

T.C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı
Türkçe Öğretmenliği Programı

YENİLENMİŞ BLOOM TAKSONOMİSİNE GÖRE TASARLANAN
ORTAOKUL TÜRKÇE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI
(MODEL ÖNERİSİ)

Doktora Tezi

HÜLYA SÖNMEZ

İstanbul - 2017

T.C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı
Türkçe Öğretmenliği Programı

YENİLENMİŞ BLOOM TAKSONOMİSİNE GÖRE TASARLANAN
ORTAOKUL TÜRKÇE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI
(MODEL ÖNERİSİ)

Doktora Tezi

HÜLYA SÖNMEZ

Danışman
Doç. Dr. Latif BEYRELİ

İstanbul - 2017



**Tüm kullanım hakları
M.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü'ne aittir.
© 2017**

ONAY

Hülya Sönmez tarafından hazırlanan “Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre Tasarlanan Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı (Model Önerisi)” adlı bu çalışma 08 Aralık 2017 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda jüri tarafından başarılı bulunmuş ve doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

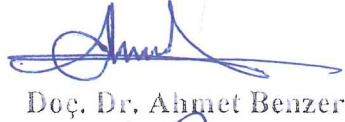
Adı Soyadı

İmza

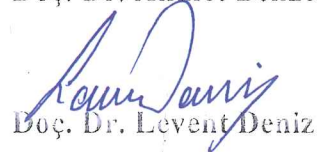
TEZ DANIŞMANI:


Doç. Dr. Latif Beyreli

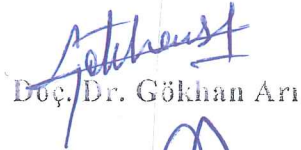
JÜRİ ÜYESİ:


Doç. Dr. Ahmet Benzer

JÜRİ ÜYESİ:


Doç. Dr. Levent Deniz

JÜRİ ÜYESİ:


Doç. Dr. Gökhan Arı

JÜRİ ÜYESİ:


Doç. Dr. Alpaslan Okur

ÖZGEÇMİŞ

- 2002 Kilis Nedim Ökmen Anadolu Öğretmen Lisesinden mezun
- 2007 Yüzüncü Yıl Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği Anabilim Dalından mezun
- 2008 Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümüne araştırma görevlisi olarak başlama
- 2011 İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Türkçe Öğretmenliği Bilim Dalı Yüksek Lisans Programından mezun
- 2012 Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Türkçe Öğretmenliği Bilim Dalı Doktora Programına başlama

İLETİŞİM BİLGİLERİ

Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü/Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü

hulyasonmez49@gmail.com

ÖNSÖZ

Bu araştırmanın temel amacı; Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre Tasarlanan Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın planlama, düzenleme, uygulama ve değerlendirme aşamaları kapsamında etkililiğini ve işlevselini belirlemektir. Araştırmanın özel amaçları, araştırma süreçlerine ve aşamalarına göre değişmektedir. Bu amaçla YBT'ye göre tasarlanan, bir bölümü uygulanan ve değerlendirilen “Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre Tasarlanan Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı”nın etkililiğini belirlemek için şu problem durumu araştırılmıştır: “*Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı tasarlama sürecinde YBT'nin bir araç olarak etkililiği ve işlevselliği nasıldır?*”.

Bu problem durumuna uygun olarak araştırma; ihtiyaçları belirleme, ders içeriklerini oluşturma, hedef ve kazanım yazma, etkinlik hazırlama, etkinlikleri uygulama, bunlara uygun ölçme araçları hazırlama ve bunları uygun yöntemlerle değerlendirme süreçlerini kapsamaktadır. Bütün bu işlemlere bağlı olarak YBT'nin dil öğretim programını tasarlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerindeki işlevselliğinin nasıl olduğu test edilmiştir. Böylelikle YBT'nin öğretim-öğretim sürecinde bir araç olarak nasıl kullanılacağı ile ilgili yanıtlar aranmıştır.

Bu araştırma sürecinde öneri, desteği ve yönlendirmesiyle yanımda olan değerli hocam Doç. Dr. Latif Beyreli'ye teşekkürü bir borç bilirim. Çalışmanın gelişme sürecinde görüş ve önerilerini aldığım ve önemli fikirleri ile tezin tamamlanmasında büyük emeği geçen Doç. Dr. Sibel Cengizhan, Doç. Dr. Gökhan Arı, Doç. Dr. Levent Deniz ve Doç. Dr. Alparslan Okur'a teşekkür ediyorum. Kütüphanesini benimle paylaştığı için Yrd. Doç. Dr. Şaban Berk'e, ölçme ve istatistik konusunda yardımcı olan Arş. Gör. Emine G. Ulusoy'a, uygulama sürecine gönüllü katılarak büyük katkılar sunan Selami Ali Ortaokulunun idareci, öğretmen ve öğrencilerine, çalışmaya uzman ve değerlendirmeci olarak katılan bütün Türkçe dersi öğretmenlerine ve Üsküdar İlçe Millî Eğitim Müdürlüğüne yardım ve emekleri için çok teşekkür ediyorum.

Araştırma sürecinde kendisine ulaşabilme kolaylığı sunan, kıymetli bilgi ve önerilerini benimle paylaşarak çalışmaya önemli katkıda bulunan Prof. Lorin W. Anderson'a çok teşekkür ediyorum. Bu araştırma vesilesiyle bilimsel olarak birçok konuda ufkumu açan Benjamin S. Bloom'u derin bir minnet ve hürmetle anıyorum. Aynı zamanda her zaman yanımda olan sevgili annem ve babama ve de tanıdığım günden beri desteğini gördüğüm Olivier'e şükranlarımı sunarım. Tasarlanan bu öğretim programının eğitim-öğretim sürecine ve bu alanda yapılacak araştırmalara katkıda bulunmasını diliyorum.

Hülya SÖNMEZ



ÖZET

Bu çalışmada “Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre Tasarlanan Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı”nın işlevi ve etkililiği incelenmiştir. Yenilenmiş Bloom Taksonomisine (YBT) göre tasarlanan, bir bölümü uygulanan ve değerlendirilen Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programının etkililiğini belirlemek için “Bir araç olarak öğretim programı tasarlama sürecinde Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin etkililiği ne düzeydedir?” problem durumunun araştırılması hedeflenmiştir.

Çalışma, program tasarısı hazırlama süreçlerine uygun olarak şu temel aşamalardan oluşmaktadır: İlk aşamada YBT’ye göre bir öğretim programı tasarlamaya yönelik ihtiyaç ve gerekçeler belirlenmiştir. İkinci aşamada program içeriğine karar verilmiş olup üçüncü aşamada bu içeriklere uygun hedef ve kazanımlar hazırlanmıştır. Dördüncü aşamada program tasarısının uygulama sürecinin (etkinliklerin) hazırlanması ve uygulanması süreçlerine, beşinci aşamada ise programın değerlendirilmesi süreçlerine yer verilmiştir. Öğretim programı tasarlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerini kapsayan bu çalışmada nitel ve nicel yöntemlerin bir arada kullanıldığı “karma yöntem”in “açımlayıcı sıralı desen”ni kullanılmıştır. Tasarlanan öğretim programı ile ilgili nicel ve nitel verilerin aynı graplardan toplanması, deney ve kontrol grubundan toplanan nitel verilerin sayı itibarıyla nicel verilerle yakın oranda olması ve ilk nicel sonuçların alındığı örneklemelerin takip edilmesi nedeniyle bu desen kullanılmıştır.

Nitel ve nicel yöntemlerin kullanım oranlarının birbirine yakın olduğu bu çalışmada her iki yöntem eş zamanlı olarak yürütülmüştür. Araştırmada nicel yöntemin kullanıldığı bölüm, öntest-sontest kontrol gruplu “deneysel desen”e göre tasarlanmıştır. Bağımsız değişkenin (Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre Tasarlanan Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı etkinlikleri) araştırma öncesinde ve sonrasında bağımlı değişkenler olan başarı testleri ve ürün dosyaları üzerindeki etkisini belirlemek için nicel ölçme aracı olarak öntest-sontest kontrol gruplu başarı testi, dört konu izleme testi ve iki ürün dosyası kullanılmıştır. Araştırmanın nitel bölümü, YBT’ye göre hazırlanan program tasarısının etkililiğini denetmek amacıyla Türkçe dersinin öğrenme alanlarına (okuma, yazma, sözlü iletişim becerileri ve dil bilgisi) göre önceden hazırlanan ve uygulanan

(etkinlikler) eğitim-öğretim sürecinde katılımcıların öğrenme yaşantılarında (bilişsel, duyuşsal ve üstbilisel özellikler) oluşan değişimin takip edildiği ve değerlendirildiği bir “eylem araştırması”dır.

Uygulama, 2016-2017 eğitim-öğretim yılı güz döneminin kasım, aralık ve ocak ayları ile bahar döneminin şubat ve mart aylarında yapılmıştır. Uygulamaya Selami Ali Ortaokulu’nda eğitim-öğretim gören 6A, 6D ve 6C sınıftaki öğrenciler katılmıştır. 6D sınıftaki 28 öğrenci ile iki haftalık pilot uygulama yapılmıştır. Daha sonra asıl uygulama sürecine geçilmiştir. Asıl uygulamada deney grubu için 6C sınıftaki 29 öğrenci seçilmiş olup bunların on dördü erkek, on beşi kızdır. Kontrol grubu için ise 6A sınıftaki on üç kız ve on beş erkek olmak üzere toplam 28 öğrenci seçilmiştir. Deney grubu YBT’ye göre tasarlanan öğretim programı, kontrol grubu ise resmî olarak uygulanan öğretim programına göre öğrenme sürecine katılmışlardır.

Veri toplama sürecinde farklı ve çoklu bir evrenden gelen farklı ölçme araçları kullanılmıştır. Araştırmanın verileri, şu veri toplama araçları ile toplanmıştır: Konu izleme (başarı) testleri, konu izleme testi puanlama anahtarları, ürün dosyaları, ürün dosyası puanlama anahtarları, öntest-sontest kontrol ve deney gruplu başarı testi, başarı testini değerlendiren bütünsel dereceli puanlama anahtarı, öğrenciler için yarı yapılandırılmış açık uçlu anket, açık uçlu yoğunlaşmış öğretmen görüşme anketi ve öğretmenler için yapılandırılmış görüşme anketi.

Toplanan nitel veriler, uzman görüşlerine sunulmuş ve puanlayıcı güvenilirliğini sağlamak amacıyla önceden hazırlanan puanlama anahtarlarına göre farklı puanlayıcılara başvurulmuştur. Aynı zamanda bu veriler içerik, sıklık, frekans analizlerine göre incelenmiştir. Nicel veriler ise madde ve test güçlük indeksi, bağımlı/ilişkili grup t testi (paired samples t-test), bağımsız/ilişkisiz grup t testi (independent samples t-test) ve bir örneklem Shapiro-Wilk testine göre incelenmiştir. Tasarlanan programın değerlendirme sürecinde iç ve dış değerlendirme ile düzey belirleyici ve biçimlendirici değerlendirmelerin iç içe geçmiş yapısından yararlanılmıştır. Araştırmada elde edilen ihtiyaç analizi bulgularına göre dil becerileri (okuma, yazma ve sözlü iletişim becerileri) ve dil bilgisi ile ilgili içerik konularının belli bir sistematığe göre verilmesi gerektiği görülmüştür. Bu nedenle YBT’nin bilgi türlerine (olgusal, kavramsal, işlemsel ve üstbilisel) uygun olarak hazırlanan öğretim

programının içeriği, yedi aşamadan oluşan bir etkinlik (kazanım ve içeriği uygulamaya aktarma süreçleri) planına göre tasarlanmıştır. Bilgi türlerine uygun olarak hedef ve kazanımların sınırları belirlenmiştir. Kazanımlar; YBT'deki hatırlama, anlama, uygulama, analiz etme, değerlendirme ve yaratma bilişsel kategorilerine uygun olarak yazılmıştır.

Tasarlanan öğretim programının öğrenilebilirliğini belirlemek amacıyla deney grubu öğrencilerine öğretim sürecinde sunulan içerik ve araçlar şöyle sıralanmaktadır: sözlü iletişim, okuma, yazma becerileri ve dil bilgisi ile ilgili verilen bilgiler; bu kapsamda yapılan etkinlikler; değerlendirme süreçleri, araçları ve yapılan bu eğitim-öğretim sürecinin ihtiyaçları nasıl karşıladığı ile ilgili üstbilişsel ve duyuşsal tepkiler (görüş, düşünce, ilgi, değer verme vb.). Öğrencilerin verdiği üstbilişsel ve duyuşsal tepkilere bağlı olarak öğretim programının etkililiği nitel olarak değerlendirilmiştir. Yapılan inceleme sonucunda tasarlanan öğretim sürecinde kullanılan araçlar, verilen içerikler, etkinlikler, ölçme ve değerlendirme süreçleri ve öğretim sürecinin ihtiyaçları karşılama düzeyi ile ilgili öğrencilerin duyuş ve düşüncelerinin büyük oranda olumlu olduğu belirlenmiştir. Böylece uygulamanın yapıldığı bölümden hareketle YBT'ye göre tasarlanan öğretim programındaki öğretim sürecinin öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını desteklediği görülmüştür.

Tasarlanan öğretim programının öğretilbilirliği yönündeki işlevselliğini ve etkililiğini belirlemek amacıyla deney grubu öğretmeni ile açık uçlu yoğunlaşmış bir görüşme gerçekleştirilmiştir. Uygulama sürecinin uygulayıcı öğretmen tarafından birçok yönden değerlendirildiği bu bölümdeki bulgulara göre yapılan eğitim-öğretim sürecinin başarılı, etkili, faydalı, eğitici, öğretici, kalıcı, yaratıcı ve amaca uygun olduğu sonucuna varılmıştır. Bu bulgulardan hareketle YBT'ye göre hazırlanan öğretim programının uygulanan bölümü, uygulayıcı öğretmen tarafından başarılı bulunmuştur. Tasarlanan öğretim programının tamamı ile ilgili uzman görüşlerini belirlemek amacıyla yirmi üç Türkçe öğretmeni tarafından program incelenmiştir. Bu konu ile ilgili verileri toplamak için yapılandırılmış anket kullanılmıştır. Yapılan inceleme sonucunda Türkçe öğretmenlerinin tasarlanan programın kazanımları, içerikleri, etkinlikleri; programda kullanılan yöntem, teknikler ve programın ölçme ve değerlendirme boyutları ile ilgili duyuş ve düşüncelerinin çoğunlukla olumlu olduğu tespit edilmiştir.

Sonuç olarak “Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre Tasarlanan Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı”nın, eğitim-öğretim sürecindeki gereksinimleri büyük ölçüde karşıladığı belirlenmiştir. Yapılan deneysel uygulamanın sonuçlarına bağlı olarak tasarlanan programın öğrencilerin okuma, yazma ve sözlü iletişim becerileri ve dil bilgisi yeterliliklerine uygun olduğu ve bunları desteklediği sonucuna varılmıştır. Aynı zamanda deneysel uygulamanın sonuçlarından hareketle tasarlanan programın öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve üstbilişsel gelişimlerini desteklediği ve akademik başarılarına katkı sağladığı belirlenmiştir. Ulaşılan bu sonuçlara göre tasarlanan öğretim programının eğitim-öğretim yönünden etkili ve işlevsel olduğu görülmüştür.



SECONDARY SCHOOL TURKISH LESSON CURRICULUM DESIGNED ACCORDING TO REVISED BLOOM’S TAXONOMY (MODEL PROPOSAL)

ABSTRACT

In this study, the function and effectiveness of the "Turkish Lesson Curriculum Designed According to Revised Bloom’s Taxonomy for Secondary School" was examined. It was aimed to investigate the following problem situation “What is the effectiveness of the Revised Bloom’s Taxonomy as a tool in the process of designing curriculum?” in order to determine the effectiveness of the curriculum that was designed, partly applied and evaluated according to the Revised Bloom’s Taxonomy (RBT).

The study consists of the following basic steps in accordance with the preparation of curriculum design process: in the first step, the needs and reasons for designing a curriculum according to revised taxonomy have been determined. In the second step, the content of the curriculum has been decided and in the third step objectives (goals) and learning outcomes (acquisition) which are appropriated with content have been prepared. The fourth step includes the process of preparation and implementation of the curriculum process (activities). The fifth step includes the evaluation process of the curriculum.

The research which covers the curriculum designing, implementation and evaluation processes was carried out according to the “Sequential Explanatory Design” of the "mixed method" in which qualitative and quantitative methods were used together. The reasons for that the quantitative and qualitative data used together in the research are as the followings: the quantitative and qualitative data related to the designed curriculum were collected from the same groups, qualitative data collected from the experimental and control groups have the close rate with the quantitative data and the samples of the first quantitative results were followed.

In this study, because the usage rates of qualitative and quantitative methods have approximate value both of methods were carried out simultaneously. The part in which

the quantitative method is used in the research, is designed according to “the experimental design” with pretest-posttest control group. To determine the effect of the independent variable (classroom activities of “Secondary School Turkish Lesson Curriculum Designed According to Revised Bloom’s Taxonomy”) on the dependent variables (achievement tests and product files) the pretest-posttest control group achievement test, four achievement tests and two product files were used as quantitative measurement tools in the implementation. The qualitative part of the study, in order to check the effectiveness of the curriculum designed according to revised taxonomy, is an “action research” in which the change of the participants’ learning experiences (cognitive, affective and metacognitive characteristics) based on the learning areas of the Turkish lesson (reading, writing, verbal communication skills and grammar) was followed and evaluated.

The prepared design was implemented between November, December and January of the first semester and between February and March of the second semester in 2016-2017 academic year. 6A, 6D and 6C students attending at Selami Ali Secondary School participated in the implementation. A pilot study was conducted with 28 students in 6D class during two-weeks. Then the actual application was started. In the actual application, 29 students in the 6C class were selected as the experimental group, fourteen of these students are males and fifteen are females. For the control group, thirteen girls and fifteen boys in the 6A class (totally 28 students) were selected. The experimental group participated in process based on the designed curriculum according to the RBT and the control group participated in the learning process based on the official curriculum.

Different measurement tools come from different and multiple environments used in the data collection process. The data of the study were collected with the following data collection tools: the follow-up (achievement) tests, grading keys of the follow-up (achievement) tests, product files, grading keys of product file, pretest-posttest control and experiment group achievement test, holistic rubric of achievement test, structured interview questionnaire for teachers, intensive interview questionnaire for teacher and semi-structured interview questionnaire for students.

The collected qualitative data was presented to expert opinions. Different scorers were appealed to ensure the scoring reliability between scorers. At the same time, this data

was analyzed according to the content analysis and the frequency analysis. Quantitative data was analyzed according to the item and test difficulty and distinguishing index, paired samples t-test, independent samples t-test and a sample Shapiro-Wilk test. Internal-external evaluation and summative-formative evaluations were used in the assessment process of the curriculum. According to the findings of needs analysis obtained in the research, it has been seen that language skills (reading, writing and verbal communication skills) and content related to grammar should be given according to a certain system. For this reason, the contents of the curriculum prepared according to the knowledge dimension of the revised taxonomy (factual, conceptual, procedural and metacognitive) were designed on a seven-step activity (processes of transferring learning outcomes and practice of the content) plan. The limits of the objectives and the learning outcomes (acquisitions) were determined in accordance with the knowledge dimensions. The learning outcomes were written in accordance with the cognitive categories of remembering, understanding, applying, analyzing, evaluating and creating of the Revised Bloom's Taxonomy.

According to the designed curriculum, the level of reaching to learning outcomes and achievement levels of students during and after the implementation has been examined and evaluated. For this purpose, five achievement tests were applied, one of which summative and the others formative.

As results of the review, it has been determined that students' metacognitive writing skills in metacognitive knowledge; speaking, listening/monitoring skills in procedural knowledge; writing skills in factual knowledge and the ability to use grammar in writing skills in conceptual knowledge are successful according to the results of the achievement tests and product files. At the same time, the significance of level of achievement difference between experimental and control groups was examined in order to examine the success of the designed curriculum. As a result of the findings about significance, it has been determined that the difference of the achievement levels between the experimental group (in which the curriculum activities designed according to RBT were applied) and the control group (in which the formal curriculum activities were applied) are more significant in favour of the experimental group.

In order to determine the learnability of the designed curriculum, the content and tools presented to the students in the experimental group during the teaching process are

listed as follows; information about verbal communication, reading, writing skills and grammar; activities carried out within these scopes; their metacognitive and affective reaction (interest, valuation, feeling, thought etc.) related to the assessment process and the tools and their level of satisfaction with the teaching process.

The effectiveness of the curriculum was assessed depending on the metacognitive and affective responses of the students qualitatively. As a result of the examination it was determined that the feelings and thoughts of the students related to the tools, contents, activities, measurement and evaluation processes and level of their satisfaction with the needs of the teaching process are mostly positive.

Thus, it has been seen that the teaching process of the curriculum designed according to the RBT supports students' learning needs in accordance with the part of the implementation.

An intensive interview was conducted with the experimental group's teacher to determine the effectiveness of the designed curriculum in terms of teaching. According to the findings in this section where the implementation process was assessed by the teacher's practices in many ways, it has been concluded that the education and training process is successful, effective, beneficial, educational, instructive, permanent, creative and purposeful. Based on these findings, the part of the curriculum prepared according to RBT was found successful by the practitioner teacher (demonstrator). In order to determine the expert opinions regarding the curriculum, the curriculum was examined by twenty-three Turkish teachers. A structured questionnaire was used to examine teachers' opinions. As a result of the examination, it is seen that teachers' feeling and thought towards the contents, activities, methods and techniques used in the curriculum and their feeling and thought related to the assessment (measurement) and evaluation dimensions of the curriculum are mostly positive. Therefore, the designed curriculum was found to be successful by Turkish lesson teachers.

As a result, it has been determined that the "Secondary School Turkish Lesson Curriculum Designed according to Revised Bloom's Taxonomy" completes the needs of the education and training process substantially. It was seen that the curriculum is adequate for the students' reading, writing, verbal communication skills and language proficiency (grammar). In addition, it has been determined that the curriculum supports these skills and proficiencies. At the same time it was determined that the curriculum

supports students' cognitive, affective and metacognitive domains and contributes to their academic achievements. According to these results, it has been seen that the curriculum design is effective and functional in terms of education and training.



İÇİNDEKİLER

ONAY SAYFASI	i
ÖZGEÇMİŞ	ii
ÖNSÖZ	iii
ÖZET	v
ABSTRACT	ix
İÇİNDEKİLER	xiv
TABLO LİSTESİ	xx
ŞEKİL LİSTESİ	xxiii
GRAFİK LİSTESİ	xxiv
KISALTMA VE SEMBOLLER	xxv
BÖLÜM I: GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu ve Araştırma Soruları	3
1.2. Araştırmanın Amacı.....	4
1.3. Araştırmanın Önemi	4
1.4. Sınırlılıklar	6
1.5. Sayıtlar.....	7
1.6. Tanımlar ve Kaynak Özetleri.....	7
1.6.1. Öğrenme nedir?	7
1.6.2. Eğitim nedir?	8
1.6.3. Eğitim Programları	9
1.6.4. Öğretim Programı.....	11
1.6.4.1. Öğretim Programının Öğeleri.....	14
1.6.4.1.1. İhtiyaç	17
1.6.4.1.2. Bilgi (içerik)	18
1.6.4.1.3. Öğretim süreci	21
1.6.4.1.4. Değerlendirme süreci.....	24
1.6.5. Program Geliştirme Sürecinde Takip Edilen Yaklaşım ve Modeller.....	27
1.6.5.1. Program Geliştirme Yaklaşımları.....	30
1.6.5.2. Program Tasarım Yaklaşımları	32
1.6.5.3. Eğitimde Program Geliştirme Modelleri.....	33

1.6.5.4. Türkiye’de Program Geliştirme Modeli	41
1.6.6. Program Değerlendirme Sürecindeki Değerlendirme Türleri ve Yaklaşımları	42
1.6.6.1. Değerlendirme Türleri.....	42
1.6.6.2. Program Değerlendirme Yaklaşımları	43
1.6.7. Türkçe Dersi Öğretim Programlarının Tarihsel Gelişimi Cumhuriyet Dönemi İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Dersi Öğretim Programları	46
BÖLÜM II: ALAN YAZIN/İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	51
2.1. Bloom Taksonomisi (BT) ve Yenilenmiş Bloom Taksonomisi (YBT).....	51
2.1.1. Bloom Taksonomisi.....	51
2.1.1.1. Bloom Taksonomisinin Bilişsel Süreçleri.....	55
2.1.2. Yenilenmiş Bloom Taksonomisi	57
2.1.2.1. Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin Boyutları	62
2.1.2.1.1. Bilgi Alanının Kategorileri.....	63
2.1.2.1.2. Bilişsel Süreç Alanı	67
2.1.3. Bloom Taksonomisinde (1956) Yapılan Değişiklikler.....	75
2.1.3.1. Vurgu ile İlgili Dört Değişiklik.....	76
2.1.3.2. Terimler ile İlgili Dört Değişiklik	77
2.1.3.3. Yapı ile İlgili Dört Değişiklik	77
2.1.4. Taksonomiler ile İlgili Yapılan Çalışmalar	80
2.1.4.1. Türkiye’de BT ve YBT ile İlgili Yapılan Bazı Çalışmalar	80
2.1.4.2. Yurt Dışında BT ve YBT ile İlgili Yapılan Bazı Çalışmalar	93
BÖLÜM III: YÖNTEM	105
3.1. Araştırmanın Modeli.....	105
3.2.1. Öğretim Materyali Geliştirme Süreci	107
3.2.1.1. Program Tasarısı Modelinin Belirlenmesi ve Öğretim Programı Tasarısının Hazırlanma Süreçleri	107
3.2.1.1.1. Programın Tasarlanmasına Yönelik İhtiyaç ve Gerekçelerin Belirlenmesi	107

3.2.1.1.2. “Ortaokul Türkçe dersinin 5, 6, 7 ve 8. sınıfları için tasarlanan öğretim programı içeriklerinin YBT’nin bilgi alanlarına göre düzenlenmesi.....	109
3.2.1.1.3. “Ortaokul Türkçe dersinin 5, 6, 7 ve 8. sınıfları için tasarlanan öğretim programı hedef ve kazanımlarının YBT’nin bilişsel kategorilerine göre düzenlenmesi	118
3.2.1.1.4. “Ortaokul Türkçe dersinin 5, 6, 7 ve 8. sınıfları için tasarlanan programın öğretim etkinliklerinin YBT’nin bilgi türlerine ve alt bilişsel süreçlerine göre düzenlenmesi.....	122
3.2.1.1.5. Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre Tasarlanan Öğretim Programının Değerlendirilmesi	134
3.2. Örneklem/Çalışma Grubu	136
3.3. Veri Toplama Araçları ve Değerlendirme Türleri	137
3.3.1. Deney Grubu için Hazırlanan Konu İzleme (Başarı) Testleri ve Ürün Dosyalarının Oluşturulması ve Analizleri.....	139
3.3.1.1. Birinci konu (başarı) izleme testi ve analizi.....	140
3.3.1.2. Birinci ürün dosyası ve analizi	143
3.3.1.3. İkinci konu (başarı) izleme testi ve analizi.....	145
3.3.1.4. Üçüncü konu (başarı) izleme testi ve analizi	145
3.3.1.5. Dördüncü konu (başarı) izleme testi ve analizi.....	146
3.3.1.6. İkinci ürün dosyası ve analizi.....	147
3.3.2. Öntest-sontest kontrol ve deney gruplu başarı testi.....	148
3.3.2.1. Öntest-sontest kontrol ve deney gruplu başarı testinin madde ve test analizleri.....	151
3.3.2.2. Öntest-sontest kontrol ve deney gruplu başarı testi puanlarının dağılım normalliği ile ilgili analiz sonuçları.....	155
3.3.3. Deney Grubu Öğrencileri ve Deney Grubunda Uygulamaya Katılan Öğretmen ve Türkçe Dersi Öğretmenleri ile Yapılan Anket Görüşmeleri ..	156
3.3.3.1. “Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre Tasarlanan Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı”nın uygulanan bölümünü (6.	

sınıf) öğrenci görüşlerine göre değerlendiren açık uçlu görüşme anketi	157
3.3.3.2. “Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre Tasarlanan Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı”nın uygulanan bölümünü (6. sınıf) değerlendirmek için deney grubu öğretmeni ile yapılan açık uçlu yoğunlaşmış görüşme anketi.....	158
3.3.3.3. “Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre Tasarlanan Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı”nı değerlendirmek için Türkçe dersi öğretmenleri ile yapılan yapılandırılmış anket	160
BÖLÜM IV: BULGULAR.....	164
4.1. Araştırma Soruları.....	164
4.1.1. “Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre Tasarlanan Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı” (6. sınıf) öğretim etkinliklerinin etkililiği ne düzeydedir?” araştırma sorusuna ilişkin bulgular	164
4.1.2. “YBT’ye göre hazırlanan ve bir bölümü uygulanan ortaokul Türkçe dersinin 6. sınıf öğretim etkinlikleri öntest ve sontest sonuçlarına göre öğrenci başarıları üzerinde anlamlı farklılık oluşturuyor mu?” araştırma sorusuna ilişkin bulgular.....	191
4.1.3. ““Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre Hazırlanan Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı”nın öğrenme sürecine ilişkin öğrenci görüşleri nelerdir?” araştırma sorusuna ilişkin bulgular	200
4.1.4. “Türkçe dersi öğretmenlerinin ‘Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre Hazırlanan Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı’na ilişkin görüşleri nelerdir?” araştırma sorusu ile ilgili bulgular.....	207
4.1.4.1. Deney grubunda uygulamaya katılan Türkçe öğretmenin “Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre Tasarlanan Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı”nın uygulama süreci (öğretimi) ile ilgili görüşleri.....	207
4.1.4.2. Türkçe dersi öğretmenlerinin “Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre Tasarlanan Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı”na ilişkin görüşleri.....	213

BÖLÜM V: SONUÇ	231
5.1. YBT’de çözüm bekleyen tartışma konularının bu araştırmada ulaşılan bulgulara göre değerlendirilmesi	231
5.1.1. Eğitim-öğretim sürecinde BT veya YBT’den hangisinin daha etkili olduğu yönündeki tartışma konuları ve öneriler.....	232
5.1.2. YBT’nin öğrencilere yarar sağlamaması ile ilgili kaygıların (problemlerin) değerlendirilmesi ve öneriler	233
5.1.3. Öğrenme teorisi ve bilişsel süreçler arasındaki ilişkiden kaynaklı kaygıların (problemlerin) değerlendirilmesi ve öneriler	235
5.1.4. Alanlar (bilişsel, duyuşsal ve psikomotor) arasındaki ilişkiden kaynaklı kaygıların (problemlerin) değerlendirilmesi ve öneriler	237
5.2. Öğretim programı, öğretme ve değerlendirme süreçleri arasındaki ilişkiden kaynaklı tartışma konularının YBT’ye göre değerlendirilmesi	238
5.2.1. Öğretim programından kaynaklı tartışma konuları ve öneriler	240
5.2.2. Öğretimden kaynaklı tartışma konuları ve öneriler.....	241
5.2.3. Değerlendirmeden kaynaklı tartışma konuları ve öneriler	243
5.3. Bu araştırmada ulaşılan bulgulardan hareketle Türkçe dersi öğretim programlarında çözüm bekleyen tartışma konularından bazılarının değerlendirilmesi	246
5.3.1. Programda amaç ve kazanımların verilmesi ve bunların birbiriyle olan uyumu ile ilgili sorunlar ve öneriler	246
5.3.2. Etkinlikler ile kazanımlar arasındaki uyumsuzluktan kaynaklı sorunlar ve öneriler	248
5.3.3. Temel dil becerileri ve dil bilgisi konularının verilmesi ile ilgili sorunlar ve öneriler	249
5.3.4. Programın ölçme ve değerlendirme boyutu ile ilgili sorunlar öneriler	250
KAYNAKLAR	252
EKLER	272
Ek 1. Birinci konu (başarı) izleme testi	273
Ek 2. İkinci konu (başarı) izleme testi	276
Ek 3. Üçüncü konu (başarı) izleme testi	282

Ek 4. Dördüncü konu (başarı) izleme testi	288
Ek 5. Öntest-sontest deney ve kontrol gruplu başarı testi.....	294
Ek 6. Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre Tasarlanan Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın uygulanan bölümünün deney grubundaki öğrencilerin görüşlerine göre incelenmesi	315
Ek 7. Türkçe dersi öğretmenleri ile yapılan yapılandırılmış anket.....	317
Ek 8. Prof. Lorin W. Anderson ile yapılan yazışmanın dökümü.....	322
Ek 9. Birinci ürün dosyasından şiir örnekleri	324
Ek 10. İkinci ürün dosyasından hikâye örnekleri	326
Ek 11. İstanbul İl Millî Eğitim Müdürlüğünden verilen uygulama izni	344
Ek 12. İstanbul İl Valiliğinden uygulama için verilen olur	345
Ek 13. Üsküdar İlçe Millî Eğitim Müdürlüğünden seminer için verilen izin.....	346
Ek 15. Seminere katılan bazı Türkçe öğretmenleriyle seminer sonrasında çekilen fotoğraf	350

TABLO LİSTESİ

Tablo 1.	Özelliklerine göre programlar	10
Tablo 2.	Genel hedefler, eğitim hedefleri ve öğretim hedefleri arasındaki ilişki	16
Tablo 3.	Yenilenmiş Bloom Taksonomisi tablosunun bilgi boyutu ve alt kategorileri.....	67
Tablo 4.	Yenilenmiş BloomTaksonomi tablosunun bilişsel süreç boyutu ve basamakları.....	74
Tablo 6.	Altıncı sınıf yazma becerisi olgusal bilginin etkinlik örneği.....	129
Tablo 8.	Birinci konu (başarı) izleme testinin puanlama anahtarı.....	142
Tablo 9.	Birinci ürün dosyasının (şiir) puanlama anahtarı	144
Tablo 17.	Birinci ürün dosyasındaki şiirlerin başarı düzeyleri ile ilgili sonuçlar	172
Tablo 18.	İkinci ürün dosyasındaki fablların başarı düzeyleri ile ilgili sonuçlar.....	190
Tablo 19a.	Kontrol grubu öntest-sontest puanlarının dağılım normalliğini denetlemek amacıyla yapılan bir örneklem Shapiro-Wilk testinin sonuçları.....	194
Tablo 19b.	Kontrol grubu öntest-sontest puanları arasında farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımlı/ilişkili grup (paired samples) t testinin sonuçları	195
Tablo 20a.	Deney grubu öntest-sontest puanlarının dağılım normalliğini denetlemek amacı ile yapılan bir örneklem Shapiro-Wilk testinin sonuçları.....	195
Tablo 20b.	Deney grubu öntest-sontest puanları arasında farklılık olup olmadığını belirlemek üzere yapılan bağımlı/ilişkili grup (paired samples) t testinin sonuçları.....	196
Tablo 21a.	Kontrol ve deney grubu öntest puanlarının dağılım normalliğini denetlemek amacı ile yapılan bir örneklem Shapiro-Wilk testinin sonuçları.....	197
Tablo 21b.	Deney ve kontrol grubu öntest puanları arasında farklılık olup olmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi (independent samples test) sonuçları.....	197

Tablo 22a.	Kontrol ve deney grubu sontest puanlarının dağılım normalliğini denetlemek amacı ile yapılan bir örneklem Shapiro-Wilk testinin sonuçları.....	198
Tablo 22b.	Deney ve kontrol grubu sontest puanları arasında farklılık olup olmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi (independent samples test) testinin sonuçları	198
Tablo 7.	YBT'ye göre tasarlanmış eğitim-öğretim sürecinin uygulama takvimi ..	272
Tablo 10a.	İkinci konu (başarı) izleme testinin puanlama anahtarı.....	279
Tablo 10b.	Münazara değerlendirme formu	280
Tablo 11.	Üçüncü konu (başarı) izleme testinin puanlama anahtarı.....	286
Tablo 12.	Dördüncü konu (başarı) izleme testinin puanlama anahtarı	291
Tablo 13.	İkinci ürün dosyasının puanlama anahtarı	293
Tablo 14a.	Öntest-sontest kontrol ve deney gruplu başarı testinin madde analizinin sonuçları.....	305
Tablo 14b.	Öntest-sontest kontrol ve deney gruplu başarı testinin test analizinin sonuçları.....	306
Tablo 15a.	Kontrol grubu öntestinin madde analizi sonuçları.....	307
Tablo 15b.	Kontrol grubu öntestinin test analizi sonuçları.....	308
Tablo 15c.	Kontrol grubu sontestinin madde analizi sonuçları	309
Tablo 15d.	Kontrol grubu sontestin test analizi sonuçları	310
Tablo 16a.	Deney grubu öntestinin madde analizi sonuçları.....	311
Tablo 16b.	Deney grubu öntestin test analizi sonuçları.....	312
Tablo 16c.	Deney grubu sontestin madde analizi sonuçları	313
Tablo 16d.	Deney grubu sontestinin test analizinin sonuçları	314
Tablo 23a.	Deney grubu öğrencilerin açık uçlu anketin birinci maddesine verdikleri cevapların dökümü	330
Tablo 23b.	Deney grubu öğrencilerin açık uçlu anketin ikinci maddesine verdikleri cevapların dökümü	331
Tablo 23c.	Deney grubu öğrencilerin açık uçlu anketin üçüncü maddesine verdikleri cevapların dökümü	332
Tablo 23d.	Deney grubu öğrencilerin açık uçlu anketin dördüncü maddesine verdikleri cevapların dökümü	334

Tablo 23e. Deney grubu öğrencilerin açık uçlu anketin beşinci maddesine verdikleri cevapların dökümü.....	336
Tablo 23f. Deney grubu öğrencilerin açık uçlu anketin altıncı maddesine verdikleri cevapların dökümü.....	337
Tablo 24. Deney grubu öğretmeni ile yapılan <i>açık uçlu yoğunlaşmış görüşmenin</i> dökümü	339



ŞEKİL LİSTESİ

Şekil 1.	Öğretim programının öğeleri	14
Şekil 2.	Anderson, Barnett ve Coates'e göre içerik alanları	21
Şekil 3.	Bloom'a göre öğrenci nitelikleri ile öğretim hizmetleri arasındaki ilişki....	22
Şekil 4.	Öğretim programı ve öğretim süreci arasındaki ilişkiyi belirten modeller..	24
Şekil 5.	Programın öğeleri arasındaki ilişki	28
Şekil 6.	Öğretim programındaki disiplinlerin birbiriyle olan ilişkisi	29
Şekil 7.	Program geliştirme sürecinde Tyler modeli.....	35
Şekil 8.	Program geliştirme sürecinde Taba modeli	36
Şekil 9.	Program geliştirme sürecinde Taba ve Tyler modeli.....	37
Şekil 10.	Program geliştirme sürecinde sistem yaklaşımı modeli.....	38
Şekil 11.	Rasyonel planlama (teknokratik), Süreç Yaklaşımı ve Yenilikçi/Durumsal modeller.....	39
Şekil 12.	Oliva Modeli	40
Şekil 13.	Program geliştirme sürecinde süreç yaklaşımı modeli	41
Şekil 14.	Taksonomi tablosu ve örnek bir kazanımın taksonomi tablosundaki yeri...	61
Şekil 15.	Bloom Taksonomi taslağı üzerinde yapılan yapısal yenilenmenin özeti.....	79
Şekil 16.	Program taslağındaki içerik konularının modüler ve sarmal içerikli program yaklaşıma göre düzenlenmesi.....	116
Şekil 17.	YBT'nin isim-fiil yapısına göre hazırlanan kazanım cümlesinin yapısı ...	120
Şekil 18.	Program taslağında hedef, kazanım ve etkinliklerin birbiriyle olan ilişkisi.....	126

GRAFİK LİSTESİ

Grafik 1. Üstbilişsel yazma becerisi konu (başarı) izleme testinin sonuçları	166
Grafik 2. Birinci ürün dosyasının sonuçları	171
Grafik 3. Kavramsal bilgi türüne göre dinleme/izleme ve konuşma becerileri konu izleme (başarı) testinin sonuçları	173
Grafik 4. İşlemsel bilgi türüne göre okuma becerisi başarı testinin sonuçları	179
Grafik 5. Yazma becerisi olgusal bilgi türüne göre dil bilgisi başarı testinin sonuçları verilmiştir.	184
Grafik 6. İkinci ürün dosyasının sonuçları	189
Grafik 7. Deney ve kontrol grubu öntest ve sontestlerin test güçlük indeksinin oranları	191
Grafik 8. Deney ve kontrol grubu öntest ve sontestlerinin başarı oranlarının sonuçları	193
Grafik 9. Deney grubu öğrencilerinin öğretim sürecine ilişkin görüşleri	201
Grafik 10. Tasarlanan programdaki <i>uygulanma sürecinin</i> öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi	213
Grafik 11. Tasarlanan programdaki <i>kazanımların</i> öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi	215
Grafik 12. Tasarlanan programdaki <i>içeriğin</i> öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi	219
Grafik 13. Tasarlanan programdaki <i>etkinliklerin</i> öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi	222
Grafik 14. Tasarlanan programdaki <i>yöntem ve tekniklerin</i> öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi	225
Grafik 15. Program tasarısındaki <i>ölçme ve değerlendirme araç ve süreçlerinin</i> öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi	227

KISALTMA VE SEMBOLLER

ABD	: Amerika Birleşik Devletleri
Akt	: Aktaran
BBT	: Blooming Biolog Tool
BT	: Bloom Taksonomisi
Çev.	: Çeviren
Edt.	: Editor
ESP	: English for Specific Purposes
ELVES	: "Excite", "Listen", "Visualize", "Extend" ve "Savor"
ILO	: Intended learning outputs (İstenilen öğrenme çıktıları)
K1	: Birinci kazanım, K2: İkinci kazanım...
K1a	: Hatırlama kategorisi (1. kazanım) 1. alt bilişsel sürecin etkinliği, K2b: Anlama kategorisi (2. kazanım) 2. alt bilişsel sürecin etkinliği...
KPSS	: Kamu Personeli Seçme Sınavı
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
OECD	: Organisation for Economic Cooperation and Development (Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü)
ör.	: Örnek
ÖSS	: Öğrenci Seçme Sınavı
PISA	: Programme for International Student Assessment (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı)
RBT	: Revised Bloom's Taxonomy
s.	: Sayfa
SBS	: Seviye Belirleme Sınavı

- SPSS : Statistical Package for the Social Sciences
- TDK : Türk Dil Kurumu
- TEOG : Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş
- vb. : Ve benzeri
- YBT : Yenilenmiş Bloom Taksonomisi
- YGS : Yüksek Öğretime Geçiş Sınavı



BÖLÜM I: GİRİŞ

Eğitim-öğretim üzerine geliştirilen her kuram, çıktığı andan itibaren yeni bilgiler sunma beklentisiyle yoğun bir talep görür ve araştırmacıların dikkatini çeker. Fakat bazıları, ihtiyaçlara daha az oranda cevap vermeye başlar ve zamanla bunlarla ilgili yapılan çalışmalar bir elin parmaklarını geçmeyecek sayıya düşer. Bir süre sonra bir kuramın unutulmaya yüz tuttuğu kütüphane raflarındaki tozlar arasında kaybolmuş hâlden anlaşılır. Bazı kuramlar da vardır ki üzerinden onlarca yıl geçmesine rağmen hâlâ güncelliğini koruyarak farklı yönlerden araştırılır. Burada akıllara gelen ilk unsur, eğitim-öğretim araştırmalarında bir kuramı kısa veya uzun ömürlü kılan sırrın ne olduğudur. Bu kalıcılık sırrı, ilgili kuramın sahip olduğu “gerçeklik” unsurunun güçlülüğünde olsa gerekir. Buradaki gerçeklik, genel veya bir alana özel olarak geliştirilen kuramların ömrü ile yakından ilişkili olup bunun kalıcılığı, gerçek hayatla olan uyumuna veya hayatın içinden olma durumuna bağlıdır. 1950’li yıllardan bu yana eğitimde önemli bir yere sahip olan Bloom Taksonomisi (BT), günümüze kadar bu önemini korumuş olup araştırmacılara, öğretmenlere ve öğrencilere yardımcı olmaya devam ediyor. Bu nedenle taksonomi, araştırmacıların en çok başvurduğu kaynaklardan olmuştur (Seddon, 1978); (Forehand, 2006).

BT’ye alternatif çalışmalar yapılmış olsa da taksonomi, önemini hep korumuştur. Yeni araştırmalara ilham veren taksonomi; eğitim alanında çok sayıda teorik ve deneysel çalışmalara, geliştirilen bazı model, strateji, yöntem ve tekniğe yön vermiştir. Eğitimin birçok alanında yeni araştırmalara kapı açması nedeniyle BT’nin önemi günümüzde daha da artmıştır. Eğitimin köşe taşlarından biri olan BT’nin temel amacı, eğitim hedeflerini belli bir sistematığın içerisinde sınıflamaktır. Bu sınıflama; öğrencinin gelişim alanlarına göre bilişsel, duyuşsal ve psikomotor olarak üç alana ayrılmaktadır. Geçen süre zarfında yapılan araştırma sonuçlarına bağlı olarak Bloom ve diğer araştırmacılar, taksonominin bilişsel alanla ilgili sınıflaması üzerinde yoğunlaşarak bunu daha da derinleştirmiş ve geliştirmişlerdir. Özellikle bilimsel ve teknolojik gelişmelere bağlı olarak eğitim-öğretim sürecinde daha etkili ve işlevsel şekilde kullanmak amacıyla BT yeniden düzenlenmiştir (Anderson vd. 2001).

Anderson ve diğ er araştırmacılar, eğitimdeki gelişmelere ve ihtiyaçlara bağlı olarak BT üzerinde bazı değişiklikler yaparak ve ona yeni boyutlar katarak Yenilenmiş Bloom Taksonomisini (YBT) 2001 yılında yayımlamışlardır. YBT’de eğitim hedeflerinin bilgi ve bilişsel sũreç boyutları daha belirgin şekilde verilerek bunlar, iki ana kategoride ele alınmıştır. YBT’de BT’nin altı bilişsel kategorisindeki alt bilişsel sũreçlerin sınırları daha belirginleştirilmiştir.

YBT’deki bu yeniliklerin oğretim programı tasarlama sũrecinin aşamaları ile uyumlu olması bakımından bu tez araştırmasında oğretim programının tasarlama sũrecinde kullanılmıştır. Aynı zamanda önceki araştırmaların sonuçlarından hareketle YBT’nin oğrencilerin bilişsel, duyuşsal, ũstbiliřsel, dil gelişimini destekleyen hedef, kazanım, içerik ve etkinliklerin hazırlanmasında işlevsel ve etkili bir oğretim aracı olduğu dũřünũlmektedir. Bunlara ek olarak oğretim programı geliştirmeye dayalı araştırma sũrecinin önemli ve zor aşamalarından olan ölçme ve değerlendirme sũrecinde taksonominin geçerli ve güvenilir bir araç olarak kullanılabileceği ön görũlmüřtür. Nitekim yapılan bu karma yöntem çalışmasında YBT’nin oğretim programı tasarlama sũrecindeki işlevselliği ve etkililiği test edilmiş ve değerlendirilmiş olup bununla ilgili bulgu ve sonuçlar araştırmanın devamındaki bölũmlerde ayrıntısıyla verilmiştir.

Bu çalışmada, dil oğretimi ile ilgili yapılan araştırmalarda takip edilen başarılı ve etkili yaklaşımların hazırlanan oğretim sũrecini başarılı kıldığı görũlmüřtür. Çũnkũ sũrecin bũtũn aşamalarında eğitim-oğretim çıktılarının hedef ve girdilerle uyumlu olması için dil oğretim programı tasarlama sũrecindeki bũtũn aşamaların birbirini desteklemesi gerekir. Bu durum, oğretim programı hazırlama sũrecinin temel kuralları arasında sıralanabilir. Eğitim girdileri ile çıktıları arasında uzun ve farklı sũreçlerin takip edilmesinden dolayı bunların birbirinden uzaklaşabilme riski her zaman mevcuttur. Araştırmada bu riski engellemek amacıyla program tasarısı hazırlama sũreci, YBT’nin rehberliğinde yapılmıştır.

Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre hazırlanan ortaokul Tũrkçe dersi oğretim programını tasarlamak, bir bölũmũnũ uygulamak ve değerlendirmek amacıyla yapılan bu çalışmanın birinci bölũmũnde problem durumu ve araştırma soruları, araştırmanın amacı, önemi, sayılıları ve sınırlılıklarına yer verilmiştir. Bunlarla ilgili ayrıntılı bilgiler aşağıda verildiği gibidir.

1.1. Problem Durumu ve Araştırma Soruları

Bilimsel bir çalışmanın problem durumu araştırmanın odak noktasını oluşturur. Araştırma süreçleri, tıpkı su halkaları gibi bu problem durumundan hareketle genişler ve derinleşir. Birçok araştırma süreci halkasından oluşan bu çalışmanın merkezinde ise dil dersi öğretim programı tasarlama sürecinde kullanılan YBT'nin etkililik ve işlevsellik düzeyinin nasıl olduğu araştırılmıştır. Dolayısıyla YBT'nin öğretim programı hazırlama sürecindeki başarı düzeyinin nasıl olduğu inceleyip değerlendirme hedeflenmiştir. Bu amaçla, YBT'ye göre tasarlanan, bir bölümü uygulanan¹ ve değerlendirilen “Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre Tasarlanan Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı”nın etkililiğini belirlemek için şu problem durumu (temel araştırma sorusu) araştırılmıştır: *“Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı tasarlama sürecinde YBT'nin bir araç olarak etkililiği ve işlevselliği nasıldır?”*.

Bu problem durumuna uygun olarak araştırmada ders içeriklerini oluşturma, hedef ve kazanım yazma, etkinlik hazırlama, etkinlikleri uygulama, bunlara uygun ölçme araçları hazırlama ve bunları uygun yöntemlerle değerlendirme süreçlerinde YBT'nin ne düzeyde başarılı olduğunu belirleme amaçlanmaktadır. Bütün bu işlemlere bağlı olarak YBT'nin bir araç olarak dil öğretim programını tasarlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerindeki işlevselliğinin nasıl olduğu test edilecektir. Böylelikle YBT'nin eğitim-öğretim sürecinde bir araç olarak nasıl kullanılacağına yönelik gerekli yanıtlar aranacaktır. Temel problem durumunu daha ayrıntılı incelemek ve çözümlenmek amacıyla aşağıdaki araştırma sorularına cevaplar aranmıştır. Bu soruların çözümüne ilişkin sonuçlar, “Bulgular” bölümünde ayrıntısıyla verilmiştir.

1. “Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre Tasarlanan Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı” (6. sınıf) öğretim etkinliklerinin etkililiği ne düzeydedir?”
2. “YBT'ye göre hazırlanan ve bir bölümü uygulanan ortaokul Türkçe dersinin 6. sınıf öğretim etkinlikleri öntest ve sontest sonuçlarına göre öğrenci başarıları üzerinde anlamlı farklılık oluşturuyor mu?”
3. “Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre Hazırlanan Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın öğrenme sürecine ilişkin öğrenci görüşleri nelerdir?”

¹ Uygulama süreci 6. sınıfın bir bölümünü (YBT'nin dört bilgi türüne göre tasarlanan öğretim süreci) kapsamaktadır.

4. “Türkçe dersi öğretmenlerinin ‘Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre Hazırlanan Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı’na ilişkin görüşleri nelerdir?”

1.2. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın temel amacı; Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre Tasarlanan Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı’nın planlama, düzenleme, uygulama ve değerlendirme aşamaları kapsamında etkililiğini ve işlevselini belirlemektir. Araştırmanın özel amaçları, araştırma süreçlerine ve aşamalarına göre değişmektedir. Bu özel amaçlar, aşağıda sıralandığı gibidir:

- Türkçe dersinin daha etkili olarak öğretilmesi için YBT’ye duyulan ihtiyacı belirleme,
- Türkçe dersinin hedef ve kazanımlarını YBT’ye göre düzenleyip hazırlama,
- Türkçe dersi içeriklerini (konuları) YBT’ye göre düzenleyip oluşturma,
- Hazırlanan ders içeriklerini etkili bir şekilde aktarmak için öğrenme sürecini (ders etkinliklerini) YBT’ye göre düzenleyip oluşturma,
- YBT’ye göre düzenlenip oluşturulan öğretim etkinliklerinin bir bölümünü uygulama,
- Uygulama kapsamında öğrenci başarılarını değerlendirme,
- Öğrenci ve öğretmenlerin YBT’ye göre tasarlanan öğretim programı ile ilgili duygu, düşünce ve tepkilerini belirleme,
- Yapılan incelemeler sonucunda program tasarısı süreçlerini çok yönlü değerlendirme.

Bu amaçları gerçekleştirmek için öğretim programı tasarlanmış, bir bölümü uygulanmış ve değerlendirilmiştir.

1.3. Araştırmanın Önemi

Bu araştırmanın önemi, Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre Tasarlanan Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı’nın tasarlanma amaçları, araştırma süreçlerine ve

aşamalarına göre değişmektedir. Bu süreçlere bağlı olarak araştırmanın önemi aşağıda verildiği gibidir:

- Yapılan literatür taraması sonucunda YBT odaklı öğretim programı tasarlama, uygulama ve değerlendirme çalışmalarının yurt içinde ve yurt dışında yeteri kadar araştırılmadığı; YBT odaklı yapılan araştırmaların ağırlıklı olarak ölçme-değerlendirme konularına yoğunlaştığı belirlenmiştir (Beyreli ve Sönmez, 2017, s. 223). Literatürdeki bu eksiklik nedeniyle bu çalışmada, YBT'ye göre hedef ve kazanımları hazırlama, düzenleme, sınıflama ve bunları gerçekleştirmek amacıyla uygun öğrenme etkinlikleri ile ölçme ve değerlendirme yöntem ve araçlarını belirleme süreçlerine yer verilmiştir. Bu tez çalışmasının öğretim programı tasarlama odaklı araştırmalar için uygun ve gerekli bir kaynak olması yönünden önemli olduğu düşünülmektedir.
- Türkçe dersi öğretim programlarında öğrenci merkezli eğitim-öğretim süreci yaklaşımının ön planda olmasına rağmen üstbilişsel bilgiye ve duyuşsal alana yeteri kadar ve orantılı şekilde yer verilmediği belirlenmiştir. Çalışmada, bu iki alan birleştirilerek bilişsel alanın diğer kazanımlarıyla birlikte dengeli olarak verilmiştir. Türkçe dersi öğretim programları üzerinde yapılan inceleme sonucunda öğrencilerin hatırlama, anlama, uygulama, analiz etme, değerlendirme ve yaratma gibi farklı bilişsel düzeylerini geliştirmeye yönelik kazanım ve etkinliklerin dengeli bir şekilde verilmediği görülmüştür. Diğer araştırmalarda olduğu gibi bu araştırmada da programlarda bazı bilişsel düzeylere uygun kazanımlara ağırlık verilirken (anlama, uygulama); analiz etme, değerlendirme ve yaratma gibi bilişsel düzeylerle ilgili kazanımlara yeteri kadar yer verilmemiştir (Avşar, 2017). Bu çalışmada kazanımlar oluşturulurken, sınıfların bilişsel gelişimlerine dikkat edilerek bütün bilişsel kategorilere uygun ve yeterli bir oranda kazanım hazırlamaya gayret edilmiştir.
- Hazırlanan program tasarısında Türkçe dersinin içeriği zenginleştirilmeye çalışılmıştır. PISA (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı) sonuçlarına göre okuma ve okuduğunu anlama becerisinde başarılı olan ülkelerin program içerikleri incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda etkili bazı okuma ve okuduğunu

anlama yöntem ve teknikleri, taksonominin işlemsel bilgi boyutuna uygun olarak program tasarısında verilmiştir.

- Son zamanlarda deneysel ve teorik araştırmalar sonucunda eğitim ve öğrenme süreci ile ilgili çok sayıda etkili yaklaşım, strateji, yöntem ve teknik geliştirilmiştir. Bunların sınıf ortamına aktarılmasının en güçlü yolu öğretim programıdır. Tasarlanan bu programda yeni eğitim-öğretim yaklaşımları, stratejileri, yöntem ve tekniklerine yer verilerek eğitim sürecinde bunların kullanılması hedeflenmiştir.
- Araştırmanın diğer bir önemli özelliği ise kazanım, içerik ve öğrenme yaşantılarını düzenlerken PISA'nın sonuçlarını da göz önünde bulundurmasıdır. PISA sonuçlarına göre Türkiye, eğitimde hedeflediği başarı düzeyine henüz ulaşamamıştır. Bu bağlamda PISA'da başarılı olan ülkelerin öğretim programları incelenmiştir. Bu ülkelerin yazma, okuma, sözlü iletişim becerileri ile ilgili kazanımları program tasarısına göre düzenlenerek bunlara uygun içerik ve etkinlikler hazırlanıp program zenginleştirilmiştir. Böylece program tasarımının dünyadaki eğitim-öğretim yenilikleriyle uyumlu olması hedeflenmiştir.

1.4. Sınırlılıklar

Her bilimsel araştırmanın karşılaştığı kimi sınırlılıklar mevcuttur. Bu çalışmada sürecinde özellikle deneysel araştırmanın yapıldığı bölümde bazı sınırlılıklarla karşılaşmıştır. “Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre Tasarlanan Ortaokul Öğretim Programı” adlı bu araştırmanın sınırlılıkları aşağıda sıralandığı gibidir:

- Araştırma süresi, İstanbul İl Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından verilen izne bağlı olarak 2016-2017 eğitim-öğretim yılının on altı haftasını kapsamaktadır.
- Araştırmada yirmi üç Türkçe dersi öğretmeni tasarlanan öğretim programını incelemiştir.
- İstanbul İl Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından verilen izne bağlı olarak beşinci sınıflarda uygulama yapılması için talepte bulunulmuş fakat uygulama okulu, bu durumun okulun mevcut programını fazla aksatacağı nedeniyle uygulamanın sadece altıncı sınıflarla yapılmasını uygun görmüştür.

1.5. Sayılılar

“Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre Tasarlanan Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı” adlı bu çalışmayı yapabilmek için şu sayılıların olduğu varsayılmaktadır:

- Araştırmanın etkili ve amacı uygun olarak yapılması için katılımcıların (öğretmen, öğrenci, araştırmacılar) araştırma sürecinin sorumluluğunu bilerek araştırmaya katılabilecekleri,
- Araştırmanın problem durumuna ve hedeflenen araştırma sorularına ulaşmak için katılımcıların (öğretmen, öğrenci, konu alanı uzmanları) veri toplama araçlarını samimi olarak cevaplayacakları,
- Verilerin etkili ve bilimsel olarak toplanması amacıyla deney ve kontrol gruplarının araştırma süresince birbirlerinden bağımsız oldukları.

1.6. Tanımlar ve Kaynak Özetleri

Bu bölümde, program geliştirme sürecinde önemli kavramların açıklamalarına yer verilmiştir. Program geliştirme süreci ile yakından ilişkili olan öğrenme, eğitim, eğitim programı, öğretim programı, öğretim programındaki öğelerin ne olduğu ve bu öğelerin eğitim-öğretim sürecindeki işlevleri hakkındaki bilgiler aşağıdaki bölümlerde ayrıntısıyla verilmiştir.

1.6.1. Öğrenme nedir?

Yaşadığımız her an farkında olarak veya olmayarak bir şeyler öğreniyoruz. Bu öğrenmelerin bazıları hiç bilmediğimiz yeni bilgilerle tanışma, bazıları da daha önce bildiklerimiz hakkında yeni şeyler öğrenme şeklinde oluşmaktadır. Dolayısıyla öğrenmenin şekli ve türü amaca, zamana, mekâna, niteliğe, niceliğe, bireye, topluma vb. unsurlara göre değişebilmektedir. Bu özelliği itibariyle öğrenme, yaşantılara bağlı olarak gerçekleşebiliyor. Tyler (2014), yaşantıdan hareketle *öğrenme yaşantısını*, öğrencinin etkin katılımıyla gerçekleşen ve öğrenci ile tepki vereceği çevresi arasında gerçekleşen etkileşim olarak tanımlar. Bundan dolayı öğrenme yaşantılarının düşünme becerileri, sosyal tutum, ilgi geliştirmek ve bilgi edinmeye yardımcı olmak gibi temel özelliklere sahip olması gerekir (Tyler, 2014, s. 55).

İnsanın öğrenme doğasına göre farklılaşan öğrenme sürecini, bireyler arasındaki ayrılıklarla ilişkilendirmek mümkündür. Bloom (1976), bireyler arası gözlenebilen bu ayrılıklardan hareketle öğrenmenin yordanabilen, açıklanabilen ve birçok yönden değişebilen bir olgu olduğunu belirtir. Bloom'a göre öğrenmede en önemli faktör bireysel farklılıklardır. Bu nedenle eğitim sürecinin başından itibaren her bireye olumlu öğrenme koşulları sağlanması durumunda herhangi birinin öğrendiği her şeyi, ortalama olarak herkes (ciddi zekâ geriliği, beyin problemi ve çözümü güç kişilik problemi olan kişiler dışında) öğrenebilir (Bloom, 1979). Bireylerin farklı öğrenme doğasından hareketle Bloom, öğrenme ürünlerinin (ortak öğrenme imkânları) eşit olması gerektiğini belirtir.

Carroll (1963) öğrenmeyi; öğretim hizmetinin niteliğine bağlı olarak bilginin sunuluşu, açıklanışı, kurgulanışı ve öğrenme etkinliklerinin öğrencinin öğrenmesine en uygun hâle getirilmesi şeklinde açıklamaktadır (Akt. Bloom, 1979). Ormrod, ise bireysel ihtiyaçlara göre bazı öğrenmelerin kolay gözlemlendiği gibi bazılarının dış ve iç ödüllere bağlı olarak birçok formda olabileceğini belirtir (Ormrod, Jeanne ve Ellis, 2013). Öğrenci öğrenmelerini ders yeterliliklerine göre niteleyen Bruner, öğrenmeyi (ders uygulamalarını), geniş bir alana sahip olan becerilerin uygun olarak kazandırılması veya bu becerilerin öğrenci davranışlarına yerleştirilmesi olarak aktarır. Bruner (1973), bu becerileri ön veya erken yeterliliklere bağlı olarak bireylerin karşılıklı iletişimlerine göre düzenlenenler ve hedefler, araçlar, mekânsal unsurlar ve olaylardan hareketle gelişen beceriler olarak ikiye ayırmaktadır. Bruner, eğitim sürecinde verilen ders yeterliliklerine göre öğrenci davranışlarında sürekli olarak gerçekleşen bu değişimleri ve bu gelişmeleri öğrenme olarak açıklar. Böylece tekrar ve yaşantılardan edinilen deneyimler sonucunda davranışta oluşan bu değişikliğin istendik yönde oluşması hedeflenmektedir (Bruner, 1973).

1.6.2. Eğitim nedir?

Eğitim ve okulculuk kavramlarını beraber ele alan Bloom (1979, s. 54) eğitimi (okulculuk); öğrencinin bilgiyi ne kadar öğrendiğini yordayabilmesine ek olarak, öğrencilere öğrenme sürecinde yardımcı olan, öğrencilerin bilişsel giriş davranışlarını öğrenme ihtiyaçlarına göre belirleyen ve onların öğrenme eksikliklerini gideren bir süreç olarak tanımlamaktadır. Bu nedenle Bloom, eğitim sürecinde öğretmen

niteliklerinden ziyade öğretim niteliklerinin önemini vurgulayarak eğitim ve öğretim etkinliklerinde sınıfın fiziksel nitelikleri ve sınıftaki öğrenme ortamının önemi üzerinde durur. Tyler (1949) ise eğitimi, bireylerin davranış biçimlerini değiştirme süreci olarak tanımlamaktadır. Fidan'a (2012) göre eğitim, toplumun kendi kültürünün istek ve beklentilerine uyacak şekilde kişiyi etkilemek ve değiştirmek için verdiği "kültürlenme"dir.

Süreç içerisinde bireydeki değişimlere göre gelişen eğitim; kişi, zaman, mekân, araç, amaç vb. özelliklere göre formal ve informal olarak gerçekleşir. Fidan (2012); kültürlenmenin bir kısmını "informal" eğitim, amaçlı olarak yapılan kültürlenmeyi ise "formal" eğitim olarak adlandırır. Formal eğitim amaçlı olup hazırlanan bir programa bağlı olarak gerçekleştirilen planlı öğretim etkinliklerini kapsamaktadır. Formal eğitim süreci daha önce belirlenen okul, kurs vb. yerlerde belli bir zaman diliminde ve uzman kişi veya öğretmen tarafından planlanarak uygulanır, değerlendirilir ve izlenir. Okullardaki eğitim ve okul dışındaki endüstri, kişileri bir mesleğe hazırlamak ve meslekte ilerlemesini sağlamak ve yenilikleri vermek amacıyla yapılan öğretim etkinlikleri, halk eğitim merkezlerinde açılan kurslar, orduda asker yetiştirme eğitimi formal eğitimin kapsamındadır (Fidan, 2012).

Formal eğitim, örgün ve yaygın eğitim olmak üzere iki türe ayrılmaktadır. Örgün eğitim, millî eğitimin amaçları doğrultusunda hazırlanan programa göre birbirine yakın yaş grubundaki bireylere okulda düzenli ve belli bir zaman diliminde verilen eğitimdir. Örgün eğitim; okul öncesi öğretim, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim olmak üzere farklı aşamalara ayrılmaktadır. Formal eğitimin diğer türü olan yaygın eğitim ise, örgün eğitim sistemine dâhil olmamış, örgün eğitimin herhangi bir aşamasından ayrılmış kişilere ilgi ve ihtiyaçlarına göre verilen eğitimdir. Halk eğitim kursları, pratik sanat okulları ile resmî ve özel kurumların verdiği eğitim ve iş yerlerindeki hizmet içi eğitim faaliyetleri yaygın eğitim kapsamındadır (Carron ve Carr-Hill, 1991, Akt. Fidan 2012).

1.6.3. Eğitim Programları

Formal eğitimde eğitim-öğretim sürecinin hedefleri, müfredatı, amacı, nasıl, ne zaman ve kimlere verileceği gibi konular eğitim-öğretim ve ders programının kapsamındadır. Bu kapsayıcı özelliği itibarıyla Küçükahmet'e göre eğitim programı; eğitim

kurumundaki çocuklar, gençler ve yetişkinler için yapılan, millî eğitimin ve kurumun amaçlarını gerçekleştirmek amacıyla okul içindeki ve okul dışındaki tüm etkinliklerden oluşmaktadır (2009, s. 8). İhtiyaçlara bağlı olarak farklı eğitim programları hazırlanmaktadır. Özelliklerine göre bu programlar aşağıdaki verildiği gibidir.

Tablo 1.
Özelliklerine göre programlar

Eğitim Programı

Öğretim Programı	Ders Dışı Faaliyet Programları
Ders Programı	Rehberlik Programı, Gezi Programı vs.

(Küçükahmet, 2009)

Derslere Göre Düzenlenen Eğitim Programı: Sıklıkla kullanılan bu program; öğrenme etkinlikleri, muhteva, tarih, matematik gibi konu veya bilgi alanlarında düzenlenmektedir.

Çekirdek eğitim programı: Bu program, bir konunun merkeze alınması suretiyle diğer konuların bu konu etrafında gelişerek yer almasına göre oluşturulur.

Didaktik eğitim programı: Bu programda kural, prensip, ilke ve yargılar ön plandadır.

Entegre eğitim programı: Bu yaklaşımda konular ve içerik bütünleşik olarak, birbiriyle bütünleştirilerek aktarılır.

Problem merkezli eğitim programı: Bu yaklaşımda öğrenci rekabeti ön planda olup içeriğin bir yarışma ortamında öğrenilmesi hedeflenir.

Sarmal eğitim programı: Bruner tarafından geliştirilen bu eğitim programı yaklaşımı toplumun ve bireyin ihtiyaçlarına bağlı olarak değer ve prensiplerin devamlılığını esas alır.

Gizli eğitim programı: Jakobson tarafından eleştirilen bu program yaklaşımına göre resmî programın kazanımları dışında kalan öğrenci kazanımlarını kapsamaktadır. Buz dağına benzetilen bu yaklaşıma göre öğrenmelerin hepsi resmî programın ürünü değildir. Bazıları gizli programın ürünü ve sonucudur. Resmî programla beraber işlenen gizli programın öğeleri yazılı ve açık olmadığı için belli değildir.

Aktiviteye dayalı eğitim programı: Eflatun, Aristo ve J.J. Rousseau'nun çalışmalarına kadar uzanan bu yaklaşıma göre aktiviteye dayalı eğitim vurgulanmıştır. Aktif öğrenme

metodunun olduğu bu yaklaşıma göre öğrenci etkin olarak eğitim sürecinde rol alır (Küçükahmet, 2009).

1.6.4. Öğretim Programı

Eğitim hedeflerini daha ayrıntılı gerçekleştirmek amacıyla yapılan öğretim programları, eğitimin temel unsurlarındandır. Öğretim programı, farklı şekillerde tanımlanmış ve sınıflandırılmıştır. Tam öğrenme yaklaşımına göre yılın dokuz ayını okulda geçiren ortaöğretim öğrencileri, ortalama 1500 saati okulda veya okul dışındaki okul ile ilgili etkinliklerle geçirmektedirler. Ortaöğretime bitiren öğrenciler için bu zaman dilimi 2000 saate kadar yükselebilmektedir. Bloom, bu kadar uzun bir sürede elde edilecek okul ve duyuşsal ürün başarısını öğretim programlarının etkililiğiyle yakından ilişkilendirmektedir. Bloom'a göre bu uzun zaman diliminde etkili olan iki ayrı öğretim programı vardır. Bunların birincisi, okulun *görünen* (resmî, manifest) öğretim programı iken ikincisi ise okulda eğitim ve öğretim sürecinde birbiriyle etkileşim hâlinde olan ve bireylere dayanan *gözükmeyen* (latent) öğretim programıdır (Bloom, 1979, s. 139). Yapılan bu sınıflamadan hareketle Bloom'a göre öğretim programı (görünen), öğrencilerin neleri öğrenmesi gerektiğini belirlemektir. Bundan dolayı Bloom (1979), bir öğretim programındaki özellikleri şöyle sıralamaktadır:

- Öğretim programında öğrenciye okutulacak dersler yer alır.
- Öğretim programı geliştirdiği yeterlilik, kazandırdığı ilgi ve tutum, tanıdığı iş ve meslek sıfatları bakımından çok önemlidir.
- Öğretim programı ilk bakışta göze çarpacak şekilde açık olmalıdır.
- Okul personelinin çoğu, programdaki içeriğin öğrencilere öğretilmesi amacıyla programın uygulanmasında etkilidir.

Bu özelliklerin yanı sıra Bloom, öğretim programlarını etkililiğine göre şöyle sınıflamaktadır:

- Öğretim programında önemli ve önemsiz ayrıntılar olabilir.
- Öğretim programı, etkili ve etkisiz bir şekilde uygulanabilir.
- Öğretim programı, bazı öğrenciler için anlamlı bazı öğrenciler için anlamsız veya zaman israfı olabilir.

- Öğretim programındaki bazı içerikler, öğrenciler tarafından uzun süre unutulmadan tekrar tekrar kullanılabilirdiği gibi bazı bilgiler ise kısa sürede unutulmuş olarak kullanılmayabilir (Bloom, 1979, s. 140).

Bloom (1979), eğitim hedeflerinin sınıflandırılmasını ve değerlendirilmesini öğretim programı geliştirilme sürecinin temel unsurlarından saymaktadır. Burada vurgulanan bu özelliklere bağlı olarak Tyler (1949) ve Bloom (1956, s. 25) program geliştirme sürecinde şu dört temel soruya cevap ararlar:

1. Okul veya kurslar, hangi *eğitim hedeflerine veya amaçlarına* ulaşmayı hedeflemektedir?
2. İstenilen hedeflere ulaşmak için ne tür *öğrenme yaşantıları* oluşturulmalıdır?
3. Öğrenme yaşantılarının devam eden eğitim sürecine yardımcı olması, öğrenciye sıralı olarak verilmesi ve bu yeni bilgilerin öğrencinin bilgileriyle bütünleştirilmesi için daha etkili olarak *nasıl düzenlenmelidir?*
4. Test ve diğer değerlendirme araçları kullanılarak öğrenme yaşantılarının etkililiği *nasıl değerlendirilmelidir?* (Akt. Bloom, 1956, s. 25).

Oliva (2005, s. 3) ise öğretim programının kapsamını daha fazla genişleterek bunları şöyle sıralamaktadır:

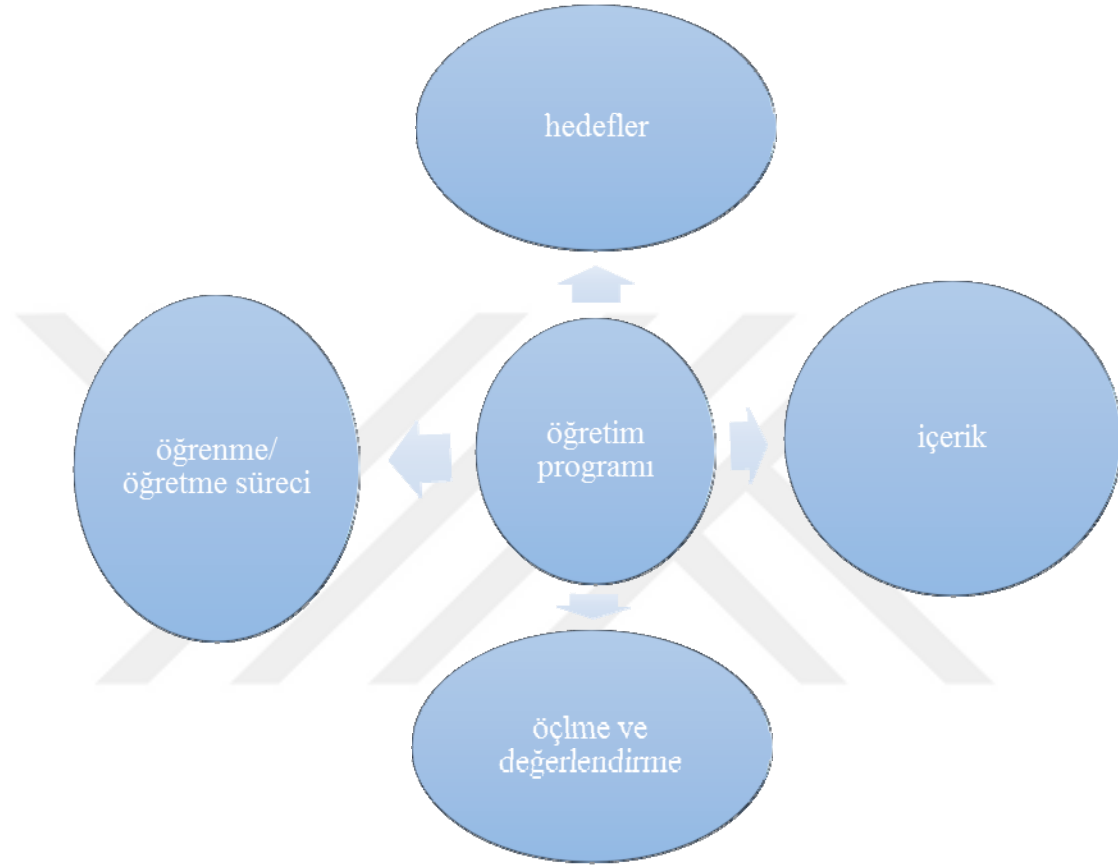
- Öğretim programı, okulda öğretilen şeylerdir.
- Öğretim programı, bir konular setidir.
- Öğretim programı, içeriktir.
- Öğretim programı, bir çalışmalar programıdır.
- Öğretim programı, bir materyal setidir.
- Öğretim programı, bir kurslar dizisidir.
- Öğretim programı, bir hedefler performansıdır.
- Öğretim programı, bir çalışma kursudur.
- Öğretim programı, sınıfta yapılan fazladan etkinlik ve bireyler arası etkileşim gibi okulda olan veya geçen her şeyi kapsamaktadır.

- Öğretim programı, okul içinde ve okul dışında okul tarafından öğretilenlerdir.
- Öğretim programı, okul personeli tarafından planlanan her şeyi kapsamaktadır.
- Öğretim programı, öğrencinin okulda edindiği yaşantılar dizisidir.
- Öğretim programı, okullanma sürecinin sonundaki bireysel öğrenme yaşantılarıdır.

Sıralanan bu özelliklerden hareketle Doll öğretim programını; bireye bilgi vermek ve bilgiyi anlamalarını (öğrenme) kazandırmak, bireyin becerilerini geliştirmek, bireyin tutumlarını değiştirmek, bireyin değer vermesini sağlamak, okulun desteğiyle bireyin değer kazanmasını sağlamak amacıyla formal ve informal olarak verilen içerik veya süreç olarak tanımlamaktadır (Akt. Oliva, 2005, s. 4). Öğretim programı, aynı zamanda bir dersle ilgili öğretim etkinliklerini sistematik olarak düzenleyen ders programını da kapsamaktadır (Oliva, 2005, s. 9).

1.6.4.1. Öğretim Programının Öğeleri

Şekil 1. Öğretim programının öğeleri



(Demirel, 2012)

Yukarıdaki şekilde, öğretim programının öğeleri arasındaki ilişkinin nasıl olduğuna yer verilmiştir. Şekilden de anlaşılacağı üzere öğretim programı hedef, içerik, öğrenme/öğretme süreci (etkinlikler) ve ölçme ve değerlendirme süreçlerinden oluşmaktadır. Bu öğelerin her birisi öğretim programı için büyük önem arz edip birbiriyle yakından ilişkidir. Bu öğelerden biri veya bir kaçının eksik olması veya işlevini tam olarak yerine getirmemesi durumunda öğretim programı amacına ulaşamaz veya yetersiz bir şekilde gerçekleşir. Bu nedenle öğretim programı tasarlama sürecinde bu temel unsurların işlevleri ve kapsamlarının iyi belirlenmesi gerekmektedir. Aşağıda bu unsurların özellikleri, işlevleri ve birbiriyle olan ilişkileri ayrıntısıyla verilmiştir.

Hedef; bilgi, beceri ve deneyim gibi öğrenme yaşantıları vasıtasıyla önceden belirlenen istek veya ihtiyaçlara ulaşmak için belli bir plan dâhilinde ve sistemli bir şekilde bilgilenme veya tecrübelenme sürecinde gerçekleşmesi beklenen somut veya soyut üründür. Program geliştirme sürecinin bu aşamasında, Tyler (1949) ve Bloom'a (1956) göre "Okul veya kurslar hangi eğitim hedeflerine veya amaçlarına ulaşmayı hedeflemektedir?" sorusu üzerinde durulur. Çünkü bu soru, öğretim programının ilk aşamalarından olup programın diğer bütün aşamalarındaki etkili öğeyi vurgulamaktadır. Tyler'a (1949) göre eğitimin amacı, bireyde istenilen yönde davranış değişikliği yaratmaktır. Daha açık bir ifade ile eğitim vasıtasıyla duygu ve düşüncelerdeki değişikliği davranışa yansıtılmaktır. Bu değişikliklerden hareketle Tyler, öğretim programı veya eğitim hedefini, öğrencinin davranışlarında oluşan bir tür değişiklik olarak tanımlamaktadır. Bireyin davranışlarında ne tür değişiklikler yapılması gerektiği, yapılan ihtiyaç analizi sonucunda belirlenmelidir. Dolayısıyla davranış değişikliği, ihtiyaca bağlı olarak yapılmalıdır. Bloom ve diğerleri (1956) ise eğitim hedeflerini, eğitim sürecinde öğrenciye verilen öğrenme yaşantıları sonucunda öğrencinin duygu, düşünce ve davranışlarında yapılması istenen değişimler şeklinde tanımlar. Bu tanımdan hareketle eğitim hedeflerinin belirlenme aşamasında şu sorulara odaklanmak gerekir:

- Öğrencilerin mevcut gelişimlerinin düzeyi nedir?
- Öğrencilerin ilgileri nelerdir?
- Öğrenci ihtiyaçları nelerdir? (Bloom vd., 1956).

Bloom ve diğerlerine göre okul hedefleri için kaynağın iyi belirlenmesi gerekir. Dolayısıyla okul hedefleri, "iyi bir toplumda iyi bir birey için" düşüncesine odaklanmalıdır. Toplumun ihtiyaçlarına göre toplum ve birey arasındaki ilişkiyi belirleyen şu sorular, oldukça önemlidir:

- Önemli değerler nelerdir?
- Toplum ve birey arasındaki bağlar nelerdir?
- Bir toplumdaki bireyler arasındaki bağlar nelerdir?

Son olarak okul hedefleri (öğretim hedefleri), belirlenirken hedeflerin öğrenme psikolojisiyle iyi ilişkilendirilmesi gerekir (Bloom vd., 1956). Eğitim hedeflerinin sınıflamasına önem veren Bloom ve diğerleri, öğrencilerin öğrenme alanlarına göre

hedefleri; *bilişsel, duyuşsal ve psikomotor* olarak sınıflandırılırlar (Bloom vd., 1956, s. 26). Anderson ve diğerleri (2001) ise hedefleri; kapsam, zaman boyutu, işlev ve kullanım açılarına göre *genel hedefler, eğitim hedefleri ve öğretim hedefleri* olarak üç ayrı gruba ayırırlar. Kapsamları bakımından genel hedefler, daha geniş iken öğretim hedefleri daha dardır. Aynı zamanda genel hedeflerin özel yönleri bulunmazken öğretim hedeflerinin özel yönleri de bulunmaktadır. Genel hedeflere ulaşmak için bir yıldan daha fazla bir zaman gerekirken özel hedefler için bu zaman birkaç gün ile sınırlıdır. Genel hedefler, eğitim programının vizyonunu oluştururken özel hedefler ve öğretim hedefleri derslerin günlük bölümlerinden oluşmaktadır. Genel hedefler, eğitim hedefleri ve öğretim hedefleri arasındaki ilişki aşağıdaki tabloda verildiği gibidir.

Tablo 2.
Genel hedefler, eğitim hedefleri ve öğretim hedefleri arasındaki ilişki

	Hedeflerin Düzeyleri		
	Genel Hedefler	Eğitim Hedefleri	Öğretim Hedefleri
Kapsam	Geniş kapsamlı	Ortalarda bir kapsam	Dar kapsamlı
Öğrenme için gerekli zaman	Bir veya daha fazla yıl (genellikle daha uzun)	Haftalar ya da aylar	Saatler ya da günler
Amaç ya da işlev	Vizyon sağlama	Öğretim programı tasarlama	Ders planlarını hazırlama
Kullanım örneği	Birden fazla sürecek öğretim programı planlama (ilköğretimde okuma)	Öğretim üniteleri planlama	Günlük etkinlikleri, deneyimleri, alıştırmaları planlama

(Anderson, vd., 2001, s. 17)

Anderson ve diğerleri, eğitim hedeflerinin içerik ve kapsamını belirlerken nelerin eğitim hedefi olmayacağını belirtmişlerdir. Çünkü eğitim hedefleri ile öğrenme etkinlikleri ve değerlendirme süreçleri genellikle karıştırılmaktadır. Bu problemten dolayı hedefleri gerçekleştirmek amacıyla kullanılan öğrenme etkinlikleri (araç olarak) eğitim hedeflerinin kendisi değildir. Öğrenme etkinlikleri gibi eğitim sürecini değerlendiren değerlendirme etkinlikleri de eğitim hedefi sayılmamaktadır (Anderson, vd. 2001, s. 17-18).

1.6.4.1.1. İhtiyaç

Araştırmacılar, iç dinamikler ve dış durumlar arasında oluşan ihtiyaçları fiziksel, sosyal ve bütünlükçü olarak üç türde ele alırlar. Bunlardan ilki olan fiziksel ihtiyaçlar; yemek, içmek ve cinsellik gibi özellikleri kapsamaktadır. Sosyal ihtiyaçlar; eğilimler, ait olma duygusu, statüye sahip olma veya ait olduğu toplumdaki saygı görme ve kabullenme gibi özellikleri kapsamaktadır. Bütünlükçü ihtiyaçlar ise bireyin daha büyük bir şeye bağlı ve ilerisinde olma veya onunla kendini ilişkili kılma ihtiyaçlarından oluşur. Bu gruptakiler psikolojik ihtiyaçları kapsamaktadır. Öğrencilerin okul için duydukları sorumluluk duygusu buna örnek olarak verilebilir (Akt. Tyler, 1949). Bu ihtiyaç sınıflamasından hareketle Tyler'a göre eğitim ihtiyacı; eğitim hedefleri vasıtasıyla öğrenciye verilen temel bilgi, tutum, becerilerdir. Bu ihtiyaçlar, öğrencinin bilgiyi daha etkili bir şekilde öğrenmesine yardımcı olmaktadır (Tyler, 1949). Öğrenci ihtiyaçlarını belirlemek ve incelemek amacıyla farklı yaklaşımlar mevcuttur. Bunlar şu şekilde sıralanmaktadır:

Demokratik yaklaşım: Bu yaklaşımda toplumun baskın olan ihtiyaçları ön plandadır. Öğretim programı, toplumdaki ihtiyaçlara bağlı olarak bireye kazandırılması hedeflenen öğrenme yaşantılarını içerir.

Analitik yaklaşım: Bu yaklaşıma göre öğretim programının kapsamı ulusal ve uluslararası gelişim ve değişimlere bağlı olarak belirlenir. Mevcut bilgi ve müfredattan hareketle gelecekte gereksinim duyulacak bilgi ve müfredat ile ilgili ihtiyaçlar saptanmaya çalışılır.

Farklar yaklaşımı: Mevcut öğrenci başarısı ile hedeflenen öğrenci başarısı arasındaki farklara bakılarak ihtiyaç saptanması yapılır. Bu yaklaşımın amacı var olan eksiklik ve problemleri belirlemek ve bunlara çözümler aramaktır. Öğretim ve ders programları genellikle bu yaklaşıma göre ihtiyaçları belirler.

Betimsel yaklaşım: Bu yaklaşıma göre ihtiyaçlar mevcut durumda ihtiyaç duyulan bilginin miktarına, türüne, aciliyetine, kimden veya kimlerden alınacağına ve ihtiyaç saptama çalışmasının amacına göre belirlenir. Bu yaklaşımlar çerçevesinde program geliştirme sürecinde kaynak tarama, grup toplantıları, görüşme, gözlem, anket, Delphi, ölçme araçları ve testler, meslek analizleri, Progel-Decum ihtiyaç analizi teknikleri kullanılmaktadır (Küçüktepe, 2012).

1.6.4.1.2. Bilgi (içerik)

Tyler (1949) ve Bloom'a (1956) göre program geliştirme uygulamaları, "İstenilen hedeflere ulaşmak için ne tür öğrenme yaşantıları oluşturulmalıdır?" sorusu üzerine temellendirilmelidir. Prescott, Muray ve diğerlerine göre program geliştirme sürecinin başlangıç aşamalarından ve önemli öğelerinden olan içerik veya müfredat; hareketli bir organizma olan insanın içsel olarak ürettiği enerji ile dış durumlar arasında dengelemeyi yapan bir sistemdir (Akt. Tyler, 1949). İçerik, eğitim kaynaklarında sıkça kullanılmasına rağmen bu kavramın tanımına pek rastlanılmamaktadır (Anderson vd. 2001). Anderson ve diğerleri içeriği, "konu alanı" olarak belirleyerek bunu "tarihsel olarak paylaşılmış ortak bilgi" şeklinde tanımlamışlardır. Araştırmacılar, içerik veya konu alanı yerine "bilgi" veya "bilgi birimi" terimini kullanmalarının nedenlerini şöyle izah ediyorlar: İlkinde "tarihî olarak paylaşılmış bilgi" tanımında bilginin sürekli değişen ve gelişen özelliği vurgulanmaktadır. İkinci nedende ise akademik bir disiplindeki konu alanı içeriği ile bu içeriği aktarmak için kullanılan "paketlenmiş konu alanı" olan ders kitapları, dersler, çoklu medya ortamlarının birbiriyle sıkça karıştırılmasından dolayı "bilgi" kavramını tercih etmişlerdir. Aynı zamanda içerik yerine *bilgi* kavramı kullanılmasıyla bilgi ve program materyallerinin birbiriyle karıştırılmaması hedeflenmiştir (Anderson vd. 2001, s. 12-13).

Bloom, öğretim sürecinde verilmesi gereken içeriği bilişsel giriş davranışları, duyuşsal giriş özellikleri olarak sınıflandırır. Yaptığı bu sınıflamadan hareketle bilişsel giriş davranışlarını, öğrencinin bir üniteyi tam olarak öğrenebilmesi için önceden öğrenmiş bulunması gereken bazı ön şartlara bağlamaktadır. Bu ön şart öğrenmelerini *bilişsel giriş davranışları* olarak tanımlar. Aynı zamanda duyuşsal giriş özelliklerini ise "öğrenme ünitesinin konusuna, okula ve okulda öğrenmeye karşı ilgiler ile tutumların bir bileşkesi" olarak tanımlar. Bu tanımdan hareketle okulda etkili bir öğretim süreci için bilişsel giriş davranışlarının hem program geliştirme sürecinde hem de öğretim sürecinde ilgili öğrenmenin bir parçası olduğunun göz ardı edilmemesi gerektiğini vurgular. Öğrencinin bir ünite için olumsuz giriş özelliklerine sahip olması onun bu konuyu öğrenmeyeceği anlamına gelmemelidir. Bu nedenle öğrencilerin bir konuyu öncekilerden bağımsız kabul ederek bu konuya olumlu veya yansız yaklaşmasını sağlayacak duyuşsal giriş davranışlarına göre öğrenme veya içerik ünitelerinin sunulması gerekir. Dolayısıyla yeni öğrenme ünitelerinin açık ve öğrenme için gerekli

çabayı göstermede isteklilik oluşturması oldukça önemlidir. Bu durum, öğrencilerin konuyu öğrenme sürecinde gerçek veya varsayılan öğrenme engellerini aşmaları için onlara güven vermektedir (Bloom, 1976, s. 167-169).

Anderson ve diğerleri (2001), bir programda olması gereken bilgileri *olgusal bilgi*, *kavramsal bilgi*, *işlemsel bilgi* ve *üstbilişsel bilgi* olmak üzere dört grupta sınıflandırmışlardır. Bu sınıflamaya göre *olgusal bilgi*, bir konu alanına ait öğrencilerin bilmesi gereken temel ve zorunlu bilgileri kapsar. Bir derse ait terimlerin bilgisi ve özel ayrıntı ve öğelerin bilgisi bu kategoriye girmektedir. *Kavramsal bilgi* ise bir bilgi bütünü oluşturarak her bir öğenin birlikte hareket etmesini sağlayan ilişkilerin bilgisidir. Bunlar; sınıflama ve sıralama bilgisi, ilke ve genellemelerin bilgisi, kuram, model ve yapıların bilgisi olarak sıralanmaktadır. *İşlemsel bilgi*; bir bilginin nasıl kullanılacağı veya yapılacağı, bilgiyi araştırma yöntemleri, algoritma, teknik ve yöntemlerden nasıl yararlanacağına bilgisini kapsamaktadır. Bir alana ait özel beceri ve algoritmaların bilgisi, alanla ilgili teknik ve yöntemlerin bilgisi, uygun yöntemlerin nasıl kullanılacağını gösteren ölçüt bilgisi bu gruba dâhildir. *Üstbilişsel bilgi* ise bireyin kendi bilişinin farkında olması ve bilgi düzeyini bilmesi ile ilgili bilgi türüdür. Bir kişinin kendisine ait stratejik bilgisi, kendisi ile ilgili bilgisi, bilişsel görevlerini bilmesi üstbilişsel bilginin kapsamındadır (Anderson vd. 2001). Programdaki bilginin nasıl olması gerektiği veya sahip olması gereken özellikler oldukça önemlidir. Aşağıda bir bilgide olması gereken bu özelliklerin neler olduğuna yer verilmiştir (Küçükahmet, 2009, s. 21).

Geçerlik ve güvenirlik: Geçerlik, bilginin amaçlarla bağlantılı olması, gerçek bilgileri kapsamaması ve bilginin kullanışlı olmasıdır. Güvenirlik, bilgilerin birbiriyle tutarlı olmasıdır.

Bilimsellik: Programın içeriği, yeni bilgileri araştırmaya ve problem durumlarına cevaplar bulmaya yönlendirmelidir.

Öğrencinin, ilgi ve ihtiyaçlarına görelik: Programdaki bilgiler, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına cevap vererek öğrencilerin tecrübeleriyle ilişki kurabilecek özellikte olmalıdır.

Faydalılık: Programda yer alan bilgi veya içerikler öğrencinin gelecekteki ihtiyaçlarını karşılayabilmelidir.

Öğrenilebilirlik: Programdaki bilgilerin veya içeriğin güçlük düzeyi ile ilgilidir. Dolayısıyla bilgilerin güçlük düzeyi öğrencilerin bilişsel düzeylerine ve özelliklerine uygun olmalıdır.

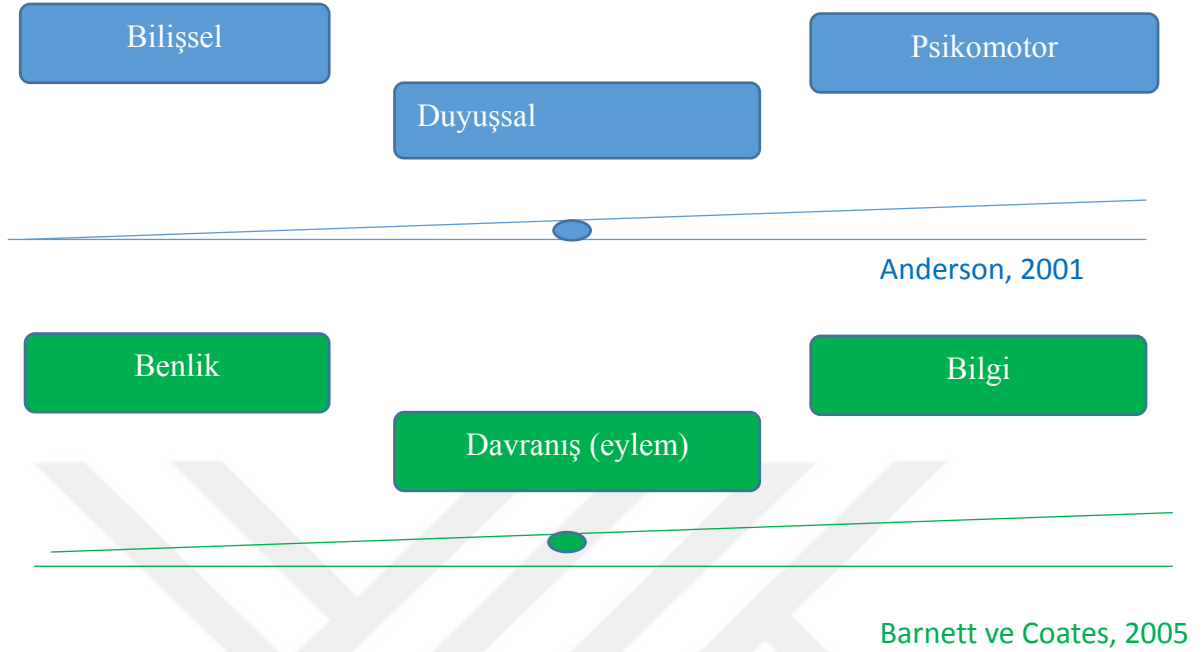
Sosyal gerçeklerle tutarlılık: Öğretim programındaki muhteva öğrencinin en çok ihtiyaç duyacağı bilgileri içermelidir.

Yukarıdaki özelliklere göre belirlenen bilgilerin veya içeriğin düzenlenmesi program geliştirme sürecinin önemli bir aşamasıdır. Bilgilerin nasıl bir düzende öğretileceği düşüncesi, araştırmacıları farklı yaklaşımlara yöneltmiştir. Bu yaklaşımlar şöyle sıralanmaktadır:

- Doğrusal programlama yaklaşımına göre öğrenme konuları, ardışık ve aşamalı olarak tasarlanır.
- Sarmal programlama yaklaşımına göre konular arasında bir öncelik sıralaması olmayıp konular, sürekli olarak tekrar edilerek fakat her basamakta konunun bilgi yükü genişletilerek oluşturulur.
- Modüler yaklaşım göre konuların oluşturduğu her modülde farklı strateji, yöntem veya teknikler kullanılarak içeriği oluşturan konular bazı öbeklere göre birleştirilir.
- Piramitsel yaklaşım göre içeriği oluşturan konuların bilgi yükleri başlangıçta daha fazla iken konu ilerledikçe bu yük azalır ama konu daha fazla derinleşir.
- Çekirdek yaklaşım göre bazı konular merkezde olup bu merkezdeki konuların herkes tarafından öğrenilmesi amaçlanmaktadır. Merkezî konularla beraber öğrenilmesi gereken diğer konulara da yer verilmektedir.
- Konu ağı-proje merkezli program yaklaşımında ise öğrenme süreci, belirlenen bir sistem üzerinde yürümektedir (Akınoğlu, vd. 2010).

Anderson'a göre bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerileri ile ilgili içeriğin veya bilgilerin öğretim programında dengeli verilmesi gerekir. Aynı şekilde Barnett ve Coates, öğretim programında içerik hazırlanırken bilgi, davranış (eylem) ve benlikle ilgili bilgi veya içerik alanı oranlarına dikkat edilmesi gerektiğini belirtirler (Akt. O'neill, 2015). Anderson, Barnett ve Coates'a göre öğretim programındaki içeriğin olması gereken özellikleri aşağıdaki şekilde verilmiştir.

Şekil 2. Anderson, Barnett ve Coates'e göre içerik alanları

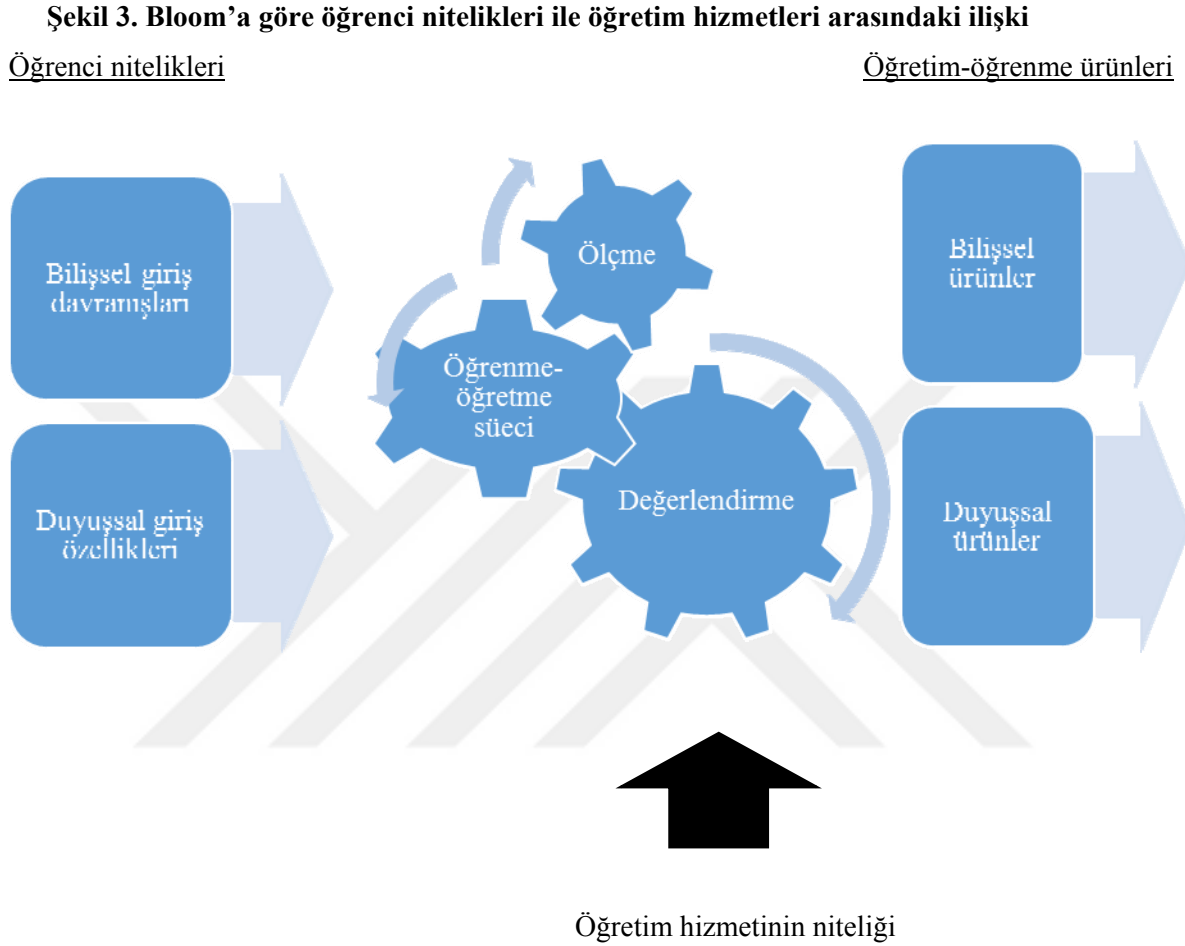


İçeriğin; beceri alanlarına göre dengeli verilmesine ek olarak içerik düzenlenirken dikkat edilmesi gereken hususlar da önemlidir. Bunlara ek olarak içeriğin; kapsam, sıralama, ekonomik eşitsizlik ve devamlılık gibi özellikleri de kapsamı gerekir (Akınoğlu vd., 2010).

1.6.4.1.3. Öğretim süreci

Tyler (1949) ve Bloom'a (1956) göre öğretim programının bu aşamasında "Öğrenme yaşantılarının devam eden eğitim sürecine yardımcı olması, öğrenciye sıralı olarak verilmesi ve yeni bilgilerin öğrencinin bilgileriyle entegre olabilmesi için daha etkili olarak nasıl düzenlenmelidir?" sorusuna cevap aranmalıdır. Tasarlanan öğretim programının uygulanması olan bu aşamayı Bloom, *öğretim hizmeti* olarak nitelirmektedir. Bloom'a göre öğretim hizmetlerinin etkili olması için öğretim, doğrudan doğruya eksik ve yetersizlikleri gidermeye yönlendirilmelidir. Aynı zamanda öğretim hizmetleri uygulanırken öğrenme üniteleri üzerinde gerekli değişiklikler yapılarak öğrencinin sahip olduğu giriş davranışlarına uygun şekilde yer verilmelidir. Dolayısıyla bir konuyu öğretmek için verilen öğretim hizmeti ne kadar iyi ve nitelikli olsa da öğrencinin bu konuyu öğrenmek için ihtiyaç duyduğu bilişsel giriş davranışlarının eksik olması durumunda, öğrenme (tam öğrenme) hedeflenen düzeyde gerçekleşmeyecektir

(Bloom, 1976). Bloom, öğrenme sürecinde öğrenci nitelikleri ile öğretim hizmetleri arasındaki ilişkiyi şöyle göstermektedir:



Carroll öğretim hizmetinin niteliğini, “Öğrenilecek olan ünitelerdeki öğelerin sunuluş, açıklanış ve kurgulanış (zaman içinde sıralanış) biçiminin öğrencilerin öğrenmelerine en uygun gelen şekle yakınlık derecesi” olarak tanımlar (1963, Akt. Bloom, 1976, s. 109). Bloom’a göre öğrenme süreci, öğrenciler için uygun hâle getirilirse mevcut koşullar içerisinde öğrenciler gerekli konuları öğrenebilir. Bu nedenle öğrenme yaşantılarının öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklara dikkat edilerek hazırlanması gerekir. Dolayısıyla öğrenci ve özgeçmişinin öğrenme sürecindeki değişime açık olması gerekir. Öğretim hizmetinin niteliği ve okul başarısı arasında büyük bir ilişki olduğunu vurgulayan Bloom (1976, s. 132), öğretimin başlıca niteliklerini *işaretler*, *pekiştirme* ve *katılma* olarak sıralamaktadır. Küçükahmet’e (2009), göre öğretim süreci belirli bir zaman dilimindeki muhtevanın öğretilmesi amacıyla yapılabilecek bütün etkinliklerdir.

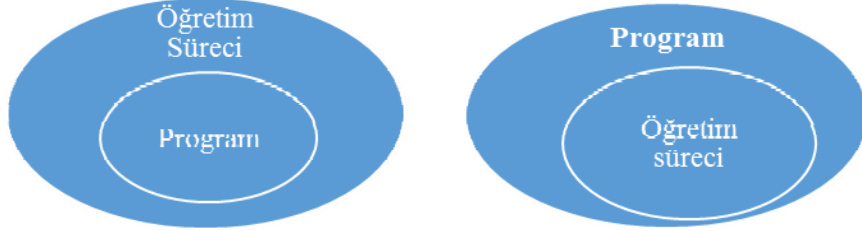
Sınıf atmosferi ve sınıf içi yöntem, öğretim kuramlarının sınıf atmosferinde kullanımı, öğretim ilke, yöntem ve teknikleri, öğretim stratejileri, öğretimin planlanması, görsel ve işitsel araçlar gibi eğitim-öğretim sürecindeki her unsur öğretim sürecine girmektedir.

Anderson ve diğerlerine (2001) göre öğretim etkinliğinde belirlenen hedefin gerçekleşmesi için gerekli olan öğretim yönteminin veya daha önce belirlenen öğretim reçetesinin bu hedefi kesinlikle gerçekleştirebileceğini söylemek güçtür. 1960-1970 arasında etkili olan *performansa dayalı eğitim yaklaşımına* göre “belirli koşullar altında belli bir öğrenme ürününün hangi öğretim yöntemleri, öğretim stratejileri ya da öğretmen davranışlarıyla oluşturulabileceğinin belirlenmesi işi ancak araştırmacıların yapacağı iş” olarak görülse de günümüzde hedefler ile öğretim etkinlikleri arasındaki bağlantı tam olarak sağlanmamıştır (Anderson vd., 2001, s. 257).

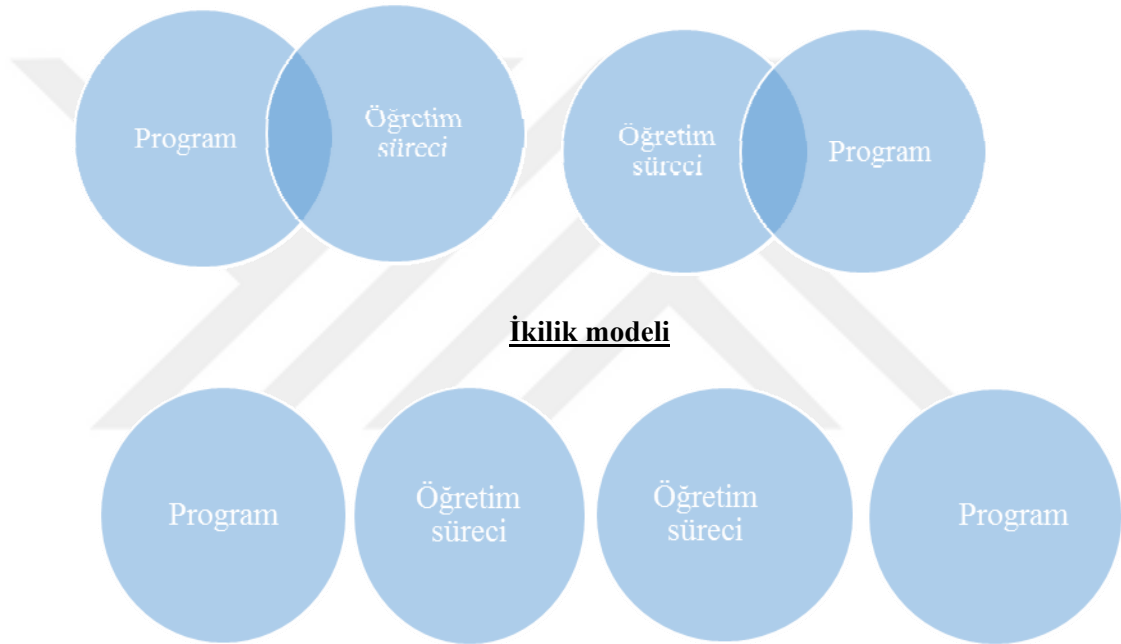
Oliva (2005, s. 8-9), öğretim programı ile öğretim süreci arasındaki ilişkiye odaklanan modeller üzerinde durur. Bu modellerde programın öğretim süreci veya öğrenme etkinlikleri, uygulama yeri ve uygulanma biçimine göre farklılaşmaktadır. Öğretim programı ve öğretim süreci arasındaki ilişkiyi veren modeller; ikilik modeli, kesişen model ve döngüsel model olarak sıralanmış olup bu ilişkiler aşağıdaki şekillerde verildiği gibidir.

Şekil 4. Öğretim programı ve öğretim süreci arasındaki ilişkiyi belirten modeller

Döngüsel model



Kesişen model



İkilik modeli

1.6.4.1.4. Değerlendirme süreci

Program geliştirmenin son aşaması olan değerlendirme sürecinde geliştirilen programın etkililiği ve işlevselliği ile ilgili yargılara varılır. Program geliştirme sürecinin bu aşamasında “Test ve diğer değerlendirme araçları kullanılarak öğrenme yaşantılarının etkililiği nasıl değerlendirilmelidir?” sorusuna cevap aranması gerektir (Tyler, 1949; Bloom, 1956, s. 25). Bloom’a göre değerlendirme; yapılmış çalışmalar, çözümler, metotlar, materyaller vb. hakkında bazı düşünce, amaç, değerler bildirerek bir yargıda bulunmadır (1956). Anderson ve diğerleri ise eğitimdeki değerlendirmeyi, öğrenci

öğrenmelerinden ne kadarının hedeflediklerimizden oluştuğunu belirleyen kanıtlar olarak belirtirler. Bu tanım çerçevesinde değerlendirme süreci iki amaçla yapılmaktadır: Birincisi, öğrencilerin öğrenme durumlarını izlemek amacıyla yapılan *biçimlendirici* “*formative*” değerlendirme olup dönem içerisinde öğrencilerin öğrenme durumlarını izleme amacıyla yapılmaktadır. İkincisi ise bir dönem boyunca gerçekleştirilen öğrenmelerin “özetleme veya toplama” düzeyini belirlemek amacıyla dönem sonunda yapılan “*summative*” değerlendirmelerdir. İzleme amaçlı yapılan değerlendirmelerin kuralları biraz daha esnek olup sınıfta sorulan sorular, öğrencilerle ilgili gözlemler, ev ödevleri ve kısa yoklamalar gibi farklı kaynaklara dayanmaktadır. Düzey belirleme amaçlı yapılan değerlendirmeler ise kesin ve katı kuralları olan daha çok test, proje ve rapor gibi bilgi kaynaklarına göre yapılan değerlendirmelerdir. Burada belirtilen bu değerlendirmeler eğitim sürecinin içindeki değerlendirmelerdir. Dış değerlendirme ise okul dışında olup daha çok öğretmenlerin performansına dayalı test programları ve performans değerlendirmeleridir. Bunlar, öğretim sürecine katılmadığı için dış değerlendirme olarak nitelendirilmektedir. Öğretmen ve eğitimcileri değerlendiren ve eğitimde hesap verebilirlik (accountability) anlamına gelen dış değerlendirme, bazı tepki ve risklere (öğrenci, öğretmen ve okul hakkında kritik kararlar verme) rağmen son dönemde artış göstermektedir (Anderson vd., 2001).

Anderson ve diğerleri (2001), eğitim sürecinde değerlendirme ile hedefler arasındaki uyuma dikkat çekerler. Çünkü değerlendirme süreci ile hedeflerin uyumlu olmasında iki önemli neden bulunmaktadır. Birincisi, hedef ile değerlendirme süreci uyumlu olursa öğrencilerin bilgi ve bilişsel süreçleri hakkındaki durumları öğrenme fırsatını yakalama olasılıkları da artar. İkincisi ise eğitim sürecine katılan birçok öğrenci, değerlendirme ile hedefi tanıma imkânı bulacaklardır. Çünkü değerlendirme, öğrencinin alacağı notu belirtmektedir. Anderson ve diğerlerine göre öğretim etkinlikleri ile değerlendirmelerin birbiriyle uyumlu olması gerekir. Geleneksel olarak hedeflerle eşleşebilen değerlendirmelerin geçerli değerlendirmeler olduğu varsayılmıştır. Fakat bazı araştırmacılara göre değerlendirmelerin geçerliliği, sınıfta nelerin öğretilmesi gerektiğine bağlı değil sınıfta nelerin öğretilmiş olduğuna bağlıdır (Akt. Anderson vd. 2001).

Öğretim etkinlikleri ve değerlendirme görevleri (bilgi çeşidi ve bilişsel süreç gibi) ile değerlendirme biçimi (seçmeli test, performans değerlendirme) arasında çok güçlü bir uyum ve benzerlik olabilir. Öğretim sürecinde değerlendirme durumları ile öğretim etkinliklerinin uyumlu olması durumunda öğrencilerin bilgiyi hatırlama, anlama ve uygulama süreçleri de korunmuş olur. Değerlendirme görevleri ve öğretim etkinlikleri arasında bir uyumsuzluk olması durumunda öğretmenlerin öğretim etkinliklerinin etkililiğini uygun şekilde tahmin edebilme durumları da zorlaşır (Anderson vd. 2001).

Bloom'a göre dönüt ve düzeltme değerlendirme sürecinin önemli unsurlarıdır. Eğitim sürecinde öğretici, öğrencisinin katılma ve tekrar ya da alıştırma miktarlarını ve pekiştirmelerini sürekli olarak öğrenci ihtiyaçlarına göre dönütler vererek ayarlamalıdır. Bu dönütler, öğrenme ünitelerinin sonunda yapılarak verilen öğretim sürecinde öğrencilerin neleri öğrenmiş olduklarını, ünite üzerinde tam öğrenme düzeyine nasıl eriştiklerini ve neler öğrenmeleri gerektiği konusunda öğrenciye bildirimler vermelidir. Bu bildirimler daha çok izleme testleriyle yapılmaktadır. Öğrenciye verilen bu bildirimler sonucunda öğrenme eksiklerini tamamlamaları için ek zaman, tekrar veya alıştırma olanakları sunulmalıdır. Bunlar arasında işaretler, pekiştirme ve katılma öğretim sürecinde verilirken dönüt ve düzeltmeler değerlendirme sürecinde verilir (Bloom, 1976).

Eğitimin amacına ulaşma düzeyi hakkında bilgi veren değerlendirme süreci, her programın amacına ve özelliğine göre farklılaşmaktadır. Programda belli konuların öğretimi hedefleniyorsa başarıya dayalı değerlendirme yapılır. Programın etkililiğini saptamak için katılımcıların hazırladığı raporların incelemesine dayalı değerlendirme ise program değerlendirmesidir. Programın değerlendirme boyutu program geliştirmenin diğer boyutlarıyla beraber incelenmelidir. Çünkü muhtevanın (içeriğin) amaçlara göre doğru ve uygun seçilmemesi veya öğretim sürecinin yetersizliğinden kaynaklı problemler, değerlendirme sürecini olumsuz etkilemektedir (Küçükahmet, 2009). Varış, program geliştirme sürecinde dört temel özelliğin göz ardı edilmemesi gerektiğini vurgulayarak bunları şöyle sıralamaktadır:

Program geliştirme profesyonel bir süreçtir. Burada program geliştirme ile uygulamanın içi içe olduğu ifade edilmiştir.

Program geliştirme kapsamlı bir süreçtir. Burada program geliştirme ile ilgili bütün özelliklere dikkat edilerek programın geliştirilmesi gerektiği vurgulanmıştır.

Program geliştirme devamlı bir süreçtir. Burada program geliştirme sürecinin sosyokültürel özelliklere ve bilimsel verilerin ışığında sürekli olarak geliştirilmesi esas alınmıştır.

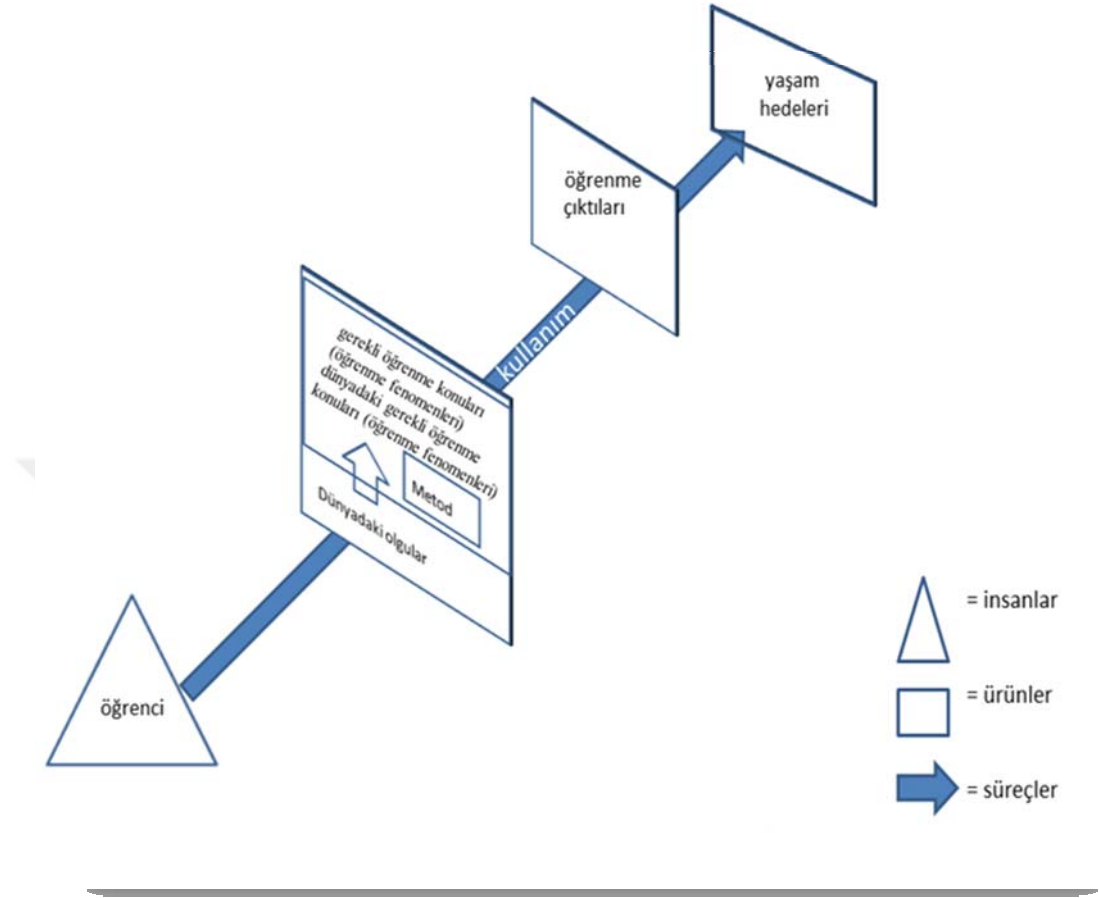
Program geliştirme bir araştırma sürecidir, bu özellikte ise program geliştirmenin objektif verilerle temellendirilmesi gerektiği vurgulanmıştır (Akt. Küçükahmet, 2009, s. 23).

1.6.5. Program Geliştirme Sürecinde Takip Edilen Yaklaşım ve Modeller

Öğretim programı veya müfredat (curriculum), yapılan araştırmalar sonucunda araştırmacıların perspektiflerine göre farklı sözcüklerle ifade edilmiştir. Tyler (1950) *süreklilik "continuity"*, *sıralılık "sequence"* ve *tamamlama "integration"*; Schrade (1072) *süreklilik "continuity"* ve *sarmallık "spiraling"*; Anderson (1971) *ortaklık "commonality"* ve *ilerleme "progression"*; Briggs (1967) dikey yapı "vertical structure" ve Bruner (1961) ise *sarmallık "spiraling"* sözcüklerindeki anlamsal özelliklere göre program geliştirmenin ne ve nasıl olduğunu belirtmişlerdir (Akt. Posner ve Strike 1974). Johnson'un istenilen öğrenme çıktılarının yapılandırılmış şekli, tanımından hareketle Posner ve Strike (1974) öğretim programlarını, *bir dizi amaçlanan öğrenme çıktılarının "intended learning outputs (ILO)" bazı yapısal düzenlemeleri* olarak tanımlamaktadırlar.

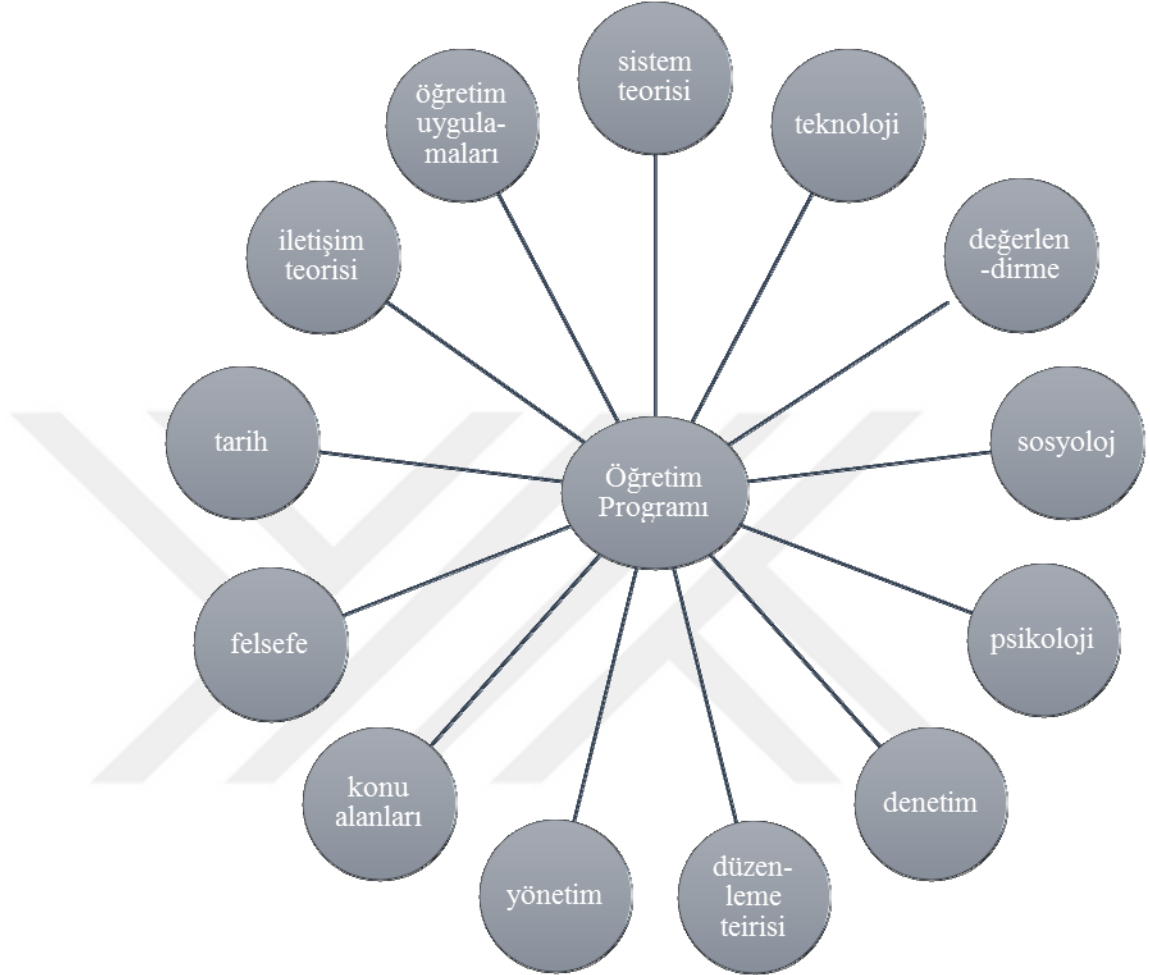
Öğretim programının temel birimi, amaçlanan öğrenme çıktılarından veya mikro ögesinden oluşmaktadır. Mikro ögenin dışındaki makro ögeler ise amaçlanan öğrenme çıktılarının sınıflamalarından veya kategorilerinden oluşmaktadır. Diğer bir deyişle mikro ögeler; bilişler, duyuşsal veya performans yetenekleri olarak sınıflanan bireysel öğrenme hedeflerini kapsarken makro ögeler de makro elementlerdeki alt gruplardan oluşmaktadır. Posner ve Strike (1974), programın bu ögeleri arasındaki ilişkiyi aşağıdaki görselde daha ayrıntılı olarak sunmuşlardır.

Şekil 5. Programın öğeleri arasındaki ilişki (Posner ve Strike, 1974'ten uyarlanma)



Program geliştirme süreci, birbiriyle etkileşim hâlinde olan birçok disiplin alanıyla ilişkilidir. Oliva'ya göre programın hazırlanmasına karar verme aşamasından programın tamamlanma aşamasına kadar olan bu disiplinlerin çalışma süreci aşağıdaki görselde belirtilmiştir (2005, s. 12).

Şekil 6. Öğretim programındaki disiplinlerin birbiriyle olan ilişkisi



Posner ve Strike, program geliştirme çalışmalarında araştırmacıların başvurması gereken temel ve rehber niteliğindeki kaynakları "Taxonomies of Educational Objectives" (Bloom vd., 1956), "Realms of Meaning" (Phenix,1964), "Domains of Learning" (Gagne ve Driggs, 1974), (Akt. Posner ve Strike, 1974) olarak sıralamışlardır. Bloom ve diğerlerinin geliştirdiği taksonomi, eğitim hedeflerinin sınıflandırılması üzerine temellenmiştir. Bloom bu taksonomide öğrencinin kazanması gereken istendik yöndeki davranışlarını sınıflamaktadır. Dolayısıyla bu taksonomi, hedeflenen öğrenci davranışlarının bir sınıflama sistemidir (Akt. Posner ve Strike, 1974).

1.6.5.1. Program Geliştirme Yaklaşımları

Programın nasıl geliştirileceği konusu, araştırmacıların her zaman üzerinde odaklandığı bir eksendir. Bu soruya etkili ve yeterli cevaplar vermek için araştırmacılar farklı yaklaşımlara başvurmuşlardır. Çünkü geliştirilen her program önemli ihtiyaçları karşılamak amacıyla sorulan sorulara cevap arama hedefindedir. Aslında bu soruların kaynağı aynı zamanda bir program geliştirme yaklaşımını da kapsamaktadır. Posner (2004), bu sorulardan hareketle program geliştirme yaklaşımlarını şöyle sıralamaktadır:

Geleneksel yaklaşım: Kültürel mirasımızın korunması gereken en önemli yönleri nelerdir? Bu sorudan hareketle Harris'e göre öğretim programı, çocuklara birikmiş kültürü aktarmada aracı bir rol üstlenmelidir. Öğretmenin, *anlatma* metodunu kullanıldığı bu yaklaşımda programın ders kitaplarından günlük gazetelere kadar geniş bir kapsamı olmalıdır. Öğrenciler, okudukları geniş bilgi alanlarına göre mezun olarak istihdam edilmelidir. Bu yaklaşım, demokratik olmama ve öğrenciyi pasifleştirme gibi nedenlerle eleştirilmiştir.

Deneyimsel yaklaşım: Bireyin sağlıklı büyümesi için ne tür deneyimler yaşaması gerekir? Harris yaklaşımının (geleneksel) çok eleştirilmesi sonucunda bu yaklaşım ön plana çıkmıştır. Öğrenciyi eğitim sürecinde pasif kıldığı gerekçesiyle eleştirilen geleneksel yaklaşıma karşılık deneysel yaklaşımda öğrenci eğitim sürecinin merkezine alınmıştır. Öğrenci yaşantılarına önem veren bu yaklaşıma göre öğretim programı, sadece okuldaki öğrenci yaşantılarını değil okul dışındaki öğrenci deneyimlerini de kapsamalıdır. Bu nedenle bu yaklaşımda öğrencilerin sadece bilişsel alanları değil duygu ve eğilim gibi deneyimler sonucunda kazanılan birçok bireysel özellikler de ele alınmıştır. Bu özelliği itibarıyla öğretim programı hazırlama sürecinde buna sıklıkla başvurulmuştur. Avrupa'da yükselen bu yaklaşım, Dewey'in yaptığı araştırmalar sonucunda daha fazla gelişmiş olup eğitim sürecinde etkisini uzun süre devam ettirmiştir.

Disiplinlerin yapısalı yaklaşımı: Bilginin disiplinlerindeki yapısı nedir? Özellikle ikinci dünya savaşından sonra başta Amerika olmak üzere dünyanın birçok yerinde eğitim politikaları tartışılmaya başlanmıştır. Yeni dünya düzeninde milletlerin eğitim ihtiyaçlarının neler olduğu ve eğitimin nasıl verilmesi gerektiğini tartışan Zacharias ve diğerleri, gelişen teknoloji ile beraber tek odaklı eğitim yerine disiplinler arası eğitime

yönelmişlerdir (Akt. Posner ve Strike, 1974). Bu düşünceden hareketle öğretim programlarının sadece bir derse odaklanmasının yeterli olmadığı ve birbiriyle yakından ilişkili konular (dersler) için disiplinler arası bir öğretim programının hazırlanması gerektiği vurgulanmıştır. Böylece matematik ve fizik konuları arasındaki disiplinden hareketle bunlar için ortak bir müfredat oluşturulmuştur.

Davranışsal yaklaşım: Programın tamamlanmasından sonra öğrencinin öğrenmesi gerekenler (yapabilmesi) nelerdir? 1950 ve 1960 yıllarında program geliştirme uzmanları arasındaki ayrılıklar ve tartışmalar yeni bir yaklaşımı doğurmuştur. Thorndike’ın öncülüğünü yaptığı bu yaklaşıma göre öğretim programı geliştirmenin odak noktası, içerik değil öğretim süreci sonunda öğrencinin neler (öğrendiği davranışlar) öğrenebileceğidir. Bu nedenle öğretmenler, davranış değişikliğinin nasıl olduğunu bilme gereksinimi duymalıdır. Bunun için öğretim sürecinin iyi planlanarak verilmesi gerekir. Bu görüşe göre bütün bilgiler beyinde oluşan görme, işitme, dokunma, tatma ve koku alma gibi duyuların bilgi yapılarından oluşmaktadır. Deneyimcilerin aksine davranışçılar, öğrenmenin bu duyular ile oluştuğunu belirterek bu duyuların olamaması durumunda deneyimlerin öğrenme sürecinde etkili olmadığını vurgulamışlardır.

Bilişsel yaklaşım: İnsanların daha fazla yaratıcı ve üretici düşünmeleri ve dünyaya dair duyguya sahip olmaları için nasıl öğrenmeleri gerekir? Platon’a kadar uzanan bu yaklaşıma göre öğrenme bir hatırlama eylemidir. Hatırlama, ise yeni öğrenilen bilgiler vasıtasıyla var olan (eski) bilgilerin araştırılması ve keşfedilmesidir. Platonik olan bu yaklaşımı daha sonra Kant, “Zihnimizdeki bilginin yapılanması izi neye dayanmaktadır?” sorusu için yaptığı araştırmalarla geliştirmiştir. Kant, yaptığı deneysel araştırmalar sonucunda zihnin algıları yapılandıran kategorilerden oluştuğunu belirlemiştir. Kant, deneyimlerin sadece hislerden değil aynı zamanda zihin tarafından yapılandırılan duyumlardan da oluştuğunu belirler. Bu yaklaşımlardan hareketle Piaget ve Chomsky, bilişsel yaklaşımı mevcut bilgiler üzerine yeni bilgilerin yapılandırılması olarak ele almışlardır. Bu durumdan hareketle öğretim programının yeni bilgiyi ihtiyaçlara göre kullanma, karar verme, problem çözme ve yargılama gibi öğrenci becerilerini geliştirecek şekilde tasarlanması gerektiği vurgulanmıştır (Posner, 2004).

1.6.5.2. Program Tasarım Yaklaşımları

Eğitim programları tasarlama sürecinde yaygın olarak konu merkezli program tasarımı, öğrenen merkezli program tasarım ve sorun merkezli program tasarımı yaklaşımı kullanılmaktadır. Bunların ayrıntıları aşağıda verildiği gibidir.

A. Konu Merkezli Program Tasarımları: Program geliştirme çalışmalarında en çok kullanılan program tasarım türüdür. Özellikle okullarda eğitim programlarında bu tasarım tercih edilmektedir. Bu tasarım yaklaşımı dört grupta ele alınır.

Konu tasarımı: Eğitimcilerin çok kullandığı bu tasarıma göre insanın akıllı olma özelliği insanı farklı kılmaktadır. Dolayısıyla öğrenilecek bilgilerin akıl vasıtasıyla elde edilmesi gerekir. Bu tasarımda konu alanı bilgisi oldukça önemli bir unsurdur.

Geniş alanlı tasarım: Bu yaklaşıma göre öğrenilecek konuların dağınık ve birbirinden bağımsız (parçalanmış ve bölünmüş şekilde) olarak değil belli bir mantığa uygun ve bir araya getirilerek verilmesi gerekir.

Disiplin tasarımı: Bu yaklaşıma göre program tasarlanırken akademik olarak birbirine yakın olan konu disiplinlerinin bir arada verilmesi gerekir.

Süreç tasarımı: Bu yaklaşımda öğretim sürecinin ortak bir yoldan yapılması vurgulanmıştır. Dolayısıyla her konu için farklı öğrenme yaşantılarının yerine, bütün konuları kapsayacak ortak bir öğrenme süreci hazırlanmalıdır (Akt. Demirel, 2012).

B. Öğrenen Merkezli Program Tasarımları: Yapılandırmacı eğitim yaklaşımına göre öğrencinin bilgi ve öğretmenden daha fazla eğitimin merkezinde yer alması gerekir. Bu yaklaşımdan hareketle program tasarımcıları, aşağıdaki program tasarımlarında öğreneni ön planda tutmuştur. Öğrenme sürecinde her konunun öğrenciye göre düzenlenmesi gerektiği görüşü benimsenmiştir. Her ne kadar birey merkezli bir yaklaşım olsa da eğitim sürecinde bilginin daha önemli olması nedeniyle zamanla konu merkezli program tasarısına yöneldiği görülmektedir. Bu yaklaşım uygulama amacına göre kendi içerisinde dört gruba ayrılıyor.

Çocuk merkezli tasarım: Bu yaklaşıma göre etkili bir öğrenme için öğrencinin aktif olarak öğrenme sürecinde yer alması gerekir. Öğrenme, öğrencinin yaşantısının içinde olmalıdır. Bu yaklaşımda öğrencinin ilgi ve ihtiyaçları ön plandadır.

Yaşantı merkezli tasarım: Bu yaklaşımda çocukların eğitim sürecindeki ilgi ve ihtiyaçlarının önceden tasarlanamayacağı görüşünden dolayı eğitim programının tüm çocuklara göre tasarlanmasının tam olarak mümkün olmadığı vurgulanmaktadır. Eğitim programı tüm ihtiyaçları önceden veremeyeceği için öğretmen her öğrenciye uygun öğrenme yaşantısı sunmalıdır.

Romantik (radikal) tasarım: Bu yaklaşımda “Bireyler kendileri için en uygun olanı kendi yaşam alanlarında bulabilirler.” düşüncesinden hareketle eğitim sürecinin yeniden incelenerek değişmesi gerektiği savunulmuştur.

Hümanistik tasarım: Hümanistik psikolojinin ön planda olduğu bu yaklaşımda, insan davranışının davranışçı psikolojisinin öne sürdüğü basit bir etki-tepki sonucunda oluşmadığı vurgulanmıştır. Bu yaklaşıma göre insan davranışları daha karmaşık bir yapıdadır.

C. Sorun Merkezli Program Tasarımları: Bu tasarım, toplumun kültürel ve geleneksel değerlerinin daha fazla güçlenmesi amacıyla toplum ihtiyaçlarına yönelmiştir. Program; öğrenme sürecinde öğrencilerin sorun, ilgi, yetenek ve ihtiyaçlarına cevap vermek için tasarlanmalıdır.

Yaşam şartları tasarımı: Bu yaklaşıma göre öğretmenler, öğrencilerin “gerçek” dünya ile ilgili sorunlarını kavrayarak bu sorunların çözümü ile ilgili becerileri kazanmaları için onlara yardımcı olmalıdır.

Çekirdek (CORE) tasarımı: Bu yaklaşımına göre öğrenmenin merkezinde programın yer alması gerekir.

Toplumsal sorunlar ve yeniden kurmacılık tasarımı: Bu yaklaşımda, program tasarlama amacının toplumun sosyal, politik ve ekonomik gelişmelerini takip etmesi ve programın bunlara göre oluşturulması düşüncesi ön plandadır (Ellis, 2015; Demirel, 2012)

1.6.5.3. Eğitimde Program Geliştirme Modelleri

Öğretim sürecinde program geliştirme modellerinin amacı hedef, içerik, öğrenme yaşantıları ve değerlendirme sürecinin daha anlaşılır olması ve etkili bir şekilde işlenmesini sağlamaktır. Amaca göre öznel, kişisel ve estetik olmak gibi özelliklere sahip olan eğitim program modellerinde öğrenci ihtiyaçları ve ilgileri ön plandadır. Bu

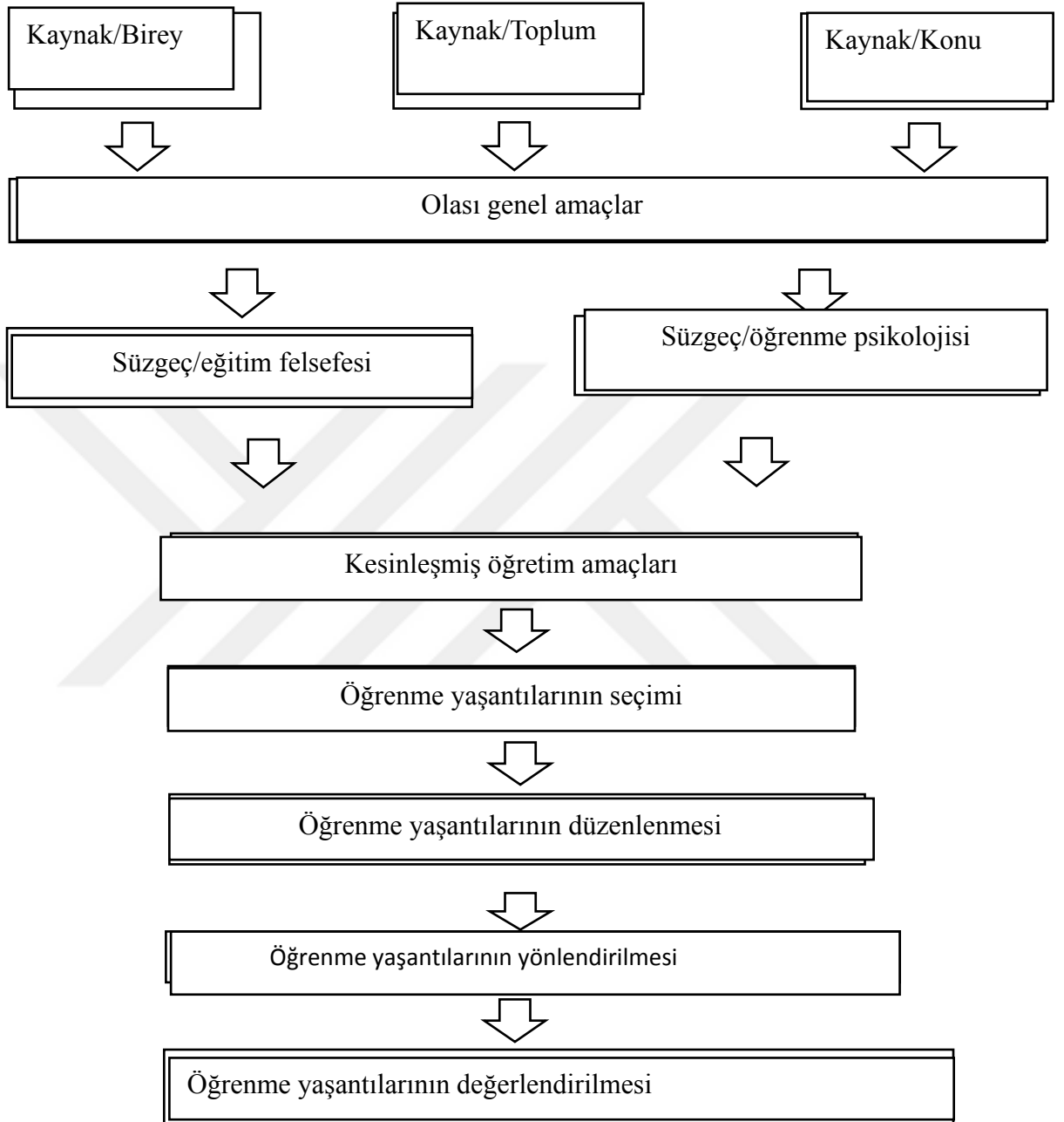
ihtiyaçlara uygun olarak ğrenci yaşantılarına dönük aktiviteler belirlenir. Aşağıda Amerika'da, Avrupa'da ve Türkiye'de sıklıkla kullanılan program geliştirme modellerine yer verilmiştir.

Tyler Modeli: Tyler (1949), program geliştirme sürecini aşağdaki dört soru üzerinde temellendirir.

- Okul veya kurslar hangi eğitim hedeflerine veya amaçlarına ulaşmayı hedeflemektedir?
- İstenilen hedeflere ulaşmak için ne tür öğrenme yaşantıları oluşturulmalıdır?
- ğrenme yaşantılarının öğrenciye yardımcı olması, öğrenciye sıralı olarak verilmesi ve yeni bilgilerin kendi bilgileriyle entegre olabilmesi için bunlar daha etkili olarak nasıl düzenlenmelidir?
- Test ve diğer değerlendirme araçları, öğrenme yaşantılarının etkililiğini nasıl değerlendirmelidir?

Rasyonel olan bu modelde tümevarım esas alınmıştır. Hedefler önemli bir unsur olduğu için bu model *hedefe dayalı model* olarak da bilinmektedir (Akt. Bloom,1956, s. 25). Aşağdaki şekilde Tyler modelindeki ögelerin birbiri ile olan ilişkilerinin nasıl olduğu gösterilmiştir.

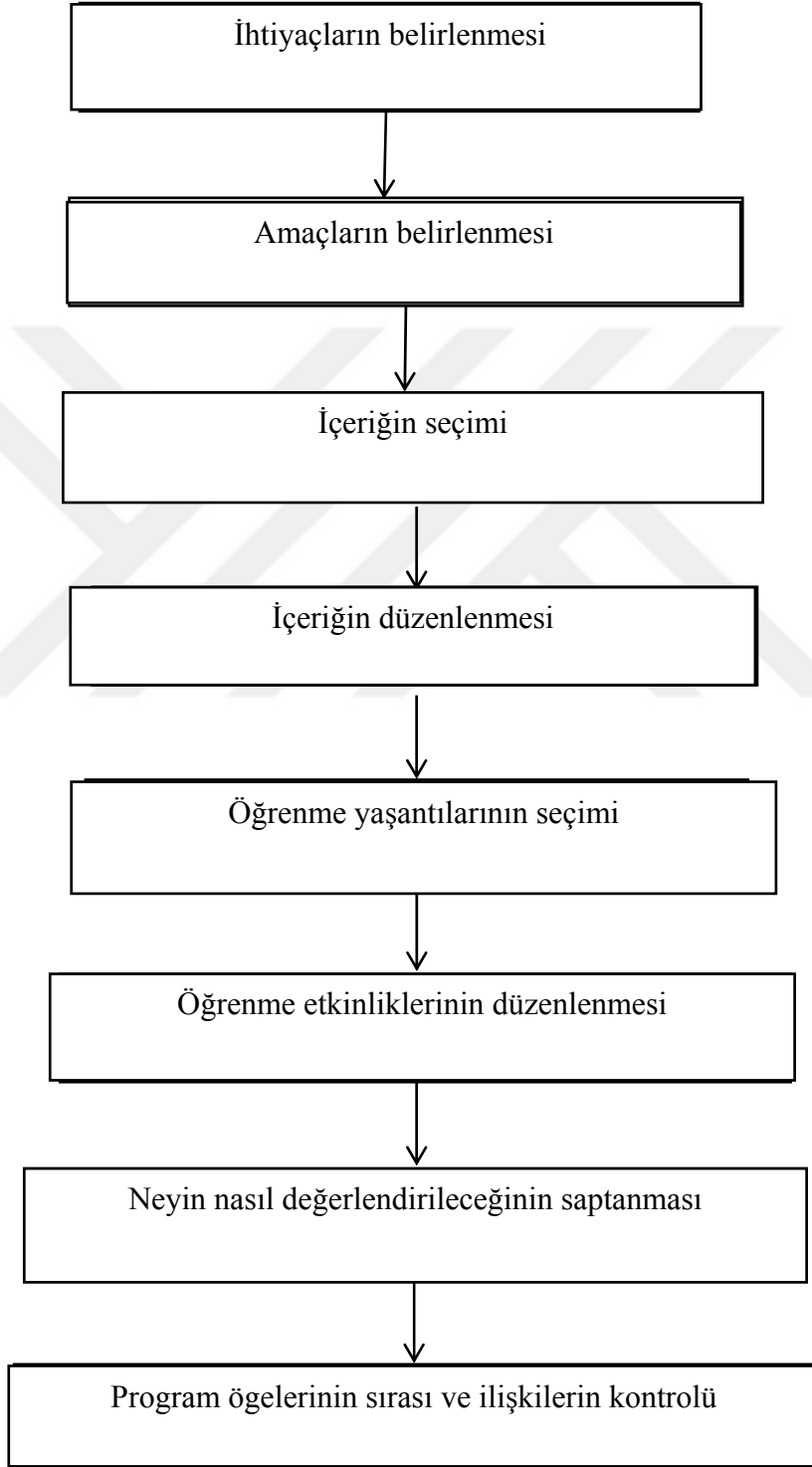
Şekil 7. Program geliştirme sürecinde Tyler modeli



(Oliva, 2005, s. 133)

Taba Modeli: Tümevarım yaklaşımının benimsendiği bu modele göre program geliştirme süreci aşağıdaki sekiz önemli aşamadan oluşmaktadır.

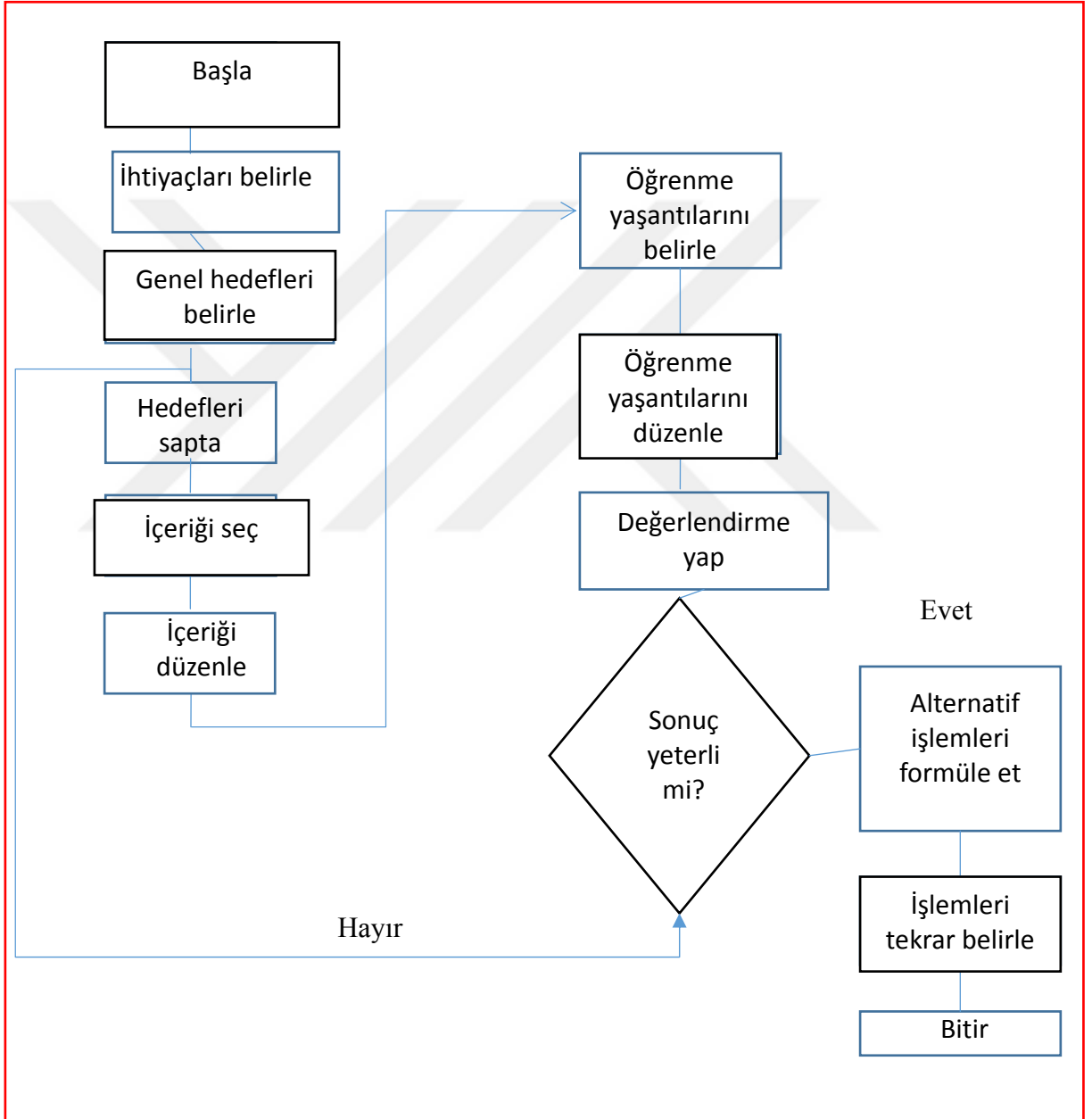
Şekil 8. Program geliştirme sürecinde Taba modeli



(Oliva, 1988, Akt. Demirel, 1992)

Taba-Tyler Modeli: Taba ve Tyler modellerinin benzerlikleri sentezlenerek hazırlanan bu model, rasyonel bir planlamaya dayalıdır. Bu modelde tümevarım esas alınmış olup eğitimde en çok başvurulan modeldir.

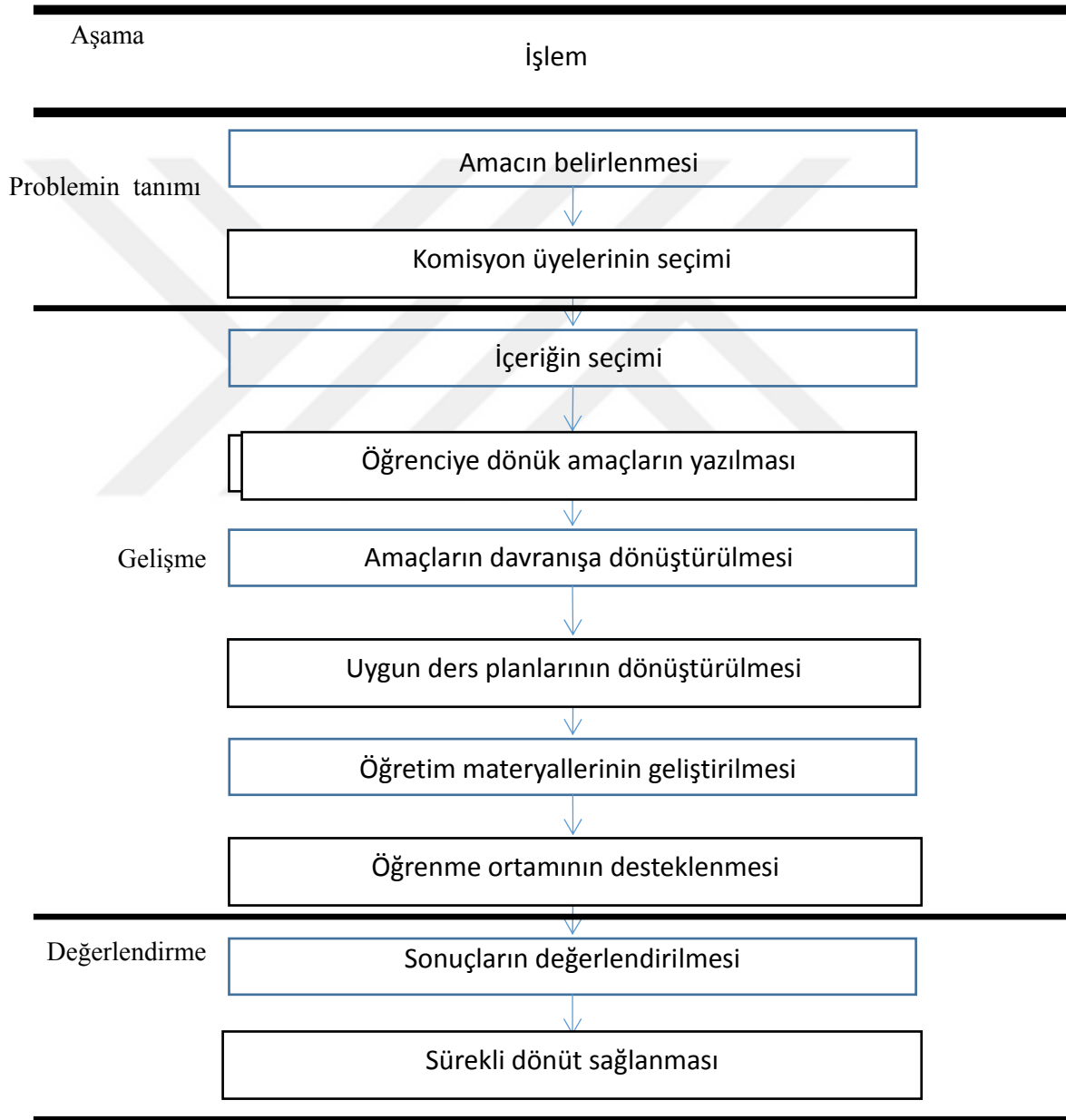
Şekil 9. Program geliştirme sürecinde Taba ve Tyler modeli



(White, 1988 Akt. Demirel, 1992)

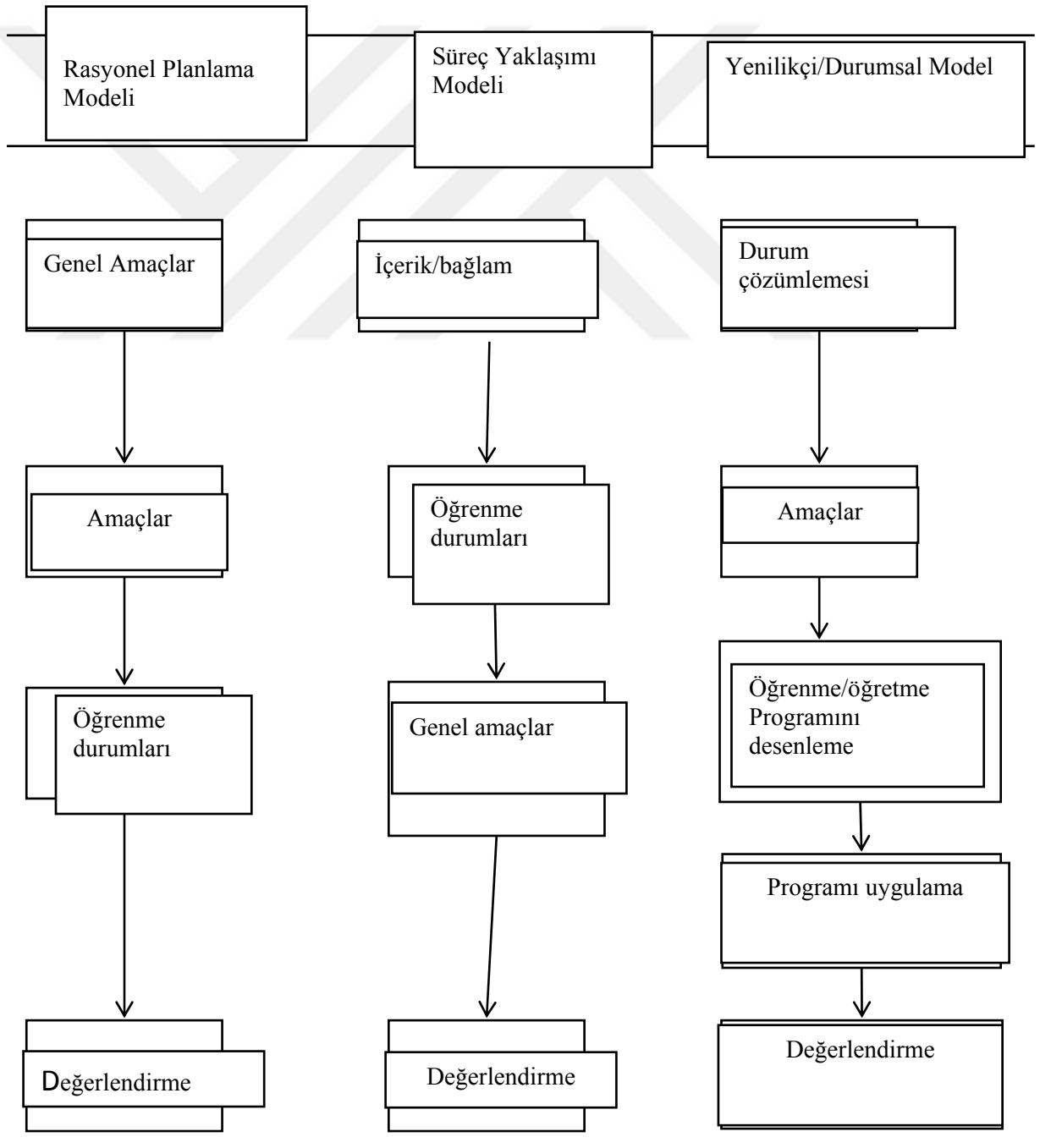
Sistem Yaklaşımı Modeli: Wulf ve Schave, tarafından geliştirilen bu model üç önemli aşamadan oluşmaktadır. Bunlar; program geliştirme sürecinde problem tanımı yapıldıktan sonra ihtiyaç ve içeriğin belirlenmesi, bunların değerlendirilmesi aşamaları ve bu aşamaların alt süreçlerinden oluşmaktadır (Demirel, 1992; Acun, 2011)

Şekil 10. Program geliştirme sürecinde sistem yaklaşımı modeli



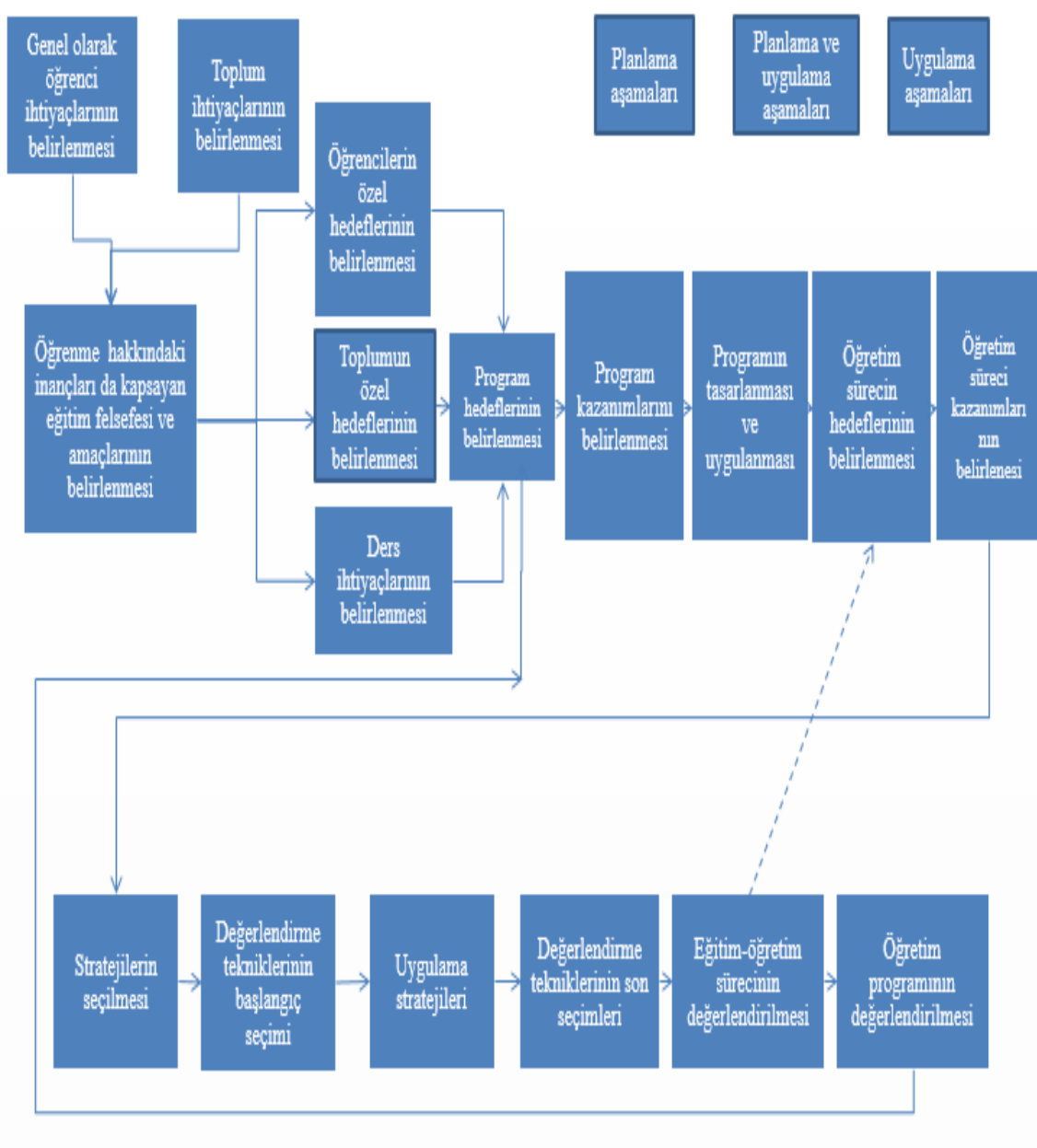
Rasyonel planlama (teknokratik) modeli, öğretmenlerin hazırladığı ders planlarını dikkate alarak geliştirilen bu model Taba-Tyler modeline oldukça benzemektedir. *Yenilikçi/Durumsal model*, Skillbeck'in geliştirdiği bu modele göre okul program geliştirmenin merkezindedir. *Süreç Yaklaşımı Modeli*, ilerlemecilik akımına göre Stenhouse'un geliştirdiği bu model eğitim sürecinde öğretmenlerin hazırladığı ders planlarından esinlenmiştir (Demirel, 1992).

Şekil 11. Rasyonel planlama (teknokratik), Süreç Yaklaşımı ve Yenilikçi/Durumsal modeller



Oliva Modeli: Program geliştirme sürecinde öğrenci ve toplum ihtiyaçlarını merkeze alan bu program yaklaşımı planlama, planlama ve uygulama ve uygulama aşaması olmak üzere temel aşamadan oluşmaktadır. Diğer aşamalar bu aşamaların alt basamağında ama birbiriyle ilişkili olarak gelişmektedir (Oliva, 2005, s. 138-140).

Şekil 12. Oliva Modeli

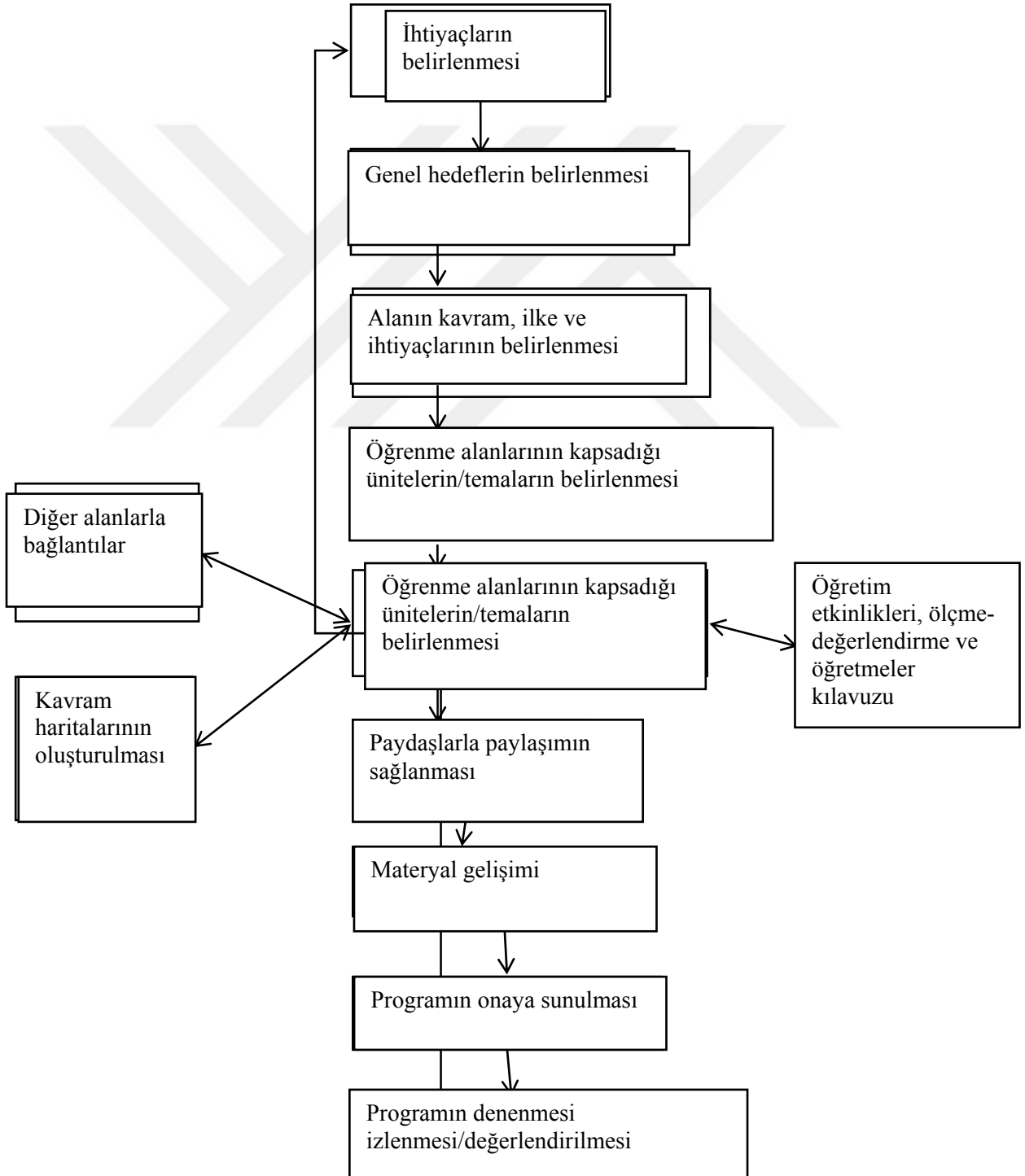


Burada verilen modellere ek olarak Saylor, Alexander ve Lewis Modeli, Miller ve Seller Modeli, Goodlad Modeli, Duyuşsal Program Modeli de araştırmacıların başvurduğu diğer modeller arasındadır (Uzunboylu ve Hürsen, 2012).

1.6.5.4. Türkiye’de Program Geliştirme Modeli

Türkiye’de araştırmacılar daha çok Tyler, Taba ve Taba-Tyler modellerini esas alan program geliştirme çalışmalarını yapmışlardır. Türkiye’deki öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap vermesi amacıyla MEB önerisi ile aşağıdaki program geliştirme modeli hazırlanmıştır (Uzunboylu ve Hürsen, 2012).

Şekil 13. Program geliştirme sürecinde süreç yaklaşımı modeli



1.6.6. Program Değerlendirme Sürecindeki Değerlendirme Türleri ve Yaklaşımları

Değerlendirme kavramı yargılama, değer biçme, inceleme, hesaplama, eleştirme, sına, derecelendirme, denetleme, hüküm verme, oranlama, sıralama, gözden geçirme, çalışma ve test etme gibi süreçleri içerir (Akt. Fitzpatrik, Sanders ve Worthen 2004). Program değerlendirmeye ilişkin çeşitli tanımlamalar yapılmıştır. Barrett ve Sorensen (2015, s. 5) program değerlendirmeyi, programın etkililiği ve verimliliği konusunda sistematik karar verme süreci olarak tanımlar. Fitzpatrik, Sanders ve Worthen (2004), program değerlendirmeyi araştırma ve yargılama metotlarına bağlı olarak üç önemli özelliğe göre tanımlamaktalar. Birincisi, değerlendirme sürecindeki standartların niteliği hakkında bir yargıda bulunmak ve bu standartların birbiriyle ilişkisinin veya kesinliğinin olup olmadığı ile ilgili karar vermektir. İkincisi, birbiriyle ilişkili olan bilgileri bir araya getirmek ve üçüncüsü ise değerini, niteliğini, yararlılığını ve etkililiğini veya önemini belirlemek için gerekli standartları uygulama olarak sıralanmaktadır.

Fitzpatrik ve diğerleri, araştırma ve değerlendirme süreçlerinin farklı olduğunu vurgulayarak bunların birbiriyle karıştırılmaması gerektiğini belirtirler. Çünkü araştırma ve değerlendirme farklı sonuçları aramaktadır. Araştırmanın öncelikli amacı, teorinin kapsamını genişletmek için bir alandaki bilgiyi toplamaktır. Değerlendirme çalışmasının sonucunda ise bilgiyi geliştirmeye yönelik bilgiler toplanmaktadır. Dolayısıyla değerlendirmenin amacı, değerlendirme yapan kişiye değerlendirdiği ile ilgili her şeyi (değerlendirme sürecinde olan bütün unsurlar) kontrol altında tutması ve bunlarla ilgili bir karar verme veya yargıda bulunması için yardım etmektir. Bu özelliklerden hareketle değerlendirmenin amacı, değerlendirilmekte olan şeyin değeri hakkında hükümler veya kararlar vermektir (Fitzpatrik vd. 2004, s. 6). Vurgulanan bu özellikler nedeniyle Fitzpatrik ve diğerleri, eğitimde değerlendirmeyi formal ve informal olmak üzere ikiye ayırırlar. Aşağıda verilen değerlendirme türlerinden hareketle formal eğitim sürecindeki değerlendirmeler incelenmiştir.

1.6.6.1. Değerlendirme Türleri

A. Düzey belirleyici değerlendirme (summative evaluation) ve biçimlendirici (formative evaluation): Scriven (1996), değerlendirmeyi düzey belirleyici değerlendirme (summative evaluation) ve biçimlendirici (formative evaluation) olarak

iki başlıkta incelenmektedir. Biçimlendirici değerlendirme (formative evaluation) amacı, programın gelişimi ile ilgili bilgiler toplamaktır. Bu değerlendirme programın bir bölümünün değeri ile ilgili karar vermek için bilgi sunar. Düzey belirleyici (özetleyici) değerlendirme (summative evaluation) ise programın uyumu, devamlılığı, yayılımı ile ilgili karar verilmesinde yardımcı olan veya karar verilmesini sağlayan bilgilerin toplanmasını (Fitzpatric vd. 2004, s. 6) kapsar. Biçimlendirici değerlendirme, programın uygulama aşamasında öğrencilerin karşılaştıkları zorlukları belirleyip gerekli tedbirleri almak amacıyla yapılan izlemeye dönük değerlendirmelerdir. Bloom'a (1976) göre biçimlendirici değerlendirme amacı; her öğrenme ünitesinin sonunda öğrencilerin konu ile ilgili neler öğrendiklerini öğrenmeleri, hedef ünite üzerinde tam öğrenmeye ulaşmaları ve sonraki aşamada neler öğrenmeleri gerektiğini fark etmeleri için onlara gerekli bildirimler vermek ve bu bildirimler vasıtasıyla öğrenme sürecini değerlendirmektir. Özetleyici değerlendirme ise programın uygulanma aşaması bittikten sonra program kazanımlarının ne düzeyde ve nasıl gerçekleştiğini ölçme ve belirlemeye yönelik yapılan değerlendirmedir.

B. İç ve dış değerlendirme: İç ve dış değerlendirme, programın hedeflerine göre birbirinden ayrılmaktadır. İç değerlendirme, programın düzenleme tarihî ile yakından ilgili olup, programın düzenleme şekli ile ilgili verilecek kararları kapsamaktadır. Böylece mevcut ve gelecekteki sonuçların kalıcılığını sunacak teknik sonuçların çok sık ve açık bir şekilde haberleşmesi sağlanacaktır. Dış değerlendirme, güvenirliliğin büyük oranda sağlanabilmesi için farklı program çalışmalarının ve benzer etkinliklerin nasıl olduğu ile ilgili bilgiyi değerlendiriciye sunabilmesidir (Fitzpatric vd. 2004, s. 23). Burada belirtilen bu iki değerlendirme türü birbiriyle yakından ilişkilidir. Dolayısıyla biçimlendirici ve özetleyici değerlendirmeler ile iç ve dış değerlendirme süreçleri içerisinde birleşebilirler (Fitzpatric vd., 2004, s. 24).

1.6.6.2. Program Değerlendirme Yaklaşımları

Geliştirilen programın amacına ve modeline göre farklı program değerlendirme yaklaşımları mevcuttur. Fitzpatric ve diğerleri (2004); program değerlendirme yaklaşımlarını Tylerian değerlendirme yaklaşımı, Metfessel–Michael'in değerlendirme paradigması, Provus'un farklar yaklaşımı ile değerlendirme modeli ve mantık modeli olarak sıralamaktadırlar.

Tylerian değerlendirme yaklaşımı: Bu yaklaşımda programdaki hedeflerin tam olarak gerçekleşip gerçekleşmediği belirlenir. Bu nedenle Tyler'ın program değerlendirme süreci altı basamaktan oluşmaktadır. Bu basamaklar şunlardır:

1. Hedeflerin veya kazanımların kapsamını kurmak,
2. Hedefleri veya kazanımları sınıflandırmak,
3. Hedefin davranışsal karşılığını belirlemek,
4. Hedefin hangi başarı düzeyinde görülebilir olduğunu belirlemek,
5. Ölçme araçlarını seçme veya geliştirme,
6. Öğrenme yaşantılarını seçme,
7. Öğrenme yaşantıları ile hedeflerin davranışsal durumunu (davranışa aktarışını) karşılaştırmak.

Metfessel-Michael'in değerlendirme paradigması: Tyler yaklaşımından etkilenen Metfessel-Michael, sekiz basamaktan oluşan bir değerlendirme süreci hazırlamışlardır. Onlara göre program değerlendirme sürecinde bulunması gereken aşama ve özellikler aşağıda verildiği gibidir:

1. Program değerlendirmenin paydaşlarını (birbiriyle ilgili olan unsurlarını) belirleme,
2. Özel hedef ve amaçların bir seçim modelini formüle etme,
3. Özel hedefleri iletilebilir bir form içinde aktarma,
4. Programın etkililiğini ölçmek için ölçme araçlarının oluşturulması veya seçilmesi,
5. Kapsam geçerliliği ve güvenilirliği olan testler, ölçekler ve davranış ölçen diğer testleri kullanarak periyodik gözlemler uygulama,
6. Uygun metotları kullanarak verileri inceleme,
7. Bütün ölçümlerdeki performansların istenilen kullanım düzeyindeki standart verilerini yorumlama,
8. Özel hedeflerin ve geniş amaçların daha fazla gözden geçirilmesi, değiştirilmesi ve uygulanması için öneri geliştirme.

Provus'un farklar yaklaşımı ile değerlendirme modeli: Provus'un geliştirdiği bu model, Tyler'in yaklaşımına dayanmaktadır. Bu yaklaşıma göre değerlendirme süreci, “program geliştirmecinin yönetiminde olan bir uygulama görevlisi” ve “program yönetimi takipçisi”ne hizmet eden kesintisiz bir bilgi yönetimidir. Tyler'in değerlendirme geleneğine yakın olan bu modelde üç önemli özellik vardır: Birincisi, değerlendirme sürecinde standartlarla (hedefler) uzlaşılmalıdır. İkincisi, performanslar (öğrenci) ile program performansları arasında bir uyumsuzluğun olup olmadığı belirlenmelidir. Son olarak değerlendirme; bu uyumsuzlukların ilerleme, sürdürme, bitirme durumlarının nasıl olduğu (olup olmadığı) ile ilgili bir bilgi sunma süreci olmalıdır. Provus, program değerlendirmenin önemli gelişim düzeylerini şöyle sıralamaktadır (Akt. Fitzpatric vd. 2004, s. 71-77):

- Tanımlama
- Kurulum
- Süreç (ara ürünler)
- Ürün
- Maliyet-fayda analizi (seçmeli)

Mantık modelleri: Provus'un program değerlendirme modelinden esinlenerek yapılan bu modelde, programa katılanların uzun-sürelili olarak nasıl daha iyi olacaklarını (değişecekleri) değerlendirme esasına dayanır. Bu durum, nihai program çıktısı (amaç/hedef) olarak görülmektedir. Bunlar zaman dilimine yayılarak şöyle sıralanmaktadır:

- *Girdiler*; yıllık bütçeler, istihdam kolaylıkları, ekipman, materyaller ve programın yürütmesi için ihtiyaç duyulan diğer şeyler vb.
- *Aktiviteler*; haftalık dönemler, müfredat, atölyeler, konferanslar, takviye, klinik hizmetleri, haber bültenleri, personel eğitimi ve program yapmak için ihtiyaç duyulan diğer şeyler.
- *Çıktılar*; demografik kategoriler vasıtasıyla her hafta katılanların sayısı, sınıf toplantılarının sayısı, her katılımcının eğitimine verilen saat süresi, haber bültenlerinin sayısı gibi programın maliyetini belirlemeye yönelik diğer şeyler ve

acil, orta derecede, uzun süreli nihai çıktılar, katılımcıların (öğrencilerin) değişimi (gelişimi) için boylamsal hedefler (Fitzpatrik vd. 2004, s. 79).

Program Teorisi: Bazı program değerlendirme uzmanları, gözlemlenen çıktıların özel nedenlerinin neler olduğu, nedensel çıkarımlar yapılmasını destekleyen kanıtların ne olduğu gibi konular üzerinde odaklanmışlardır. Çünkü burada üretici değerlendirme ön planda tutulmuştur. Dolayısıyla bu teoride program etkinlikleri ve çıktıları arasındaki ilişkiden hareketle “kara kutu” gibi çıktılara ulaşıp ulaşılmadığı belirlenmeye çalışılır. Her ne kadar bu bir değerlendirme olarak görülse de çalışma disiplinine bilgi katmamaktadır (Fitzpatrik vd. 2004, s. 79). Belirtilen bu değerlendirme model ve yaklaşımlarına ek olarak “Stake’in Uygunluk-Olasılık Modeli”, “Stufflebeam’in Bağlam, Girdi-Süreç ve Ürün Modeli”, “Stufflebeam Toplam Değerlendirme Modeli”, “Eisner’in Eğitsel Eleştiri Değerlendirme Modeli” ve “Stake’in İhtiyaca Cevap Verici Program Değerlendirme Modeli” ve “Demirel’in Analitik Program Değerlendirme Modeli” de diğer program değerlendirme modellerindedir (Demirel, 2012).

1.6.7. Türkçe Dersi Öğretim Programlarının Tarihsel Gelişimi Cumhuriyet Dönemi İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Dersi Öğretim Programları

1340 (1924) Lise Birinci Devre Müfredatı: Cumhuriyetin ilanından sonra 3 Mart 1924 tarihli Tevhid-i Tedrisat Kanununun 430 sayılı yasası ile Türkiye'nin eğitim ve bilim dili Türkçe olarak kabul edilmiştir. Resmî dilin Türkçe olmasıyla eğitimde Türkçenin önemi daha da artmıştır. Daha iyi ve etkili bir Türkçe eğitimi için 1340 (1924) Lise Birinci Devre Müfredat Programıyla bir Türkçe öğretim programı hazırlanmıştır. “Lise Birinci Devre Müfredat Programı” adıyla yayımlanan bu programın müfredatı okuma, yazma, konuşma dil becerileri ve dil bilgisi konularından oluşmaktadır (Temizyürek ve Balcı, 2006). Çerçeve program özelliğinde olan bu programda öğretim yöntem ve teknikleri hakkında ayrıntılı bir bilgi olmadığından bu unsurlar genel bilgilerle verilmiştir (Menteşe, 2013).

1929 Orta Mektep Türkçe Programı: 1 Kasım 1928 alfabenin değişmesiyle beraber bu program Latin alfabesiyle hazırlanmış ilk program olma özelliğindedir. Bu programda dil becerileri beraber verilmiş olup program içerik itibarıyla gramer, tahrir ve kıraat olmak üzere üç bölümden oluşmuştur. Bu programda Türkçe dersinin ve temel dil becerilerinin amaçları önceki programa göre daha belirgindir. Programda öğrenci

uygulamaları ön planda olup dil bilgisi konuları tümevarım yöntemine göre verilmiştir (Şahin, Kırkılıç ve Akyol, 2009).

1931-1932 Ders Senesi Tadilat-ı Türkçe Programı: Bu programda, 1929 programındaki dil bilgisi konularına yeni eklemeler ve bu program üzerinde bazı değişiklikler yapılmasının yanı sıra 1929 programının diğer içerikleri olduğu gibi alınmıştır (Temizyürek ve Balcı, 2006).

1938 Ortaokul Türkçe Programı: Bu programın temel özelliği dil bilgisi konularının yer almamasıdır. Dil bilgisi konularının çıkarılmasıyla 1931 programının içeriği bu programda yeniden düzenlenerek verilmiştir (Temizyürek ve Balcı, 2006).

1949 Ortaokul Türkçe Programı: “Ortaokul Türkçe Programı” adıyla sunulan bu program, önceki programlarda olmayan birçok özelliği içerir. Okuldaki Türkçe ders saatleri artırılarak birinci sınıflarda 6, ikinci ve üçüncü sınıflarda ise 4'er saat olarak belirlenmiştir. Önceki programdan çıkarılan dil bilgisi konuları bu programa yeniden eklenmiştir. Programdaki dil bilgisi konuları ve konuşma, yazma, okuma becerilerinin kuralları sezdirilerek verilmektedir. Türkçe dersinin, bilgiden ziyade beceri dersi olduğu düşüncesinden hareketle programın içeriği “Amaçlar, Açıklamalar, Okuma, Söz ve Yazıyla İfade, Dil Bilgisi, İmlâ, Yazı” bölümlerini kapsamaktadır (Temizyürek ve Balcı, 2006).

1962 Ortaokul Türkçe Programı: Bu program, 1949 programının yeninden incelemesi ve küçük çapta bazı değişikliklerin yapılmasıyla hazırlanmıştır.

1981 Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı: 1979 yılında ilkokul ve ortaokulların bileştirilmesiyle program da değişmiştir. “Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı” adıyla yayımlanan bu programda eğitim kademeleri birinci ve ikinci kademe olarak düzenlenmiştir. Bu program “Genel Amaçlar, Açıklamalar, Anlama, Anlatım, Dil Bilgisi, Yazı, Yöntem, Araç ve Gereçler, Ölçme ve Değerlendirme” bölümlerini kapsamaktadır. Programın ‘Yöntem’ bölümünde okuma, dinleme, izleme, sözlü anlatım, yazılı anlatım ve dil bilgisi konularının nasıl öğretileceği belirlenmiştir. Öğrenci uygulamalarının ön planda olduğu bu programda öğretmen daha çok rehber görevindedir. Programın daha önceki programlara göre daha kapsamlı ve planlı hazırlanması, ölçme ve değerlendirmeye yer vermesi, öğretim materyallerinin bulunması programın olumlu yönlerini göstermektedir. Hedeflenen davranışların

yeterince iyi düzenlenmemesi, konuların sınıflara göre dağılımlarının sistematik olarak verilmemesi, içeriğin öğretim ilkelerine uygun olarak verilememesi programda öne çıkan aksaklıklardır (Temizyürek ve Balcı, 2006).

2005 İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Dersi Programı: MEB tarafından yürütülen ve 2004 yılında başlayan çalışmalar sonucunda 6, 7 ve 8. sınıflar Türkçe dersi için yeni bir öğretim programı hazırlanmıştır. 2006 yılında tamamlanan bu program, 2006-2007 öğretim yılında 6. sınıflarda uygulanmıştır. Bu programda ilköğretimin farklı kademeleri için farklı programlar sunmuş olup program; yapılandırmacı yaklaşım, çoklu zekâ kuramı, öğrenci merkezli öğrenme, bireysel farklılıklara duyarlı öğretim gibi farklı yaklaşımlara göre hazırlanmıştır. Programdaki bu değişikliklerle beraber öğretim materyallerinde de büyük değişiklikler yapılmıştır. Öğretmen kılavuz kitabı, sadece metinlerin olduğu ve tema merkezli hazırlanan ders kitabı ve içeriğin yer aldığı çalışma kitapları programa göre hazırlanmıştır. Programda değerlendirme süreci; öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyini belirleme, öğretim sürecini değerlendirme ve öğrenci başarısını değerlendirme olmak üzere üç ayrılmaktadır. 2005 Türkçe Öğretim Programı, okuma, dinleme, konuşma, yazma ve dil bilgisi öğrenme alanlarından oluşmaktadır. Bu programda her öğrenme alanında kullanılacak yöntem ve tekniklerin neler olduğu belirtilmiştir (MEB, 2006).

2015 Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı: Önceki programda iki kademeye ayrılan sınıflar bu programda 1-8. sınıflarına göre birleştirilmiştir. Programda öğrencilerin dil ve zihinsel becerilerinin gelişimine bağlı olarak sorgulama, çok yönlü düşünme, değerlendirme, karar verme, sosyalleşme ve mesleki gelişim gibi becerilerin kazandırılması hedeflenmiştir. Programda sözlü iletişim, okuma ve yazma öğrenme alanlarındaki beceriler birbiriyle ilişkili ve bütünlük içinde verilmiştir. Konuşma ve dinleme becerileri sözlü iletişim becerileri olarak birleştirilmiştir. Sarmal içerik modelinin kullanıldığı bu programda öğrencilerin dil becerileri ile düşünme, anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, tahmin etme, analiz-sentez yapma, değerlendirme gibi zihinsel becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmiştir. Programda öğrencinin birikim, beceri ve gelişimini geliştirmek amacıyla öğrenen merkezli yaklaşım esas alınmıştır. “Sözlü İletişim”, “Okuma” ve “Yazma” olmak üzere üç ana öğrenme alanından oluşan programda dil bilgisi ile ilgili kazanımlar bu öğrenme alanları içinde sınıf seviyesine uygun olarak 1. sınıftan 8. sınıfa kadar aşamalı olarak

verilmiştir. Kazanımlara ulaşmak için kullanılacak yöntem, teknik ve stratejiler belirtilmiştir. Tematik yaklaşıma göre hazırlanan programda ders kitaplarında yer alan okuma ve dinleme metinlerinin türleri ve dağılımı verilmiştir (MEB, 2015).

2017 Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı: İlkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıfları kapsayan bu program, 2015 programında yapılan değişiklikler üzerinde oluşturulmuştur. 2015 programında yapılan bu değişiklikler üç gruptan oluşmuş olup bunlar; *programın yapısındaki değişiklikler, öğrenme alanlarında yapılan değişiklikler, kazanımlar ve açıklamalarda yapılan değişiklikler* olarak sıralanmaktadır.

Programın yapısı ile ilgili değişiklikler; Türkiye yeterlilikler çerçevesi ve değerler eğitimi olarak iki bölümde ele alınmıştır. Programda Türkiye yeterlilikler çerçevesi kapsamında yedi anahtar beceriye yer verilmiş olup bunlar; ana dilde iletişim, yabancı dilde iletişim, dijital yetkinlik, öğrenmeyi öğrenme, sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yeterlilik, inisiyatif alma ve girişimcilik algısı, kültürel farkındalık ve ifade olarak belirtilmiştir. Programda değerler eğitime önem verilmiş olup bunlar, temalara ilişkin metinler yoluyla verilmiştir. Programda; dürüstlük, yardımlaşma, merhamet, paylaşma, sevgi, cömertlik, sorumluluk, öz güven ve sabır değerlerine yer verilmiştir.

Programda öğrenme alanlarında yapılan değişikliklere bakıldığında öğrenme alanları ifadesinin beceriler olarak kullanıldığı görülmektedir. Beceriler çerçevesinde önceki programda sözlü iletişim, okuma ve yazma olan üç dil becerisi yenilenen programda dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma olmak üzere dörde çıkarılmıştır.

Programda, kazanımları isimlendirmek için standart bir gösterim kullanmıştır. 2015 programdaki alt kazanımlar 2017 programında açıklama olarak verilmiştir. Temalara ilişkin bazı değişiklikler yapılmış olup 2015 programında sekiz tema verilirken 2017 programında on altı temaya yer verilmiştir. Üçünün zorunlu ve on üçünün seçmeli olduğu bu temalar şöyle sıralanmaktadır. Zorunlu temalar: Erdemler, millî kültürümüz, millî mücadele ve Atatürk. Seçmeli temalar: Birey ve toplum, okuma kültürü, iletişim, hak ve özgürlükler, kişisel gelişim, bilim ve teknoloji, sağlık ve spor, zaman ve mekân, duygular, doğa ve evren, sanat, vatandaşlık, çocuk dünyası. Programda metin türleri bilgilendirici, hikâye edici ve şiir olarak üç ana biçim altında toplanmış olup bunların sınıf düzeylerine göre dağılım oranlarının nasıl olduğu belirtilmiştir. 2017 program içeriğinin akışı şöyledir: A. Giriş, B. Dersi Öğretim Programının Uygulanması; 2.1.

Türkçe Dersi Öğretim Programının Genel Amaçları, 2.2. Öğrenme Öğretme Yaklaşımı, 2.3. Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımı, 2.4. Uygulamada Dikkat Edilecek Hususlar, C. Türkçe Dersi Öğretim Programının Yapısı; 3.1. Kazanımların Yapısı, 3.2. Kazanımlar ve Açıklamaları. D. 1. Sınıf Kazanım ve Açıklamaları, 2. Sınıf Kazanım ve Açıklamaları, 3. Sınıf Kazanım ve Açıklamaları, 4. Sınıf Kazanım ve Açıklamaları, 5. Sınıf Kazanım ve Açıklamaları, 6. Sınıf Kazanım ve Açıklamaları, 7. Sınıf Kazanım ve Açıklamaları ve 8. Sınıf Kazanım ve Açıklamalar (MEB, 2017)



BÖLÜM II: ALAN YAZIN/İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Bloom Taksonomisi (BT) ve Yenilenmiş Bloom Taksonomisi (YBT)

Dört aşamadan oluşan bu bölümün birinci aşamasında; Bloom Taksonomisine (BT), ikinci aşamasında Yenilenmiş Bloom Taksonomisine (YBT), üçüncü ve dördüncü aşamalarda ise BT ve YBT ile ilgili Türkiye’de ve yurtdışında yapılan çalışmalara yer verilmiştir. İlk iki bölümde BT ve YBT üzerinde durulmuş; bunların geliştirilme amaçları ve yenilenme süreçleri, içerik özellikleri, öğrenme sürecine katkıları, eğitim alanında kullanılma durumları, eğitim sürecindeki önemleri, zaman içerisindeki gelişimleri ile ilgili bilgiler verilmiştir. YBT’nin yenilenme amacı, yenilikler, BT’nin YBT’de değiştirilen boyutları, bu boyutların değiştirilme nedenleri, YBT’nin program geliştirme sürecindeki işlevi ve önemi üzerinde durulmuştur. Bu bölümün üçüncü ve dördüncü aşamasında yurt içinde ve yurt dışında BT ve YBT ile ilgili yapılan çalışmalar hakkında detaylı bilgiler verilmiştir.

2.1.1. Bloom Taksonomisi

Bu bölümdeki bilgiler, taksonominin El Kitabı olan “The Taxonomy of Educational Objectives, The Classification of Educational Goals Handbook I: Cognitive Domain” (Bloom ve diğerleri 1956) adlı kaynaktan aktarılmıştır. Düşünme ve problem çözme becerileri üzerinde odaklanan Bloom, bu becerilerin daha etkili bir şekilde gerçekleşmesi için eğitim hedeflerini taksonomik olarak nasıl oluşturulacağı üzerinde çalışmıştır. Bloom ve diğerleri (1956), “taxonomy” kavramı üzerinde yoğunlaşırken Aristokratik taksonomilerden esinlenmişlerdir. Çünkü bu taksonomiler, karmaşık bir sınıflama sistemindeki kesin kuralların belirlenmesine dayanmaktadır. Bu itibarla “Birçok yönden oluşan elementlerin bir sınıflama taslağı oluşturulabiliyorsa eğitim hedeflerinin de taksonomik (sınıflama) bir taslağı oluşturulabilir.” düşüncesinden hareket edilmiştir. Böylece bir kavramın “gerçek” yönlerini veren unsurlar tarafından taksonomik bir yapının kurulabileceği düşünülmüştür (s.17). Bu düşünceden hareketle Bloom, eğitim hedeflerinin sınıflanabileceğini belirterek öncelikle bu sınıflamanın etkili bir şekilde kurulmasını sağlayacak bir metoda ihtiyaç duyulduğunu belirtir. Ayrıca,

geliştirecekleri bu metodun, eğitim çıktılarının sınıflamasını mümkün kılacak bir özellikte olması gerektiği de vurgulanmıştır (s. 17).

Birbiriyle olan benzerlik ve ilişkilerinden hareketle Bloom ve diğerleri; eğitim hedeflerinin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor olarak nasıl sınıflandırılabilceği üzerinde çalışmışlardır. Onlara göre eğitim hedeflerinin sınıflandırılması için oluşturulan bu sistem; öğretmenlere, eğitim yöneticilerine, alan uzmanlarına ve öğretim programı tasarlama ve değerlendirme sürecindeki araştırmacılara yardımcı olacaktır. Özellikle öğretim programı geliştirenlere, bilişsel alanın (hatırlama, geri çağırma, bilgi, düşünme, problem çözme ve yaratma süreçlerini kapsayan) ulaşılabilen hedef ve çıktıları belli bir düzen içinde nasıl verecekleri konusunda onlara yardımcı olması hedeflenmiştir (s. 7). Yapılan bu sınıflama ile öğretim programı geliştirenlere özel hedefleri hazırlamak ve bunları gerçekleştirmek için uygun öğrenme yaşantıları oluşturma ve değerlendirme imkânının sağlanması amaçlanmıştır. Buna ek olarak Bloom; sınıflanan eğitim hedeflerinin eğitim planlayıcılarına kullanışlı bir öğrenme setine ulaşmaları için yardımcı olacağını belirtir.

Bloom, bu konu üzerindeki çalışmasını ilk olarak 1948 yılında Boston'da "American Psychological Association Convencion" uzmanlarının katıldığı resmî olmayan bir toplantıda sunmuştur. Bu toplantıda, hedefleri sınıflama taslağının teorik yönü üzerinde durulmuştur. Aynı toplantıda, bu sınıflama taslağından yararlanarak ölçme aracı hazırlama (sınavları bu sınıflamaya göre düzenleme) sürecinin nasıl olacağı üzerinde yoğunlaşmak amacıyla bir çalışma grubu oluşturulmuştur. Araştırmanın devamı, oluşturulan bu çalışma grubuyla sürdürülmüştür. Araştırma grubu, eğitim sürecini daha etkili bir şekilde ölçüp değerlendirmek amacıyla hazırlanan bu teorik çerçeveye göre eğitim hedeflerinin sınıflandırılmasının yararlı olacağını kararlaştırmıştır. Böylece süreç, bu ortak düşünce üzerinde gelişmiştir (s. 4-5).

Farklı üniversitelerdeki araştırmacıların katıldığı, kimi zaman düzenli kimi zaman düzensiz ve resmî olmayan bu toplantılar, 1955 yılına kadar sürmüştür. Toplantılar boyunca eğitim hedeflerinin sınıflandırılıp sınıflandırılmayacağı tartışılmıştır. Nihayetinde çalışma grubu "gözlemlenebilen ve tanımlanabilen davranışların ve bu tanımlamaların yapıldığı ifadelerin sınıflanabileceğinden hareketle eğitim hedeflerinin de sınıflanabileceği" konusunda uzlaşmışlardır (s. 5). Böylece araştırmacılar, eğitim

hedeflerini “bilişsel, duyuşsal ve psikomotor” olarak tasnif etmişlerdir. Araştırmacılar, bu sınıflama sistemindeki en büyük endişelerinin “eğitim amaçlarında yapılan parçalama ve birimlere ayırma işleminin sonunda ortaya çıkan parça veya bölümlerin başlangıçtaki genel ve kapsayıcı hedeflerden çok fazla farklılaşması veya uzaklaşması” olduğunu belirtirler (s. 4-5). Bu problemi engellemek için araştırmacılar, taksonominin genelleyici düzeylerini oluşturmuşlardır. Dolayısıyla sınıflamanın yapısı, özel hedeflerin diğer hedeflerle ilişkilendirildiği hiyerarşik bir düzene göre kurulmuştur. Bu düzende hedefler, eğitimsel-mantıksal-psikolojik sınıflama sistemine göre organize edilmiştir. Bu nedenle BT, mantıksal ve psikolojik prensiplerle yakından ilişkilidir.

BT; bilişsel, duyuşsal ve psikomotor olarak üç ana alan üzerinde kurulmuştur. BT'nin birinci parçası olan *bilişsel alan*; bilgiyi geri getirme, bilgiyi fark etme, beceri ve entelektüel yeterlilikleri geliştirme olarak belirlenmiştir. Taksonominin ikinci parçası olan *duyuşsal alan*; ilgilerin, tutumların ve değerlerin değişimi, yaşantı sürecine yeteri uyumun sağlanması ve bir şeyin değerini kabullenme durumunun geliştirilmesi gibi özelliklere sahiptir. Taksonominin üçüncü parçası olan *psikomotor alan* ise fizyolojik veya bedensel gelişimin özelliklerini kapsar (s. 7-8).

Bloom ve diğerleri, her ne kadar çalışmalarının ilk yıllarında daha çok bilişsel ve duyuşsal alan üzerinde odaklanmışlarsa da zamanla daha çok bilişsel alana yönelmişlerdir. Bilişsel alan üzerinde yapılan bu araştırmaların sonucunda Bloom ve Krathwohl (1956) öncülüğünde, ilk olarak “The Development of a Taxonomy of Education Objectives” başlığındaki metin, daha sonra ise “The Taxonomy of Educational Objectives, The Classification of Educational Goals Handbook I: Cognitive Domain” (Eğitim Hedeflerinin Taksonomisi, Eğitim Amaçlarının Sınıflaması El Kitabı I: Bilişsel Alan” (1956) adlı kitap yayımlanmıştır. Taksonominin duyuşsal alanı ile ilgili bölümü ise Buros, Mowrer ve Stalnaker öncülüğünde “59. American Psychological Association” yıllık toplantısında (31 Ağustos ve 5 Eylül 1951) Chicago’da tamamlanmıştır (s. 8-9).

Taksonomi, özellikle düşünme ve problem çözme bilişsel süreçleri üzerinde yoğunlaşmıştır. Bu bilişsel süreçlere bağlı olarak bilişsel hedefler sınıflandırılırken *kurgusal olma (fiction)* ve *kurgusal olmama (nonfiction)* durumları dikkate alınmıştır (s. 10-11). Bu özelliklerden hareketle Bloom ve diğerleri, eğitim-öğretim sürecinin

sonucunda gerçekleşmesi hedeflenen istendik yöndeki öğrenci davranışlarını sınıflamışlardır. Bloom ve diğerleri (1956), burada belirtilen “istendik yöndeki davranış” kavramının yanlış anlaşılmasına için bununla tam olarak neyi kast ettiklerini şöyle izah etmektedir: Bireyin istendik yöndeki davranışları demek, psikologların araştırmalarında belirttiği istendik davranış sıralamaları veya sınıflamaları şeklinde değildir. Burada vurgulanan istenmeyen veya arzulanmayan davranış kavramı; toplumun ihtiyaçlarından uzak olan, toplum tarafından istenmeyen ve kabul görmeyen, istenmedik ve anormal olan davranışlardır (s. 12-13). Araştırmacılar, bu tür davranışların eğitim hedefi olarak gösterilmemesi gerektiğini vurgulamaktadırlar. Davranışlar sınıflanırken ilköğretim, kolej ve lise gibi farklı eğitim kademeleri de göz önünde bulundurulmuştur. Araştırmacılar, eğitim hedeflerini (davranışları) sınıflanırken dikkat edilmesi gereken dört önemli prensibi belirleyerek bunları BT’de şöyle sıralamaktalar:

Birinci prensip: Taksonomi, öğretmenlerin öğrenci davranışlarındaki farklılıkları görmesi ve belirlemesi için onlara yardımcı olmalıdır. Dolayısıyla taksonomi, sınıflar arasındaki temel farklılıkların belirlenmesini sağlamalıdır.

İkinci prensip: Taksonomi, iç tutarlılığın sağlanması için mantıklı şekilde geliştirilmelidir.

Üçüncü prensip: Taksonomi, psikolojik durum ve olaylar ile mevcut durumun aynı anda anlaşılmasını sağlamalıdır.

Dördüncü prensip: Taksonomi (sınıflama), kapsadığı bütün eğitim hedeflerini tamamıyla anlaşılır bir açıklıkta belirtmeli veya nitelermelidir (s. 13-14).

Sıralanan bu temel prensiplere bağlı kalınarak öğrenci davranışları, aşağıdaki bilişsel süreçleri gerçekleştirmek amacıyla altı grupta sınıflandırılmıştır. Bu sınıflamada, hiyerarşik bir yapı esas alınmıştır. Hiyerarşiye göre öğrenci davranışları *bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme* olmak üzere altı temel kategoriye ayrılmıştır. Birbirinin ön koşulu olan bu sınıflamada, bir davranışın gerçekleşmesi kendinden önceki davranışın (bilişsel düzeyin) tamamlanmasına bağlıdır. Yani davranış biçimleri; A sınıfı davranışları, AB sınıfı davranışları ve ABC sınıfı davranışları olarak ilerlemektedir (s. 18-19).

Bilgi kategorisinde “yetenek ve beceriler”e odaklanmış iken diğer kategorilerde ise bilgi ve becerilerin daha iyi kullanılmasına odaklanılmıştır (s. 28-43). Her bilişsel kategori, kendini tamamlayan alt kategorilerden oluşmuş olup bunlar, somuttan soyuta ve basitten karmaşığa doğru hiyerarşik olarak sıralanmaktadır (s. 16). Altı bilişsel kategorinin kapsamı ve özelliği ile ilgili bilgiler, aşağıda sıralanmıştır.

2.1.1.1. Bloom Taksonomisinin Bilişsel Süreçleri

Bilgi (Knowledge): BT'nin ilk basamağı olan *bilgi*, materyal ve düşüncelerin fark edilmesi ve geri çağırılması için ilgili test durumlarının ve davranışların hatırlanarak fark edilmesidir. Bu basamakta bir alana özgü olan ve seçilen bilgi parçacıklarının çağırılması ön plandadır. Araştırmacılar, hatırlanan bu bilgileri kendi içerisinde bazı gruplara ayırmıştır. Bunlar; özel (spesifik) bilgiler, terminoloji bilgisi, özel gerçeklerin bilgisi, bir alana özel olan anlam ve yolların bilgisi, uzlaşım bilgisi, eğilimler ve takip edilenler bilgisi, sınıflama ve gruplandırmalar bilgisi, ölçütler bilgisi, yöntem bilgisi, evrensel ve belli bir alanı özetleyenler bilgi, genellemeler ve prensipler bilgisi, teori ve yapılar bilgisi olmak üzere sahip olduğu özelliğe ve işlevlerine göre kendi içerisinde farklı türlere ayrılmıştır (s. 63-88).

Kavrama (Comprehension): Kavrama, iletişim sürecinde mesajla ilgili olan her şeyi anlama sürecidir. Dolayısıyla bu kategori, bilginin anlama sürecini kapsamaktadır. Taksonomide üç tür anlama davranışı vardır. Bunlardan ilki, bir dildeki bilgiyi başka bir dile *çevirme*; ikincisi bir alanla ilgili bilgiyi diğer bilgiler ile ilişkilendirerek yeniden *yorumlama* ve üçüncüsü ise kurulan iletişim sürecinden hareketle bilgi ile ilgili *tahminde bulunma* davranışlarını kapsamaktadır (s. 89-119).

Uygulama (Application): Taksonominin bilişsel süreçleri arasındaki güçlü hiyerarşik yapı göz önünde bulundurulduğunda uygulama basamağı, bilgi ve kavrama gibi alt basamaklardaki beceri ve yeterliliklerin kullanılmasına dayalıdır. Dolayısıyla uygulama; kavrama bilişsel sürecindeki metot, teori ve prensiplerin kullanılmasıdır. Diğer bir deyişle uygulama kategorisi, kavrama basamağında edinilen bilgilerin kullanıldığı bilişsel süreç davranışlarını kapsamaktadır. Bu sürecin davranışları; genel problemleri çözebilme, özel bilgiler ile ilgili prensipleri uygulayabilme (yeterlilik), bilgiyi kullanabilme, problemleri tanımlayabilme ve uygulama yeterliliğine sahip olma ve maddeleri sergileyebilme olarak sınıflandırılmaktadır (s. 120-143).

Analiz (Analysis): Analiz etme, bilgiyi ayrıştırarak bilgiyi meydana getiren parçaları birbirinden ayırma daha sonra bu parçaların birbiri ile nasıl ilişkili olduğunu inceleyerek bilginin bir bütün olarak çalışma organizasyonunu görme süreçlerini kapsamaktadır. Bu inceleme sürecinden hareketle analiz etme kategorisinin davranışları (alt bilişsel süreçleri) üç düzeye ayrılmaktadır. Birinci düzeyde, öğrencinin bilgiyi belirleyebilmesi veya iletişim sürecindeki unsurları sınıflayabilmesi için materyali oluşturan parçaları ayrıştırarak onu görmesi beklenmektedir. İkinci düzeyde, bu materyali bir araya getiren unsurların etkileşim (ilişki) bağlantılarını belirginleştirebilmeleri istenmektedir. Üçüncü aşamada ise bilginin organizasyon prensipleri ve bilgiyi bir bütün olarak bir arada tutan yapı ve düzenlemeyi görebilmesi veya fark edebilmesi hedeflenmektedir. Bu analizler; unsurların analizi, ilişkilerin (bağlantıların) analizi ve organizasyon prensiplerinin analizi olarak farklı türlere ayrılmaktadır (s. 144-161).

Sentez (Syntesis): Sentez basamağı, analiz basamağında ayrıştırılan bilgi parçacıklarının tekrar bir araya getirilmesi bilişsel süreçlerini kapsamaktadır. Dolayısıyla bu basamakta esas olan özellik, bir bütünü oluşturan yapıları birleştirmek veya materyali daha önce yapılandırılan daha anlaşılır bir yapıya ulaştırmaktır. Öğrenci elementleri bir araya getirmek için çok sayıda kaynaktan yararlanmalı ve bunları bir yapının içinde veya daha önce fark edilmemiş açıklıkta örüntülemelidir. Bu nedenle sentez basamağı sonucunda bir ürün veya çıktının olması gerekir. Sentez basamağı sonucunda oluşan bu ürün veya çıktı; benzersiz bir iletişim ürünü, bir plan veya amaçlanan işlemler dizisi ürünü, özetleyici bağlantıların bir dizi türevi olarak sınıflandırılmaktadır (s. 162-184).

Değerlendirme (Evaluation): Taksonominin son bilişsel basamağı olan değerlendirme kategorisi; bazı amaçlar için fikirlerin, çalışmaların, çözümlerin, metotların, materyallerin değerleri hakkında belli ölçüt ve standartlara bağlı olarak yargıda bulunmadır (s. 185). Doğru (kesin), etkili, tatmin edici bir değerlendirme standardı oluşturmak için bazı ölçütler kullanılmalıdır. Bu ölçütlere göre yapılan değerlendirmeler, niteliksel veya niceliksel olabilir. BT’de değerlendirmenin bu aşamada verilmesinin amacı bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez kategorilerinin bir arada çalışma süreçleri ile ilgilidir. Dolayısıyla sentez basamağının sonucunda ortaya çıkan ürün ile beraber bilişsel kategorilerin birbiriyle olan çalışma sisteminin nasıl olduğu da değerlendirilmektedir. Değerlendirme, birbiriyle ilişkili bireysel yargılamaya

bağlı olarak yararlı bulunanlara (kabul görülen) katılma şeklinde yapılabildiği gibi kendisine daha az yararlı olan veya olmayana katılmama olarak da yapılabilir (s. 185-198).

2.1.2. Yenilenmiş Bloom Taksonomisi

Bu bölümdeki bilgiler; Anderson ve diğerleri tarafından 2001 yılında hazırlanan “A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: a Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives (Complete Edition)”, “A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: a Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives (Abridged Edition)” adlı kaynaklardan aktarılmıştır.

Eğitim alanındaki gelişmelere bağlı olarak BT, bazı yönleriyle eleştirilmeye başlanmıştır. Bu eleştiriler, başta Anderson'un olmak üzere birçok araştırmacının dikkatini çekmiştir. Özellikle BT'nin yazarlarından olan Krathwohl ve BT'nin basıldığı yayınevinin (Longman) editörü Blanford arasında taksonomi odaklı tartışmaların sonucunda taksonominin yenilenmesine gerek duyulduğu belirlenmiştir (s. xxviii). Çünkü BT'nin hâlâ çok sık kullanılıyor olmasına rağmen geçen süre zarfında eğitim alanındaki yeniliklere de uyarlanması gerekmektedir. Bu düşünceden hareketle Anderson, taksonominin yeniden düzenlenmesini iki önemli nedenle ilişkilendirmiştir. Birincisi, eğitimcilerin ve araştırmacıların dikkatini taksonomiye yeniden çekmektir. Çünkü tarihî bir çalışma olarak taksonomiye sadece geçmişteki eğitim çalışmalarıyla sınırlandırmamak gerekiyordu. Bu nedenle taksonominin “günün ilerisinde”ki çalışmalara da cevap verebileceğini göstermek için yenilenmesine ihtiyaç duyuldu. İkinci neden ise, taksonominin yayımlanmasından sonra dünya ve Amerikan toplumundaki bilimsel ve düşünsel gelişmelerdir. Dolayısıyla taksonominin bu yeni bilgi ve düşüncelerle uyumlu olması gerekiyordu. Özellikle eğitim alanında taksonomiden sonra ortaya çıkan yeni eğitim yaklaşımları, Amerikan toplumunun eğitim ile ilgili düşünce ve uygulamalarını da değiştirmişti. Öğrencilerin yeni yetişme ve öğrenme şekilleri ile öğretmenlerin dersleri planlama, uygulama, değerlendirme yöntemlerinin nasıl olduğu ile ilgili artık daha fazla bilgi mevcuttu. Eğitim ile ilgili bu bilgi artışı taksonominin ihtiyaçlara daha iyi cevap vermesi için yeniden gözden geçirilmesi ve güncelleşmesini gerekli kılmıştır (Anderson vd. 2001, s. xx1-xx11; Krathwohl, 2002).

Belirtilen bu iki nedenden ötürü dikkatler taksonominin daha etkili olarak nasıl kullanılabileceğine yönelmiştir. Çünkü Bloom'un editörlüğünde "The Taxonomy of Educational Objectives, The Classification of Educational Goals Handbook I: Cognitive Domain" adıyla yayımlanan taksonomi; yaklaşık kırk yıl boyunca öğretim programı geliştirme çalışmalarında, eğitim-öğretim uygulamalarında, ölçme ve değerlendirmede ve daha birçok eğitim alanında başvurulan temel kaynaklar arasında yer almıştır. Taksonominin ulusal ve uluslararası alandaki etkilerine ve kullanımına dikkat çekmek için Eğitim Araştırmaları Ulusal Kurulu (National Society for the Study of Education) bir kitap hazırlamıştır (s. xxı).

Güncellenmenin Hedef Kitleleri

Anderson ve diğerleri (2001), taksonomiye yeniden düzenleyerek birçok kişiye ulaştırmayı hedefleseler de asıl hedef kitlelerinin öğretmenler olduğunu vurgulamışlardır. Çünkü onların asıl hedefi, taksonominin eğitim-öğretim sürecinde etkili bir araç olarak kullanmasını sağlamaktır. Eğitimde hesap verilebilirliğin daha etkili olması için öğretim programlarının standartlar üzerinde kurulmasının gerekliliğini vurgulayan araştırmacılar, bu yaklaşımla öğretmenlerin etkili öğretimleri ile öğrencilerin etkili öğrenme süreçleri üzerinde durmuşlardır. Bu nedenle taksonomide hedefler ile ilgili değişiklikler üzerinde yoğunlaşmaya karar verilmiştir. Eğitimde belli bir standardizasyona oluşturmak için hedeflerin bütün öğretmenler tarafından iyi anlaşılması gerektiği vurgulanmıştır. Bu amaç doğrultusunda düzenleme çalışmasında, eğitim hedeflerinin herkesin anlayacağı şekilde ifade edilmesi ve herkesin uygulayabileceği şekilde düzenlenmesine önem verilmiştir. Düzenlenen taksonominin öğretmenlere; uygun öğretim süreçleri planlama, uygulama, geçerli değerlendirme süreçleri hazırlama ve etkili stratejileri oluşturmaları için yardımcı olması ve yol göstermesi hedeflenmiştir (s. 11). Bu nedenle taksonomiye güncelleme sürecinde araştırmacılar, şu üç hususu göz önünde bulundurmuşlardır:

Birincisi, ilk taksonomideki yaklaşımdan uzaklaşmadan onların yaklaşımlarını inceleme ve genişletme,

İkincisi, taksonominin herkes tarafından kullanılabilmesi için taksonomiye kolaylıkla anlaşılacak dil ile hazırlama,

Üçüncüsü, taksonomideki gerçekliği ön plana çıkarmak için taksonomideki düzenlemeleri açıklarken gerçek uygulama örneklerinden (öğretmenlerin sınıf için otantik uygulamaları) yararlanma.

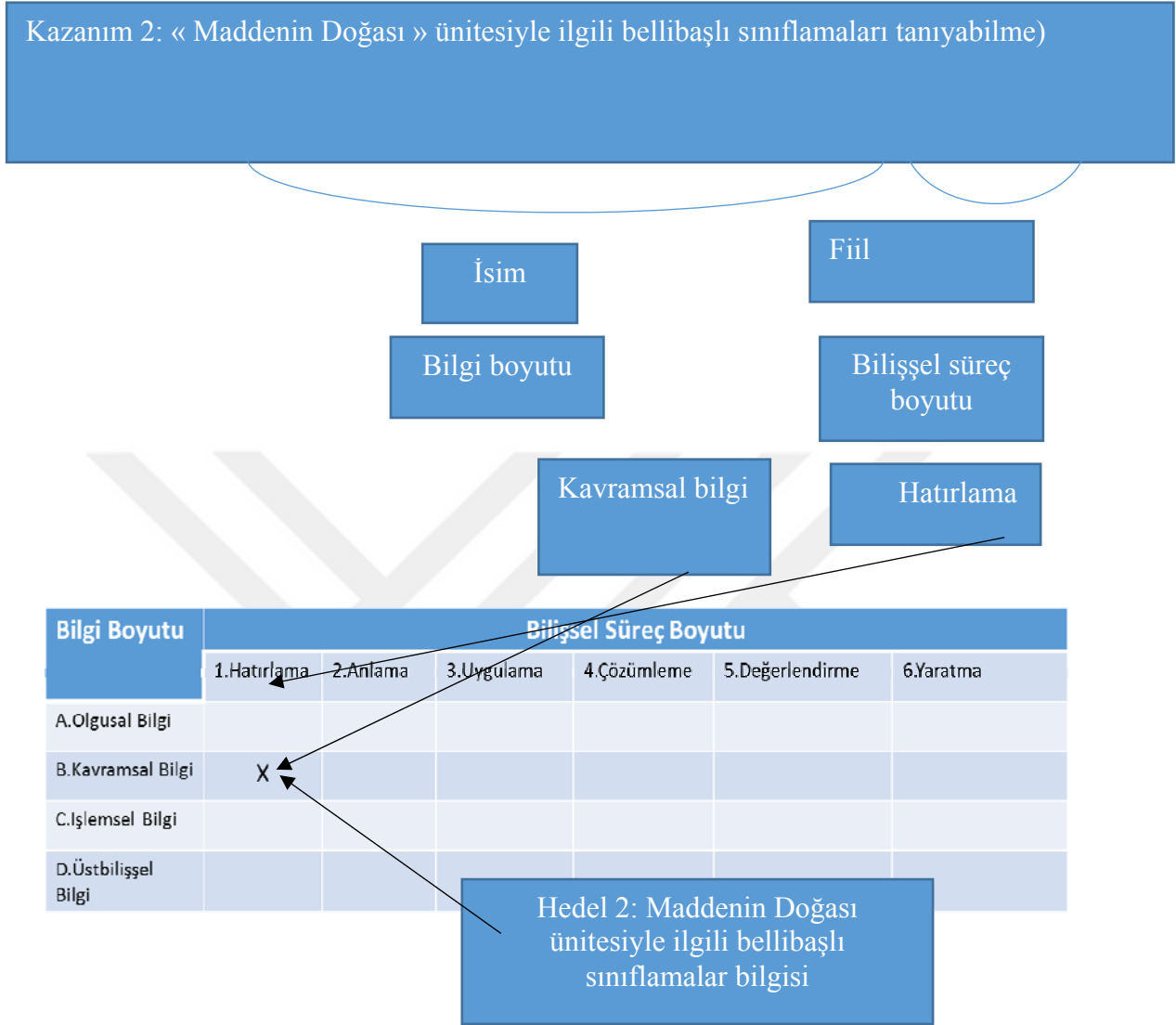
Araştırmacılar, taksonomi kitabını hedef kitleye bağlı olarak iki şekilde hazırlamışlardır. Birincisi taksonomideki bütün düzenlemelerin bulunduğu tam versiyon (kitabın tamamı), ikincisi ise öğretmenlerin uygulamalarında onlara daha kolay ve etkili bir şekilde kullanmaları için kısaltılmış versiyonudur (özet kitaptır). Hazırlanan kitabın tam versiyonunda kısa versiyonda bulunmayan üç bölüm yer almaktadır. Bunlar hedefleri sınıflayabilmek için kullanılacak diğer yaklaşımlar ile ilgili bölüm, taksonominin ilk şekli ile ilgili yapılan çalışmaların anlatıldığı bölüm ve taksonominin çözümlenmemiş sorunlarının tartışıldığı bölümlerdir. Araştırmacılar bu tam versiyonu; öğretmenleri doğrudan veya dolaylı olarak etkileyen program geliştirme koordinatörleri, eğitim danışmanları, test hazırlayan ve yayımlayan gruplar, testlerin ölçüm ve değerlendirme süreçlerinde görev alan uzmanlar ve öğretmenler için hazırladıklarını belirtmişlerdir. Bu kitap düzenlenirken politika belirleyicileri ile medya alanı hedef kitle olarak belirlenirse de onların da taksonomiden yararlanabilecekleri ifade edilmiştir. Taksonominin, politika belirleyicilerine eğitim-öğretim sonucunda ulaşılan insan kalitesinin (mezunlar) aranan veya istenen standartlarla uyumlu olup olmadığı ile ilgili olarak onları yönlendirebileceği düşünülmüştür. İlk ve ortaöğretim için ders kitabı hazırlayan ve yayımlayanlar ise diğer bir hedef kitleyi oluşturmaktadır. Böylece ders kitabı hazırlayan yazar ve yayımlayıcıların kitapları hazırlarken YBT'den yararlanabileceği varsayılmaktadır.

Öğretmenler için hazırlanan kısaltılmış versiyon giriş bölümüne ek olarak üç bölümden oluşmuştur. Giriş bölümünde ilk taksonomi ve onun güncelleştirilme süreci, birinci kısımda taksonomilerin gerekliliği ve kullanım şekilleri, hedeflerin özellikleri ve standartlarla olan ilişkisi, ikinci kısımda güncelleştirilen taksonominin yapısı, üçüncü kısımda sınıflama tablosunun kullanımı, bu tabloya göre hedef oluşturma, öğrenme süreci etkinliklerini hazırlama, ölçme ve değerlendirme uygulamalarına yer verilmiştir.

Eğitim Hedefleri ve Hedeflerin Sınıflandırılması: BT'de “Öğrencilerden öğrenme sürecinde hangi yönlerden değişimler bekliyoruz?” şeklinde tanımlanan araştırma sorusuna yer verilmiştir (Bloom vd. 1956). Bu soruda eğitim hedefleri, bir ürün olarak

öğretilmek istenen öğrenmeler (yaşantılar) şeklinde belirtilmiştir. Belirtilen bu özelliğe bağlı olarak BT’de olduğu gibi YBT’de de hedeflerin standartlara bağlı olarak daha etkili bir şekilde gerçekleşmesi için sınıflandırılmasına ihtiyaç duyulmuştur. Yenilenen taksonomide hedefler sınıflanırken hedefi oluşturan *fiil* ve *isim* yapısı esas alınmıştır. Böylece hedefin *fiilden* oluşan kısmı *bilişsel süreçleri*, hedefin *isimden* oluşan kısmı ise *bilgi türleri* olarak yapılandırılmıştır. Hedefin fiil kısmı, öğrencilerin ulaşmaları gereken bilişsel süreçleri; ad kısmı, ise öğrencilerin öğrenmesi gereken bilgileri içermektedir. Bu yapılandırılma şekli itibariyle YBT iki önemli boyut üzerinde düzenlenmiştir. Araştırmacılar bu iki boyutun birbiri ile olan ilişkisi ve de hedeflerin bulunduğu yeri gösteren tabloya “sınıflama (taksonomi, belirtke) tablosu” adını vermişlerdir. Sınıflama (belirtke) tablosunun dikey boyutunda bilgi türleri; *olgusal, kavramsal, işlemsel ve üstbilişsel* olarak dört kategoriden oluşmuştur. Tablonun yatay boyutunda yer alan *hatırlama, anlama, uygulama, analiz etme, değerlendirme ve yaratma* bilişsel süreçleri ise altı kategoriden oluşmuştur. Bu tablonun öğretmenlere, hedeflerin gerçekleşme durumunu kontrol etme sürecinde yardımcı olacağı amaçlanmıştır. Böylece sınıflama (belirtke) tablosu vasıtasıyla öğretmenler, öğretim programı tasarlama sürecinde aktif rol alabilmektedir. Dolayısıyla hem uygulanan öğretim programının kullanılması sürecinde hem de öğretmenin yeni bir öğretim programı tasarlama sürecinde yenilenmiş taksonomiden yararlanması beklenmektedir. YBT’nin programı anlama, planlama, değerlendirme ve öğretim kalitesi ile ilgili aktarımlar yapma sürecinde öğretmenlere rehberlik edebileceği hedeflenmiştir.

Şekil 14. Taksonomi tablosu ve örnek bir kazanımın taksonomi tablosundaki yeri



(Anderson vd. 2001, s. 32-34).

Hedeflerin Yapısı: YBT’de hedefi oluşturan bazı kavramların değiştirildiği görülmektedir. Bu değişiklikler, hedeflerin içerik ve davranış boyutlarında yapılmıştır. Hedeflerin bilgi yüklerini oluşturan bölümde “*bilgi mi içerik mi?*” sorusunda bilgi kavramı tercih edilmiştir. Bunun nedeni ise içeriğin zamanla oluşacak değişimlerden etkilenmesi nedeniyle sürekli yenilenmesidir. Burada içerik, “bilgi paketleri”nden oluştuğu için bu kavram; program materyali, öğretim materyali veya materyal kavramları ile genellikle karıştırılmıştır. Bu kavram karışıklığına son vermek, bilginin zamanla değişebilme özelliğine dikkat çekmek ve kapsadığı akademik disiplin alan

konusu ile bu alanın materyallerini birbirinden ayırmak için YBT’de “ne öğretilmeli?” sorusu için “bilgi” kavramı tercih edilmiştir.

Hedeflerle ilgili olarak yapılan diğer bir değişiklik ise hedefler için “davranış” yerine “bilişsel süreç” kavramının kullanılmasıdır. Araştırmacılar, Tyler’ın kullandığı davranış kavramının yanlış yorumlanmasından dolayı bu kavramın *davranışçılık* (uyarıcı-tepki arasındaki ilişki) ile ilişkilendirildiğini belirtirler. Aynı zamanda Tyler’ın ifade ettiği “davranış değiştirme”nin davranışçılık yaklaşımının “koşullanma ve uyarıcı-tepki” kavramlarından farklı olduğunu açıklamışlardır. Buradaki davranış değiştirme kavramı, öğrenci davranışlarını belirleme, öğrenme sürecini daha somut hâle getirme, öğretmenlere süreci yönlendirme ve öğrenmenin oluşup oluşmadığı ile ilgili kanıtlar sunmaları için yardımcı olma ve öğretmenlere öğrenme sürecini tanımlayabilme imkânı sağlamak olarak tanımlanmıştır. Dolayısıyla YBT’de araştırmacılar, bu kavram yanlışlığını gidermek ve dikkatleri öğrencilerin öğrendiklerini nasıl göstermeleri gerektiğine odaklamak için “bilişsel süreç” kavramı kullanılmıştır (s. 12-13).

Yapılan bu iki önemli değişiklikten hareketle araştırmacılar; öğretim, ölçme ve değerlendirme süreçleriyle karıştırılmaması için hedeflerin öğretim etkinliklerinin, test ve değerlendirme formlarından farklı olduğunu vurgulamışlardır. Hedeflerle karıştırılmaması gereken bir diğer kavram ise *performans* kavramıdır. Öğrenme sürecinin gerçekleşmesi için gösterilen öğrenci performansları hedeflerden farklıdır. Burada belirtilen kavramlarla hedefleri karıştırmamanın yolu hedeflerin daha fazla odaklandırılma derecesidir (Anderson vd. 2001).

2.1.2.1. Yenilemiş Bloom Taksonominin Boyutları

Bu bölümde YBT’de kapsamlı ve ayrıntılı olarak gösterilen altı bilişsel kategori ve bilgi alanının kategorilerine yer verilmiştir. İlk olarak YBT’deki bilgi alanlarının kategorileri ve bu kategorilerin özellikleri açıklanmıştır. Bilgi kategorilerinin kapsadığı alt bilgi türlerinin özelliklerinin neler olduğu belirtilmiştir. Böylece YBT’de verilen bilgilerin hangi özellikleri bakımından birbirinden nasıl ayrıldığı aktarılmıştır. Olgusal, kavramsal, işlemsel ve üstbilişsel bilgi olarak dört temel kategoriye ayrılan bu bilgi türlerinin özellikleri ve kapsamaları aşağıda aktarılmıştır. Daha sonra YBT’de bilişsel süreç alanlarının özellikleri, kapsamaları ve alt bilişsel süreçlerine yer verilmiştir. Hatırlama, anlama, uygulama, analiz ve değerlendirme olarak sıralanan bu bilişsel

süreçler ve bunların on dokuz alt bilişsel süreçlerinin özellikleri ilgili bölümde ayrıntısıyla ele alınmıştır.

2.1.2.1.1. Bilgi Alanının Kategorileri

Taksonomin bu boyutu, öğretim sürecinde nelerin öğrenilmesi gerektiğini karşılamaktadır. Bilgi boyutu; öğrencilerin önceki öğrenmelerini, bilişsel ve üstbilişsel öğrenme etkinliklerinde öğrendiği bilgileri kapsamaktadır. Araştırmacılar, bilginin geniş kapsamından dolayı YBT’de bilgiyi türlerine göre ayırırken bilginin sınırlarını belirlemede zorlandıklarını belirtmişlerdir. Özellikle bir konu alanında çok sayıda farklı terimin kullanılması ve bilgi boyutlarının yönleri üzerinde fikir birliğinin olmamasından dolayı bilgileri belli bir kategoride sınıflamanın zorluğu vurgulanmıştır. Aynı şekilde bir sınıflama içerisinde bilgi türünün kesin sınırlarını belirlemenin de güç bir işlem olduğu belirtilmiştir. Fakat bu zorluklara rağmen YBT’de öğrenci öğrenmeleri, bilgi türünün özelliğine göre dört bilgi boyutuna (türüne) ayrılmıştır (s. 27-30). Bu bilgi türlerinin özellikleri ve kapsamaları aşağıda verildiği gibidir.

Olgusal bilgi: Bir akademik alanı anlamak için bu alanla ilgili temel bilgileri kapsayan olgusal bilgi, öğrencilerin belli bir disiplini tanımlamak veya disiplinindeki herhangi bir problemi çözmek için ihtiyaç duydukları temel bilgi türüdür. Bu boyut, bir alanla ilgili bilinmesi zorunlu olan bilgileri kapsamaktadır. Bu bilgilerde somutluk ön planda olup bunlar, somut nesnelere ilişkilendirilen simge ve önemli bilgileri veren “simge dizgileri” olup oldukça düşük düzeydeki bir soyutlama işlemidir. Bu nedenle olgusal bilgi bir alanla ilgili terim ve özel ayrıntıların olduğu bilgileri kapsamaktadır.

Terim bilgisi, bir akademik disiplinindeki sözlü olan ve olamayan özel isim veya simgelerin bilgisidir. Alfabeyi yeni öğrenen birisi için alfabe bilgisi, biyoloji dersi için hücre bölümlerinin adları, Türkçe dersindeki sözcük bilgisi için kullanılan sembol bilgisi bu bilgi türüne örnek olarak verilebilir.

Özel ayrıntı bilgisi, akademik bir disiplininde çalışan uzmanların bu alan ile ilgili olarak ulaştıkları alandaki konular ve problemler bilgisidir. Fakat burada konu alanı uzmanlarının neyin temel alınması gerektiği, neyin ikinci planda kalması gerektiği konusunda fikir birliğine varmaları zor olmuştur. Bundan dolayı özel ayrıntı ve öğelerin sınırlarının veya önem derecelerinin her alanda tam olarak belirlenmesi güçtür. Fakat bu zorluklara rağmen taksonomide özel ayrıntı ve öğeler bilgisi ile ilgili örnekler şöyle

sıralanmaktadır: belli bir kültüre ait önemli olgular, öne çıkan önemli isim, yer ve olaylar, ülkelerin önemli üretim kaynakları, akıllı alışveriş için güvenilir bilgi kaynakları... (s. 45-48).

Kavramsal Bilgi: “Şema” bilgisinin ön plana çıktığı bu bilgi türü, belli bir akademik disiplin alanını organize eden model ve kuramlara bağlı olarak bilgi parçacıklarının bilgiyi oluşturma şeklini kapsamaktadır. Yani kavramsal bilgi, belli bir konunun organize edilmesini ve yapılandırılmasını sağlayan bilgi parçacıklarının nasıl oluştuğu ve çalıştığı ile ilgili bilgilerdir. Örneğin mevsim bilgisi ile ilgili olarak Güneş, Dünya ve Dünya’nın Güneş etrafında dönmesi arasındaki ilişkiyi açıklayan bilgidir. Kavramsal bilgi; sınıflama, ilke ve genellemeler, kuram, model ve yapıların temellerine bağlı olarak üç alt kategoriye ayrılmıştır bunlar; sınıflamalar ve sınıflar bilgisi, ilkeler ve genellemeler bilgisi ile kuram, model ve yapılar bilgisidir.

Sınıflamalar ve sınıflar bilgisi, ögeler arasındaki bağlantıları kurma sürecinde önemli bir rol alır. Bilgiler arasındaki bağlantıları kapsadığı için bu bilgi türünü olgusal bilgiden ayırmak kimi zaman güçtür. Bir hikâyeyi çözümlerken hikâyenin ana unsurları arasındaki ilişkiyi ve farklılıkları ortaya koyan bilgilerin ilgili başlıkta toplanması bu kategorideki bilgi türüne örnek olarak verilebilir. Bunlara ek olarak edebî türlerin bilgisi, cümle ögeleri bilgisi ve farklı jeolojik dönemlere ait bilgiler de bununla ilgili diğer örneklerdendir.

İlkeler ve genellemeler bilgisi, akademik bir disiplinde kapsamı en geniş olan bilgiye denk gelmektedir. Bu bilgi türü, bir disiplinindeki çok sayıdaki olay ve durumları bir araya getirme özelliğine sahiptir. Alt kategorideki özel ayrıntıların ilişkilerini belirlediği gibi daha ilerideki bilgilerin sınıflamalarını ve bu sınıflamalar arasındaki süreç ve ilişkileri de belirlemektedir. Bu bilgi türüne; fizikteki temel yasalar, temel öğrenme ilkeleri ve bir kültüre ait başlıca genellemeler örnek verilebilir.

Kuram, model ve yapılar bilgisi; farklı akademik disiplinler arasındaki olay ve olguları belirtmek, anlamak, açıklamak ve ön görmek için kullanılan farklı paradigma, kuram ve modeller bilgisini kapsar. Bu bilgi türünde öğrencinin konu alanını kavrayıp bunu iyi bir şekilde organize edebilmesi için farklı yol ve konu alanlarına yönelmesi gerekir. Öğrencinin evrim teorisini anlayabilmesi için farklı biyolojik olay veya durumları bu teoriye göre açıklama bilgisi buna örnek olabilir. Dolayısıyla bu bilgi türü, bireyin konu

alanı ile ilgili model ve teorilere hâkim olma bilgisidir. Örneğin genetik modellerin bilgisi, plaka tektoniği bilgisi, kimyasal ilkeler bilgisi vb. (s. 48-52).

İşlemsel Bilgi: Bu bilgi, bir şeyin “nasıl yapılacağı” ile ilgili olarak beceri, algoritma, yöntem ve teknik bilgisini kapsamaktadır. Aynı zamanda bazı işlemlerin hangi koşullarda ve ne zaman kullanılacağı, belli bilgi türüne ilişkin ölçüt bilgisi de bu türe dâhildir. Öğrencinin bilgiyi öğrenme sürecinde edindiği tecrübeyi, nerede ve ne zaman kullanacağı ile ilgili bilgiyi kapsar. Bu türde, bilgiyi yapılandırma veya öğrenme sürecinde “nasıl” sorusu ön plandadır. Olgusal bilgi sürecinde ürün, işlemsel bilgi sürecinde ise süreç göz önünde bulundurulur. Üstbilişsel bilgide bireyin bilgiyi yapılandırma süreci konu veya akademik disiplinden daha önemli iken işlemsel bilgide ise belli bir konu alanı veya disiplinindeki özel bilgilerin nasıl kullanılacağı daha önemlidir. Dolayısıyla işlemsel bilgi, bir konu veya disipline özgü olan beceri, algoritma, teknik ve yöntemleri bilme ve kullanma ile sınırlıdır. Bu bilgi alanının kapsadığı alt türler ve bunlarla ilgili bazı örnekler şöyle sıralanmaktadır.

Konuya özgü beceri ve algoritmalar bilgisi örneğin; matematikteki işlem yolu bilgisi, ikinci dereceden denklemlerin çözümü ile ilgili algoritma bilgisi.

Konuya özgü teknik ve yöntemler bilgisi örneğin; matematik problemi olmayan bir cümleyi matematik problemi hâline getirme bilgisi, edebî eseri eleştirme yöntemleri ile ilgili bilgi.

Uygun işlemlerin ne zaman kullanılacağıının belirlenmesi ile ilgili ölçütlerin bilgisi örneğin; fizik problemi çözülürken bu problemin tipini veya türünü tanıma, yazılı bir metin oluştururken hangi anlatım türünün kullanılacağını bilme olarak sıralanabilir (s. 52-55).

Üstbilişsel Bilgi: Bireyin kendi bilişi (kendisi ile ilgili bilgisi) hakkındaki bilgidir. BT’de bu bilgi türüne yer verilmemiştir. Özellikle Piaget ve Vigotsky’nin araştırmaları bu bilgi türünün önemini ortaya çıkarmıştır. Bu nedenle YBT’de bu bilgi türüne yer verilmesine gerek duyulmuştur. Bireyin kendi öğrenme sürecinden haberdar olmasına dayanan bu bilgi türü, öğrenciye kendi deneyimleri üzerinde düşünme ve kendini düzenleme imkânını sağlamaktadır. Bu bilgi türü; bilişle ilgili bilgi ve bilişin izlenmesi, kontrolü, düzenlenmesi gibi bilgileri kapsamaktadır. Bu bilgi türü, özelliklerinden dolayı diğer bilgi türlerinden ayrılmaktadır. YBT’de üstbilişsel bilgi; *stratejik bilgi*,

bağlamsal ve koşullarla ilgili yönlerin de dâhil olduğu bilişsel görevler bilgisi ve kendi kendisi hakkındaki bilgi olmak üzere üç türe ayrılmaktadır.

Stratejik bilgi; bireyin öğrenme süreci, düşünme ve problem çözme süreçleri ile ilgili doğru stratejileri bilmesidir. Yani öğrencinin bilişini planlamak, izlemek, düzenlemek için kendisine yardımcı olacak üstbilişsel stratejileri tanıma bilgisidir. Burada stratejilerin nasıl kullanacağı değil bu stratejiler ile ilgili öğrencinin ne bildiği ön plandadır. Örneğin, öğrendiği bilgiyi başka bir ifadeyle belirtebileceğinin farkında olma; kendi kendini sorgulama, anlama ve izleme; bilgilerini tekrarlayarak bunları unutulmasının engellenebileceğini bilme vb.

Bağlamsal ve koşullarla ilgili yönlerin de dâhil olduğu bilişsel görevler bilgisi, bu bilgiye göre bireyin stratejileri öğrenmesinin önemli bir yolu; onların ne olduğunu, onları ne zaman ve neden kullanacağını bilmesine bağlıdır. Yani farklı stratejilerin nerede ve niçin kullanılması gerektiği ile ilgili bilgilerin bilinmesi gerekir. Örneğin, bir marangozun ahşap bir ev yaparken farklı araçları kullanması gerektiğini bilmesi veya bir telefon numarasını ezberlemek için numaraların hangi sıklıkla tekrarlanması gerektiğinin bilinmesi vb.

Kendi kendisi hakkındaki bilgi; üstbilişsel bilginin en önemli yönü olan bu bilgi, bireyin kendi kabiliyeti ile ilgili öz yargıları, bir görevi yerine getirmek için kendisi ile ilgili inançları, değerleri ve ilgilerini kapsamaktadır. Dolayısıyla bireyin hem kendi bilgi ve bilişinden haberdar olması hem de kendi öğrenme güdüsünü bilmesi bu bilgi türünün kapsamındadır. Bu bilgi türü için şu örnekler uygundur: Bir işi yapmaya yönelik kişisel ilgisinin olup olmama bilgisi, bir işin kendisine olan yararını bilme bilgisi, bir bilgiyi öğrenirken seçilen stratejiye güvenme bilgisi vb. Taksonomideki bilgiler ve bu bilgiler ile ilgili ayrıntılı örnekler aşağıdaki tabloda verildiği gibidir (s. 55-62).

Tablo 3.
Yenilenmiş Bloom Taksonomisi tablosunun bilgi boyutu ve alt kategorileri

ASIL TÜRLER VE ALT TÜRLER	ÖRNEKLER
A. OLGUSAL BİLGİ	Öğrencilerin bir disiplinde mutlaka bilmeleri gereken ya da içinde problem çözecekleri temel öğeler.
AA. Terimler bilgisi AB. Özel ayrıntı ve öğelerin bilgisi	teknik terimler bilgisi, müzikal semboller... temel doğal kaynaklar, güvenilir bilgi kaynakları...
B. KAVRAMSAL BİLGİ	Geniş yapılar arasında birlikte görev yapacak temel öğeler arasındaki karşılıklı ilişkiler.
BA. Sınıflama ve kategoriler bilgisi BB. İlke ve genellemeler bilgisi BC. Kuram, model ve yapıların bilgisi	jeolojik zamanlar, işletme türleri... pisagor teoremi, arz-talep kanunu... evrim kuramı...
C. İŞLEMSEL BİLGİ	Bir şeyin nasıl yapılacağı, yöntem ve teknikler bilgisi; becerinin oluşması için kullanılacak ölçütler, algoritmalar, elde etme yollarının bilgisi.
CA. Konuya özgü beceri ve algoritmaların bilgisi CB. Konuya özgü teknik ve yöntemlerin bilgisi CC. Uygun yöntemlerin ne zaman, nasıl kullanılacağı ile ilgili ölçütlerin bilgisi	çeşitli renkleri kullanarak boyama, tamsayıları bölme algoritmaları, görüşme teknikleri, bilimsel yöntem Newton'un ikinci kanununu içeren işlemi uygulamada kullanılan ölçütler, bir fizibilite çalışmasını değerlendirmedeki ölçütler...
D. ÜSTBİLİŞSEL BİLGİ	Bireyin kendi biliş süreci ile ilgili farkındalığı ve bilgisi.
DA. Stratejik bilgi DB. Uygun bağlam ve koşulları içeren bilişsel görevler DC. Özbilgi	ders kitabındaki konunun yapısını ana batlılarıyla ortaya çıkarmayla ilgili bilgi, çeşitli öğrenme stratejileri bilgisi... öğretmenlerin yürüttüğü belli test türleri bilgisi, farklı görevlerin bilgisi, bilişsel gereksinimlerine ilişkin bilgi... biliş ve öğrenme ile ilgili bir yazıyı eleştirme bilgisi, bireysel yeterlik ve yetersizliklerin bilgisi...

(Anderson vd. 2001, s. 46)

2.1.2.1.2. Bilişsel Süreç Alanı

Bu bölümde Anderson ve diğerleri, öğrencilerin bilgiyi kalıcı bir şekilde *öğrenme* ve *transfer etme* becerilerini geliştirme üzerinde yoğunlaşmışlardır. Burada *kalıcılık* ifadesinde daha önce öğrenilen bilgilerin *hatırlanması* becerisi vurgulanmış olup öğrenme sürecinin *geçmiş* boyutu ön plana çıkarılmıştır. *Transferde* ise öğrenilen bilginin *hatırlanması*, *anlamlandırılması* ve *kullanılması* becerilerini kapsadığı için öğrenme sürecinin *gelecek* boyutu ön plandadır. Öğrenmelerin kalıcı olması ve transfer edilebilmesi özelliği üç önemli öğrenme ürünü ile ilişkilidir. Bunlardan birincisi, öğrenme ürününün olmadığı *öğrenmenin yokluğu*, ikincisi bilgilerin sadece

ezberlenerek öğrenildiği öğrenme ürünleri, üçüncü ise ürünlerin anlaşılmasına dayalı olan *anlamli veya anlayarak* öğrenmelerin olduğu öğrenme sürecidir. Burada önemli olan bu öğrenme süreçleri sonunda ortaya çıkan veya çıkmayan öğrenme ürünlerinin nasıl olduğudur (s. 63-65). Yeniden düzenlenen taksonominin temel amacı, bunlar arasında anlamli öğrenmeyi etkili ve tam olarak gerçekleştirmektir.

Anlamli öğrenmeyi ön planda tutan yapılandırmacı yaklaşım, öğrenmeyi gerçekleştirmek amacıyla olgusal bilgide sıkça kullanılan hatırlama ve anlama bilişsel kategorilerine ek olarak farklı bilişsel kategorilerinin de kullanılması gerektiğini belirlemiştir. Bu nedenle YBT’de anlamli öğrenmenin kalıcı olmasını ve öğrenmenin transfer edilmesini sağlamak için *hatırlama, anlama, uygulama, analiz etme, değerlendirme ve yaratma* kategorileri ve bu kategorilerin daha ayrıntılı olarak gerçekleştiği alt bilişsel süreçlere yer verilmiştir. Aşağıda bu bilişsel kategoriler ve bunların alt bilişsel süreçleri ayrıntı olarak verilmiştir (s. 66-68).

Hatırlama: BT’de bilgi kategorisinin alt süreçleri arasında olan *hatırlama* YBT’de farklı bir kategori olarak yer almıştır. Bu kategoride öğrenilen bilgilerin kalıcılığı hedeflenmektedir. Hatırlama, bilgilerin uzun süreli bellekten çağırılma sürecidir. Diğer bilişsel süreçler bu bilişsel süreç üzerinde yapıldığı için hatırlama, anlamli öğrenme sürecinde yeni bilgilerin oluşturulması veya yeni problemlerin çözümü ile bütünleştirilmiştir. Hatırlama süreci, *fark etme ve geri çağırma* olmak üzere aşağıdaki iki önemli alt bilişsel süreçten oluşmaktadır.

Fark etme, öğrenci bu bilişsel süreçte yeni bilgiyi önceki bilgileri ile karşılaştırmak için bunları uzun süreli bellekten çağırır. Bu süreç, *tanımak* olarak da belirtilmektedir. Bu süreçte öğrenci yeni karşılaştığı bilgiye benzer veya yakın olan bölümleri belirlemek için bunların uzun süreli bellekte olup olmadığını gözden geçirme ihtiyacı duyar. Böylece öğrenci, bu yeni bilgi ile daha önce karşılaşmış karşılaşmadığını yoklar. Örneğin, ABD tarihindeki önemli olayların tarihini tanıma...

Geri çağırma, bu süreçte öğrenci yeni bilginin uzun süreli bellekte olup olmadığını yoklar ve bu bilgiyi kullanmak için ilgili bilgileri kısa süreli belleğe veya bilgiyi işlediği aktif belleğe getirir. Dolayısıyla bilgilerin uzun süreli bellekten işlemsel belleğe çağırılmasını kapsayan bilişsel süreçtir. Bu süreç, *almak* olarak da belirtilmektedir. Örneğin, ABD tarihindeki önemli olayların tarihini hatırlama... (s. 66-70).

Anlama: BT’de kavrama kategorisi, YBT’de anlama şeklinde karşılanmıştır. Anlamalı öğrenme sürecinde bilginin transferine odaklanan anlama, eğitim hedeflerinin en fazla yüklendiği bilişsel süreçtir. Bu süreçte öğrenciler yeni edindiği bilgi ile daha önce öğrendiği bilgi arasında bir bağ oluşturmaya çalışır. Çünkü yeni bilgiler, var olan “şema” ve bakış açılarıyla bütünleştirilmedir. Şemalar kavramlardan oluştuğundan bu bilişsel süreç, kavramsal bilgi türü ile yakından ilgilidir. Bu kategori; *yorumlama, örneklendirme, sınıflama, özetleme, sonuç çıkarma, karşılaştırma ve açıklama* alt bilişsel süreçlerini kapsar.

Yorumlama, öğrencinin bilgiyi farklı bir ifade veya temsil biçimi ile sunmasıdır. Yani sözcükleri başka bir ifade ile belirtme, resimleri sözcüklerle veya sözcükleri resimlerle anlatma; rakamları sözcüklerle veya sözcükleri rakamlarla ifade etme ve müzik işaretlerini seslere dönüştürme gibi işlemleri kapsar. Örneğin, sayısal olarak verilmiş bir bilgiyi sözcüklerle aktarma... Bu süreç; aydınlatma, açıklama, temsilleme, çevirme kavramlarıyla da belirtilmektedir.

Örneklendirme, genel olan bir kavram veya ilkeyi temsil eden bir örnek veya durumla sunulması sürecidir. Örneklendirme sürecinde kavram veya ilkeyi sunmak için bunu tanımlayacak olan özellikleri ön plana çıkaran özel bir durumun belirlenmesi veya kullanılması gerekir. Somutlama veya gösterme terimleri örneklendirme için kullanılabilir. Örneğin, boya ile yapılan sanat biçimlerine örnekler verme. Bu süreç; görselleştirme, örneklendirme kavramlarıyla da belirtilmektedir.

Sınıflama, bir bilginin belli bir gruba ait olup olmadığını görme sürecidir. Bu süreçte özel bir durumun genel ve kapsayıcı olan kavram ve ilkelere “*uyma*” özelliklerini ve ilişkilerini belirleme işlemi örnekleme alt bilişsel sürecinin kapsamındadır. Örneğin yapılan betimlemeleri sınıflama... Bu süreç; gruplandırma ve kapsamını belirleme kavramlarıyla da belirtilmektedir.

Özetleme; verilen bilgiyi belirten, toparlayan nitelik ve nicelikteki cümle veya cümlelerin kullanıldığı alt bilişsel süreçtir. Özetlemede esas olan bilgiyi vermek için derin ayrıntılara girmeden sadece bilgiyi temsil eden kısa ve özlü ifadelerin kullanılmasıdır. Örneğin, bir hikâyedeki olayları kısaca yazma... Bu süreç; ana hatlarını verme ve genelleme kavramlarıyla da belirtilmektedir.

Sonuç çıkarma, örnek veya durumlara ulaşmayı sağlayan kavram veya ilkeleri açıklamadır. Dolayısıyla örnek bir durumda ön plana çıkan tekrarlı gidiş veya sıralama işleminin bulunmasıdır. Örneğin, basit bir toplama işleminde her ilk sayının kendinden önceki sayıların toplamı olması işlemi. Öğrencinin izlediği olaydan bir ders çıkarması da sonuç çıkarmaya örnek olarak verilebilir. Sonuç çıkarma sürecinin işlevleri uygulamanın alt bilişsel süreçlerinden *gerçekleştirme* bilişsel sürecine yakın olması nedeniyle bunlar beraber kullanılabilir. Bu süreç; çıkarımsama, ulama, öteleme, tahmin etme kavramlarıyla da belirtilmektedir.

Karşılaştırma, iyi bilinen bir olay veya durum ile az bilinen bir olay veya durum arasındaki benzerliklerin gösterilmesidir. Karşılaştırma aynı zamanda, nesne, olay, düşünce, problem veya durumlar arasındaki benzerlik veya farklılıkların belirtilmesidir. Bu bilişsel süreç; farklılıkları gösterme, eşleştirme veya uyuşma gibi farklı kavramlarla da kullanılmaktadır. Öğrencilerin tarihî bir olayı güncel olan bir olayla karşılaştırması buna örnek olarak verilebilir. Bu süreç; eşleme, uyarlama kavramlarıyla da belirtilmektedir.

Açıklama, bir sistemi oluşturan başlıca parçaların veya olaylar zincirindeki neden-sonuçların birbiri ile ilişkisini ortaya çıkarma işlemidir. Böylece olaylar zincirindeki bir halka üzerindeki değişikliğin diğer süreçleri veya halkaları nasıl etkileyebileceğinin belirlenmesidir. Açıklama, neden-sonuç ilişkisinin nasıl olduğunu gösteren bir süreçtir. Bu süreç; modelleri yapılandırma kavramıyla da belirtilmektedir (s. 70-76).

Uygulama: İşlemsel bilgiye daha yakın olan uygulama bilişsel süreci, öğrenilen bilgi ile ilgili alıştırmalar yapma veya problem çözme süreçlerini kapsamaktadır. Uygulama sürecinde öğrencinin yapacağı işe aşına olması önemli bir husustur. Çünkü öğrenci, yapacağı işe aşına ise kullanması gereken işlemsel bilgiye daha hâkim olur. Dolayısıyla karşılaştığı alıştırmayı biraz düşünerek yapabilir. Örneğin, cebir dersini almış bir öğrenci bir alıştırmada yapması gereken işlemi bilir. Eğer öğrenci yapacağı işe aşına değilse bu süreçte sadece işlemsel bilgi yetersiz kalır ve öğrencinin kavramsal bilgiden yararlanması gerekir. Bu nedenle uygulama basamağı öğrencinin yapacağı uygulamaya aşına olmasına göre *yürütme* ve *gerçekleştirme* olmak üzere iki alt bilişsel süreçten oluşmaktadır.

Yürütme, öğrencinin aşına olduğu bir görevle karşılaştığı zaman bunu nasıl yapacağını bilmesi ve bunu yapabilmesidir. Beceri ve algoritma ile yakından ilişkili olmasından dolayı yapma, yapmaya elverişli hâle gelmez. Buradaki elverişlilik ilk olarak sabit bir sıradan oluşan basamaklar silsilesi ve ikinci olarak ise basamakların doğru şekilde icra edilmesinin önceden verilmesi şeklinde gerçekleşmektedir. Öğrencinin çok basamaklı bir sayıyı çok basamaklı başka bir sayıya bölebilmesi buna örnek olarak verilebilir. Bu süreç; icra etme kavramıyla da belirtilmektedir.

Gerçekleştirme, öğrencinin aşına olmadığı bir durum veya olayla (bilgi) karşılaşması durumunda onu çözümlmek için uygun işlemleri seçip kullanmasıdır. Öğrenci, bilgiye aşına olmadığı için hem problem tipi hem de kullanması gereken işlemleri bilmek durumundadır. Gerçekleştirme alt bilişsel süreci, *anlama* ve *yaratma* bilişsel kategorileri ile ilişkilidir. Örneğin, uygun durumlar için Newton'un ikinci yasasından yararlanma veya bir olay öyküsünün özelliklerini görmek için yazarın hikâyelerindeki olayların kurgulanışından yararlanma... Bu süreç; kullanma kavramıyla da belirtilmektedir (s. 77-79).

Analiz Etme: Bu süreç, bir bütünü oluşturan parçaları birbirinden ayırma ve bu parçaların birbiri ve bütünlü olan ilişkisinin nasıl olduğunu görme işlemidir. Dolayısıyla bir konunun onu oluşturan mesajlarını birbirinden ayırma (ayrıştırma), konu mesajının nasıl düzenlendiğini (bir araya getirilme durumu) görme ve konunun arka planındaki mesajları inceleme süreçlerinden oluşmaktadır. Bu bilişsel süreçlerden dolayı analiz kendi başına bir bilişsel süreç olarak kabul edilmesine ek olarak *anlama*, *değerlendirme* ve *yaratma* kategorileri ile de yakından ilişkilidir. Analiz etme süreci kendi içerisinde *ayrıştırma*, *örgütlenme* ve *irdeleme* olmak üzere üç alt bilişsel sürece ayrılmaktadır.

Ayrıştırma, bütünü oluşturan kısımların veya parçaların ilişkisine ve önem derecesine göre bunları birbirinden ayırma sürecidir. Dolayısıyla önemli bilgiyi önemsiz bilgiden, ilişkili bilgiyi ilişkisiz bilgiden ayırma sürecini kapsamaktadır. Ayrıştırma, her ne kadar *karşılaştırma* gibi görünse de önemli bilgiyi önemsiz bilgiden, ilişkili bilgiyi ilişkisiz bilgiden ayırma özelliği itibarıyla bundan ayrılmaktadır. Örneğin, bir matematik problemindeki sayıları, çözümlü ilişkili olan ve olmayanlar olarak bunları birbirinden ayırma... Bu süreç; ayırt etme, ayırma, odaklanma, seçme kavramlarıyla da belirtilmektedir.

Örgütleme, bir yapıyı oluşturan öğelerin işlevlerini ve uygunluk derecesini görme ve bunları belirleme işlemidir. Yapının ana çizgilerini görerek bunların bütünle olan yapılanma şemasını belirlemez. Örneğin, bir konu ile ilgili yapılan betimlemeleri konu ile ilişkili olanlar ve olmayanlar olarak farklı gruplara ayırma... Bu süreç; çalışma mantığını bulma, bütünleştirme, çözümlenme, yapılandırma kavramlarıyla da belirtilmektedir.

İrdeleme, bir bilgiyi oluşturan bakış açısı, yanlılıkları ve amacı görerek bunları belirleme işlemidir. Dolayısıyla öğrencinin bilgiyi yapılandırma sürecinde yapıyı bozarak materyaldeki mesajı belirlemesidir. Mesajı anlamak için kavramın ötesine geçilmesinden dolayı *irdeleme*, *yorumlama* sürecinden farklıdır. Örneğin, yazarın politik bakış açısından yararlanarak makaledeki görüşü belirleme... Bu süreç; atfetme ve yükleme kavramlarıyla da belirtilmektedir (s. 79-82).

Değerlendirme: Değerlendirme, bilgi ile ilgili duygu ve düşünceleri belli ölçüt veya standartlara dayandırarak bilgi ile ilgili yargılamalar yapmaktır. Sıkça kullanılan kalite, etkinlik, etkililik, tutarlılık ölçütlerini ve nitel ve/ya nicel standartlara başvurarak yapılan yargılamadır. Değerlendirme süreci, bilgiyi *denetleme* (iç tutarlılık açısından kontrol etme) ve *eleştirme* (dış ölçütlere göre yargılama) olmak üzere iki alt bilişsel kategoriden oluşmaktadır.

Denetleme, işlem veya üründe uyumsuzluk (iç tutarlılık eksikliği) veya yanılmanın (yanlış düşünce veya görüş) olup olmadığını denetleme işlemidir. Denetleme sürecinde öğrenci, öğrenme ile ilgili bir sonuca ulaşmış olup olmadığına veya verilerin hipotezi destekleyip desteklemediğine, birbiriyle çelişen bilginin olup olmadığına bakar. Denetlemenin yerine koordine etme, saptama, gözetleme kavramları da kullanılabilir. Örneğin, yapılan bilimsel bir araştırma sonucundaki bulguların araştırma amacıyla olan uygunluğunun nasıl olduğunu görme...

Eleştirme, bilgi veya ürünün dış ölçütlerle olan uyumsuzluklarını gösterme, ürünün dış ölçütlerle olan uygunluğunu belirleme ve bunları yargılama sürecidir. Eleştirme, eleştirel düşünmeye göre öğrencinin ortaya konulan ürünün olumlu ve olumsuz yanlarını görerek ürün hakkında bir yargıya varma işlemidir. Bu nedenle eleştirme teriminin yerine *yargılama* kavramı da kullanılmaktadır. Örneğin, öğrencinin problemin

çözümü için verilen iki yöntemden hangisinin daha etkili olabileceğini yargılayarak karar vermesi... (s. 83-84).

Yaratma: BT’de *sentez* basamağına denk gelen yaratma, bütünü oluşturan parçaları işlevsel olacak şekilde bir araya getirme işlemidir. Dolayısıyla öğrencinin bütünü oluşturmak için parçaları daha önce zihninde var olmayan bir şablona göre bir araya getirerek bir yapı oluşturmasıdır. Yaratıcılık, kimi zaman özel bir beceriye göre oluşmamış ürün oluşturma veya bilgiyi sentezleme sürecidir. Yaratma kavramında yeni bilginin özgün olması beklenmektedir. Fakat buradaki özgünlük kavramının ne olduğu konusunda bilim adamları ortak bir uzlaşıda değillerdir. Yaratma kategorisi; *anlama, uygulama ve analiz etme* süreçlerine bazı yönlerden benzer ve yakın görünse de *yaratma* sürecinde özgün bir ürünü oluşturma ön planda tutulduğu için bunlardan farklıdır. *Yaratma süreci; genelleme, planlama ve üretme* olmak üzere üç alt bilişsel süreçten oluşmaktadır.

Genelleme, bir problemi çözmek için belli ölçütleri karşılayan yeni çözüm yollarına ulaşma sürecidir. Yaratıcı düşünce ortaya koyma işlemidir. *Genelleme, anlama kategorisinin* alt bilişsel süreçlerine yakın olarak görülse de anlama kategorisinde sadece bir anlama ulaşılmışından dolayı ondan farklılaşmaktadır. Çünkü oluşturma sürecinde süreç açık uçlu olup farklı olasılıklara ulaşma söz konusudur. Örneğin, gözlemlenen bir olayı açıklamak için yeni hipotezler oluşturma... Bu süreç, hipotez önerme kavramıyla da belirtilmektedir

Planlama, problemi çözmek için yeni çözüm planlarını geliştirme sürecidir. Öğrencinin özel ve sınırlı amaçlar belirleme veya problemin çözümünde yapılacak işlemleri bölümlerine (alt görevlere) ayırma işlemidir. Planlama sürecinde ürün örtülü olarak gerçekleşir. Planlama süreci tasarlama ve düzenleme kavramlarıyla beraber kullanılabilir. Örneğin, tarihî bir konuyu aydınlatacak bir rapor hazırlama... Bu süreç, tasarlama kavramlarıyla da belirtilmektedir.

Üretme, bir problemi çözmek için özgünlük ve orijinallik kaygısı yaşamadan plan gerçekleştirme sürecidir. Yani öğrencinin yeni öğrenme süreçlerini oluşturma işlemidir. Örneğin, özel bir amaç için bir yaşam alanı oluşturma... Bu süreç, yapılandırma veya oluşturma kavramlarıyla da belirtilmektedir (s. 84-88).

Tablo 4.
Yenilenmiş Bloom Taksonomi tablosunun bilişsel süreç boyutu ve basamakları

KATEGORİLER VE BİLİŞSEL SÜREÇLER	ALTERNATİF İSİMLER	TANIMLAMA VE ÖRNEKLER
1.HATIRLAMA		
1.1.FARK ETME	Tanımlamak	Verilen materyale uygun bilginin uzun süreli bellekteki yerini belirleme (ör: Dünya tarihindeki önemli olayların tarihlerini tanıma) Uzun süreli bellekten bilgiyi geri alma (ör: Dünya tarihindeki önemli olayların tarihlerini anımsama)
1.2.ANIMSAMA	Almak	
2.ANLAMA		
2.1. YORUMLAMA	Aydınlatma, açıklama, temsilleme, çevirme	Bir şeyin ifade ediliş formunu değiştirme (ör: Önemli konuşma ve belgeleri kendi ifadeleriyle yorumlama)
2.2. ÖRNEKLEME	Görselleştirme,	Belirgin bir örneği veya kavramı örneklendirmek, belirtmek için özel bir örnek verme veya gösterme yolu bulma
2.3. SINIFLAMA	Gruplandırma, kapsamını belirleme	(ör: Çeşitli sanatsal resimlere örnekler verme) Genel temayı veya özel noktaları saptama (ör: Gözlenmiş ya da açıklanmış zihinsel rahatsızlıkları sınıflama)
2.4. ÖZETLEME	Ana hatlarını verme, genelleme	Verilen bilgilerden hareketle bir genellemeye ulaşma (ör: Bir filmdeki olayları kısaca anlatma)
2.5. SONUÇ ÇIKARMA	Çıkarımsama, öteleme, tahmin etme	Verilen bilgilerden hareketle mantıklı bir sonucuna ulaşma (ör: Yabancı dil öğrenirken örneklerden yola çıkarak dil bilgisi kurallarını belirleme)
2.6.KARŞILAŞTIRMA	Eşleme, uyarlama	İki düşünce, nesne ve benzeri arasındaki ortak noktaları görme (ör: Tarihsel olaylarla günümüzdeki durumları karşılaştırma)
2.7. AÇIKLAMA	Modelleri yapılandırma	Bir sistemdeki neden ve sonuç ilişkisini gösteren bir model oluşturma (ör: 18. yy.'da Fransa'daki olayların nedenlerini açıklama.)
3.UYGULAMA		
3.1.YÜRÜTME	İcra etme	İşlem basamakları bilinen bir görevi uygulama (ör: Çok basamaklı bir tamsayıyı bir başka tam sayıya bölme)
3.2.GERÇEKLEŞTİRME	Kullanma	Uygun olan yeni görevlerde işlemlerden yararlanma (ör: Newton'un ikinci kanununun hangi durumlar kullanılacağını tespit etme)

4.ANALİZ ETME (ÇÖZÜMLEME)		
4.1.AYRIŞTIRMA	Ayırt etme, ayırma, odaklanma, seçme	Sunulan materyalin ilişkili ve ilişkisiz ya da önemli ve önemsiz bölümlerini ayırt etme (ör: Bir matematik problemindeki çözümle ilgili ve ilgisiz sayıları ayırt etme)
4.2.ÖRGÜTLEME	Çalışma mantığını bulma, bütünleştirme, çözümlenme, yapılandırma	Bir yapıda bulunan unsurların uygunluk ve işlevsellik derecesini belirleme (ör: Tarihsel bir açıklamadaki bilgileri uygun olanlar ve olmayanları olarak iki gruba ayırma)
4.3.İRDELEME	Atfetme, yükleme	Verilen materyalde öne çıkan bakış açısını, yanlılıkları, değer ve amaçları belirleme (ör: Bir deneme üzerinden, yazarın politik görüşünü ortaya çıkarma)
5.DEĞERLENDİRME		
5.1.DENETLEME	Koordine etme, saptama, gözetleme	Verilen bir süreç veya ürünlerdeki uyumsuzlukları belirleme, bunlardaki tutarsızlığı saptama, bir işlemin yapıldığı zaman onun ne düzeyde etkili olacağını görme (ör: Bir bilim insanının gözlenmiş verilerle bilimsel bir sonuca ulaşip ulaşamayacağını belirleme)
5.2.ELEŞTİRME	Yargılama	Bir ürünün belirlenen dış ölçütlere göre uyumsuz yanlarını ortaya çıkarma, bir problem için verilen işlemin uygunluğunu ele alma (ör: Verilen problemde kullanılacak yöntemlerden hangisinin uygun olduğuna karar verme)
6.YARATMA		
6.1.GENELLEME	Hipotez önerme	Verilen ölçütlere göre yeni hipotezler geliştirme (ör: Gözlenmiş bir fenomen için denence 'hipotez' üretme)
6.2.PLANLAMA	Tasarlama	Bir süreci tamamlamak için uygun bir işlem tasarlama (ör: Verilen tarihsel bir konuda araştırma planı tasarlama)
6.3.ÜRETME	Yapılandırma	Bir ürün icat etme (ör: Belli amaçlar ve belli canlı türleri için doğal yaşam ortamları geliştirme)

(Anderson vd., 2001, s. 67-68; Çev. Özçelik, 2014, s. 86-88)

2.1.3. Bloom Taksonomisinde (1956) Yapılan Değişiklikler

Bu bölümde BT'nin değiştirilen boyutlarının neler olduğuna ve bu değişikliklerin hangi yönler üzerinde nasıl yapıldığına yer verilmiştir. Anderson ve diğerleri (2001), BT üzerinde 12 önemli değişiklik yapıldığını belirterek bunların dördünde taksonominin

neden yenilendiğine yer vermişlerdir. Diğer dört değişikliğin anlatıldığı bölümde BT'deki terminolojik değişiklikler üzerinde durulmuş olup son dört bölümde ise taksonominin yapısı ile ilgili değişiklikler anlatılmıştır.

2.1.3.1. Vurgu ile İlgili Dört Değişiklik

Dikkatleri yeniden düzenlenen taksonominin kullanımına odaklamaya çalışılmıştır: BT'nin odak noktası değerlendirme üzerinde olmasına karşın YBT'nin odak noktası planlama, öğretim etkinlikleri ve değerlendirme süreçlerinin birbiriyle olan uyumunun nasıl olduğunu görme üzerindedir. Bundan dolayı BT, araştırma grubuna sunulduğunda araştırmacılar, taksonominin test geliştirme ve değerlendirme için nasıl etkili kullanılabileceğine yönelmişlerdir. Fakat Bloom; taksonominin bu kadar dar bir kapsamdan oluşmadığını, bunun eğitim hedeflerini sınıflamak ve öğretim sürecinde kullanmak amacıyla geliştirildiğini vurgulayarak taksonominin kapsamını genişletmeye çalışmıştır. Dolayısıyla Bloom'un taksonominin kapsam genişliği ile ilgili bu hassasiyeti yenilenme sürecinde göz önünde bulundurularak YBT'de BT'nin kullanım alanı genişletilmiştir.

Yenilenmiş taksonomide hedef kitle olarak öğretmenler ön plana çıkarılıp hedef kitle genişletilmiştir: BT, üniversitedeki öğretim sürecinde yer alan kişilere hitap etmek amacıyla hazırlanmıştır. YBT ise bütün öğretmenlerin yararlanabileceği şekilde düzenlenmiş olup daha çok ilköğretim ve ortaöğretim kademesindeki öğretmenler için hazırlanmıştır.

Anlamayı kolaylaştırmak için değerlendirme görevleri örneklerden ayrılmıştır: BT'de test görevlerine (ölçme-değerlendirme süreçlerine) %40 gibi yüksek bir oranda yer verilmiştir. Fakat bu yüksek orana rağmen geçen süre zarfında ölçme-değerlendirme süreçleri ile ilgili ciddi ilerlemenin olmadığı görülmektedir. YBT'de bu durum, düzeltilmeye çalışılmıştır. Bu nedenle test görevlerini daha belirginleştirmek amacıyla anlama sürecinde bu durumları temsil eden açıklayıcı değerlendirme görevlerine yer verilmiştir.

Yenilenen taksonomide alt kategoriler vurgulanmaktadır: BT'de temel kategoriler ön planda tutulmuş olup bunların alt kategorilerine (bilişsel süreçlerine) yeteri kadar yer verilmediği görülmektedir. YBT'de ana kategoriler ile alt kategoriler örnek bilgi türleriyle ilişkilendirilerek ayrıntılı bir şekilde tanıtılmıştır (s. 305-306).

2.1.3.2. Terimler ile İlgili Dört Değişiklik

Temel kategori başlıkları hedeflerin biçimi ile tutarlı bir hâle getirilmiştir: Burada hedeflerin tutarlı bir şekilde düzenlenmesi için bazı terimler değiştirilmiştir. Bu nedenle hedefler, içerik boyutuna (öğrencinin bilgiye ad verebilmesi için) “isim” ve hedeflerin uygulama boyutuna da (öğrencinin yapabilmesi için) “fiil” adı verilmiştir. Böylece hedefler, *isim-fiil* ilişkisine göre yapılandırılmıştır. Bilgi türleri (olgusal, kavramsal, işlemsel, üstbilişsel) hedefin *isim* boyutunu, bilişsel süreçler (hatırlama, anlama, uygulama, analiz etme, değerlendirme, yaratma) ise hedefin *fiil* boyutunu karşılamaktadır.

Bilgi alt kategorileri yeniden adlandırılmış ve düzenlenmiştir: BT’de bilgi, bilişsel süreçler arasında bir kategori olarak yer almıştır. Fakat zamanla yaşanan gelişmelerden dolayı bilginin farklılaştığı ve yeni bilgi türlerinin ortaya çıktığı görülmüştür. Bütün bu gelişmeler bilgiyi bilişsel bir süreçlerden uzaklaştırarak içeriğe yakınlaştırmıştır. Bu nedenle YBT’de bilişsel bir süreç olamayan bilgi boyutu kapsadığı bilginin özelliğine göre olgusal, kavramsal, işlemsel ve üstbilişsel olmak üzere dört türde ele alınmıştır. Buradaki üstbilişsel bilgi BT’de bulunmamaktadır. Diğer bilgi türlerinin kapsamaları ve alt kategorileri ise YBT’de daha ayrıntılı olarak verilmiştir.

Bilişsel süreç kategorilerinin alt kategorileri fillerle ifade edilmiştir: BT’de alt bilişsel kategoriler, isim veya isim cümleleri olarak yer verilmiştir. Alt bilişsel kategorilerin öğretim ve değerlendirme sürecini düzenlemede öğretmenlere yardımcı olacağı düşünülerek bunlar YBT’de isim değil fiil olarak kullanılmıştır. Bunları temel kategorilerdeki kavramlardan (isimlerden) ayırmak için bunlara “bilişsel süreçler” adı verilmiştir.

Kavrama ve sentez başlıkları değiştirilmiştir: İlk taksonomideki *kavrama* kategorisi *anlama*, *sentez* kategorisi ise *yaratma* olarak YBT’de değiştirilmiştir (s. 305-306).

2.1.3.3. Yapı ile İlgili Dört Değişiklik

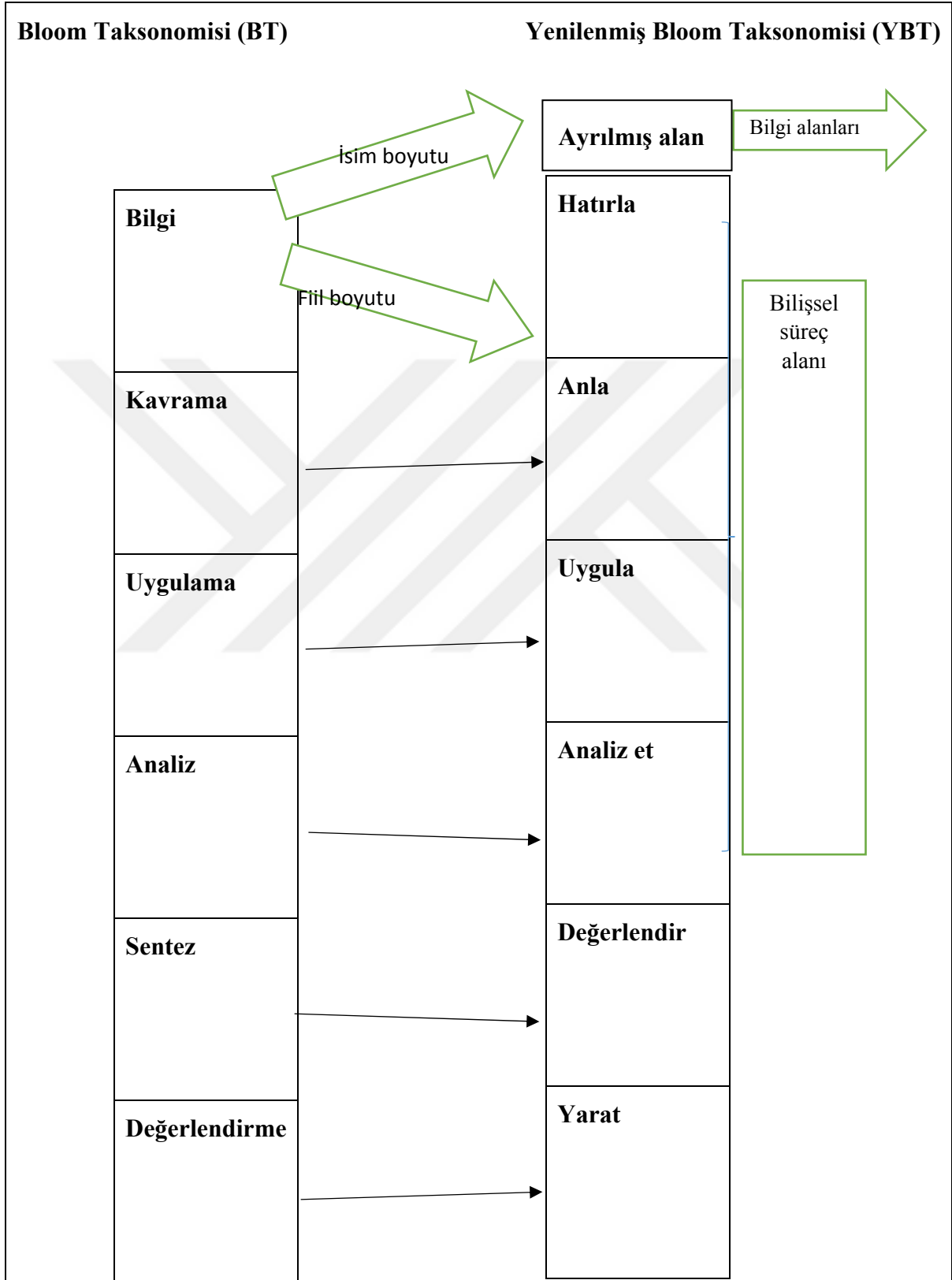
Hedeflerin ad ve fiil bileşenleri ayrı boyutlar hâline getirilmiştir: YBT’de ad ve fiil bölümleri birbirinden ayrılmıştır. Ad ile ilgili bölümde bilginin türü korunmuş olup bunlar dört kategoriye ayrılmıştır. İlk taksonomideki *bilgi* kategorisi YBT’de *hatırlama* kategorisi olmuştur. Hatırlama, ilk taksonomideki işlevini korumuş olup sonraki bilişsel süreçlerle beraber yer almıştır.

İki boyutlu çözümlene aracı olan sınıflama (taksonomi) tablosu YBT'inin temelini oluşturmaktadır: Yenilenen taksonomide yeni bilgi boyutlarına yer verilmesi ve bilgi boyutlarının daha belirgin bir şekilde oluşturulmasından dolayı taksonomide iki boyutlu bir sınıflama tablosuna yer verilmiştir.

Süreç kategorileri, birikimli (toplam) bir hiyerarşi yapısı oluşturmaz: Sınıflama tablosunun oluşumunda özellikle bilişsel süreçler hiyerarşik bir yapıda sıralanmıştır. Bunun nedeni ise kategorilerin örtüşmesini sağlamaktır. Araştırmacılar, bilişsel süreçlerin hiyerarşik bir düzende verilir verilmemesi üzerinde durmuşlardır. Hiyerarşinin gerçekleşmesine imkân veren ciddi deneysel bulgulara (bu hiyerarşinin problemleri yönlerinin neler olduğu) ulaşılmadığından YBT'de bilişsel kategoriler arasında hiyerarşik bir sıralanışa yer vermişlerdir.

Sentez/yaratma ve değerlendirme kategorilerinin sıralamadaki yerleri değiştirilmiştir: BT'de *yaratma* kategorisine yer verilmemiştir. Fakat *sentez* kategorisinin hem işlevselliği hem de alt kategorilerdeki bilişsel süreçlerinin *yaratma* kategorisine oldukça yakın olması nedeniyle bu kategori, YBT'de *yaratma* olarak ad değiştirilmiş olup *değerlendirme* kategorisiyle yer değişmiştir. BT'deki *değerlendirme* kategorisi işlevlerini koruyarak YBT'de *yaratma* kategorisinden önce verilmiştir. BT'deki değişiklikler, aşağıdaki şekilde belirtildiği gibidir (s. 308-310).

Şekil 15. Bloom Taksonomi taslağı üzerinde yapılan yapısal yenilenmenin özeti



2.1.4. Taksonomiler ile İlgili Yapılan Çalışmalar

2.1.4.1. Türkiye’de BT ve YBT ile İlgili Yapılan Bazı Çalışmalar

Bu bölüm, Türkiye’de taksonomi ile ilgili 2002-2017 tarihleri arasında yapılan çalışmalardan bazılarını kapsamaktadır. Bu eserler üzerinde yapılan inceleme sonucunda Bloom taksonomisinin Türkiye’de bazı konularda araştırmacıların dikkatini çekmesi itibariyle çok çalışıldığı görülmektedir. BT ve YBT ile ilgili araştırmalar kronolojik olarak sunulmuştur. BT ile YBT’nin aynı dönemlerde nasıl kullanıldığını incelemek için 2002 yılından sonraki çalışmalar (YBT’nin düzenlenmesinden sonra) beraber verilmiştir. Türkiye’de BT ve YBT ile ilgili yapılan 79 çalışmanın kronolojik dökümü aşağıda verildiği gibidir.

Koray, Altunçekiç ve Yaman (2002), fen bilgisi dersinde öğretmen adaylarının soru sorma becerilerini BT’ye göre incelemişlerdir. Bu çalışmada, öğretmen adaylarının BT’deki bilişsel alan basamaklarına göre soru sorma becerilerini sınıflandırmak ve öğretmen adaylarının sıklıkla hangi bilişsel kategorilerde soru sorduklarını tespit etmek amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının soru sorma becerilerinin “bilgi” ve “kavrama” kategorilerinde yoğunlaştığı, "uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme" kategorilerinde ise soru sorma becerilerinin daha az olduğu belirlenmiştir. Başka bir çalışmada Tuğrul (2002), BT’deki kavrama kategorisinin önemi üzerinde durarak diğer kategorilerin bu basamak üzerinde yapılandığını belirtmiştir. Bundan hareketle çalışmada, çocukların kavrama/anlama başarısını güçlendirecek özelliklere yoğunlaşmıştır.

Karamustafaoğlu, Sevim ve Çepni (2003), kimya dersindeki soruların BT’nin bilişsel düzeylerine göre dağılımlarını inceleyip karşılaştırmışlardır. Üç farklı lisede yapılan araştırmanın sonucunda kimya dersindeki soruların %96 oranında alt düzey becerileri ölçtüğü belirlenmiştir. Büyükalan Filiz (2004), hazırladığı kitapta öğretim etkinliklerinde sıkça kullanılan soru-cevap yöntemi için BT’den nasıl yararlanılabileceğine değinmiştir. Bu kitapta öğretmenlerin soruları taksonomisinin bilişsel alanlarına göre nasıl hazırlayacakları belirtilmiştir. Öğretmenlerin taksonomiye göre soru sorma becerilerinin incelendiği başka bir çalışmada ise Karaman (2005), yirmi fizik dersi öğretmenin hazırladığı soruların BT’nin seviyelerindeki dağılımlarını incelemiştir. Araştırmada genel liseler ile meslek, Anadolu ve fen liselerinde hazırlanan soruların taksonominin seviyelerine göre farklılaştığı belirlenmiştir. Meslek liseleri ve

genel liselerde sorular bilgi, kavrama ve uygulama kategorilerinden oluşurken diğer kategorilere ait soruların olmadığı; fen ve Anadolu liselerinde ise bilgi, kavrama ve uygulama kategorileriyle beraber az oranda da olsa analiz, sentez ve değerlendirme basamaklarında soruların sorulduğu tespit edilmiştir. Taksonominin fen bilgisi dersindeki kullanımının incelendiği başka bir araştırmada ise liselerdeki fizik dersi soruları ile Üniversite Giriş Sınavı soruları arasındaki ilişki BT'ye göre karşılaştırılarak incelenmiştir (Azar, 2005). Doküman incelemesine dayalı olan bu çalışmada on iki fizik öğretmenin hazırladığı sorular ile Üniversite Giriş Sınavında sorulan fizik dersi soruları karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırma sonucunda Üniversite Giriş Sınavındaki soruların taksonominin uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme basamaklarını kapsarken lise öğretmenlerinin hazırladığı soruların ise bilgi, kavrama ve uygulama basamaklarını kapsadığı belirlenmiştir. Benzer bir araştırma Köğçe (2005) tarafından yapılmıştır. Bu araştırmada ÖSS sınavındaki matematik dersi sınav soruları ve farklı liselerdeki matematik öğretmenlerinin hazırladığı sorular BT'nin bilişsel kategorileriyle karşılaştırılarak incelenmiştir. Doküman incelemesine dayalı olan bu araştırmada genel lise, teknik ve çok programlı lise, ticaret meslek lisesi öğretmenlerinin en fazla kavrama; Anadolu lisesi ve fen lisesi öğretmenlerinin ise daha çok uygulama ve analiz düzeyinde sorular sorduğu belirlenmiştir. ÖSS sınavlarında ise uygulama düzeyindeki soruların daha fazla olduğu sonucuna varılmıştır. Eş (2005), liselere giriş sınavlarındaki fen bilgisi soruların ile ilköğretim okulları fen bilgisi dersinin sınav sorularını BT'nin bilişsel alan basamaklarına göre incelemiştir. 1998-2004 yılları arasında yapılan liselere giriş sınavlarındaki fen bilgisi sorusu ile Ankara ili ilköğretim okullarında ikinci kademe fen bilgisi dersi için kırk bir öğretmenin soruları kategorilere göre sınıflandırılarak incelenmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin alan uzmanlıkları, kıdemleri ve eğitim düzeylerinin soruların bilişsel seviyelere göre hazırlanmasını etkilediği belirlenmiştir.

Dindar ve Demir (2006), sınıf öğretmenlerinin fen bilgisi dersi için hazırladıkları sınav sorularının BT'nin bilişsel alanlarına göre sınıflandırılması ile ilgili betimsel bir çalışma yapmışlardır. Araştırmaya yirmi ilköğretim okulunda görevli altmış üç sınıf öğretmeni katılmıştır. Araştırmanın sorucunda öğretmenlerin en fazla bilgi kategorisinde soru sordukları belirlenmiştir. Bümen (2006), 2001 yılında BT'de yapılan düzenleme sonucundaki yeniliklere dikkat çekmek amacıyla bir araştırma yapmıştır. Araştırmada

yenilenmiş taksonomiye göre öğretim planlanması, taksonomi tablosunun kullanımı, yenilenmiş taksonomiye göre öğrenme, öğretme, değerlendirme öğelerinin birlikte tasarlanması ve BT’de değişen öğeler arasındaki tutarlılıkların nasıl olduğuna yer verilmiştir. Bu taksonominin öğretmen yetiştirme programlarına dâhil edilmesi gerektiği ve eğitimde "hedefler sorunu”nun yeniden ele alınmasına gereksinim duyulduğu sonucuna varılmıştır.

Bümen (2007), YBT ile ilgili yaptığı bir diğer araştırmada BT ve YBT’nin etkililiğini karşılaştırmıştır. Lise hazırlık sınıfındaki öğretmenlerin BT ve YBT’ye göre hazırladıkları ders etkinliklerinin öğrenme sürecindeki etkililiği incelenmiştir. Araştırma sonucunda YBT’ye göre hazırlanan etkinliklerin öğretilmesi ve anlaşılmasının BT’den daha etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Yüksel (2007), Bloom’un yaptığı sınıflama ile diğer araştırmacıların yaptıkları sınıflamaları karşılaştırmıştır. Araştırma sonucunda Bloom’un sınıflamasına alternatif olarak geliştirilen sınıflamaların temel düşünce ve anlayış bakımından BT’den çok farklı olmadığı, bunların Bloom’un sınıflamasındaki kategorilere yakın bazı değişiklikler yapılarak hazırlandığı vurgulanmıştır. Başbay (2007), YBT ve projeye dayalı öğretimin bütünleştirilerek öğretmen adaylarının öğrenme düzeyleri ve üstbilis farkındalık düzeyleri üzerindeki etkinin nasıl olduğunu incelemiştir. Kontrol gruplu öntest-sontest deneysel desen olarak yapılan bu çalışmada, deney grubunda YBT’ye göre düzenlenmiş projeye dayalı öğretim uygulanırken, kontrol grubunda geleneksel eğitim durumları sürdürülmüştür. Araştırmanın sonucunda projeye dayalı hazırlanan öğretimin bireylerin öğrenmeleri üzerinde kalıcı bir etkiye sahip olduğu, üstbilis farkındalık düzeyleri üzerinde olumlu etkiler oluşturduğu belirlenmiştir. Özcan ve Oluk (2007), eğitimde etkili olan Piaget kuramı ile Bloom taksonomilerini karşılaştırmışlardır. Araştırmacılar, ilköğretim okullarının 6, 7 ve 8. sınırlarında fen bilgisi dersinde hazırlanan soruları Bloom Taksonomisi ve Piaget’nin soyut işlem dönemi (formal operasyon) özelliklerine uygunluk derecelerini karşılaştırılarak sınıflandırmışlardır. Yapılan bu sınıflamada sorular, %40 oranında Piaget’nin somut işlem dönemine aitken soruların %39’nun bilgi ve %32’sinin uygulama düzeylerinde olduğu sonucuna varılmıştır. Urgan (2007), hazırladığı tez çalışmasında BT vasıtasıyla öğrencilerin yazma dersinde eleştirel düşünme becerilerini incelemiştir. Öğrencilerin yazdığı kısa hikâyeler, BT’ye göre kategorize edilmiştir. Öğrencilerin hikâyelerindeki cümlelerin, üst ve alt bilişsel düzeyleri belirlenmiştir. Aynı

zamanda analiz ve sentez basamaklarında da bu oranın yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Yurdağülen Balta (2007), BT'ye göre hazırlanan ve alt ve üst düzey davranışların incelendiği dört değerlendirme sınavının sonuçlarını yorumlamışlardır. Topçu Sesli (2007), ÖSS'lerde sorulan biyoloji soruları ile biyoloji öğretmenlerinin hazırladığı soruları BT'nin bilişsel alan düzeylerine göre incelemiştir. Araştırmada, farklı okullardaki biyoloji öğretmenlerinin sınavlarında taksonomiye hangi oranda kullandıkları belirleme amaçlanmıştır. İnceleme sonucunda meslek liselerinde bilgi, genel liselerde kavrama, Anadolu liselerinde kavrama ve uygulama ve fen liselerinde ise uygulama düzeyindeki sorulara daha çok yer verildiği görülmüştür.

Bekdemir ve Selim (2008), cebir öğrenme alanında YBT'nin nasıl kullanılacağına yönelik örneklere yer vermişlerdir. Araştırma sonucunda İlköğretim Matematik Dersi Öğretim Programı'nın YBT'nin bilgi boyutunda matematiksel kavram ve işlemlere; bilişsel süreç boyutunda ise anlama ve uygulama kategorilerine daha fazla yer verdiği analiz etme ve yaratma kategorilerine ise daha az yer verdiği belirlenmiştir. Güftâ ve Zorbaz (2008), Türkçe derslerindeki soruların düzeylerini BT, Pearson ve Johnson'ın (metinle ilgili sorulara yönelik) sınıflamasına göre incelemiştir. Türkçe öğretmenlerinden alınan 96 sınav sorusu çözümlenmiştir. Araştırmanın sonucunda okuduğunu anlama sorularının BT'nin bilişsel kategorilerine göre dağılımlarının bilgi (%63) ve kavrama (%25), dil bilgisi sorularının büyük oranda uygulama (%60) ve analiz (%21); yazılı anlatım sorularının kavrama (%46) ve sentez (%53) düzeyinde olduğu görülmüştür. Çolak (2008) fen lisesi, Anadolu lisesi ve genel liselerdeki tarih öğretmenlerinin hazırladığı 1735 sınav sorusunu, BT'nin bilişsel alan kategorilerine göre sınıflandırarak incelemiştir. Araştırma sonucunda tarih dersi sınavlarında en fazla kavrama ve bilgi kategorilerinde sorular sorulduğu gözlemlenmiştir. Şenses (2008), sosyal bilgiler dersinde okutulan ders kitaplarındaki soruların BT'ye göre dağılımını ve kapsam geçerliğini araştırmıştır. Araştırmada ders kitabındaki soruların Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'na uygunluğu belirlenerek ders kitaplarındaki soruların kapsam geçerliğinin iyi olduğu fakat buradaki soruların BT için yeterli olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Durukan (2009), Türkçe ders kitaplarındaki metinleri anlamaya yönelik soruların BT'nin en çok hangi düzeylerine göre hazırlandığını belirlemek için 7. sınıf metinleri üzerinde incelemeler yapmıştır. 350 soru Bloom'un seviyelerine göre analiz edilmiştir.

Yapılan sınıflama sonucunda bu kitaplarda üst düzey düşünme becerilerini hedefleyen çok sayıda soru olduğu, metni anlamaya yönelik soruların en çok bilgi ve anlama düzeylerini kapsadığı ve uygulamaya dayalı soruların ise olmadığı belirlenmiştir. Başka bir araştırmada ilköğretim okulları 6, 7 ve 8. sınıf fen ve teknoloji dersi sınav soruları BT'ye göre incelenerek bunların nasıl bir dağılım gösterdiğine bakılmıştır (Gündüz, 2009). Toplanan 4563 fen ve teknoloji sorusu incelenmiştir. Bu soruların BT'nin bilişsel kategorilerine göre dağılımları %65 bilgi, %9 kavrama, %18 uygulama, %4 analiz, %0,9 sentez ve %2 değerlendirme düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Diğer bir araştırmada ise fen bilimleri dersinde etkinliklerin BT'ye uygunluğu ve öğrencilerin bu etkinliklere yönelik tutumları araştırılmıştır (Aslan Efe, 2009). Doksan bir öğrencinin katılımıyla yapılan bu deneysel araştırmada öntest-sontest uygulanmıştır. Araştırma sonucunda BT esas alınarak yapılan simülasyon etkinliklerindeki deney gruplarının başarı düzeyleri kontrol grubundan yüksek olduğu belirlenmiş olup bu başarının daha çok taksonominin üst düzey kategorilerinde gerçekleştiği sonucuna varılmıştır.

Özçelik (2010), "A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives" adlı kitabı "Öğrenme Öğretme ve Değerlendirme ile İlgili Bir Sınıflama, Bloom'un Eğitimin Hedefleri ile İlgili Sınıflamasının Güncelleştirilmiş Biçimi" adıyla Türkçeye çevirmiştir. Bu çalışmadan sonraki bazı çalışmalarda BT kullanılmış olsa da araştırmacıların çoğunlukla YBT'ye odaklandıkları görülmektedir. Bakırcı ve Erdemir (2010), fizik öğretmeni adaylarının mekanik konularını BT'ye göre hangi düzeyde öğrenebildiklerini belirlemek amacıyla 400 öğretmen adayı ile görüşme yapmıştır. Araştırmada katılımcıların sınıf düzeyi ilerledikçe bilgi ve kavrama düzeyindeki başarı oranının diğer düzeylerdeki başarı oranından daha fazla olduğu sonucuna varılmıştır. Ayvacı ve Türkdoğan (2010), YBT'nin eğitim sürecinde geçerli ve güvenilir bir ölçme ve değerlendirme aracı olarak yeterliliği tartışmışlardır. Araştırma sonucunda fen bilgisi sorularının, YBT'ye göre sınıflandırması gerektiği belirlenmiştir. Çolak ve Demircioğlu (2010), yaptıkları araştırmada tarih dersindeki 1735 soruyu BT'nin bilişsel seviyelerine göre sınıflandırarak incelemişlerdir. Yapılan inceleme sonucunda soruların daha çok alt bilişsel düzeylerdeki kavrama ve bilgi düzeylerini kapsadığı belirlenmiştir. Eğitim sürecinde ölçme ve değerlendirme amaçlı hazırlanan soruların BT'ye göre incelendiği bir başka çalışma fen bilgisi alanında yapılmıştır (Özcan ve Akcan 2010). Bu çalışmada öğretmen

adaylarının soru sorma becerilerini belirlemek amacıyla elli yedi öğretmen adayına sorular hazırlanmıştır. 342 soru, öğrenci seviyesine uygunluğu yönünden incelenmiştir. Araştırma sonunda bu soruların %48'i hazırlanması istenen düzeye uygun olmadığı ve aynı zamanda tüm özelliklere uygun soru sayısının %39 düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Başka bir çalışmada ortaöğretim fizik dersi kitaplarındaki 1227 soru ve ÖSS'deki 192 fizik sorusunun Bloom Taksonomisinin bilişsel düzeylerine göre dağılım oranlarına bakılmıştır (Çevik, 2010). Araştırma sonucunda ders kitaplarındaki soruların %87, ÖSS sorularının ise %57 oranında alt düzey bilişsel becerileri kapsadığı görülmüştür. Kılıç (2010), sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin tarih konuları ile ilgili hazırladıkları soruların BT'nin basamaklarına göre nasıl bir dağılım gösterdiğini incelemiştir. Yapılan incelemeden sonra bu soruların %94'ü bilişsel alanın alt basamaklarını kapsadığı sonucuna varılmıştır. Benzer bir çalışmayı Üner (2010), 112 kimya dersi öğretmeni ve 1249 öğrenciyle yapmıştır. Kimya dersi kitaplarındaki sorular ve kimya öğretmenlerinin hazırladığı sorular Bloom Taksonomisinin bilişsel düzeylerine göre incelenmiştir. Daha sonra öğretmenlerin taksonomisi ile ilgili bilgi düzeylerini belirlemek için onlara anket uygulanmış, öğrencilerin ise hangi bilişsel düzeydeki sorulara daha çok cevap verdiği belirlenerek bunlar arasındaki ilişkinin anlamlılığı analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin sorulara verdikleri doğru cevaplar ile sınav sorularının bilişsel düzeylerindeki dağılım arasında anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir.

Başka bir çalışmada YBT'ye göre geliştirilen başarı testinin geçerlik ve güvenilirliği saptanmaya çalışılmıştır (Tosun ve Taşkesengil, 2011). YBT'ye göre hazırlanan ve çözümler ile fiziksel özellikler konularından oluşan başarı testi, 160 öğretmen adayına uygulanmıştır. Uygulama sonucunda, testin ortalama güçlük indeksinin 0,41 ve ayırt edicilik indeksinin 0,40 olduğu ve güvenirliliğinin ise 0,77 olduğu belirlenmiştir. Arı (2011), program geliştirme alanında YBT'nin araştırmacılar tarafından nasıl karşılandığı ile ilgili görüş ve düşünceleri belirlemek için bir ölçek geliştirmiştir. Araştırmaya katılanlara göre YBT'nin program geliştirme alanında oldukça kullanışlı olduğu belirlenmiştir. Başka bir çalışmada ise üstbilişsel bir beceri olan yansıtıcı düşünme becerisi, taksonomiye göre incelenmiştir (Ersözoğlu ve Kuzu, 2011). Bu çalışmada öğrencilerin düşünme ve öğrenme süreçlerine ilişkin farkındalığı ve bu süreçteki zayıf ve güçlü yönleri belirlemeleri ve geliştirmeleri amacıyla etkinliklere yer

verilmiştir. Öntest-sontest kontrol gruplu desene göre yapılan çalışmada, günlük tutma ve sorgulama stratejilerinden yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda yansıtıcı düşünmeyi geliştiren etkinliklerin bilgi düzeyinde deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farklılık oluşturmadığı; kavrama, uygulama ve analiz düzeylerinde anlamlı bir farklılık oluşturduğu belirlenmiştir.

Bloom Taksonomisinin yeni öğretim yöntem ve teknikleri üzerindeki etkisini incelemek amacıyla “web destekli öğrenme halkası yaklaşımı”nın fizik başarısına olan katkısı (Demir ve Maskan, 2011) araştırılmıştır. Elli iki öğrenciyle yapılan çalışmada öntest-sontest kontrol gruplu test uygulanmıştır. Verilerin analizi için bağımlı ve bağımsız gruplar t-testi kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre BT'nin deney grubu öğrencilerinin akademik başarılarına olumlu katkılar sağladığı belirlenmiştir. Demir (2011), fen ve teknoloji dersi öğretmenlerinin hazırladığı soruları BT'ye göre inceleyerek bu soruların taksonominin seviyeleriyle olan uyumuna bakmıştır. Öğretmenlerden toplanan 2000 sınav sorusu BT'ye göre incelenmiştir. Yapılan diğer bir inceleme sonucunda sınıf öğretmenlerinin bilgi basamağında %63, kavrama basamağında %28, uygulama basamağında %5, analiz basamağında %3, sentez basamağında %1 sorduğu ve değerlendirme basamağında ise hiç soru sormadığı tespit edilmiştir (Ersözöglü ve Kazı, 2011). Fen ve teknoloji öğretmenlerinin ise bilgi basamağında %43, kavrama basamağında %26, uygulama basamağında %21, analiz basamağında %4, sentez basamağında %3 ve değerlendirme basamağında %0,6 oranında soru sordukları belirlenmiştir. Benzer bir çalışmayı Tanık ve Saraçoğlu (2011) yapmıştır. Araştırmada, fen ve teknoloji öğretmenlerinden toplanan 1061 sorunun; %52 hatırlama, %33 anlama, %6 uygulama ve %9 ise çözümlene kategorilerine göre hazırlandığı belirlenmiştir. Tolan (2011), SBS'deki soruların İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı'na uygunluğunu incelemek amacıyla programdaki bütün kazanımları ve 142 SBS sorusunu karşılaştırmıştır. Kazanım ve sorular, BT'nin bilişsel seviyelerine göre incelenmiştir. Araştırmada BT'ye göre SBS'deki soruların daha çok bilgi ve kavrama basamağındaki sorulardan oluştuğu üst basamaklarla ilgili soruların ise olmadığı sonucuna varılmıştır.

İskamya (2011), fen ve teknoloji dersi öğretmen adaylarının soru sorma becerileri ile liselere giriş sınavlarındaki soruları BT'ye göre incelemiştir. Araştırmaya öğretmen adaylarının hazırladığı sorular ile ortaöğretim kurumları giriş sınavlarında çıkan on

yıllık fen ve teknoloji dersi sorular incelenmiştir. Öğretmen adaylarının hazırladığı soruların büyük oranda bilgi ve kavrama; seçme sınavlarındaki soruların daha çok uygulama ve kavrama; programındaki kazanımların ise ağırlıklı olarak bilgi ve kavrama basamağında oldukları tespit edilmiştir. Coşar (2011), matematik dersi çalışma kitabındaki soruların YBT'nin bilişsel düzeylerine göre dağılımlarını incelemiştir. 845 soru incelenerek bunların YBT'nin hangi basamağına ait oldukları tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda bu soruların YBT'nin basamaklarına göre yetersiz olduğu belirlenmiştir.

Türkiye'de 2012 yılında yapılan çalışmaların belirgin özelliği, YBT'ye daha çok yer vermeleridir. Bu çalışmalarda YBT'nin ölçme ve değerlendirme boyutlarına ek olarak eğitimin farklı alanlarında da araştırıldığı görülmektedir. Bu çalışmalarında birinde Yurdabakan (2012), YBT'nin BT'ye göre farklılıklarını ve eğitimde ölçme ve değerlendirmeye olan etkilerini incelemiştir. Çalışmada BT ve YBT'nin ölçme ve değerlendirme ilişkisini araştıran çalışmalar incelenerek BT'nin yeniden düzenleme gerekçeleri, yeniden düzenleme ile ortaya çıkan sonuçlar ve bu sonuçların eğitimde ölçme ve değerlendirme süreçlerine olan yansımaları değerlendirilmiştir. Gökler (2012), İlköğretim 8. sınıf İngilizce Öğretim Programı'ndaki sekiz hedef, yetmiş üç kazanım ve elli bir SBS sorusu ve İngilizce öğretmenlerinin 747 yazılı sınav sorusunu YBT'ye göre sınıflandırmıştır. Ulaşılan verilere göre hedefler, kazanımlar, SBS soruları ve yazılı sınav sorularının YBT'nin alt düzey bilişsel kategorilerinde yer aldığı belirlenmiştir. Bilgi boyutunda ise üstbilişsel bilgiye sadece hedeflerde yer verildiği ve kazanımlar, SBS soruları ve yazılı sınav sorularında bu bilgi türünün olmadığı sonucuna varılmıştır. Başka bir çalışmada Arı ve Gökler (2012), İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı'nın 8. sınıf kazanımlarını ve SBS sorularını YBT'ye göre incelemişlerdir. Diğer bir çalışmada ise öğrenme halkası modelinin kimya dersi öğretmen adaylarının alt ve üstbilişsel düşünme becerileri üzerindeki etkileri incelenmiştir (Temel, Özgür ve Yılmaz, 2012). Araştırmada BT'ye göre hazırlanan başarı testi kullanılmıştır. Bu çalışmanın sonucunda BT'nin bilişsel düzeyine göre hazırlanan öğrenme halkası modelinin bazı alt ve üst düşünme becerilerini desteklediği görülmüştür. Tutkun, Güzel, Köroğlu ve İlhan (2012), yaptıkları çalışmada YBT'nin yenilenme nedeni ve bu yeniliklerle ilgili yapılan eleştirilere dikkat çekmişlerdir. Çalışmada YBT'nin öğretim sürecinin planlanması, alt kategorilerin daha çok artırılması, performans ve

otantik değerlendirme gibi yeni kavramları ortaya çıkarması gibi yönleri üzerinde durulmuştur. Eyüp (2012), Türkçe dersi öğretmen adaylarının farklı edebî türlerdeki metinlerle ilgili hazırladıkları soruları, YBT'ye göre incelemiştir. Öğrenciler, verilen farklı türlere ait üç metin ile ilgili sorular hazırlamışlardır. Uygulama sonucunda öğrencilerin %34 hatırlama, %45 anlama, %3 uygulama, %1 çözümlenme, %10 değerlendirme ve %4 yaratma düzeylerine göre sorular hazırladıkları belirlenmiştir. Bilgi boyutunda ise daha çok olgusal ve kavramsal bilgiye yönelik soruları hazırladıkları tespit edilmiştir. Keray (2012), ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin ilköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı'nda yer alan bazı kazanımları YBT'nin bilişsel düzeylerine göre hangi düzeyde gerçekleştirdiklerini incelemiştir. Kontrol gruplu yapılan çalışmada deney grubuna dört söyleşi metni ve her metin için YBT'ye göre hazırlanan sorular dört haftalık bir eğitim sürecinde uygulanmıştır. Elde edilen verilere göre öntestte deney ve kontrol grubu arasında bir farklılaşma bulunmazken, sontestte deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür.

Taksonominin merkezî sınavlardaki kullanımı çok sık araştırılan konulardandır. Sönmez, Koç ve Çiftçi (2013), üniversiteye giriş testlerindeki coğrafya sorularını, BT'nin bilişsel alan düzeylerine göre sınıflandırmışlardır. Eroğlu (2013); 6, 7, 8. Sınıf Türkçe Dersi Öğrenci Çalışma Kitabı'nda yer alan dil bilgisi sorularını ve öğretmen kılavuz kitabındaki dil bilgisi kazanımlarını YBT'ye göre değerlendirerek bunların bilişsel alanın hangi basamağında yer aldığını belirlemiştir. Dil bilgisi sorularının %60 "hatırlama, anlama"; %40 ise "uygulama" basamağından oluştuğu belirlenmiştir. Aynı zamanda dil bilgisi kazanımlarının, %55 "hatırlama, anlama", %45 ise "uygulama" basamağına kapsadığı saptanmıştır. Altındağ ve Demirel (2013), dil ve anlatım dersi "Sözlü Anlatım" ünitesinde YBT'nin öğrencilerin erişilerine olan etkisini incelemek amacıyla deneysel bir çalışma yapmışlardır. YBT'ye göre hazırladıkları başarı testini iki gruba uygulamışlardır. Araştırmanın sonucunda YBT'ye göre düzenlenen öğrenme sürecinde deney grubunun lehine anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Aynı zamanda YBT'nin öğrenme ortamının kalitesini yükselttiği, öğrenme biriminin sınırlarını belirlemede ve hangi hedeflere ulaşılacağına tespit edilmesinde yardımcı olduğu ve hedeflere ulaşmak için hangi düzeyde değerlendirme yapılacağı konusunda kullanılabileceği tespit edilmiştir. Tüzel, Yılmaz ve Bal (2013), Türkçe Eğitimi

Bölümü'ndeki elli iki öğretmen adayının hazırladığı soruları YBT'ye göre incelemişlerdir. Yapılan inceleme sonucunda öğretmen adaylarının hazırlamış olduğu bu soruların taksonominin hatırlama ve anlama düzeylerinde olduğu, aynı zamanda şiir incelemesinin yapıldığı bölümde ise hazırlanan soruların analiz ve değerlendirme basamaklarını kapsadığı belirlenmiştir. Türkçe dersinde YBT'nin kullanıldığı başka bir çalışmada ise Türkçe ders kitaplarındaki metin altı sorularının taksonomisindeki hatırlama ve anlama bilişsel düzeylerini nasıl etkilediği incelenmiştir (Sara Kuzu, 2013). Araştırmanın sonucunda yüzey yapı sorularının YBT'deki hatırlama, derin yapı sorularının ise anlama düzeyi soruları ile paralellik gösterdiği belirlenmiştir. Aynı zamanda hatırlama düzeyi ile ilgili soruların %36, anlama düzeyi soruların %39, diğer düzeylere ait soruların ise %25 oranlarında olduğu tespit edilmiştir.

Kaplan, Baran ve Hazer (2013), İlköğretim Matematik 6-8. Sınıf Öğretim Programı'ndaki 231 kazanımın dağılımlarını YBT'nin bilişsel süreç boyutunda yer alan altı kategoriye göre incelemiştir. Sonuçlara göre değerlendirme ve yaratma basamağında çok az davranış tespit edilmiş olup davranışların daha çok anlama ve uygulama basamağında yoğunlaştığı görülmüştür. Sınıflar arası karşılaştırmalara göre ise özellikle üst düzey bilişsel öğrenmeleri içeren kazanımların daha çok 6. sınıf düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Delibaş (2013), yabancı dil öğretiminde sınıf içi etkinliklerin YBT'ye göre hazırlanmasıyla ilgili bir araştırma yapmıştır. Sonuç olarak üst düzey zihinsel beceri ve yaratıcılıklara yönlendirecek bilişsel aşamalarla ilgili etkinliklerin YBT'ye göre hazırlanabileceği önerilmiştir. Kahramanoğlu (2013); 6, 7 ve 8. sınıf fen ders kitaplarında bulunan ünite sonu değerlendirme sorularını BT'nin bilişsel alan basamaklarına göre incelemiştir. Sorular yıllara göre karşılaştırılarak müfredat programlarındaki değişikliklerin ders kitaplarındaki ünite sonunda bulunan değerlendirme sorularını nasıl etkilediği belirlenmiştir. Toplanan soruların bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme basamaklarına uygunluğu incelenmiştir. Araştırma sonucunda ders kitaplarındaki ünite sonu değerlendirme sorularının alt düzey düşünme becerilerini ölçtüğü belirlenmiştir.

Gezer, Şahin, Öner-Sünkür ve Meral (2014), 8. Sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programı'nda yer alan kazanımları YBT'ye göre incelemişlerdir. YBT'ye göre sınıflandırılan kazanımların taksonominin daha çok (%92) kavramsal bilgi ve olgusal bilgi türlerini kapsadığı; işlemsel bilgi ve üstbilişsel bilgi

boyutuna yönelik kazanımın olmadığı belirlenmiştir. Taksonominin bilişsel süreç boyutlarına göre kazanımların %45 değerlendirme, %33 anlama ve %21 analiz kategorilerinden oluştuğu; hatırlama, uygulama ve yaratma kategorilerinde kazanımın olmadığı sonucuna varılmıştır. Güven (2014), Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı'ndaki soruları YBT'ye göre incelemiştir. 516 soru, doküman incelemesi yöntemiyle YBT'nin bilişsel süreç boyutlarına göre sınıflandırılmış ve taksonomi tablosuna yerleştirilmiştir. Araştırmanın sonucunda alt düzey bilişsel alan basamaklarında yer alan soruların üst düzey bilişsel alan basamaklarından daha fazla olduğu saptanmıştır. Dursun (2014), YGS'deki matematik soruları ile lise 9. sınıf matematik dersinin sınav sorularını YBT'ye göre karşılaştırarak incelemiştir. 668 sınav sorusu BT'ye göre incelenmiş ve bunlar aynı okullara devam eden 403 öğrencinin YGS matematik başarı oranlarıyla karşılaştırılmıştır. Araştırma sonucunda YGS matematik sorularının daha çok uygulama basamağına göre hazırlandığı belirlenmiştir. Başka bir araştırmada, KPSS'de sorulan seksen eğitim bilimleri sorusu BT'ye göre incelenmiştir (Usta, Okur ve Aydın, 2014). Doküman analizi yönteminin kullanıldığı bu araştırmanın sonucunda, soruların ağırlıklı olarak alt bilişsel düzeyleri kapsadığı belirlenmiştir. Eroğlu ve Sarar Kuzu (2014); 6, 7 ve 8. Sınıf Türkçe Öğretmen Kılavuz Kitabı'ndaki dil bilgisi kazanımlarının ve Öğrenci Çalışma Kitabı'ndaki dil bilgisi sorularının YBT'nin bilişsel basamaklarına göre dağılım oranlarını incelemiştir. Elde edilen veriler sonucunda dil bilgisi sorularının %60'ı hatırlama ve anlama; %41'i ise uygulama basamağına ait oldukları belirlenmiştir. Dil bilgisi kazanımlarının %55'i hatırlama ve anlama; %45'i ise uygulama basamağına göre hazırlandığı sonucuna varılmıştır.

Çintaş (2015), Türkçe dersindeki soruları YBT'ye göre sınıflandırmıştır. Doküman analizinin kullanıldığı bu çalışmada soruların daha çok kavramsal bilgi ve anlama basamağında yoğunlaştığı belirlenmiştir. Sosyal Bilgiler Ders Programı'ndaki kazanımlar, YBT'ye göre incelenerek bu kazanımların taksonominin bilgi türleri ve bilişsel süreçlerindeki düzeylere göre dağılım oranları tespit edilmiştir (Özdemir, Altıok ve Baki, 2015). Yapılan inceleme sonucunda programındaki kazanımların çoğunlukla bilgi türlerine göre “kavramsal bilgi”yi, bilişsel süreç boyutunda ise daha çok “anlama” basamağındaki kazanımları kapsadığı görülmüştür. Diğer bir çalışmada ise, Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'ndaki kazanımlar ve SBS'deki test sorularının YBT'ye göre dağılımlarının nasıl olduğu araştırılmıştır (Demir, 2015). Doküman incelemesi tekniği

ile on altı genel amaç, 149 kazanım ve 27 SBS sosyal bilgiler testi sorusu, YBT'ye göre sınıflandırılarak YBT tablosunda uygun bölümlere yerleştirilmiştir. Elde edilen verilere göre amaç, kazanım ve SBS sorularının YBT'nin bütün bilişsel süreç basamaklarıyla uyumlu olmadığı ve bunların daha çok üst basamaklarda toplandığı belirlenmiştir. Tokoz Göktepe (2015), English for Specific Purposes (ESP) kurslarını, YBT'ye göre incelemiştir. Araştırma sonucunda taksonominin materyal oluşturma, geliştirmede yararlı olacağı ve kolaylık sağlayacağı sonucuna varılmıştır. 2013 KPSS sınavındaki öğretmenlik alan bilgisi sorularının YBT'ye göre analizinin yapıldığı başka bir çalışmada doküman incelemesi metodu kullanılmıştır (Kaya ve Karamustafaoglu, 2015). Sorular üzerinde yapılan incelemeden sonra taksonominin alt bilişsel basamaklarını ölçen soruların çoğunlukta olduğu görülmüştür. Kala (2015) ise 2013 KPSS biyoloji alan bilgisi sorularının YBT'nin bilgi ve bilişsel süreç boyutlarındaki dağılım oranlarını incelemiştir. Bu çalışmanın sonucunda biyoloji alan bilgisi sorularının YBT'nin bilgi ve bilişsel süreç boyutlarını homojen olarak yansıtmadığı, bilişsel süreç boyutunda en çok anlama, bilgi boyutunda ise en çok kavramsal bilgi türünün kullanıldığı görülmüştür. Dalak (2015), TEOG sınavında yer alan din kültürü ve ahlâk bilgisi, fen ve teknoloji, matematik dersi sınav soruları ile sorularla ilgili kazanımların YBT'ye göre aynı basamakta yer alma oranının %50; İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük, İngilizce ve Türkçe dersi sınav soruları ile bu sorularla ilgili kazanımların YBT'ye göre aynı basamakta olma oranının ise %50'nin altında olduğunu tespit etmiştir. Tutkun, Demirtaş, Erdoğan ve Arslan (2015), BT'nin bilişsel alan sınıflaması ile YBT'nin bilişsel sınıflamasını tanıtarak her iki taksonomi arasındaki farklılıkları karşılaştırmış ve YBT'deki yeniliklere yer vermişlerdir. Başka bir çalışmada ise Fizik Dersi Öğretim Programı'ndaki dalgalar ünitesi ile ilgili kazanımlar, YBT'nin bilişsel alanlarıyla karşılaştırarak incelemiştir (Eke, 2015).

2013 KPSS Tarih Öğretmenliği Alan Bilgisi Testinde yer alan soruların YBT'nin bilgi ve bilişsel süreç boyutlarına göre nasıl bir dağılım gösterdiği gözlemlenmiştir (Korkmaz ve Ünsal, 2016). Elli sorunun düzeyleri belirlenerek bunlar, YBT tablosundaki uygun yerlere yerleştirilmiştir. Yapılan bu sınıflama sonucunda testteki soruların bilgi boyutuna göre otuz bir tanesinin (%62) olgusal bilgi; on iki tanesinin (%24) kavramsal bilgi; altı tanesinin (%12) işlemsel bilgi; bir tanesinin (%2) ise üstbilişsel bilgiyi kapsadığı belirlenmiştir. Soruların taksonominin bilişsel süreç boyutlarına göre

dağılımları ise otuz bir (%62) hatırlama; on iki (%24) anlama; dört (%8) uygulama; bir (%2) analiz etme ve iki (%4) değerlendirme kategorisini kapsadığı sonucuna varılmıştır. Başka bir araştırmada ise imam-hatip liselerinde okutulan Arapça dersi yazılı sınav soruları BT'ye göre incelenmiştir (Tokatlı, 2016). 378 soru Bloom Taksonomisinin bilişsel seviyelerine göre sınıflandırılmıştır. Gülerüz (2016); ortaokul 5, 6, 7 ve 8. sınıf fen bilimleri dersi sınav sorularını YBT ve soru biçimlerine göre inceleyerek bunların taksonomiye göre dağılımlarına bakmıştır. Başka bir çalışmada fen bilimleri dersi öğretmenlerinden toplanan 4868 yazılı sınav sorusunun YBT'ye göre dağılımları belirlenmiştir (Çetinkaya, 2016). Araştırma sonucunda, sınav sorularının %93 alt düzey; %7 ise üst düzey düşünme becerilerini ölçtüğü belirlenmiştir. Elde edilen veriler sonucunda öğretmen adaylarının analiz ve sentez basamaklarında soru yazabilme becerilerinin geliştiği, uygulama ve değerlendirme basamağında ise soru yazamadıkları tespit edilmiştir. Göksu (2016), YBT'deki bilişsel öğrenme sürecinin etkililiğini değerlendirmiştir. Karma araştırma yönteminin kullanıldığı bu çalışma, sekizinci sınıfta eğitim gören ve hafta sonu kurslarına katılan toplam 50 öğrenci ile yapılmıştır. Deney grubuna YBT'ye göre hazırlanan WTUS sistemine dayalı eğitim, kontrol grubuna ise geleneksel yöntemle eğitim verilmiştir. Araştırmanın sonucunda YBT'yi temel alan WTUS'a dayalı destekleyici eğitimin öğrencilerin başarılarını desteklediği ve tam öğrenme sürecinde etkili olduğu belirlenmiştir.

Duman ve Arslan (2017), Mantık Dersi Öğretim Programı'nın kazanımlarını YBT'ye göre sınıflandırarak kazanımların mantık dersinin yapısına ve içeriğine uygunluğunu değerlendirmişler. Avşar (2017), yapmış olduğu tez çalışmasında 2006 ve 2015 Türkçe öğretim programlarında kullanılan kazanımları YBT'ye göre sınıflandırmış ve bunların taksonominin hangi basamaklarında yoğunlaştığı belirlenmiştir. Yapılan bu inceleme sonucunda, programlardaki kazanımların çoğunun uygulama basamağında yoğunlaştığı görülmüştür. Aynı zamanda yazma becerisi dışında yaratma basamağına fazla yer verilmediği belirlenmiştir. Böylece bu programlarda yer alan kazanımların üst düzey basamaklara yeterli oranda yer vermediği sonucuna varılmıştır. Beyreli ve Sönmez (2017), yaptıkları araştırmada Türkiye'de BT ve YBT ile ilgili araştırmaların odaklandığı çalışma konularını belirlemişlerdir. Bu araştırmada, çalışmalarda BT ve YBT'nin yoğun olarak ele alınan yönlerinin neler olduğu belirlenmiş ve taksonomilerin araştırılması gereken diğer boyutlarına dikkat çekilmiştir.

2.1.4.2. Yurt Dışında BT ve YBT ile İlgili Yapılan Bazı Çalışmalar

Bu bölüm, 1966-2016 tarihleri arasında yurt dışında taksonomi ile ilgili yapılan çalışmaları kapsamakta olup Bloom Taksonomisi (BT) ve Yenilenmiş Bloom Taksonomisi (YBT) ile ilgili araştırmalar kronolojik olarak sunulmuştur. 1966 yılından 2001 yılına kadar yapılan çalışmalarda BT'nin yurt dışında nasıl çalışıldığı ile ilgili araştırmalara yer verilmiştir. BT ile YBT'nin aynı dönemlerde nasıl kullanıldığını incelemek için 2002 yılından sonraki çalışmalar (YBT'nin düzenlenmesinden sonraki tarih) aynı başlıkta incelenmiştir. Yurt dışında BT ve YBT ile ilgili yapılan 68 çalışmanın içerikleri kronolojik olarak aşağıda verilmiştir.

Kropp ve Stoker (1966), BT'nin bilişsel alan sınıflamasının yapısını ve geçerliliğini sınınamışlardır. Çalışmada taksonomi esas alınarak geliştirilen sınavlar incelenmiştir. Yapılan bu inceleme sonucunda taksonomideki hiyerarşik yapının geçerliliği belirlenmiştir. Bu çalışmada madde analiz etme süreçleri, değerlendirme süreci, taksonomiye göre hazırlanan test türleri gibi diğer yönlerden de taksonominin etkililiği değerlendirilmiştir. BT'nin incelendiği başka bir çalışmada taksonomideki bilişsel kategorilerin yapısına uygun olarak hazırlanan bir modelin taksonomiye göre geçerliliği incelenmiştir (Madaus, Woods ve Nuttall, 1973). Başka bir çalışmada BT'nin bilişsel alanlarına göre hazırlanan sınıflamanın özellikleri incelenmiştir (Seddon, 1978). BT'nin eğitimde en çok başvurulan kaynaklar arasında olmasına değinilerek taksonominin sıklıkla kullanılmasının nedenleri ele alınmıştır.

Stahl ve Murphy (1981); geliştirdikleri üç aşamalı sınıflamada BT'nin yapı, düzey ve sıralama özelliklerinin yeni modelleri nasıl etkilediğini ele almışlardır. Solman ve Rosen (1986), yapıları iki deneysel çalışmada BT'deki altı bilişsel kategoriye incelemişlerdir. Çalışmada ortaokul öğrencilerinin prensip adlarını doğru söyleme, taksonomik olarak düzenlenen modelleri bilgi düzeyine uygun olarak değerlendirme ve bunları doğru bir şekilde düzenleme gibi beceriler gözlemlenmiştir. Yapılan bu incelemede öğrencilerin bu etkinlikleri doğru bir şekilde tamamladığı görülmüş ve aynı zamanda öğrencilerin analiz, sentez ve değerlendirme düzeyindeki performanslarının başarılı olduğu belirlenmiştir. İnceleme sonucunda taksonominin üst düzeylerdeki aşamaların öğrencilerin öğrenmelerinde etkili olduğu ve onlara yarar sağladığı sonucuna varılmıştır. Gierl (1997), matematik dersinde hazırlanan testlerin sunumları ile bu testleri çözen öğrenci becerilerini BT'nin bilişsel düzeylerine göre karşılaştırarak

incelemiştir. Çalışmaya katılan otuz öğrenciye matematik testinde çözdükleri sorular hakkında ne düşündükleri sorulmuş daha sonra öğretmenlerin hazırladığı sorular, BT'nin bilişsel düzeylerine göre sınıflandırılmıştır. Böylece öğretmenlerin beklentileri ile öğrencilerin öğrenmeleri karşılaştırılmıştır. Çalışmanın sonunda BT'nin öğrenci öğrenmeleri ile öğretmen beklentilerini karşılaştırılmasında rehberlik edecek bir model olarak kullanılamayacağı görülmüştür. BT'nin temel amaçlarından birisi öğrencilerin eleştirel düşünme becerisini geliştirmeye yardımcı olmaktır. Aviles (1999), araştırmasında eleştirel düşünme becerisini BT'ye göre anlama ve sınama becerileri üzerinde durmuştur. Bu amaçla taksonomideki eleştirel düşünme becerisinin öğretme ve değerlendirme üzerindeki rolü incelenmiştir.

Granello (2001), araştırmasında BT'nin öğrencilerin yazma becerileri üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmada öğrencilerin yazma becerileri, taksonominin her düzeyine göre incelenip bu süreçlerin öğrenci metinlerine nasıl yansıdığı incelenmiştir. İncelemede BT'nin, yazma becerilerini geliştirme ve sergileme sürecinde karışık olan bilişsel süreçleri belli bir mekanizma üzerinde kullanmasa amacıyla öğrencilere yardımcı olduğu belirlenmiştir. Diğer bir çalışma ise BT'nin müfredatta veya farklı disiplinlerde yazma becerisi ile ilgili kazanımların uygulanmasında köprü olarak nasıl kullanılabileceği üzerinde durulmuştur (Cross ve Wills, 2001). Çalışmada taksonomiye göre hazırlanan yazma etkinliklerinde beklenen başarının oldukça yüksek olduğu görülmüştür. Yazma etkinliklerini planlama, kullanma ve yazma etkinliklerine gönüllü olarak katılmada taksonominin etkili olduğu ve müfredattaki yazma becerisi ile ilgili hedefleri öğrenciye ulaştırmada ciddi bir köprü görevi gördüğü sonucuna varılmıştır. Sultana (2001), altmış yedi öğretmenle yaptığı çalışmada öğretmenlerin hazırladıkları ders planları hedeflerinin üst düşünme becerilerini ne düzeyde kapsadığını incelemiştir. Öğretmenlerin ders dokümanlarına bakılarak bunlar, BT'nin bilişsel düzeylerine göre gruplandırılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin hazırladığı ders hedeflerinin %41 bilgi, %3 değerlendirme, %19 kavrama, %17 uygulama, %10 analiz ve %10 sentez kategorisinden oluştuğu görülmüştür.

BT'yi geliştirenler arasında olan Krathwohl (2002), 1956 yılında geliştirilen BT'nin orijinal taksonomi olarak kalacağı, çağın ihtiyaçlarına binaen düzenlenen bu taksonominin ise orijinal taksonominin yenilenmiş bir şekli olarak kullanılacağını ifade etmiştir. Bu çalışmada Krathwohl, orijinal taksonomi ile ilgili bilgileri verdikten sonra

yenilenmiş taksonomideki yenilikleri açıklar. Airasian ve Miranda (2002), taksonomiye yenileyen ekibin başındaki Lorin W. Anderson editörlüğünde YBT'nin değerlendirme sürecindeki rolünü incelemişlerdir. Bu amaçla BT ve YBT'nin eğitim hedeflerinin sınıflandırılması ve değerlendirilmesi üzerindeki rollerine yer verilmiştir. Çalışmada bilgi alanları için güvenilirliği ve geçerliği yüksek olan değerlendirilmelerin yapılabilmesi, üstbilişsel bilgi alanının değerlendirilebilmesi ve değerlendirme için gerekli olan üst düşünme becerilerinin etkili bir şekilde kullanılabilmesi için YBT'nin değerlendirme sürecinde daha etkili olduğu belirlenmiştir. BT ise özellikle çoktan seçmeli testlerin bilişsel düzeylere göre nasıl kullanılacağı ve bunların yararlı olup olmayacağı gibi değerlendirmeler yapmak amacıyla kullanılabilmesi belirtilmiştir. BT'nin yenilenmesinde yer alan Mayer (2002), YBT'den hareketle anlamlı öğrenme sürecinde bilişsel süreçlerin daha fazla kullanılmasının etkisi üzerinde durmuştur. Öğrenme sürecinde YBT'nin bilgiyi hatırlayabilme ve öğrenilen bu bilginin yeni durumlara aktarılmasındaki rolüne açıklık getirilmiştir.

Ferguson (2002); tematik üniteleri planlama, sunma ve öğretme etkinliklerinde YBT'nin kullanımı ile ilgili bir araştırma yapmıştır. YBT'ye göre hazırlanan etkinlikler bir grup öğrencinin İngilizce dersindeki okuma, yazma, araştırma, dinleme ve konuşma becerileri incelemek amacıyla uygulanmıştır. Araştırma sonucunda yöntem bilgisinin özellikle analiz, değerlendirme ve yaratma basamaklarında desteklediği belirlenmiştir. Bastick (2002), taksonomiye diğer çalışmalardan farklı bir bakış açısıyla incelemiştir. Bu çalışmada, taksonomideki bilişsel düzeylerin cinsiyet faktörü üzerindeki etkisi gözlemlenmiştir. Araştırmaya beş okuldan kız ve erkek öğrenciler katılmıştır. Bu katılımcılara taksonominin bilişsel düzeylerine göre farklı sorular sorularak bunlar değerlendirilmiştir. Araştırmanın sonunda kız öğrencilerin analiz ve sentez basamağında erkeklerden daha avantajlı olduğu belirlenmiştir. Byrd (2002), yaptığı çalışmada YBT'nin gelecekteki rolü üzerinde durmuştur. Değişen eğitime bağlı olarak gelecekte olabilecek ihtiyaçlar ve bu ihtiyaçlar paralelinde YBT'nin rolü değerlendirilmiştir.

Athanassiou, McNett ve Harvey (2003), öğrenci merkezli sınıf uygulamalarında üstbilişsel hedefleri gerçekleştirmek için YBT'nin rolünü tartışmışlardır. Eleştirel düşünmeyi geliştirmek için taksonomideki altı bilişsel düzeye göre öğrencilerin davranışları gözlemlenmiştir. Araştırma sürecinde taksonominin eleştirel düşünme ve sınıf yönetimi üzerinde olumlu rollerinin olduğu bu nedenle öğrencilere öz sorumluluk

kazandırmak için taksonominin kullanılabilceği önerilmiştir. Başka bir çalışmada ise online olarak yapılan öğretimde YBT'nin etkisi incelenmiştir (Chyung ve Stepich 2003). Yapılan bu çalışmada YBT'nin online öğretim etkinliklerinin düzenlenmesinde etkili olduğu görülmüştür. Araştırmada online öğretim uygulamalarında taksonominin nasıl kullanılacağı ile ilgili önerilerde bulunulmuştur.

Noble (2004), özel eğitimde ve üstün yetenekliler için eğitim programının hazırlanmasında hem BT hem de YBT'nin nasıl kullanılacağını incelemiştir. Gardner'in çoklu zekâ teorisi Bloom Taksonomisine uyarlanarak bir öğretim programı hazırlanmış olup bu program, on sekiz ay boyunca iki ilkokulda uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda Bloom Taksonomisi ve çoklu zekâ kuramına göre hazırlanmış olan bu müfredatın öğretmenlere program hazırlama sürecinde güven verdiği belirlenmiştir. Bu çalışmada aynı zamanda, BT ve YBT'nin öğrencilerin çoklu zekâ ve entelektüel düşünme becerilerini desteklediği de görülmüştür. Su, Osisek ve Starnes (2004), sağlık eğitimi alanında YBT'yi kullanmanın etkilerini araştırmışlardır. Araştırmanın sonunda bazı konular öğretilirken hedeflenen öğrenmelerin gerçekleşmesi, öğretim etkinlikleri ve değerlendirme metotları için YBT'nin etkili bir şekilde kullanılabilceği belirlenmiştir.

Forehand (2006), BT ve YBT'yi inceleyerek bunları karşılaştırmıştır. Böylece bu taksonomilerin eğitim-öğretim sürecindeki etkilerine dikkat çekilmiştir. Başka bir araştırmada BT'nin psikomotor becerileri geliştirmek amaçlı kullanılması üzerinde durulmuştur (Timothy, Ferris ve Aziz, 2005). Bu çalışmada Bloom Taksonomisinin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanları tanıtılmış ve mühendislik eğitiminde hedeflenen yeterliliklere ulaşmak için eğitim etkinliklerinin BT'ye göre düzenlenmesi üzerinde durulmuş. Yapılan inceleme sonucunda özellikle psikomotor becerilerle ilgili hedeflere ulaşmak için taksomomik bir hiyerarşi oluşturulmuş ve bunun mühendislerin ihtiyaçlarını karşılayıp karşılamadığı tartışılmıştır.

2001 yılında BT'nin yenilenmesinden sonra yapılan bu yenilikler araştırmacılar tarafından olumlu veya olumsuz tepkilerle karşılanmıştır. Amer (2006), BT ve YBT'ye yöneltilen eleştirilere dikkat çekmek için BT ve YBT'nin psikoloji, rasyonel yapısal ve pedagojik alanlarda kullanılmasını değerlendirmiştir. BT ve YBT bu dört başlıkta eleştirel bir bakış açısıyla incelenmiştir. Leach (2006), YBT'nin dünya çapında eğitim-

öğretim hedeflerinin standartlaştırılması veya birlik oluşturulması için nasıl kullanılacağı üzerinde durmuştur. Bu yönden YBT'nin öğrenme, öğretme ve değerlendirme süreçleri için geliştirilen müfredatlara rehberlik edebileceği vurgulanmıştır. Ormell (2006), Bloom Taksonomisinin eğitimde etkili bir araç olmadığı üzerinde durur. Bloom Taksonomisinin çok sık kullanılan tarihî bir eğitim aracı olsa da matematik alanında yaptığı araştırmanın sonucunda bunun başarılı bir araç olmadığı belirtilmiştir.

Booker (2007), yüksek eğitim için hazırlanan BT'nin Amerikan eğitim sisteminde yanlış algılanmasını eleştirmiştir. Amerikan eğitim sisteminde eleştirel ve yaratıcı düşünme becerisini geliştirmek için kullanılan BT'nin güvenilirliğini sorgulamıştır. Anthony (2007), öğrencilerin yazma becerisini BT'ye göre incelemiştir. Öntest-sontest kontrol gruplu bu çalışmada, BT'ye göre geliştirilen soru örneklerinde öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlama gibi üst düzey düşünme becerine yer verilmiştir. Bütünleyici skor ve puanlama sistemi kullanılarak BT'ye göre geliştirilen rubrik testi için rastgele seçilen yirmi iki öğrencinin yazma becerileri incelenmiştir. BT'ye göre hazırlanan ve üst düzey düşünme becerileri gerektiren soruların öğrencilerin okuma becerilerini geliştirdiği sonucuna varılmıştır. Plack, Driscoll, Marquez, Cuppernull, Maring ve Greenberg (2007), BT'ye göre hazırlanan araçların yaratıcı yazma becerisi üzerindeki rolünü değerlendirmişlerdir. Çalışmada BT'nin bilişsel düzeylerine göre hazırlanan şemada puanlayıcılar arası güvenilirlik incelenmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin yansıtıcı düşünme, okuduğu ile ilgili önemli eleştiriler yapma ve daha derin öğrenmeler gerçekleştirmeleri için taksonominin onlara deneyimlerini gözden geçirme olanağını sağladığı belirlenmiştir. Bloom Taksonomisine göre geliştirilen metodun güvenilir olduğu ve bunun öğrencilerin üst düzey düşünme süreçlerinde, eleştirel ve yansıtıcı düşünme becerilerini kolaylaştırdığı sonucuna varılmıştır. Başka bir çalışmada ise YBT'nin aile ve tüketim bilimi literatüründeki önemi değerlendirilmiştir (Pickard, 2007). Bu çalışmada eğitimin getirdiği yenilikler nedeniyle taksonominin yenilenmesi ve bu yenilenmeden sonra aile ve tüketim biliminin tepkileri incelenmiştir. Yapılan inceleme sonucunda yeni bir model olarak aile ve tüketim bilimi eğitim etkinliklerinin düzenlenmesi, öğretilmesi, değerlendirilmesi için YBT'nin araştırmacılar tarafından nasıl kullanıldığı belirlenmiştir.

Crowe, Dirks ve Wenderoth (2008), Blooming Biolog Tool (BBT) testini geliştirmişlerdir. Bu testte öğretmenlerin ders etkinliklerini değerlendirmeleri ve öğrencilerin çalışma ve üstbilişsel becerilerini daha etkili kullanmaları için taksonominin yardımcı rolünün nasıl olduğu incelenmiştir. Yapılan inceleme sonucunda BBT'nin öğretme materyalinin düzenlenmesinde ve üstbilişsel beceri gerektiren soruların hazırlanmasında öğretmenlere yardımcı bir araç olarak kullanabileceği görülmüştür. Aynı zamanda BBT'nin Bloom taksonominin üstbilişsel süreçlerindeki soruları çözmeye sürecinde öğrencilere yardımcı olduğu da saptanmıştır. Diğer bir çalışmada taksonominin üst düzey düşünme becerisi ve Bloom Taksonomisi arasındaki ilişki incelenmiştir (Thompson, 2008). Bu çalışmada matematik öğretmen adaylarının alt ve üst düzey düşünme becerilerinin BT'ye göre nasıl olduğunu incelemek için bir sınav hazırlamaları istenmiştir. Yapılan doküman incelemesine göre öğretmenlerin üst düzey düşünme becerisi gerektiren soruları hazırlarken zorlandıkları belirlenmiştir.

Zvi ve Carton (2008), işletme okullarında uygulanan iş oyunlarının bir eğitim aracı olarak YBT'ye göre değerlendirilmesi üzerinde durmuşlardır. Wang ve Farmer (2008) ise taksonominin yetişkin eğitimi üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Bu çalışmada, BT'ye göre düzenlenen öğrenme etkinliklerinin yetişkinlerin alt ve üst düşünme becerileri üzerindeki etkileri gözlemlenmiştir. Araştırmanın sonucunda yetişkinlerin taksonominin alt düşünme süreçlerindeki bilgi, kavrama ve uygulama becerilerini daha fazla kullandığı belirlenmiştir. Razzouk (2008), BT'ye göre analiz etme sürecinin nasıl gerçekleştiğini ayrıntısıyla ele alarak bu bilişsel sürecin sentez yapmayla ilişkisine yer vermiştir. Çalışmada yararlı bir analiz yapma ile ilgili stratejik seçenekler önerilmiştir. Başka bir çalışmada ise işbirlikçi öğrenme ortamında bilişsel süreçleri desteklemek için BT'nin bir araç olarak kullanılma potansiyeli değerlendirilmiştir (Valcke, Wever, Zhu ve Deed, 2009). Seksen üniversite öğrencisinin katıldığı yarı deneysel bir çalışmada betik yaklaşımın işbirlikçi öğrenme üzerindeki etkileri YBT'ye göre incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda taksonomiye göre işbirlikçi öğrenme sürecine katılan deney grubu öğrencilerinin etkinliklerini üst düzey bilişsel süreçlere ve üstbilişsel özelliklere göre planladığı, net olarak aktardığı ve izlediği belirlenmiştir.

Tyran (2010), Bloom Taksonomisinin üniversite öğrencilerinin destek sistemlerini düzenleme ile ilgili teknik becerilerini geliştirmelerinde yardımcı olması için bir müfredat programı hazırlamıştır. Araştırmanın sonucunda Bloom Taksonomisi temelli

stratejilerle müfredat oluşturulan öğretmenlerin daha kapsamlı avantajlara sahip oldukları belirlenmiştir. Riazi ve Mosalanejad (2010), lise ve üniversite hazırlık sınıflarındaki İngilizce ders kitaplarındaki hedefleri BT'nin sınıflamasına göre incelemiştir. İnceleme sonucunda her ne kadar üniversite hazırlık sınıfında üstbilişsel düzeylere uygun hedeflere yer verilmiş olsa da ders kitaplarında alt bilişsel düzeylerle ilgili hedeflerin çoğunlukta olduğu görülmüştür.

Hawks (2010), Bloom Taksonomisi ve Virginia Öğretim Programındaki Standartlar'dan yararlanarak ilköğretim öğrencilerinin matematik dersinde başarılarının nasıl geliştirileceğini araştırmıştır. Kontrol grubundaki öğretmenler farklı yöntemlerle deney grubundaki öğretmenler ise BT'ye göre derslerini işlemişlerdir. Araştırmada deney grubunun ön ve son testlerdeki başarı düzeyleri arasında deney grubunun lehine büyük bir fark olduğu gözlemlenmiştir. Crews (2010) ise Virjinya İngilizce Öğretim Programı ile Bloom Taksonomisinin öğrencilerin yazma becerileri üzerindeki rolünü incelemiştir. Bloom Taksonomisine göre hazırlanan programın esas alındığı dokuz haftalık deneysel çalışma yapılmıştır. Çalışma sonucunda her iki gruba son testler uygulanmış ve bu testlerin sonucunda her iki grubun başarı düzeyleri arasında büyük farklar olduğu belirlenmiştir. Deney grubu öğrenci puanlarının kontrol grubu öğrenci puanlarından daha yüksek olduğu görülmüştür.

Miller, Nentl ve Zietlow (2010), Bloom Taksonomisindeki bilişsel düzeyler arasındaki hiyerarşik yapıyı incelemiştir. Araştırmacılar Bloom'un altı bilişsel düzeyini tartışarak bunların hesaplama, animasyon, tarama, Monte Carlo simülasyonu gibi elektronik öğrenme araçlarında sıkça kullanılan altı türle olan farklılıklarını incelemiştir. Buradaki hiyerarşi ile Bloom'un öğrenme hiyerarşisi karşılaştırılmıştır. İncelemenin sonucunda simülasyonla yapılan sınıflamanın bazı eksikliklere sahip olduğu ve bunların yeterliğinin ve doğruluğunun iyi incelenmesi gerektiği belirtilmiştir. Başka bir çalışmada da aktif öğrenme sürecinde öğrencilerin Bloom Taksonomisine göre anladıklarını izleme, kontrol etme ve değerlendirme becerileri incelenmiştir (Clauss ve Geedey 2010). Öğrencilerin Bloom'un farklı bilişsel düzeylerine göre öz değerlendirme becerilerinin nasıl olduğu gözlemlenmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin Bloom'un bilişsel düzeylerine göre öz değerlendirmede oldukça zorlandıkları belirlenmiştir. Green (2010), Matematik Dersi Öğretim Programı'ndaki bazı hedeflerin öğretme, öğrenme ve değerlendirme süreçlerinde YBT'nin etkililiğini incelemiştir. Araştırma sonucunda

öğrencilerin temel aktivitelerde niçin zorlandıkları ortaya konmuştur. Başka bir çalışmada ise YBT'deki bilişsel düzeylerden hangilerinin “Interchange” ders kitaplarında daha çok vurgulandığı incelenmiştir. Ders kitaplarındaki içerik, taksonomideki tabloya göre kodlanmıştır. Yapılan inceleme sonucunda ders kitaplarındaki içeriklerin ağırlıklı olarak alt bilişsel düzeylerden oluştuğu belirlenmiştir (Kazempourfard, 2010).

Müzik eğitimi alanında müzik eğitimindeki içeriğin YBT vasıtasıyla nasıl aktarılacağını araştırılmıştır (Hanna 2010). Bu çalışmada müzik programlarındaki içerik, taksonominin bilgi türleri ve bilişsel düzeylerine göre incelenmiştir. Araştırma sonucunda özellikle kavramsal ve üstbilişsel bilgi türlerinin müzik içeriğine entegre edilmesi gerektiği ve YBT'nin (yaratıcılığı ön plana çıkarması nedeniyle) müzik eğitiminde kullanılmasının yararlı olacağı sonucuna varılmıştır.

Seaman (2011), Bloom Taksonomisinin 1956'dan günümüze kadar geçirdiği değişiklikler ışığında disiplinlerin öğretimi, müfredat yazma, içerik hazırlama, öğretim ve değerlendirme süreçlerinde kullanma gibi konular üzerinde durmuştur. Diğer bir çalışmada yaygın eğitim programındaki hedeflerin YBT'ye göre kullanımları incelenmiştir (Vick ve Garvey, 2011). Programdaki ihtiyaç eylemleri YBT'ye göre incelenmiştir. Yapılan inceleme sonucunda programda hatırlama ve uygulama düzeylerindeki hedeflerin çoğunlukta olduğu belirlenmiştir. Coleman (2011), ortaokul müzik programındaki öğretim metotlarının YBT'deki stratejilere göre kullanımını incelemiştir. Araştırmada üstbilişsel stratejilerle yapılan öğretim etkinliklerinin öğretmenlere bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerilerinin aktarılmasında yardımcı olduğu belirlenmiştir. Aynı zamanda bu stratejileri kullanan öğretmenlerin, eleştirel düşünme becerisi yönünde öğretme deneyimleri kazandıkları görülmüştür.

Jideani ve Jideani (2012), beslenme bilimi ve teknoloji konuları ile ilgili öğrenme durumlarının YBT'nin bilişsel düzeylerine göre nasıl olduğunu değerlendirmişlerdir. Öğretmenlerin hazırladığı planlara göre onların daha çok üstbilişsel düzeylere uygun eğitim vermeyi hedefledikleri görülmüştür. Fakat yapılan uygulama sonrasında ise öğrencilerin daha çok kavramsal ve işlemsel bilgileri anlama ve hatırlama düzeyinde oldukları görülmüştür. Kidwell, Fisher, Braun ve Swanson (2012) ise Bloom Taksonomisini kullanarak altı içerik alanından oluşan eğitim hedefleri hazırlamışlardır.

Bu çalışmada etik ile ilgili konular taksonomiye göre altı kategoride sınıflandırılmıştır. Çalışmada etik konusu ile ilgili öğrenme hedeflerinin belirlenmesi, öğrencilerin bunları öğrenmesi ve öğretmenlerin bu süreci değerlendirmesinde taksonominin bir araç olarak etkili bir şekilde kullanılmasına dikkat çekilmiştir.

Nayef, Nik, Nik ve Hairul (2013); BT, YBT ve Wilson taksonomisini karşılaştırarak incelemişlerdir. Üç taksonominin eğitim hedeflerini bilişsel alanlara göre nasıl sınıflandırdıklarına bakılmıştır. Karşılaştırma sonucunda BT'nin eğitim hedeflerini bilişsel alanlara göre sınıflandırmada daha uygun bir araç olduğu belirtilmiştir. Naomee ve Tithi (2013), ortaokul sosyal bilgiler dersi öğretim programı öğrenme çıktılarını taksonomiye göre sınıflandırarak bu çıktı sonuçlarının taksonomi ile olan uyumlarına bakmışlardır. Veriler, müfredattaki içerikten ve program geliştirme uzmanları ile yapılan bireysel görüşmelerle toplanmıştır. Araştırma sonucunda Bloom'un belirttiği bilişsel alanlarla ilgili uygulamaların dengesiz olduğu ve müfredatın tutarlılık yönünden eksik kaldığı belirlenmiştir.

Munzenmaier ve Rubin (2013), hazırladıkları kitapta BT ve YBT ile ilgili konulara yer vermişlerdir. BT'nin nasıl oluşturulduğu, dünyaya nasıl yayıldığı ve eğitimde yaratıcı öğrenmeyi hedefleyen kazanımları gerçekleştirmek için nasıl yaygınlık kazandığı vurgulanmıştır. Kitapta YBT'nin hem örgün hem de dijital ortamlardaki versiyonunun hedef hazırlamak, sosyal öğrenmeleri düzenlemek, uygulamak ve değerlendirmek için eğitimciler tarafından sıklıkla kullanıldığına dikkat çekilmiştir. Bu çalışmada taksonominin öğretmeden öğrenme sürecine kadar eğitimcilere nasıl yardımcı olduğu belirtilmiştir. Özellikle Bloom'un belirlediği bilişsel süreçlerin bilgiyi hafızada tutma ve eleştirel düşünme becerilerine olan katkısı vurgulanmıştır. Mahbubul (2013), YBT'ye göre yaratıcı öğrenmeyi gerçekleştirmek için düzenlenen eğitimin sonunda bunun nasıl ve ne düzeyde oluştuğunu incelemiştir. Doküman incelemesiyle ortaokul sosyal bilgiler dersi sınav sorularına bakılmıştır. Araştırma sonucunda sınavlara ait soruların çoğunlukla bilgi ve anlama düzeylerinde olduğu, subjektif sınavlara ait soruların da bilgi, anlama ve analiz düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Hem objektif hem de subjektif sınavlarda değerlendirme ve yaratma düzeylerinin ihmal edildiği görülmüştür.

Alzu'bi (2014), İngilizce sertifika sınavı sorularını BT'nin bilişsel düzeylerine göre incelemiştir. Araştırmacılar tarafından soruları incelemek için geçerliği ve güvenilirliği

yapılmış olan analiz tablosu hazırlanmıştır. Yapılan inceleme sonucunda soruların çoğunlukla kavrama, bilgi ve analiz düzeylerine yoğunlaştığı görülmüştür. Milman (2014), internet yoluyla oluşturulan tartışma sorularının YBT'ye göre nasıl daha doğru şekilde hazırlanacağını araştırmıştır. Çalışmada BT ve YBT tanıtılmış ve bunların internet ortamındaki eğitim sürecinde müfredat düzenleme, uygulama, ölçme ve değerlendirme süreçlerinde araç olarak nasıl kullanılacağı değerlendirilmiştir. Çalışmanın sonunda, internet üzerinde öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini destekleyen soruların taksonomiye göre hazırlanabileceği belirtilmiştir. Weigel ve Bonica (2014), derin anlamayı gerçekleştirme sürecinde hem eğitimcilerin hem de öğrencilerin yaşadığı zorlukları en aza indirecek, aktif öğrenme sürecinde öğrencilerin bilgiyi anlama ve sentez etme becerilerini destekleyecek bir öğrenme aracı geliştirmek için BT'den yararlanmışlardır. Çalışmada Bloom'un bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlarını esas alan stratejilerle aktif öğrenme süreci geliştirilmiştir. Daha sonra bu yaklaşıma göre hazırlanan ders etkinliklerinin etkililiği sınanmıştır. Araştırma sonunda derste kullanılan bu stratejilerin derin öğrenmeleri gerçekleştirdiği ve bu sürecin daha eğlenceli geçmesini sağladığı belirlenmiştir. Bloom Taksonomisinin eğitim sürecinde strateji olarak kullanılması ile ilgili diğer bir araştırma Schmidt (2014), tarafından yapılmıştır. Bu çalışmada BT'ye göre etkili öğretim uygulamalarının nasıl olacağı incelenmiştir. Çalışmada, öğretmenin hazırladığı öğretme stratejilerinin, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini ve bilişsel alandaki düzeylerini geliştirmek için neler yapmaları gerektiği araştırılmıştır. Çalışmanın sonunda eleştirel düşünme becerisini geliştirmeye yönelik stratejilerin sentez ve değerlendirme düzeylerinde yapılmasının avantajları vurgulanmıştır. Yapılan başka bir çalışmada Bloom Taksonomisinin düzeylerine göre çoktan seçmeli soruların dağılımları incelenmiştir (Bagchi ve Sharma 2014). MBA müfredatından alınan sorular, Bloom taksonomisinin düzeylerine göre incelenmiştir. Araştırma sonucunda bu soruların kavramsal olarak birbirinden farklılaştığı ve bu farklılaşma ile öğrenci puanları arasında anlamlı bir korelasyonun olmadığı belirlenmiştir.

Hamblen (2015), soru sorma stratejilerinde taksonominin etkisini incelemiştir. Çalışmada sanat eleştirisi sorularının dağılımları, Bloom hiyerarşisindeki düzeylere göre incelenerek eleştirilmiştir. Araştırmanın sonunda öğrencilerin analitik becerilerinin gelişimini desteklemek ve ilgilerini çekmek için taksonominin kullanılabilceği

belirlenmiştir. Haghshenas (2015), yetişkin eğitiminde taksonominin duyuşsal ve psikomotor alanın etkisini inceleyen bir durum çalışması yapmıştır. Araştırma sonunda hedeflerin sınıflandırılarak verilmesinin yetişkin eğitiminde bilgilerin hafızada tutulması için etkili bir yol olduğu belirlenmiştir. Başka bir çalışmada ise sınıf içindeki derslerin, soruların, etkinliklerin ve değerlendirmelerin niteliğini artırmak için Bloom taksonomisinin nasıl kullanılacağı araştırılmıştır (Gershon, 2015). Çalışmada önceki araştırmalarda taksonominin nasıl çalıştığı ve nasıl kullanılacağı ile ilgili ayrıntılı çalışmaların fazla olmadığına dikkat çekilmiştir. Bu nedenle araştırmada, teste kullanılacak etkinlik, strateji, teknik ve kitapların taksonomiye göre aşama aşama kullanılması ve hazırlanan bu etkinliklerin aşamalı olarak aktarılması gerektiği belirtilmiştir. Bu çalışmada hedef ve çıktı, etkinlik ve ürün gibi konular taksonomi çerçevesinde ele alınmıştır. Diğer bir çalışmada ise “oksidasyon” ve “redüksiyon” gibi bazı konuların taksonominin üst ve alt düzey düşünme süreçlerine göre nasıl etkili bir şekilde öğretileceği incelenmiştir (Haolader, Ali ve Foysol, 2015). Ebadi ve Shahbazian (2015), İran’daki bazı liselerin birinci ve ikinci sınıflarındaki sınav sorularının BT’nin bilişsel düzeylerine göre dağılımlarını incelenmişlerdir. Bu incelemede hazırlanan soruların, çoğunlukla taksonominin alt bilişsel düzeylerine göre hazırlandığı belirlenmiştir. İran’da yapılan başka bir araştırmada İran İleri Düzey Dil Enstitüsü kitaplarındaki hedeflerin BT’nin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlarına göre eleştirel düşünme becerisi üzerindeki etkisi ve bu kapsamda hazırlanan kitaplarda bu becerilerin nasıl farklılaştığı değerlendirilmiştir (Sadeghi ve Mahdipour, 2015). Araştırma sonucunda alt düzey düşünme becerilerinin üst düzey düşünme becerilerinden daha fazla kullanıldığı görülmüştür. Ebadi (2015), genç ve yetişkinler için yabancı dil öğretimi ders kitaplarındaki hedefleri YBT’ye göre incelenmiştir. Kodlama şeması kullanılarak ders kitaplarının içeriği analiz edilmiştir. Analizler sonucunda genç ve yetişkinlerin kitaplarında alt ve üst bilişsel düzeylere göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu belirlenmiştir. Çalışmada eleştirel düşünme becerisi ile ilgili içeriklerin az olması nedeniyle bu kitapların BT’yi desteklemediği belirlenmiştir.

Rezaee ve Golshan (2016), İngilizce sınavlardaki soruların BT’nin düzeylerine göre dağılımları ile üçüncü ve dördüncü sınıflardaki soruların bilişsel düzeylere göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemiştir. Bu çalışmada ders kitaplarındaki soruların

bilgi kavrama ve uygulama düzeylerine göre hazırlandığı belirlenmiştir. Başka bir çalışmada yükseköğretim bazı derslerinde uygulanan etkinliklerin başarısı, YBT'nin alt ve üst düzey bilişsel süreçlerine göre incelenmiştir (Soleimani ve Kheiri, 2016). Çalışmada on öğretim elemanın ders etkinliklerinin dağılımları taksonominin üst ve alt bilişsel süreçlerine göre incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre yüksek lisans sınıfları için etkinliklerin %69 alt düzey bilişsel kategorileri, %30 orta düzey bilişsel kategorileri kapsadığı; üst düzey bilişsel kategoriler ile ilgili etkinliklerin olmadığı belirlenmiştir. Doktora sınıflarında yapılan etkinliklerin %58 orta düzey bilişsel süreçleri, %41 üst düzey bilişsel süreçleri kapsadığı ve alt bilişsel düzeye ait etkinliklerin olmadığı belirlenmiştir. Nkhoma, Lam, Richardson, Kam ve Lau (2016), BT'ye göre üst düzey bilişsel becerileri geliştirmek için uygun stratejilerle öğrenme etkinlikleri hazırlamışlardır. Çalışmanın sonunda bu etkinliklerin öğrenme ve öğretme süreçlerindeki etkisi ve yararları tartışılmıştır.

BÖLÜM III: YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

“Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre Tasarlanan Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı”nın tasarlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi süreçlerini kapsayan bu araştırma, nitel ve nicel yöntemlerin bir arada kullanıldığı “karma yöntem” göre yapılmıştır. Karma yöntem araştırması, araştırmacıların araştırma konusunu daha iyi anlamak ve doğrulamak için nitel ve nicel araştırma yaklaşımlarının bileşenlerini (nitel ve nicel bakış açıları, veri toplama, analiz ve çıkarım tekniklerini kullanma) bir arada kullandığı araştırmalardır (Creswell ve Clark, 2015, s. 4). Araştırmada, öğretim programı tasarlama süreçlerinin hem nitel hem de nicel araştırma yöntemlerinin farklı aşamalarına göre hazırlanması nedeniyle karma yöntem kullanılmıştır. Hazırlanan program taslağının uygulanabilirliğini sınamak için nicel yöntemlere başvurulmuş olup nicel yöntemler vasıtasıyla ulaşılan bulguları test etmek ve doğrulamak için nitel yöntemlerden de yararlanılmıştır. Bazı araştırma soruları için doğrudan nitel yöntemler kullanılmıştır. Bunlara ek olarak çalışmada karma yöntem kullanılmasının nedenleri şöyle sıralanabilir:

- Araştırma sorularının hem nitel hem de nicel bulgulara cevap araması,
- Toplanan çoklu verilere yaratıcı veri toplama süreçleriyle ulaşılması,
- Verilerin amaçlı (nitel) örneklerden toplanması,
- Bu verilere göre sonuçların açıklanması,
- Ulaşılan bulguların geliştirilmesi.

Nitel ve nicel yöntemlerin kullanım oranlarının birbirine yakın olduğu bu çalışmada her iki yöntem eş zamanlı olarak yürütülmüştür. Tasarlanan öğretim programı ile ilgili nicel ve nitel verilerin aynı gruptan toplanması, deney ve kontrol grubunda toplanan nitel verilerin sayı itibarıyla nicel verilerle yakın oranda olması ve ilk nicel sonuçların alındığı örneklemin takip edilmesi nedeniyle bu çalışmada karma yöntemin “*açımlayıcı sıralı deseni*” kullanılmıştır. İki aşamadan oluşan açımlayıcı karma desenin birinci

aşamasında nicel bir araştırma süreci ile çalışmaya başlanır. Açıklayıcı desenin ikinci aşaması ise nitel bir araştırma süreci olup birbiri ile ilişkili olan sonuçların daha ayrıntılı açıklamasına dayanmaktadır. Bu desen, adını veren bulgulara odaklandığı için buna nitel takip yaklaşımı da denilmektedir (Creswell ve Clark, 2015, s. 89-91).

Araştırmada nicel yöntemin kullanıldığı bölüm, öntest-sontest kontrol gruplu “deneysel desen”e göre tasarlanmıştır. Borg ve Gall, (1989); Hovardaoğlu, (2000) ve Kerlinger (1973), deneysel desenin özelliklerini şöyle belirtirler: “Deneysel desen, değişkenler arasındaki neden-sonuç ilişkilerini keşfetmeyi amaçlayan araştırma desenleridir. Araştırmacı bu amacını gerçekleştirmek için deneysel değişkenleri (bağımsız değişkenleri) manipüle etmek (değişimleme), iç geçerliği korumak için dış (istenmedik) değişkenleri kontrol altına almak ve bağımlı değişkenler üzerinde ölçme yapmak durumundadır” (Akt. Büyüköztürk, 2014, s. 3). Araştırmanın bağımsız değişken olan YBT’ye göre hazırlanan program tasarısının araştırma öncesinde ve sonrasında araştırmanın bağımlı değişkenleri olan öntest-sontest kontrol gruplu başarı testi puanı, izleme testleri puanı ve ürün dosyaları puanları üzerindeki etkisi belirlenmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın nitel bölümünde “eylem araştırması” yöntemi kullanılmıştır. Eylem araştırması sürecinde uygulayıcı; problemi belirleme, veri toplama, veri analizi, eylem planı belirleme, eylem geliştirme ve alternatif ya da yeni eyleme karar verme aşamalarında çalışma sürecine araştırmacı olarak katılır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 335-345). Dolayısıyla belli problem veya problemlerle başlayan eylem araştırması, bu problemlerin çözümü ile tamamlanır. Bu nedenle yapılan bu çalışma, YBT’ye göre hazırlanan program tasarısının etkililiğini denemek amacıyla Türkçe dersinin öğrenme alanlarına (okuma, yazma ve sözlü iletişim becerileri ve dil bilgisi konuları) göre önceden hazırlanan öğrenme yaşantılarında (bilişsel, duyuşsal, üstbilisel özellikler) oluşan değişimin takip edildiği ve değerlendirildiği bir eylem araştırmasıdır. Çalışmada uygulayıcı, araştırma süreçlerine araştırmacı olarak katılarak verileri toplamış ve çözümlenmiştir.

Çalışmada program tasarısını geliştirmenin dört temel aşamasındaki araştırmalara uygun olarak kullanılan yöntemlere yer verilmiştir. Araştırmada; öğretim programı tasarlama modeli, program tasarısını hazırlama süreçlerinde izlenen yol, ihtiyaç ve

gerekçeleri belirleme süreci, içeriğin hazırlanması süreci, hedef ve kazanımları hazırlama süreci, etkinliklerin hazırlanması ve uygulanması süreci ve program tasarısını değerlendirme sürecinde kullanılan model, yöntemler aşağıda ayrıntısıyla aktarılmıştır.

3.2.1. Öğretim Materyali Geliştirme Süreci

3.2.1.1. Program Tasarısı Modelinin Belirlenmesi ve Öğretim Programı Tasarısının Hazırlanma Süreçleri

“Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre Tasarlanan Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı” tasarlama sürecinde hangi işlemsel süreçlerin takip edileceğini belirlemek için program tasarlama modelleri incelenmiştir. Yapılan inceleme sonucunda Taba-Tyler program geliştirme modeli aşamalarının (işlemsel süreçlerinin) hem YBT'nin bilgi ve bilişsel boyutları ile uyumlu olduğu hem de çalışmanın amacına uygun olduğu belirlenmiştir. Böylece Taba-Tyler modeline uygun olarak tasarlanan öğretim programında şu aşamalar takip edilmiştir: Sürece başlama, ihtiyaç belirleme, içeriği seçme, içeriği düzenleme, genel hedefleri belirleme, hedefleri saptama, öğrenme yaşantılarını belirleme, öğrenme yaşantılarını düzenleme, sonuçları değerlendirme ve bu değerlendirme sonucunda sürecin yeterli olup olmadığını kontrol etme, yeterli olmadığı tespit edilirse süreci hedef saptamadan itibaren tekrar başa alma, yeterli ise ayrıntılı işlemleri formüle etme, işlemleri tekrarlama ve süreci bitirme (Demirel, 1992: 34). Program tasarlama sürecinde bu aşamaların ne düzeyde gerçekleştiğine dikkat edilerek hazırlanan program, “Taba-Tyler Modeli”nin işlem aşamalarına uygun olarak tamamlanmıştır. Program tasarlama sürecinde takip edilen işlem süreçleri (hazırlama aşamaları) aşağıdaki bölümlerde sırasıyla verilmiştir. Aşağıda bu aşamaların nasıl hazırlandığı ilgili bölümlerde ayrıntısıyla açıklanmıştır. Dolayısıyla *Taba-Tyler modelinin* bazı aşamalarının birleştirildiği aşağıdaki 3.2.1.1.1; 3.2.1.1.2; 3.2.1.1.3; 3.2.1.1.4. ve 3.2.1.1.5. bölümlerinde “Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre Tasarlanan Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı”nın nasıl tasarlandığı açıklanmıştır.

3.2.1.1.1. Programın Tasarlanmasına Yönelik İhtiyaç ve Gerekçelerin Belirlenmesi

Bu bölümde Taba-Tyler modelinin ihtiyaç belirleme aşamalarından hareketle YBT'ye göre hazırlanan öğretim programına neden ihtiyaç duyulduğuna yer verilmiştir. Yapılan

ihtiyaç belirleme araştırmasına göre YBT odaklı bir öğretim programı tasarlamaya ihtiyaç duyulma nedenleri şöyle sıralanabilir:

- BT ve YBT'nin öğretim programı geliştirme sürecinde Türkiye'de ve dünyada nasıl kullanıldığı ve araştırıldığı incelenmiştir. Bu incelemelerin detayları, taksonomilerle ilgili araştırmaların ele alındığı çalışmanın literatür bölümünde verilmiştir. Buradaki araştırmalara bakıldığında özellikle Türkiye'de taksonomilerin program geliştirme çalışmalarında bir model olarak kullanılmadığı belirlenmiştir. Yaklaşık yetmiş yıldır dünyada eğitim hedeflerinin sınıflandırılmasına temel olan bu kaynağa öğretim programı tasarlama ve geliştirme sürecinde etkili bir şekilde başvurulmaması bu çalışmaya gerekli kılmıştır.
- Türkçe dersi öğretim programlarında kazanım ve etkinliklerin öğretim sürecinin sonunda birini tamamlayamaması durumu, programın uygulanmasında ciddi problemler doğurabilmektedir. Daha açık bir ifade ile içerik, hedef ve kazanım ile öğretim süreci arasında güçlü bir bağa dayanan yapının oluşturulmamasından dolayı öğretim sürecinin sonunda kazanımların tam olarak gerçekleşmemesi veya hedeflenen çıktılara ulaşmama problemi kaçınılmaz bir durumdur. Bu nedenle bu problemi giderecek program tasarlama yöntemlerine ihtiyaç duyulmaktadır. Taksonominin bilişsel kategorileri ve alt bilişsel süreçleri arasındaki güçlü yapının program tasarlama sürecinde kullanılması durumunda bu problemin çözülebileceği düşünülmektedir.
- Bu öğretim programı tasarısına ihtiyaç duyulmasının diğer bir nedeni ise kazanım, bilgi ve becerilerin bir arada, sistemli ve ilişkili bir şekilde verilememe problemini gidermeye çalışmaktır. Öğretim programı tasarlama sürecinin karmaşık bir bölümü olan neyin öğretileceği ve bunun nasıl düzenleneceği ile ilgili yöntem eksikleridir. Taksonominin isim-fiil yapısının (kombinasyonun) bu süreçte etkili ve işlevsel bir şekilde kullanılması durumunda bu ihtiyacın giderilebileceği ön görülmüştür.
- Türkçe dersi öğretim programlarında öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve üstbilişsel gelişimi ile ilgili kazanımların dağılım oranlarında gerekli ve yeterli bir dengenin olmaması araştırmayı gerekli kılan diğer ihtiyaçlardandır. Programlarda bu gelişim alanlarından özellikle duyuşsal ve üstbilişsel gelişimle ilgili kazanımlara yeteri kadar yer verilmemesi nedeniyle bu çalışmayı gerekli kılmıştır.

- Bir önceki ihtiyaç belirleme durumunda Türkçe dersi öğretim programlarında bazı gelişim alanlarının yetersizliği vurgulanmıştır. Yapılan ihtiyaç belirleme incelemesinde bilişsel gelişimle ilgili kazanımlar, diğer gelişim alanları ile karşılaştırıldığında bunun daha fazla olduğu belirlenmiştir. Programlarda bu gelişim alanlarında gerekli olduğu kadarıyla dengeli bir dağılımın olmaması durumunu gidermek amacıyla araştırmanın yapılmasını gerekli kılmıştır. Yapılan inceleme sonucunda, YBT'nin bu üç alana uygun (bilişsel, duyuşsal, üstbilişsel) yapıda olması ve bu yapının program tasarlama sürecinde etkili bir şekilde kullanılması durumunda bu ihtiyacın giderilebileceği düşünülmektedir.
- Eğitimde kullanılan birçok model, yöntem, teknik ve ölçme araçlarının taksonomilerin yapısıyla uyumlu olduğu görülmektedir. Nitekim literatür araştırmasının yapıldığı bölüme bakıldığında BT ve YBT'ye göre çok sayıda yöntem, teknik ve ölçme araçlarının geliştirildiği ve kullanıldığı görülmektedir. Taksonomilerin bu avantajlı durumuna göre tasarlanan bu öğretim programında yöntem, teknik ve ölçme araçları hazırlama ve kullanma kolaylığı sağlanmıştır. Bu durum, tasarlanan program ile yapılan eğitim-öğretim süreci arasında güçlü bir ilişki ve uyumun yakalanabileceği ve bu durumun programın uygulanmasında kolaylık sağlayacağı düşünülmüştür.

3.2.1.1.2. “Ortaokul Türkçe dersinin 5, 6, 7 ve 8. sınıfları için tasarlanan öğretim programı içeriklerinin YBT'nin bilgi alanlarına göre düzenlenmesi

Bu aşamada, program tasarısında içerik belirlenmeden önce içeriğin nasıl olması gerektiğine ilişkin ihtiyaçlar analizi yapılmıştır. Daha sonra tasarlanacak olan öğretim programında nelerin öğretilmesi gerektiği belirlenmeye çalışılmıştır. Bunun için mevcut ve önceki ortaokul Türkçe dersi öğretim programlarındaki içerikler incelenerek bu programlarda neler öğretildiği, nelerin eksik kaldığı veya ihmal edildiği belirlenmeye çalışılmıştır. Yapılan inceleme sonucunda programlarda dil becerileri (okuma, yazma ve sözlü iletişim becerileri) ile ilgili konuların YBT'deki olgusal, kavramsal, işlemsel ve üstbilişsel bilgi türlerine göre sistematik şekilde verilmediği görülmüştür. Aynı zamanda programlarda olgusal ve kavramsal bilgi alanlarına çok fazla yer verilirken işlemsel ve üstbilişsel alanlara yeterli oranda yer verilmediği, bu bilgi alanlarındaki konuların ihmal edildiği görülmüştür. Programlarda içerikle ilgili tespit edilen bazı önemli özellikler şöyledir:

- İçerik konularının sınıflara göre dağılımları orantılı olarak verilmemiştir. Dolayısıyla sarmal içerikli program yaklaşımına göre hazırlanan konulardaki bilgi yüklerinin sınıflara göre değişmemesi aynı bilginin çok sık tekrarlanmasına neden olmuştur.
- Dil bilgisi konuları, belli beceri alanlarına (okuma, yazma) yoğunlaşmıştır. Oysaki sözlü iletişim becerileriyle (dinleme/izleme ve konuşma) ilişkili olan dil bilgisi konularının kazanımlar veya etkinlikler vasıtasıyla sözlü iletişim becerileriyle verilebilecek özellikte olduğu belirlenmiştir.
- Dil bilgisi konularının özellikle bazı sınıflara (6. sınıf) yoğunlaştığı görülmektedir.
- Sözlü iletişim becerilerinde öğrencilerin öğrenmesi gereken önemli bazı konuların (sözlü iletişimin öğeleri, sözlü iletişimin aşamaları, sözlü iletişim sürecinde kişisel öğrenme gücü, sözlü iletişim sürecinde kullanılacak strateji yöntem ve teknikler, sözlü iletişim sürecinde kendi verimliliğini artıracak ve ilgi ve tutumlarına hitap edecek öz düzenleyici öğrenme süreçleri, sözlü iletişim sürecinde etkili olan diksiyon öğeleri, sözlü iletişim becerilerini geliştirecek ve hedeflenen aşamalara ulaşmayı sağlayacak stratejiler, sözlü iletişimdeki engel ve problemler, konuşma bozuklukları, sözlü iletişim sürecinde verimliliği artırmak için iyileştirilmesi ve geliştirilmesi gereken yönleri destekleyen yöntem ve teknikler vb.) olmadığı veya bunlara yeteri kadar yer verilmediği görülmüştür.
- Okuma ve okuduğunu anlama becerilerinde öğrencilerin öğrenmesi gereken önemli bazı konulara (okuma sürecinin öncesi, sırası ve sonrasında yapılması gerekenler; ilgi ve tutuma hitap edecek ve bireysel öğrenme farkındalığını destekleyecek okuma strateji, yöntem, teknikleri; metin türüne uygun okuma türleri; etkili bir okuma süreci için okuma sürecinin öncesi ve sırasında kullanılacak teknikler; okuma ve okuduğunu anlama becerisini etkileyen faktörler; bilinçli bir okuyucu olarak okuma ve okuduğunu anlamayı engelleyen iç ve dış motivasyondan kaynaklı sorunlar; okuma sürecinde iyileştirilmesi ve geliştirilmesi gereken güçlerini belirleyen öz düzenleyici öğrenme süreçlerini kullanma bilgisi vb.) hiç veya yeteri kadar yer verilmediği görülmüştür.
- Yazma becerilerinde öğrencilerin öğrenmesi gereken önemli bazı konuların (yazma sürecinde kişisel öğrenme gücünün özelliği, yazma sürecindeki metinsellik ölçütleri; bilinçli bir yazar olarak yazma sürecinde duygusal zekânın kullanımı; yazma sürecine

yardımcı olacak yazma teknikleri, kendini yazılı olarak daha etkili ifade etmek için iyileştirilmesi gereken yönleri ve bu konuda yardımcı olacak strateji, yöntem ve teknikler; yazma sürecinde yapılacak işlemler, yaşantılar ve deneyimlerin yazma becerisi üzerindeki etkililiğinin farkındalığı vb.) olmadığı veya bunlara yeteri kadar yer verilmediği görülmüştür.

- Programlarda dikkat çeken diğer bir özellik ise dil becerilerini geliştirmek amacıyla ihtiyaç duyulan yöntem ve tekniklerin etkili olarak verilmemesidir. Örneğin, dil becerilerini geliştirmek amacıyla verilen yöntem ve teknikler odaklı (spesifik) olmadığı için bunlar, hedef beceri alanından daha fazla beceriyi kapsamaktadır. Bu nedenle becerilere bağlı olarak bu yöntem ve tekniklerin özel amaçlarını (hangi beceri alanına odaklandığını) belirlemek oldukça güçtür.

Yukarıda belirlenen bu hususlardan hareketle, YBT'ye göre tasarlanan ortaokul Türkçe dersi öğretim programının içeriğini hazırlamak için yedi aşamadan oluşan bir içerik düzenleme planı hazırlanmıştır. İlk aşamada, programların içerik özelliklerinin incelenmesi sonucunda ulaşılan bulgulardan hareketle içerik düzenleme sürecinde nelere dikkat edilmesi gerektiği tespit edilmiştir. Daha sonra içerik oluşturulurken toplumun ve bireyin ihtiyaçlarına odaklanılmıştır.

İkinci aşamada, dil ile ilgili beceri alanlarının nasıl düzenleneceği üzerinde çalışılmıştır. Beceriler; birbiri ile olan ilişkileri ve özelliklerine göre okuma, yazma ve sözlü iletişim olmak üzere üç alana ayrılmıştır. Dil bilgisi konuları; *dilin yapısı ve kuralları ile ilgili bilgileri sunmak, bu yapı ve kurallara göre dilin doğru ve etkili kullanmasını ve öğrencilerin dilin akademik yönü ile ilgili farkındalık kazanmalarını sağlamak* amacıyla ilgili beceri alanlarına dağılmıştır. Dil bilgisi, bir beceriden çok yeterliliği karşıladığı için tasarlanan programda farklı bir beceri alanı olarak verilmemiştir. Program tasarısında dil bilgisi ile ilgili konular, ilişkili olduğu beceriye bağlı olarak yazma, okuma ve sözlü iletişim becerileriyle beraber verilmiştir.

Dinleme, izleme ve konuşma becerileri, duyuşsal alana ve YBT'nin yapısına bağlı olarak birlikte verilmiştir. Kazanım ve etkinliklerin hazırlanması aşamasında ilk olarak dinleme, izleme ve konuşma becerileri birbirinden ayrı şekilde tasarlanmaya çalışılmıştır. Fakat süreç içinde bu becerilerin YBT'nin bazı bilişsel kategorilerini karşılayamadığı görülmüştür. Örneğin, dinleme ve izleme becerileri için analiz etme ve

yaratma kategorilerinde kazanım ve bu kazanıma uygun etkinlik hazırlanamamıştır. Diğer taraftan YBT'deki bilgi türlerinin ve altı bilişsel kategorinin bazı beceri alanını (konuşma) tamamıyla kapsadığı bazı beceri alanlarını (izleme ve dinleme) ise kısmen kapsadığı belirlenmiştir. Bu güçlükler nedeniyle bu becerilerin test edilmesi için uygun ölçme araçlarının hazırlanması sürecinde zorluklar yaşanmıştır. Uygun ölçme araçlarının hazırlanamaması nedeniyle bu beceriler tam olarak ölçülüp değerlendirilememiştir. Karşılaşılan diğer bir güçlük ise YBT'nin bilgi alanlarına göre dinleme, izleme ve konuşma becerilerine uygun ve yeterli *içerik modüllerinin* oluşturulmamasıdır.

Bu tespitlerden sonra bu üç becerinin (dinleme, izleme ve konuşma) birleştirilmesi üzerinde çalışılmıştır. Dinleme, izleme ve konuşma becerilerinin iç içe verilmesi durumunda oluşturulan taslağın, YBT'nin hem bilgi boyutları hem de bilişsel kategorileriyle uyumlu olduğu görülmüştür. Örneğin, bilgi türüne bağlı olarak bazı kazanım ve etkinliklerin hatırlama, anlama ve uygulama aşamalarında dinleme ve izleme becerileri ile uyumlu olduğu görülürken; analiz etme, değerlendirme ve yaratma aşamalarında ise konuşma becerisi ile uyumlu olduğu görülmüştür. Dolayısıyla becerilerin sürekliliği (altı bilişsel kategoride verilme durumu) ilişkili olduğu bilgi türü ve duyuşsal alanın özelliğine bağlıdır. Bu nedenle duyuşsal alan, bilgi türü ve bilişsel kategorilerle olan uyuma ve ilişkiye bağlı olarak dinleme, izleme ve konuşma becerileri taslak programda sözlü iletişim adı altında birleştirilerek verilmiştir. Böylece programda öğretilecek içerikler; *okuma, yazma ve sözlü iletişim becerilerini* kapsayacak şekilde üç beceri alanına göre düzenlenmiştir.

Üçüncü aşamada, içeriğin toplanacağı kaynaklar belirlenmiştir. Bunun için eğitimdeki gelişmelerden hareketle [Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) ve Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (OECD) sonuçlarına göre] Türkiye'deki öğrencilerin dil becerileri ile ilgili öğrenmesi gereken önemli konuların neler olduğu araştırılmıştır. Yapılan araştırmalar sonucunda aşağıdaki kaynaklardan içerik konuları toplanmıştır:

- Yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalar sonucunda etkililiği test edilmiş yeni bilgi, öğrenme yaklaşımı, strateji, yöntem ve teknikler içerik olarak program tasarısına eklenmiştir.

- PISA sonuçlarına göre başarılı ülkelerin ana dili öğretim programlarında yazma, okuma ve sözlü iletişim öğrenme alanları ile ilgili olan konu ve kazanımlardan yararlanılmıştır.
- Türkçe dersi öğretim programlarındaki içerikler, hedefler ve kazanımlar program tasarısına dâhil edilmiştir.

Dördüncü aşamada, içeriğin nasıl oluşturulacağı üzerinde durulmuştur. Bu nedenle öğretim programı hazırlama ile ilgili modeller incelenerek bunlardan hangisinin YBT'ye uygun olarak kullanılacağına bakılmıştır. Yapılan inceleme sonucunda modüler ve sarmal içerikli modellerin YBT'nin yapısına ve çalışmanın yöntem ve amacına uygun olduğu belirlenmiştir. Bundan dolayı içerik belirleme sürecinde “modüler içerikli program yaklaşımı” ve “sarmal içerikli program yaklaşımı” kullanılmıştır. Modüler içerikli program yaklaşımı esas alınarak belirlenen ders içerikleri YBT'nin “olgusal, kavramsal, işlemsel ve üstbilişsel” bilgi türlerine dört farklı içerik havuzunda toplanmıştır. Daha sonra bu bilgi türleri, okuma, yazma ve sözlü iletişim becerileri ve dil bilgisi konularıyla ilişkilendirilmiştir. Dil bilgisi konuları; okuma, yazma ve sözlü iletişim konuları içinde verilmiştir. Böylece okuma, yazma ve sözlü iletişim alanlarının her biri için olgusal, kavramsal, işlemsel ve üstbilişsel olmak üzere dört farklı bilgi türü modülü (dört farklı içerik havuzu) oluşturulmuştur. Bu aşamada karşılaşılan en büyük zorluk, olgusal ve kavramsal bilginin sınırlarını belirleme sürecinde yaşanmıştır. Çünkü yapılan inceleme sonucunda bu iki bilgi türünün literatürde birbirine yakın olarak verildiği hatta bazı terimlerin her iki bilgi türünde de ortak olarak kullanıldığı görülmüştür. Bunun nedeni ise Anderson ve diğerlerinin de belirttiği gibi ilgili alanda çok sayıda farklı terimin kullanması ve ilgili alanın bilgi boyutları üzerinde belli bir fikir birliğinin olmamasıdır (Anderson vd. 2001, s. 41). Nitekim önceki çalışmalarda da aynı zorluklarla karşılaşıldığı görülmektedir (Gökler, 2012, s. 200-204). Bu sınıflama güçlüğüne rağmen tasarlanan programda bilgilerin YBT'deki bilgi boyutlarının özelliklerine uygun şekilde sınıflandırılmasına çalışılmıştır.

Dil bilgisi, yazma, okuma ve sözlü iletişim becerileri ile ilgili konular “sarmal içerikli program yaklaşımı” göre düzenlenmiştir. Önemli konular, üst sınıflarda olduğu gibi tekrarlanmayıp bunlar, ilişkili olduğu diğer konunun alt başlığında veya ilgili etkinliklerde verilmiştir. Yani bir konu, sonraki yıl tekrar verilirken yeni bir konu ile

ilişkilendirilerek verilmiştir. Aynı zamanda sarmal konuların bilgi yükleri de bir sonraki sınıfta artacak şekilde düzenlenmiştir. Bu sarmallık, YBT'deki bilgi türleri (olgusal, kavramsal, işlemsel ve üstbilişsel) içerisinde modüllere (öbeklere) ayrılarak oluşturulmuştur. İçeriğin bu şekilde düzenlenmesi nedeniyle sarmal ve modüler içerikli program yaklaşımlarının uyumuna (sentezine) dayalı bir içerik düzenleme yöntemi kullanılmıştır. Yani sarmal konular, modüler içerikli program yaklaşıma göre ilgili olduğu diğer konularla beraber olgusal, kavramsal, işlemsel ve üstbilişsel bilgi türlerine ayrılarak oluşturulmuştur. Böylece bir eğitim yılında bir beceri alanı için verilecek içerik konuları kendi içerisinde dört modülden oluşacak şekilde verilmiştir. Aynı zamanda tekrarlanması gereken önceki konuyu ilişkili olduğu yeni içerikle (konu) ile tekrar ele almak amacıyla konunun bilgi yükü artırılarak yeniden verilmiştir. Bu sarmal yapı, kimi zaman doğrudan kazanımlarla kimi zaman ise etkinlikler vasıtasıyla oluşturulmuştur.

Beşinci aşamada, üstbilişsel bilgi ile ilgili içerik konuları, duyuşsa alanın basamaklarıyla (Bloom vd., 1956) ilişkilendirilerek düzenlenmiştir. Hem programda yapılan bu düzenleme hem de merak edilen diğer konular için YBT'yi hazırlayan ve araştırma grubunun öncülerinden olan Prof. Lorin W. Anderson ile online olarak görüşülmüş ve konu ile ilgili düşünceleri alınmıştır. Anderson, üstbilişsel bilginin doğası gereği duyuşsal alana yakın olmasından dolayı bunların YBT'ye göre tasarlanan bu programda beraber verilebileceğini belirtmiştir (Ek 8). Böylece yapılan bu düzenlemenin taksonominin sınıflamasına uygun olduğu ve onu desteklemesi itibariyle uzman görüşü alınmıştır.

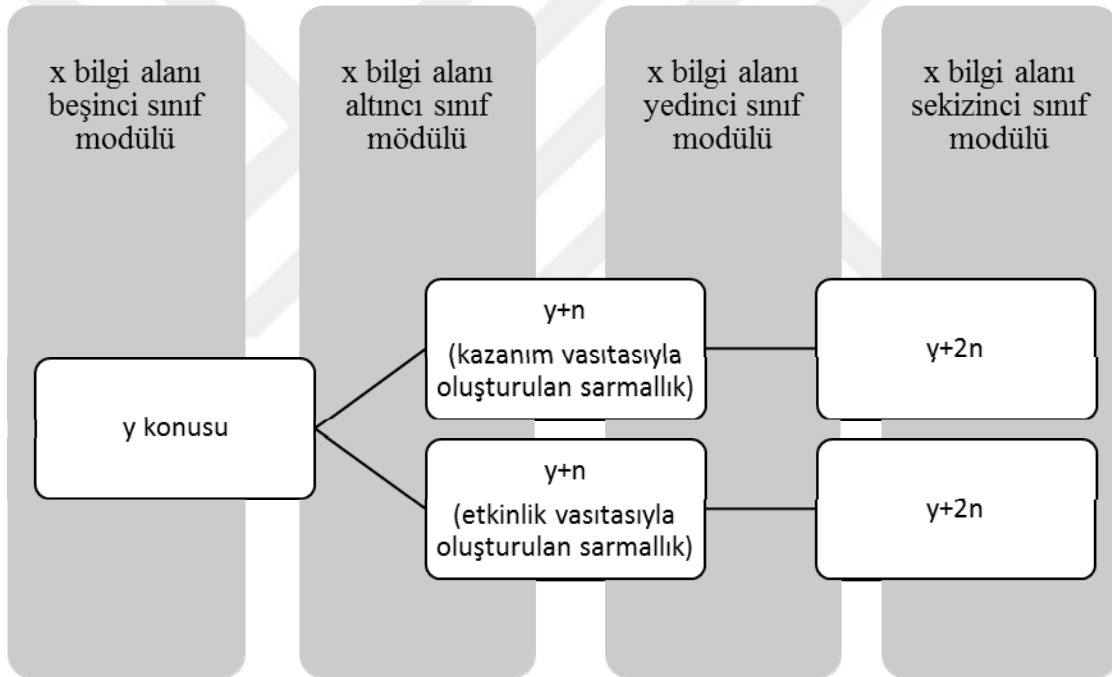
Altıncı aşamada, oluşturulan içeriğin sınıflara göre dağılımının nasıl olacağı üzerinde çalışılmıştır. Bu süreçte öncelikli ve tekrarlanması gereken dil bilgisi, yazma, okuma ve sözlü iletişim becerileri ile ilgili konular *sarmal içerikli program yaklaşımına* göre düzenlenmiştir. Bu sarmallık, hedef bilginin her sınıfta olduğu gibi tekrarlanması şeklinde değil sonraki sınıflarda bilgi yükünün artırılmasına bağlı olarak şu şekilde tasarlanmıştır: İlgili konu, üst sınıflarda olduğu gibi tekrarlanmayıp ilişkili olduğu diğer konunun alt başlığındaki bilgiye uygun şekilde bilgi yükü bir kademe artırılarak verilmiştir. *Beceriye dayalı kazanımlarda bilgi yüklerinin dengeli bir şekilde verilmesi ve beceri kazanımlarını bilgiye boğmamak amacıyla* bu sarmal bilgiler, yeri geldiğinde etkinliklerde verilmiştir. Böylece beceri ile ilişkilendirilen bu sarmal bilgiler, ilgili

becerinin uygulama sürecine aktarılmıştır. Dolayısıyla bir konu, üst sınıflarda tekrarlanırken kazanımlardaki yeni bir konu ile ilişkilendirilerek veya etkinliklerle beraber verilmiştir. Aynı zamanda sarmal konuların bilgi yükleri bir sonraki sınıfta artacak şekilde düzenlenmiştir. Bu sarmallık, YBT'deki bilgi türlerinin (olgusal, kavramsal, işlemsel ve üstbilişsel) içerisinde öbeklere ayrılarak verilmiştir. Bu düzenleme nedeniyle tasarlanan programın içeriği, *sarmal ve modüler içerikli program yaklaşımlarının kesişmesine dayalı bir içerik düzenleme yöntemiyle* düzenlenmiştir. Dolayısıyla sarmal konular, modüler içerikli program yaklaşımına göre ilişkili olduğu bilgi türüne uygun olarak olgusal, kavramsal, işlemsel ve üstbilişsel bilgi alanlarına ayrılarak oluşturulmuştur. Örneğin okuma becerisinin sarmal konularından olan “konu, ana fikir, tema” bilginin özelliğine göre olgusal ve kavramsal bilgilerin diğer konularıyla beraber verilmiştir [*Konuyu ve ana fikri destekleyen sözcük ve sözcük grupları (5. sınıf), konuyu ve ana fikri destekleyen deyim ve atasözleri (6. sınıf), metindeki görsellerin ana fikir ve konuyu aktarmadaki etkililiği (7. sınıf), okuduğu şiirdeki söz sanatlarından hareketle şiirin konu ve temasını (8. sınıf)*].

Daha sonra içerik ifadelerinin nasıl verileceği üzerinde durulmuştur. İçerik ifadelerini oluşturmak için YBT'nin “isim-fiil yapısından (kombinasyonundan)” yararlanılmıştır. Bunun için ilk aşamada içerikte “neyin” (içerik/konular) verilmesi gerektiğine odaklanılmıştır. Dolayısıyla içerikteki konular, taksonominin kazanım hazırlama sürecindeki kullanılan “isim” boyutu ile ilişkilendirilmiştir. Böylece YBT'ye uygun olarak hazırlanan içerik konuları taksonomideki isim yani bilgiyi karşılayacak şekilde düzenlenmiştir. Öğrencinin bu içeriği nasıl öğreneceği veya kullanacağı yani öğrencinin içeriği “nasıl” uygulayacağını (öğrenci davranışı) belirlemek için taksonominin “alt bilişsel süreçleri”ne başvurulmuştur. Bu alt bilişsel süreçler, taksonominin kazanım hazırlama sürecindeki “fiil” boyutu ile karşılaştırılarak ilgili içeriğin nasıl gerçekleşeceği belirlenmiştir. Böylece taksonominin alt bilişsel süreçlerine göre hazırlanan ve öğrenci öğrenmelerini ifade eden eylemler, taksonominin “fiil” boyutuyla ilişkilendirilerek düzenlenmiştir. Taksonomi tablosuna göre taslak programdaki “isim (içerik)” ve “fiil (alt bilişsel süreçler)” birbirinden eğik çizgi ile ayrılmıştır. Bu yönteme bağlı olarak hazırlanan içeriklerden bir örnek şöyledir: “-çekim eklerinin işlevleri/belirleme, açıklama”

Üst sınıflarda kazanımlarda verilemeyen sarmal konular, ilişkili olduğu bilgi türüne bağlı olarak içeriğin uygulandığı ders etkinliklerinde verilmiştir. Örneğin, “betimleyici metin” bilgisi üst sınıflarda hazırlanan ders etkinliklerinde sıfat ve isim bilgisinin olduğu kazanım etkinliklerinde bir kazanım olarak değil; uygulama olarak işlenmiştir. Böylece tasarlanan programdaki sarmallık, etkinliklerle sürdürülmeye çalışılmıştır. İzlenen bu yöntem vasıtasıyla modüler yapının bozulmaması ve ilgili içeriğin yerinde verilmesi nedeniyle tasarlanan programda içeriğin daha sistemli bir şekilde verilmesi hedeflenmiştir.

Şekil 16. Program taslağındaki içerik konularının modüler ve sarmal içerikli program yaklaşımına göre düzenlenmesi



Yedinci aşamada, uzman görüşlerine (sekiz Türkçe öğretmeni ve Türkçe Eğitimi, Eğitimde Program Geliştirme ve Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme ana bilim dallarından ikişer öğretim üyesi) başvurulmuştur. Tamamlanan içerik, aşağıdaki ölçüt ve standartlara göre yoklanmış ve incelenmiştir:

- Yöntem yoklaması, içeriğin modüler ve sarmal içeriğe uygun olarak düzenlenme durumu
- Konu yoklaması, gözden kaçan veya unutulmuş konuların tespiti

- İçerik yoklaması, içerikteki eksiklik ve fazlalıkların tespiti
- Binişiklik yoklaması, hedef bilginin sınıflara göre verilme oranının saptanması
- İlke yoklaması, hazırlanan içeriğin öğrenme ilkeleri olan geçerlik ve güvenilirlik, bilimsellik, öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarına görelik, faydalılık, öğrenilebilirlik ve sosyal gerçeklerle tutarlılıklarına uygunluğunun belirlenmesi
- Ölçme ve değerlendirme yoklaması, içeriğin ölçme aracı geliştirme, kullanma ve değerlendirme süreçlerine uygunluğunun incelenip saptanması.

Yapılan bu incelemesi sonucunda gerekli düzeltmeler yapılmış, eksiklikler tamamlanarak aşağıda verilen içerik şablonu oluşturulmuştur: Taslak programındaki içerik konuları, ilgili kazanımın altında ve parantez içerisinde italik olarak verilmiştir (daha fazla bilgi için Ek 16’te verilen program tasarısına bakınız). İçeriklerle ilgili bazı örnekler aşağıda verildiği gibidir.

<p>K1: Yazma sürecinde kullanılan dil bilgisi (çekim ekleri) unsurlarını hatırlar. (-hâl ekleri, iyelik ekleri, çoğul eki/fark etme -zamir, edat, bağlaç/fark eder)</p>
<p>K2: Yazma sürecinde kullanılan dil bilgisi unsurlarını anlar. (-çekim eklerinin işlevleri/belirleme, açıklama -zamir, edat ve bağlaç/belirleme, örneklendirme, işlevlerini tanımlama)</p>
<p>K3: Yazma sürecinde dil bilgisi kurallarını uygular. (-çekim ekleri ve yapım ekleri/doğru kullanma -zamir, edat ve bağlaç/cümledeki işlevlerine uygun kullanma.)</p>
<p>K4: Dil bilgisi kullarına uygun olarak yazdığı yazma denemesini analiz eder. (-zamir, edat ve bağlaç/birbirinden ayırma, -zamir, edat ve bağlaç birbiriyle olan uyumu/görme)</p>
<p>K5: Örnek bir metni dil bilgisi kullarına uygun olarak değerlendirir. (-zamir, edat, bağlacı yerinde ve amacına uygun kullanımı/denetleme -çekim eklerinin doğru kullanımı/gözden geçirme)</p>
<p>K6: Yazma sürecinde dil bilgisi kullarına doğru ve etkili kullanarak özgün ve yaratıcı bir metin oluşturur. (çekim ekleri; zamir, edat, bağlaçları doğru ve yerinde kullanımına dayalı etkili ve yaratıcı kurmaca metin/yazma)</p>

3.2.1.1.3. “Ortaokul Türkçe dersinin 5, 6, 7 ve 8. sınıfları için tasarlanan öğretim programı hedef ve kazanımlarının YBT’nin bilişsel kategorilerine göre düzenlenmesi

Programın içerik düzenlemesi tamamlandıktan sonra içeriğe uygun hedef ve kazanımlar oluşturulmuştur. Bu bölümde, hedef ve kazanımların nasıl hazırlandığına odaklanılmıştır. Bu bölümdeki bulgular, aşağıda ayrıntısıyla verilen üç aşamada düzenlenmiştir.

Birinci aşamada, hedef ve kazanımlar yazılırken ifadeleri, bütün öğretmenlerin aynı şekilde anlayacağı açıklıkta yazmaya dikkat edilmiştir. Bu anlatım özelliğine bağlı olarak hedef ve kazanımlar, ilişkili olduğu bilgi türüne uygun olarak yazılmıştır. Anderson ve diğerlerinin (2001, s. 31) vurguladığı “Hedefin genellik düzeyi arttıkça öğrencilerin bu geniş kapsamının ne kadarını öğrenmiş olduğuna ne derecede bir geçerlilik gösterdiğine güvenimiz azalmaktadır.” özelliğinden hareketle, hedeflerin çok genel verilmemesi ve bütün öğretmenlerin aynı düzeyde ve kolayca anlaması amacıyla ilgili bilgi türündeki içeriği kapsayacak şekilde özelleştirilerek yazılmıştır.

YBT’deki her bir bilgi alanı (olgusal, kavramsal, işlemsel ve üstbilişsel), tasarlanan programdaki bir hedefi kapsayacak şekilde düzenlenmiştir. Dolayısıyla hedefin amacı, dâhil olduğu beceri alanındaki bir bilgi alanını gerçekleştirmektir. Böylece her beceri alanı (okuma, yazma, sözlü iletişim) için olgusal, kavramsal, işlemsel ve üstbilişsel bilgidен oluşan dört hedef yazılmıştır. Bu yönetime göre bilgi türleri (olgusal, kavramsal, işlemsel ve üstbilişsel) her sınıf düzeyindeki (5, 6, 7 ve 8. sınıf) öğrenme alanları (okuma, yazma ve sözlü iletişim, dil bilgisi) için birer hedefi karşılamaktadır. Örneğin, 6. sınıf yazma, okuma ve sözlü iletişim becerisi alanı için sırasıyla olgusal, kavramsal, işlemsel ve üstbilişsel bilgi türlerine uygun olarak şu hedefler yazılmıştır:

Hedef 1: Yazma süreciyle ilgili kavram ve terimleri öğrenme

Hedef 2: Yazma sürecindeki ölçütleri öğrenme.

Hedef 3: Yazma becerisiyle ilgili yöntem ve teknikleri öğrenme.

Hedef 4: İlgi, tutum ve değerlerine hitap edecek ve bireysel öğrenme farkındalığını destekleyecek yazma sürecini öğrenme

Hedef 1: Okuma ve okuduğunu anlama ilgili kavram ve terimleri öğrenme.

Hedef 2: Okuma ve okuduğunu anlama becerisi ile ilgili tür bilgisini öğrenme.

Hedef 3: Okuma ve okuduğunu anlama becerisiyle ilgili yöntem ve teknikleri öğrenme.

Hedef 4: İlgi, tutum ve değerlerine hitap edecek ve bireysel öğrenme farkındalığını destekleyecek okuma sürecini öğrenme.

Hedef 1: Sözlü iletişim süreciyle ilgili kavram ve terimleri öğrenme.

Hedef 2: Sözlü iletişim sürecinin unsurlarını öğrenme.

Hedef 3: Sözlü iletişim süreciyle ilgili yöntem ve teknikleri öğrenme.

Hedef 4: İlgi, tutum ve değerlerine hitap edecek ve bireysel öğrenme farkındalığını destekleyecek sözlü iletişim kurmayı öğrenme.

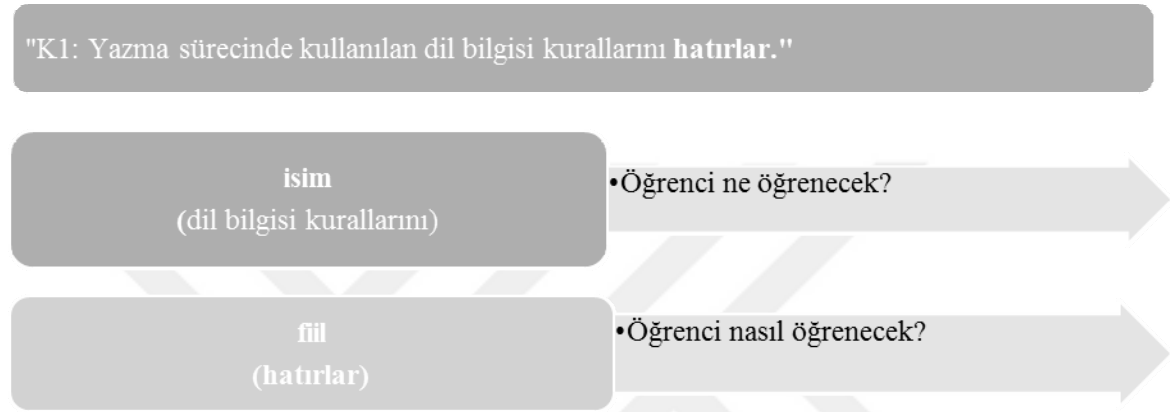
Burada görüldüğü üzere, bilgi türleri ve beceri alanlarına göre her sınıf düzeyi için on iki hedef hazırlanmıştır. Hedefin bilgi sınırı; daha ayrıntılı bilgiler olan kazanım, içerik ve etkinlikleri kapsayacak şekilde verilmiştir.

İkinci aşamada, hedeflere uygun olarak kazanımlar oluşturulmuştur. Hedefleri gerçekleştirmek için hazırlanan kazanımlar ise YBT'nin isim-fiil yapısından hareketle bilişsel kategorilere bağlı olarak "daha fazla özelleştirilerek" tasarlanmıştır (Anderson, 2001, s. 20-21). Bu yönde öncelikle her beceri alanındaki dört bilgi türündeki hedeflere uygun olarak kazanımların sınırları belirlenmiştir. Daha sonra bu kazanımlar, YBT'deki altı bilişsel kategoriye göre hazırlanmıştır. Böylece kazanımlar, YBT'deki *hatırlama, anlama, uygulama, analiz etme, değerlendirme ve yaratma* kategorilerine uygun olarak yazılmıştır. Dolayısıyla programda her hedef için ortalama altı kazanım yazılmıştır. Burada ortalama ifadesine yer verilmesinin nedeni, kazanımlar için verilen bu sayının çok yaygın olmamasına rağmen beceri alanı ve içeriğe göre değişmesinden kaynaklanmaktadır. Kazanımlar oluşturulurken her ne kadar bütün bilişsel kategoriler için birer kazanımın yazılmasına dikkat edilse de bilgi yükünün fazla olduğu bazı konular için birden fazla kazanım yazılmıştır.

Kazanım cümleleri, yapı itibarıyla YBT'nin isim-fiil kombinasyonuna bağlı olarak iki bölümden oluşmaktadır. Fiilden önceki bölüm olan *isim*, kazanımın içeriğini (öğrenilecek bilgi, beceri, tutum vb.) oluştururken *fiil* ise bilişsel kategoriler olan

hatırlama, anlama, uygulama, analiz etme, değerlendirme ve yaratmaya göre oluşturulup kazanım cümlesinin sonunda koyu olarak belirtilmiştir. Bu yapıya bağlı olarak kazanımda “*öğrenci, ne öğrenecek?*” sorusunun cevabını isme yöneltirken “*öğrenci, nasıl öğrenecek?*” sorusu ise fiile yöneltilmektedir. Kazanım yapısının isim-fiil arasındaki ilişki aşağıdaki şekilde verilmiştir.

Şekil 17. YBT'nin isim-fiil yapısına göre hazırlanan kazanım cümlesinin yapısı



Kazanımlar hazırlanırken öğrencilerin bilişsel süreçlerin tamamını kullanmaları amacıyla dört bilgi alanı ve üç beceri alanından genel olarak yararlanılmıştır. Dolayısıyla okuma, yazma ve sözlü iletişim beceri alanları için sırasıyla olgusal, kavramsal, işlemsel ve üstbilişsel bilgi boyutlarına uygun olarak hatırlama, anlama, uygulama, analiz etme, değerlendirme ve yaratma kategorilerinde kazanımlar oluşturulmuştur. Yazılan kazanımlar, YBT tablosunda uygun yerlerde belirtilmiştir. Böylece tasarlanan öğretim programının kazanımları, YBT tablosundaki yapıya uygun şekilde verilmiştir. Program taslağında hazırlanan kazanımlar, sırasıyla “K1”, “K2”, “K3”, “K4”, “K5” ve “K6” şeklinde gösterilmiştir. Buradaki “K” kazanım ifadesi, ardından gelen rakam ise hem bilişsel kategoriye hem de kazanımın sırasını vermektedir. Öğrenci merkezli bir öğretim süreci tasarlandığından dolayı kazanım ifadeleri, öğrenci uygulaması şeklinde belirtilmiştir. Örneğin, 5. sınıf yazma becerisi alanının birinci hedefini (olgusal bilgi türü) gerçekleştirmek amacıyla sırasıyla hatırlama, anlama, uygulama, analiz etme, değerlendirme ve yaratma kategorilerine uygun olarak şu kazanımlar yazılmıştır:

K1: Yazma sürecinin kavram ve terimlerini (hedef kitle, amaç, konu, plan) hatırlar.
K2: Yazma sürecinin kavram ve terimlerini (hedef kitle, amaç, konu, plan ve metin türü) anlar.
K3: Yazma sürecinin kavram ve terimlerini kullanır.
K4: Örnek bir metinden hareketle kısa paragraflardan oluşan yazma denemeleri yapar.
K5: Örnek metinden hareketle oluşturduğu yazı taslağını analiz eder.
K6: Örnek metinden hareketle oluşturduğu yazı taslağını değerlendirir.
K7: Yazma sürecinin kavram ve terimlerinden yararlanarak etkili ve yaratıcı bir metin oluşturur.

Beşinci sınıf yazma becerisi alanının ikinci hedefini (kavramsal bilgi türü) gerçekleştirmek için sırasıyla hatırlama, anlama, uygulama, analiz etme, değerlendirme ve yaratma kategorilerine uygun olarak şu kazanımlar yazılmıştır:

K1: Yazma sürecinin aşamalarını (cümle, paragraf ve metin düzeyi) ve süreç temelli yazma modelini (planlı yazma ve değerlendirme) hatırlar.
K2: Yazma sürecinin aşamalarını (cümle, paragraf ve metin düzeyi) ve süreç temelli yazma modelini (planlı yazma ve değerlendirme) anlar.
K3: Yazma sürecinin aşamalarını (cümle, paragraf ve metin düzeyi), süreç temelli yazma modelini (planlı yazma ve değerlendirme) uygular.
K4: Cümle veya paragraf düzeyinde resmî ve gayri-resmî dil kullanarak oluşturduğu taslağı analiz eder.
K5: Cümle veya paragraf düzeyinde resmî ve gayri-resmî dil kullanarak oluşturduğu taslağı değerlendirir.
K6: Yazma sürecinin aşamalarına uygun bir metin oluşturur.

Beşinci sınıf yazma becerisi alanının üçüncü hedefini (işlemsel bilgi türü) gerçekleştirmek için sırasıyla hatırlama, anlama, uygulama, analiz etme, değerlendirme ve yaratma kategorilerine uygun olarak şu kazanımlar yazılmıştır:

K1: Yazma sürecinin öncesi, sırası ve sonrasında yapılması gerekenleri hatırlar.
K2: Etkili ve yaratıcı yazma süreci için yazma öncesi, sırası ve sonrasında kullanacağı yöntem, teknik ve stratejiyi anlar.
K3: Yazma öncesi, sırası ve sonrasında kullanacağı stratejilerin etkili olması için yazma denemeleri yapar.
K4: Etkili ve yaratıcı yazma süreci için yazma öncesi, sırası ve sonrasında kullanılan yöntem, teknik ve stratejiyi analiz eder.
K5: Etkili ve yaratıcı yazma süreci için yazma öncesi, sırası ve sonrasında kullandığı yöntem, teknik ve stratejiyi değerlendirir.
K6: Yazma sürecinin daha etkili ve yaratıcı olması için yazma öncesi, sırası ve sonrasında kullanılan yöntem, teknik ve stratejilerin işlevselliği için bilgi (fikir) oluşturur.

Beşinci sınıf yazma becerisi alanının dördüncü hedefini (üstbilişsel bilgi türü) gerçekleştirmek için sırasıyla hatırlama, anlama, uygulama, analiz etme, değerlendirme ve yaratma kategorilerine uygun olarak şu kazanımlar yazılmıştır:

K1: Yazma sürecinde kişisel öğrenme gücünün/özelliğinin farkına varır.
K2: Yazma sürecinde kişisel öğrenme gücünü/özelliğini destekleyen unsurları anlar.
K3: Yazma sürecinde kişisel öğrenme gücünü destekleyen, ilgi ve tutumlarına hitap eden yöntem ve teknikleri uygular.
K4: Yazma sürecini ilgi ve tutuma göre analiz eder.
K5: Yazılı iletişim sürecini ilgi ve tutuma göre değerlendirir.
K6: Yaratıcı bir yazma süreci için ilgi ve tutumlarına uygun bilgi (fikir) oluşturur.

3.2.1.1.4. “Ortaokul Türkçe dersinin 5, 6, 7 ve 8. sınıfları için tasarlanan programın öğretim etkinliklerinin YBT’nin bilgi türlerine ve alt bilişsel süreçlerine göre düzenlenmesi

Anderson ve diğerleri (2001, s. 27-32), hedef ve kazanımları hazırlarken bunlarla ilgili kaygılarını belirtmişlerdir. Bu kaygılardan birisi, “hedefin/kazanımın gerçekte neyi temsil ettiği” konusunun öğretim sürecinde tam olarak belirlenmemesidir. Araştırmacılar bu durumun nedeninin, hedef ve kazanımların öğrenme süreci ve öğrenci performansı ile karıştırılması olduğunu vurgulamışlardır. Bu karışıklıktan dolayı uygulama sürecinde hedef, kazanım ve etkinliklerin amaçları ve görevlerinin ne olduğu tam olarak belirlenmemektedir. Örneğin, yeri geldiğinde ölçme ve değerlendirmeye daha fazla yer verilerek hedef ve kazanımlar ikinci plana atılmaktadır. Bu ve buna benzer durumlar sonucunda öğretim sürecinin sonundaki çıktı(lar), hedef ve kazanımlardan uzaklaşmakta veya farklılaşmaktadır. Taksonomide bu problemi engellemek amacıyla hedeflerin özelleştirilmesine dikkat edilmiştir. Fakat yine de hedeflerin “öğrenme sürecini veya performansı mı temsil ettiği” problemini tam olarak engelleyemeyeceği görülmüştür. Tasarlanan programda, öğrenme sürecinde hedef/kazanım ve etkinliklerin sınırlarını belirleyerek hedeflerin gerçekte öğrenme sürecini veya performansı mı temsil ettiğini göstermek amacıyla etkinlikler iki aşamada hazırlanmıştır.

İlk aşamada öğrenme sürecinin sonunda hedef ve kazanımların tam olarak gerçekleşmesi amacıyla etkinliklerin nasıl hazırlanacağı planlanmıştır. Programda “hedef/kazanımın gerçekte neyi temsil ettiği” kaygısı göz önünde bulundurularak

etkinliklerin hangi yönteme uygun olarak etkili bir şekilde hazırlanacağı belirlenmiştir. Hedef/kazanım ve etkinliklerin birbirinden uzaklaşmaması amacıyla taksonominin alt bilişsel süreçlerine başvurulmuştur. Daha açık bir ifadeyle, hem etkinliklerin hedef ve kazanımlarla karıştırılmaması hem de bunların birbirinden uzaklaşmasını önlemek için taksonominin alt bilişsel kategorisindeki alt bilişsel süreçler kullanılmıştır. Bu aşamada ilk olarak taksonominin altı temel bilişsel kategorisinin on dokuz alt bilişsel sürecine uygun etkinlikler belirlenmiştir. Böylece *hatırlama, anlama, uygulama, analiz etme, değerlendirme ve yaratma* bilişsel kategorilerine göre oluşturulan kazanımları gerçekleştirmek amacıyla hazırlanan etkinlikler bu kategorilerin alt bilişsel süreçlerine göre sırasıyla hazırlanmıştır. Dolayısıyla her bilişsel kategorideki hedef ve kazanımın etkinliği, bu kategorinin alt bilişsel süreçlerine uygun olarak oluşturulmuştur. Böylece hem öğrenme sürecindeki öğrenci performansları ve etkinliklerin hedef ve kazanımlarla karışması engellenmiş hem de öğrenme sürecinin hedef ve kazanımlardan uzaklaşması önlenmeye çalışılmıştır. Oluşturulan bu yapısal yöntem vasıtasıyla öğrenci performansını görmek ve değerlendirmek için YBT'nin alt bilişsel süreçlerinden, hedef ve kazanımları görmek ve değerlendirmek için ise YBT'nin bilişsel kategorilerinden yararlanılmıştır.

Başvurulan bu yöntemin diğer bir avantajı ise öğretmene etkinlikleri uygularken bilişsel sürecin hangi aşamasında olduğu, hangi kazanımı kapsadığı, kazanımı ne kadar işlediği ve bundan sonraki süreçte neleri işleyeceği ile ilgili yol göstermesi ve yardımcı olmasıdır. Etkinlikler hazırlanırken önceki bölümde verilen (Tablo 4) YBT'nin altı bilişsel kategorisindeki on dokuz alt bilişsel süreç sırasıyla kullanılmıştır.

Etkinliklerde bu alt bilişsel süreçlerin nasıl ve ne kadar kullanılacağı, içeriğin bilgi yüküne göre belirlenmiştir. Çünkü bilgi yükünün fazla olduğu kazanımları gerçekleştirmek için bazı etkinliklerde bu alt bilişsel süreçlerin hepsine ihtiyaç duyulurken bilgi yükünün daha az olduğu etkinliklerde ise her bir kategori için daha az sayıda alt bilişsel süreçten yararlanılmıştır. Etkinlikler, bilişsel süreçlere uyarlanırken dikkat edilen bir diğer husus ise bilgi türünün yapısı yani içeriğin özelliğidir. Dolayısıyla etkinliklerde kazanımı daha etkili bir şekilde gerçekleştirmek için kullanılan yöntem, teknik ve içeriğe en uygun alt bilişsel süreçlerin seçilmesine gayret edilmiştir. Böylece birbirinin aynısı olan ders etkinliklerinin tekrarlanması önlenerek öğrencinin öğrenme sürecinde sıkılması ve motivasyon kaybının önlenmesi hedeflenmiştir.

Hedef ve kazanımlara uygun etkinlikler hazırlanırken etkinliği destekleyen YBT'deki bilişsel kategorilerin ve alt bilişsel süreçlerin tamamının kullanılmasına dikkat edilmiştir. Etkinlik sürecinde bu geniş çerçeveye yer verilmesinin amacı, *bireysel farklılıklara uygun ve duyarlı öğrenme süreçlerinin hazırlanmasını sağlamaktır*. Dolayısıyla etkinlikler, bilgiyi alma (öğrenme) becerisi farklı olan bireylerin tamamına olumlu öğrenme koşulları sağlayabilecek şekilde oluşturulmaya çalışılmıştır. Çünkü Bloom'un da vurguladığı gibi uygun öğrenme ortamı ve koşulları sağlanması durumunda herhangi bir öğrencinin öğrendiği her şeyi, ortalama olarak bütün öğrenciler (ciddi zekâ geriliği olan, beyin problemi olan ve çözümü güç kişilik problemi olan kişiler dışında) öğrenebilir (Bloom, 1976). Etkinlik hazırlama sürecinde bu özellik göz önünde bulundurulmuştur. Etkinlik sürecinde bu geniş çerçeveye yer verilmesinin diğer bir amacı ise okulların eğitim teknolojilerine ve araçlarına ulaşma ve bunları kullanma imkânları, öğrenme doğasının özellikleri, sınıftaki otantik öğrenme durumları, yardımcı ders materyalleri, ölçme ve değerlendirme araç ve süreçleri vb. eğitim-öğretim sürecinde etkili olan bütün faktörler göz önünde bulundurularak tasarlanan programın hepsine hitap etmesi ve ulaşması hedeflenmiştir. Bu faktörlere bağlı olarak tam öğrenmenin gerçekleşmesi amacıyla YBT'deki bütün bilişsel kategori ve alt bilişsel süreçlerin kullanılabilmesi için bir öğrenme süreci (etkinlikler) tasarlanmaya çalışılmıştır.

Tasarlanan programda her ne kadar etkinlik ve kazanımlar, bütün bilişsel kategorilere göre hazırlanmış olsa da bunlardan ne kadarının uygulanacağı öğretmenin sınıftaki öğrenme sürecini takip etmesine bağlıdır. Dolayısıyla öğretmenin sınıfın otantik öğrenme durumunu bilmesi ve öğrenme sürecinde sınıfın tamamını çok iyi takip etmesi oldukça önemlidir. Örneğin, öğrenme hızı ve başarı ortalamasının yüksek olduğu sınıf öğretmeni, öğrencilerin motivasyonlarını düşürmemek ve öğrenme sürecinde sıkılmalarını engellemek için daha az ve uygun bilişsel sürecin olduğu etkinliklerle dersi tamamlaması gerekir. Oysa ortalama öğrenme hızının daha yavaş ve başarının daha düşük olduğu sınıflarda öğretmenin etkili ve yeterli öğrenme sürecini gerçekleştirmesi için daha fazla bilişsel sürecin olduğu etkinlikleri gerçekleştirmesi gerekir. Böylece "öğrenciye görelilik" ilkesinden hareketle bütün öğrencilerin öğrenme yeterlikleri ve ihtiyaçları göz önünde bulundurulmaya çalışılmıştır. Bu durumun tasarlanan programa *esnek* bir özellik kazandırması amaçlanmıştır. Bu esnek yapısı itibarıyla tasarlanan

program, *öğretmene sınıfın otantik öğrenme düzeyine göre etkinlikleri ihtiyaçlara bağlı olarak seçebilme imkânı* tanımaktadır.

Hazırlanan bu programdaki etkinliklerin akışı, aşama aşama kazanımların gerçekleştiği alt bilişsel süreçlerle ilişkilendirilerek verilmiştir. Kazanımlar, ilgili olduğu bilişsel kategorinin alt bilişsel sürecine bağlı olarak K1a, K1b... K2a, K2b, ... K3a, K3b... K4a, K4b...K5a, K5b... K6a, K6b... şeklinde etkinliklerin içinde belirtilmiştir. Burada “K” kazanımı, kendinden sonra gelen rakam “1” vb. bilişsel süreç ve kazanım numarasını ve “a” vb. küçük harf ise hem alt bilişsel süreci hem de etkinliğin sırasını göstermektedir. Etkinliklerde kazanımların kodlandığı kısaltmaların açılımı aşağıda belirtildiği gibidir.

K1a: Hatırlama kategorisi (1. kazanım) 1. alt bilişsel süreç (fark etme, vd.)

K1b: Hatırlama kategorisi (1. kazanım) 2. alt bilişsel süreç (zihinde canlandırma, vd.)

K2a: Anlama kategorisi (2. kazanım) 1. alt bilişsel süreç (açıklama, vd.)

K2b: Anlama kategorisi (2. kazanım) 2. alt bilişsel süreç (örnekleme, vd.)

K3a: Uygulama kategorisi (3. kazanım) 1. alt bilişsel süreç (yapma, vd.)

K3b: Uygulama kategorisi (3. kazanım) 2. alt bilişsel süreç (kullanma, vd.)

K4a: Analiz etme kategorisi (4. kazanım) 1. alt bilişsel süreç (ayırıştırma, vd.)

K4b: Analiz etme kategorisi (4. kazanım) 2. alt bilişsel süreç (örgütlenme, vd.)

K5a: Değerlendirme kategorisi (5. kazanım) 1. alt bilişsel süreç (denetleme, vd.)

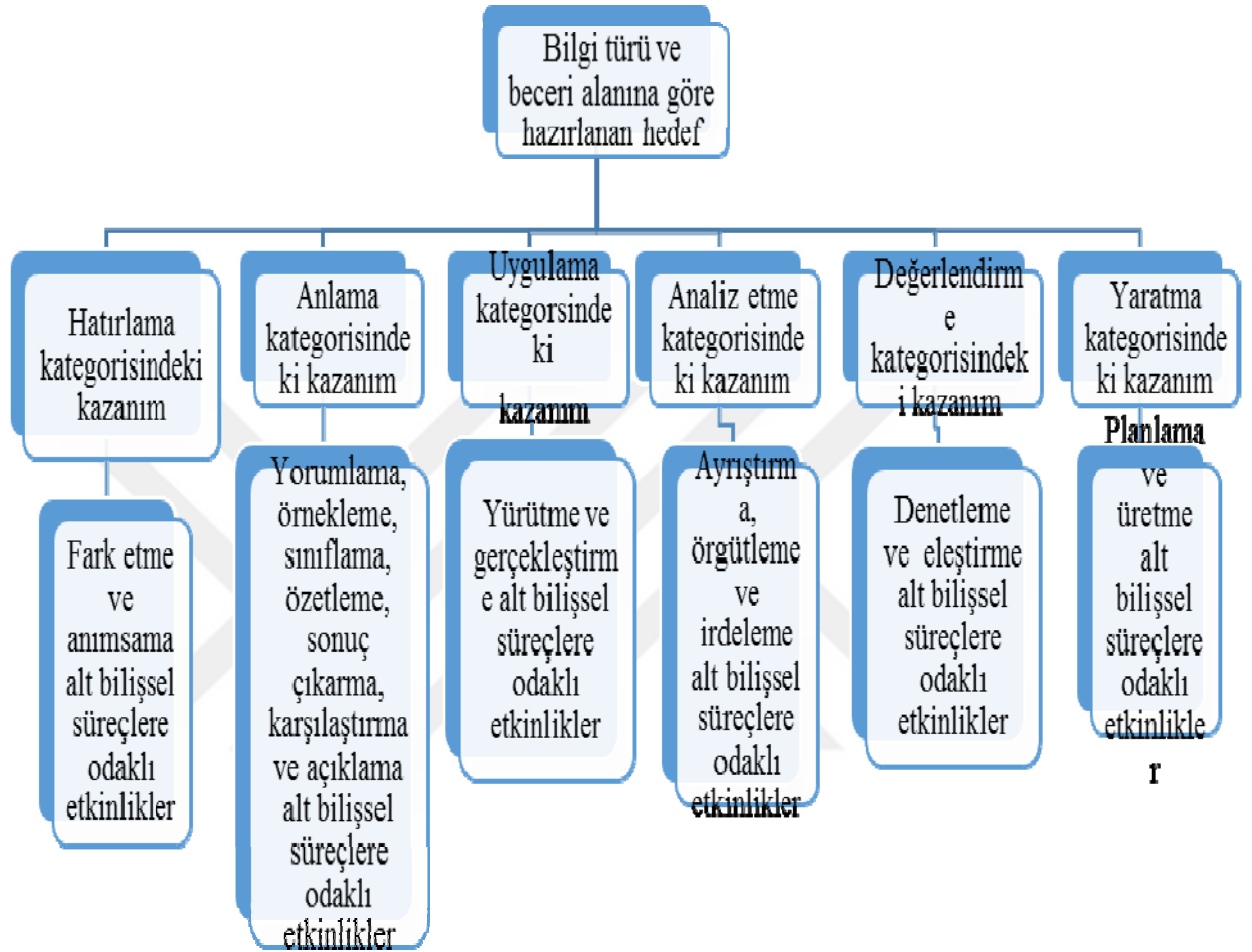
K5b: Değerlendirme kategorisi (5. kazanım) 2. alt bilişsel süreç (eleştirme, vd.)

K6a: Yaratma kategorisi (6. kazanım) 1. alt bilişsel süreç (oluşturma, vd.)

K6b: Yaratma kategorisi (6. kazanım) 2. alt bilişsel süreç (planlama, vd.)

Programda hedef, kazanım ve etkinliklerin nasıl oluşturulduğu ve bunlar arasındaki ilişki, aşağıdaki Şekil 18 ve bu şekilden hareketle oluşturulan Tablo 5’te verildiği gibidir.

Şekil 18. Program taslağında hedef, kazanım ve etkinliklerin birbiriyle olan ilişkisi



Tablo 5.
Tasarlanan programda hedef, kazanım ve etkinliklerin birbiriyle olan ilişkisi

Hedef	Kazanımlar	Etkinlikler
Yazma becerisiyle ilgili kavram ve terimleri öğrenme.	K1: Yazma sürecinde kullanılan dil bilgisi (çekim ekleri) kurallarını hatırlar .	K1a: Yazma sürecine başlamadan önce bazı dil bilgisi kurallarını (çekim eklerini (hâl ekleri, iyelik ekleri, çoğul eki) fark eder .
	K2: Yazma sürecinde kullanılan dil bilgisi kurallarını anlar .	K2a: Örnek bir yazıdan hareketle yazma sürecinde çekim eklerini (hâl ekleri, iyelik ekleri, çoğul eki) dildeki işlevlerini belirler . K2b: Örnek bir yazıdan hareketle yazma sürecinde çekim eklerinin (hâl ekleri, iyelik ekleri, çoğul eki) dildeki işlevlerini açıklar . K2c: Örnek yazıdaki zamir, edat, bağlaçlara örnekler verir . K2d: Örnek yazıdaki zamir, edat, bağlacın işlevlerini tamamlar .
	K3: Yazma sürecinde dil bilgisi kurallarını uygular .	K3a: Yazma sürecine başlamadan önce dil bilgisinin doğru ve etkin kullanımını görmek için alanda yetkin bir yazı örneğinden yararlanır . K3b: Paragraf düzeyindeki yazma denemesinde çekim eklerini (hâl ekleri, iyelik ekleri, çoğul eki) ve yapım eklerini doğru kullanır . K3c: Paragraf düzeyindeki yazma denemesinde zamirleri, edatları, bağlaçları cümledeki işlevlerine uygun kullanır .
	K4: Dil bilgisi kurallarına uygun olarak yazdığı yazma denemesini analiz eder .	K4a: Paragraf düzeyindeki yazısında kullandığı zamirleri, edatları, bağlaçları birbirinden ayırır . K4b: Kullandığı zamirler, edatlar, bağlaçların dil bilgisi yönünden bir bütünlük içinde birbiriyle olan uyumu görür .
	K5: Dil bilgisi kurallarına uygun olarak oluşturduğu yazı taslağını değerlendirir .	K5a: Yazı taslağında zamirlerin, edatların, bağlaçların yerinde ve amacına uygun olarak kullanılıp kullanılmadığını denetler . K5b: Yazı taslağında çekim eklerinin (hâl ekleri, iyelik ekleri, çoğul eki) ve doğru kullanımını gözden geçirir .
	K6: Yazma sürecinde dil bilgisi kurallarını doğru ve etkili kullanarak özgün ve yaratıcı bir metin oluşturur .	K6a: Amacına uygun olarak konusunu ve ana fikrini belirlediği, giriş, gelişme ve sonuç bölümlerine sahip dil bilgisi kurallarını (çekim eklerini (hâl ekleri, iyelik ekleri, çoğul eki); zamirleri, edatları, bağlaçları; kaynaştırma (y, ş, s, n) harflerini) dikkate alarak etkili ve yaratıcı kurmaca bir metin yazar

Yapılandırmacı eğitimde sıkça kullanılan 7E (merak uyandırma, keşif, açıklama, genişletme, paylaşma, ilişkilendirme, değerlendirme) modeline göre etkinlikler tasarlanmaya çalışılmıştır. Fakat bu modellerdeki aşamaların taksonominin bütün kategorilerini sistemli bir şekilde aktarmada yeterli olmadığından dolayı etkinliklerde bu modellerin bütün aşamaları kullanılamamıştır. Bunun sonucunda taksonominin bilişsel kategorileri ile 7E modelindeki aşamaların bazı boyutları incelenerek bunların uyumlu bir şekilde birlikte nasıl kullanılacağına odaklanmıştır. Yapılan bu inceleme sonucunda 7E modelinin ilk aşamaları ile taksonominin altı bilişsel kategorisinin yer aldığı öğretim süreci hazırlanmıştır.

Etkinliklerin nasıl oluşturulacağı belirlendikten sonra etkinlik ile kazanımlar arasındaki ilişkinin nasıl güçlendireceğine odaklanmıştır. Bu aşamada *hatırlama, anlama, uygulama, analiz etme, değerlendirme ve yaratma* bilişsel kategorilerinin on dokuz *alt bilişsel sürecinden* yararlanılmıştır. Dolayısıyla bilişsel kategorilerin (kazanımların) alt bilişsel süreçleri, etkinlik hazırlama sürecinde bir araç olarak kullanılmıştır. Etkinliklerin kazanımlarla olan ilişkisini güçlendirmek, kazanımların uygulama sürecindeki yerini belirlemek ve göstermek amacıyla alt bilişsel süreçlerin temsil ettiği kazanımlar, etkinlik içerisinde kodlanmıştır (ör. K1a: Birinci kazanım/hatırlama kategorisinin birinci alt bilişsel süreci). Bu yöntem vasıtasıyla, etkinlik içerisinde kazanımların yerleri belirlenmiş olup uygulayıcılara uygulama sürecinde hangi kazanımın etkinliğini işlediğini görme ve programın hangi aşamasında olduğunu takip etme imkânı sağlanmıştır. Böylece *uygulama sürecinin kazanımlardan uzaklaşması veya uygulama sürecinin sonunda istenmeyen çıktuların oluşması* gibi program geliştirme sürecindeki ciddi problemler önlenmiştir. Bu yöntem vasıtasıyla *programın kazanım boyutu ile uygulama boyutu arasında güçlü bir ilişki* sağlanmıştır.

Hazırlanan program taslağında, 7E modellerinin ilk basamakları ve taksonominin altı bilişsel kategorisinden hareketle oluşturulan öğretim süreçlerinin aşamaları; *hazırlık, merak uyandırma, hatırlama, anlama, uygulama, analiz etme, değerlendirme, yaratma ve ürün değerlendirmesi* olarak tasarlanmıştır. Uygulama süreci (etkinlikler) hazırlandıktan sonra bunların içerik ve uygulama süresi, geçerlik ve güvenilirlik, bilimsellik, öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarına uygunluk, faydalılık, öğrenilebilirlik ve sosyal gerçeklerle tutarlılık ilkelerine ne derecede uygun olduğunu belirlemek amacıyla uzman görüşlerine sunulmuştur. Eğitimde Program Geliştirme Bölümünden iki öğretim üyesi,

Türkçe Eğitimi Bölümünden üç öğretim üyesi, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Bölümünden iki öğretim üyesi, Çocuk Gelişimi Bölümünden bir öğretim üyesi ve beş Türkçe dersi öğretmeni tarafından programın uygulama bölümü (etkinlikleri) incelenmiştir. Uzmanlardan gelen görüş ve önerilere göre program taslağı gözden geçirilerek yeniden düzenlenmiştir.

Her etkinliğin sonunda kazanımların gerçekleşip gerçekleşmediği veya hangi düzeyde gerçekleştiğini kontrol etmek amacıyla “Kazanım Kontrol Listesi” verilmiştir. Öğretmen, bu listede ilgili kazanımı ders akışına göre puanlayarak kazanımları değerlendirebilmektedir. Aşağıda bu etkinliklerden bir örneğe yer verilmiştir.

Tablo 6.

Altıncı sınıf yazma becerisi olgusal bilginin etkinlik örneği

Öğrencinin yaşı:	<input type="checkbox"/> 7-8	<input type="checkbox"/> 9-10	<input type="checkbox"/> 10 ve üstü
Süre:	Etkinliklerin <i>Hazırlık</i> , <i>Merak Uyandırma</i> ve <i>Hatırlama</i> aşamaları 40 dakikada, <i>Anlama</i> ve <i>Uygulama</i> aşamaları 40+40+40 dakikada, <i>Analiz Etme</i> ve <i>Değerlendirme</i> aşamaları 40+40 dakikada <i>Yaratma</i> aşaması 40+40 dakikada yapılacaktır.		
Öğrenme alanları:	<input type="checkbox"/> bilişsel	<input type="checkbox"/> duyuşsal	<input type="checkbox"/> psikomotor
Dil becerileri:	<input type="checkbox"/> yazma		
Öğretim modeli:	Etkinliğin <i>Giriş</i> bölümünde 7E modelinin ilk aşamaları kullanılmış olup <i>Gelişme</i> ve <i>Sonuç</i> aşamaları Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin bilişsel kategorilerine göre düzenlenmiştir. Etkinlik içerikleri yapılandırmacı, tam öğrenme, probleme dayalı öğrenme, işbirliğine dayalı öğrenme, aktif öğrenme, çoklu zekâ ve üstbilişsel öğrenme modellerinin Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin bilgi türleri ve alt bilişsel süreçlerine uyarlanması ise oluşturulmuştur.		
Öğretim stratejileri	<p>Sunuş yoluyla öğretme: Öğretmenin kullandığı bu strateji, daha çok etkinliklerin <i>Merak uyandırma</i> ve <i>Anlama</i> basamaklarında kullanılıp diğer aşamalarda sunuma dayalı bilginin olduğu bölümlerde başvurulabilir.</p> <p>Buluş yoluyla öğrenme: Öğrencinin kullandığı bu strateji, daha çok etkinliklerin <i>Hatırlama</i>, <i>Merak uyandırma</i>, <i>Uygulama</i>, <i>Analiz etme</i> ve <i>Yaratma</i> basamaklarında kullanılıp diğer aşamalarda bilginin türüne göre başvurulabilir.</p> <p>Araştırma ve inceleme yoluyla öğrenme: Öğrencinin kullandığı bu strateji, etkinliklerin daha çok <i>Hazırlık</i>, <i>Uygulama</i>, <i>Analiz etme</i> ve <i>Değerlendirme</i>, <i>Yaratma</i> basamaklarında kullanılıp diğer aşamalarda bilginin türüne göre başvurulabilir.</p>		
Ölçme araçları ve değerlendirme türleri	<p>Ölçme araçları: “yazma aşamaları kontrol listesi” ve “çözümleyici puanlama yönergesi örneği”. Burada verilen bu ölçme araçları tavsiye niteliğinde olup öğretmen, etkinliğe uygun</p>		

olarak geliştirdiği ölçme araçlarını da kullanabilir.

Kazanım kontrol listesi: Her etkinliğin sonunda kazanımların gerçekteşme durumu “Kazanım kontrol listesi”ne göre ders akışı içinde gözlemlenerek dersin sonunda değerlendirilecektir.

Öğrenci değerlendirmesi: Öğrenciler, “yazmada kendini değerlendirme formu”, “yazmada arkan değerlendirme formu”, “yazı değerlendirme formu” ve “bütüncül yazı değerlendirme formu”nu kullanarak ve öz değerlendirme ve akran değerlendirmesi yoluyla yazma becerilerini değerlendirebilirler.

Öğretmen değerlendirmesi: Öğretmen, öğrencilerin yazma becerisi değerlendirmek için “yazma becerisi kazanımları kontrol listesi”, “yazma süreci aşamaları kontrol listesi”, “yazı değerlendirme formu” ve “çözümleyici puanlama yönergesi örneği”ni veya etkinliğe uygun olarak geliştirdiği ölçme araçlarını kullanabilir.

Öğretim materyalleri ve teknolojileri: Ders kitabı, bilgisayar, projeksiyon cihazı, akıllı tahta, USB, çalışma kağıdı, görsel dokümanlar (resim, kart poster...), vb.

6. sınıf yazma becerisi *birinci hedefin* “Yazma süreciyle ilgili kavram ve terimleri öğrenme” etkinlikleri

Tarih:..../..../....

Etkinlik adı: Dilimizin güzel ekleri, iyi ki varsınız!

Kazanımlar: Kazanım kontrol listesine bakınız.

BAŞLANGIÇ (GİRİŞ) AŞAMASI

Hazırlık: İlk derste öğrencilerin yazma becerisine yönelik deneyim, ihtiyaç, ilgi ve tutumları belirlenecektir. Ders boyunca öğrencilerin bu özellikleri göz önünde bulundurularak aşağıdaki etkinlikler sırasıyla gerçekteşirilecektir. Derse başlamadan önce bu derste yazacakları metinlerle ilgili “yazma dersi ürün dosyası”nı oluşturmalarını ve yazılarını bu dosyaya kronolojik olarak koymalarını söyleyiniz.

Bu bölümde öğrencilere yazma sürecinde *çekim eklerini* doğru anlamaları ve bunları yazılarında doğru ve etkili şekilde kullanmaları ile ilgili etkinliklere yer verilecektir. Bir önceki derste, arkadaşları ile “-ler -lar” yani çokluk ifade eden bu eki kullanmamalarını ve bu eskiliğin iletişimde nasıl bir etki oluşturduğunu not ederek bu notlarını sınıfta paylaşacaklarını söyleyiniz.

Merak Uyandırma: “Bir gün kurt, giysi değerştirerek sürü içi girmeyi düşün. Çoban kılığı girme uygun bulmuş. Sırtı abası giymiş. Eline çoban değneği almış. Kurnazlığı tamamlamak için yanı kavalı almayı da unutmüş. Şapka üstü ‘sürü çoban’ diye yazmış.”

La Fontaine

Derse başlarken öğrencilere, -ler, -lar eki ile ilgili uygulama için neler yaptıklarını sorunuz. Yaşadıklarını sınıfla paylaşmalarını sağlayınız. Daha sonra yukarıdaki metni tahtaya yansıtarak okumalarını isteyiniz. Okunduktan sonra bu metinden ne anladıklarını ve metinde anlamayı zorlaştıran unsurların olup olmadığını varsa bunlara odaklanmalarını sağlayınız.

Hatırlama: Hem bu metinden hem de -ler, -lar ile ilgili yaptıkları etkinlikten hareketle çekim eklerinin olmaması durumunda konuşurken, yazarken, dinlerken ve okurken yaşanacak zorluklara dikkatlerini çekerek çekim eklerinin (hâl ekleri, iyelik ekleri, çokluk eki) önemini fark etmelerini (K1a) sağlayınız.

GELİŞTİRME (GELİŞME) AŞAMASI



Anlama: Bu aşamada, *hâl ekleri, iyelik ekleri, çoğul eki; zamir edat, bağlacın* etkili ve doğru kullanımını anlamaları ile etkinliklere yer verilecektir. Çekim eklerini nasıl kullanıldığını görmeleri için “Tilki ile Leylek” adlı metinden yararlanarak çekim eklerinin belirlemelerini (K2a) sağlayınız. Bu metinden hareketle yazma sürecinde çekim eklerinin (hâl ekleri, iyelik ekleri, çoğul eki) işlevlerini açıklamalarını (K2b) söyleyiniz.

Bu etkinlik bittikten sonra diğer dil bilgisi konusu olan zamir, edat, bağlaçlara geçiniz. Konular arasında bağlantılı bir geçiş yapmak amacıyla ekler ile zamir, edat, bağlaçlar arasındaki ilgi ve ilişkiye dikkat çekiniz. Bu amaçla yukarıdaki görsele (Nasreddin Hoca) odaklanmalarını söyleyiniz. Resimde gördükleri gibi Nasreddin Hoca ve eşeğinin bir arada oldukları için ne kadar mutlu göründüklerini söyleyiniz. Ardından Nasreddin Hoca'nın eşeğine binmek için ne kullandığını sorunuz. Bu görselden hareketle kelimeler ve cümleleri doğru ve tam olarak aktarmamızı sağlayan eklerin görevi ile eyerin kullanım amacı arasındaki ilişkiye odaklanmalarını sağlayınız. Sonrasında eklerin kelime gruplarındaki kullanımına yoğunlaşarak zamir, edat, bağlaçların kullanım durumlarına geçiniz. Bu sözcük grupları hakkında ayrıntılı bilgiler vererek bunların kullanım farklarını anlamalarını sağlayınız. Zamir, edat, bağlaçların kullanım amacı, cümledeki işlevleri ile ilgili çok sayıda örnek vererek konunun pekişmesini sağlayınız. Daha sonra “Tilki ile Leylek” metnindeki zamirleri, edatları, bağlaçları belirlemelerini (K2c) isteyiniz. Bu hikâyedeki zamirlere, edatlara bağlaçlara örnekler (K2d) vermelerini söyleyiniz. Bu örneklerden hareketle zamir, edat, bağlacın görevlerini tanımlamalarını isteyiniz.

Uygulama:



Paragraf düzeyinde yazma etkinliğine başlamadan önce hâl ekler, iyelik ekler, çoğul eki; zamir, edat, bağlaçların doğru ve etkili kullanımını görmeleri için “Semaver” adlı hikâyeden yararlanabileceklerini söyleyiniz (K3a). Daha sonra “çevre kirliliği” konulu paragraf

düzeyinde bir metin yazacaklarını söyleyiniz. Bu metine çekim eklerini (hâl ekleri, iyelik ekleri, çoğul eki) doğru kullanmaları (K3b) için onları yönlendiriniz. Metinlerinde zamirleri, edatları, bağlaçları cümledeki işlevlerine uygun olarak kullanmaları (K3c) gerektiğini belirtiniz.

Analiz etme: Öğrencilere metinlerinde kullandığı zamirleri, edatları, bağlaçları birbirinden ayırmalarını (K4a) söyleyiniz. Sonraki basamakta zamir, edat, bağlaçları arasında nasıl bir uyum olduğunu görmelerini (K4b) sağlayınız.

Değerlendirme: Bu aşamada; akran ve öz değerlendirme yapılarak paragraf düzeyindeki metinlerde hâl ekleri, iyelik ekleri, çoğul eki; zamir, edat, bağlaçların kullanımı değerlendirilecektir. İlk olarak metinlerinde zamir, edat, bağlaçların yerinde ve amacına uygun olarak kullanıp kullanmadıklarını denetlemelerini (K5a) söyleyiniz. Daha sonra metinlerindeki çekim eklerinin (hâl ekleri, iyelik ekleri, çoğul eki) doğru kullanımını gözden geçirmelerini (K5b) söyleyiniz.

TAMAMLAMA (SONUÇ) AŞAMASI

Yaratma:



Bu bölüm iki aşamadan oluşmaktadır. Birinci aşamada öğrenciler, örnek metinlerden ve paragraf düzeyindeki yazma denemelerinden edindiği tecrübelerden hareketle, öğretmen ve arkadaşlarının önerileri ve düzeltmelerini dikkate alarak serbest bir konuda kısa hikâye yazacaklardır. Yazma çalışmasına başlamadan önce *kısa hikâyelerin özellikleri* hakkında bilgiler veriniz. Kısa hikâyelerinde hâl ekleri, iyelik ekleri, çoğul eki; zamir, edat, bağlaçların doğru ve etkili kullanıma dikkat ederek yazmalarını (K6a) söyleyiniz. Bu bölümün ikinci aşamasında tasarlayıp yazdığı serbest konulu kısa hikâyesindeki zamir, edat, bağlaçların yerinde, doğru ve amacına uygunluğu bakımında denetlemelerini isteyiniz. Daha sonra çekim eklerinin (hâl ekleri, iyelik ekleri, çoğul eki) metinde etkili ve doğru olarak verilip verilmediğini denetlemelerini söyleyiniz. Son olarak yazdığı kısa hikâyede zamir, edat, bağlaçların yerinde kullanımı ve amacına uygunluğu; çekim eklerinin etkili ve doğru kullanımı ile ilgili çıkarımda bulunmaları için öğrencileri yönlendiriniz.

Bu etkinlik bittikten sonra bu bölümdeki kazanımlara uygun olarak hazırladığımız başarı testini uygulayınız. Teste verilen cevapları puanlayınız. Her madde için belirlenen ortalama puanı “Kazanım Kontrol Listesi”de ilgili kazanımın karşısına yazınız. Bu ortalamadan hareketle kazanımların gerçekleşme düzeyi bu dersin etkililiği ile ilgili görüş ve düşüncelerinizi “Açıklama” bölümünde belirtiniz.

Kazanım kontrol listesi

Hedef 1. Yazma süreciyle ilgili kavram ve terimleri öğrenme	Bu bilgi türünün başarı testi sonuçları ²	Kazandırılmadı	Az kazandırıldı	Tamamıyla kazandırıldı	Açıklama
K1: Yazma sürecinde kullanılan dil bilgisi (çekim ekleri) kurallarını hatırlar. (-hâl ekleri, iyelik ekleri, çoğul eki/fark etme - zamir, edat, bağlaç/fark etme)					
K2: Yazma sürecinde kullanılan dil bilgisi kurallarını anlar. (-çekim eklerinin işlevleri/belirleme, açıklama -zamir, edat, bağlaç/belirleme, örneklendirme, işlevlerini tanımlama)					
K3: Yazma sürecinde bazı dil bilgisi kurallarını uygular. (-dil bilgisinin doğru ve etkin kullanımını gösteren yetkin örnekler/yararlanma -çekim ekleri ve yapım ekleri/ doğru kullanma -zamir, edat, bağlaç/cümledeki işlevlerine uygun kullanma.)					
K4: Dil bilgisi kullarına uygun olarak yazdığı yazma denemesini analiz eder. (-zamir, edat, bağlaç /birbirinden ayırma -zamir, edat, bağlacın birbiriyle olan uyumu/görme)					
K5: Dil bilgisi kullarına uygun olarak oluşturduğu yazı taslağını değerlendirir. (-zamir, edat, bağlacı yerinde ve amacına uygun kullanımı/denetleme -çekim eklerinin doğru kullanımı/gözden geçirme)					
K6: Yazma sürecinde dil bilgisi kullarını doğru ve etkili kullanarak					

² Bu bilgi türünün kazanımlarına göre bir başarı testi uygulanacaktır. Başarı testindeki maddeler yukarıdaki kazanımları kapsayacak şekilde düzenlenecektir. Öğrencilerin teste verdikleri cevaplara göre başarı testi incelenecek her kazanım ile ilgili başarı ortalamaları hesaplanacaktır. Belirlenen ortalamalar yukarıda ilgili kazanımın karşısına yazılacaktır. Bu ortalamalara ve kazanımla ilgili yapılan diğer öğrenme çıktılarına göre (ürün dosyaları, öğrencilerin bu kazanımlar için sınıf içi ve sınıf dışında sergilediği performansların sonuçları, öğretmen gözlemleri, öğretmen günlükleri, vb.) kazanımın gerçekleşme durumu kontrol listesinde ilgili sütunda belirtilecektir. Kazanımın gerçekleşmemesinin nedeni “açıklama” bölümünde belirtilecektir.

özgün ve yaratıcı bir metin oluşturur . (-çekim ekleri; zamir, edat, bağlacı doğru ve yerinde kullanımına dayalı etkili ve yaratıcı kurmaca metin/yazma)						
Ek: “Tilki ile Leylek”, “Semaver” adlı metinler						

3.2.1.1.5. Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre Tasarlanan Öğretim Programının Değerlendirilmesi

Bu aşamada tasarlanan öğretim programının nasıl değerlendirileceği üzerinde durulmuştur. Programı etkili bir şekilde değerlendirmek için program değerlendirme yaklaşımları incelenmiştir. Yapılan inceleme sonucunda “Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre Tasarlanan Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı”nın *Tylerian değerlendirme yaklaşımına* göre değerlendirilebileceği belirlenmiştir. Bu yaklaşım; hedef ve kazanımların hazırlanması, sınıflandırılması, öğrenme yaşantılarının belirlenmesi, hedef ve kazanımları gerçekleştirme düzeyinin belirlenmesi, bunlara uygun ölçme araçlarının seçilmesi, verilerin toplanması ve toplanan veriler ile gerçekleşen kazanımların karşılaştırılması aşamalarından oluşmaktadır (Fitzpatrick, Sanders, Worthen, 2004, s. 72). Buradaki aşamaların tasarlanan programın değerlendirme amaçları ile uyumlu olması itibarıyla *Tylerian değerlendirme yaklaşımının* çalışma için oldukça uygun olduğu görülmüştür. Bu değerlendirme yaklaşımının seçilmesinin diğer bir nedeni ise bunun program tasarlama sürecinde esas alınan *Taba-Tyler modelinin* aşamalarıyla paralellik göstermesidir. Aynı zamanda bu model ve yaklaşımın her ikisine uygun olan nitel ve nicel ölçme araçları ve değerlendirme yöntemlerinin kolaylıkla kullanılabilirliği görülmüştür. Uzman görüşlerine göre bu değerlendirme sürecini incelemek için Program Geliştirme Bölümündeki uzmanlardan görüşler alınmıştır. Uzmanların verdiği önerilere göre değerlendirme süreç ve türlerinin nasıl hazırlanacağı belirlenmiştir.

Tasarlanan öğretim programını değerlendirmek için resmî kurumlardan alınan izne bağlı olarak dört aylık deneysel bir uygulamaya karar verilmiştir. Asıl uygulamadan önce sürecin aksaklıklarını tespit etmek amacıyla pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulama, 2016–2017 eğitim-öğretim yılı güz döneminde pilot grubundaki öğrencilerle iki haftalık sürede gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulamanın sonunda işlenen bilgi türü için hazırlanan başarı testi uygulanmıştır. Bu başarı testindeki sonuçlar değerlendirilerek, uygulama süresince öğrencilerin derse katılım durumları gözlemlenmiştir. Uygulama sürecinde

hem program taslağı hem de etkinliklerin uygulanmasında karşılaşılan problemler not edilmiştir. Daha sonra tespit edilen bu problemler, asıl uygulamaya geçmeden çözümlenmiş olup eksiklikler tamamlanmıştır. Böylece olumsuz sonuçlara yol açacak aksaklıklar giderilerek program tasarısında uygulanacak bölümler (6. sınıf hedef 1, hedef 2, hedef 3 ve hedef 4) tamamlanmıştır.

Pilot uygulama tamamlandıktan sonra asıl uygulama sürecine geçilmiştir. Programın tamamını değerlendirmek için bütün taslağın uygulanması hedeflenmiştir. Çünkü YBT'ye göre tasarlanmış ortaokul Türkçe dersi öğretim programı, dört sınıfın tamamını kapsamaktadır. Programın tamamının uygulanması için İstanbul İl Millî Eğitim Müdürlüğünden izin talep edilmiştir. İl Millî Eğitim Müdürlüğü, tasarlanan bu programın tamamının uygulanması durumunda deney grubundaki öğrencilerin resmî öğretim programından uzaklaşacağını belirtmiştir. Bu nedenle programın tamamının uygulanması uygun görülmemiştir. Uygulamanın mevcut eğitim-öğretim sürecindeki müfredatı etkilemeyecek şekilde ve on altı haftalık bir sürede 5 ve 6. sınıflarla yürütülmesine izin verilmiştir. 5 ve 6. sınıflarla uygulama yapmak için okul yönetimi ile görüşülmüş; okul yönetimi, bu uygulamanın aynı öğretim yılı içerisinde iki sınıfta yapılmasının okul programını aksatabileceğini belirterek uygulamanın sadece 5 veya 6. sınıflarla yürütülmesini uygun bulmuştur. Böylece programın 6. sınıflar ile ilgili dört bilgi türüne göre hazırlanmış bölümü, haftalık Türkçe ders saatini aşmayacak şekilde dört ay boyunca uygulanması kararlaştırılmıştır. Uygulama sürecinin kronolojik akışı eklerdeki tabloda (Tablo 7) verilmiştir.

Bu süre zarfında programın etkililiğini ölçmek ve değerlendirmek için deney grubuna farklı testler uygulanmıştır. Bunlardan ilki, kontrol grubuyla ortak içeriğe (konular) göre hazırlanan deney ve kontrol gruplu ön ve son başarı testidir. Daha sonra uygulama sürecinde deney grubuna tamamlanan her bilgi türünün sonunda birer başarı testi uygulanmıştır. Bu süreçte sonunda toplam dört izleme (başarı) testi uygulanmış ve iki ürün dosyası oluşturulmuştur. Uygulamaları ayrıntılı olarak değerlendirmek için farklı nitel ve nicel ölçme araçları kullanılmıştır. Bu araçlar; başarı testleri, puanlama anahtarları, bütünsel dereceli puanlama anahtarı, öğrenci ve öğretmenlerle yapılan anketler ve ürün dosyaları olarak sıralanmaktadır. Aşağıda bu veri toplama araçlarının hazırlanma, kullanılma ve çözümlenme süreçlerinin nasıl yapıldığı ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Veri toplama araçlarından ulaşılan sonuçlarda göre tasarlanan öğretim

programının değerlendirilmesi ile ilgili veriler, bulgular bölümünde ayrıntısıyla ele alınmıştır. Bu bölümde veri toplama araçlarını açıklamaya geçmeden önce araştırmaya katılan “çalışma grubu” ile ilgili bilgiler verilecektir.

3.2. Örneklem/Çalışma Grubu

Çalışma grubunu belirlenmeden önce ihtiyaca bağlı olarak hangi örnekleme yönteminin kullanılacağı incelenmiştir. Bu çalışmanın sınırlılıkları arasında olan örneklemlere ulaşma durumu göz önünde bulundurulmuştur. Bu sınırlılığa bağlı olarak hangi örnekleme yönteminin araştırmanın amacına ve yöntemine uygun olacağı araştırılmıştır. Yapılan inceleme sonucunda amaçlı örneklem türlerinden olan “uygun örnekleme” yönteminin bu araştırmanın amacı, yöntemi ve sınırlılıklarına uygun olduğu görülmüştür. Uygun örnekleme yönteminde belirlenecek olan örneklem grubu, var olan koşullara bağlıdır. Dolayısıyla çalışma koşulları olan zamana, paraya, yere ve çalışılacak konunun kullanılabilirliğine göre örneklem seçimi yapılmaktadır (Merriam, 2013, s. 78).

Örnekleme yöntemi belirlendikten sonra uygulama için Üsküdar’daki bazı okulların yetkilileri ile görüşülmüştür. Kimi yetkililer, çalışmanın süre bakımından uzun olması gerekçesiyle okullarında yapılmasını uygun bulmamıştır. Selami Ali Ortaokulu yetkilileri ile çalışmanın yapılması için görüşülüp izin istenmiştir. Yetkililer, İstanbul İl Millî Eğitim Müdürlüğü ve İstanbul Valiliğinin uygun görmesi ve olur vermesi durumunda çalışmanın okullarında yapılmasını uygun göreceklere belirtmişlerdir (Ek 11, Ek 12). Hem okul yönetiminin çalışmanın yapılmasını uygun görmesi hem de belirlenen okulun zaman, mekân ve işgücü açısından kolay, ulaşılabilir ve araştırma koşullarına uygun olmasından dolayı “uygun örnekleme” yöntemine göre araştırmanın bu okuldaki öğrencilerle yapılmasına karar verilmiştir.

Okul yönetimi ile yapılan görüşme sonucunda okul ve örnekleme grubu ile ilgili şu bilgilere ulaşılmıştır: TEOG sınavındaki başarıdan hareketle Türkiye genelindeki başarı düzeyine göre okulun orta düzeyde başarılı olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin demografik özellikleri (ekonomik, sosyal, kültürel, eğitim, vb.) birbirine yakın olup Türkiye ortalamasına göre bu özellikler, orta düzeydedir. Böylece okulun çalışmanın amacına uygun olduğu belirlenmiştir.

Araştırma, İstanbul İl Millî Eğitim Müdürlüğünün izin verdiği sürede 2016-2017 eğitim-öğretim yılı güz döneminin kasım, aralık ve ocak ayları ile bahar döneminin şubat ve mart aylarında (on altı hafta) uygulanmıştır. Bu sürenin seçilme nedeni; farklı dönemlere ait bilgi türlerinin uygulanmasını, değerlendirilmesini sağlamak ve deney grubundaki öğrencilerin resmî programdan bir dönem içerisinde tamamıyla uzaklaşmalarını önlemektir. Uygulamaya Selami Ali Ortaokulunda eğitim-öğretim gören 6A, 6D ve 6C sınıflardaki öğrenciler katılmıştır. Asıl uygulamaya başlamadan önce 6D sınıfındaki 15 kız, 13 erkek öğrenciden oluşan toplam 28 öğrenci ile iki haftalık *pilot uygulama* yapılmıştır. Pilot uygulama sonunda uygulama sürecinde karşılaşılabilecek muhtemel problem durumları belirlenmiş ve bunlarla ilgili gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Daha sonra dört ay süren asıl uygulama sürecine geçilmiştir. Asıl uygulamada deney grubu için 6C sınıfındaki 29 öğrenci seçilmiş olup bunların 15'i kız ve 14'ü ise erkektir. Uygulama öncesinde öğrencilerin yaş ve cinsiyetleri; başarı, sosyal, ekonomik düzeyi, vb. özellikler ile ilgili gerekli bilgiler toplanmıştır. Sıralanan bu özelliklere göre deney grubu sınıfına en yakın olan 6A sınıfındaki öğrenciler, kontrol grubu olarak belirlenmiştir.

Kontrol grubundaki 28 öğrencinin 13'ü kız 15'i ise erkek öğrencidir. Deney grubu YBT'ye göre tasarlanan öğretim programına, kontrol grubu ise resmî olarak uygulanan öğretim programına göre öğrenme sürecine katılmışlardır. Deney grubu, uygulanan program tasarısı sonunda öğrencilerin resmî program bağlamında görmedikleri veya geri kaldıkları kazanım/konuların olup olmadığı araştırılmış ve yönde eksikliklerinin olmadığı kanaatine varılmıştır. Bu konuda okuldaki Türkçe öğretmeni ile mutabık kalınmış böylece deney grubuna bir telafi programının uygulanmasına gerek olmadığı kanaatine varılmıştır.

3.3. Veri Toplama Araçları ve Değerlendirme Türleri

Bu bölümde öncelikle karma araştırma yöntemine uygun olan desene göre verilerin nasıl toplanacağı üzerinde durulmuştur. Çalışmanın araştırma yöntemi olan *açımlayıcı sıralı desene* uygun olarak veri toplama sürecinde *açımlayıcı desenin* veri toplama süreçleri takip edilmiştir (Creswell ve Clark, 2011, s. 198-203). Araştırmanın karma yöntemine uygun yürütülmesinden dolayı veri toplama sürecinde farklı ve çoklu ölçme

araçlarının kullanılmasına ihtiyaç duyulmuştur. Bu nedenle farklı veri toplama araçları kullanılmıştır.

Daha sonra toplanan verilerin nasıl değerlendirileceği, hangi değerlendirme türü veya türlerinin kullanılacağı üzerinde durulmuştur. Yapılan inceleme sonucunda kullanılacak değerlendirme yöntemi belirlenmiştir. Değerlendirme sürecinin daha etkili olması için Fitzpatrik ve diğerlerinin (2004, s. 24) öğretim programı değerlendirme sürecinde belirttiği *iç ve dış değerlendirme ile düzey belirleyici ve biçimlendirici değerlendirmelerin iç içe geçmiş yapısından* yararlanılmıştır. Yani veri toplama sürecinde düzey belirleyici ve biçimlendirici değerlendirmeler beraber kullanılmıştır.

Daha sonra kullanılacak nicel ve nitel veri toplama araçlarının hangi amaçla ve nasıl kullanıldığı üzerinde çalışılmıştır. YBT'ye göre tasarlanan öğretim programının uygulama sürecinde ve sonrasında hem kazanımların ulaşılabilirliğini hem de öğrenci başarılarını inceleyip değerlendirmek amacıyla bir düzey belirleyici ve dört biçimlendirici olmak üzere beş farklı başarı testi uygulanmıştır. Aşağıda sıralanan bu testlerin amaçları ve özellikleri ilgili bölümlerde ayrıntısıyla açıklanmıştır.

- Birinci konu (başarı) izleme testi, Birinci konu (başarı) izleme testinin puanlama anahtarı
- Birinci ürün dosyası, Birinci ürün dosyasının puanlama anahtarı
- İkinci konu (başarı) izleme testi, İkinci konu (başarı) izleme testinin puanlama anahtarı
- Üçüncü konu (başarı) izleme testi, Üçüncü konu (başarı) izleme testinin puanlama anahtarı
- Dördüncü konu (başarı) izleme testi, Dördüncü konu (başarı) izleme testinin puanlama anahtarı
- İkinci ürün dosyası, ikinci ürün dosyasının puanlama anahtarı
- Öntest-sontest kontrol ve deney gruplu başarı testi
- Öntest-sontest kontrol ve deney gruplu başarı testini değerlendiren bütünsel dereceli puanlama anahtarı

3.3.1. Deney Grubu için Hazırlanan Konu İzleme (Başarı) Testleri ve Ürün Dosyalarının Oluşturulması ve Analizleri

Deney grubundaki öğrencilerin konular ile ilgili neler öğrendiklerini ve ilgili konunun kazanımlarına ne kadar ulaşıldığını belirlemek amacıyla dört farklı bilgi türüne uygun olarak dört farklı konu izleme testi hazırlanmıştır. Bu başarı testlerindeki maddeler, YBT'ye göre tasarlanan öğretim programının alt bilişsel süreçlerine göre oluşturulmuştur. Alt bilişsel süreçlere göre hazırlanan soru grupları, altı bilişsel kategorideki kazanımları gerçekleştirecek şekilde düzenlenmiştir. Bu konu izleme (başarı) testleri vasıtasıyla kazanımların gerçekleşme düzeyinin nasıl olduğunu ölçmek ve değerlendirmek hedeflenmiştir. Belirtke tablosuna göre hazırlanan başarı testlerini uygulamadan önce Türkçe Eğitimi Bölümünden iki, Eğitimde Program Geliştirme Bölümünden iki, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Bölümünde bir öğretim elemanına ve üç Türkçe öğretmenine danışılarak testlerle ilgili uzman görüşlerine başvurulmuştur. Uzman görüşlerinin incelemesinin ardından izleme testleri tamamlanarak uygulanmıştır. Sonrasında bu testler farklı kişiler tarafından değerlendirilmiştir. Değerlendirmenin amaca uygun olarak yapılması için her test için ayrı ayrı hazırlanan *puanlama anahtarı* kullanılmıştır. Değerlendirmeyi yapanlar, bu puanlama anahtarına göre testleri puanlamışlardır. Konu izleme testlerinde puanlayıcı güvenilirliğini sağlamak için testler, üç farklı kişi tarafından puanlandırılmıştır. Puanlama anahtarında verilen puanların ortalamaları hesaplanarak maddeler puanlandırılmıştır. Bu puanlardan hareketle testlerin değerlendirilmesi yapılmıştır. Değerlendirmeden sonra eğitim-öğretim süreci (öğrencilerle beraber) gözden geçirilmiştir.

Ürün dosyalarının incelenmesi

Okuma, yazma ve sözlü iletişim becerileri ile ilgili eğitim-öğretim sürecinin düzenli olarak kaydedilmesi ve kontrollerin yapılması, verilerin toplanması ve izlenmesi amacıyla öğrencilere defterler ve çalışma kâğıtları verilmiştir. Öğrenciler yazdıkları metinleri, bu dokümanlarda toplamışlardır. Yapılan her etkinliğin adı ürün dosyalarında (örneğin şiir yazma etkinliği için “Şiir Perileri” ürün dosyası) belirtilmiştir. Daha sonra belirlenen ölçüt ve standartlara göre oluşturulan ürünler, uzmanlar (Türkçe öğretmenleri) tarafından incelenerek değerlendirilmiştir. Değerlendirme aşamasında puanlayıcılar arasında *puanlama güvenilirliğini* sağlamak amacıyla her ürün için bir *puanlama anahtarı* hazırlanmıştır. Kazanımlara bağlı olarak iki ürün dosyası

incelenmiştir. İlgili başarı testinin sonunda verilen ürün dosyalarının hangi amaçla hazırlandığı, nasıl incelendiği ve değerlendirildiği aşağıda ilgili bölümlerde ayrıntısıyla verilmiştir.

Sözlü iletişim becerisinin ikinci hedefinin yaratma basamağındaki kazanımları gerçekleştirmek amacıyla hazırlanan “Fikirler Yarışıyor” etkinliğindeki öğrencilerin izleme/dinleme ve konuşma becerileri incelenmiştir. Bu kapsamda Münazara planlama, uygulama ve değerlendirme süreçleri ile ilgili verilen bilgiler, hazırlıklı konuşma bilgisi ve yaratıcı, özgün bir sunum gerçekleştirme bilgisi için belirlenen ölçütlere göre yapılan münazara incelenmiş ve değerlendirilmiştir. Yapılan münazaralar, derste öğrenilen bilgilerden hareketle sınıfta hazırlanan münazara değerlendirme formundaki ölçüt ve standartlara göre öz ve grup değerlendirmeleriyle incelenmiştir. Öğrencilerin münazarayı değerlendirmek için kullandığı münazara değerlendirme formu (Tablo 10b) ekler bölümünde yer verilmiştir.

Üç beceri alanı (yazma, okuma ve sözlü iletişim), dil bilgisine ve dört bilgi türüne (üstbilişsel, işlemsel, kavramsal ve olgusal odaklı) göre oluşturulan iki ürün dosyası dört konu izleme (başarı) testi ve bunları değerlendirmek için kullanılan *puanlama anahtarının* hazırlanması, kullanılması ve incelenmesi süreçleri ile ilgili ayrıntılı bilgiler aşağıda verilmiştir.

3.3.1.1. Birinci konu (başarı) izleme testi ve analizi

Yazma becerisinin dördüncü hedefinin kazanımlarını gerçekleştirmek amacıyla hazırlanan “Şiir Perileri” etkinliğindeki öğretim sürecine göre bir başarı testi geliştirilmiştir. Başarı testlerindeki maddeler, yazma becerisi üstbilişsel bilgiye göre hazırlanan kazanımları ölçebilecek şekilde hatırlama, anlama, uygulama, analiz etme ve değerlendirme bilişsel kategorilerine göre düzenlenmiştir. Toplam 15 madden oluşan “6. Sınıf Üstbilişsel Yazma Becerisi *Başarı Testi*” açık uçlu, çoktan seçmeli, boşluk doldurma, eşleştirme, görsel yorumlamaya dayalı yazma gibi farklı madde türlerini kapsamaktadır. Taksonomideki bilişsel kategorilerin özelliklerine göre hazırlanan bu maddelerin türleri şu şekildedir:

1, 2, 3, 4, 5,8, 11, 13 ve 14. madde *çoktan seçmeli*; 6 ve 9. madde *boşluk doldurma*, 7 ve 12. madde *açık uçlu* 10 ve 15. madde *görsel okuma ve yorumlamaya dayalı açık uçlu* maddelerdir. Üç farklı puanlayıcı tarafından incelenen bu konu izleme testinin

puanlama anahtarı şöyle oluşturulmuştur: Testteki çoktan seçmeli maddeler için iki puan aralığı verilmiştir. Bunlar, doğru cevaplar için 1 puan, yanlış ve boş maddeler için 0 puan verilecek şekilde düzenlenmiştir. Böylece testteki 1, 2, 3, 4, 5, 8, 11, 13 ve 14. maddeleri bu puan aralıklarına göre değerlendirilmiştir. Boşluk doldurma, görsel yorumlamaya dayalı açık uçlu sorular ve diğer sorular için üç puan aralığı (0, 1, 2) kullanılmıştır. Boşluk doldurmalı maddelerde (6 ve 9. madde) doğru cevaplar için 2 puan, eksik cevaplar için 1 puan, yanlış ve boş maddeler için 0 puan verilmiştir. Görsel yorumlamaya dayalı açık uçlu maddelere (10 ve 15. madde) ve diğer açık uçlu maddelere (7 ve 12. madde) doğru cevaplar için 2 puan, eksik cevaplar için 1 puan, yanlış ve boş maddeler için 0 puan verilmiştir. Böylece bu testin alt sınır puanı 0, üst sınır puanı ise 21 olarak belirlenmiştir. Dolayısıyla bu testi tamamıyla boş bırakan veya yanlış cevaplayan öğrencinin puanı 0 iken bu testi tamamıyla doğru cevaplayan bir öğrencinin puanı 21 olarak hesaplanmıştır. Hazırlanan ve uygulanan birinci konu izleme testi ekler bölümünde (Ek 1) verildiği gibidir. Puanlayıcılar tarafından yapılan değerlendirme sonucunda 0 ve 21 puan aralığında değişen *birinci konu (başarı) izleme testinin puanlama anahtarı* aşağıda verildiği gibidir

Tablo 8.
Birinci konu (başarı) izleme testinin puanlama anahtarı

Madde başarı düzeyi	Toplam puan	29	...	1	Öğrenci no.
		0	0	0	0 (boş/yanlış), 1 (eksik), 2 (doğru ve tam)
		1	1	1	1. madde (çoktan seçmeli)
		2	2	2	2. madde (çoktan seçmeli)
		0	0	0	3. madde (çoktan seçmeli)
		1	1	1	4. madde (çoktan seçmeli)
		2	2	2	5. madde (çoktan seçmeli)
		0	0	0	6. madde (boşluk doldurma)
		1	1	1	7. madde (açık uçlu) ³
		2	2	2	8. madde (çoktan seçmeli)
		0	0	0	9. madde (boşluk doldurma) ⁴
		1	1	1	10. madde (açık uçlu) ⁵
		2	2	2	11. madde (çoktan seçmeli)
		0	0	0	12. madde (açık uçlu) ⁶
		1	1	1	13. madde (çoktan seçmeli)
		2	2	2	14. madde (çoktan seçmeli)
		0	0	0	15. madde (açık uçlu) ⁷

³ Cümle yanlış yorumlanmış veya soru boş bırakılmış ise 0 puan, verilen cümle kısmen doğru olarak yorumlanmışsa 1 puan, cümle tamamıyla doğru olarak yorumlanmışsa ise 2 puan üzerinden değerlendirilecektir.

⁴ Boşluk yanlış doldurulmuş veya soru boş bırakılmış ise 0 puan, boşluklardan sadece biri doğru açıklanmış ise 1 puan, her ikisi doğru olarak açıklanmış ise 2 puan üzerinden değerlendirilecektir.

⁵ Resimler yanlış belirlenip ve açıklanmış veya soru boş bırakılmış ise 0 puan, resimlerden sadece biri doğru belirlenip ve doğru açıklanmış ise 1 puan, her iki resim doğru belirlenip tam olarak açıklanmış ise 2 puan üzerinden değerlendirilecektir.

⁶ Cümle yanlış yorumlanmış veya soru boş bırakılmış ise 0 puan, verilen cümle kısmen doğru olarak yorumlanmışsa ise 1 puan, tamamıyla doğru olarak yorumlanmışsa ise 2 puan üzerinden değerlendirilecektir.

⁷ Özellikler yanlış verilmiş veya soru boş bırakılmış ise 0 puan, hikâye özellikleri için altında verilmiş ise 1 puan, üç ve üzerinde özellik verilmiş ise 2 puan üzerinden değerlendirilecektir.

3.3.1.2. Birinci ürün dosyası ve analizi

Bu ürün dosyası, yazma becerisi için hazırlanan yaratma basamağındaki kazanımları gerçekleştirmek amacıyla oluşturulmuştur. Bu bölümde üstbilişsel yazma becerisi etkinlikleri sürecinde [Şiir yazma becerisi için ulaşılabilir hedeflerini belirleyerek, yazma sürecindeki zorluklarını bilerek ve bunlarla yüzleşerek, bunları hoşgörü ve metanetle karşılayarak, yazacağı konula ile ilgili eksikliklerini (yazma deneyimi, konu bilgisi, yazılı dil oluşturma bilgisi ve yeterliliği) gidererek] gördükleri şiirde dış yapı/şekil incelemesi (mısra ve kıtaların uyumu), şiirde dış yapı/şekil incelemesi (kafiye düzeni); şiirde iç yapı/içerik incelemesi (söz sanatları) ve şiirde iç yapı/içerik incelemesi (alt temaların ana tema ile olan uyumu) konularını ne düzeyde öğrendikleri incelenmiştir. Öğrencilerin ürünleri (yazdığı şiirler) üç farklı puanlayıcı tarafından incelenerek değerlendirilmiştir. Uygulanan öğretim sürecinden hareketle şiirde dış yapı/şekil incelemesi (mısra ve kıtaların uyumu), şiirde dış yapı/şekil incelemesi (kafiye düzeni), şiirde iç yapı/içerik incelemesi (söz sanatları), şiirde iç yapı/içerik incelemesi (ana temanın alt temalarla uyumu) konularının yazılan şiirde nasıl verildiği incelenmiştir. Öğrencilerin oluşturduğu şiirlerde aranan bu dört ölçütün kullanılma (şiirde bulunma) durumuna göre şu puan aralıkları oluşturulmuştur: Bu bilgilere şiirde yer veren ve birbirini destekleyebilen bilgilerin (kayıt birimlerin) şiirde doğru veya tam olarak kullanılması durumunda her bir kayıt birimi için 2 puan (yeterli) verilmiş olup şiirde aranan ölçütlerin hepsi (4/4) doğru ve tam olarak kullanılmış ise bu şiirler *çok başarılı* olarak değerlendirilmiştir. Bu bilgilere şiirde yer veren ve birbirini destekleyebilen bilgilerin (kayıt birimlerin) şiirde eksik olarak ve/veya bazılarının yanlış kullanılması durumunda her bir kayıt birimi için 1 puan (eksik) verilmiş olup dört ölçütten üçü (4/3) doğru ama eksik olarak verilen (2 veya 1 puan aralığına yığılan) ürün dosyası *başarılı* olarak değerlendirilmiştir. Şiirde aranan dört ölçütten ikisini (4/2) doğru ve ikisini eksik olarak kullanan (2 veya daha çok 1 puan aralığına yığılan) ürün dosyası *başarılı ama geliştirilebilir* ve bu bölümde aynı şekilde dört ölçütten ikisini doğru, birini eksik ve birini de boş veya yanlış olarak kullanan ürünler ise *geliştirilebilir* olarak değerlendirilmiştir. Şiirde aranan dört ölçütten sadece birini (4/1) doğru veya eksik olarak kullanan (daha çok 1 puan aralığına yığılan) öğrencinin bu ürün dosyası *eksik* olarak değerlendirilmiştir. Şiirde aranan ölçütlerden hiç birisi yok veya şiir

3.3.1.3. İkinci konu (başarı) izleme testi ve analizi

Sözlü iletişim becerisinin ikinci hedefinin kazanımlarını gerçekleştirmek amacıyla hazırlanan “Fikirler Yarışıyor” etkinliğindeki öğretim sürecine göre bir başarı testi geliştirilmiştir. Başarı testindeki maddeler, YBT’ye göre tasarlanan öğretim programının kazanımlarını ölçecek şekilde düzenlenmiştir. Toplam 11 madden oluşan “6. Sınıf Kavramsal Bilgi Türüne Göre Dinleme/İzleme ve Konuşma Becerileri Başarı Testi” açık uçlu, çoktan seçmeli, boşluk doldurma, eşleştirme gibi farklı madde türlerini kapsamaktadır.

Hazırlanan maddelerin özellikleri şöyledir: 3, 8, 11 ve 12. madde çoktan seçmeli; 1, 2, 4, 5, 6, 7 ve 10. madde açık uçlu; 9 ve 13. madde görsel okuma ve yorumlamaya dayalı açık uçlu maddelerdir. Üç farklı puanlayıcı tarafından incelenen bu konu izleme testinin puanlama anahtarı şöyle oluşturulmuştur: Çoktan seçmeli maddeler için iki puan aralığı verilmiştir. Bunlar; doğru cevaplar için 1 puan, yanlış ve boş maddeler için 0 puan verilecek şekilde düzenlenmiştir. Böylece testteki 3, 8, 11 ve 12. madde, 1-0 puan aralıklarına göre değerlendirilmiştir. 2. madde hem açık uçlu hem de çoktan seçmeli olduğu için 0 (boş veya yanlış), 1 (eksik), 2 (doğru ve tam) puan aralığına göre değerlendirilmiştir.

Görsel okuma ve yorumlamaya dayalı ve açık uçlu olan 9 ve 13. madde ile açık uçlu olan 1, 4, 5, 6, 7 ve 10. madde ise 2-0 puan aralıklarına göre değerlendirilmiştir. Bu maddelerin doğru cevapları için 2 puan, eksik cevapları için 1 puan verilmiş olup yanlış veya boş cevaplar için 0 puan verilmiştir. Böylece bu testin alt sınır puanı 0, üst sınır puanı ise 22 puan olarak belirlenmiştir. Dolayısıyla bu testi tamamıyla boş bırakan veya yanlış cevaplayan öğrencinin puanı 0 iken bu testi tamamıyla doğru cevaplayan bir öğrencinin puanı 22 olarak hesaplanmıştır. Hazırlanan ve uygulanan ikinci konu izleme testi ekler bölümünde (Ek 2) verildiği gibidir. Puanlayıcılar tarafından yapılan değerlendirme sonucunda 0 ve 22 puan aralığında değişen ikinci konu (başarı) izleme testinin puanlama anahtarı, eklerde (Tablo 10a) verilmiştir.

3.3.1.4. Üçüncü konu (başarı) izleme testi ve analizi

Okuma becerisinin üçüncü hedefinin kazanımlarını gerçekleştirmek amacıyla hazırlanan “Okuma Hazinesinin Anahtarı” etkinliğindeki eğitim-öğretim sürecine göre bir başarı testi geliştirilmiştir. Başarı testlerindeki maddeler YBT’ye göre tasarlanan öğretim

programının kazanımlarını ölçecek şekilde düzenlenmiştir. Toplam 12 maddeden oluşan “6. Sınıf İşlemsel Bilgi Türüne Göre Okuma Becerisi Başarı Testi” açık uçlu, çoktan seçmeli, boşluk doldurma, eşleştirme gibi farklı madde türlerini kapsamaktadır. Taksonomideki bilişsel kategorilerin özelliklerine göre hazırlanan bu maddelerin türleri şu şekildedir: 2 ve 5. madde *çoktan seçmeli*; 1, 3, 6, 7, 8, 9, 10, 11 ve 12. madde *açık uçlu*; 4. madde *eşleştirmeli* madde özelliğindedir. Üç farklı puanlayıcı tarafından incelenen bu konu izleme testinin puanlama anahtarı şöyle oluşturulmuştur: Çoktan seçmeli maddeler için iki puan aralığı verilmiş olup doğru cevaplar için 1 puan, yanlış ve boş maddeler için 0 puan verilmiştir. Böylece testteki 2 ve 5. maddeler, puanlayıcılar tarafından 1-0 puan aralıklarına göre değerlendirilmiştir. Hem boşluk doldurma hem de açık uçlu olan 2. madde ve diğer açık uçlu olan 1, 3, 6, 7, 8, 9, 10, 11 ve 12. madde ise 2-0 puan aralıklarına göre değerlendirilmiştir. Bu maddelerin doğru cevapları için 2 puan, eksik cevapları için 1 puan verilmiş olup yanlış veya boş cevaplar için 0 puan verilmiştir. Böylece bu testin alt sınır puanı 0 ve üst sınır puanı ise 22 puan olarak belirlenmiştir. Dolayısıyla bu testi tamamıyla boş bırakan veya yanlış cevaplayan öğrencinin puanı 0 iken bu testi tamamıyla doğru cevaplayan bir öğrencinin puanı 22 olarak hesaplanmıştır. Hazırlanan ve uygulanan üçüncü konu izleme testi, ekler bölümünde (Ek 3) verildiği gibidir. Puanlayıcıların yaptığı değerlendirme sonucunda 0 ve 22 puan aralığında değişen üçüncü konu (başarı) izleme testinin puanlama anahtarı eklerde (Tablo 11) verilmiştir.

3.3.1.5. Dördüncü konu (başarı) izleme testi ve analizi

Yazma becerisinin birinci hedefinin kazanımlarını gerçekleştirmek amacıyla hazırlanan “Hikâyelerimdeki Hayatlar” etkinliğindeki eğitim-öğretim sürecine göre bir başarı testi geliştirilmiştir. Başarı testlerindeki maddeler, YBT’ye göre tasarlanan öğretim programının kazanımlarını ölçecek şekilde düzenlenmiştir. Toplam 11 madden oluşan “6. Sınıf Olgusal Bilgi Türüne Göre Yazma Becerisi Başarı Testi” açık uçlu, çoktan seçmeli, boşluk doldurma, eşleştirme, görsel yazma (yaratıcı yazma) gibi farklı madde türlerinden oluşmaktadır.

Taksonomideki bilişsel kategorilerin özelliklerine ve kazanımlara göre hazırlanan bu maddelerin özellikleri şöyledir: 1 ve 2. madde *çoktan seçmeli*; 3 ve 5. madde *boşluk doldurma*; 4, 6, 7, 8 ve 9. madde *açık uçlu*; 10 ve 11. madde *eşleştirmeli* madde

özelliğindedir. Üç farklı puanlayıcı tarafından incelenen bu konu izleme testinin puanlama anahtarı şöyle oluşturulmuştur: Çoktan seçmeli maddeler için iki puan aralığı verilmiş olup doğru cevaplar için 1 puan, yanlış ve boş maddeler için 0 puan verilecek şekilde düzenlenmiştir. Böylece testteki 1 ve 2. madde puanlayıcılar tarafından 1-0 aralıklarına göre değerlendirilmiştir. 3 ve 5. madde *boşluk doldurma*; 4, 6, 7, 8 ve 9. madde *açık uçlu*; 10 ve 11. madde *eşleştirmeli* olup bu maddeler 2-0 puan aralığına göre değerlendirilmiştir. Bu maddelerin doğru cevapları için 2 puan, eksik cevapları için 1 puan verilmiş olup yanlış veya boş cevaplar için 0 puan verilmiştir.

Böylece bu testin alt sınır puanı 0 ve üst sınır puanı ise 20 puan olarak belirlenmiştir. Dolayısıyla bu testi tamamıyla boş bırakan veya yanlış cevaplayan öğrencinin puanı 0 iken bu testi tamamıyla doğru cevaplayan öğrencinin puanı 20 olarak hesaplanmıştır. Hazırlanan ve uygulanan dördüncü konu izleme testi ekler bölümünde (Ek 4) verildiği gibidir. Puanlayıcılar tarafından yapılan değerlendirme sonucunda 0 ve 20 puan aralığında değişen dördüncü konu (başarı) izleme testinin puanlama anahtarı ekler bölümünde (Tablo 12) verilmiştir.

3.3.1.6. İkinci ürün dosyası ve analizi

Yazma becerisi birinci hedefin dil bilgisi ve yazma becerisi ile ilgili yaratma kategorisindeki kazanımları gerçekleştirmek amacıyla “Hikâyelerimdeki Hayatlar” etkinliğinde ürün dosyaları oluşturulmuştur. Bu kazanımla ilgili verilen etkinliklerdeki bilgilere göre [hikâyede giriş, gelişme sonuç bölümlerinin kurgulanışı; fabl unsurlarını (hayvanların kişileştirilip konuşTURULMASI) kullanma başarısı; fablda mesajı verme başarısı ve dil bilgisi kurallarına (isim hâl ekleri, zamir, edat ve bağlaç) kullanma] göre bir fabl yazmaları istenmiştir. Derste verilen bilgilerin kullanılma durumuna göre öğrencilerin ürünleri (yazılan hikâyeler) üç farklı puanlayıcı tarafından incelenerek değerlendirilmiştir. Yapılan eğitim-öğretim sürecinden hareketle hikâyede giriş, gelişme sonuç bölümlerini kullanma, fabl kahramanlarını (hayvanları kişileştirme) kullanma, mesajı etkili bir şekilde verebilme ve öğrendiği dil bilgisi konularını [isim hâl ekleri (belirtme, bulunma, ayrılma, yönelme), zamir, edat, bağlaç] fablda kullanabilme başarıları incelenmiştir. Öğrencilerin oluşturduğu metinlerde aranan dört ölçütün kullanılma (hikâyede bulunma) durumuna göre şu puan aralıkları oluşturulmuştur: Hikâyede bu bilgilere yer veren ve birbirini destekleyebilen bilgilerin (kayıt birimlerin)

doğru veya tam olarak kullanılması durumunda her bir kayıt birimi için 2 puan (yeterli) verilmiştir. Metinde aranan ölçütlerin hepsi (4/4) doğru ve tam olarak kullanılmış ise bu hikâyeler *çok başarılı* olarak değerlendirilmiştir. Hikâyede bu bilgilere yer veren ve birbirini destekleyebilen bilgilerin (kayıt birimlerin) metinde eksik olarak kullanılması durumunda her bir kayıt birimi için 1 puan (eksik) verilmiştir. Dört ölçütten üçü (4/3) doğru ama eksik olarak kullanan (2 veya 1 puan aralığına yığılan) öğrenci ürün doyası *başarılı* olarak değerlendirilmiştir. Hikâyede aranan dört ölçütten ikisini (4/2) doğru ve ikisini eksik olarak kullanan (2 veya daha çok 1 puan aralığına yığılan) ürün dosyası *başarılı ama geliştirilebilir* ve bu bölümde aynı şekilde dört ölçütten ikisini doğru, birini eksik ve birini de boş veya yanlış olarak kullanan ürünler ise *geliştirilebilir* olarak değerlendirilmiştir. Metinde aranan dört ölçütten sadece birini (4/1) doğru veya eksik olarak kullanan (2 veya daha çok 1 puan aralığına yığılan) ürün doyası ise *eksik* olarak değerlendirilmiştir. Hikâyede aranan ölçütlerden hiçbirisi yok veya metin yazılmamışsa paunlayıcılar tarafından 0 (yetersiz/boş) puan verilerek öğrencinin bu ürün dosyası *başarısız ve boş* olarak değerlendirilmiştir. Böylece hazırlanan “Hikâyelerimdeki Hayatlar” etkinliğinde yazılan hikâyeler, dört farklı ölçüte göre değerlendirilmiştir. Puanlayıcıların bu ölçütlere göre metinleri değerlendirildiği ikinci ürün dosyasının puanlama anahtarı (Tablo 13) ekler bölümünde verilmiştir.

3.3.2. Öntest-sontest kontrol ve deney gruplu başarı testi

Araştırmaya katılan deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ortak konu alanlarından oluşan bilgilere göre uygulama sürecinin etkililiğini belirlemek amacıyla uygulama öncesi ve sonrasında kullanılan bir başarı testi geliştirilmiştir. Geliştirilen başarı testi öğrencilerin başarılarını belirlemek için hazırlama amacına hizmet edebilmesi, herkes tarafından anlaşılır olması, bilenle bilmeyeni ayırt edebilmesi ve ortalama bir güçlükte olması ölçütleri göz önünde bulundurularak hazırlanmıştır. Yapılan bu incelemeden sonra, izleme/dinleme ve konuşma becerileri için 13, okuma, okuduğunu anlama ve yorumlama becerisi 18, yazma becerisi ile ilgili 16 maddeden oluşan 47 maddelik başarı testi tamamlanarak incelenmek üzere uzman görüşlerine sunulmuştur. Yukarıda sıralanan ölçütlere göre hazırlanan testin değerlendirilmesi için bütünsel dereceli puanlama anahtarı (rubrik) hazırlanarak bu puanlama anahtarına göre uzmanlardan testi

incelemeleri istenmiştir. Hazırlanan ve uygulanan *öntest-sontest kontrol ve deney gruplu başarı testi* ekler bölümünde (Ek 5) verildiği gibidir.

Öntest-sontest kontrol ve deney gruplu başarı testini değerlendiren bütünsel dereceli puanlama anahtarı: Eğitim Bilimleri Bölümünden ve Türkçe Eğitimi Bölümünden ikişer öğretim elemanı ve üç Türkçe dersi öğretmeninden oluşan bir grup tarafından maddeler incelenmiştir. Uzmanların testi incelemeleri için bu testte göre hazırlanan bütünsel dereceli puanlama anahtarı kullanılmıştır. Puanlama anahtarındaki temel ölçütler ve bunların alt ölçütlerine (“Maddelerin kazanımlarla uyumu ve ilişkisi”, “Madde kökü”, “Madde seçenekleri”, “Çeldiriciler” ve “Bilimsel doğruluk”) göre hazırlanan testin maddeleri uzmanlar tarafından incelenmiştir. Her testin sonunda kazanımlara yönelik değerlendirmelerin olduğu puanlama anahtarına uygun olan şu puanlar aralıkları verilmiştir: 1 puan (başarısız), 2 puan (zayıf), 3 puan (başarılı), 4 puan (çok başarılı). Böylece uzmanlar bu puanlama anahtarı vasıtasıyla testi incelemişlerdir. Bu test için hazırlanan bütünsel dereceli puanlama anahtarı (Ek 5/Tablo 1) ekler bölümünde verilmiştir.

Puanlama anahtarına verilen cevaplara göre testten 17 madde atılmıştır. Böylece izleme/dinleme ve konuşma becerileri için 10, okuma ve okuduğunu anlama, yorumlama becerisi için 10 ve yazma becerisi için 10 madde ve toplamda 30 maddeden oluşan başarı testi tamamlanmıştır. Deney ve kontrol gruplarına bu başarı testini uygulanmadan önce maddelerin güçlüğü ve ayırt ediciliğini belirlemek için bu konuları bir önceki yılda öğrendiği varsayılan 7. sınıftaki 57 öğrenciye bu başarı testi uygulanmıştır. 30 sorudan oluşan başarı testinde doğru olan her bir soru bir (1) puan, yanlış olan her bir soru için sıfır (0) puan verilerek hesaplanmıştır. Daha sonra toplanan veriler Microsoft Excel programındaki madde ve test analizine göre incelenmiştir. Böylece hazırlanan maddelerin güçlük ve ayırt ediciliğine bakılmıştır. Yapılan madde ve test analizlerinin sonucuna göre kontrol edilen test, deney ve kontrol gruplarına uygulanmıştır.

Kontrol grubuna uygulamanın amacı her iki programda ortak konuların bu programların başarı düzeylerine göre nasıl öğrenildiğini tespit etmektir. Dolayısıyla resmî program ile YBT’ye göre tasarlanan öğretim programı karşılaştırılarak YBT’ye göre uygulanan eğitim-öğretim sürecinin başarı düzeyi ile ilgili sonuçlara ulaşma amaçlanmıştır.

Eğitim-öğretim sürecine başlamadan önce her iki gruba ön başarı testi uygulanmıştır. Daha sonra deney grubu, dört ay boyunca YBT'ye göre hazırlanmış 6. sınıf öğrenme etkinliklerine göre izlenirken kontrol grubu ise resmî öğretim programının etkinliklerine göre izlenmiştir. Dört aylık eğitim-öğretim sürecinin sonunda deney ve kontrol gruplarına son testler uygulanmıştır.

Resmî öğretim programında içerikler, taksonomideki bazı bilgi türleri ve bilişsel kategorileri içermediği için testte taksonominin bütün kategorileri ile ilgili maddelere yer verilememiştir. Aynı şekilde bazı bilişsel kategorilerde soru sayısının artmasının nedeni ise resmî öğretim programında bu kategorilerle ilgili kazanım ve içeriklerin fazlalığındandır. Bu nedenle testte her iki programda da ortak olan bilişsel kategorilere göre maddeler hazırlanmıştır.

Test uygulanmadan önce ve uygulandıktan sonra testin madde ve test analizleri yapılmıştır. Bu analizlerin amacı hazırlanan testin güçlük ve ayırt edicilik düzeyini belirlemektir. Bu amaçla yapılan analizler aşağıda sıralandığı gibidir. Bu testin güçlük ve ayırt ediciliğinin analizleri ile ilgili sonuçlar aşağıda ilgili bölümlerde ayrıntısıyla verilmiştir.

- Öntest-sontest kontrol ve deney gruplu başarı testinin madde analizi,
- Öntest-sontest kontrol ve deney gruplu başarı testinin test analizi,
- Kontrol grubu öntestin madde analizi,
- Kontrol grubu öntestin test analizi,
- Kontrol grubu sontestin madde analizi,
- Kontrol grubu sontestin test analizi,
- Deney grubu öntestin madde analizi,
- Deney grubu öntestin test analizi,
- Deney grubu sontestin madde analizi,
- Deney grubu sontestin test analizi.

3.3.2.1. Öntest-sontest kontrol ve deney gruplu başarı testinin madde ve test analizleri

Öntest-sontest kontrol ve deney gruplu başarı testi, deney ve kontrol gruplarına uygulanmadan önce maddelerin ve testin güçlük ve ayırt ediciliğini belirlemek amacıyla 7. sınıftaki öğrencilere uygulanmıştır. Yapılan uygulama sonucunda maddelerin güçlüğü ve ayırt ediciliği ile ilgili şu sonuçlara ulaşılmıştır: Uygulama sonucunda 30 madden oluşan bu testin 7, 9, 15, 22, 28 ve 29. maddelerinin güçlük indeksinin (doğru cevaplayanların ortalamasının) ,40 altında olması nedeniyle bunların *zor* maddeler olduğu belirlenmiştir. Bu maddeler, zor olmasına rağmen bunların ayırt edici özelliğinin *çok iyi* olduğu görülmüştür. Testteki 6, 11, 18 ve 19. maddelerinin güçlük indekslerinin (doğru cevaplayanların ortalaması) ,60 üzerinde olmasından dolayı bunların *kolay* maddeler olduğu belirlenmiştir. Zor maddelerde olduğu gibi bu maddelerin de kolay olmasına rağmen *çok iyi* derecede ayırt edici özellikte olduğu tespit edilmiştir. Bu maddelerin hem ayırt ediciliklerinin çok iyi olması hem de ideal bir testte belli bir oranda kolay ve zor maddelerin bulunması nedeniyle bunların testten çıkarılmamasına karar verilmiştir. Bu maddelerin dışında kalan 20 maddenin ortalama güçlüğü ,40 ile ,60 arasında olduğu için bunların orta güçlükte oldukları ve madde ayırt edici özelliklerinin *çok iyi* düzeyde olduğu belirlenmiştir. Madde analizleri ile ilgili sonuçlar ekler bölümündeki tabloda (Tablo 14a) verilmiştir.

Daha sonra “Öntest-sontest kontrol ve deney gruplu başarı testi”nin test analizi ile ilgili şu sonuçlara varılmıştır: Testin ortalama ayırt ediciliği *çok iyi* (1,06) olup, testin ortalama güçlüğü *orta* (0,49) düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bu bulgulardan hareketle yapılan uygulama sonucunda geliştirilen başarı testinin bilen ile bilmeyeni *çok iyi düzeyde ayırt ettiği ve orta düzeyde bir güçlükte olduğu* belirlenmiştir. Bu testin sonuçları ekler bölümündeki tabloda (Tablo 14b) verilmiştir. Bu incelemeler sonucunda deney ve kontrol gruplarına ön ve son test olarak uygulanacak olan başarı testi tamamlanmıştır. Tamamlanan başarı testi deney ve kontrol gruplarına uygulanmıştır. “Öntest-Sontest Kontrol ve Deney Gruplu Başarı Testi” madde, test analiz sonuçları aşağıda ilgili bölümlerde ayrıntısıyla verilmiştir.

Çalışmanın bu bölümünde, tasarlanan öğretim programı uygulanmadan önce bu programdaki ortak konuların kontrol grubundaki öğrenciler tarafından bilinip bilinmediği veya ne düzeyde bilindiğini belirlemek amacıyla uygulanan öntestin madde

analiz ile ilgili sonuçlara yer verilmiştir. Eklerdeki tabloya (Tablo 15a) bakıldığında testteki 2, 4, 11, 12, 18, 19, 21 ve 26. maddenin güçlük indeksinin (doğru cevaplayanların ortalaması) ,40 üzerinde olmasından dolayı bunların *orta derecede* bir güçlükte olduğu belirlenmiştir. Fakat bu maddelerin güçlük indeksinin en fazla 43 olması nedeniyle bunların kolay olmadığı saptanmıştır. Eğer buradaki maddelerin genel ortalaması 50 ve üzerinde olsaydı bu indeksin orta derecede bir zorluk noktasına yığıldığı söylenebilirdi. Bu sonucu destekleyen diğer bir özellikte bu maddeleri doğru yanıtlayanların 12 ve 13 kişiden oluşmasıdır. Bu maddelerin dışında kalan bütün maddelerin güçlük indeksinin en fazla 40'ın altında olması nedeniyle maddelerin oldukça *zor* olduğu belirlenmiştir. Bu maddeler arasında özellikle 3, 7, 15, 17, 22, 25, 27, 28 ve 29. maddenin 9'dan daha az kişi tarafından doğru cevaplandığı görülüyor. Bu nedenle bu maddelerin güçlük indeksleri 30'un altında olmuştur. Hem zor hem de orta derecede zor olan bu maddelerin ayırt ediciliğine bakıldığında hepsinin ayırt edici özelliğinin *çok iyi* olduğu tespit edilmiştir. Kontrol grubuna uygulanan ön başarı testinin test analizi ile ilgili şu sonuçlara ulaşılmıştır: Testin ortalama ayıricılığı *çok iyi* olup (1,19) testin ortalama güçlüğü *zor* (0,33) olduğu görülmüştür. Bu sonuçtan hareketle kontrol grubuna uygulanan bu ön başarı testinin bilen ile bilmeyeni *çok iyi düzeyde ayırt ettiği ve zor bir test olduğu* belirlenmiştir (Tablo 15b). Dolayısıyla bu veriden hareketle kontrol grubundaki öğrencilerin bu testteki konuları bilmedikleri sonucuna varılmıştır.

Bu aşamada ise kontrol grubundaki öğrencilere resmî öğretim programına göre dört aylık bir eğitim-öğretim sürecinin sonunda uygulanan son başarı testinin analiz sonuçlarına yer verilmiştir. Son testin amacı kontrol grubundaki öğrencilerin deney grubundaki öğrenciler ile aynı olan konuları (sözlü iletişim becerileri, okuma, yazma becerileri ve dil bilgisi yeterliliği ile ilgili konular) öğretim sürecinin sonunda ne düzeyde öğrendiğini belirleyerek bu sonucu deney grubunun sonestisiyle karşılaştırmaktır. Kontrol grubunun sonest madde analiz ile ilgili şu sonuçlara ulaşılmıştır: Testteki 2, 3, 4, 7, 11, 15, 17, 22, 28 ve 29. maddenin güçlük indeksleri (doğru cevaplayanların ortalaması) ,40 altında olmasından dolayı bunların *zor* maddeler olduğu belirlenmiştir. Yani öğrenciler bu maddeleri cevaplamada zorlanmışlardır. Öğrencilerin cevaplarına bakıldığında sözlü iletişim becerileri ile ilgili birinci bölümdeki dört maddede (2, 3, 4 ve 7. madde) zorlandıkları, okuma becerisi ile ilgili

maddelerin yer aldığı ikinci bölümdeki üç maddede (11, 15 ve 17. madde) ve yazma becerisi ile ilgili olan üçüncü bölümdeki dört maddede (22, 28 ve 29. madde) zorlandıkları görülmektedir. Bu maddeler arasında dil bilgisi ile ilgili maddeler de olduğu için hangi beceride öğrencilerin daha çok zorlandıklarını belirlemek güçtür. Bu nedenle öğrencilerin sözlü iletişim becerileri, okuma, yazma becerileri ve dil bilgisi yeterliliği ile ilgili konularda birine yakın düzeyde zorlandıkları söylenebilir. Kontrol grubundaki öğrencilerin zorlandığı on maddenin dışında kalan yirmi maddenin güçlük indekslerinin ,40 ve üzeri olması nedeniyle bunların kolay olduğu veya orta derecede bir güçlüğüne sahip olduğu belirlenmiştir. Zor, orta ve kolay derecede güçlük indekslerine sahip olan bu maddelerin ayırt ediciliğine bakıldığında hepsinin ayırt edici özelliğinin *çok iyi* olduğu tespit edilmiştir. Bu bölümdeki maddeler ile ilgili analiz sonuçları ekler bölümünde (Tablo 15c) verilmiştir.

Madde analizleri sonucunda kontrol grubu başarı testinin test analizlerine bakılmıştır. Kontrol grubunun son başarı testinin test analizi ile ilgili şu sonuçlara ulaşılmıştır: Testin ortalama ayıricılığı *çok iyi* olduğu (1,72) ve testin ortalama güçlüğüne *zor* (0,47) olduğu sonucuna varılmıştır. Bu bulgulardan hareketle kontrol grubuna uygulanan bu son başarı testinin bilen ile bilmeyeni *çok iyi düzeyde ayırt ettiği ve orta derece bir güçlükte olduğu* belirlenmiştir. Ulaşılan bu sonuçlar aracılığıyla resmî öğretim programına göre dört aylık bir eğitim-öğretim sürecinin sonunda kontrol grubundaki öğrencilere uygulanan son başarı testinin orta derecede bir güçlükte olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçların ayrıntılı olarak verildiği tablo ekler bölümünde (Tablo 15d) verilmiştir. Kontrol grubundaki öğrencilerin deney grubundaki öğrenciler ile aynı olan konuları öğretim sürecinin sonunda ne düzeyde öğrendiğini karşılaştırmak ve her iki grubun madde ve test analizlerini daha iyi kıyaslamak için deney grubunun ön ve son testlerinin incelendiği bölümlere aşağıda yer verilmiştir.

Bu bölümde belirlenen konuların eğitim-öğretim sürecine başlamadan önce deney grubundaki öğrenciler tarafından bilinip bilinmediği veya ne düzeyde bilindiğini belirlemek amacıyla uygulanan öntestin madde analizi ile ilgili şu sonuçlara ulaşılmıştır: Testte kolay madde bulunmazken orta derecede güçlüğüne sahip olan maddeler şunlardır: 11, 16 ve 18. maddenin güçlük indeksinin (doğru cevaplayanların ortalaması) ,40 üzerinde olmasından dolayı bunların *orta derecede bir güçlükte olduğu* belirlenmiştir. Bu maddelerin testin okuma ve okuduğunu anlama becerisi ile ilgili

soruları kapsamı nedeniyle kontrol grubunun öntestindeki madde dağılımından farklı özellikte olduğu söylenebilir. Bu maddelerin dışında kalan bütün maddelerin güçlük indeksi ,40'ın altında olması nedeniyle bunların *oldukça zor* olduğu belirlenmiştir. Bu maddeler arasında özellikle 1, 2, 4, 5, 6, 7, 8, 14, 15, 17, 20, 21, 22, 24, 25, 26, 27, 28, 29 ve 30. maddeler dokuz ve dokuzdan daha az kişi tarafından doğru yanıtlanmıştır. Bu nedenle bu maddelerin güçlük indeksleri ,31'un altında olmuştur. Hem zor hem de orta derecede zor olan bu maddelerin ayırt ediciliğine bakıldığında hepsinin ayırt edici özelliğinin *çok iyi* olduğu tespit edilmiştir. Bu analizlerin tablosu ekler bölümünde (Tablo 16a) verilmiştir. Bu durumun testin geneline nasıl yansıdığını incelemek için öntest test analiz sonuçlarına bakılmıştır. Deney grubuna uygulanan ön başarı testi sonuçlarının verildiği yukarıdaki tablodan hareketle, testin ortalama ayırt ediciliği *çok iyi* (1,14) olduğu ve testin ortalama güçlüğü ise *zor* (0,31) olduğu sonucuna varılmıştır. Bu bulgulardan hareketle deney grubuna uygulanan bu ön başarı testinin bilen ile bilmeyeni *çok iyi düzeyde ayırt ettiği ve zor bir test olduğu* belirlenmiştir. Sonuç olarak deney grubundaki öğrencilerin öntestteki konuları bilmedikleri belirlenmiştir. Bu analizlerin tablosu ekler bölümünde (Tablo 16b) verilmiştir.

Bu bölümde, deney grubundaki öğrencilerin son başarı testinin analiz sonuçlarına yer verilmiştir. Sontestnin amacı, deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubundaki öğrenciler ile aynı olan bu konuları (sözlü iletişim becerileri, okuma, yazma becerileri ve dil bilgisi yeterliliği) dört aylık bir eğitim-öğretim sürecinin sonunda ne düzeyde öğrendiğini belirleyerek bunları kontrol grubunun sontestiyle karşılaştırmaktır. Deney grubu sontestnin madde analizi ile ilgili şu sonuçlara ulaşılmıştır: Bu sonuçların verildiği eklerdeki tabloya (Tablo 16c) bakıldığında testteki 3, 9, 17 ve 29. maddenin güçlük indekslerinin (doğru cevaplayanların ortalaması) ,40 ve ,60 arasında olmasından dolayı bunların orta derecede güçlükte olduğu belirlenmiştir. Yani deney grubundaki öğrenciler, bu maddeleri cevaplarırken bu testteki diğer maddelere göre daha fazla zorlandıkları gözlemlenmiştir. Bunun dışında kalan diğer bütün maddelerde öğrencilerin katılımı oldukça fazla olup bu maddeler doğru şekilde yanıtlanmıştır. Doğru ve yüksek katılımdan dolayı bu maddelerin güçlük indeksleri ,60'ın üzerinde olmuştur. Bunlar arasında 7, 8, 15, 20, 21, 22, 25, 26 ve 28. maddeyi doğru cevaplayanların sayısı 18 ile 22 arasında olması nedeniyle bu maddelerin güçlük indeksleri ,62 ile ,72 arasında değiştiği kaydedilmiştir. Bu maddelerin dışında kalan 1, 2, 4, 5, 6, 10, 11, 12, 13, 14,

16, 18, 19, 23, 24, 27 ve 28. maddenin güçlük indeksi ortalamaları ,80 üzerinde olup bu maddelerin oldukça kolay olduğu sonucuna varılmıştır. Özellikle 5 ve 6. maddenin bütün öğrenciler tarafından tamamıyla doğru olarak yanıtlandığı görülmektedir. Bu teste, öğrencilerin daha fazla zorlandıkları maddeler şunlardır: Sözlü iletişim becerileri ile ilgili cevaplarının verildiği testin birinci bölümündeki (1-10 madde aralığına) 3 ve 9. madde, okuma becerisinin yer aldığı ikinci bölümdeki (11-20. madde aralığında) 17. madde ve yazma becerisi ile ilgili cevapların verildiği testin üçüncü bölümündeki (21-30 madde aralığında) 30. madde. Bu maddeler arasında dil bilgisi ile ilgili maddelerin de yer alması nedeniyle hangi beceride öğrencilerin daha çok zorlandıklarını belirlemek güçtür. Bu nedenle öğrencilerin sözlü iletişim, okuma, yazma becerileri ve dil bilgisi yeterliliği ile ilgili konularda birbirine yakın düzeyde zorlandıkları söylenebilir. Deney grubu son testinde, orta derecede güçlüğe sahip olan dört madde dışında kalan yirmi altı maddenin güçlük indeksinin ,60 ve üzeri olması nedeniyle bunların kolay olduğu belirlenmiştir. Orta derecede güç ve kolay olan bu maddelerin ayırt ediciliğine bakıldığında hepsinin ayırt edici özelliğinin *çok iyi* olduğu tespit edilmiştir.

Deney grubunun son başarı testinin test sonuçlarının verildiği eklerdeki tablodan (Tablo 16d) hareketle şu bulgulara ulaşılmıştır: Testin ortalama güçlüğü (0,81) olduğu görülmektedir. Bu sonuç, testin öğrenciler tarafından yüksek düzeyde doğru ve tam olarak yanıtlandığını göstermektedir. Bu nedenle *testin kolay olduğu* belirlenmiştir. Bu bulgulardan hareketle deney grubuna uygulanan bu son testin bilen ile bilmeyeni *ayırt edici özellikte olmadığı ve kolay bir test olduğu* sonucuna varılabilir. Ulaşılan bu sonuçlar aracılığıyla YBT'ye göre hazırlanan öğretim programına göre dört aylık bir eğitim-öğretim sürecinin sonunda deney grubundaki öğrencilere uygulanan son testin kolaylıkla cevaplandığı belirlenmiştir.

3.3.2.2. Öntest-son test kontrol ve deney gruplu başarı testi puanlarının dağılım normalliği ile ilgili analiz sonuçları

Bu bölümde başarı testine ilişkin veriler, SPSS 15.0 paket programı aracılığı ile analiz edilmiştir. Deney ve kontrol gruplarına öntest ve son test uygulamaları sonucunda öğrenci başarıları arasındaki farklılığı incelemeye önce kontrol ve deney grupları ön ve son test puanlarının dağılım normalliği incelenmiştir. Bu bölümde dört farklı normallik testi yapılmıştır. Her testin “bir örneklem Shapiro-Wilk testi” analiz sonuçları aynı bölümdeki “anlamli farklılığın incelendiği ilişkili grup t testi” ve “bağımsız grup t testi

(independent samples test) testi”nin ön koşulu olması nedeniyle bunların analiz sonuçlarına “Bulgular” bölümünde birlikte yer verilmiştir. Bu nedenle burada bu testlerin sadece adları sıralanmıştır. Yapılan bu normallik testleri aşağıda sıralandığı gibidir:

- Kontrol grubu öntest-sontest puanları dağılımının normalliğini denetlemek amacı ile yapılan bir örneklem Shapiro-Wilk testi,
- Deney grubu öntest-sontest puanları dağılımının normalliğini denetlemek amacı ile yapılan bir örneklem Shapiro-Wilk testi,
- Kontrol ve deney grubu öntest puanlarının dağılım normalliğini denetlemek amacı ile yapılan bir örneklem Shapiro-Wilk testi,
- Kontrol ve deney grubu sontest puanlarının dağılım normalliğini denetlemek amacı ile yapılan bir örneklem Shapiro-Wilk testi.

3.3.3. Deney Grubu Öğrencileri ve Deney Grubunda Uygulamaya Katılan Öğretmen ve Türkçe Dersi Öğretmenleri ile Yapılan Anket Görüşmeleri

Bu bölümdeki değerlendirmeler, öğrenci ve öğretmen değerlendirmeleri olarak iki kategoride yapılmıştır. Öğrenci görüşme anketi, deney grubundaki öğrencilere uygulanırken öğretmen görüşme anketi ise deney grubunda uygulamaya katılan öğretmen ve seminerlere katılan Türkçe öğretmenlerle yapılmıştır. Bu bölümdeki veriler; yarı yapılandırılmış açık uçlu öğrenci görüşme anketi, açık uçlu yoğunlaşmış öğretmen görüşme anketi, yapılandırılmış öğretmen görüşme anketi ile toplanmıştır. Aşağıda sıralanan bu veri toplama araçlarının nasıl geliştirildiği, uygulandığı ve analiz edildiği ilgili bölümlerde ayrıntısıyla açıklanmıştır.

- “Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre Tasarlanan Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı”nın uygulanan bölümünü (6. sınıf) öğrenci görüşlerine göre değerlendiren yarı yapılandırılmış açık uçlu görüşme anketi
- “Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre Tasarlanan Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı”nın uygulanan bölümünü (6. sınıf) değerlendirmek için deney grubu öğretmeni ile yapılan açık uçlu yoğunlaşmış görüşme anketi

- “Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre Tasarlanan Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı”nı değerlendirmek için Türkçe dersi öğretmenleri ile yapılan yapılandırılmış anket

3.3.3.1. “Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre Tasarlanan Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı”nın uygulanan bölümünü (6. sınıf) öğrenci görüşlerine göre değerlendiren açık uçlu görüşme anketi

Bu bölümde, “Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre Tasarlanan Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı”na göre tamamlanan eğitim-öğretim sürecinin sonunda deney grubundaki öğrencilerin bu sürece ilişkin duygu ve düşüncelerini belirlemek amacıyla nitel analizlerin nasıl yapıldığına yer verilmiştir. Böylelikle öğrencilerin bu öğretim sürecinden üstbilişsel ve duyuşsal olarak nasıl etkilendikleri incelenmiştir. Deney grubundaki öğrencilerin öğretim sürecine ilişkin duygu ve düşüncelerini belirlemek için açık uçlu sorulardan oluşan bir anket geliştirilmiştir. Yarı yapılandırılmış olan bu açık uçlu anketteki maddeler vasıtasıyla öğrencilerin öğretim sürecine ilişkin duygu ve düşüncelerini istedikleri gibi ve öznel olarak belirtmeleri amaçlanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 149). “*Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre Tasarlanan Türkçe Öğretim Programının Öğrenci Görüşlerine Göre İncelenmesi*” adlı açık uçlu anketin maddeleri, tasarlanan öğretim programı ve yapılan öğretim süreci ile ilgili öğrencilerin düşünce ve duygularını belirlemek için şu içeriklere yer verilmiştir: Uygulama sürecinde eğitim-öğretim sürecinde kullanılan materyallerin etkililiği, verilen bilgilerin önemi ve gerekliliği, etkinliklerin öğretici olma özelliği, öz, akran ve uzman değerlendirme araçlarının ve sürecinin etkililiği ile öğretim sürecinin üstbilişsel ve duyuşsal olarak öğrenci ihtiyaçlarına cevap verip veremediği. Bu anket vasıtasıyla, tasarlanan öğretim programındaki içerik, uygulama süreci, ölçme ve değerlendirme araç ve süreçlerinin deney grubundaki öğrenciler tarafından nitel olarak değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Bu özelliği itibarıyla bu anket, öğretmenler için hazırlanan “*Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre Tasarlanan Türkçe Öğretim Programının Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi*” anketine paralel olarak tasarlanmıştır.

Maddeler hazırlanırken kategorilerin homojen olması, bütünsellik taşıması, ayırt edici olması, objektif olması ve amaca uygun ve anlamlı olması gibi temel teknik özelliklere dikkat edilmiştir (Bardin, 1977, Akt. Bilgin, 2014). Sekiz madden oluşan açık uçlu anket, Türkçe Eğitimi Bölümünden iki, Eğitim Bilimleri Bölümünden dört öğretim

elemanı ve iki Türkçe öğretmenine incelemeleri için verilmiştir. Yapılan uzman incelemesinden sonra anketteki iki maddenin araştırmanın amacına tam olarak hizmet etmediği ve diğer maddelere oldukça yakın olduğu belirlenmiştir. Bu nedenle bu maddeler anketten çıkarılarak altı madden oluşan anket uygulama öncesi tamamlanmıştır. Tamamlanan anket (Ek 6) ekler bölümünde verilmiştir.

“Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre Tasarlanan Türkçe Öğretim Programının Öğrenci Görüşlerine Göre İncelenmesi” adlı açık uçlu anket, deney grubu öğrencilerine iki ders saatinde ve sınıf ortamında uygulanmıştır. Öğrencilerin bu anket vasıtasıyla uygulanan öğretim sürecinin etkililiği ile ilgili duygu ve düşüncelerini belirlemek için *içerik analizinden* yararlanılmıştır. Robert ve Bouillaget’e (1997, Akt. Bilgin, 2014), göre içerik analizi, metinlerdeki içeriğin okuma teknikleriyle doğrudan verilmeden metindeki temel öğeleri sınıflandırmak ve yorumlamak için metodik, sistematik, objektif ve mümkün olduğunca nicel olarak incelenmesini sağlayan bir tekniktir. Verilerin toplanması ve değerlendirilmesi sürecinde içerik analizinin şu aşamaları kullanılmıştır: İlk aşamada hedeflerin belirlenmesi, ikinci aşamada örneklemelerin oluşturulması, üçüncü aşamada örneklemelerin bölüneceği kayıt birimlerinin oluşturulması ve bunların toplanacağı kategorilerin belirlenmesi süreçlerine yer verilmiştir. Dördüncü aşamada kategorilerin frekansları nicel olarak belirlenip kategoriler arasındaki ilişkiler çözümlenmiştir. Son aşamada ise yapılan çözümlenmeden hareketle değerlendirme, çıkarım ve yorumlamalar yapılmıştır (Bilgin, 2014, s. 11).

3.3.3.2. “Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre Tasarlanan Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı”nın uygulanan bölümünü (6. sınıf) değerlendirmek için deney grubu öğretmeni ile yapılan açık uçlu yoğunlaşmış görüşme anketi

Araştırmanın bu bölümünde “Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre Tasarlanan Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı”na göre tamamlanan öğretim sürecinin sonunda deney grubunda uygulamaya katılan öğretmenin görüşlerine yer verilmiştir. Öğretmenin öğretim sürecine ilişkin; deneyimlerini, görüşlerini, şikâyetlerini, duygu ve inançlarını belirlemek amacıyla *açık uçlu yoğunlaşmış görüşme* tekniğine başvurulmuştur (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 147). Yapılan öğretim sürecinin etkililiği, başarısı, öğretilebilirliği, amaca ulaşma düzeyi uygulamaya katılan öğretmenin görüş ve düşüncelerine göre incelenmiştir. Görüşme öncesinde öğretmenin kendini güvende hissederek görüşmeye aktif bir şekilde katılması için görüşmenin amacı ve nasıl

yapılacağı ile ilgili kendisine bilgi verilmiştir. Yapılacak görüşmenin çalışmanın yöntemine uygun olarak ses kaydına alınacağı bildirilmiş ve oluru istenmiştir. Görüşmede kişisel bilgilere yer verilmeyeceği ve bu görüşmenin çalışma dışında başka bir amaçla kullanılmayacağı veya çalışmayla ilgisi olmayan kişilerle paylaşılmayacağı açıklanmıştır.

“Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre Tasarlanan Türkçe Öğretim Programının Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi” adlı açık uçlu yoğunlaşmış görüşmede hangi konulara yoğunlaşılacağı görüşme öncesi belirlenmiştir. Sorular bu konulara göre görüşme esnasında sorulmuş olup görüşmenin akışına göre geliştirilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 149). Bu nedenle görüşme esnasında öğretim sürecine ilişkin öğretmenin duygu ve düşüncelerini belirleyen sorular odaklı (spesifik) ve esnek olarak yapılandırılmıştır (Merriam, 2013). Görüşme sorularının kolay ve anlaşılır olmasına dikkat edilmiştir. Aynı zamanda bu soruların yönlendirmede bulunmaması, çok boyutlu olamamasına özen gösterilmiş ve öğretmenin soruyu anlamaması durumunda alternatif sorularla görüşme güçlendirilmiştir. Soruların mantıklı bir düzende ve genellikle özelden genele doğru sorulmasına dikkat edilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 156-165). Tasarlanan açık uçlu yoğunlaşmış görüşmenin odaklandığı konular aşağıda sıralandığı gibidir:

- Öğretim sürecinin YBT'nin bilişsel kategorilerine (hatırlama, anlama, uygulama, analiz etme, değerlendirme, yaratma) göre yapılandırılması,
- Ders içeriğinin (konuların) YBT'nin bilgi türlerine göre (olgusal, kavramsal, işlemsel, üstbilişsel) göre hazırlanması,
- Eğitim-öğretim sürecinin verilen süre, kullanılan materyal, eğitici ve öğretici olması bakımından etkililiği,
- Öğretim sürecinin yazma, okuma ve sözlü iletişim becerileri ve dil bilgisi yeterliliğini desteklemesi ve geliştirmesi bakımından etkililiği,
- Değerlendirme (öz ve akran) süreçlerinin etkililiği,
- Eğitim-öğretim sürecinin öğretmen üzerindeki etkisi,
- Eğitim-öğretim sürecinin öğrencilerin duyuşsal ve üstbilişsel gelişimleri üzerindeki etkisi,

- Dersin amacına ulaşma düzeyi,
- Hedef ve kazanımların gerçekleşme düzeyi.

Yukarıdaki odak konulardan oluşan görüşme taslağı Türkçe Eğitimi Bölümünden iki, Eğitim Bilimleri Bölümünden iki öğretim elemanına danışılarak konu ile ilgili görüşlerine başvurulmuştur. Yapılan uzman incelemesinden sonra tamamlanan görüşme taslağı uygulanmıştır. “Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre Tasarlanan Türkçe Öğretim Programının Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi” adlı açık uçlu yoğunlaşmış görüşme sessiz bir ortamda ve 22 dakikada gerçekleştirilmiştir. Öğretmenin bu görüşmede verdiği cevapları çözümlmek için içerik analizinden yararlanılmıştır. Verilerin toplanması ve değerlendirilmesi sürecinde içerik analizinin şu aşamaları kullanılmıştır: İlk aşamada hedeflerin belirlenmesi, ikinci aşamada örneklemelerin oluşturulması, üçüncü aşamada örneklemelerin bölüneceği kayıt birimlerinin oluşturulması ve bunların toplanacağı kategorilerin belirlenmesi süreçlerine yer verilmiştir. Dördüncü aşamada kategorilerin frekansları nicel olarak belirlenip kategoriler arasındaki ilişkiler çözümlenmiştir. Son aşamada ise yapılan çözümlmeden hareketle değerlendirme, çıkarım ve yorumlamalar yapılmıştır (Bilgin, 2014, s. 11).

3.3.3.3. “Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre Tasarlanan Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı”nı değerlendirmek için Türkçe dersi öğretmenleri ile yapılan yapılandırılmış anket

Gönüllülük esasına dayalı olarak Üsküdar’da görev yapan yirmi üç Türkçe öğretmeni tasarlanan programı incelemek amacıyla yapılan seminerlere katılmışlardır. Seminere katılan öğretmenlerden 15’i bayan 8’i ise baydır. Öğretmenlerin yaşı 20 ile 61 arasında değişmektedir. Mezun oldukları fakülteler eğitim fakültesi, fen-edebiyat ve eğitim enstitüsü olarak ve eğitim düzeyleri lisans ve yüksek lisans olarak farklılaşmaktadır. Meslekte çalışma süreleri 1 ile 26 yıl ve üzerine göre değişmektedir. Öğretmenlerden bazıları daha önce program geliştirme süreci ile ilgili etkinliklere katıldıklarını belirtirken çoğunluk, bu kapsamda bir çalışmaya katılmadığını belirtmiştir.

Öğretmenlerinden seminerlerde verilen bilgilerden hareketle hazırlanan programı şu yönlerden incelemeleri ve değerlendirmeleri istenmiştir: Programın tasarlanması, tasarlanan programın uygulanması, programın ölçme ve değerlendirme süreçleri ve araçları, kazanımlar, içerikler, etkinlikler, yöntem ve teknikler, programın öğrenme

süreci, program taslağının öğrenmenin doğası ve öğrenci psikolojisi ile olan uyumu, kazanımların önem derecesi ve kazandırılabilirliği. Öğretmenlerin program tasarısıyla ilgili görüş ve düşüncelerini belirlemek amacıyla eklerdeki (Ek 7) yapılandırılmış anket kullanılmıştır.

Bu anket vasıtasıyla tasarlanan programın uygulanmayan bölümlerinin incelenip değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bunun için İstanbul İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nün verdiği izne istinaden Üsküdar İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü, programın ilçedeki Türkçe öğretmenlerine tanıtılmasını uygun bulmuştur. Bu kapsamda Türkçe dersi öğretmenlerinin program taslağını incelemeleri için bir iki farklı seminer düzenlenmiştir (Ek 13). Birinci seminer için gerekli izinler alındıktan sonra seminer, iki buçuk ay öncesinden öğretmenlere duyurulmuştur. Öğretmenlerin yoğunlukları göz önünde bulundurularak seminerin verimli geçmesi için şubat ayının ilk haftasında yapılmasına karar verilmiştir. Böylece birinci seminer 13, 14 ve 15 Şubat 2017 tarihleri arasında öğretim sürecini etkilememesi için ders bitiş saati olan 16.00-18.20 arasında yapılmıştır. On Türkçe öğretmenin katıldığı bu seminerin ilk iki gününde tasarlanan programı tanıtılmış, öğretmenlerin programla ilgili soruları ve katkıları alınmıştır. Üçüncü gün programı sistemli bir şekilde bütünüyle değerlendirmek için 5. sınıf, 6. sınıf, 7. sınıf ve 8. sınıf değerlendirme grupları oluşturulmuştur. Her grup ilgili bölümü inceledikten sonra *“Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre Tasarlanan Türkçe Öğretim Programının Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi”* anketi vasıtasıyla değerlendirmiştir.

İkinci seminer, 2016-2017 eğitim-öğretim yılının sonunda Üsküdar İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü'nün düzenlediği *“Kendini Geliştir Geleceği Değiştir”* projesi kapsamında 19, 20 ve 21 Haziran 2017 tarihleri ve 10.00-12.00 saatleri arasında yapılmıştır. On üç Türkçe öğretmenin katıldığı bu seminerde ilk seminerin programı uygulanmıştır.

Araştırmanın bu bölümünde *“Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre Tasarlanan Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı”*nın boyutlarına ilişkin Türkçe öğretmenlerinin duygu ve düşüncelerine yer verilmiştir. Tasarlanan programın tamamının uygulanamamasından dolayı (çalışmanın temel sınırlılıkları arasındadır) programın güçlü ve zayıf yönlerini belirlemek amacıyla seminere katılan Türkçe öğretmenlerinin görüşlerine başvurulmuştur. Böylece öğretim programının tamamı

Türkçe öğretmenlerince incelenmesiyle programın değerlendirilmesi tamamlanmıştır. Bu bölümdeki uygulamalar dört aşamadan oluşmaktadır:

İlk aşamada tamamlanan programın Türkçe öğretmenleri tarafından değerlendirilmesi için kullanılacak ölçme araçları belirlenmiştir. Bu amaçla verileri toplamak, incelemek ve değerlendirmek amacıyla likert tipi bir anketin kullanılmasına karar verilmiştir. Bu bağlamda Türkçe öğretmenlerinin hazırlanan öğretim programı ile ilgili görüş ve düşünceleri incelenmiştir.

Ankette tasarlanan programın uygulama süreci (süre, materyal, kazanım vb. boyutlarının uyumu); kazanımlar, bilgi-içerik (muhteva), etkinlikler, yöntem ve teknikler, ölçme ve değerlendirme araç ve süreçlerinin değerlendirilmesi kategorilerinden oluşmuştur. Bu kategorilere ilişkin öğretmenlerin duygu ve düşüncelerinin nasıl olduğunu belirlemek için “kesinlikle katılıyorum”, “katılıyorum”, “katılmıyorum” ve “kesinlikle katılmıyorum” şeklinde dört basamaklı bir likert geliştirilmiştir. Anketin sonunda öğretmenlerin gerekli görmesi hâlinde programa ilişkin duygu ve düşüncelerini açıklayabileceği açık uçlu bir madde de eklenmiştir. Geliştirilen anket; Eğitimde Program Geliştirme Bölümünden iki, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Bölümünden iki ve Türkçe Eğitimi Bölümlerinden iki öğretim elemanı tarafından incelenmiştir.

Uzmanlarca yapılan inceleme sonucunda bazı maddelerin gereksiz olması, araştırmanın amacını tam olarak yansıtmaması ve diğer maddelere çok yakın olması nedeniyle çıkarılarak anket tamamlanmıştır. Daha sonra üç Türkçe öğretmenleriyle pilot bir uygulama yapılarak ölçeğin maddeleri incelenmiştir. Pilot uygulama sonucunda geliştirilen altı kategorili ve dörtlü basamaklı likertten oluşan “*Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre Tasarlanan Türkçe Öğretim Programının Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi*” anket, uygulama için tamamlanmıştır. Anketin ilk kategorisinde “Taslak programın uygulanma sürecinin değerlendirilmesi” ile ilgili duygu ve düşünceleri ölçen 5 madde bulunmaktadır. İkinci kategorisinde “Taslak programdaki kazanımların değerlendirilmesi” ile ilgili duygu ve düşünceleri ölçen 23 madde, üçüncü kategorisinde “Taslak programdaki içeriğin değerlendirilmesi” ile ilgili duygu ve düşünceleri ölçen 18 madde, dördüncü kategorisinde “Taslak programdaki etkinliklerin değerlendirilmesi” ile ilgili duygu ve düşünceleri ölçen 15 madde, beşinci kategorisinde

“Taslak programdaki yöntem ve tekniklerin değerlendirilmesi” ile ilgili duygu ve dūřünceleri ölçen 7 madde ve altıncı kategorisinde “Taslak programdaki ölçme ve değerlendirme araç ve süreçlerinin değerlendirilmesi” ile ilgili duygu ve dūřünceleri ölçen 16 madde bulunmaktadır. Uygulanan anketin verileri, SPSS 15. 0 paket programı aracılığı ile analiz edilmiştir. Ulaşılan sonuçlar, bulguların verildiği bölümde grafikler vasıtasıyla aktarılarak bunlar ayrıntısıyla açıklanmıştır.



BÖLÜM IV: BULGULAR

4.1. Araştırma Soruları

Bu bölümde, “Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre Tasarlanan Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı”nın tasarlanma, uygulanma ve değerlendirilme süreçlerindeki etkililiğini belirlemek için aşağıdaki araştırma sorularına cevaplar aranmıştır. Bu araştırma sorularının bulguları, ilgili yerlerde ayrıntısıyla verilmiştir. Bu bölümün birinci, ikinci ve üçüncü araştırma soruları, hazırlanan öğretim programının deney grubuna uygulanma aşaması (öğretim süreci) ile ilgili bulguları kapsamaktadır. Dördüncü araştırma sorusu ise programın tamamının uzman görüşlerine (Türkçe öğretmenlerine) göre değerlendirmesi ile ilgili bulgulardan oluşmaktadır. Ayrıntısıyla incelenen bu araştırma soruları, aşağıda sıralandığı gibidir:

1. “Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre Tasarlanan Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı” (6. sınıf) öğretim etkinliklerinin etkililiği ne düzeydedir?”
2. “YBT’ye göre hazırlanan ve bir bölümü uygulanan ortaokul Türkçe dersinin 6. sınıf öğretim etkinlikleri öntest ve sontest sonuçlarına göre öğrenci başarıları üzerinde anlamlı farklılık oluşturuyor mu?”
3. “Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre Hazırlanan Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı’nın öğrenme sürecine ilişkin öğrenci görüşleri nelerdir?”
4. “Türkçe dersi öğretmenlerinin ‘Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre Hazırlanan Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı’na ilişkin görüşleri nelerdir?”

4.1.1. “Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre Tasarlanan Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı” (6. sınıf) öğretim etkinliklerinin etkililiği ne düzeydedir?” araştırma sorusuna ilişkin bulgular

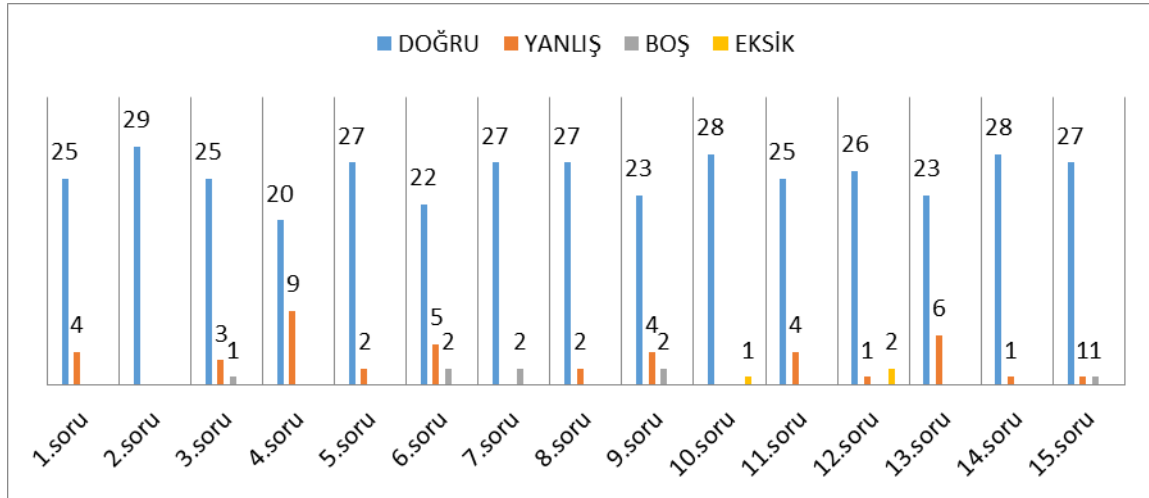
YBT’ye göre tasarlanan öğretim programının uygulama sürecinde ve sonrasında hem hedef ve kazanımlara ulaşılabilirliği belirlemek hem de öğrenci başarılarını inceleyip değerlendirmek amacıyla bir düzey belirleyici ve dört biçimlendirici olmak üzere beş farklı başarı testi uygulanmıştır. Nicel değerlendirme sürecinin daha etkili olması amacıyla iç ve dış değerlendirme yapılarak *düzye belirleyici ve biçimlendirici*

değerlendirmelerin *iç içe geçmiş yapısından* yararlanılmıştır (Fitzpatrik, vd. 2004, s. 24). Bu testlerdeki maddeler; YBT'nin hatırlama, anlama, uygulama, analiz etme ve değerlendirme bilişsel kategorilerine göre hazırlanmıştır. Öğrencilerin ürünlerine bağlı olarak tasarlanan programın uygulanan bölümündeki taksonominin yaratma bilişsel kategorisi başarısını inceleyip değerlendirmek amacıyla yazma, sözlü iletişim becerileri ve dil bilgisi yeterlilikleri ile ilgili öğrendiği bilgilere göre oluşturdukları ürün dosyaları (şiiir, münazara düzenleme ve fabl) incelenmiştir.

Deney gurundaki öğrencilerin öğrenme sürecinin sonunda verilen konular ile ilgili neler öğrendiklerini, yapılan etkinliklerdeki kazanımları ne kadar gerçekleştirdikleri ve sonraki aşamada neler öğrenmeleri gerektiğini fark etmeleri amacıyla dört farklı bilgi türüne göre başarı izleme testleri hazırlanmıştır. Bu izleme testleri vasıtasıyla kazanımlara ulaşılabilirlik düzeyi ölçülüp değerlendirilmiştir. Öğrencilerin başarı testinden aldığı puanlar, kazanım kontrol listesine eklenerek program değerlendirilmesinde kullanılmıştır. Her izleme testinin sonucunda öğrencilere bildirimler verilerek öğrenme süreci, öğrencilerle beraber düzenlenip gözden geçirilmiştir. Öğrenme alanları ve bilgi türlerine göre hazırlanan dört farklı konu (başarı) izleme testi ile ilgili bulgular aşağıda verilmiştir.

Birinci konu (başarı) izleme testi: Altıncı sınıf üst bilişsel yazma becerisinin dördüncü hedefinin “İlgi, tutum ve değerlerine hitap edecek ve bireysel öğrenme farkındalığını destekleyecek yazma sürecini öğrenme” kazanımını gerçekleştirmek amacıyla hazırlanan “Şiiir Perileri” etkinliğindeki öğretim sürecine göre bir başarı testi geliştirilmiştir. Başarı testlerindeki maddeler YBT'ye göre tasarlanan öğretim programının yazma becerisi üstbilişsel bilgi konularının kazanımlarını gerçekleştirmek amacıyla *hatırlama, anlama, uygulama, analiz etme ve değerlendirme* kategorilerine göre düzenlenmiştir. Toplam 15 madden oluşan “*Üstbilişsel yazma becerisi konu (başarı) izleme testi*”; açık uçlu, çoktan seçmeli, boşluk doldurma, eşleştirme, görsel yazma (yaratıcı yazma) gibi farklı madde türlerini kapsamaktadır. Bu maddelerle ilgili ayrıntılı bilgiler, veri toplama araçlarının olduğu bölümde yer almaktadır. Uygulanan başarı testindeki maddeler, hazırlanan puanlama anahtarına göre üç farklı puanlayıcı tarafından incelenmiş olup inceleme sonuçlarına göre öğrencilerin verdiği cevapların dağılımı aşağıdaki grafikte verilmiştir.

Grafik 1. Üstbilişsel yazma becerisi konu (başarı) izleme testinin sonuçları



Yukarıdaki grafikte deney grubu öğrencilerinin üstbilişsel yazma becerileri başarı düzeylerinin hatırlama, anlama, uygulama, analiz etme ve değerlendirme bilişsel kategorilerine göre nasıl olduğu gösterilmektedir. Üstbilişsel yazma becerileri kazanımlarını gerçekleştirmek için yapılan etkinliklerin sonunda uygulanan birinci konu izleme testinin sonuçları yukarıda görüldüğü gibidir. Bu sorularla ilgili olarak şu ayrıntılı bulgulara ulaşılmıştır:

1. soru [Aşağıdakilerden hangisi herhangi bir konuda yazmaya başlamadan önce kendimizi tanıma ile ilgili bir özellik değildir? (K1a)] ve 2. soruda [Yazmaya başlamadan önce kendimizi sevdiğimiz bir yazarın yerine koymamıza ne denir? (K1a)] taksonominin *hatırlama* kategorisine göre hazırlanan “K1: Bilinçli bir yazar olarak yazma sürecinde duygusal zekâsının gücünü hatırlar.” kazanımının ne düzeyde gerçekleştiği incelenmiştir. Çoktan seçmeli olan bu iki soruda öğrencilerin duygusal zekâsının gücünü fark etme becerilerinin düzeylerine bakılmıştır. Birinci soruyu dört öğrenci yanlış cevaplamış olup yanlış cevaplar, farklı seçeneklere dağılmıştır. İkinci sorunun tamamıyla doğru cevaplandığı görülmektedir. Böylece öğrencilerin başkalarıyla özdeşim kurarak duygusal zekâsının gücünü fark ettikleri görülmüştür. Bu bulgudan hareketle hatırlama basamağındaki kazanımın başarıyla gerçekleştirdiği söylenebilir.

3. soru [Aşağıdaki becerilerimizden hangisi yazma becerisini etkilemez? Doğru seçeneği bularak nedenini kısaca açıklayınız. (K2a)] ve 4. soru [Aşağıdakilerden hangisi etkili şiir yazma tekniklerinden değildir? (K2b)] ise taksonominin *anlama* kategorisine göre hazırlanan “K2: *Bilinçli ve üretken bir yazar olarak yazma sürecinde duygusal zekâsının gücünü tanır.*” kazanımına ne kadar ulaşıldığını göstermektedir. Grafîge bakıldığında üçüncü soruyu üç öğrenci yanlış cevaplamış olup yanlış cevaplar, belli bir seçenek üzerinde olmayıp farklı seçeneklere dağılmıştır. Bir öğrencinin ise bu soruyu boş bırakmasına rağmen çoğunluğun bu soruyu doğru cevapladığı görülmektedir. Dördüncü soru, başarı düzeyinin en düşük olduğu sorudur. Çünkü dokuz öğrenci bu soruyu yanlış cevaplamıştır. Bu soruyu yanlış cevaplayan öğrencilerin, yazma tekniklerini karıştırdıkları görülmektedir. Bu soruda yanlış cevapların nedeni öğrencilerin “Şiire bir kelime de sen ekle” tekniğini genellikle tanımamalarından kaynaklanmaktadır. Dördüncü sorudaki başarı düzeyi, üçüncü soru kadar yüksek olmasa da dokuz öğrencinin verdiği yanlış cevap dışında kalanların hepsi soruyu doğru olarak cevaplamıştır. Ulaşılan bu sonuçtan hareketle anlama kategorisindeki kazanımın hedeflenen düzeyde olmasa da genel olarak gerçekleştiği söylenebilir.

5. soru [Aşağıdakilerden hangisi yazma sürecinde motivasyonumuzu olumsuz yönde etkilemektedir? (K3a), (K3b), (K3c)] ve 6. soru [“Başarılı bir yazar ile iyi bir bahçıvan birbirlerine benzerler. Bahçıvan çiçekleri için uygun toprak ve suyu kullanırken gösterdiği hassasiyetin aynısını yazar, kullandığı ---- için göstermelidir. Çünkü yazarın başarı anahtarı kullandığı kelime, cümle ve dil bilgisine bağlıdır.” Bu boşluk için uygun ifadeyi yazınız. (K3d), (K3e)] ve 7. soru [“Yazdığımız metinde istenen sonuca varmak için dili dikkatli kullanmalıyız.” cümlesini anladığınız kadarıyla kendi ifadenizle yeniden yazınız. (K3 genel)] taksonominin *uygulama* kategorisine göre hazırlanan “K3: *Bilinçli ve üretken bir yazar olarak yazma sürecinde duygusal zekâsının gücüne göre paragraf/dize/mısra düzeyinde yazma denemeleri yapar.*” kazanımının gerçekleşme düzeyini göstermektedir. Çoktan seçmeli olan beşinci soruyu iki kişi dışındakilerin hepsi doğru olarak cevaplamıştır. Bu bulgudan hareketle K3’ü gerçekleştirmek için yapılan (K3a), (K3b), (K3c) etkinliklerinin başarılı olduğu söylenebilir. Boşluk doldurma olan altıncı sorudaki beş yanlış ve iki boş cevaba rağmen öğrencilerin bu sorudaki genel ortalama başarı düzeyleri yüksektir. Öğrencilerin verdiği yanlış cevaplar, belli bir seçenek üzerinde olmayıp farklı seçeneklere dağılmıştır. Böylece (K3e)

etkinliğinde hedeflenen düzeye yakın oranda başarı sağlandığı söylenebilir. Açık uçlu olan yedinci soruda, iki öğrencinin cevaplamaması dışında hepsi bu soruya doğru cevaplar vermiştir. Bu nedenle öğrencilerin, genel olarak metinlerde dili etkili kullanma ile ilgili farkındalıklarının yüksek olduğu görülmektedir. Doğru cevapların ortalaması yüksek olduğu için bu sorunun hedeflediği üçüncü kazanımın gerçekleştiği söylenebilir. Bu bulgulardan hareketle uygulama basamağı kazanımlarının hedeflenen oranda gerçekleştiği görülmüştür.

8. soru [Aşağıdakilerden hangisi yazma sürecinde yazma becerimizi tanımaya ve onu incelemeye yönelik bir özellik değildir? (K4a), (K4b) ve (K4c)], 9. soru [Yazdığımız bir metinde yazma yeteneğimizi iyi görmemiz gerekir. Bu nedenle bir metni yazarken sahip olduğumuz ----- ile ----- arasında güçlü bir uyum vardır. Bu metinde boşluklara ne gelmelidir? Yazınız. (K4 genel)] ve 10. soru [Aşağıda verilen resimlerden hangisi güçlü hangisi zayıf yazara örnek olabilir. İlgili resimlerin sağ tarafına bu yazarların güçlü ve zayıf yönlerini yazınız. (K4a)] taksonominin *analiz etme* kategorisine göre hazırlanan “K4: *Bilinçli ve üretken bir yazar olarak oluşturduğu yazı taslağını duygusal zekâsının gücüne göre analiz eder.*” kazanımının gerçekleşme düzeyini belirtmektedir. Sekizinci soruya iki öğrencinin yanlış cevap vermesi dışında, kalan öğrenciler bu soruyu doğru cevaplamışlardır. Diğer iki soru ile kıyaslandığında başarı oranının daha az olduğu dokuzuncu soruyu, dört öğrenci yanlış cevaplarırken iki öğrenci ise boş bırakmıştır. Boşluk doldurma tipinde olan bu soruda yapılan yanlışların belli bir yöne odaklanmadığı görülmüştür. Dolayısıyla boşlukları yanlış cevaplayan öğrencilerin cevapları birbirinden bağımsızdır. Çoktan seçmeli olan onuncu soruda bir öğrencinin yanlış cevap vermesinin dışında bütün öğrenciler, bu soruyu doğru yanıtlamışlardır. Böylece öğrencilerin çoğunluğunun, doğru cevaplar vererek analiz etme kategorisi ile ilgili (K4a), (K4b) ve (K4c) etkinlikleri başarıyla gerçekleştirdikleri belirlenmiştir. Doğru cevaplardan dolayı başarı ortalamalarının yüksek olması nedeniyle dördüncü kazanımın geneli için yapılan etkinliklerin başarılı olduğu sonucuna varılabilir. Bu sonuçtan hareketle analiz kategorisindeki dördüncü kazanımın başarılı bir şekilde gerçekleştiği söylenebilir.

11. soru [Herhangi bir konuda yazmadan önce aşağıdaki hangi özelliğe göre kendimizi değerlendirmemiz doğru değildir? (K5a)], 12. soru [“Kitap yazmak istersen, kendini yokla, bakalım yeteri kadar güç, tecrübe ve bilgi topladın mı?” Bu sözden hareketle iyi

bir yazı eleştirmeni olarak size veya başkasına ait bir yazıyı incelerken dikkat edeceğiniz özellikleri yazınız. (K5b)], 13. soru [Yukarıdaki resim ve metinden hareketle aşağıdakilerden hangisi yaratıcı bir metin yazmak için tanınmamız gereken özelliklerimizden değildir? (K5 genel)] ve 14. soruda [Yazdığımız bir metni değerlendirmek için aşağıdaki sorulardan hangisine cevap aranmaz? (K5 genel)] taksonominin *değerlendirme* kategorisine göre hazırlanan “K5: *Bilinçli ve üretken bir yazar olarak oluşturduğu yazı taslağını duygusal zekâsının gücüne göre değerlendirir.*” kazanımının nasıl gerçekleştiğini göstermektedir. On birinci soruya dört öğrenci yanlış cevap verirken, on ikinci soruda bir yanlış ve iki eksik cevap verilmiştir. On birinci sorudaki yanlışlara bakıldığında verilen cevapların belli bir seçeneğe yığılmadığı görülmektedir. On ikinci soruyu eksik cevaplayan öğrenciler bir yazıyı incelerken dikkat edilecek özellikleri eksik yazmışlardır. On üçüncü soruya altı öğrenci yanlış cevap vermiştir. Buradaki yanlış cevapların belli bir seçeneğe yoğunlaşmadığı görülmüştür.

Bu kategorinin son sorusu ve çoktan seçmeli olan on dördüncü soruyu bir öğrencinin yanlış cevaplama dışında hepsi bu soruyu doğru cevaplamışlardır. Ulaşılan bu sonuçlardan dolayı (K5a) ve (K5b)’deki etkinliklerin başarılı bir şekilde tamamlandığı bu durumun ilgili kazanımın (K5) gerçekleşmesine olumlu olarak yansıdığı belirlenmiştir. Bu bulgulardan hareketle öğrencilerin taksonominin değerlendirme basamağı ile ilgili kazanımı genel olarak doğru ve başarılı olarak gerçekleştirdikleri belirlenmiştir.

Bu bölümün son sorusu olan 15. soruda [Türkçe öğretmeninizin sağdaki gülen yıldızı yazdığınız hikâyeye vermesi için hikâyenizde olması gereken özellikleri soldaki yıldızın köşelerine yazınız. (K5 genel)] taksonominin *yaratma* kategorisine göre hazırlanan “K6: *Bilinçli ve üretken bir yazar olarak duygusal zekâsının gücü ve yeterliliğine göre yaratıcı bir metin yazar.*” kazanımını gerçekleştirmeden önce öğrencilerin metindeki unsurları değerlendirebilme durumunun nasıl olduğuna bakılmıştır. Grafiğe bakıldığında bir boş ve bir yanlış cevap dışında diğer öğrencilerin tamamının soruyu doğru cevapladığı görülmektedir. Burada öğrencilerin, etkili bir metin yazmak için ihtiyaç duydukları yazma planını nasıl oluşturacakları ve bu planda bulunması gereken özellikler üzerinde durulmuştur. Dolayısıyla bir yazma planı hazırlama becerilerine

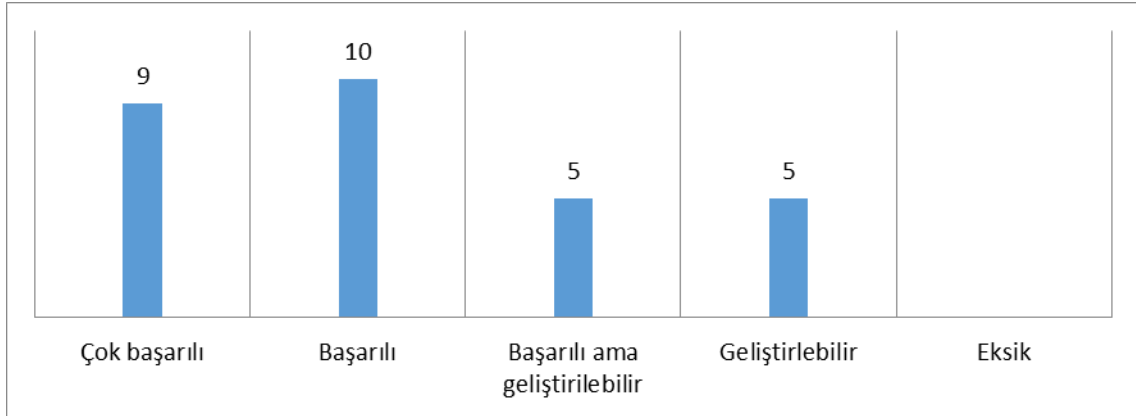
bakılmıştır. Öğrencilerin hemen hemen hepsi bir yazma planında olması gereken özellikleri doğru yazarak bu soruyu tam olarak cevaplamıştır.

Yukarıdaki grafiğe genel olarak bakıldığında öğrencilerin hatırlama, anlama, uygulama, analiz etme ve değerlendirme bilişsel kategorilerindeki başarılarının oldukça yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgulardan hareketle YBT'ye göre tasarlanmış Türkçe Öğretim Programındaki altıncı sınıf üstbilişsel yazma becerisi etkinliklerinin (deney grubunda) başarılı olduğu görülmektedir. Aynı şekilde bu bulgulara göre deney grubu öğrencilerinin, üstbilişsel yazma becerileri ile ilgili hedef, kazanım ve öğretim süreçleri (etkinlikler) ile ilgili başarıları beklenen düzeyde gerçekleşmiştir. Bu bölümde dikkat çeken diğer bir bulgu ise hatırlama, anlama, uygulama, analiz etme ve değerlendirme kategorileri ile ilgili kazanımların gerçekleşme düzeylerinin genel olarak birbirine yakın oranlarda olmasıdır. Dolayısıyla burada öğrencilerin bütün bilişsel kategorileri etkili bir şekilde kullandığı söylenebilir. Öğrencilerin üstbilişsel yazma becerilerinin yaratma kategorisinde nasıl olduğunu daha iyi incelemek ve değerlendirmek için serbest bir konuda şiir yazmaları istenmiştir. Öğrencilerin yazdığı şiirler birinci ürün dosyasında ayrıntılı olarak aşağıda ele alınmıştır.

Birinci ürün dosyası: Yazma becerisinin dördüncü hedefinin *yaratma* basamağındaki *K6* “*Bilinçli ve üretken bir yazar olarak duygusal zekâsının gücü ve yeterliliğine göre yaratıcı bir metin yazar.*” kazanımının ne düzeyde gerçekleştiğini belirlemek amacıyla öğrencilerden şiir yazmaları istenmiştir. Öğrencilerden üstbilişsel yazma becerisi etkinlikleri sürecinde [Şiir yazma becerisi için ulaşılabilir hedeflerini belirleyerek, yazma sürecindeki zorluklarını bilerek ve bunlarla yüzleşerek, bunları hoşgörü ve metanetle karşılayarak, yazacağı konularla ilgili eksikliklerini (yazma deneyimi, konu bilgisi, yazılı dil oluşturma bilgisi ve yeterliliği) gidererek] gördükleri şiirde dış yapı/şekil incelemesi (mısra ve kıtaların uyumu), şiirde dış yapı/şekil incelemesi (kafiye düzeni); şiirde iç yapı/içerik incelemesi (söz sanatları) ve şiirde iç yapı/içerik incelemesi (alt temaların ana tema ile olan uyumu) hakkında öğrendikleri bilgilerden hareketle yaratıcı şiirler yazmaları istenmiştir. Yazılan şiirler, derste öğrenilen bilgilerden hareket oluşturulan ölçütlere göre sınıf ortamında öz ve akran değerlendirmelerine uygun olarak değerlendirilmiş ve öğrencilere geri bildirimlerde bulunulmuştur. Yapılan değerlendirme sonucunda en iyi üç şiir, seçilerek sınıf panosuna asılmıştır. Daha sonra bu şiirler, puanlama anahtarına göre üç farklı puanlayıcı tarafından puanlanarak

değerlendirilmiştir. Puanlama işlemine bağlı olarak şiirlerin başarı düzeyleri aşağıdaki grafikte sıralandığı gibidir.

Grafik 2. Birinci ürün dosyasının sonuçları



Yukarıdaki grafikte öğrencilerin yazdığı şiirler, dört ölçüte göre beş düzeyde incelenmiştir. Grafikte görüldüğü üzere bütün öğrenciler, şiir yazmış olup bu şiirler arasında dört ölçüte göre tamamıyla eksik olan şiirler bulunmamaktadır. Öğrencilerden dokuz kişi şiirlerinde dış yapı ve iç yapı unsurlarını doğru ve tam olarak kullanarak *çok başarılı* düzeyde şiirler yazmıştır. On öğrenci ise yazdığı şiirlerde şiirin dış yapı ve iç yapı unsurlarından çok azını yanlış veya eksik kullanarak *başarılı* düzeyde şiirler yazmışlardır. Beş öğrencinin yazdığı şiirlerde dört ölçütten bazılarını eksik veya yanlış kullanması nedeniyle bu şiirlerin, *başarılı olmasına rağmen geliştirilebileceği* görülmüştür. Beş öğrencinin ise yazdığı şiirlerde şiirin dış yapı ve iç yapı unsurlarını hedeflenen düzeyde başarılı bir şekilde kullanmadıkları belirlenmiştir. Bu nedenle bu şiirlerin puanlama anahtarındaki dört ölçüte göre *geliştirilebilir* olduğu görülmüştür.

Yukarıdaki grafikte şiirlerin düzeylerine bakıldığında başarılı şiirlerin daha fazla olduğu görülmektedir. Bu bulgudan hareketle öğrencilerin üstbilişsel yazma becerisi etkinlikleri sürecinde [Şiir yazma becerisi için ulaşılabilir hedeflerini belirleyerek, yazma sürecindeki zorluklarını bilerek ve bunlarla yüzleşerek, bunları hoşgörü ve metanetle karşılayarak, yazacağı konula ilgili eksikliklerini (yazma deneyimi, konu bilgisi, yazılı dil oluşturma bilgisi ve yeterliliği) gidererek] gördükleri şiirde dış yapı/şekil incelemesi (mısra ve kıtaların uyumu), şiirde dış yapı/şekil incelemesi (kafiye düzeni); şiirde iç yapı/içerik incelemesi (söz sanatları) ve şiirde iç yapı/içerik incelemesi (alt temaların ana tema ile olan uyumu) ile ilgili bilgileri iyi öğrendikleri ve bunları

kullandıkları söylenebilir. Bu kapsamda öğrencilerin, öğrendiği bilgiler vasıtasıyla yaratıcı şiirler yazdıkları belirlenmiştir. Bu sonuç, yazma becerisinin dördüncü hedefinin *yaratma* basamağındaki K6 “*Bilinçli ve üretken bir yazar olarak duygusal zekâsının gücü ve yeterliliğine göre yaratıcı bir metin yazar.*” kazanımının başarılı bir şekilde gerçekleştiğini göstermektedir. Yapılan değerlendirme sonucunda şiirlerin başarı durumları aşağıdaki tabloda verilmiştir. Eklerin verildiği bölümde (Ek 9) bu şiirlerden örnek verilmiştir.

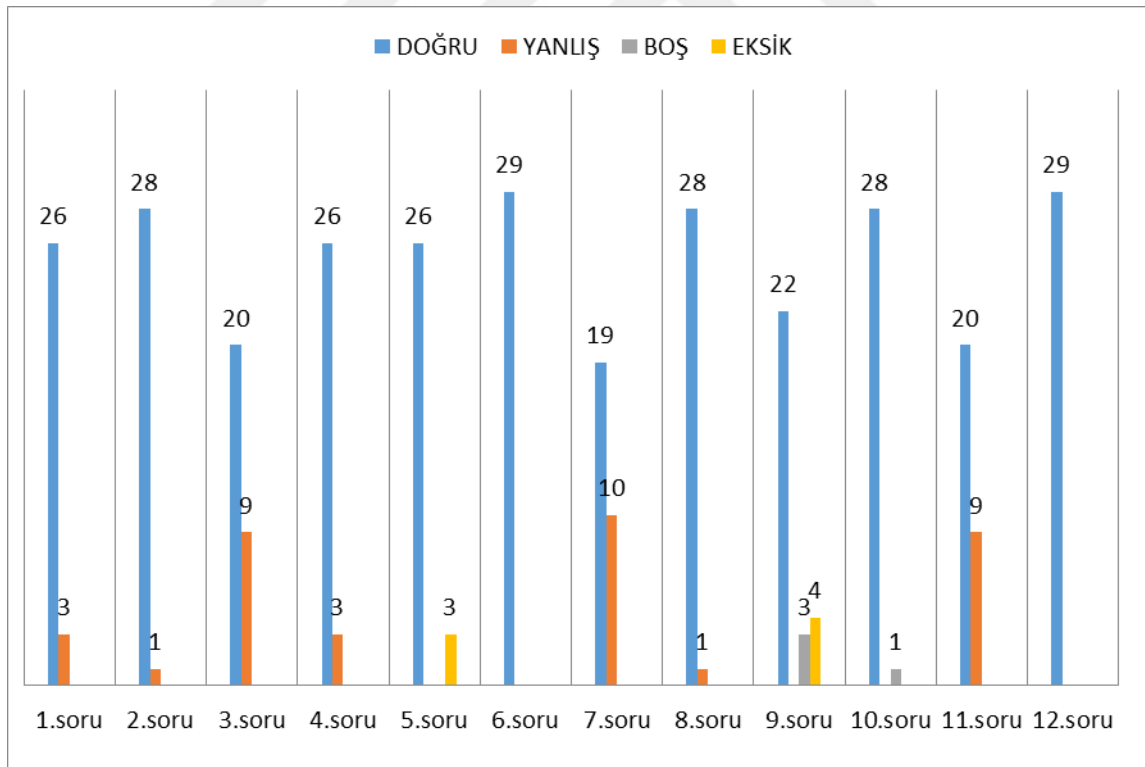
Tablo 17.

Birinci ürün dosyasındaki şiirlerin başarı düzeyleri ile ilgili sonuçlar

Şiir no	Şiirde dış yapı/şekil incelemesi (mısra ve kıtaların uyumu)	Şiirde dış yapı/şekil incelemesi (kafiye düzeni)	Şiirde içyapı/ içerik incelemesi (söz sanatları)	Şiirde içyapı/ içerik incelemesi (alt temaların ana tema ile olan uyumu)	Ölçütlerin bulunma düzeyi
1	2	2	1	2	Başarılı
2	2	2	2	2	Çok başarılı
3	2	1	1	2	Başarılı ama geliştirilebilir
4	2	2	2	2	Çok başarılı
5	2	1	0	2	Geliştirilebilir
6	1	2	0	2	Geliştirilebilir
7	2	2	2	2	Çok başarılı
8	2	1	2	1	Başarılı ama geliştirilebilir
9	0	2	2	1	Geliştirilebilir
10	1	1	2	2	Başarılı ama geliştirilebilir
11	2	2	2	2	Çok başarılı
12	2	2	2	1	Başarılı
13	1	2	2	2	Başarılı
14	2	2	1	2	Başarılı
15	2	1	1	2	Başarılı ama geliştirilebilir
16	2	2	2	2	Çok başarılı
17	2	2	2	2	Çok başarılı
18	2	1	2	2	Başarılı
19	2	2	1	2	Başarılı
20	2	2	1	2	Başarılı
21	2	2	2	2	Çok başarılı
22	2	2	2	2	Çok başarılı
23	0	2	2	2	Başarılı
24	0	1	2	2	Geliştirilebilir
25	2	2	2	1	Başarılı
26	1	1	1	2	Geliştirilebilir
27	1	2	2	2	Başarılı
28	2	2	2	2	Çok başarılı
29	1	1	2	2	Başarılı ama geliştirilebilir

İkinci konu (başarı) izleme testi: Bu bölümde, sözlü iletişim becerisinin ikinci hedefinin kazanımlarını gerçekleştirmek amacıyla hazırlanan “Fikirler Yarışıyor” etkinliğindeki öğretim sürecine göre bir başarı testi geliştirilmiştir. Başarı testlerindeki maddeler; YBT’ye göre tasarlanan öğretim programının kazanımlarını gerçekleştirecek şekilde ve sözlü iletişim becerisi kavramsal bilgi konularını *hatırlama, anlama, uygulama, analiz etme ve değerlendirme* aşamalarına göre düzenlenmiştir. Toplam on bir maddeden oluşan “*Kavramsal bilgi türüne göre dinleme/izleme ve konuşma becerileri konu izleme (başarı) testi*” açık uçlu, çoktan seçmeli, boşluk doldurma, eşleştirme gibi farklı madde türlerini kapsamaktadır. Bu maddelerle ilgili ayrıntılı bilgiler, veri toplama araçlarının olduğu bölümde yer almaktadır. Uygulanan başarı testindeki maddeler, üç farklı puanlayıcı tarafından incelenmiş olup inceleme sonuçlarına göre öğrencilerin verdiği cevapların dağılımı aşağıdaki grafikte verilmiştir.

Grafik 3. Kavramsal bilgi türüne göre dinleme/izleme ve konuşma becerileri konu izleme (başarı) testinin sonuçları



Yukarıdaki grafikte, deney grubu öğrencilerinin kavramsal bilgiye göre dinleme/izleme ve konuşma becerilerindeki başarı düzeylerinin *hatırlama, anlama, uygulama, analiz etme ve değerlendirme* kategorilerine göre durumları verilmiştir. Sözlü iletişim

becerileri ile ilgili kazanımları gerçekleştirmek için yapılan etkinliklerin sonunda uygulanan ikinci konu izleme testinin sonuçları yukarıda gösterildiği gibidir. Bu sorularla ilgili olarak şu ayrıntılı bulgulara ulaşılmıştır:

1. soru [Öğretmen öğrencilere, “Sağlıksız Beslenme ve Kalitesiz Yaşam” konulu bir panel düzenleyeceklerini duyurur. Öğrencilerden panelin etkili olması için bir sunum planı hazırlamalarını ister. Panelin uygulanışını hayal ederek aşağıdaki aşamalarda yapılacakları yazınız. (K1a), (K1b)] taksonominin *hatırlama* kategorisine göre hazırlanan “K1: Sözlü ve sözsüz iletişim sürecinin unsurlarını hatırlar.” kazanımın ne düzeyde gerçekleştiğini göstermektedir. Grafiğin bu madde ile ilgili sütunlarına bakıldığında üç yanlış cevap dışında bütün öğrencilerin bunu doğru cevapladığı görülmektedir. Açık uçlu olan bu soruda öğrencilerden panelin aşamalarını verilen bilgilere göre doğru hatırlamaları istenmiştir. Öğrencilerin büyük çoğunluğu bu aşamaları doğru hatırlarken üç öğrenci bu sıralamayı karıştırarak yanlış cevaplar vermiştir. Bu bulgudan hareketle öğrencilerin sözlü iletişim sürecinde kullanacakları aşamaları yüksek bir oranda hatırladıkları görülmüştür. Dolayısıyla sözlü iletişim becerisi ile ilgili kavramsal bilgiyi hatırlamak (K1a), (K1b) amacıyla yapılan etkinliklerin başarılı olduğu ve bu başarı nedeniyle K1’in amaca uygun olarak gerçekleştiği belirlenmiştir.

2. soru [“Köyde yaşamak mı daha iyi, şehirde yaşamak mı daha iyi?” konulu münazarada tartışmacı olarak aşağıdaki konuşma türlerinden hangisini tercih etmezsiniz? Nedeninizi alttaki boşlukta açıklayınız. (K2a) ve 3. soruda [Münazarada karşı grubun tezlerini çürütmek için tartışırken, konuşmanızın ----- şekilde ve ---- çerçevesinde olmasına dikkat etmelisiniz. İlgili boşluğa aşağıdakilerden hangisi getirilmelidir? (K2b)] taksonominin *anlama* kategorisine göre hazırlanan “K2: Sözlü ve sözsüz iletişim sürecinin unsurlarını anlar.” kazanıma ne kadar ulaşıldığına bakılmıştır. Çoktan seçmeli olan ikinci soruda, öğrencilerin yapacakları hazırlıklı konuşma türünü belirleme becerileri ölçülmüştür. Sadece bir öğrencinin yanlış cevap vermesi dışında öğrencilerin hazırlıklı konuşma türlerini doğru şekilde belirledikleri tespit edilmiştir. Bu soruda doğru cevapların oldukça yüksek olması nedeniyle (K2a) etkinliğinin etkili olduğu belirlenmiştir. Boşluk doldurma olan üçüncü soruda dokuz öğrencinin verdiği yanlış cevap başarı düzeyinin düşmesine neden olmuştur. Bu soruda münazara sürecinde dikkat edilmesi gereken durumların belirlenmesine odaklanılmıştır. Yirmi

öğrenci bu durumları doğru olarak belirlerken dokuz öğrenci ise bu durumları doğru olarak belirleyememiştir. Yanlış cevaplayan öğrencilerin işaretlediği seçenekler birbirinden farklılık göstermektedir. Bu sonuçtan hareketle bu etkinliğin (K2b) önceki üç etkinliğe (K2a) göre daha az başarılı olduğu söylenebilir. Bu iki soru arasındaki cevaplama farklılığının nedeni, aynı türde olan bilgilerin kapsam farklılığıyla ilişkilendirilebilir. Çünkü 3. soruda hazırlıklı konuşmalarla ilgili daha ayrıntılı bilgi sorulmuştur. Burada daha ayrıntılı bilginin yer alması nedeniyle öğrenciler biraz zorlanmışlardır. Ama her iki soruda da doğru cevaplama oranlarının yüksek olması nedeniyle öğrencilerin bu bölümde sözlü iletişimin kavramsal bilgisi ile konuları genel olarak anladıkları görülmektedir. Dolayısıyla anlama kategorisinde yapılan etkinlikler sonucunda, ilgili kazanımın (K2) hedeflenen düzeye yakın bir oranda gerçekleştiği söylenebilir.

4. soru [Hazırlıklı konuşmalardan panelin tür özelliklerinden üç tanesini açıklayınız. (K3a)], 5. soru [Münazarada yapılması sakıncalı olan olay ve durumlara örnekler vererek bunları açıklayınız. (K3b)], 6. soru [Aşağıda verilen özelliklerin “hazırlıklı” ve “hazırlıksız” konuşma türlerinden hangisine ait olduğunu belirtiniz. (K3c genel)], 7. soru [Düzenlenecek olan bir münazaraya jüri olarak katıldığınızda aşağıdaki dinleme türlerinden hangisini seçmezsiniz? Nedeninizi sağdaki boşlukta açıklayınız? (K3 genel)] ve 8. soruda [Münazarada dinleyicileri etkilemek için aşağıdakilerden hangisinin yapılması gerekli değildir? (K3 genel)] taksonominin *uygulama* kategorisine göre hazırlanan “K3: Sözlü ve sözsüz iletişim sürecinin unsurlarını doğru ve etkili olarak uygular.” kazanımının gerçekleşme düzeyinin nasıl olduğuna yer verilmiştir. Bu bölümde çok sayıda sorunun bulunmasının nedeni etkinliklerin sayısı ile ilişkilidir.

Dördüncü soruda üç yanlış, beşinci soruda üç eksik cevap dışında diğer öğrencilerin hepsi, bunları doğru olarak cevaplamışlardır. Dolayısıyla bu iki soruda, öğrencilerin hazırlıklı konuşmalardan panelin tür özelliklerini bildikleri ve münazaradaki sakıncalı olay ve durumlara dikkat ettikleri söylenebilir. Bu kapsamda yapılan (K3a) ve (K3b) etkinliğinin amacına uygun olarak etkili olduğu görülmektedir. Başarı düzeyinin en yüksek olduğu altıncı soruya, öğrencilerin tamamı doğru cevaplayarak hazırlıklı ve hazırlıksız konuşmaların tür özelliklerini bildikleri tespit edilmiştir. Bu kategoride yanlış cevapların en çok verildiği yedinci soruda on öğrenci yanlış cevap vermiştir. Bu bölümde on öğrenci, münazarayı dinlerken seçecekleri dinleme türünü yanlış olarak

belirtmeler de öğrencilerin çoğunluğu bu soruyu doğru yanıtlamıştır. Bu iki farklı durumdan hareketle şu sonuca ulaşılabilir: Öğrencilerin hazırlıklı konuşmalarda seçmeleri gereken etkili dinleme türlerinin neler olduğunu bilmelerine rağmen dinleyiciyi etkilemek için yapacakları etkinlikleri iyi kullanamadıkları belirlenmiştir. Sekizinci soruda ise sözlü iletişim sürecinde dinleyici olarak yapılması gereken durumları bilme düzeylerine bakılmıştır. Bir öğrencinin verdiği yanlış cevap dışındakilerin hepsi bu soruyu doğru cevaplayarak K3 kazanımının genel olarak başarılı şekilde gerçekleştiği görülmektedir. Öğrencilerin genel olarak bu kategorideki sorulara yüksek oranda doğru cevap vermesi nedeniyle sözlü iletişim becerisi kavramsal bilgisinin *uygulama* kategorisi ile ilgili kazanımın yüksek düzeyde ve hedeflenen yönde gerçekleştiği belirlenmiştir.

Bu bölümün 9. sorusunda [Münazarada dinlediklerinizden hareketle yaşayacağınız duygu, tepki ve düşüncelerinizi etkili bir şekilde ifade etmek için aşağıdaki yüz ifadelerini hangi durumlarda kullanmamız gerektiğini ilgili yüzün altına yazınız. (K4a), (K4b)] taksonominin *analiz etme* kategorisine göre hazırlanan “K4: Sözlü ve sözsüz iletişim unsurlarının işlevlerini analiz eder.” kazanımının gerçekleşme düzeyi incelenmiştir. Açık uçlu ve görsel okumaya dayalı olan bu soruyu, dört öğrenci eksik cevaplarken üç öğrencinin ise boş bıraktığı görülmektedir. Bu sorunun temel özelliği buradaki bilgi türünün özellikleri ile ilişkilendirilebilir. Çünkü hazırlıklı konuşmadaki sözsüz iletişim unsurlarının işlevlerini özelliklerine göre birbirinden ayırma becerisine dayalı olan bu soruda bazı öğrenciler, emin olmadıkları tepkileri seçmeyerek bu soruyu eksik cevaplamıştır. Az sayıdaki eksik ve yanlış cevaplara rağmen öğrencilerin çoğunluğu bu soruyu doğru cevaplamıştır. Bu bulgudan hareketle öğrencilerin hazırlıklı konuşmalardaki sözsüz iletişim unsurlarının işlevlerini birbirinden ayırabildikleri söylenebilir. Bu durum, ilgili kazanımı gerçekleştirmek amacıyla yapılan (K4a) ve (K4b) etkinliklerinin amacına uygun olarak gerçekleştiğini göstermektedir. Böylece sözlü iletişim analiz kategorisindeki bu kazanımın hedeflenen düzeyde gerçekleştiği söylenebilir.

10. soru [“Köyde yaşamak mı daha iyi, şehirde yaşamak mı?” konulu münazarayı “başarısız”, “yetersiz” ve “başarılı” olarak değerlendiriniz. “Bana göre” seçeneğinde münazarayı kendinize göre olumlu veya olumsuz olarak eleştiriniz (K5a)] ve 11. soruda [Aşağıdakilerden hangisi bir sunumu denetlerken dikkat edeceğiniz özelliklerden

değildir? (K5b)] taksonominin *değerlendirme* kategorisine göre hazırlanan “K5: Sözlü ve sözsüz iletişim unsurlarının etkisini değerlendirir.” kazanımının nasıl gerçekleştiğine bakılmıştır. Çoktan seçmeli olan onuncu soruya bir öğrencinin cevap vermemesi dışındakilerin hepsi bu soruya doğru cevap vermiştir. Bu soruda, yapılan münazara etkinliğine bağlı olarak öğrencilerin değerlendirme becerilerine bakılmıştır. Verilen cevaplardan hareketle öğrencilerin çoğunlukla, münazarayı sınıfta yapılan münazara değerlendirme formundaki standart ve ölçütlere uygun şekilde değerlendirdikleri tespit edilmiştir. Çoktan seçmeli olan on birinci soruda ise bir sunumu denetlerken nelere dikkat etmeleri gerektiği üzerinde durulmuştur. Grafîge bakıldığında dokuz öğrencinin verdiği yanlış cevaplar nedeniyle öğrencilerin bu soruyu yanlış cevaplama oranlarının bir önceki soruya oranla daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu durumdan hareketle öğrencilerin bir sunumu denetlerken neler yapmaları gerektiği konusunda biraz zorlandıkları söylenebilir. Bu yanlış cevaplara rağmen her iki soruda da değerlendirme kategorisi için verilen doğru cevaplardaki oranların yüksek olduğu görülmektedir. Bu yüksek oran nedeniyle sözlü iletişim sürecini değerlendirme becerisinin incelendiği K5 kazanımını geliştirmek amacıyla yapılan (K5a) ve (K5b) etkinliklerinin başarılı olduğu tespit edilmiştir. Böylece K5 kazanımının hedeflenen düzeyde gerçekleştiği görülmüştür.

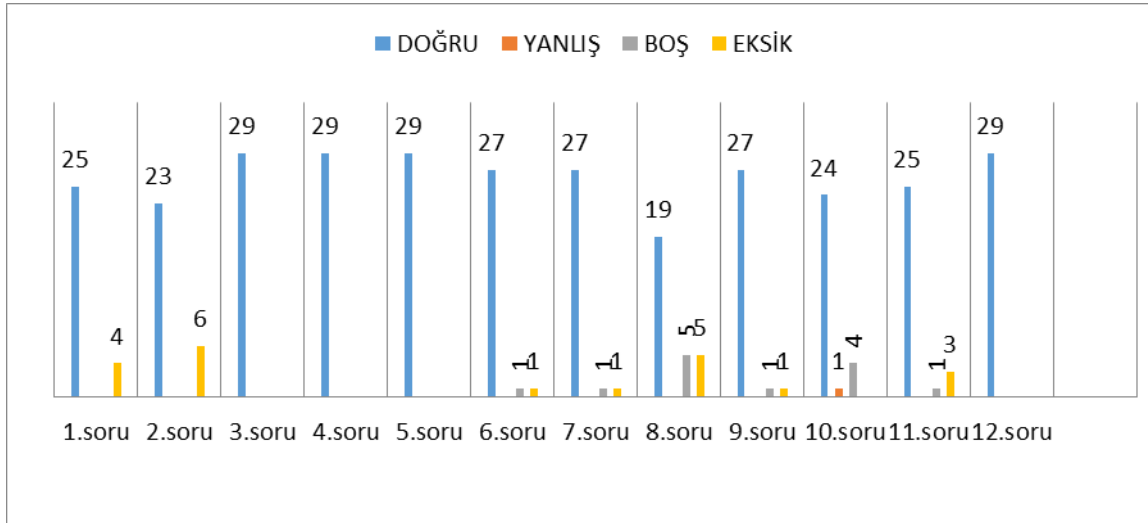
Bu bölümde son olarak 12. soru [Aşağıdakilerden hangisine ekili bir konuşma süreci tasarlarken dikkat edilmesi gerekmez? (K6 genel)] taksonominin *yaratma* kategorisine göre hazırlanan “K6:Sözlü ve sözsüz iletişim unsurlarının daha etkili ve işlevsel olması için bilgi (fikir) oluşturur.” kazanımı ile ilgilidir. Bu soruda öğrencilerin etkili konuşma sürecini tasarlarken nelere dikkat ettiklerine bakılmıştır. Çoktan seçmeli olarak hazırlanan bu soruyu bütün öğrenciler doğru olarak cevaplamışlardır.

Sözlü iletişim (dinleme-izleme ve konuşma) becerilerinin ikinci hedefinin yaratma basamağındaki “K6: Sözlü ve sözsüz iletişim unsurlarının daha etkili ve işlevsel olması için bilgi (fikir) oluşturur.” kazanımını gerçekleştirmek amacıyla münazara etkinliği yapılmıştır. Öğrenciler, konuşma becerisi (hazırlıklı ve hazırlıksız konuşmalar ve bunlara uygun olarak belirledikleri dinleme türleri ile ilgili bilgi ve tecrübelerini kullanma, konuşmasını edindiği bilgiler üzerine kurgulama, konuşmasındaki konu ile ilgili kanıtlara atıflar yapma, prova konuşmalar yapma, konuşma süresinde öğretmen yönergelerini ve akran düzetmelerini göz önünde bulundurma) ve dinleme becerisi

(dinleme türlerinin ayırıştırıcı, iletişimsel, estetik, eleştirel ve bilgilenme amaçlı) hakkında öğrendikleri bilgilerden hareketle “Köyde yaşamak mı daha iyi, şehirde yaşamak mı?” konulu bir münazara düzenlemişlerdir. Yapılan münazara, sınıfta hazırlanan “münazara değerlendirme formu”ndaki ölçütlere göre öz ve grup değerlendirmesiyle incelenmiştir. Bu etkinlikte, öğrencilerin sözlü iletişim becerilerinin kavramsal bilgisi ile ilgili edindiği bilgi ve tecrübelerini başarılı bir şekilde nasıl kullandıkları gözlemlenmiştir. Yapılan değerlendirme sonucunda en iyi gruba “yaratıcı fikirler defteri” verilerek ödüllendirilmiştir.

Bu bölümde ulaşılan bulgulardan hareketle *sözlü iletişim becerilerinin kavramsal bilgisi* ile ilgili kazanımları gerçekleştirmek için yapılan etkinliklerin başarılı olduğu belirlenmiştir. Böylece sözlü iletişim becerileri ile ilgili hedef, kazanımlar ve öğretim sürecinin başarılı ve amaca uygun olarak gerçekleştiği görülmektedir. Sözlü iletişim sürecindeki bu kazanımların, önceki bölümde üstbilişsel yazma becerisi ile ilgili verilen kazanımlarla yakın oranda gerçekleştiği görülmektedir. Dolayısıyla hem sözlü iletişim hem de yazma becerisinin *hatırlama, anlama, uygulama, analiz etme ve değerlendirme* kategorileri ile ilgili kazanımların gerçekleşme düzeyleri birbirine yakın oranlardadır.

Üçüncü konu (başarı) izleme testi: Bu test, altıncı sınıf okuma becerisi üçüncü hedefin “Okuma ve okuduğunu anlama becerisiyle ilgili yöntem ve teknikleri öğrenme” etkinliklerine göre hazırlanmıştır. Okuma becerisinin üçüncü hedefinin kazanımlarını gerçekleştirmek amacıyla hazırlanan “Okuma Hazinesinin Anahtarı” etkinliğindeki öğretim sürecine göre bir başarı testi geliştirilmiştir. Başarı testlerindeki maddeler, YBT’ye göre tasarlanan öğretim programının okuma becerisi işlemsel bilgi kazanımlarını gerçekleştirecek şekilde hatırlama, anlama, uygulama, analiz etme ve değerlendirme kategorilerine göre düzenlenmiştir. Toplam 12 maddeden oluşan “6. Sınıf İşlemsel Bilgi Türüne Göre Okuma Becerisi Başarı Testi” açık uçlu, çoktan seçmeli, boşluk doldurma, eşleştirme gibi farklı madde türlerini kapsamaktadır. Bu maddelerle ilgili ayrıntılı bilgiler, veri toplama araçlarının olduğu bölümde yer almaktadır. Uygulanan başarı testindeki maddeler, hazırlanan puanlama anahtarına göre üç farklı puanlayıcı tarafından incelenmiş olup inceleme sonuçlarına göre öğrencilerin verdiği cevapların dağılımı aşağıdaki grafikte verilmiştir.

Grafik 4. işlemsel bilgi türüne göre okuma becerisi başarı testinin sonuçları

Yukarıdaki grafikte deney grubu öğrencilerinin okuma becerisinin işlemsel bilgi alanı ile ilgili başarı düzeylerinin *hatırlama, anlama, uygulama, analiz etme, değerlendirme ve yaratma* kategorilerine göre nasıl olduğuna yer verilmiştir. Okuma becerisi kazanımlarını gerçekleştirmek için yapılan etkinliklerin sonunda uygulanan üçüncü konu izleme (başarı) testi ile ilgili şu bulgulara ulaşılmıştır: 1. soru [Aşağıdaki resimlerden hareketle okuma ve okuduğunu anlama sürecini (kullanılan yöntem ve teknikler) hayal ederek okuma süreci ile ilgili düşüncelerinizi belirtiniz? (K1a)] ve 2. soruda [Yukarıdaki metnin türü ---- dir. Bu boşluğu doldurarak belirlediğiniz metnin tür özelliklerinden üç tanesini yazınız. (K1a)] taksonominin *hatırlama* kategorisine göre hazırlanan “K1: Okuma sürecinin öncesi sırası ve sonrasında kullanacağı modele uygun seçeceği tekniği hatırlar.” kazanımının ne düzeyde gerçekleştiği incelenmiştir. Öğrencilerin okuma sürecinde kullanacakları yöntem ve teknikleri ne düzeyde hatırladıklarını belirlemek amacıyla sorulan birinci soruyu dört kişinin eksik cevaplama dışında herkesi, doğru cevaplamıştır. Bu soruda öğrencilerin okuma tekniklerini hatırlamaları istenmiştir. Dört öğrenci sadece bir resmi belirlemesi nedeniyle bu soruyu eksik olarak cevaplasa da öğrencilerin çoğu okuma amaçlarına göre hatırladıkları okuma tekniklerini resimlerle doğru ilişkilendirmişlerdir. Böylece öğrencilerin okuma sürecinde kullanacakları yöntem ve teknikleri doğru hatırladıkları söylenebilir. Açık uçlu olan ikinci soruda ise öğrencilerin derste okuma türüne göre işledikleri metinlerin tür özelliklerini hatırlama düzeyleri incelenmiştir. Altı kişinin eksik cevapladığı bu sorunun yüksek bir oranda doğru cevaplandığı görülmektedir. Bazı

öğrencilerin üçten daha az oranda özellik yazarak veya sadece metin türünü yazarak bu soruyu eksik cevaplamasına rağmen öğrencilerin çoğunluğu metin türünü doğru tespit ederek ve en az üç özellik yazarak bu soruyu doğru olarak cevaplamışlardır. Verilen yüksek orandaki doğru cevaplardan hareketle öğrencilerin okumaya başlamadan önce kullanacakları yöntem ve teknikleri hatırladıkları görülmektedir. Bu bulgudan hareketle bu kapsamda yapılan etkinliğin (K1a) etkili olduğu ve K1 kazanımının hedeflenen düzeyde gerçekleştiği belirlenmiştir.

3. soru [Öğretmeniniz 23 Nisan’da bir şiir okuyacağınızı duyurur. Şiiri okurken aşağıdaki okuma türünden hangisini seçmeniz daha etkili olacaktır? (K2a)], 4. soru [Aşağıdaki grafikte hikâyedeki olayların gelişimi çizilmiştir. Olayların zamana bağlı gelişimini düşünerek (başlangıç, gelişme, bitiş) her kategorinin hikâyenin hangi bölümünü kapsadığını ilgili yerin altına yazarak belirtiniz. (K2b)], 5. soru [“**Sanki** ışığın ters yüzünde olduklarını apansız öğrenmişler gibi, dehşete kapılmışlardı.” bu cümlede koyu yazılmış kelimelerin kullanım amacı aşağıdakilerden hangisidir? (K2c)] ve 6. soruda [İki güvercinin hikâyesinin giriş, gelişme ve sonuç bölümlerindeki duygularını belirten birer cümle yazınız. (K2 genel)] taksonominin *anlama* kategorisine göre hazırlanan “K2: Etkili bir okuma süreci için okuma sürecinin öncesi ve sırasında kullanacağı seçeceği tekniği anlar.” kazanımına ne kadar ulaşıldığı ölçülmüştür. Bu aşamada öğrencilerin okuma becerisi ile ilgili metin türüne uygun olarak kullanacakları okuma yöntem ve tekniklerini ne düzeyde anladıklarını tespit etmeye yönelik sorular sorulmuştur. Çoktan seçmeli olan üçüncü soruda okumadan önce metnin türünü belirleme becerilerinin nasıl olduğuna bakıldığında bütün öğrencilerin bu soruyu doğru cevapladıkları görülüyor. Metin türünün özelliklerinden hareketle olay akışının nasıl olduğunun incelendiği dördüncü soruda öğrencilerin tamamı soruyu doğru cevaplaması nedeniyle K2a ve K2b etkinliklerinin etkili olduğu belirlenmiştir. Beşinci soruda öğrencilerin metinden anladıklarını belirtmeleri istenmiştir. Grafiğe bakıldığında bütün öğrencilerin metinde anladığı bölümü doğru olarak gösterdikleri görülmektedir. Bu amaçla uygulanan K2c etkinliğinin başarılı olduğu belirlenmiştir. Anlama kategorisinin son sorusu ve açık uçlu altıncı soruda etkili okuma tekniklerine göre okudukları hikâyeyi ne düzeyde ve nasıl anladıkları sorulmuştur. Bir boş ve üç eksik cevabın dışında öğrencilerin hepsi bu soruyu doğru cevaplamışlardır. Ulaşılan bu sonuçlar, okuma becerisinin işlemsel bilgisine göre hazırlanan K2a, K2b ve K2c etkinliklerinin

etkili bir şekilde uygulandığı ve anlama kategorisindeki kazanımın (K2) ise hedeflenen düzeyde gerçekleştiğini göstermektedir.

7. soruda [Bu hikâyede güvercinlerin korkularını belirten kelime(leri)yi seçerek bunların metindeki korku durumunu etkili bir şekilde karşılayıp karşılamadığını yorumlayınız. (K3 genel)] taksonominin *uygulama* kategorisine göre hazırlanan “K3: Etkili bir okuma süreci için okuma sırası ve sonrasında doğru teknikleri uygular.” kazanımının gerçekleşme düzeyine yer verilmiştir. Öğrencilerin etkili okuma tekniklerine göre okudukları hikâyeyi yorumlayabilme becerilerinin incelendiği bu sorunun bir boş ve bir eksik cevap dışında yüksek düzeyde doğru cevaplandığı görülüyor. Bundan hareketle öğrencilerin doğru ve etkili okuma tekniklerini kullanarak okudukları hikâyeyi doğru bir şekilde yorumlayabildikleri belirlenmiştir. Böylece K3 kazanımının hedeflenen düzeyde gerçekleştiği sonucuna varılmıştır.

8. soru [Daha önce okuduğunuz bir hikâyenin anlatımı ile yukarıdaki hikâyenin anlatımı arasındaki benzerliği yazınız. (K4b)] ve 9. soru [Bu hikâyeyi daha iyi anlamak için hangi okuma tür(lerini)ünü (sesli okuma, sessiz okuma, not alarak okuma, göz atarak okuma ve sorgulayıcı okuma) seçtiniz? Seçtiğiniz bu okuma türü ile hikâyeyi daha iyi anlama arasındaki uyumu belirtiniz. (K4c)] taksonominin *analiz etme* kategorisine göre hazırlanan “K4: Etkili bir okuma süreci için okuma sırası ve sonrasında kullandığı tekniklerden hareketle okuma sürecini analiz eder.” kazanımının gerçekleşme düzeyini belirtmektedir. Açık uçlu olan sekizinci soru, etkili okuma teknikleri kullanılarak okunan hikâyelerdeki anlatımın birbiriyle olan benzerlik ve uyumlarını görebilme becerilerini belirlemek amacıyla sorulmuştur. Beş kişinin boş bıraktığı, beş kişinin eksik cevapladığı bu soru, testte başarı düzeyinin en düşük olduğu sorudur. Bu soruda başarının düşük çıkmasının temel nedeni, öğrencilerin yeni bilgilerinden hareketle eski bilgileri yoklarken yaşadıkları zorluktan kaynaklanmaktadır. Öğrencinin daha önce okuduğu benzer hikâyeyi hatırlaması istenmiş ve bu iki hikâyedeki benzerliğin incelenmesi hedeflenmiştir. Cevaplar incelendiğinde on öğrencinin daha önce okuduğu hikâyeleri tam olarak hatırlayamadığı bu nedenle bu soruyu tam ve doğru olarak cevaplamadıkları tespit edilmiştir. Fakat bu cevaplara rağmen bu sorunun genel başarı ortalaması, hedeflenen düzeye yakın bir orandadır. Dokuzuncu soru ise etkili bir okuma sürecinde seçilen okuma türleri ile anlama arasındaki uyuma odaklanmak amacıyla sorulmuştur. Bir eksik ve bir boş cevap dışında öğrencilerin hepsi bu soruyu doğru

cevaplamışlardır. Bu iki soru için verilen doğru cevaplardan hareketle öğrencilerin okuma sürecinde kullandıkları doğru okuma yöntem ve teknikleri vasıtasıyla metinleri iyi düzeyde analiz ettikleri görülmüştür. Dolayısıyla okuma becerisi işlemsel bilgisini analiz etme kategorisine göre hazırlanan etkinlikler (K4b, K4c) etkili olup ilgili K4 kazanımı ise hedeflenen yönde başarılı bir şekilde gerçekleşmiştir.

10. soru [Bu hikâyede, kullanılan benzetmeleri aşağıya yazınız? Bu benzetmelerin hikâyede etkili bir şekilde yapıp yapılmadığı değerlendiriniz? (K5genel)] taksonominin *değerlendirme* kategorisine göre hazırlanan “K5: Etkili bir okuma süreci için kullandığı tekniklerinden hareketle okuma sürecini değerlendirir.” kazanımının nasıl gerçekleştiğini göstermektedir. Açık uçlu olan bu soruda etkili okuma tekniklerine göre okuyup inceledikleri hikâyenin içeriğini eleştirme becerilerinin nasıl olduğu incelenmiştir. Öğrencilerin cevaplarına bakıldığında dört kişinin boş bırakması ve bir kişinin yanlış cevaplama nedeniyle bu sorunun, testte en az başarılı ikinci soru olduğu görülmektedir. Çünkü eksik ve boş cevaplara bakıldığında öğrencilerin metni etkili bir şekilde eleştirmek için doğru okuma tekniklerini belirleme sürecinde zorlandıkları saptanmıştır. Bu zorluk, testteki başarının hedeflenen düzeyin biraz altında çıkmasına neden olmuştur. Fakat doğru cevapların fazla olması nedeniyle bu durumun, testin genel başarı ortalamasını ciddi anlamda etkilediği söylenemez. Dolayısıyla öğrencilerin okuduğu hikâyeyi içerik itibarıyla eleştirme becerilerinin genel olarak iyi olduğu söylenebilir. Bu bulgudan hareketle deney grubu öğrencilerinin okuma becerisi işlemsel bilgi türünün değerlendirme kategorisine göre hazırlanan etkinliğin (K5 genel) genel olarak etkili olduğu ve ilgili kazanımın (K5) ise gerçekleştiği sonucuna varılmıştır.

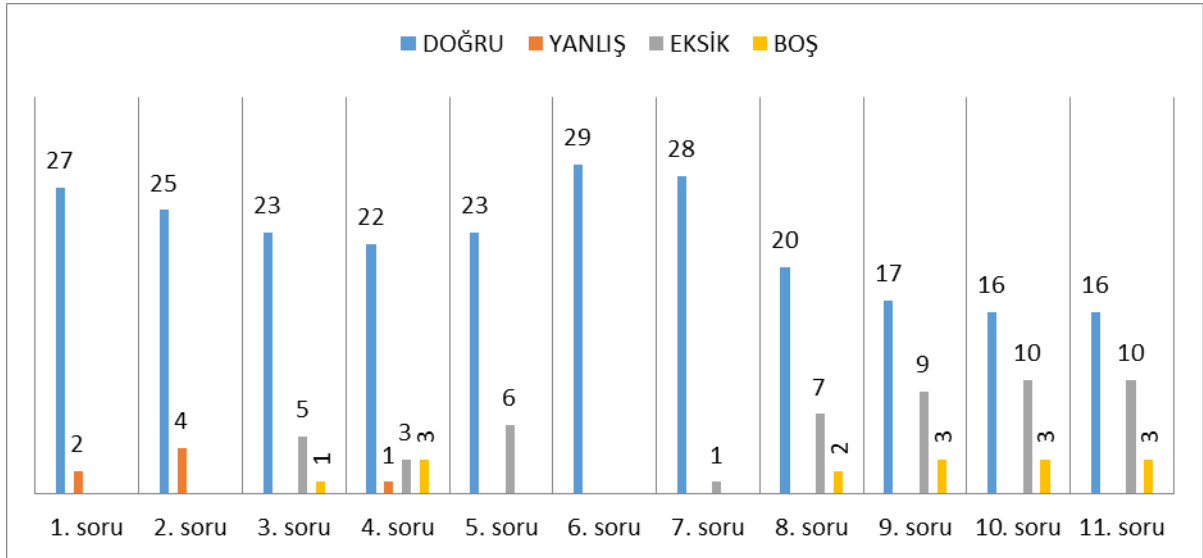
11. soru [Bu hikâyeyi siz yazsaydınız hangi benzetmeleri kullanırdınız? (K6a)] ve 12. soruda [Bu hikâye için belirlediğiniz başlığı yazınız. (K6b)] taksonominin *yaratma* kategorisine göre hazırlanan “K6: Etkili bir okuma süreci için kullandığı tekniklerin etkililiği ile ilgili fikir oluşturur.” kazanımının gerçekleşme durumu incelenmiş. Öğrencilerin yaratma becerilerine yer verildiği on birinci soruda metin içi bilgileri kullanma başarılarına bakılmıştır. Grafiğe bakıldığında bir boş ve üç eksik cevap dışındaki herkesin bu soruyu doğru olarak cevapladığı görülmektedir. Öğrencilerin doğru ve etkili benzetmeler kurması nedeniyle (K6a) etkinliğinin etkili olduğu söylenebilir. On ikinci soruda ise öğrencilerin etkili okuma yöntem ve tekniklerini kullanarak metinden anladıkları bilgileri sentezleme becerileri değerlendirilmiştir.

Grafiğe bakıldığında bu sorunun tamamıyla doğru olarak cevaplandığı görülmektedir. Öğrencilerin okudukları hikâyeye etkili başlıklar vermeleri nedeniyle bu kapsamda yapılan etkinliğin (K6b) başarılı olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin işlemsel bilgi türüne göre okuma becerilerinin nasıl geliştiğini belirlemek için yapılan üçüncü konu izleme (başarı) testinin sonuçlarına (yukarıdaki grafiğe) genel olarak bakıldığında üstbilişsel yazma becerileri ve sözlü iletişim becerilerinin kavramsal bilgisinin değerlendirildiği önceki iki bölümde olduğu gibi burada da bütün bilişsel kategorilerde başarı oranının birbirine yakın oranda olduğu belirlenmiştir. Ayrıca bu bölümde öğrencilerin okuma becerisinin işlemsel bilgi türü ile ilgili kazanımları gerçekleştirmek için yapılan etkinliklerin hedeflenen düzeyde başarılı şekilde uygulandığı görülmüştür. Bir önceki iki bölümde (üstbilişsel yazma, sözlü iletişim becerileri kavramsal bilgi) olduğu gibi bu bölümde de taksonominin hatırlama, anlama, uygulama, analiz etme ve değerlendirme kategorileri ile ilgili kazanımların gerçekleşme düzeyleri birbirine yakın oranlardadır. Sonuç olarak okuma ve okuduğunu anlama becerileri ile ilgili bütün bilişsel kategoriler birbirine yakın ve hedeflenen düzeyde gerçekleşmiştir.

Dördüncü konu (başarı) izleme testi: Bu başarı testi, altıncı sınıf yazma becerisi *birinci hedefinin* “Yazma süreciyle ilgili kavram ve terimleri öğrenme” etkinliklerine göre hazırlanmıştır. Yazma becerisinin birinci hedefine göre dil bilgisi ile ilgili kazanımları gerçekleştirmek amacıyla hazırlanan “Hikâyelerimdeki Hayatlar” etkinliğindeki öğretim sürecine göre bir başarı testi geliştirilmiştir. Başarı testlerindeki maddeler, YBT’ye göre tasarlanan öğretim programının yazma becerisi olgusal bilginin kazanımlarını gerçekleştirecek şekilde *hatırlama, anlama, uygulama, analiz etme ve değerlendirme* bilişsel kategorilerine göre düzenlenmiştir. Toplam 11 madden oluşan “6. sınıf olgusal bilgi türüne göre yazma becerisi ve dil bilgisi başarı testi” açık uçlu, çoktan seçmeli, boşluk doldurma, eşleştirme, görsel yazma (yaratıcı yazma) gibi farklı madde türlerini kapsamaktadır. Uygulanan başarı testindeki maddeler, üç farklı puanlayıcı tarafından incelenmiş olup inceleme sonuçlarına göre öğrencilerin verdiği cevapların dağılımı aşağıdaki grafikte verildiği gibidir.

Grafik 5. Yazma becerisi olgusal bilgi türüne göre dil bilgisi başarı testinin sonuçları verilmiştir.



Yukarıdaki grafikte deney grubu öğrencilerinin *yazma becerisi olgusal bilgi türüne göre dil bilgisi* alanı ile ilgili başarı düzeylerinin *hatırlama, anlama, uygulama, analiz etme ve değerlendirme* kategorilerine göre nasıl olduğuna yer verilmiştir. *Yazma becerisi ve dil bilgisi kazanımlarını gerçekleştirmek için yapılan etkinliklerin sonunda uygulanan dördüncü konu izleme (başarı) testi ile ilgili şu bulgulara ulaşılmıştır: 1. soru [Aşağıdakilerden hangisinde çekim eki kullanılmamıştır? (K1a)] ve 2. soruda [Aşağıdakilerden hangisinde farklı bir kelime grubu kullanılmıştır. (K1a)] taksonominin hatırlama kategorisine göre hazırlanan “K1: Yazma sürecinde kullanılan dil bilgisi (çekim ekleri ve sözcükler) unsurlarını hatırlar.” kazanımının ne düzeyde gerçekleştiğine yer verilmiştir. Çoktan seçmeli olan birinci soruda öğrencilerin çekim eklerini hatırlayıp hatırlamadıklarına bakılmıştır. Verilen iki yanlış cevap dışındakilerin hepsi bu soruyu doğru cevaplayarak çekim eklerini doğru olarak hatırlamışlardır. Çoktan seçmeli olan ikinci soruda ise öğrencilerin kelime gruplarını hatırlama düzeylerine bakıldığında dört öğrencinin yanlış cevap vermesi nedeniyle bu konunun daha az hatırlandığı görülmektedir. Fakat her iki soruda da doğru cevapların oranı daha fazla olması nedeniyle bu sorunun genel başarı ortalamasının yüksek olduğu kaydedilmiştir. Bu iki soruya verilen cevapların ortalama başarı oranından hareketle öğrencilerin dil bilgisi (çekim ekleri ve kelime türleri) konularını iyi hatırladıkları belirlenmiştir. Bu nedenle yazma becerisi olgusal bilgi konuları ile ilgili hazırlanan K1a ve K1b etkinliklerinin*

oldukça etkili olduğu ve ilgili kazanımın (K1) başarılı bir şekilde gerçekleştiği görülmüştür.

3. soru [Aşağıdaki boşluğu uygun kelimelerle doldurunuz. (K2a)], 4. soru [İsim hâl eklerinin adlarını yazarak bunlardan bir tanesini açıklayınız (K2b)], 5. soru [Aşağıdaki boşlukları doğru ve uygun ekler ile doldurunuz. (K2c)] ve 6. soruda [Zamir ve edatlarla ilgili üç tane örnek yazınız. (K2d)] taksonominin *anlama* kategorisine göre hazırlanan “K2: Yazma sürecinde kullanılan dil bilgisi unsurlarını anlar.” kazanımına ne kadar ulaşıldığını göstermektedir. Öğrencilerin dil bilgisi konularını daha iyi anlamaları için bu bölümde daha fazla etkinliğe yer verilmiştir. Bu nedenle bu testin anlama bölümü ile ilgili soruları daha fazladır. Boşluk doldurma olan üçüncü soruda öğrencilerin kelime türlerinin işlevini belirlemeleri için boşlukları doğru doldurmaları istenmiştir. Cevaplara bakıldığında bir boş ve beş eksik cevap dışındakilerin hepsini doğru cevaplandığı görülmektedir. Açık uçlu olan dördüncü soruda ise öğrencilerin isim hâl eklerinin işlevlerini görebilme ve açıklayabilme başarılarının nasıl olduğu incelenmiştir. Üç boş, üç eksik ve bir yanlış cevabın dışındakilerin hepsi soruyu doğru olarak cevaplamıştır. Bu testte doğru cevapların çoğunlukta olması nedeniyle testin ortalama başarı düzeyi yüksektir. Beşinci soruda öğrencilerin zamir ve edatları doğru belirlemeleri istenmiştir. Altı kişi; zamirleri, edatları veya bu iki gruptaki örnekleri için altında vererek eksik cevaplamışlardır. Her ne kadar bu soruda başarı oranının düştüğü kaydedilse de doğru cevapların fazla olması nedeniyle işlenen etkinliğin (K2c) etkili olduğu söylenebilir. Bu bölümün son sorusu olan ve boşluk doldurma şeklinde hazırlanan altıncı soruda ise öğrencilerin çekim eklerini doğru olarak ilgili boşluklara yazmaları istenmiştir. Testte başarı düzeyinin en yüksek olduğu bu soruyu bütün öğrenciler doğru cevaplamıştır. Bu nedenle bu amaçla yapılan etkinliğin (K2d) etkili olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçtan hareketle yazma becerisi olgusal bilgi türünün anlama kategorisi için hazırlanan etkinliklerin (K2a, K2b, K2c ve K2d) etkili olduğu ve ilgili kazanımın (K2) ise başarıyla gerçekleştiği söylenebilir.

7. soru [Yukarıdaki boşlukları doldurduktan sonra bu hikâyeyi tamamlayan bir paragraf yazınız. Yazacağınız bu paragrafta *zamir, edat ve bağlaçlar* kullanarak bunların altını çiziniz. (K3a)] ve 8. soruda [Tamamladığınız bu metindeki zamir, edat ve bağlaçları aşağıdaki uygun yere yazınız. (K3b)] taksonominin *uygulama* kategorisine göre hazırlanan “K3: Yazma sürecinde dil bilgisi kurallarını uygular.” kazanımının

gerçekleşme düzeyine bakılmıştır. Öğrencilerin çekim eklerini yeni bir metinde etkili bir şekilde nasıl kullandıklarını belirlemek amacıyla sorulan açık uçlu olan yedinci soruyu bir eksik cevap dışında doğru olarak cevapladıkları görülmektedir. Bu sonuçtan hareketle öğrencilerin yazdıkları metinde zamir, edat ve bağlaçları doğru olarak kullandıkları ve bu amaçla hazırlanan (K3a) etkinliğinin etkili olduğu söylenebilir. Sekizinci soruda ise öğrencilerin kelime türlerini yerinde ve doğru kullanma başarı düzeyleri incelenmiştir. Grafiğe bakıldığında öğrencilerin kelime gruplarını ekler kadar çok başarılı bir şekilde kullanamadıkları görülmektedir. Yedi öğrencinin eksik cevaplama ve iki öğrencinin cevaplamaması nedeniyle öğrencilerin bu soruda biraz zorlandıkları gözlemlenmiştir. Doğru cevap ortalamalarının daha fazla olması nedeniyle bu sorunun genel başarı ortalaması yüksektir. Bu nedenle öğrencilerin dil bilgisi konularını kullanma başarılarının genel olarak hedeflenen düzeye yakın bir oranda olduğu söylenebilir. Aynı zamanda öğrencilerin yazma becerisi olgusal bilgi türünün uygulama kategorisine göre hazırlanan etkinliklerin (K3a ve K3b) etkili olduğu ve ilgili kazanımın (K3) ise başarıyla gerçekleştiği görülmektedir.

Başarı testinin dördüncü aşamasındaki 9. soruda [Tamamladığınız bu metindeki bağlaçları çıkararak metni yeniden okuyunuz. Daha sonra aşağıdaki iki maddeyi tamamlayınız. (K4a)] taksonominin *analiz etme* kategorisine göre hazırlanan “K4: Dil bilgisi kullarına uygun olarak yazdığı yazma denemesini analiz eder.” kazanımının gerçekleşme düzeyi incelenmiştir. Öğrencilerin kelime gruplarına göre metni inceleyebilme başarılarının değerlendirildiği açık uçlu dokuzuncu soruyu, dokuz kişi eksik cevaplarken üç kişi boş bırakmıştır. Eksik cevapların artmasının nedeni, öğrencilerin verilen iki maddeden sadece birini tam veya doğru olarak cevaplamasıdır. Dolayısıyla önceki sorulardan hareketle öğrencilerin kelime gruplarının metindeki işlevini ve önemini fark etmelerine rağmen bu soruda bunun nedenini belirtmede ve bunların anlamla olan uyumunu göstermede zorluk yaşadıkları görülmektedir. Bu nedenle yapılan etkinlikte bazı eksikliklerin olabileceği düşünülmektedir. Buradaki eksik cevaplara rağmen doğru cevapların ortalamaları daha fazladır. Bu soruda doğru ve eksik cevap ortalamalarının yüksek olması nedeniyle genel başarı düzeyine (önceki testlerdeki kadar iyi olmasa da) hedeflenen oranda olmasa da genel olarak ulaşıldığı söylenebilir. Bu bulgudan hareketle öğrencilerin yazma becerisi olgusal bilgi türünün

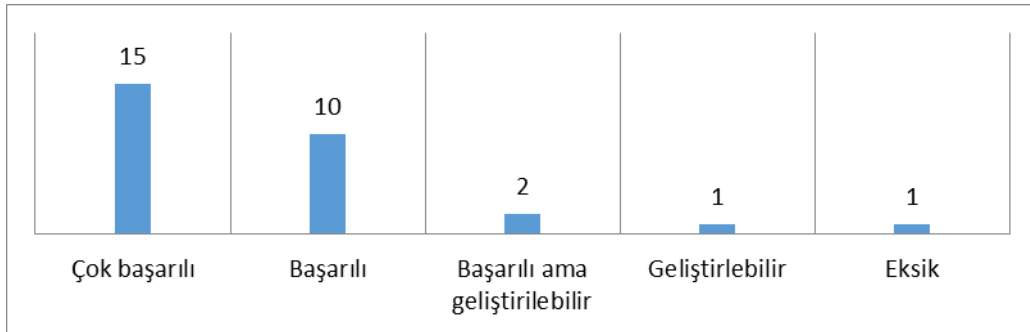
analiz etme kategorisine göre hazırlanan etkinliğin (K4a) orta derecede etkili olduğu ve ilgili kazanımın (K4) ise orta düzeyde gerçekleştiği görülmektedir.

10. soru [Yukarıdaki metinde zamir, edat ve bağlaçların doğru kullanılıp kullanılmadığını tespit ederek bunları aşağıdaki tabloda belirtiniz. (K5a)] ve 11. soruda [Yukarıdaki metinde isim hâl eklerinin doğru kullanılıp kullanılmadığını kontrol ederek bunları aşağıdaki tabloda belirtiniz. (K5b)] taksonominin *değerlendirme* kategorisine göre hazırlanan “K5: Örnek bir metni dil bilgisi kullarına uygun olarak değerlendirir.” kazanımının nasıl gerçekleştiğini göstermektedir. Öğrencilerin kelime gruplarını metindeki anlama uygun bir şekilde kullanma başarılarını değerlendirmek için verilen onuncu soruyu on kişi eksik cevaplarken üç kişi boş bırakmıştır. Önceki soruda olduğu gibi burada da eksik cevapların yükselmesinin nedeni, öğrencilerin kelime gruplarının metindeki işlevini ve önemini fark etmelerine rağmen bunları tabloda doğru şekilde gösterememeleridir. Eksik cevaplara rağmen doğru cevapların ortalamaları daha fazladır. Dolayısıyla bu soruda hem doğru hem de eksik cevap ortalamalarının yüksek olması nedeniyle genel başarı düzeyinin önceki testlerdeki kadar olmasa da iyi olduğu söylenebilir. Benzer bir sonuç boşluk doldurma tipindeki on birinci soruda görülmektedir. Bu soruda hâl eklerinin metindeki yanlış kullanımlarını göstererek metni değerlendirmeleri istenmiştir. Bu soruda, öğrencilerin hâl eklerinin metin içindeki işlevini ve önemini fark etmelerine rağmen bunları ilgili tabloda doğru bir şekilde göstermede zorluk yaşadıkları belirlenmiştir. Bundan dolayı bu soruyu on öğrenci eksik cevaplarken üç öğrenci boş bırakmıştır. Bu soruda hem doğru hem de eksik cevapların genel ortalamalarının yüksek olmasına rağmen bu sorunun başarı düzeyinin hedeflenen orana yakın olduğu söylenebilir. Bu bulgudan hareketle öğrencilerin yazma becerisi olgusal bilgi türünün değerlendirme kategorisine göre hazırlanan etkinliklerin (K5a, K5b) orta derecede etkili olduğu ve ilgili kazanımın (K5) ise orta düzeyde gerçekleştiği görülmektedir.

Öğrencilerin olgusal bilgi türüne göre yazma becerileri ve dil bilgisi başarılarını belirlemek için uygulanan dördüncü konu izleme (başarı) testinin sonuçlarına (yukarıdaki grafik) genel olarak bakıldığında bu bölümdeki hatırlama, anlama ve uygulama bilişsel kategorilerinde başarı oranının yüksek olduğu belirlenmiştir. Analiz etme ve değerlendirme kategorilerinde ise başarının orta düzeyde gerçekleştiği görülmektedir. Bu kategorilerde (analiz etme ve değerlendirme) başarı oranının düşmesinden dolayı

öğrencilerin buradaki dil bilgisi konularında daha fazla zorlandıkları belirlenmiştir. Öğrencilerin yaşadığı bu zorluklara rağmen genel başarı ortalamasının orta derecede olması nedeniyle bu bölümde yapılan etkinliklerin hedeflenen düzeye yakın oranda etkili olduğu söylenebilir. Dolayısıyla analiz etme ve değerlendirme kategorileri ile ilgili kazanımların hedeflenen orana yakın bir şekilde gerçekleştiği görülmektedir. Önceki üç bölümde yer alan bilgi türlerindeki (üstbilişsel yazma, sözlü iletişim becerileri kavramsal bilgi, okuma becerisi işlemsel bilgi) bilişsel kategorilerin birbirine çok yakın ve benzer olarak gerçekleşmesine karşın bu bölümde bu kategorilerin biraz farklılaştığı görülmektedir. Bu farklılaşmaya rağmen bu bölümde taksonominin hatırlama, anlama, uygulama, analiz etme ve değerlendirme kategorileri ile ilgili kazanımların genel olarak gerçekleştiği sonucuna varılmıştır. Öğrencilerin üstbilişsel yazma becerilerinin yaratma kategorisinde nasıl olduğunu daha iyi incelemek ve değerlendirmek için öğrencilerden yazma becerisi ve dil bilgisi ile ilgili örneklerinden hareketle bir fabl yazmaları istenmiştir. Öğrencilerin yazdığı fabllar aşağıdaki ikinci ürün dosyasında ayrıntılı olarak ele alınmıştır.

İkinci ürün dosyası: Altıncı sınıf yazma becerisi birinci hedefin “Yazma süreciyle ilgili kavram ve terimleri öğrenme” etkinliklerinin yaratma basamağındaki “K6: Yazma sürecinde dil bilgisi kullarına doğru ve etkili kullanarak özgün ve yaratıcı bir metin oluşturur.” kazanımını gerçekleştirmek amacıyla fabl yazma etkinliği yapılmıştır. Bu bölümde öğrencilere yazdıkları hikâyede serim, düğüm ve çözüm bölümlerinin kurgulanışı; fabl unsurlarını (hayvanların kişileştirilip, konuşurulması) kullanma başarısı; fablda mesajı verme başarısı ve dil bilgisi kurallarını (isim hâl ekleri, zamir, edat ve bağlaç) kullanma başarılarına göre yazdıkları fabllar değerlendirilmiştir. Öğrencilerle yapılan değerlendirme sonucunda en iyi üç fablı seçilerek sınıf panosuna asılmıştır. Fabllar puanlama anahtarındaki ölçütlere göre üç farklı puanlayıcı tarafından puanlanarak değerlendirilmiştir. Üç puanlayıcının yaptığı değerlendirme sonucunda fablların başarı durumları aşağıdaki grafik ve tabloda sıralandığı gibidir.

Grafik 6. İkinci ürün dosyasının sonuçları

Bu bölümde taksonominin yaratma basamağındaki kazanımı gerçekleştirmek amacıyla yapılan “Hikâyelerimdeki Hayatlar” etkinliğinden hareketle öğrencilerden isim hâl ekleri; zamirler, edatlar ve bağlaçların kullanıma dikkat ederek serim, düğüm ve çözüm bölümlerinden oluşacak bir fabl yazmaları istenmiştir. Böylece öğrencilerin dil bilgisi konularını yazacakları metinde başarılı bir şekilde nasıl kullandıkları incelenmiştir.

Yukarıdaki grafikte öğrencilerin yazdığı fabllar dört ölçüte (serim, düğüm ve çözüm bölümlerinin kullanılması, fabl unsurlarını kullanma, mesajı verme ve dil bilgisi unsurlarından olan isim hâl ekleri, zamir, edat ve bağlaçları doğru ve yerinde kullanma) göre incelenmiştir. Yapılan inceleme sonucunda bir öğrencinin hikâyesinde fabl unsurlarını kullanmaması, mesajı etkili bir şekilde verememesi; serim, düğüm ve çözüm bölümlerini başarılı bir şekilde kurgulayamaması nedeniyle hikâye *eksik* olarak değerlendirilmiştir. On beş öğrenci hikâyelerinde bu ölçütleri doğru ve tam olarak kullanarak *çok başarılı* düzeyde fabllar yazmıştır. On öğrenci ise yazdığı fablda bu ölçütlerden çok azını yanlış veya eksik kullanarak *başarılı* düzeyde metinler yazmıştır. İki öğrencinin ise dört ölçütten bazılarını eksik veya yanlış kullanması nedeniyle yazdığı hikâyelerin *başarılı olmasına rağmen geliştirilebileceği* görülmüştür. Bir öğrencinin yazdığı fablda dört ölçütü hedeflenen düzeyde başarılı bir şekilde kullanmadığı belirlenmiştir. Bu nedenle bu hikâyenin puanlama anahtarındaki dört ölçüte göre *geliştirilebilir* olduğu sonucuna varılmıştır.

Öğrencilerin yazdığı fablların başarı oranlarına bakıldığında başarılı hikâyelerin daha fazla olduğu görülmektedir. Bu bulgudan hareketle öğrencilerin hikâye yazma bilgisi ve dil bilgisi [hâl ekleri; zamirler, edatlar, bağlaçlar] ile ilgili bilgileri iyi öğrendikleri ve bunları kullandıkları sonucuna varılabilir. Bu kapsamda öğrencilerin öğrendiği bilgiler vasıtasıyla yaratıcı fabllar yazdıkları belirlenmiştir. Bu durum, yazma becerisi ve dil

bilgisi yeterliliği birinci hedefinin yaratma basamağındaki “K6: Yazma sürecinde dil bilgisi kullarına doğru ve etkili kullanarak özgün ve yaratıcı bir metin *oluşturur.*” kazanımının başarılı bir şekilde gerçekleştiğini göstermektedir. Yapılan değerlendirme sonucunda fablların başarı durumları aşağıdaki tabloda verilmiştir. Ekler bölümünde (Ek 10) bu fabllardan örnekler verilmiştir.

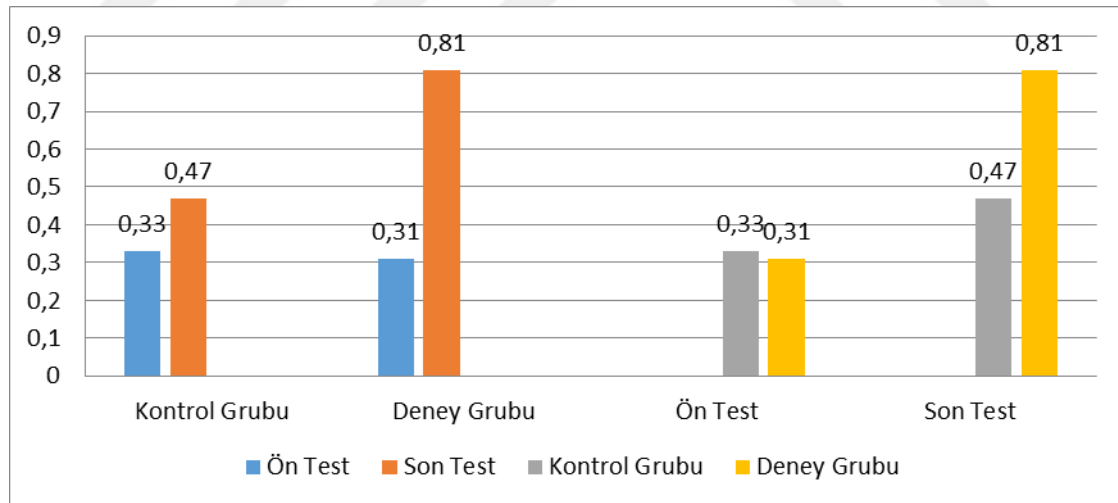
Tablo 18.
İkinci ürün dosyasındaki fablların başarı düzeyleri ile ilgili sonuçlar

Hikâye no.	Serim, düğüm ve çözüm bölümlerinin kullanılması	Fabl unsurlarını (hayvanların kişileştirilip konuşurulması) kullanma	Mesajı kullanma	Dil bilgisi konularını (sim hal ekleri zamir, edat, bağlaç) kullanma	Ölçütlere bulunma durumlarına göre ürünlerin sonuçları
1	2	2	2	2	Çok başarılı
2	2	2	2	2	Çok başarılı
3	2	2	2	2	Çok başarılı
4	2	2	2	1	Başarılı
5	2	2	0	1	Geliştirilebilir
6	2	2	2	2	Çok başarılı
7	2	2	2	2	Çok başarılı
8	2	2	2	2	Çok başarılı
9	2	2	2	2	Çok başarılı
10	2	2	1	2	Başarılı
11	2	2	2	1	Başarılı
12	2	2	2	1	Başarılı
13	2	2	0	2	Başarılı
14	2	2	2	2	Çok başarılı
15	2	2	2	2	Çok başarılı
16	2	2	2	2	Çok başarılı
17	2	2	2	1	Başarılı
18	0	0	0	1	Eksik
19	2	2	2	2	Çok başarılı
20	2	2	2	2	Çok başarılı
21	2	2	2	1	Başarılı
22	2	2	1	1	Başarılı ama geliştirilebilir
23	2	2	2	2	Çok başarılı
24	2	2	2	2	Çok başarılı
25	2	2	2	1	Başarılı
26	2	2	2	1	Başarılı
27	1	2	1	1	Başarılı ama geliştirilebilir
28	2	2	2	1	Başarılı
29	2	2	2	2	Çok başarılı

4.1.2. “YBT’ye göre hazırlanan ve bir bölümü uygulanan ortaokul Türkçe dersinin 6. sınıf öğretim etkinlikleri öntest ve sontest sonuçlarına göre öğrenci başarıları üzerinde anlamlı farklılık oluşturuyor mu?” araştırma sorusuna ilişkin bulgular

Bu bölümün amacı, YBT’ye göre hazırlanan ve bir bölümü uygulanan öğretim programı etkinliklerinin uygulandığı deney grubu ile resmî öğretim programı etkinliklerinin uygulandığı kontrol grubundaki (6. sınıf) öğrencilerin Türkçe dersinde öğrendiklerine bağlı olarak ulaştıkları başarı düzeyleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemektir. Bu amaçla araştırmanın bu bölümünde öntest-sontest deney-kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Yapılan inceleme sorucunda testte yer alan maddelerin ayırt ediciliği ve ortalama güçlüğünün nasıl olduğu saptanmaya çalışılmıştır. Deney ve kontrol gruplarına uygulanmadan önce maddelerin ayırt ediciliği ve testin güçlülüğünün orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bu analizlerin sonuçları veri toplama araçlarının olduğu bölümde ayrıntısıyla verilmiştir. Madde ve test analizleri sonucunda tamamlanan başarı testi deney ve kontrol gruplarına uygulanmıştır. Her iki grubun madde güçlükleri ile ilgili frekans analizleri aşağıda ayrıntısıyla verilmiştir.

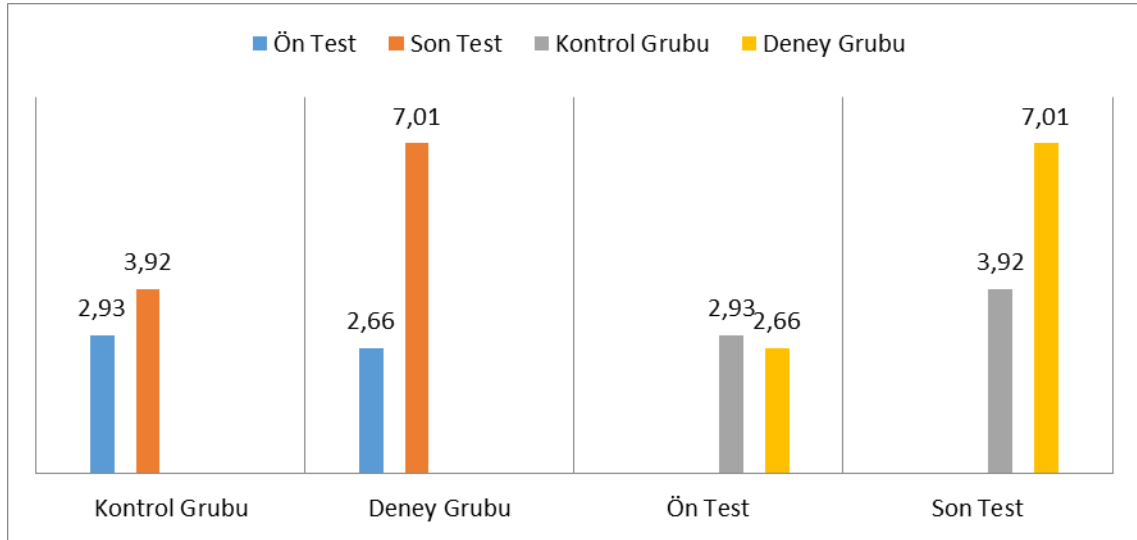
Grafik 7. Deney ve kontrol grubu öntest ve sontestlerin test güçlük indeksinin oranları



Yukarıdaki grafikte deney ve kontrol gruplarının dört kategoride öntest ve sontestleri arasındaki test güçlük indekslerinin nasıl olduğu incelenmiştir. Birinci kategoride kontrol grubunun ön ve sontestleri arasındaki test güçlük indeksinin 0,14 oranında farklılaştığı saptanmıştır. İkinci kategoride ise deney grubunun öntest ve sontest güçlük indeksleri arasında 0,50 oranında bir artış tespit edilmiştir. Buradaki sonuçlar, testteki güçlülüğünün nasıl olduğunu saptamak için oldukça önemlidir. Çünkü bu sonuçlar, her iki

testin ne düzeyde kolay veya zor olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bulgudan hareketle şu tespitlerde bulunabilir: Grafiğe bakıldığında kontrol grubunda, sontestin öntestten daha kolay olduğu görülmektedir. Bunun nedeni ise 0,33'den 0,47'ye yükselen 0,14'lük artış oranıdır. Resmî öğretim programının uygulandığı kontrol grubunun madde güçlülük indekslerindeki bu artış oranının deney grubundan daha düşük olduğu görülmektedir. Deney grubunda ise ön ve sontestleri arasındaki güçlük indeksi farklarının kontrol grubundaki farktan daha fazla olduğu belirlenmiştir. Çünkü deney grubunun öntesti, 0,31'den 0,81'e kadar yükseldiği görülmektedir. İki test arasındaki 0,50'lik olan bu yüksek artış oranı oldukça önemlidir. Çünkü bu oran, deney grubundaki öğrencilerin öntesti, sonteste göre 0,50 düzeyinde daha kolay bulduklarını göstermektedir.

İki grup arasındaki bu güçlük farkını daha iyi görmek için deney ve kontrol gruplarının öntest ve sontestlerinin karşılıklı olarak değerlendirildiği üçüncü ve dördüncü kategorilere bakmak gerekir. Üçüncü kategoride, deney ve kontrol grubu öntestlerin güçlüklerine bakıldığında her iki grubun da birbirine yakın oranda öntestte zorlandıkları görülmektedir. Her ne kadar deney grubunda bu zorluk oranı 0,02 düzeyinde kontrol grubundan fazla olsa da genel olarak iki grubun testteki güçlük indekslerinin birbirine yakın olduğunu söylemek mümkündür. Dördüncü kategoride, deney ve kontrol grubu sontestlerin güçlüklerine bakıldığında ise her iki grubun da sontestteki oranlarını yükselttiği kaydediliyor. Fakat sontestlerdeki bu yükseliş oranlarının birbirinden oldukça farklı olması çok önemli bir bulgudur. Çünkü sontestte kontrol ve deney grupları arasındaki 0,41 farklılık oranı, deney grubu güçlük indekslerinin fazlalığından kaynaklanmaktadır. Dolayısıyla deney grubu, sontesti kontrol grubundan 0,41 oranında daha fazla kolay cevaplamıştır. Bu bulgudan hareketle YBT'ye göre hazırlanan öğretim programına katılan deney grubunun öntestte, kontrol grubundan az oranda da olsa daha fazla güçlük yaşarken sontestte bu zorluğun, ciddi bir oranda azaldığı görülmüştür. Dolayısıyla deney grubu öğrencileri, sontesti kontrol grubu öğrencilerine göre daha kolay bir şekilde cevaplamıştır. Deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubundaki öğrenciler ile aynı olan bu konuları (sözlü iletişim becerileri, okuma, yazma becerileri ve dil bilgisi yeterliliği), öğretim sürecinin sonunda ne düzeyde öğrendiği ve her iki grubun başarı düzeylerindeki farklılıklar aşağıdaki grafikte ayrıntısıyla gösterilmektedir.

Grafik 8. Deney ve kontrol grubu öntest ve sontestlerinin başarı oranlarının sonuçları

Yukarıdaki grafikte deney ve kontrol gruplarının öntest ve sontestleri arasındaki başarı ortalamalarının nasıl olduğu incelenmiştir. Birinci kategoride, kontrol grubunun ön ve sontestleri arasındaki test başarısının 0,99 oranında farklılaştığı saptanmıştır. İkinci kategoride ise deney grubunun ön ve sontestleri arasında 4,35 oranında bir farklılaşma tespit edilmiştir. Buradaki sonuçlar, iki grup arasındaki başarının nasıl olduğunu saptamak için oldukça önemlidir. Bu bulgudan hareketle şu tespitlerde bulunabilir: Kontrol grubunun öntest ve sontestleri karşılaştırıldığında sontestte başarının 2,93 ile 3,92 arasında 0,99 oranında arttığı görülmektedir. Her ne kadar kontrol grubunun başarı puanlarında bir artış olduğu gözlemlense de bu oran, deney grubuyla karşılaştırıldığında daha düşük olup hedeflenen oranın altındadır. YBT'ye göre hazırlanan öğretim programının uygulandığı deney grubunda ise öntest ve sontest puanları arasındaki başarı farklarının daha fazla olduğu belirlenmiştir. Deney grubunun öntestinin 2,66 ile 7,01 arasındaki 4,35 artış oranı oldukça önemlidir. Çünkü bu oran, deney grubundaki öğrencilerin öntestte göre sontestte 4,35 düzeyinde başarılı olduklarını göstermektedir.

İki grup arasındaki başarı oranını daha iyi görmek için deney ve kontrol gruplarının öntest ve sontestlerinin karşılıklı olarak verildiği üçüncü ve dördüncü kategorilere bakmak gerekir. Üçüncü kategoride, deney ve kontrol grubunun öntestlerinin başarı puanlarına bakıldığında her iki grubun başarısının birbirine yakın oranda olduğu görülmektedir. Her ne kadar kontrol grubunda bu başarı oranı 0,27 düzeyinde fazla olsa da genel olarak iki grubun öntestteki başarı oranlarının birbirine yakın olduğu

söylenebilir. Dördüncü kategoride, deney ve kontrol grubunun sontest başarı oranlarına bakıldığında ise her iki grubun da başarılarını yükselttiği görülmektedir. Fakat bu iki grubun sontest başarı oranları, birbirinden oldukça farklıdır. Sontestte kontrol ve deney grupları arasında 3,99 oranındaki farklılığın nedeni, deney grubundaki başarının artışından kaynaklanmaktadır. Dolayısıyla deney grubunun sontestte 3,99 oranında kontrol grubunda daha fazla testi başarılı bir şekilde cevapladığı belirlenmiştir. Bu bulgudan hareketle deney grubunun, öntestteki düşük başarıyı, sontestte kontrol grubundan daha fazla ve dikkat çekici bir düzeyde başarıya dönüştürdüğü görülmektedir. Çünkü deney grubu öğrencileri sontesti, kontrol grubu öğrencilerine göre daha başarılı bir şekilde doğru ve tam olarak cevaplamıştır. Bu bölümde sonuç olarak şu bulguya ulaşılmıştır: Deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubundaki öğrenciler ile aynı olan konuları (sözlü iletişim, okuma, yazma becerileri ve dil bilgisi yeterliliği) YBT'ye göre hazırlanan öğretim sürecinin sonunda daha başarılı bir şekilde öğrendiği sonucuna varılmıştır. Her iki grup arasındaki bu başarı oranlarının anlamlı olup olmadığını belirlemek için SPSS'in ilişki analizlerine başvurulmuştur. Bu nedenle bu testlere ilişkin veriler SPSS 15.0 paket programı aracılığı ile analiz edilmiştir. Anlamlılık testi yapılmadan önce grup puanlarının dağılım normalliğini incelenmek için bir örneklem *Shapiro-Wilk* testi uygulanmıştır. Veriler, elliden az sayıdaki katılımcılardan toplandığı için bu bölümdeki analizler Shapiro-Wilk testine göre yapılmıştır. Daha sonra gruplar arasındaki anlamlılık *bağımlı/ilişkili grup t testi (paired samples t-test)* ve *bağımsız/ilişkisiz grup t testi (independent samples t-test)* sonuçlarına göre incelenmiştir. Puanların dağılım normalliği ile ilgili bulguların ve anlamlılık testi sonuçlarının nasıl olduğu aşağıda ilgili bölümde ayrıntısıyla verilmiştir.

Tablo 19a.
Kontrol grubu öntest-sontest puanlarının dağılım normalliğini denetlemek amacıyla yapılan bir örneklem Shapiro-Wilk testinin sonuçları

Ölçek	N	\bar{X}	ss	Basıklık		Çarpıklık	
				sd	P		
Kontrol Öntest	Grubu 28	9,5714	3,17	28	0,210	-,602	,349
Kontrol Sontest	Grubu 28	15,3214	6,19	28	0,209	-1,031	-,318

Basıklık ve çarpıklık değerleri +1,5 ve -1,5 değerleri arasında ise dağılımın normalliğinden söz edilebilir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Bu değerlerden hareketle

yukarıdaki çizelgeye göre kontrol grubunun öntest *basıklık değerinin* (-,602) ve *çarpıklık değerinin* ise (,349) olduğu; kontrol grubu sontest *basıklık değerinin* (-1,031) ve *çarpıklık değerinin* ise (-,318) olması nedeniyle başarı testinde elde edilen verilerin normal bir dağılım gösterdiği söylenebilir. Aynı zamanda yapılan *Shapiro-Wilk testi* sonucunda, dağılımın normal dağılımdan olan farklılığı da anlamlı bulunmamıştır (kontrol öntest *Shapiro-Wilk* 0,210, $p>,05$ ve kontrol sontest *Shapiro-Wilk* 0,209, $p>,05$). Normal dağılım gösteren kontrol grubunun öntest-sontest puanları arasında anlamlı farklılığın olup olmadığını belirlemek için *ilişkili grup t testi* yapılmıştır. Bu testin sonuçları aşağıda verildiği gibidir.

Tablo 19b.
Kontrol grubu öntest-sontest puanları arasında farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımlı/ilişkili grup (paired samples) t testinin sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	t Testi		
					t	Sd	p
Kontrol Grubu	Öntest	28	9,5714	3,17897	-4,46	27	,000
	Sontest	28	15,3214	6,19470			

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan kontrol grubundaki öğrencilerin Türkçe dersi başarı testinin öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan *ilişkili grup t testi* sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur ($t = -4,46$; $p <,05$).

Tablo 20a.
Deney grubu öntest-sontest puanlarının dağılım normalliğini denetlemek amacı ile yapılan bir örneklem Shapiro-Wilk testinin sonuçları

Ölçek	N	\bar{x}	ss	Basıklık		Çarpıklık	
				sd	P		
Deney Öntest	Grubu 29	8,6552	3,79	29	0,419	-,422	-,241
Deney Sontest	Grubu 29	24,7241	2,89	29	0,008	,570	-1,040

Yukarıdaki tabloya göre deney grubu puanlarının basıklık ve çarpıklık değerleri ile ilgili şu sonuçlara ulaşılmaktadır: Deney grubu öntest *basıklık değerinin* (-,422) ve *çarpıklık değerinin* ise (-,241) arasında olması; deney grubu sontest *basıklık değerinin* (,570) ve *çarpıklık değerinin* ise (-1,040) olması nedeniyle başarı testinde elde edilen verilerin,

normal dağılım gösterdiği söylenebilir. Aynı zamanda deney grubu öntesti için yapılan *Shapiro-Wilk testi* sonucunda dağılımın normal dağılımdan olan farklılığı anlamlı bulunmamıştır (deney öntest *Shapiro-Wilk* 0,419 $p>,05$). Normal dağılım gösteren deney grubunun öntest-sontest puanları arasında anlamlı farklılığın olup olmadığını belirlemek için *ilişkili grup t testi* yapılmıştır. Bu testin sonuçları aşağıda verildiği gibidir.

Tablo 20b.

Deney grubu öntest-sontest puanları arasında farklılık olup olmadığını belirlemek üzere yapılan bağımlı/ilişkili grup (paired samples) t testinin sonuçları

Gruplar		N	\bar{x}	ss	t Testi		
					t	Sd	p
Deney Grubu	Öntest	29	8,65	3,79	-19,93	28	,000
	Sontest	29	24,72	2,89			

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan deney grubundaki öğrencilerin Türkçe dersi başarı testinin öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan *ilişkili grup t testi* sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur ($t=-19,93$; $p<,05$).

Buraya kadar olan analizlerde kontrol grubunun öntest ve sontest, deney grubunun öntest ve sontestlerinin normallik ve anlamlılığı incelenmiştir. Aşağıdaki analizlerde ise kontrol ve deney gruplarının öntest sonuçları ile kontrol ve deney gruplarının sontestlerinin normallik ve anlamlılık analizlerine bakılmıştır. Deney ve kontrol gruplarına öntest–sontest uygulamaları sonucunda öğrenci başarıları arasındaki farklılığı incelemeye önce kontrol ve deney grupları ön ve sontest puanlarının dağılım normalliği *Shapiro-Wilk* testine göre incelenmiştir. Ardından bu testlerin puanları arasında farklılık olup olmadığını belirlemek üzere yapılan *bağımsız grup t testi* (*independent samples test*) sonuçlarına yer verilmiştir. Ulaşılan sonuçlara aşağıda yer verilmiştir.

Tablo 21a.

Kontrol ve deney grubu öntest puanlarının dağılım normalliğini denetlemek amacı ile yapılan bir örneklem Shapiro-Wilk testinin sonuçları

Ölçek	N	\bar{X}	ss	Basıklık		Çarpıklık	
				sd	P		
Kontrol Öntest	Grubu 28	9,57	3,18	28	0,210	-,602	,349
Deney Öntest	Grubu 29	8,46	3,71	28	0,397	-,319	-,219

Yukarıdaki tabloya göre kontrol grubu öntestlerinin *basıklık değerinin* (-,602) ve *çarpıklık değerinin* ise (,349) olması; deney grubunun öntest *basıklık değerinin* (-,319) ve *çarpıklık değerinin* ise (-,219) olması nedeniyle bu başarı testinde elde edilen verilerin normal dağılım gösterdiği söylenebilir. Tabloda görüldüğü gibi yapılan *Shapiro-Wilk* testi sonucunda kontrol ve deney grubu puanlarının dağılımı, normal dağılımdan olan farklılığı ise anlamlı bulunmamıştır (kontrol öntest *Shapiro-Wilk* 0,210; $p > ,05$ ve deney öntest *Shapiro-Wilk* 0,397; $p > ,05$). Normal dağılım gösteren kontrol ve deney grubunun öntest puanları arasında anlamlı farklılığın olup olmadığını belirlemek amacıyla *bağımsız grup t testi (independent samples test)* yapılmıştır. Bu testin sonuçları aşağıda verildiği gibidir.

Tablo 21b.

Deney ve kontrol grubu öntest puanları arasında farklılık olup olmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi (independent samples test) sonuçları

Bağımsız Değişken	Kişi Sayısı (n)	Ortalama	Standart Sapma	Levene İstatistiği		t Testi Analizleri			
				F	p	t	sd	p	
Öntest	Kontrol grubu	28	9,5714	3,18	,703	,405	-,987	55	,328
	Deney grubu	29	8,6552	3,79					

Tabloda görüldüğü üzere, levene testi istatistiği değerlerine göre deney ve kontrol grubunun öntest toplam puanları için varyanslar homojenlik göstermektedir ($F = ,703$; $p = ,405 > 0,05$). Örneklem grubunu oluşturan deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin Türkçe dersi başarı testinin öntest puanları arasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan *bağımsız grup t testi* sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasında anlamlı farklı bulunmamıştır ($t = -,987$; $p = ,328 > ,05$).

Tablo 22a.

Kontrol ve deney grubu sontest puanlarının dağılım normalliğini denetlemek amacı ile yapılan bir örneklem Shapiro-Wilk testinin sonuçları

Ölçek	N	\bar{X}	ss	Basıklık		Çarpıklık	
				sd	P		
Kontrol Sontest Grubu	28	15,32	6,19	28	0,209	-1,031	-,318
Deney Sontest Grubu	29	24,64	2,90	28	0,015	,476	-,989

Bu tabloya göre kontrol grubu sontest *basıklık değeri* (-1,0331) ve *çarpıklık değerinin* (-,318) arasında olduğu; deney grubu sontest *basıklık değerinin* (,476) ve *çarpıklık değerinin* de (-,989) arasında olması nedeniyle başarı testinde elde edilen verilerin normal dağılım gösterdiği söylenebilir. Aynı zamanda yapılan *Shapiro-Wilk* testi sonucunda kontrol ve deney grubu sontest puanları dağılımının normal dağılımdan olan farklılığı kontrol grubunun lehine anlamlı bulunmamıştır (kontrol sontest *Shapiro-Wilk*, 209 $p > ,05$). Normal dağılım gösteren kontrol ve deney grubunun sontest puanları arasında anlamlı farklılığın nasıl olduğunu belirlemek için *bağımsız grup t testi* (*independent samples test*) yapılmıştır. Bu testin sonuçları aşağıda verildiği gibidir.

Tablo 22b.

Deney ve kontrol grubu sontest puanları arasında farklılık olup olmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi (independent samples test) testinin sonuçları

Bağımsız Değişken	Kişi Sayısı	Ortalama	Standart Sapma	Levene İstatistiği		t Testi Analizleri			
				F	p	t	sd	p	
Sontest	Kontrol grubu	28	15,32	6,19	23,4	000	7,30	55	000
	Deney grubu	29	24,72	2,89					

Tabloda görüldüğü üzere, Levene testi istatistiği değerlerine göre deney ve kontrol grubunun sontest toplam puanları için varyanslar homojenlik göstermemiştir ($F = 23,4$; $p = 000 < 0,05$). Örneklem grubunu oluşturan deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin Türkçe dersi başarı testinin sontest puanları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan *bağımsız grup t testi* sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur ($t = 7,30$; $p < ,05$). Aynı zamanda bu bölümde deney grubunun sontest puan ortalamasının kontrol grubunun sontest

puanlarından 8,6 oranında yüksek olması, deney grubundaki başarı düzeylerinin kontrol grubundan oldukça yüksek olduğunu göstermektedir. YBT'ye göre hazırlanan ve bir bölümü uygulanan ortaokul Türkçe dersi altıncı sınıf öğretim etkinliklerinin, sontest sonuçlarına göre öğrenci başarıları üzerinde deney grubunun lehine anlamlı farklılık oluşturduğu görülmüştür. Ulaşılan bulgulardan hareketle YBT'ye göre tasarlanan öğretim programının uygulanan bölümündeki öğretim sürecinin, resmî öğretim programın uygulanan bölümündeki öğretim sürecinden daha başarılı olduğu belirlenmiştir.

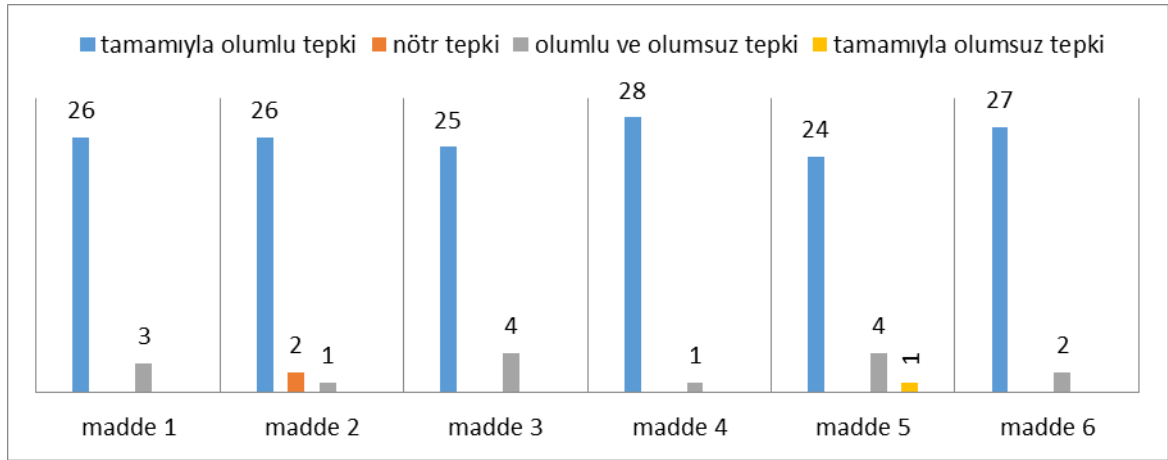
Buraya kadar YBT'ye göre tasarlanan öğretim programının uygulama sürecine katılan öğrencilerin başarılarından hareketle programın başarı düzeyi belirlenmeye çalışılmıştır. Bu kapsamda dört konu izleme testi, iki ürün dosyası ve bir öntest-sontest kontrol gruplu başarı testinin sonuçları incelenmiş ve değerlendirilmiştir. Yukarıdaki değerlendirmelerde görüldüğü üzere deney grubundaki öğrencilerin başarı düzeyleri yüksektir. Bundan hareketle “Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre Tasarlanan Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı”nın uygulanan öğretim etkinliklerinin (6. sınıf) etkili ve başarılı olduğu sonucuna varılmıştır. Bu bulgular, hazırlanan programın uygulanan testlere ve verilen ürünlere göre başarılı bir şekilde uygulandığını göstermektedir.

Bundan sonraki aşamada program tasarısının öğrencin duyu ve düşünceleri üzerindeki etkilerine bakılmıştır. Bu amaç doğrultusunda uygulama sürecine katılan öğretmen ve öğrencilerin, programın farklı boyutları ile ilgili duyu ve düşüncelerine ulaşmaya çalışılmıştır. Böylece “Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre Tasarlanan Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı”nın duyuşsal ve üstbilişsel etkileri, çok yönlü değerlendirilmiştir. Bu bağlamda aşağıda deney grubu öğrencileri ve deney grubunda uygulamaya katılan öğretmen ile yapılan görüşme sonucundaki nitel analizlere yer verilmiştir.

4.1.3. “‘Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre Hazırlanan Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı’nın öğrenme sürecine ilişkin öğrenci görüşleri nelerdir?’” araştırma sorusuna ilişkin bulgular

Bu bölümde, deney grubu öğrencilerinin öğretim sürecinde kullanılan araçlar; sözlü iletişim, okuma, yazma becerileri ve dil bilgisi ile ilgili verilen bilgiler ve yapılan etkinlikler, değerlendirme süreçleri ve araçları, öğretim sürecinin ihtiyaçları karşılaması ile ilgili üstbilişsel ve duyuşsal tepkilerinin (duygu, düşünce, ilgi, değer verme, vb.) nasıl olduğuna yer verilmiştir. İlgili kazanımları gerçekleştirmek için yapılan etkinliklerin sonunda uygulanan açık uçlu anketin sonuçları aşağıdaki grafikte verildiği gibidir. Bu bölümün sonunda öğrencilerin verdiği üstbilişsel ve duyuşsal tepkilere bağlı olarak öğretim programının etkililiği nitel olarak değerlendirilmiştir. Öğrencilerin öğretim sürecine ilişkin üstbilişsel ve duyuşsal tepkilerinin nasıl olduğunu (olumlu, olumsuz ve ilişkisiz olma) belirlemek amacıyla açık uçlu bir anket kullanılmıştır. Anketin geliştirilme süreci ve maddeler ile ilgili bilgiler, veri toplama araçlarının ele alındığı bölümde ayrıntısıyla açıklanmıştır.

Uygulanan anket sonucunda öğrencilerin programın farklı boyutlarına göre hazırlanan altı maddeye ilişkin üstbilişsel ve duyuşsal tepkileri ile ilgili bulgular aşağıda verilmiştir. Her maddede öğrencilerin olumlu tepkileri için 1, olumsuz tepkileri için -1, boş maddeler ve ilişkisiz (nötr) tepkileri için ise 0 değerleri verilmiştir (Osgood vd., 1957, Akt. Bilgin, 2014, s. 20-21). Bu değerlerin yoğunluğuna bağlı olarak içerik analizine göre maddeler çözümlenmiştir. Böylece her maddede bulunan olumlu, ilişkisiz (nötr) ve olumsuz tepkilere göre maddeler değerlendirilmiştir. Bazı maddelerde olumsuz tepkilerle beraber olumlu tepkiler de bulunduğu için bu maddeler tamamıyla olumsuz olarak değerlendirilmemiştir. Bu nedenle bu maddeler; “tamamıyla olumlu tepki”, “ilişkisiz/nötr tepki”, “olumlu/olumsuz tepki” ve “tamamıyla olumsuz tepki” şeklinde gruplandırılarak adlandırılmıştır. Yapılan bu derecelendirmeye bağlı olarak ulaşılan verilerin sıklık analizleri yapılarak sonuçlar grafiğe aktarılmıştır. Deney grubu öğrencilerinin tasarlanan öğretim programına göre uygulanan öğretim sürecine ilişkin duygu ve düşüncelerinin incelendiği altı maddenin üç kategoriye göre dağılımı aşağıdaki grafikte ayrıntılı olarak verilmiştir.

Grafik 9. Deneysel gruba öğrencilerinin öğretim sürecine ilişkin görüşleri

Madde 1’de (*Derste kullanılan araçların etkililiği ilgili düşüncelerinizi lütfen yazınız.*) öğretim sürecinde kullanılan araçların etkililiği ile ilgili öğrenci tepkilerinin (duygu, düşüncelerinin) nasıl olduğu incelenmiştir. Öğrencilerin kullanılan araçların etkililiği ile ilgili görüşleri grafiğin ilk sütununda verilmiştir. Bu sütunda görüldüğü üzere ankete katılan öğrencilerin büyük çoğunluğu, öğretim sürecinde kullanılan araçlar için olumlu tepkilerde bulunmuşlardır. Madde 1 için üç öğrencinin verdiği “*ama hoca çabuk geçiyordu*”, “*daha güzel olabilirdi*”, “*dersin sıkıcı geçtiğini düşünüyordum*” gibi olumsuz cevaplar dışında diğerleri kullanılan araçlarla ilgili duygu ve düşüncelerini “*faydalı, derse eğlence katan, çok eğlenceli, güzel, yararlı, yeterli, öğretici, öğrenmeye yardımcı, etkileyici, çok iyi, öğrenmeyi kolaylaştırıcı, kapsamlı, işe yarayıcı, etkili, öğrenmeye katkı sağlayıcı, zekice, dersin başarılı geçmesini saylayıcı, kolay anlamaya yardımcı, dersin örnekli geçmesini sağlayıcı, çok şey öğrenmeye yardımcı*” gibi anahtar sözcüklerle ifade etmiştir. Grafikte görüldüğü üzere Madde 1’de öğrencilerden öğretim sürecinde kullanılan araçlarla ilgili duygu ve düşüncelerinin çoğunlukla *olumlu* olduğu söylenebilir. Bu bulgudan hareketle öğretim sürecinde kullanılan araçların amaca hizmet ettiği ve bu amaçla hazırlanan kazanımların ise başarılı bir şekilde gerçekleştiği söylenebilir. Bu bölümde öğrenci cevaplarını (öğrencilerin araçlarla ilgili duygu ve düşünceleri) daha ayrıntılı değerlendirmek amacıyla eklerde verilen tablodaki (Tablo 23a) öğrenci ifadelerine bakılabilir.

Madde 2’de [*Bu derste sözlü iletişim (izleme/dinleme, konuşma), okuma, yazma becerileri ve dil bilgisi ile ilgili verilen bilgilerin gerekliliği ve önemi hakkındaki duygu*

ve düşüncelerinizi açıklayabilir misiniz?] öğretim sürecinde verilen bilgilerin gerekliliği ve önemi ile ilgili öğrenci tepkilerinin (duygu ve düşüncelerinin) nasıl olduğu incelenmiştir. Öğrencilerin öğrendiği bilgilerin gerekliliği ve önemli ile ilgili duygu ve düşünceleri grafiğin ikinci sütununda verilmiştir. Bu sütuna bakıldığında öğrencilerin büyük çoğunluğunun, öğretim sürecinde verilen bilgilerle ilgili olumlu tepkilere sahip olduğu görülmektedir. Bu konuda ayrıca şu bulgulara ulaşılmıştır: Bir öğrenci “*biraz gereksiz hissettim*” diyerek bilgilerle ilgili duygu ve düşüncelerini olumsuz aktarmıştır. Bunların dışında öğrencilerin büyük çoğunluğu öğrendikleri bilgilerin gerekliliği ve önemli ile ilgili duygu ve düşüncelerini “*dinleme, konuşma, yazma ve okuma becerilerine katkı sağlayıcı, derse hazırlayıcı, çok önemli, tekrarlayıcı, Türkçe dersini geliştirici, açıklayıcı, yararlı, etkileyici, gerekli, işe yarayıcı, çok gerekli, eğlenceli, günlük hayata uyarlanabilir, güzel duygular uyandıran, gerekli, detaylı, dersin dışında kullanılabilir, pekiştirici, mutlu edici, bilgilendirici, kullanılır, katkı sağlayıcı, beceri geliştirici, yeni şeyler öğreten, yol gösterici, yardımcı, vb.*” gibi anahtar sözcüklerle ifade etmiştir. Bir öğrenci bu maddeyi cevaplamadığı için ilişkisiz ve bir öğrenci “*açıklayamam*” olarak belirttiği için nötr olarak değerlendirilmiştir. Grafikte görüldüğü üzere madde 2’de çoğunluk (1) yönünde cevap verdiği için öğrencilerin öğretim sürecinde verilen bilgilerle ilgili duygu ve düşüncelerinin *olumlu* olduğu görülmektedir. Dolayısıyla tasarlanan öğretim programına göre verilen bilgilerin, deney grubu öğrencileri tarafından gerekli ve önemli olarak karşılandığı söylenebilir. Bu bulgudan hareketle öğretim sürecindeki bilgilerin (içeriğin) öğrenilebilirliği ile ilgili hazırlanan kazanımların da başarılı bir şekilde gerçekleştiği görülmüştür. Bu bölümde, öğrencilerin bu bilgilerle ilgili duygu ve düşüncelerini aktaran kodlar (anahtar sözcükler) eklerdeki tabloda (Tablo 23b) ayrıntılı olarak verilmiştir.

Madde 3’te (*Bu derste yapılan etkinliklerin öğrenme sürecini eğitici ve eğlenceli hâle getirmesi ile ilgili duygu ve düşüncelerinizi açıklayınız.*) öğretim sürecinde yapılan *etkinliklerin eğitici ve eğlenceli* olması ile ilgili öğrenci tepkilerinin (duygu ve düşüncelerinin) nasıl olduğu incelenmiştir. Öğrencilerin etkinliklere seyerek katılması, bunları eğlenceli ve eğitici bulması ile görüşleri grafiğin üçüncü sütununda verilmiştir. Kategorilerin dağılımlarına bakıldığında büyük bir çoğunluğun *etkinliklerin eğitici ve eğlenceli* olduğu ile ilgili duygu ve düşüncelere sahip olduğu görülmektedir. Bu bölümde dört öğrenci beş cümlede, “*sıkıcı etkinlik*”, “*Kimi etkinlikler sıkıcıydı*”, “*İlk*

*başta çok sıkılmışım”, “sıkıcı etkinliklerde çok etkili öğrenemedim” “Bazen sıkıcıydı” gibi tepkilerle etkinlikler ile ilgili duygu ve düşüncelerini olumsuz aktarmışlardır. Bu durum nedeniyle ilgili bölümlere (-1) puanlar verilmiştir. Fakat bu öğrenciler, diğer cümlelerinde genel olarak etkinliklerin eğitici olduğunu da ifade etmişlerdir. Bunların dışında öğrencilerin çoğu yapılan etkinlikleri eğlenceli, eğitici buldukları ile ilgili duygu ve düşüncelerini “güzel, eğlenceli, yazma becerisini geliştirici, eğitici, sıkılmayı önleyici, öğretici, zengin, kolay anlamayı saylayan, konuşma becerisini geliştirici, dersi sevdireci, derse ilgiyi artırıcı, yararlı, hikâye yazma becerisini geliştirici, empati kurmaya yararı, Türkçeyi düzgün kullanmayı saylayan, dinlemeyi geliştirici, başarı artırıcı, yeni kelimeler öğreten, etkili, anlamayı sağlayıcı, dersi sevdiren, bilgilendirici vb.” gibi anahtar sözcüklerle ifade etmiştir. Grafikte görüldüğü üzere madde 3’te çoğunluğun (1) değerine göre cevap verdiği için öğretim sürecinde yapılan etkinlikleri ile ilgili duygu ve düşüncelerin *olumlu* olduğu görülmektedir. Bu bulgudan hareketle tasarlanan öğretim programını etkili bir şekilde aktarmak için hazırlanan ve uygulanan etkinliklerin deney grubu öğrencileri tarafından *eğitici ve eğlenceli* olarak karşılandığı belirlenmiştir. Böylece hazırlanan öğretim programındaki kazanımların yapılan etkinlikler vasıtasıyla başarılı bir şekilde gerçekleştiği belirlenmiştir. Öğrencilerin yapılan etkinlikler ile ilgili duygu ve düşüncelerini aktaran kodlar (anahtar sözcükler) eklerdeki tabloda (Tablo 23c) ayrıntısıyla verilmiştir.*

Madde 4’te (*Bu derste öz ve akran değerlendirmeleri ile ilgili yapılan etkinlikleri nasıl buldunuz? Bununla ilgili duygu ve düşüncelerinizi açıklayabilir misiniz?*) öğretim sürecindeki etkinliklerde öğrencilerin yaptığı öz ve akran değerlendirmelerinin öğrencilerin üstbilişsel gelişimlerine olan katkısı ve bunların etkililiği ile ilgili öğrenci tepkilerinin (duygu ve düşüncelerinin) nasıl olduğu incelenmiştir. Böylece yapılan öz ve akran değerlendirmeleri vasıtasıyla öğretim programının önemli bir boyutu olan üstbilişsel öğrenmelere dikkat çekilmiştir. Öğrencilerin öz ve akran değerlendirmeleri sonucunda kendileri ve arkadaşlarının öğrenme süreci ile ilgili farkındalık düzeyleri, bu etkinliklere olan ilgileri, bunların eğlenceli ve eğitici olabilme ile ilgili öğrenci duygu ve düşünceleri grafiğin dördüncü sütununda verilmiştir. Bu bölümde bir öğrenci, “öz değerlendirme sıkıcı geldi, fazla yapmamalı, çeşitlendirmeli.” diyerek yapılan öz ve akran değerlendirmeleri ile ilgili duygu ve düşüncelerini olumsuz olarak aktarmıştır. Bu duygu ve düşünceler nedeniyle ilgili bölümlere (-1) puan verilmiştir. Fakat öğrencinin

diğer cevapları incelendiğinde bu maddede öz ve akran değerlendirmesi ise ilgili olumlu duygu ve düşüncelere sahip olduğu görülmektedir. Birinci kategoride öğrencilerin çoğunluğu öz ve akran değerlendirme sürecini ve bununla ilgili yapılan etkinlikleri etkili, eğlenceli, eğitici buldukları ile ilgili duygu ve düşüncelerini “*bireysel gelişimi destekleyen, katkı sağlayan, eksiklikleri tamamlayan, bilgileri kontrol eden, öz değerlendirmeye yönlendiren, hataları düzelten, güzel, eğlenceli, yararlı, iyi bireysel değerlendirme yapan, bireysel ve akran eksikliklerini gösteren ve öğrenme sınırlarını gösteren, bireysel ölçüm sağlayan, durum bildiren, mutlu edici, toplu değerlendirme sağlayan, güven duygusunu geliştiren, , bireysel ve grup öğrenmelerini test eden, iyi hissettiren, açıkları kapatmaya yarayan, farklı, değerlendirme becerisini geliştiren, yeni teknikler öğreten, başarıyı yükselten, seviyeyi gösteren, çalışma miktarı hakkında bilgi veren, fikir veren, bireyin değerini belirleyen, sosyal ilişkilere hazırlayan, bireysel yönlendirmelerde yararlı olan, yazma becerisini geliştiren, okuma becerisini geliştiren, eşitlik sağlayan, vb.*” gibi anahtar sözcüklerle ifade etmiştir. Burada öğrencilerin çoğunluğu (1) değerine göre cevap verdiği için öğretim sürecindeki öz ve akran değerlendirmeleri ile ilgili duygu ve düşüncelerinin *olumlu* olduğu görülmektedir. Bu bulgudan hareketle tasarlanan öğretim programında duyuşsal ve üstbilişsel gelişimi kazandırmak ve öğrencilerin bu alanlardaki farkındalıklarını geliştirmek için hazırlanan ve uygulanan etkinliklerin deney grubu öğrencileri tarafından iyi derecede olumlu karşılandığı söylenebilir. Ayrıca öğrencilerin, bu etkinlikleri amaca uygun bir şekilde öğrendiği belirlenmiştir. Öğrencilerin anahtar sözcükleri incelendiğinde üstbilişsel gelişim ile ilgili kavramlara hâkim oldukları ve bu kavramların farkında olarak kendilerini ve arkadaşlarını değerlendirirken bunları etkili bir şekilde kullandıkları belirlenmiştir. Bu bulgudan hareketle hazırlanan öğretim programındaki üstbilişsel ve duyuşsal alanla ilgili kazanımların öz ve akran değerlendirmeleri vasıtasıyla başarılı bir şekilde gerçekleştiği görülmüştür. Bu bölümde öğrencilerin öz ve akran değerlendirmeleri ile ilgili farkındalıklarını aktaran kodlar (anahtar sözcükler) eklerdeki tabloda (Tablo 23d) ayrıntılı olarak verilmiştir.

Madde 5’te (*Bu derste yapılan dört konu izleme testini, dersin başında ve sonunda uygulanan başarı testini nasıl buldunuz? Bunun ile ilgili duygu ve düşüncelerinizi açıklayabilir misiniz?*) öğretim sürecini değerlendirmek için kullanılan ölçme ve değerlendirme araçlarının etkililiği ile ilgili öğrenci tepkileri (duygu ve düşüncelerinin)

incelenmiştir. Bu madde vasıtasıyla öğretim programının önemli bir boyutu olan ölçme ve değerlendirme sürecinin ve veri toplama araçlarının öğrenciler tarafından nasıl karşılandığı değerlendirilmiştir. Bu bölümde dört öğrenci, “*Sorular zormuş, iyi olabilirmiş, anlamadık.*”, “*Çok garibime geldi.*”, “*Zor ve sıkıcı olduğunu düşünüyordum.*” diyerek uygulanan testlerle ilgili duygu ve düşüncelerini olumsuz olarak aktarmıştır. Bu duygu ve düşünceler nedeniyle ilgili bölümlere (-1) değer verilmiştir. Bir öğrenci ise “*Çok güzel değildi, zordu.*” diyerek tamamıyla olumsuz bir göstermiştir. Diğer öğrenciler, uygulanan testler ile ilgili duygu ve düşüncelerini “*anlama sürecini takip etme ve karşılaştırmada yararlı, kolay, geliştirici, başarı artırıcı, eğlenceli, seviye artırıcı, güzel, bilgili, işe yarar, tatmin edici, katkı sağlayan, açık ve anlaşılır, başarıyı belirleyen, öğretici, diğer sınavlara göre daha eğlenceli, başarıyı artıran, yeterli, iyi, unutmayı engelleyici, dersi kolaylaştıran, bilgiyi pekiştiren, ilerleten, yardımcı, vb.*” gibi anahtar sözcüklerle ifade etmiştir. Yukarıdaki grafikte de görüldüğü gibi öğrencilerin çoğunluğu (1) değerine göre cevap verdiği için testler (dört konu tarama testi ve öntest-sontest) ile ilgili duygu ve düşüncelerinin *olumlu* olduğu belirlenmiştir. Bu bulgudan hareketle tasarlanan öğretim programında öğretim sürecinin gerçekleşip gerçekleşmediği veya öğrenmelerin nasıl ve ne kadar başarılı gerçekleştiğini ölçmek ve değerlendirmek için hazırlanan ve uygulanan testlerin deney grubu öğrenciler tarafında olumlu karşılandığı belirlenmiştir. Cevaplara bakıldığında bu testlerin amaca hizmet ettiği ile ilgili düşüncelerin ön planda olduğu görülmektedir. Buna ek olarak öğrenciler, bu testlerin hem kendilerini hem de arkadaşlarının bilgilerini ölçme ve değerlendirmede etkili bulmuşlardır. Bu bulgudan hareketle tasarlanan öğretim programında bu bölümle ilgili kazanımların ne düzeyde gerçekleştiğini ölçmek ve değerlendirmek amacıyla kullanılan veri toplama araçlarının, öğrenciler tarafından olumlu karşılandığı sonucuna varılmıştır. Öğrencilerin yapılan testler ile ilgili görüş ve düşüncelerini aktaran kodlar (anahtar sözcükler) eklerdeki tabloda (Tablo 23e) ayrıntısıyla verilmiştir.

Madde 6’da (*Sizlerle yaptığımız bu öğretim sürecinin Türkçe dersine ilişkin öğrenme ihtiyacınızı karşılayıp karşılamadığı ile ilgili neler düşünüyorsunuz? Duygu ve düşüncelerinizi açıklayınız.*) yapılan öğretim sürecinin öğrencilerin *Türkçe dersine ilişkin öğrenme ihtiyaçlarını* karşılayıp karşılamadığı veya ne düzeyde ve nasıl karşıladığı ile ilgili görüş, düşünceleri incelenmiştir. Bu madde vasıtasıyla programın

uygulanan bölümünün (6. sınıf) öğrenciler tarafından nasıl karşılandığı ve öğrenme sürecindeki ihtiyaçlara ne düzeyde cevap verdiği incelenmiştir. Bu bölümde iki öğrenci, “sıkıldım” ve “*pek işe yarayacağını düşünmüyordum*” diyerek uygulanan testlerle ilgili duygu ve düşüncelerini olumsuz olarak aktarmıştır. Bu duygu ve düşünceler nedeniyle ilgili cevaplara (-1) puan verilmiştir. Bunların dışındaki öğrencilerin öğretim süreci ile ilgili olumlu duygu ve düşünceler sergiledikleri görülmektedir. Bu kategoride öğrencilerin çoğunluğu, yapılan öğretim sürecini etkili, eğitici, yararlı, öğretici buldukları ile ilgili duygu ve düşüncelerini “*daha iyi anlamayı sağlayan, başarıyı artıran, eğlenceli, pekiştiren, faydalı, alıştırmalı, ihtiyaçlara cevap veren, işe yarar, yazar ve şair olmak isteyenlere yararlı, etkili yazmada etkin, gerekli, mutluluk veren, bireysel sınırları belirleyen, zekki, öğrenme ihtiyacını karşılayan, hayatta önemli bir yer edinen, yazılı ve sözlü anlatımı ve dinleme, okuma yazma becerilerini geliştiren, gelecekte kullanılabilirliği olan, kolayca öğrenilen, Türkçeyi destekleyen, güzel, günlük hayatta karşılaşılan, öğrenme ihtiyaçlarına cevap veren, sınırları olan, detaylı bilgiler veren, bilinçlendiren, başarıyı arttıran, çalışma motivasyonu veren, öğrenmeye yardımcı, dereceyi belirleyen, konulara aşinalık gösteren, yazarlık becerisine katkısı olan, farklı bilgiler veren, verilen bilgiler kullanışlı, vb.*” gibi anahtar sözcüklerle ifade etmiştir. Öğrencilerin çoğu (1) değerine göre cevap verdiği için öğretim süreci ile ilgili duygu ve düşüncelerinin *olumlu* olduğu belirlenmiştir. Aynı zamanda öğrencilerin bu dersle ilgili duygu ve düşüncelerinde kararlı oldukları gözlemlenmektedir. Anahtar sözcükler incelendiğinde öğrencilerin, öğrenme sürecini etkili buldukları görülüyor. Bu bulgudan hareketle tasarlanan öğretim programının bu bölümü ile ilgili kazanımları gerçekleştirmek amacıyla uygulanan öğretim sürecinin öğrencilerin öğrenme ihtiyacını genel olarak karşıladığı belirlenmiştir. Öğrencilerin öğretim süreci ile ilgili görüş ve düşüncelerini belirttiği kodlar (anahtar sözcükler) eklerdeki tabloda (Tablo 23f) ayrıntısıyla verilmiştir.

Tasarlanan öğretim programına göre yapılan öğretim süreci sonunda deney grubuna yapılan anketten hareketle şu genel bulgulara ulaşılmıştır: Yukarıdaki grafikte de görüldüğü gibi öğrencilerin uygulama sürecindeki altı boyutla ilgili duygu ve düşüncelerinin genel olarak ve yüksek düzeyde olumlu olduğu görülmektedir. Tasarlanan öğretim sürecinde kullanılan araçlar, verilen içerik, etkinlikler, ölçme ve değerlendirme süreçleri (öz ve akran değerlendiresi ve uzman değerlendirmeleri)

öğretim sürecinin ihtiyaçları karşılama düzeyi ile ilgili öğrencilerin duygu ve düşüncelerinin büyük bir oranda olumlu olduğu belirlenmiştir. Uygulamanın yapıldığı bölümden hareketle YBT'ye göre hazırlanan öğretim programdaki öğretim sürecinin (kullanılan araçlar, içerikler, etkinlikler, ölçme ve değerlendirme süreç ve araçları) öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını desteklediği ve karşıladığı belirlenmiştir.

Bu bulgudan hareketle YBT'ye göre hazırlanan öğretim programının uygulanan bölümünün; kullanılan araçlar, içerikler, etkinlikler, ölçme ve değerlendirme süreç ve araçları yönünde amaca uygun şekilde gerçekleştiği görülmüştür. Öğrencilerin bu bölümde verdiği cevaplar, dört konu izleme testi ve kontrol gruplu öntest-sontest sonuçlarını destekler özelliktedir. Bu sonuç; tasarlanan programın uygulanan bölümündeki bilişsel, duyuşsal ve üstbilişsel çıktılarının birbirini desteklediğini göstermektedir. Tasarlanan programın uygulanan bölümünden ulaşılan sonuçlardan hareketle programın bilişsel, duyuşsal ve üstbilişsel gelişim alanları ile ilgili hazırlanan araç, içerik, etkinlik, ölçme ve değerlendirme süreç ve araçlarının birbiriyle tutarlık gösterdiği söylenebilir.

4.1.4. “Türkçe dersi öğretmenlerinin ‘Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre Hazırlanan Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı’na ilişkin görüşleri nelerdir?” araştırma sorusu ile ilgili bulgular

Bu bölümde iki öğretmen görüşmesine yer verilmiştir. Birinci aşamada deney grubunda derse katılan Türkçe öğretmenin YBT'ye göre tasarlanan programın uygulanan bölümündeki öğretim süreci ile ilgili görüş ve düşüncelerine yer verilmiştir. Böylece hazırlanan program taslağının öğretilebilirliği değerlendirilmiştir. İkinci bölümde ise düzenlenen seminerlere katılan Türkçe öğretmenlerine program tanıtılarak verilen ankete göre programı incelemeleri istenmiştir. Böylece tasarlanan programın tamamı uzman görüşlerine sunulacak değerlendirilmesi sağlanmıştır. Aşağıda öğretmenlerin programla ilgili görüş ve düşüncelerinin nasıl olduğu detaylı olarak incelenmiştir.

4.1.4.1. Deney grubunda uygulamaya katılan Türkçe öğretmenin “Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre Tasarlanan Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı”nın uygulama süreci (öğretimi) ile ilgili görüşleri

Araştırmanın bu bölümünde “Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre Tasarlanan Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı”nın (6. sınıf) uygulanan bölümünden hareketle öğretilebilirliğine ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Hazırlanan öğretim

programının bu yöndeki etkililiğini belirlemek amacıyla deney grubu öğretmeni ile *açık uçlu yoğunlaşmış görüşme* gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmenin hazırlanma, uygulanma ve analiz süreçleri veri toplama araçları bölümünde ayrıntısıyla verilmiştir. Aşağıdaki maddelerde programın farklı boyutlarının öğretim sürecindeki etkililiği öğretmen tarafından değerlendirilmiştir. Bu değerlendirmeler ile ilgili bulgular sırasıyla ayrıntılı olarak aşağıda verilmiştir.

Görüşmenin ilk sorusunda, uygulanan öğretim sürecindeki *ders etkinliklerinin YBT'nin bilişsel kategorilere göre düzenlenmesi* ile ilgili düşüncelere yer verilmiştir. Öğretmen, dersin bu şekilde uygulanmasının hangi yönlerden etkili bulunduğunu şu anahtar kelimelerle belirtmiştir: *“geçmiş bilgileri yoklaması ve belli bir sistematığının olması, ürün oluşturabileceği basamakların olması ve hem aynı konu ile ilgili alt basamaklarda ilişki kurabilmesi hem de diğer derslerle disiplinler arası bağ kurabilmesi”*. Burada vurgulanan bu özellikler nedeniyle öğretmen, *“etkili öğrenmeyi sağlıyor olduğunu düşünüyorum, süreç daha etkili bir öğrenme sağlıyor, faydalı kalıyor, son derece etkili ve verimli buluyorum”* gibi cümlelerle dersin bu şekilde işlenmesini olumlu bulunduğunu göstermiştir.

Görüşmenin ikinci sorusunda, öğretmenden ders içeriklerinin YBT'nin bilgi türlerine göre düzenlenmesi ile ilgili görüş ve düşüncelerini belirtmesi istenmiştir. Öğretmen, ders içeriğinin bu şekilde verilmesi ile ilgili duygu ve düşüncelerini şu anahtar kelimelerle vurgulamıştır: *“öğrencilerin bireysel farklılıkları için daha bireysel, kişiye özgü bir öğrenme sağlaması, öğrencinin kendini yazılı ve sözlü olarak ifade etmesinde daha rahat bir süreç”*. Bu cevaplarından hareketle öğretmenin bu düzenlemeye ilişkin olumsuz duygu ve düşüncelerinin olmadığı ve tasarlanan öğretim programındaki ders içeriklerinin YBT'nin bilgi türlerine göre düzenlenmesini *olumlu ve başarılı* karşıladığı görülmektedir.

Görüşmenin bundan sonraki bölümünde yapılan öğretim sürecinin uygulama yeterliliği ile ilgili öğretmen görüşlerine yer verilmiştir. Çünkü etkinliklerde verilen sürenin etkinlik için yeterli olup olmadığı merak edilmiştir. Öğretmen, verilen sürenin yeterliliği ile ilgili düşüncelerini şu kelimelerle belirtmiştir: *“uygun, yaptığımız çalışmalarda süre gayet yeterliydi, etkinlikler yetiştirdi bir ders saatine, süre sıkıntısı yaşamadık açıkçası, süre sıkıntısı olmadı”*. Daha sonra öğretim sürecinde kullanılan materyallerin etkililiği,

ekonomikliği, kullanılabilirliğinin nasıl olduğu sorulmuştur. Öğretmen, kullanılan materyaller ile ilgili düşüncelerini şu ifadelerle aktarmıştır: “*Herkesin, her öğrencinin kolaylıkla erişebileceği, kullanabileceği, herkesin rahatlıkla erişebileceği kullanabileceği, okulumuzda bulunan erişimi gayet kolay, bir dağ okulundaki öğrencinin bile kolaylıkla temin edebileceği, ulaşılabilirliği konusunda bir sıkıntı olabileceğini zannetmiyorum*”. Burada da kullanılan materyaller ile ilgili olumsuz duygu ve düşüncelerinin olmaması ve tasarlanan öğretim sürecinde kullanılan materyallerin etkili, ekonomik, kullanılabilir ve ulaşılabilir olarak bulunması nedeniyle bunlar, öğretmen tarafından *olumlu* karşılanmıştır.

Daha sonra öğrencilerin yazma, sözlü iletişim ve okuma becerilerini geliştirmek için yapılan öğretim süreci ile ilgili düşüncelere yer verilmiştir. Öğretmen, yazma becerisine ilişkin düşüncelerini “*bizi hem şaşırttı hem de etkiledi, fablda da gayet başarılı sonuçlar gördük, güzel hikâyeler oluşturmuşlardı.*” şeklinde belirtmiştir. Bu tespitleri vasıtasıyla yazma becerisi etkinliklerini eğitici, eğlenceli, şaşırtıcı, etkileyici ve başarılı gördüğünü vurgulamıştır. Sonraki soruda öğretmen, sözlü iletişim becerisi ile ilgili duygu ve düşüncelerini şu sözcüklerle belirtmiştir: “*Verimli, yaratıcı ve eğlenceli geçti, bir sıkıntı yaşamadık, heyecanlarını paylaştık, gayet güzel geçti, yaratıcı düşünmeyi de geliştirdiğini düşünüyorum, gayet verimli geçti*”. Bir diğer soruda ise uygulanan öğretim sürecinde okuma becerisi ile ilgili düşüncelere yer verilmiştir. Öğretmen, bununla ilgili düşüncelerini “*öğrencilerin okuma düzeylerini belirledik, gözlemledik, okuduğunu anlama, yorumlama becerilerini ölçtük, ilk etapta biraz zorlandılar, fikirlerini belirtmeye başladılar ve başarılı buluyorum açıkçası.*” şeklindeki ifadeler ile belirtmiştir. Bu bulgulardan hareketle öğretmenin öğretim sürecinde yazma, sözlü iletişim ve okuma becerileri ile ilgili süreçlerin öğrencileri geliştirmesi nedeniyle yararlı ve etkili bulunduğu görülmüştür. Dolayısıyla uygulama öğretmenin hazırlanan öğretim programındaki becerileri geliştirmeyi amaçlayan öğretim süreçlerini *olumlu* karşıladığı belirtmiştir.

Görüşmenin bu bölümünde YBT’de oldukça önemli bir yere sahip olan ve öğrencilerin yaratıcılığını geliştirmeye yönelik öğretim süreçlerine ilişkin öğretmen duygu ve düşüncelerinin nasıl olduğuna yer verilmiştir. Bu nedenle öğretmene hazırlanan öğretim sürecinin, öğrencilerin yaratıcılığını nasıl etkilediği sorulmuştur. Öğretmen, bu konu ile ilgili duygu ve düşüncelerini şöyle belirtmiştir: “*Yaratıcılığa katkı sağladığını kesinlikle*

düşünüyorum, hem sözlü hem yazılı olarak katkı sağladığını düşünüyorum, şiir onlar için korkulu rüyaydı, açıkçası bu korkularını yendiklerini gördüm, hiç beklemediğim öğrenciler bile çok güzel ürünler ortaya çıkardılar. Kendi hikâyelerini karakterlerini oluşturdular, olayları kendileri belirlediler ve bunu hangi konu etrafında yazacaklarını belirledikleri için çok güzel hikâyeler ortaya çıktı. Fabllarını canlandırdılar, son derece faydalı ve yararlı görüyorum, çeşitli boyutlarda yaratıcılıklarını etkiledi”. Burada belirtilen duygu ve düşünce ifadelerinden hareketle öğrencilerin yaratıcılığını geliştirmek için uygulanan öğretim sürecinin hem YBT'nin amaçlarına hizmet ettiği hem de programın bu yöndeki kazanımlarını gerçekleştirdiği görülmektedir.

Diğer bir soru tamamlanan eğitim-öğretim sürecinin kalıcı öğrenmeyi ne düzeyde gerçekleştirdiği ile ilgilidir. Çünkü öğrenci merkezli hazırlanan etkinliklerle kalıcı öğrenme hedeflenmiştir. Bu amaçla bu bölümde kalıcı öğrenmenin gerçekleşme düzeyine yer verilmiştir. Öğretmen, bu konu ile ilgili duygu ve düşüncelerini şöyle aktarmıştır: *“bu şekilde eğlenceli etkinlikler ortaya çıkarsaydık, öğretmenlerimiz bizi bu şekilde yönlendirselerdi bence çok daha güzel olurdu ve kalıcı olurdu diye düşünüyorum, işte bu şekilde ve bu durumlarda çünkü öğrenmiş oluyorlar, kesinlikle ben kalıcı olacağına inanıyorum.”* Bu ifadelerinden hareketle öğretmenin, öğretim sürecinin yaratıcılığı desteklemesi ve kalıcı öğrenmeyi gerçekleştirmesi ile ilgili olumlu duygu ve düşüncelere sahip olduğu görülmektedir.

Bir sonraki soruda ise öz ve akran değerlendirmesi ile ilgili yapılan etkinliklerin nasıl gerçekleştirildiğine odaklanmıştır. Öğretmen, öz ve akran değerlendirmesi kapsamında yapılan etkinlikleri ve bu süreci nasıl bulduğu ile ilgili düşüncelerini *“grup çalışmalarına çok önem veriyorum, akran değerlendirmesinin çok faydalı olduğunu düşünüyorum, akran değerlendirmeyi kendilerini arkadaşlarıyla kıyaslamaları bakımından çok faydalı buluyorum açıkçası”* gibi ifadelerle vermiştir. Bu ifadelerden hareketle öğretmenin genel olarak öz ve akran değerlendirmesi ile ilgili etkinlikleri öğretim süreci açısından olumlu bulduğu belirlenmiştir. Fakat öğretmenin verdiği cevaplar genel yargıları içermektedir. Bu nedenle verilen cevaplarda uygulanan öğretim sürecine odaklandığı söylenemez.

Sonraki soruda, yapılan öğretim sürecinin öğretmen üzerindeki etkisinin nasıl olduğuna yer verilmiştir. Bu durumu belirlemek için yapılan öğretim sürecinin kendisinde nasıl

bir etki bıraktığı sorulmuştur. Öğretmen, bu sürecin kendisinde oluşturduğu etkileri şu ifadelerle açıklamıştır: *“Beni en mutlu edecek şey öğrencinin dersi sevmesi ve bunları anlatmaktan zevk duyması, yaptığım bir şiir yazma çalışmasında 29 öğrenciden 27’si çok güzel ürünler ortaya çıkartıyorsa zaten bir öğretmen daha fazla ne isteyebilir. Fablı öğrendiyse ve çok güzel fabllar ortaya çıkarttıysa, onları resimlendirdiyse, onlarla ilgili drama yaptıysa zaten yaparak yaşayarak öğrenmiştir. Ben, seneye fabl dediğimde bütün parmakların havada olacağından adım gibi eminim, gayet başarılı geçtiğini düşünüyorum bu nedenle doyuma ulaştığımı da söyleyebilirim, gayet memnunum”*. Bu cevaplardan hareketle öğretmenin, yapılan öğretim sürecinde öğretilbilirlik yönünden doyuma ulaştığı söylenebilir. Bu sonuç oldukça önemli bir bulgudur. Çünkü YBT’nin önemli bir hedef kitlesi olan öğretmenin öğretim sürecini uygularken bundan doyum alabilmesi oldukça önemli bir faktördür. Çünkü bu faktör, öğretmenin ders motivasyonunu olumlu etkilemesi nedeniyle öğretim sürecinin daha verimli ve başarılı bir şekilde gerçekleşmesini sağlamaktadır.

Görüşmenin ilerleyen aşamalarında öğretim sürecinin öğrencilerin duyuşsal ve üstbilişsel öğrenme alanları üzerindeki etkilerine yer verilmiştir. Bu amaçla öncelikle eğitim-öğretim sürecinin öğrencilerin duyuşsal öğrenmeleri üzerindeki etkisi ile ilgili öğretmenin duyuş ve düşüncelerinin neler olduğu belirlenmeye çalışılmıştır. Öğretmen, duyuşsal öğrenme alanları ile ilgili tespitlerini *“öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına cevap verdiği için, onların da sevdiğini ve tatmin olduklarını düşünüyorum, mutlu olduklarını düşünüyorum, tatmin duygusunun oluştuğunu düşünüyorum.”* gibi ifadelerle aktarmıştır. Buradaki cevaplardan hareketle uygulama öğretmeni, öğretim sürecinin birçok yönden öğrencilerin duyuşsal öğrenmelerini desteklediği ve geliştirdiğini vurgulamıştır. Bu soruyu destekleyen ve tamamlayan üstbilişsel öğrenme alanı ile ilgili etkinliklerin öğrenciler üzerindeki etkisini ise öğretmen, *“Öğrendikleri ile ilgili aslında onlara bir farkındalık kazandırıyor, Türkçenin kurallarının önemini ne olduğunu aslında onları yerli yerinde kullanmanın hayatımızı ne kadar etkilediği, bir yerde bir tabela yanlış mı yazılmış onu sezmeleri, farkındalık oluşturacağını ve bunu hayata yayacaklarını, hayatlarında karşılaştıkları Türkçe ile alakalı yanlışlıkları kolaylıkla sezebileceklerini ve doğrularını bulabileceklerini düşünüyorum”* şeklinde açıklamıştır. Dolayısıyla öğretmen, öğretim sürecinin öğrencilerin Türkçeyi doğru ve etkili

kullanmaları için onlarda farkındalık oluşturması nedeniyle etkili olduğunu vurgulamıştır.

Görüşmenin son bölümünde eğitim-öğretim sürecinin dersin amacına uygunluğu, hedef ve kazanımların gerçekteşme düzeyi ile ilgili öğretmen görüşlerine yer verilmiştir. Öğretmene, yapılan öğretim sürecini amaca uygunluk bakımından nasıl bulduğu sorulmuştur. Öğretmen, bu konu ile ilgili duygu ve düşüncelerini şöyle belirtmiştir: *“Hemen hemen hepsi gerçekteşti ve son derece etkili verimli buluyorum, gayet güzel geçti, amacına uygun bir şekilde işledik, amacına uygundur”* Öğretmen bu ifadelerden hareketle yapılan eğitim-öğretim sürecinin dersin amacına uygun olarak tamamlandığını vurgulamıştır.

Bir diğer soruda ise kazanım ve hedeflerin gerçekteşme düzeyi ile ilgili görüşlere yer verilmiştir. Öğretmen, bu konu ile ilgili bilgileri şöyle aktarmıştır: *“Yüzde olarak vermek gerekirse ben %100’e yakın bir oran söylemek isterim, işledikçe ve gördükçe etkinliklerle öğrencilerin ilgisini, beğenisini, derse katılımında başarılı olduğumuzu anladım, uyguladığımız değerlendirmelerde neredeyse % 90'lara ulaştığımızı düşünüyorum”*. Öğretmen, kazanımların gerçekteşme oranlarının oldukça yüksek olduğunu belirtmiştir. Bu nedenle öğretmene göre bu etkinliklerde uygulanan kazanımların büyük bir çoğunluğu amacına uygun olarak ve başarıyla gerçekteşmiştir. Bundan hareketle uygulama öğretmenin gerçekteşirilen bu öğretim süreci ile ilgili duygu ve düşüncelerinin *olumlu* olduğu sonucuna varılabilir. Öğretmen görüşü bakımından, öğretim sürecinin amaca uygun olarak tamamlanması ve hazırlanan hedef ve kazanımların gerçekteşmesi itibariyle programın öğreticilik yönünün etkili ve başarılı olduğu görülmüştür.

Uygulama sürecinin uygulayıcı tarafından birçok yönden değerlendirildiği bu bölümdeki bulgulara göre yapılan eğitim-öğretim sürecinin başarılı, etkili, faydalı, eğitici, öğretici, kalıcı, yaratıcı ve amaca uygun olduğu sonucuna varılabilir. Bu bulgulardan hareketle YBT’ye göre tasarlanan öğretim programının uygulanan bölümü, uygulayıcı öğretmen tarafından başarılı bulunmuştur. Bu bölümde yapılan görüşmenin detayları ekler bölümündeki tabloda (Tablo 24) ayrıntılı olarak verilmiştir.

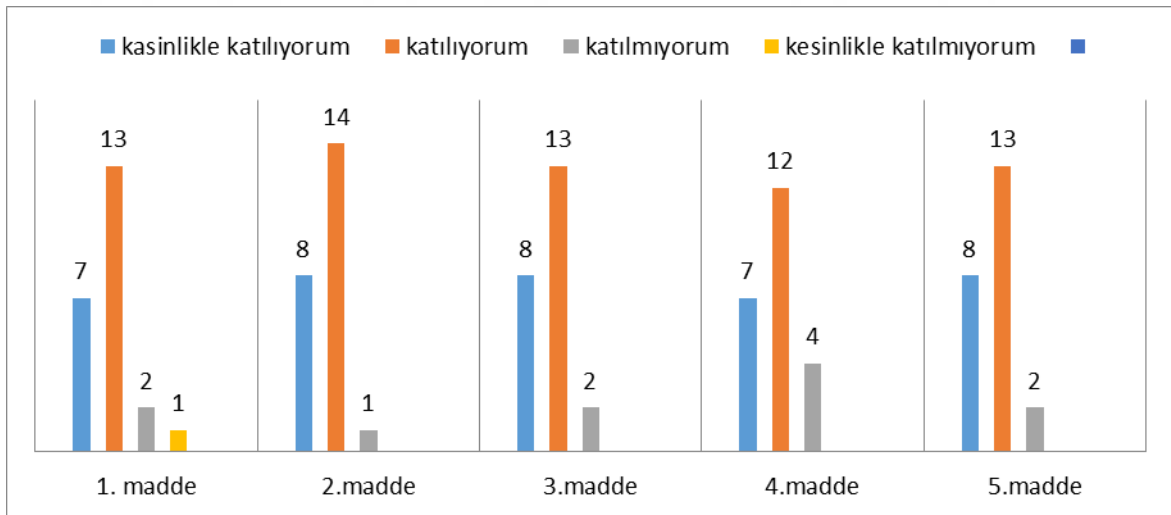
Bu bölümde hazırlanan programın uygulanan bölümleri uygulama öğretmeni tarafından değerlendirilmiştir. Çalışmanın bundan sonraki bölümünde ise YBT’ye göre tasarlanan

öğretim programının tamamı Türkçe dersi öğretmenleri ile yapılan seminerler kapsamında değerlendirilmiştir. Bu seminerler sonucunda öğretmenlerin programa ilişkin görüşleri aşağıdaki bölümde ayrıntısıyla verilmiştir.

4.1.4.2. Türkçe dersi öğretmenlerinin “Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre Tasarlanan Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı”na ilişkin görüşleri

Bu bölümde, düzenlenen iki seminere katılan yirmi üç Türkçe öğretmenin tasarlanan öğretim programı ile ilgili görüşlerine yer verilmiştir. Öğretmen görüşlerini belirlemek amacıyla hazırlanan anket kullanılmıştır. Bu anketin hazırlanma, uygulanma ve analiz süreçlerinin nasıl yapıldığı veri toplama araçlarının incelendiği bölümde açıklanmıştır. Dolayısıyla burada yapılan analizler sonucunda ulaşılan bulgulara yer verilmiştir. Tasarlanan öğretim programının farklı boyutlarına göre anketin altı bölümünden toplanan veriler, ilgili yerlerde ayrıntılı olarak verilmiştir. Her bölüm ile ilgili öğretmenlerin görüş ve düşünceleri, yapılan frekans analizi sonucunda ulaşılan bulgular, aşağıdaki ilgili grafiklerde verilmiştir.

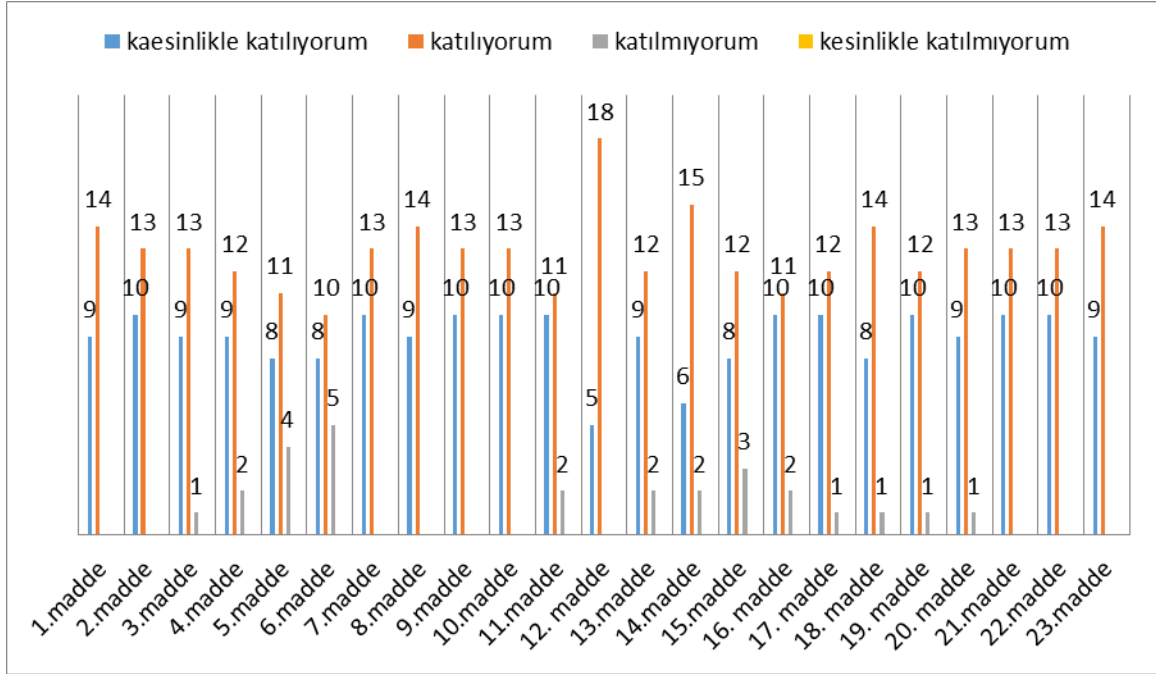
Grafik 10. Tasarlanan programdaki uygulanma sürecinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi



Araştırmanın bu bölümünde, programı inceleme çalışmasına katılan öğretmenlerin hazırlanan öğretim programının *uygulama süreci* ile ilgili görüşleri incelenmiştir. Bu amaç doğrultusunda öğretmenlere anketin birinci bölümünde yer alan “Taslak programın uygulanma sürecinin değerlendirilmesi” ile ilgili maddelerde öğretmen görüşleri için ulaşılan sonuçlar, yukarıdaki grafikte verildiği gibidir. Grafiğin birinci

bölümünde, hazırlanan taslak programın etkinliklerindeki sürenin yeterli olup olmadığını belirlemek amacıyla “*Etkinlikler için verilen süre yeterlidir.*” maddesine verilen cevaplar incelenmiştir. Cevaplara bakıldığında çoğunluğun verilen sürenin yeterli olduğu düşüncesine katıldıkları az sayıda öğretmenin ise buna katılmadığı görülmektedir. İkinci bölümde, hazırlanan etkinliklerin etkililiğini belirlemek amacıyla hazırlanan “*Uygulama için verilen etkinlikler etkilidir.*” maddesi incelenmiştir. Bu maddeye verilen olumlu cevaplara göre araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu, etkinliklerin etkili olduğu düşüncesini destekledikleri görülüyor. Üçüncü maddede, (*Uygulama için verilen etkinlikler ile kazanımlar birbiriyle uyumludur.*) her ne kadar iki kişi kazanımların etkinliklerle uyumlu olmadığını düşünse de büyük bir çoğunluğun kazanımların etkinliklerle uyumlu olduğunu düşündükleri belirlenmiştir. Dördüncü maddede, (*Uygulama için verilen ders materyalleri ulaşılabilir ve işlevseldir.*) öğretim programında verilen araçların etkililiği incelenmiştir. Verilen cevaplardan hareketle öğretmenlerin büyük çoğunluğu, ders materyallerinin ulaşılabilir ve işlevsel olduğu düşüncesine katıldıkları görülmektedir. Bu bölümün son maddesi olan beşinci maddede, (*Uygulama için verilen etkinlik örnekleri, kazanımları gerçekleştirmede etkilidir.*) etkinliklerle kazanımlar arasındaki uyum incelenmiştir. İki öğretmen dışında diğer öğretmenlerin hepsi, etkinlikler ile kazanımlar arasındaki uyumun etkili olduğunu düşündükleri belirlenmiştir.

Grafik 11. Tasarılan programdaki kazanımların öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi



Anketin bu bölümünde hazırlanan taslak programındaki kazanımlar, öğretmenler tarafından ayrıntısıyla incelenmiştir. Böylece programın önemli bir boyutu olan kazanımların program ve YBT ile olan uyumunun nasıl olduğu incelenmiştir. Kazanımlar iki yönden ele alındığı için bu bölümdeki maddeler daha fazla ve kapsamlıdır. İlk altı maddede programdaki kazanımlar; YBT'nin hatırlama, anlama, uygulama, analiz etme, değerlendirme ve yaratma kategorileriyle olan uyumunun nasıl olduğu öğretmen görüşlerine göre incelenmiştir. Bunlarla ilgili maddeler şöyle sıralanmıştır: 1. madde (*Hatırlama basamağına ait kazanımlar, bu basamağa uygundur.*), 2. madde (*Anlama basamağına ait kazanımlar, bu basamağa uygundur.*), 3. madde (*Uygulama basamağına ait kazanımlar, bu basamağa uygundur.*), 4. madde (*Analiz basamağına ait kazanımlar, bu basamağa uygundur.*), 5. madde (*Değerlendirme basamağına ait kazanımlar, bu basamağa uygundur.*) ve 6. madde (*Yaratma basamağına ait kazanımlar, bu basamağa uygundur.*)

YBT'nin bilişsel kategorilerine göre hazırlanan kazanımların taksonomiyle olan uyumuna ilişkin öğretmen görüşleri şöyledir: İlk iki maddede, öğretmenlerin hepsi kazanımların taksonominin hatırlama, anlama kategorileri için “kesinlikle katılıyorum”

ve “katılıyorum”u tercih ederek buradaki kazanımları bu iki kategori ile uyumlu gördüğünü belirtmiştir. Uygulama kategorisinde bir, analiz etme kategorisinde ise iki kişi “katılmıyorum” diyerek bu kazanımları kategorilerle uyumlu bulmadığını belirtmiştir. Değerlendirme kategorisinde dört katılımcı ve yaratma kategorilerinde ise beş katılımcı “katılmıyorum”u seçerek buradaki kazanımları bu kategoriler ile uyumlu bulmadığını göstermiştir. Bunların dışındaki katılımcılar “kesinlikle katılıyorum” ve “katılıyorum”u seçerek bu kategoriler ile kazanımları uyumlu bulduklarını belirtmişlerdir.

Bu bölümün ikinci kategorisinde hazırlanan kazanımların Türkçe dersinin öğrenme alanları olan yazma, okuma ve sözlü iletişim (dinleme-izleme, konuşma) becerileri ve dil bilgisi yeterliliklerini nasıl desteklediği incelenmiştir. Bu amaçla 7. madde (*Kazanımlar, öğrencilerin yazma becerilerini desteklemektedir.*), 8. madde (*Kazanımlar, öğrencilerin okuma becerilerini desteklemektedir.*), 9. madde [*Kazanımlar, öğrencilerin sözlü iletişim (dinleme/izleme ve konuşma) becerilerini desteklemektedir.*] ve 10. madde (*Kazanımlar, öğrencilerin dil bilgisi yeterliliklerini desteklemektedir.*) için öğretmenlerin hepsi olumlu görüş bildiren “kesinlikle katılıyorum” ve “katılıyorum”u seçmişlerdir. Bu bulgudan hareketle çalışmaya katılan Türkçe öğretmenlerine göre öğretim programında hazırlanan kazanımlar; öğrencilerin okuma, yazma, sözlü iletişim becerileri ve dil bilgisi yeterliliklerini desteklediği sonucuna varılmıştır.

11. maddede (*Kazanımlar, öğrencilerin üstbilişsel beceri ve yeterliliklerini desteklemektedir.*) ise bu becerilerle yakından ilişkili olan ve programın önemli bir boyutunu oluşturan üstbilişsel becerilerin kazanımlar vasıtasıyla nasıl verildiği incelenmiştir. Yukarıdaki grafikte de görüldüğü üzere iki katılımcı dışındakilerin hepsi, kazanımların üstbilişsel beceri ve yeterlilikleri desteklediği düşüncesine katılmışlardır. 12. maddede (*Kazanımlar, öğrencilerin öğrenme sürecine aktif olarak katılmasını sağlamaktadır.*) ise kazanımlar ile öğrencilerin öğrenme sürecine katılmaları arasındaki ilişki incelenmiştir. Öğretmenlerin hepsi, kazanımların öğrencileri öğrenme sürecine aktif olarak katılımını desteklediği düşüncesine katıldıkları belirlenmiştir. 13. maddede (*Kazanımlar, öğrencilerin merak, sorgulama ve araştırma becerilerini geliştirmektedir.*) öğrenci merkezli bir öğretim sürecini oluşturma düşüncesine göre hazırlanan bu öğretim programında kazanımların merak uyandırma, sorgulama ve

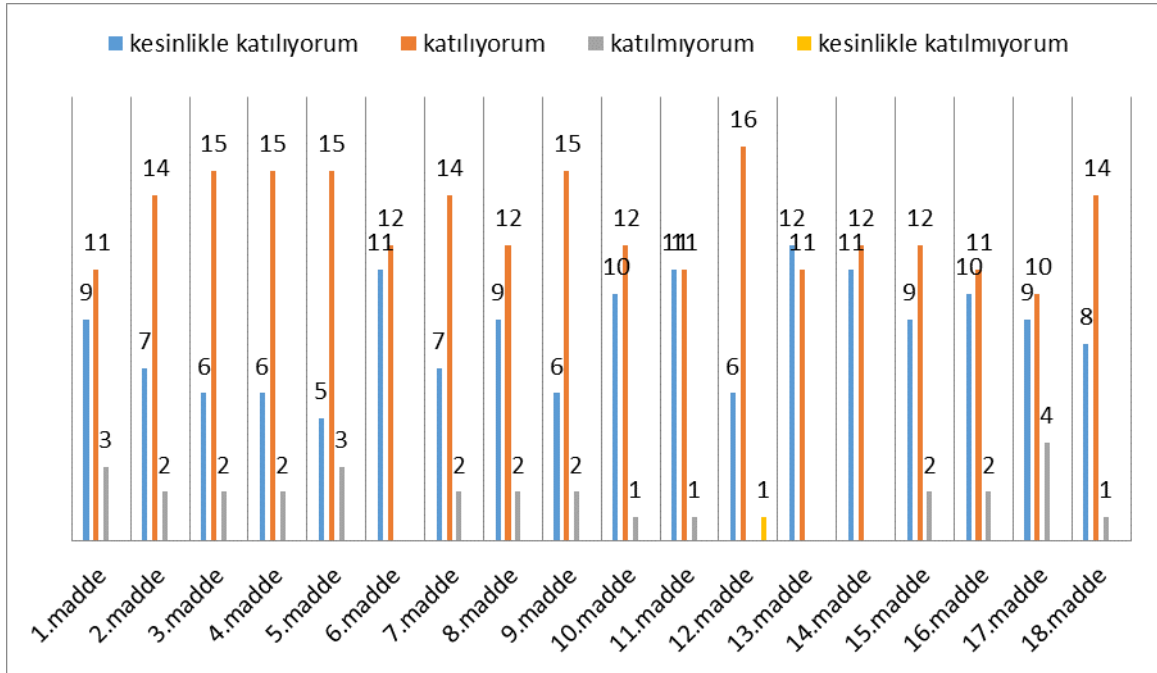
araştırma becerilerini destekleyip desteklemediği incelenmiştir. Yapılan inceleme sonucunda iki katılımcı dışındakilerin hepsi kazanımların öğrencilerin merak uyandırma, sorgulama ve araştırma becerilerini desteklediği düşüncesindedir. Bu bölümün 14. maddesinde (*Kazanımlar, öğrencilerin ön öğrenmelerine uygundur.*) kazanımların daha önceki öğrenmeleri destekleme durumu, bunların yeni konulara eklenmesi ve bilginin geliştirilmesi sürecinde etkili bir işleve sahip olup olmadığına bakılmıştır. Grafiğe bakıldığında iki kişi dışındakilerin hepsi hazırlanan kazanımların öğrencilerin ön öğrenmelerine uygun olduğunu (kesinlikle katılıyorum ve katılıyorum) belirtmişlerdir. 15. maddede ise (*Kazanımlar, öğrencilerin gelişim özelliklerine uygundur.*) kazanımların öğrenci gelişimi ile olan uyumu incelenmiştir. Yapılan inceleme sonucunda üç öğretmen kazanımların öğrencilerin gelişimlerini desteklemediği fikrini belirtirken, geri kalanlar ise kazanımları öğrencilerin gelişim özelliklerine uygun bulmuştur.

16. maddede (*Kazanımların sınıflara göre dağılımları orantılı olarak verilmiştir.*) hazırlanan kazanımların hem sayı hem de taşıdığı bilgi yükü itibariyle 5, 6, 7 ve 8. sınıflara göre dağılım oranları incelenmiştir. Böylelikle bazı kazanımların gereğinden fazla veya az tekrar edilmesi, bazı bilgilere gereğinden fazla veya az yer verilmesi gibi kazanımlardaki aşırılıkların ve eksikliklerin tespit edilmesi hedeflenmiştir. Öğretmenlerin yaptığı inceleme sonucunda iki kişi “katılmıyorum”u seçerek bu dağılımın orantılı şekilde yapılmadığını belirtirken, diğerleri kazanımların hem sayı hem de taşıdığı bilgi yükü itibariyle dört sınıfa da orantılı olarak dağıldığını belirtmiştir. Bundan hareketle çalışmaya katılan öğretmenlere göre kazanımların sınıflara göre dağılımları genel olarak orantılı olduğu sonucuna varılmıştır. Bu bölümün 17. maddesi, (*Kazanımlar, öğrencilerin sosyal gelişimlerini desteklemektedir.*) programda önemli bir konu olan sosyal gelişim ile ilgilidir. Bu maddede, hazırlanan kazanımların öğrencilerin sosyal gelişimlerini destekleyip desteklemediğine bakılmıştır. Yukarıdaki grafiğe bakıldığında bir katılımcı dışında öğretmenlerin hepsi, hazırlanan kazanımların öğrencilerin sosyal gelişimini desteklediğini belirtmiştir. 18. maddede (*Kazanımlar anlaşılardır.*) kazanım ifadelerinin anlaşılabilirliğine bakılmıştır. “katılmıyorum” şeklinde verilen bir olumsuz cevap dışında bütün katılımcılar, buna “kesinlikle katılıyorum” ve “katılıyorum” diyerek kazanım ifadelerini anlaşılır bulmuştur. Bu sonuç, program taslağının hazırlanma aşamasında belirtilen *hedef ve kazanımların bütün*

öğretmenler tarafından kolayca ve aynı şekilde anlaşılması amacının ne düzeyde gerçekleştiğini göstermektedir. Öğretmenlerin bu maddede “kesinlikle katılıyorum” ve “katılıyorum” cevaplarını yüksek bir oranda seçmesinden hareketle hazırlanan program taslağındaki kazanımların bu özelliği itibariyle amaca uygun ve başarılı olduğu söylenebilir.

19. madde (*Kazanımlar, toplumsal normlara ve toplumun değer yargılarına uygundur.*) ve 20. maddede (*Kazanımlar, evrensel değerlere uygundur.*) kazanımların toplumsal ve evrensel kurallarla olan uyumunun nasıl olduğu incelenmiştir. Her iki maddede bir kişi “katılmıyorum”u seçerek kazanımları, toplumsal ve evrensel kurallarla uyumlu bulmaz iken diğer katılımcıların hepsi, kazanımların hem toplumsal norm ve değerlerle hem de evrensel değerlerle uyumlu olduğu düşüncesine katıldıklarını belirtmiştir.

Bu bölümün 21. maddesi (*Kazanımlar, bilişsel gelişimi desteklemektedir.*) ve 22. maddesinde (*Kazanımlar, duyuşsal gelişimi desteklemektedir.*) programda en önemli boyutlardan olan ve YBT'nin temelini oluşturan bilişsel ve duyuşsal gelişimle ilgili kazanımlar incelenmiştir. Bu önemli boyuttan hareketle öğretmenler, hazırlanan kazanımların öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal gelişimlerini nasıl desteklediğini incelemişlerdir. Yapılan inceleme sonucunda yukarıdaki grafikte de görüldüğü üzere öğretmelerin hepsi hem bilişsel hem de duyuşsal gelişimle ilgili hazırlanan kazanımların öğrencilerin bu iki gelişim alanını desteklediğini belirtmişlerdir. Bu bölümün 23. maddesinde (*Kazanımlar, öğrencileri öğrenme sürecinin merkezine almıştır.*) program taslağında öğrencilerin yeri veya önceliği incelenmiştir. Bu madde vasıtasıyla program tasarlama sürecinde önemli olan (Kazanımların amacı öğrenciyi mi, öğretmeni mi öğrenme merkezine almak?) sorusuna cevap aranmıştır. Böylelikle hazırlanan öğretim programındaki kazanımlarda öğrencinin programdaki yeri ve önceliği öğretmenler tarafından incelenmiştir. Yukarıdaki grafiğe bakıldığında öğretmenlerin hepsi, kazanımlarda öğrencilerin öğrenme sürecinin merkezine alındığı fikrini desteklediklerini belirtmiştir. Dolayısıyla öğretmenlerin hepsi “kesinlikle katılıyorum” ve “katılıyorum”u seçerek öğrencilerin tasarlanan programın merkezinde gördükleri söylenebilir. Bu bulgudan hareketle tasarlanan programda belirlenen “öğrenciyi, öğretim sürecinin merkezine alma” amacının hedeflenen düzeyde gerçekleştiği söylenebilir.

Grafik 12. Tasarlanan programdaki içeriğin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi

Bu bölümde YBT'ye göre hazırlanan öğretim programındaki bilginin yükü, türü, yapısı ve verilisinin nasıl olduğu incelenmiştir. Türkçe dersinde öğretilmesi gereken konular, modüler içerikli program yaklaşımından hareketle YBT'nin dört bilgi türüne “olgusal, kavramsal, işlemsel ve üstbilişsel” uygun olarak birbirinden ayrılması ve konu dağılımlarının sınıflara sarmal içerikli program yaklaşımına göre nasıl verildiği öğretmenlerce incelenmiştir. Hazırlanan anketin bu bölümündeki on sekiz maddede öğretmenler, program tasarısındaki içeriğin modüler ve sarmal olarak hazırlanması ile ilgili görüşlerini belirtmişlerdir. Öğretmenler, bu konu ile ilgili fikirlerini şöyle aktarmışlardır: 1. maddeye (*İçeriğin kapsamı yeterlidir.*) göre üç katılımcı “katılmıyorum”u seçerek içeriğin kapsamını yeterli bulmazken yirmi öğretmen “kesinlikle katılıyorum ve katılıyorum” seçerek içeriğin kapsamını yeterli bulduklarını belirtmişlerdir. 2. madde (*İçerik, geçerli ve güveniliridir.*) ve 3. maddede (*İçerik, bilimseldir.*) içerik hazırlamanın temel ilkelerinden olan geçerlilik, güvenilirlik ve bilimselliğin bu içeriklerde nasıl olduğu incelenmiştir. 2. maddede iki kişi “katılmıyorum”u seçerek içeriğin geçerli ve güvenilir olduğu fikrine katılmamasına rağmen büyük bir çoğunluk, içeriğin geçerli ve güvenilir olduğunu belirtmiştir. Benzer olarak üçüncü maddede, iki katılımcı dışında araştırmaya katılan öğretmenlerin hepsi hazırlanan içeriği bilimsel bulmuştur. 4. madde (*İçerik, öğrencilerin ilgilerini*

karşılacaktır.) ve 5. maddede (İçerik, öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamaktadır.) içeriğin öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına cevap verebilme yeterliliği incelenmiştir. 4. madde için iki ve 5. madde için ise üç katılımcı, “katılmıyorum” diyerek içeriğin öğrencinin ilgi ve ihtiyaçlarını karşıladığı fikrine katılmamıştır. Bunların dışındaki büyük bir çoğunluk “kesinlikle katılıyorum, katılıyorum” diyerek içeriğin öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını karşıladığını belirtmiştir.

6. maddede [*İçerik, öğrencilerin ahlâkî gelişimlerini (iyi-kötü, doğru-yanlış vb. ayırımı yapmada) desteklemektedir.*] kişilik gelişiminde önemli bir alan olan ahlâkî gelişimin içerikte nasıl verildiği incelenmiştir. Öğretim programlarının amaçları arasında yer alan ahlâklı bireyler yetiştirme, bu programda içerik vasıtasıyla verilmiştir. Bu madde ile öğretmenler, bu amacın içeriğe nasıl yansıdığını incelemişlerdir. Bütün öğretmenler programdaki içeriğin, öğrencilerin iyi-kötü, doğru-yanlış vb. ayırımını yapmaları için yardımcı ve yol gösterici özellikte olduğunu vurgulamışlardır. Bu bulgudan hareketle öğretmenlerin, programın ahlaki gelişimi desteklediği düşüncesine katıldıkları söylenebilir.

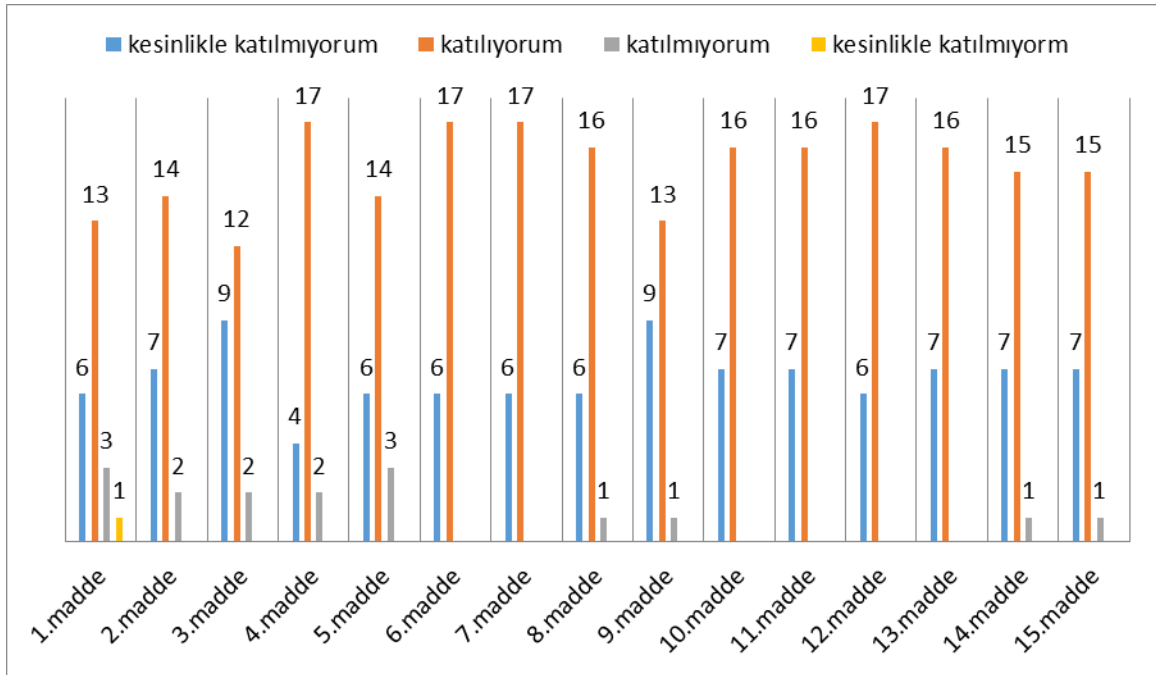
7. madde (*İçerik, yakın çevreden uzak çevreye doğru verilmiştir*), 8. madde (*İçerik, bilinenden bilinmeyene doğru verilmiştir.*), 9. madde (*İçerik, öğrencilerin öğrenme hızına uygundur.*) 10. madde (*İçerik, açık ve nettir.*), 11. madde (*İçerik, somut bilgilerden soyut bilgilere doğru verilmiştir.*) ve 12. maddede (*içerik; harcanacak zaman, enerji, materyal yönünden ekonomiktir.*) içeriğin öğretim ilkeleriyle olan uyumunun nasıl olduğu incelenmiştir. 7. madde için iki katılımcı, içeriğin yakın çevreden uzak çevre verilmesi ilkesine göre düzenlenmediğini düşünmesine rağmen büyük çoğunluk, içeriğin yakın çevreden uzak çevreye doğru verildiği düşüncesine katılmıştır. 8 ve 9. maddede ise ikişer iki “katılmıyorum” diyerek bu konularda olumsuz düşünce belirtmişlerdir. Bunların dışındaki katılımcılar, “kesinlikle katılıyorum” ve “katılıyorum” seçeneklerini tercih ederek içeriğin bilinenden bilinmeyene doğru verildiğini, içeriğin öğrencilerin öğrenme hızlarına uygun olduğunu, içeriğin açık ve net olduğunu belirtmiştir. 10 ve 11.maddede ise birer kişi “katılmıyorum”u seçerek hazırlanan içeriği açık, net bulmadığını ve bu bilgilerin somuttan soyuta verildiğine katılmadığını belirtmiş olmasına rağmen diğer katılımcılar bu maddelerle ilgili görüşlerini olumlu belirtmiştir. 12. soruda ise bir katılımcının “kesinlikle katılmıyorum” düşüncesi hariç katılımcıların, içeriğin somut bilgiden soyut bilgiye doğru verildiğini ve

içeriğin ekonomik olduğunu belirtmişlerdir. 13. madde (*İçerikteki bilgiler faydalıdır.*) ve 14. maddede (*İçerik, öğrenilebilir özelliktedir.*) içerik konuları öğretmenler tarafından incelenmiştir. Her iki madde için bütün katılımcılar, “kesinlikle katılıyorum” ve “katılıyorum”u seçerek öğrenebilir olarak gördükleri içeriğin yararlı olduğunu vurgulamışlardır.

15. maddede [*İçerik, farklı kaynakları (kitap, dergi, gazete, bilgisayar, internet vb.) kullanmak için yönlendiricidir.*] öğrencileri farklı kaynakları kullanmaya yönlendirebilmesi özelliğinin, içerikte verilir verilmemesine odaklanmıştır. İki katılımcının “katılmıyorum”u seçmesi dışındakilerin hepsi, hazırlanan içeriğin öğrencilerin farklı kaynakları kullanmaya yönlendirici özellikte olduğunu belirtmiştir. Bu maddede öğretmenler, “kesinlikle katılıyorum” ve “katılıyorum”u seçerek hazırlanan içeriğin, öğrencileri bilgiye ulaşmak için farklı kaynakları kullanmaya yönelttiği düşüncesine katıldıkları görülmüştür.

16. madde (*İçerik, gerçek yaşamla ilişkilidir.*) ve 17. maddede (*İçerik, öğrencilerin yaşadıkları çevreyi tanımalarına yönelik farkındalıklarını artırıcı özelliktedir.*) farklı yönlerden içeriğin gerçek hayatla olan uyumu incelenmiştir. 16. maddede “katılmıyorum” diyen iki katılımcı dışında öğretmenlerin hepsi, içeriğin gerçek yaşamla ilişkili olduğu fikrine katıldıkları görülmektedir. 17. soruda ise dört kişi “katılmıyorum” diyerek içeriğin öğrencilerin yaşadıkları çevreyi tanımalarına yönelik farkındalıklarını artırıcı özellikte olduğu fikrine katılmadıklarını belirtmişlerdir. Bunların dışındaki çoğunluğun içeriğin öğrencilerin yaşadıkları çevreyi tanımalarına yönelik farkındalık oluşturduğu fikrine katıldıkları görülmektedir. 18. maddede (*İçerik, öğrencilerin öğrenme farkındalıklarını belirlemede etkilidir.*) ise hazırlanan içeriğin, öğrencilerin öğrenme süreci ile ilgili üstbilişsel gelişimlerini destekleyip desteklemediği incelenmiştir. Bu maddede bir katılımcının hazırlanan içeriğin öğrencilerin öğrenme farkındalıklarını belirlemede etkili olduğu düşüncesine katılmadığı görülmektedir. Fakat verilen cevapların oranlarına bakıldığında öğretmenlerin çoğu “kesinlikle katılıyorum ve katılıyorum” diyerek içeriğin öğrencinin öğrenme farkındalıklarını belirlemede etkili olduğu düşüncesine katıldıklarını belirtmiştir.

Grafik 13. Tasarlanan programdaki etkinliklerin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi



Çalışmanın bu bölümünde, YBT'ye göre tasarlanan öğretim programındaki etkinlikler incelenmiştir. Bu bölümdeki maddelerde araştırmaya katılan öğretmenlerin hazırlanan etkinliklerle ilgili görüşlerine yer verilmiştir. Yukarıdaki grafikten hareketle öğretmenlerin etkinliklerle ilgili görüş ve düşünceleri ile ilgili şu bulgulara ulaşılmıştır: 1. maddede (*Etkinlikteki konular, güncel olup günlük yaşamla bağdaşmaktadır.*) etkinliklerde yer alan konuların güncel olma özelliğine bağlı olarak öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına cevap verebilme özelliği incelenmiştir. Grafiğin ilk kategorisindeki sütuna bakıldığında üç katılımcı “katılmıyorum” ve bir katılımcı “kesinlikle” katılmıyorum” diyerek konuların güncel olduğu fikrine katılmadıklarını belirtmişlerdir. Diğer katılımcıların hepsi, etkinliklerdeki konuların güncel olduğunu düşündükleri görülmektedir. 2. madde (*Hazırlık çalışmaları öğrencilerin dikkatini konuya çekmek için etkilidir.*) ve 3. maddede (*Hazırlık çalışmaları öğrenmeye istek ve ilgi uyandırmak için etkilidir.*) etkinliklerin birinci bölümünde yer alan hazırlık çalışmalarının öğrencilerin ilgi ve isteklerini artırıp artırmadığına ilişkin öğretmenlerin görüşlerine yer verilmiştir. İkinci soruda iki katılımcı, hazırlık çalışmalarının öğrencilerin dikkatini çekmediğini ve öğrenme isteklerini artırmada etkili olduğu düşüncesine katılmadıkları görülmüştür. Fakat cevaplar arasında “kesinlikle katılıyorum, katılıyorum”

seçeneklerinin daha fazla olmasından dolayı öğretmenlerin büyük çoğunluğu, hazırlık çalışmalarında yapılan etkinliklerin öğrencilerin dikkatini çektiğini belirtmişlerdir.

4. maddede (*Okul dışındaki öğrenme ortamlarında uygulanabilecek etkinlikler vardır.*) hazırlanan etkinliklerin okul dışındaki öğrenme ortamlarına uygunluğu incelenmiştir. Çalışmaya katılan iki kişi, hazırlanan etkinliklerden bazılarının okul dışındaki ortamlarda uygulanabileceği fikrine katılmadıkları belirlenmiştir. Kalan öğretmenlerin hepsi, hazırlanan etkinliklerden bazılarının okul dışındaki ortamlarda uygulanabileceği düşüncesini desteklemişlerdir. 5. maddede (*Etkinlikler kazanımları gerçekleştirmek için yeterlidir.*) etkinliklerin kazanımları gerçekleştirebilme durumuna bakılmıştır. Bir önceki maddede olduğu gibi bu bölümde de üç öğretmen, etkinliklerin kazanımları gerçekleştirmede etkili olmadığını belirtmiştir. Diğer öğretmenlerin hepsi, etkinliklerin kazanımları gerçekleştirmede etkili olduğu düşüncesine katılmışlardır.

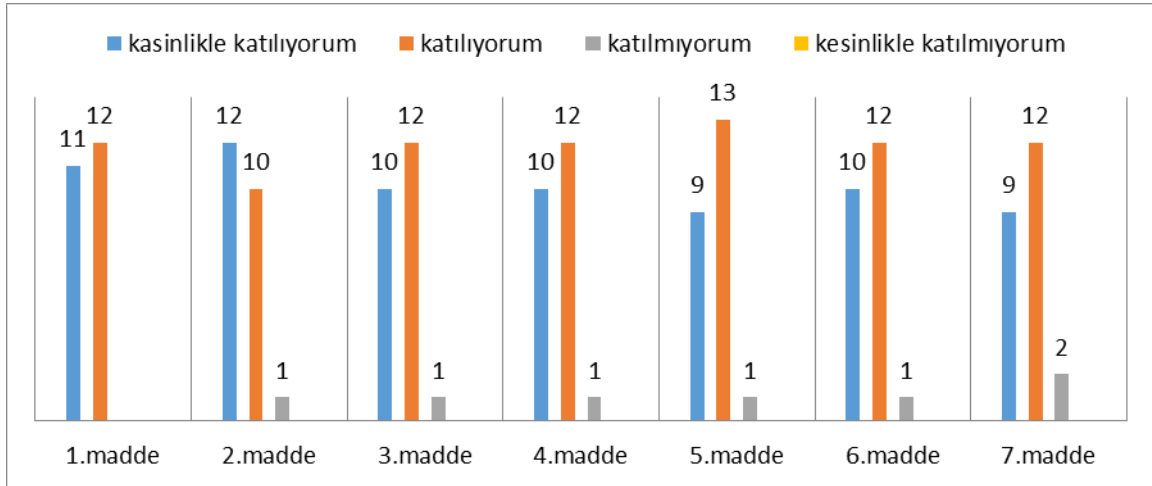
6. madde (*Etkinlikler, öğrencilerin bilişsel gelişimlerine uygundur.*) ve 7. maddede (*Etkinlikler, öğrencilerin psikomotor gelişimlerine uygundur.*) hazırlanan etkinliklerin öğrencilerin bilişsel ve psikomotor gelişimlerine uygun olup olmadığı incelenmiştir. Grafiğe bakıldığında öğretmenlerin hepsi, “kesinlikle katılıyorum” ve “katılıyorum”u seçerek etkinliklerin, öğrencilerin bilişsel ve psikomotor gelişimlerine uygun olduğu düşüncesini destekledikleri belirlenmiştir.

8. maddede (*Etkinlikler basitten zora doğru ilerlemektedir.*) hazırlanan etkinliklerin öğrencinin öğrenme özelliğine göre nasıl verildiği incelenmiştir. Bir katılımcı “katılmıyorum”u seçmesi dışındakilerin hepsi hazırlanan etkinliklerin basitten zora doğru ilerlediği düşüncesine katıldıklarını belirtmişlerdir. 9. maddede (*Etkinliklerin uygulanmasına yönelik yönerge/açıklamalar anlaşılır olarak verilmiştir.*) hazırlanan etkinliklerin anlaşılabilirliği incelenmiştir. Bir amaç için hazırlanan etkinlikler, uygulayıcılara iyi sunulmazsa istenilen sonuca varmada zorluklar yaşanabilir. Bu nedenle hazırlanan etkinliklerin nasıl uygulanacağı ile ilgili yönerge/açıklamaların bütün uygulayıcılar tarafından anlaşılması oldukça önemlidir. Bu maddede bu özellik incelenmiştir. Verilen cevaplara bakıldığında bir kişinin “katılmıyorum” seçmesinin dışındakilerin hepsi, hazırlanan etkinliklerdeki yönerge/açıklamaları anlaşılır olduğu düşüncesine katılmışlardır. Bu bulgulardan hareketle hazırlanan programdaki

etkinliklerin etkili bir şekilde basitten zora doğru verildiği ve bu etkinliklerdeki yönerge/açıklamaların öğretmenler tarafından yeterli bulunduğu sonucuna varılmıştır.

Bu bölümde hazırlanan etkinliklerin YBT'nin bilişsel kategorilerine uygunluğu incelenmiştir. 10. madde (*Hatırlama basamağına ait etkinlikler bu basamağına uygundur.*), 11. madde (*Anlama basamağına ait etkinlikler bu basamağına uygundur.*), 12. madde (*Uygulama basamağına ait etkinlikler bu basamağına uygundur.*), 13. madde (*Analiz basamağına ait etkinlikler bu basamağına uygundur.*), 14. madde (*Değerlendirme basamağına ait etkinlikler bu basamağına uygundur.*) ve 15. maddede (*Yaratma basamağına ait etkinlikler bu basamağına uygundur.*) program tasarısındaki etkinliklerin taksonominin hatırlama, anlama, uygulama, analiz etme, değerlendirme ve yaratma kategorileriyle olan uyumu incelenmiştir. Yukarıdaki grafiğe bakıldığında bütün öğretmenlerin hatırlama, anlama, uygulama ve değerlendirme kategorilerine göre oluşturulan etkinliklerin bu kategorilere uygun olarak hazırlandığı düşüncesine katıldıkları belirlenmiştir. Katılımcılardan birer kişi değerlendirme ve yaratma basamağındaki etkinliklerin YBT'nin kategorilerine uygun olarak hazırlandığı fikrine katılmadıkları tespit edilmiştir. Diğer katılımcıların tamamı bu etkinliklerin kategorilere uygun şekilde hazırlandığı düşüncesini destekledikleri görülmüştür. Bu bulgudan hareketle taksonominin bilişsel kategorilerine göre hazırlanan etkinliklerin amaca uygun olarak hazırlandığı sonucuna varılabilir.

Grafik 14. Tasarılan programdaki yöntem ve tekniklerin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi



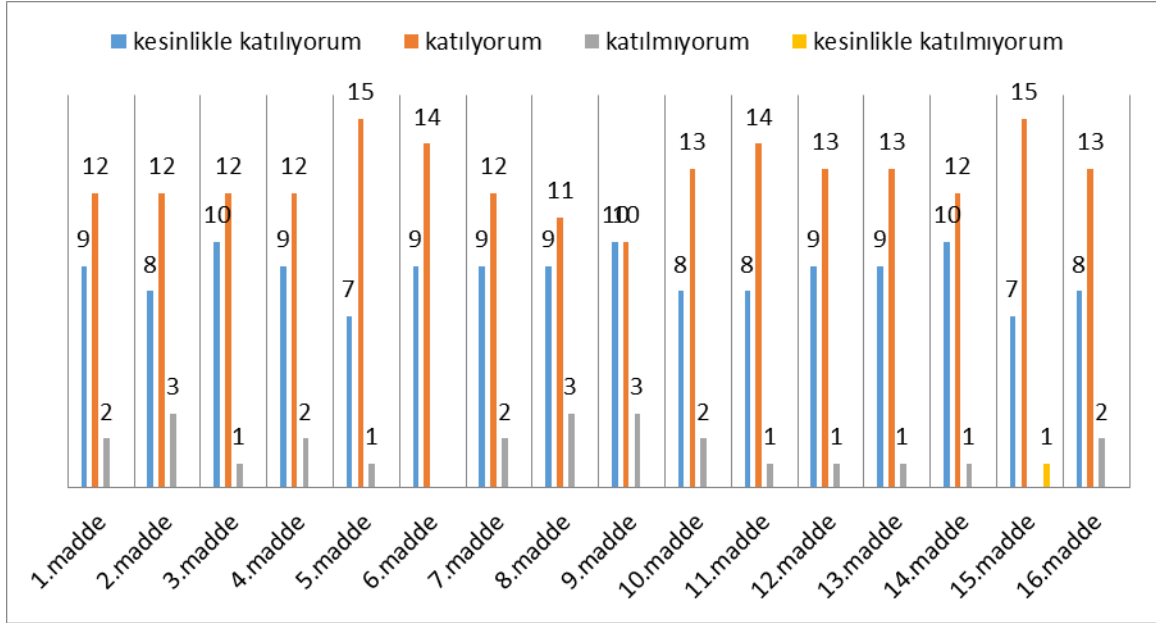
Araştırmanın bu bölümünde YBT'ye göre hazırlanan öğretim programının hem kazanımlarında hem de uygulama sürecinde verilen yöntem ve tekniklerin etkililiği incelenmiştir. Dolayısıyla bu bölümdeki maddelerde araştırmaya katılan öğretmenlerin programda verilen yöntem ve tekniklerle ilgili düşüncelerine yer verilmiştir. Yukarıdaki grafikten hareketle öğretmenlerin verdiği cevaplara göre kullanılan yöntem ve tekniklere ilişkin şu bulgulara ulaşılmıştır: 1. maddede (*Seçilen yöntem ve teknikler uygundur.*) programda kazanım veya etkinliğe göre seçilen yöntem ve tekniklerin genel olarak uygun olup olmadığına bakılmıştır. İlk sütuna bakıldığında çalışmaya katılanların hepsi “katılıyorum” ve “kesinlikle katılıyorum”u tercih ederek bu konuda olumlu bir duygu ve düşüncelere sahip oldukları görülmektedir. Bu bulgudan hareketle öğretmenlerin program taslağındaki yöntem ve teknikleri genel olarak uygun gördükleri söylenebilir.

Sonraki maddelerde kullanılan yöntem ve teknikler becerilere göre daha özelleştirilerek incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla öğretmenlerin okuma, yazma, sözlü iletişim becerileri ve dil bilgisi yeterliliğini geliştirmek için program tasarısında verilen yöntem ve tekniklerin uygunluğu, etkililiği ve işlevselliği ile ilgili görüşlerine yer verilmiştir. 2. madde (*Okuma becerisi için verilen yöntem ve teknikler bu becerileri desteklemektedir.*) ve 3. madde (*Yazma becerisi için verilen yöntem ve teknikler bu becerileri desteklemektedir.*) için birer katılımcı okuma ve yazma becerileri için seçilen yöntem ve tekniklerin bu becerileri desteklediği düşüncesine katılmadıklarını belirtmiştir. Bunların

dışındaki bütün katılımcılar, “kesinlikle katılıyorum” ve “katılıyorum”u tercih ederek seçilen yöntem ve tekniklerin okuma ve yazma becerilerini desteklediği fikrine katıldıklarını belirtmişlerdir.

4.madde (*Sözlü iletişim becerisi için verilen yöntem ve teknikler bu becerileri desteklemektedir.*) ve 5. maddede (*Dil bilgisi için verilen yöntem ve teknik öğrencilerin yeterliliğini desteklemektedir.*) birer katılımcı “katılmıyorum”u seçerek kullanılan yöntem ve tekniklerin sözlü iletişim becerileri ve dil bilgisi yeterliliklerini desteklemediğini belirtmişlerdir. Bunların dışında öğretmenlerin hepsi “kesinlikle katılıyorum” ve “katılıyorum”u seçerek sözlü iletişim becerileri ve dil bilgisi konularını öğretmek için verilen yöntem ve tekniklerin bunları desteklediğini göstermişlerdir. 6. maddede (*Yöntem ve teknikler ders içeriklerine uygun olarak verilmiştir.*) verilen yöntem ve tekniklerin konulara uygunluğu ile ilgili öğretmen duygu ve düşünceleri incelenmiştir. Yukarıdaki grafiğe bakıldığında bir kişinin buna katılmaması dışında öğretmenlerin hepsi olumlu duygu ve düşünceye sahip olduğu görülmektedir. Bu bulgudan hareketle öğretmenlerin, yöntem ve tekniklerin ders içeriklerine uygun olarak verildiği düşüncesine güçlü bir şekilde katıldığı belirlenmiştir. Bu bölümün 7. maddesine (*İçeriklerdeki strateji, yöntem ve teknikler, ilgili ders etkinliklerine uygun olarak verilmiştir.*) iki katılımcı dışındaki bütün öğretmenlerin “katılıyorum” cevabını verdikleri belirlenmiştir. Bu bulgudan hareketle öğretmenlerin içeriklerde verilen strateji, yöntem ve teknikler ile etkinlikleri birbiriyle uyumlu buldukları söylenebilir.

Grafik 15. Program tasarısındaki ölçme ve değerlendirme araç ve süreçlerinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi



Bu bölümde YBT'ye göre hazırlanan öğretim programının kazanımlarında ve uygulama sürecinde kullanılan ölçme ve değerlendirme araç, yöntem, teknik ve süreçlerinin etkililiği incelenmiştir. Programın önemli bir boyutunu oluşturan ölçme ve değerlendirme süreçlerinin geçerliliği ve güvenilirliği oldukça önemli bir faktördür. Bu nedenle bu maddelerle öğretim programının bu yönü uzman görüşüne göre incelenip değerlendirilmiştir. Yukarıdaki grafiğe göre öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme süreci ile ilgili görüşleri ve bu görüşlerden hareketle ulaşılan bulgular şöyledir: 1. maddede (*Ölçme ve değerlendirme süreci öğrencilere öğrenme eksikliklerinin hakkında bilgi verici özelliğindedir.*) öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme süreçlerinin geri bildirim özelliği ile ilgili duygu ve düşüncelerinin nasıl olduğu incelenmiştir. İki katılımcının "katılmıyorum" olarak verdiği cevap dışında öğretmenlerin hepsi, "kesinlikle katılıyorum" ve "katılıyorum" diyerek ölçme ve değerlendirme süreçlerinin öğrencilere öğrenme eksiklikleri ile ilgili bildirimde bulunduğu düşüncesini desteklediklerini belirtmişlerdir.

2. maddede (*Ölçme ve değerlendirme süreci öğrencilerin düşünme becerilerini desteklemektedir.*) ölçme ve değerlendirme sürecinin öğrenci öğrenmeleri üzerindeki olumlu etkilerine bakılmıştır. Üç kişinin ölçme ve değerlendirme süreçlerinin öğrencilerin düşünme becerilerini desteklemediğini düşüncesine karşılık; öğretmenlerin

çoğu programdaki ölçme ve değerlendirme süreçlerinin, öğrencilerin düşünme becerilerini desteklediğini belirtmiştir. 3. maddede (*Ölçme ve değerlendirme süreci öğrencilerin öğrenme eksiklerini rasyonel olarak göstermektedir.*) ölçme ve değerlendirme süreçlerinin öğrencilerin öz değerlendirme becerileri üzerindeki etkileri incelenmiştir. Bu madde için bir kişi ölçme ve değerlendirme süreçlerinin öğrencilerin öğrenme eksiklerini rasyonel olarak gösterme özelliğinde olduğu düşüncesine katılmamasına karşın diğer öğretmenler, bu düşünceye katıldıklarını belirtmiştir. Bu bulgudan hareketle öğretmenler, programdaki ölçme ve değerlendirme süreçlerinin öğrencilerin öğrenme eksiklerini rasyonel olarak göstermesini sağlayarak öz değerlendirme becerileri üzerinde etkili olduğu düşüncesini destekledikleri sonucuna varılabilir. 4. maddede (*Ölçme araçları amacına uygundur.*) programdaki ürün değerlendirme formları, öz ve akran değerlendirme formları vb. ölçme araçlarının etkililiği incelenmiştir. İki katılımcının bu düşünceye katılmamasının dışında diğer katılımcılar, bu madde için “kesinlikle katılıyorum” ve “katılıyorum”u seçerek ölçme araçlarının amaca uygun olarak kullanıldığı fikrini desteklediklerini belirtmişlerdir. 5. maddede (*Ölçme araçları öğrencilerin öğrendikleri ile öğrenmeleri gerekenlerini ayırt edicidir.*) ölçme araçlarının önemli bir işlevi olan ayırt ediciliği incelenmiştir. Bu maddeye bir kişinin katılmaması dışında diğerlerinin hepsi, ölçme araçlarının öğrencilerin öğrendikleri ile öğrenmeleri gerekenleri ayırt edici özellikte olduğu düşüncesini desteklemişlerdir.

6. maddede (*Değerlendirme süreci, öğrenme ihtiyaçlarını ön görmede etkilidir.*) değerlendirme sürecinin öğrenci ihtiyaçlarına göre bilgilendirici olma özelliği incelenmiştir. Bu madde ile programdaki öz, akran ve öğretmen değerlendirmelerinin etkililiği ve işlevselliğine bakılmıştır. Bu madde için öğretmenlerin hepsi değerlendirme süreçlerinin öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını öngörmede etkili olduğunu belirtmiştir. 7. madde (*Ölçme araçlarındaki sorular anlaşılardır.*) ve 8. maddede (*Ölçme araçlarındaki sorular yeterlidir.*) hazırlanan programdaki soruların anlaşılır ve yeterli olma özellikleri incelenmiştir. Cevaplara bakıldığında iki katılımcı dışındakilerin hepsi ölçme araçlarının anlaşılır olduğu fikrini destekleri görülmektedir. Üç kişinin “katılmıyorum”u seçerek soruları anlaşılır bulmamıştır. Diğer katılımcılar ise bu soruların yeterli olduğu düşüncesini desteklemişlerdir. 9. madde (*Bilgi türlerine göre zengin ve etkili ölçme araçlarına yer verilmiştir.*) ve 10. maddede (*Bilişsel süreçlere*

göre zengin ve etkili ölçme araçlarına yer verilmiştir.) bilgi türleri ve bilişsel süreçlere göre ölçme araçlarının zengin ve etkili olup olmadıkları incelenmiştir. Çalışmaya katılan üç öğretmen, bilgi türlerine uygun olarak zengin ve etkili ölçme araçlarının olduğu düşüncesine katılmazken diğerlerin hepsi bu düşünceye katılmışlardır. Bu bulgudan hareketle programın bu yönü incelenmiştir. Böylece bilgi türlerinin özelliğine göre farklı ve zengin ölçme araçları kullanılmaya çalışılmıştır. Fakat bilgi türlerinin kendi içerisinde çok kapsamlı ve farklı yapıda olmasından dolayı buradaki eksiklikler kısmen giderilmiş olsa tamamıyla çözümlenmemiştir. 10. maddeye verilen cevaplara bakıldığında ise iki katılımcının bilişsel süreçlere uygun zengin ve etkili ölçme araçlarının olduğu düşüncesine katılmadıkları diğer katılımcıların ise bu ölçme araçlarının zengin ve etkili olduğu düşüncesini destekledikleri görülüyor.

11. maddede (*Ölçme ve değerlendirme süreci, öğrenci performansını değerlendirmek için uygundur.*) bu süreçlerin öğrenci performansları üzerindeki etkileri incelenmiştir. Bu bölümde ölçme ve değerlendirme sürecinin öğrenci performansını değerlendirmek için uygun olmadığı ile ilgili az sayıdaki duygu ve düşünceye (bir kişi) karşılık bu süreçlerin öğrenci performansını değerlendirmek için uygun olduğu düşüncesine çoğunluğun katıldığı görülmektedir. 12. maddede [*Değerlendirme süreci, öğrenme ürünlerini (ürün dosyası) değerlendirmek için uygundur.*] taksonominin yaratma kategorisi sonucunda oluşturulan ürünlerin değerlendirilebilme özeliği incelenmiştir. Her ne kadar bir kişi değerlendirme sürecinin öğrenme ürünlerini (ürün dosyası) değerlendirmede uygun olduğuna katılmasa da öğretmenlerin çoğu, değerlendirmelerin uygun olduğu fikrine katıldıkları belirlenmiştir. 13. madde (*Değerlendirme süreci, öz değerlendirme için etkilidir.*), 14. madde (*Değerlendirme sürecinde, akran değerlendirmelerine de yer verilmiştir.*) ve 15. maddede (*Değerlendirme sürecinde, grup değerlendirmelerine de yer verilmiştir.*) taksonomin değerlendirme kategorisine bağlı olarak programdaki öz, akran ve grup değerlendirmelerinin etkililiği ve yeterliliği incelenmiştir. 13. maddede bir kişinin öz değerlendirmenin tasarlanan programda etkili bir şekilde verildiği düşüncesine katılmamasına rağmen diğerlerinin hepsi bu düşünceye katılmışlardır. Bir kişinin 14. madde “katılmıyorum” ve 15. maddede bir kişinin “kesinlikle katılmıyorum” olarak verdiği cevap dışındakilerin hepsini akran ve grup değerlendirmelerinin tasarlanan programda yer verildiği düşüncesine katıldıkları görülmektedir. Dolayısıyla öğretmenler yaptıkları inceleme sonucunda değerlendirme

sürecinde öz değerlendirme, akran ve grup değerlendirmelerine yer verildiği düşüncesine katıldıkları belirlenmiştir. Anketin son maddesi olan 16. maddede (*Ölçme ve değerlendirme süreci ile ilgili açıklama ve yönergeler yeterlidir.*) öğretim programında ölçme ve değerlendirme süreçleri için verilen açıklama ve yönergelerin yeterli olup olmadığı incelenmiştir. Öğretmenlerin bu madde ile ilgili tepki oranlarına bakıldığında iki katılımcı dışındakilerin hepsinin ölçme ve değerlendirme süreçleri için verilen açıklama ve yönergeleri yeterli buldukları sonucuna varılmıştır.

Yapılan seminerde verilen eğitim sonucunda uygulanan ankete göre Türkçe öğretmenlerinin tasarlanan öğretim programına ilişkin görüşleri ile ilgili şu genel bulgulara ulaşılmıştır: Tasarlanan öğretim programının uygulama süreci, programdaki kazanımlar, içerik, etkinlikler, programda kullanılan yöntem ve teknikler, programın ölçme ve değerlendirme süreçleri (öz ve akran değerlendirmesi ve uzman değerlendirmeleri) ile ilgili öğretmenlerin görüş ve düşünceleri çok yönlü incelenmiştir. Bu bölümdeki grafiklerden anlaşılacağı üzere, öğretmenlerin programın boyutları ile ilgili duygu ve düşüncelerinin çoğunlukla olumlu olduğu görülmektedir. Yukarıdaki grafiklere bakıldığında öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun programdaki boyutları olumlu karşıladıklarını belirten “katılıyorum”u seçtikleri görülmektedir. Bu bulgu, programın genel olarak öğretmenler tarafından başarılı bulunduğunu göstermektedir. Aynı zamanda öğretmenlerin güçlü duygu ve düşüncelerini ifade eden “kesinlikle katılıyorum”un seçildiği maddelere göre programın bu boyutlarının başarılı bulunduğu saptanmıştır.

Bütün grafiklerde programın bir veya birkaç bölümü ya da tamamının uygulanmayacağına ilişkin olumsuz duygu ve düşüncelerin olmadığı belirlenmiştir. Dolayısıyla öğretmenlerin bütün bölümlerde “kesinlikle katılmıyorum” gibi kesin duygu ve düşünceleri belirten cevapları genel olarak seçmediği görülmektedir. Olumsuz duygu ve düşüncelerin bulunduğu diğer kategori olan “katılmıyorum” seçeneği ise ilgili bölümlerde oldukça az oranda seçilmiştir. “kesinlikle katılmıyorum” ve “katılmıyorum” seçeneklerinin olduğu maddelerden hareketle tasarlanan programın bazı yönleri yeniden incelenmiştir. Böylece öğretmenlerin programda katılmadıkları bölümlerdeki aksaklıklar belirlenmiş olup bunların giderilmesi üzerinde çalışılmıştır.

BÖLÜM V: SONUÇ

Çalışmanın bu bölümünde YBT, program geliştirmenin süreçleri ve Türkçe dersi programları ile ilgili bazı tartışma konularına bu araştırmada ulaşılan bilgi ve sonuçlardan hareketle açıklık getirme amaçlanmıştır. Üç grupta ele alınan tartışma konularından birincisi YBT odaklı, ikincisi program geliştirme süreci ve üçüncüsü Türkçe dersi programları ile ilgili bazı tartışma konularını kapsamaktadır. Bunlarla ilgili ulaşılan sonuçlar aşağıda ele alınmıştır.

YBT ile ilgili olumlu ve olumsuz ekseninde gelişen tartışma konuları üç bölümde ele alınmıştır. İlk bölümde, YBT’de belirtilen çözülmemiş problem durumlarına yer verilmiştir. İkinci bölümde YBT ile ilgili olumlu ve olumsuz eleştiriler değerlendirilmiş ve üçüncü bölümde öğretim programı tasarlama, uygulama ve değerlendirme sürecinde YBT ile ilgili eleştiriler üzerinde durulmuştur. Aşağıda ele alınan tartışma konularının tamamıyla taksonomiden kaynaklı olmadığını belirtmek gerekir. Çünkü YBT’de belirtilen bu başlıkların bazıları hem öğretim programı hazırlama süreci hem de eğitim-öğretim sürecinin diğer alanlarındaki problemlerle ilgilidir. Tartışma konuları araştırmada ulaşılan bulgulardan hareketle değerlendirilmiştir. Bu bölümdeki tartışmaların odaklandığı temel konular şunlardır:

- YBT’de çözüm bekleyen tartışma konularının bu araştırmada ulaşılan bulgulara göre değerlendirilmesi,
- Öğretim programı, öğretme ve değerlendirme süreçleri arasındaki ilişkiden kaynaklı tartışma konularının taksonomiye göre değerlendirilmesi,
- Bu araştırmada ulaşılan bulgulardan hareketle Türkçe dersi öğretim programlarında çözüm bekleyen tartışma konularından bazılarının değerlendirilmesi.

5.1. YBT’de çözüm bekleyen tartışma konularının bu araştırmada ulaşılan bulgulara göre değerlendirilmesi

Anderson ve diğerleri (2001, s. 295-302), yenilenen taksonomide hâlâ çözülmemiş bazı hususları belirterek bunların aydınlatılması gerektiğini vurgulamışlardır. Çözülmemiş

bu problemlerin eğitim-öğretim sürecinde YBT'nin kullanılması sonucunda zamanla netleşeceği dile getirilmiştir. Bu nedenle YBT'deki bazı hususların araştırılması gerektiği vurgulanmıştır. Bu bölümde, Anderson ve diğerlerinin belirttiği bu problemler göz önünde bulundurularak YBT ile ilgili şu tartışma konularına odaklanılmıştır.

- Eğitim-öğretim sürecinde BT veya YBT'den hangisinin daha etkili olduğu yönündeki tartışma konularının değerlendirilmesi,
- YBT'nin öğrencilere yarar sağlamaması yönündeki kaygıların (problemlerin) değerlendirilmesi,
- Öğrenme teorisi ve bilişsel süreçler arasındaki ilişkinin hedeflenen düzeyde olmaması yönündeki kaygıların (problemlerin) değerlendirilmesi,
- Alanlar (bilişsel, duyuşsal ve psikomotor) arasındaki ilişkinin beklenen yönde olmaması ile ilgili kaygıların değerlendirilmesi.

5.1.1. Eğitim-öğretim sürecinde BT veya YBT'den hangisinin daha etkili olduğu yönündeki tartışma konuları ve öneriler

BT'nin yenilenmesinin temel amacı, gelişmelere bağlı olarak günümüz gereksinimlerine daha etkili bir şekilde cevap verebilmesidir. Bu gereksinimlere göre birçok yönden YBT'nin BT'den tamamıyla farklı olduğunu söylemek yanlış olabilir. Aynı şekilde YBT'nin BT'yi işlevsiz kıldığı veya onu tamamıyla rafa kaldırdığını söylemek de yanlış bir değerlendirme olacaktır. Çünkü hem BT'nin geliştirilme hem de YBT'nin yenilenme sürecinde bulunan Krathwohl, YBT'nin orijinal taksonominin (BT) yenilenmiş bir şekli olarak kullanılacağını belirtir. Nitekim iki taksonomi ile ilgili çalışmaların verildiği önceki bölümlere bakıldığında araştırmacıların hem BT hem de YBT'yi eş zamanlı olarak kullandıkları görülmektedir. Dolayısıyla YBT'nin yenilenmesinden sonraki süreçlerde de BT kullanılmıştır.

YBT'nin çağın gereksinimlerine göre yenilenmiş olmasına rağmen kimi araştırmacılar özellikle BT'yi kullanmayı tercih etmiştir. Bu durum, BT'nin hâlâ araştırmacıların ilgisini çektiğini göstermektedir. Bu nedenle her iki taksonomi arasında bir tercih yapma zorunluluğunun olmadığı görülüyor. Çünkü her iki taksonomi ile ilgili yapılan bazı araştırmalarda BT, bazılarında ise YBT daha etkili ve başarılı bulunmuştur (Nayef, Nik, Nik ve Hairul, 2013; Bümen, 2007). Dolayısıyla daha önceki çalışmalarda

vurgulandığı gibi hangi taksonominin tercih edileceği araştırmanın amacına, yöntemine ve kapsamına bağlıdır (Airasian ve Miranda, 2002).

BT ve YBT'nin, kendilerinden sonra diğer araştırmacıların geliştirdikleri sınıflamaları temel düşünce ve anlayış bakımından etkilediği görülmektedir (Yüksel, 2007). Bu durum, BT ve YBT'nin eğitim ve öğretim sürecindeki önemini ve işlevlerini vurgulamaktadır. Aynı zamanda yapılan araştırmalarda eğitim hedeflerini bilişsel alanlara göre sınıflandırmada taksonomilerin başarılı olduğu belirlenmiştir (Nayef, Nik, Nik ve Hairul, 2013). Sonuç olarak BT ve YBT'den hangisinin daha etkili olduğunu vurgulamanın ve bunlar arasında seçmeye dayalı bir öneride bulunmanın doğru olmayacağı kanaatindeyiz.

5.1.2. YBT'nin öğrencilere yarar sağlamaması ile ilgili kaygıların (problemlerin) değerlendirilmesi ve öneriler

BT'nin hedef kitesi yükseköğretimi kapsamaktadır (Bloom vd. 1956). Çünkü BT üniversitedeki eğitim-öğretim süreçleri (özellikle sınavlar ve bunların değerlendirme süreçleri) üzerinde yoğunlaşmıştır. Bu durum, taksonominin eğitimin diğer kademesindeki öğrencilere yarar sağlamadığı yönündeki eleştirilere yol açmasının yanı sıra kullanım alanını da daraltmıştır. Bu ekseninde yöneltilen eleştiriler, araştırmacıların dikkatini taksonominin hedef kitlesine odaklamıştır. Bu nedenle YBT'de "Bu taslak öğrencilere yararlı olabilir mi?" sorusu ön planda tutulmuştur (Anderson vd. 2001, s. 299). Bundan hareketle yapılan düzenlemede okullar, önemli bir hedef kitle olarak belirlenmiştir. Böylece taksonominin kullanım alanını daha fazla genişletme amaçlanmıştır.

Bu amaçtan hareketle taksonominin eğitim-öğretim sürecinde daha etkili ve işlevsel olarak kullanılması için YBT'nin hedef kitesi ve odak noktası öğretmen (öğretmenlerin belirlediği hedefler, öğretim ve değerlendirme süreçleri düzenleme veya sıralama etkinlikleri) ve öğrenciler olarak genişletilmiştir. Bu ekseninde yenilenen taksonominin başarı düzeyi ile ilgili olumlu ve olumsuz değerlendirmeler hem bu araştırmanın sonuçlarından hem de diğer çalışmalardan hareketle ele alınmıştır. Bu değerlendirmelerden ilki, YBT'nin yenilenme sürecinde yer alan Mayer tarafından yapılmıştır. Mayer (2002), anlamlı öğrenme sürecinde bilişsel süreçlerin daha fazla kullanılmasının rolü üzerinde durur. Bu nedenle Mayer'e göre YBT'de öğrencilerin

bilgiyi hatırlaması ve bu bilgiyi yeni durumlara aktarması amaçlanmaktadır. Yaptığımız bu çalışmadaki bulgulardan deney grubu öğrencilerinin öğrenilen bilgileri diğer bilgilerle başarılı bir şekilde ilişkilendirerek aktardığı görülüyor. Dolayısıyla bu sonuç Mayer'in bulgularını desteklediği gibi taksonomideki bu amacın başarılı bir şekilde gerçekleştiğini de göstermektedir.

Taksonominin öğretim sürecinde öğrencilere yarar sağlamaması ile ilgili kaygıları gidermek ve bu yöndeki eleştirilere cevap vermek amacıyla diğer araştırmalar incelenmiştir. Bu kapsamda Ferguson (2002), YBT'ye göre hazırlanan etkinliklerin özellikle analiz etme, değerlendirme ve yaratma becerilerini desteklediğini belirlemiştir. Athanassiou, McNett ve Harvey (2003), YBT'nin öğrencilerin eleştirel düşünme becerisi ve sınıf yönetimi üzerinde olumlu etkilerinin olması ve öğrencilere sorumluluk duygusu kazandırması itibarıyla kullanılabileceğini önermişlerdir. Başta online öğretim etkinlikleri olmak üzere taksonominin öğrencilere okul dışındaki öğretim süreçlerinde de yardımcı olduğu belirlenmiştir (Chyung ve Stepich 2003; Demir ve Maskan, 2011; Göksu, 2016; Milman, 2014).

Yapılan düzenlemeye ve yenilenme sonucunda daha kapsamlı bir hâle getirilen taksonominin farklı öğrenme stillerine sahip öğrenciler için daha etkili olduğu görülmüştür. Noble (2004), YBT'nin özel eğitim ve üstün yeteneklilerin eğitimi üzerindeki etkisini incelemiştir. Bu çalışmada YBT'nin program oluşturma sürecinde güven sağladığı ve öğrencilerin çoklu zekâ ve entelektüel düşünme becerilerini desteklediği belirlenmiştir. Hamblen (2015) ise öğrencilerin soru sorma stratejilerinde taksonominin etkisini incelemiş ve öğrencilerin analitik becerilerinin gelişimini desteklemek ve ilgilerini çekmek için taksonominin kullanılabilmesini vurgulamıştır. Aslan Efe'ye (2009) göre taksonomi esas alınarak yapılan simülasyon etkinliklerinde öğrenci başarıları yüksek olup bu başarı daha çok taksonominin üst düzey kategorilerinde gerçekleşmektedir. Taksonominin öğrencilere yarar sağladığı diğer bir alan ise materyal hazırlama sürecidir. Çünkü taksonominin öğrencilere etkili bir öğretim için materyal geliştirme sürecinde yardımcı olduğu ve kolaylık sağladığı görülmektedir (Tokoz Göktepe, 2015).

Ulaşılan bu sonuçlardan hareketle YBT'nin öğrencilere yarar sağlamaması ile ilgili kaygılar ve bu ekseninde yapılan eleştiriler hakkında şu sonuçlara ulaşılmıştır: Öncelikle

yaptığımız bu çalışmada öğrencilerin her aşamada öğrenme sürecinin merkezinde olduğu belirlenmiştir. Aynı zamanda YBT'nin hem bilgi hem de bilişsel süreçlerinin öğrencilerin öğrenmelerine uygun olduğu ve bunları çok yönlü desteklediği, program tasarlamının bütün aşamalarında ulaşılan bulgular vasıtasıyla test edilmiştir. Buna ek olarak bu çalışmaya katılan öğrenci ve öğretmenlerle yapılan görüşme sonucunda YBT'nin öğrencileri öğrenme merkezine aldığı ve öğrenme sürecinde onlara yarar sağladığı belirlenmiştir. YBT ile ilgili yapılan çok sayıdaki çalışmada da taksonominin birçok yönden öğrencilere yarar sağladığı ve öğrenme süreçlerini desteklediği belirlenmiştir. Bu sonucun, hem Anderson ve diğerlerinin (2001) bu konu ile ilgili kaygılarını gidereceği hem de taksonomi ile ilgili bu eksende yapılan eleştirilere ve sorulara cevap vereceği düşünülmektedir. Sonuç olarak bu yöndeki kaygıların tamamıyla giderilmesi için öğrencilerin öğrenme durumlarına göre bu konunun çok yönlü ele alınması gerekmektedir. Böylece bundan sonra yapılacak çalışmalarda bu konunun gözden kaçan veya çeşitli nedenlerden dolayı incelenmemiş yönlerinin detaylı araştırılması uygun olabilir.

5.1.3. Öğrenme teorisi ve bilişsel süreçler arasındaki ilişkiden kaynaklı kaygıların (problemlerin) değerlendirilmesi ve öneriler

BT'deki bilişsel kategoriler, işlevsel bir öğrenme teorisi olarak kabul görmesine rağmen bazı yönlerden eleştirilmiştir. Özellikle “bilgi” basamağının bilişsel bir kategori olup olmadığı veya programın içerik boyutuna mı daha yakın olduğu konusu net değildir. Bu nedenlerden dolayı bilgi kategorisi ile ilgili bazı belirsizlikler oluşmuştur.

Eğitim alanındaki gelişmeler, “neyin, nasıl öğretiliceği” konusunu daha da yoğun bir şekilde ele alırken BT'nin bu yönlerdeki eksiklikleri araştırmacıların dikkatini çekmiştir. Bu nedenle taksonomideki bilişsel süreçlerin eğitimdeki gelişmelere bağlı olarak yenilenmesi ihtiyacı ortaya çıkmıştır. Nitekim bu yenilenme ihtiyacını ilk hissedenlerden biri BT'nin gelişiminde büyük rolü olan Krathwohl'dır. Krathwohl ve diğerleri, BT'nin yenilemesi gerektiğini fark ederek YBT'de taksonominin iki önemli boyutu olan bilgi boyutunu ve bilişsel kategorilerini yeniden düzenlenmişlerdir. Bu kategorilerin bazıları değiştirilmiştir. Bu yeniliğin temel amacı, taksonomiye daha işlevsel kılmaktır. Yapılan bu düzenlemeyle YBT'nin yeni öğrenme durumlarının

gerektirdiği ihtiyaçlara daha etkili şekilde cevap vermesi hedeflenmiştir (Anderson vd. 2001, s. 299).

Bu çalışmada, BT'nin yenilenen boyutlarının etkisi incelenmiştir. Bu amaçla deney grubuyla yapılan uygulama sürecinden hareketle hatırlama, anlama, uygulama, analiz etme, değerlendirme ve yaratma kategorilerinin işlevleri tek tek incelenmiştir. Ulaşılan bulgulardan da görüldüğü üzere bütün kategorilerde başarı oranı birbirine yakın düzeydedir. Yenilenen taksonomide *bilgi* yerine *hatırlamanın* kullanılması, hem taksonominin öğrenme teorisi (yapısı) ile olan uyumunu güçlendirmiş hem de öğretim sürecinde daha etkili ve başarılı bir araç olarak kullanımını sağlamıştır. Benzer durum *yaratma* kategorisinde de görülmektedir. Her ne kadar içerik ve işlev açısından bu kategori, *sentez* kategorisine oldukça yakın olsa da ulaşılan bulgulardan hareketle yaratma ve onun alt bilişsel süreçlerinin başarılı olduğu gözlemlenmiştir.

Yapılan bu araştırmada, YBT'deki bütün bilişsel kategorilerin öğrenme teorisi ve taksonominin yapısı ile uyumlu olmasına karşılık *değerlendirme* kategorisinin bulunduğu basamak ile ilgili bazı hususlar ortaya çıkmıştır. YBT'de bilişsel kategorilerin sıralamasının nasıl verileceği konusunda bu hususların önemli olduğu düşünülmektedir. YBT'de yeri değiştirilen *değerlendirme* kategorisinin bulunduğu aşamanın etkili olup olmadığı ile ilgili şu sonuçlara ulaşılmıştır: BT'deki hiyerarşide değerlendirme kategorisi son basamak olup bilişsel süreçler onunla tamamlanmıştır. Bloom ve diğerlerine göre değerlendirme kategorisinin son aşamada verilmesinin amacı, kendinden önceki beş bilişsel kategorinin değerlendirilmesini sağlamaktır (Bloom vd. 1956, s. 185). Oysa yenilenen taksonomide değerlendirme basamağı yaratmadan önce verilmiştir. Bu durum, yaratma basamağının sonucunda ortaya çıkan ürünün ve öğrenme sürecinin nasıl değerlendirileceği ile ilgili bir belirsizlik oluşturmaktadır. Daha açık bir ifade ile yaratma kategorisinden sonra bir değerlendirmenin olmaması, öğrenme sürecinin tamamlanmasında boşluğa yol açmaktadır. Aynı zamanda öğrenme sürecinin ne kadar ve nasıl gerçekleştiği konusu da belirsizdir. Örneğin taksonomiye göre şiir bilgisinin verildiği bir öğrenme sürecinin son aşamasında (yaratma kategorisinde) öğrenciler şiir yazarlar. Daha sonra hem öğrenme sürecinin hem de taksonominin etkisini belirlemek için yazılan bu şiirlerin değerlendirilmesi gerekir. Fakat YBT'de bu sürece ait bir değerlendirmenin olmaması veya değerlendirmenin yaratmadan önce verilmesi bu ürünün veya sürecin nasıl

değerlendirileceğini belirsizleştirmiştir. Değerlendirmenin yaratmadan önce yapılması neyin, niçin ve ne kadar değerlendirileceği gibi soruların cevabını belirsiz kılmıştır. Bu durumun, hem taksonominin teorisi ve yapısı hem de kalıcı ve yaratıcı öğrenme ile uyumlu olmadığı görülmüştür. Nitekim daha önceki çalışmalarda da sentez (yaratma) kategorisinden sonra yapılan değerlendirme etkinliği etkili olması nedeniyle bu yapının daha başarılı olduğu kaydedilmiştir (Schmidt, 2014). Tasarlanan öğretim programında bu durum, yaratma ile ilgili etkinliklerden sonra ikinci bir değerlendirme olan “ürün değerlendirmesi” ile ilgili etkinliklerin olduğu bir bölüm eklenerek giderilmeye çalışılmıştır. Değerlendirme kategorisi ile ilgili belirtilen bu sorunun giderilmesi için deneysel olarak yapılacak çalışmalarla bu konunun çok yönlü ele alınması yararlı olabilir. Tespit edilen bu aksaklık dışında taksonomideki bütün bilişsel kategorilerin taksonominin öğrenme teorisiyle ilişkili ve onu desteklediği söylenebilir.

5.1.4. Alanlar (bilişsel, duyuşsal ve psikomotor) arasındaki ilişkiden kaynaklı kaygıların (problemlerin) değerlendirilmesi ve öneriler

BT; bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlara göre üç bölüme ayrılarak hazırlanmıştır. Yapılan bu düzenleme, aynı hedefe ait temel yapıyı bölerek bozduğu için oldukça sert eleştirilmiştir. Bu eleştirilerin temel dayanağı özellikle bilişsel hedeflerin içerisinde duyuşsal hedeflerin yer alması gerektiği ile ilgilidir. Bilişsel hedeflerin çok fazla ön planda olması, öğretim sürecinin bilişsel olarak uygulamasına ve diğer alanların (duyuşsal) ihmal edilmesine neden olmuştur (Anderson vd. 2001, s. 300). YBT’de bu sorunun çözüm yolları aranmıştır. Dolayısıyla YBT’de duyuşsal alanla ilgili hedeflerin bilişsel alanla olan entegrasyonunun iyi tasarlanmasına odaklanılmış ve bu amaçla duyuşsal alanın daha belirginleştirilmesi gerektiği görülmüştür. YBT’de bilişsel ve duyuşsal alan arasındaki kopukluğu gidermek ve duyuşsal alanı vurgulamak için “üstbilişsel bilgi”ye yer verilmiştir. Böylelikle bilişsel ve duyuşsal alanla ilgili hedeflerin birlikte verilmesi sağlanmıştır (Anderson vd. 2001, s. 300-301).

Anderson ve diğerleri (2001), hedeflerin bu şekilde bir arada verilmesinin etkili ve başarılı olup olmayacağını ancak yapılacak çalışmalarla netleşebileceğini belirtirler. Dolayısıyla taksonomiye yönelik bu kaygı, yapılacak çalışmalarla giderilebilecektir. Bu durumdan hareketle tasarlanan bu öğretim programında hedef ve kazanımlar yazılırken bu kaygı göz önünde bulundurulmuştur. Programa duyuşsal alanla ilgili hedef ve

kazanımları eklemek için YBT'nin üstbilişsel bilgisinden ve bilginin özelliğine göre bazı yerlerde BT'nin duyuşsal alanındaki basamaklarından yararlanılmıştır. Çünkü yapılan inceleme sonucunda olgusal, kavramsal ve işlemsel bilgideki bazı konuların duyuşsal alana yakın olmasına ek olarak üstbilişsel bilginin duyuşsal alanı desteklediği görülmüştür. Bu güçlü uyum vasıtasıyla tasarlanan öğretim programında duyuşsal alanla ilgili hedef ve kazanımlara yer verilmeye çalışılmıştır. Yapılan diğer çalışmalarda BT'nin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlarla ilgili hedefleri vermede oldukça etkili olduğu görülmektedir (Weigel ve Bonica 2014; Haghshenas, 2015; Timothy, Ferris ve Aziz, 2005).

5.2. Öğretim programı, öğretme ve değerlendirme süreçleri arasındaki ilişkiden kaynaklı tartışma konularının YBT'ye göre değerlendirilmesi

Bu bölümde YBT'den hareketle öğretim programı, öğretme ve değerlendirme süreçleri arasındaki ilişkiden kaynaklı tartışma konularına yer verilmiştir. Öğretim programı, öğretim ve değerlendirme süreçleri arasındaki ilişki oldukça önemlidir. Çünkü çok iyi tasarlanmış bir öğretim programı etkili şekilde uygulanmayıp amacına uygun olarak değerlendirilmezse bu programın başarılı olduğunu söylemek mümkün değildir. Dolayısıyla öğretim programı, öğretim ve değerlendirme süreçleri birbirini etkileyen ve tamamlayan unsurlardır. Eğitim-öğretim süreci, mekanik bir sistem içinde düşünülürse öğretim programı ilk çarkı, öğretim süreçleri orta çarkı ve değerlendirme süreçleri ise son çarkını oluşturur. Bunlardan birinin amacına uygun olarak çalışmaması durumunda, eğitim-öğretim sürecindeki sistemli döngü bozulur ve eğitim-öğretim süreci amaca uygun şekilde gerçekleşmeyebilir. Anderson ve diğerleri (2001), bu ilişkiden hareketle YBT'de bu üç unsurun (öğretim programı, öğretme ve değerlendirme) birbirinden uzaklaşması veya bunların amaca uygun olarak işleyememesinden kaynaklı problemler üzerinde durmuşlardır.

YBT'ye göre tasarlanan bu öğretim programının hazırlanma sürecinde bu kaygılar göz önünde bulundurulmuştur. Bu nedenle YBT'ye göre öğretim programı tasarlama, tasarlanan öğretim programını uygulama, değerlendirme ve bu aşamaları organize etme süreçlerinin amaca uygun bir şekilde hazırlanması, yürütülmesi ve tamamlanması için gayret gösterilmiştir. Böylece bu üç önemli unsur arasında sistemli bir etkileşimin oluşturulması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda öğretim programının başlangıç

aşaması olan ihtiyaçların belirlenmesinden son aşama olan programın değerlendirmesine kadar bir koordinasyon oluşturulmaya çalışılmıştır. Böylece öğretim sürecinin sonunda bir konu için yapılan değerlendirmenin, programın ilgili ihtiyacını (programın ilk aşamasını) giderip gidermediği denetlenmiştir.

Program tasarısı tamamlandıktan sonra hem teorik hem de deneysel olarak yapılan incelemeden sonra ulaşılan bulgular değerlendirilmiştir. Bulgulardan hareketle YBT'nin ihtiyaçları saptama, içeriği belirleme, hedef ve kazanım yazma, öğretim süreci oluşturma, uygulama ve bunları değerlendirme süreçlerinde oldukça etkili bir araç olarak kullanıldığı saptanmıştır. Böylece önceki çalışmalarda olduğu gibi burada da öğrencilerin; bilgi, beceri, yetenek ve tecrübelerine göre bir program tasarlama sürecinde taksonominin hedef belirleme, eğitim etkinliklerini düzenleme ve değerlendirme süreçlerinde etkili olduğu görülmüştür (Munzenmaier ve Rubin, 2013; Hanna, 2010). Ulaşılan bu sonucun, Anderson ve diğerlerinin (2001), YBT'ye göre uygulanan eğitim-öğretim süreçlerinde öğretim programı, öğretme ve değerlendirme süreçlerinin birbirinden uzaklaşması veya bunların amaca uygun olarak işleyememesi yönündeki kaygılarını giderdiği düşünülmektedir.

Buraya kadarki bölümde YBT'nin genel olarak öğretim programı, öğretme ve değerlendirme süreçleri üzerindeki etkisi üzerinde durulmuş ve taksonominin bu süreçler üzerindeki etkisi daha ayrıntılı olarak ele alınmıştır. Böylece taksonomiye bu yönlerden yöneltilen eleştiriler incelemiş olup bununla ilgili kaygılar üzerinde durulmuştur. Ulaşılan bulgulardan hareketle YBT'nin bilgi boyutu (olgusal, kavramsal, işlemsel ve üstbilişsel bilgi); ihtiyaç, hedef ve kazanım oluşturma süreçlerinde etkili bir kaynak belirleme yöntemi olarak kullanılabilceği görülmüştür. Aynı zamanda taksonominin bilişsel kategorilerinin (hatırlama, anlama, uygulama, analiz etme, değerlendirme ve yaratma) kazanım hazırlama sürecinde standart ve ölçütlerin belirlenmesinde işlevsel bir araç olarak kullanılabilceği saptanmıştır. Taksonomideki bilişsel kategorilerin alt bilişsel süreçlerinin de hazırlanan programın uygulanma sürecinde (etkinlikler) işlevsel bir etkinlik hazırlama yöntemi olarak kullanılabilceği görülmüştür. Aynı şekilde on dokuz alt bilişsel süreç ve değerlendirme kategorisi, hem öğretim süreci hem de ürün değerlendirmesi için standart ve ölçütlerin belirlenmesinde etkili olduğu tespit edilmiştir. Ulaşılan bu sonuçların, taksonominin eğitimde etkili ve başarılı bir araç olmadığı yönündeki kaygıları gidereceği umulmaktadır (Ormell, 2006).

Önceki çalışmalarda, taksonominin bilişsel kategorilerine uygun hazırlanan öğretim sürecinin etkililiği vurgulanmıştır (Madaus, Woods ve Nuttall, 1973; Leach, 2006). Diğer araştırmalarda olduğu gibi bu çalışmada da YBT'nin bilgi ve bilişsel süreç boyutlarının, öğretim programı öğelerinin etkili bir şekilde organize edilmesinde başarılı olduğu belirlenmiştir (Kidwell, Fisher, Braun ve Swanson, 2012; Miller, Nentl ve Zietlow, 2010).

5.2.1. Öğretim programından kaynaklı tartışma konuları ve öneriler

Sosniak, “Eğitimle ilgili bütün önemli niyetler veya gelişmeler, tahmin edilebilir çıktılara ulaşma başarısını gösterdiğinde öğretimi kapsar.” diyerek eğitimdeki bütüncül duruma dikkat çeker (Akt. Anderson vd. 2001, s. 295). Bloom ve diğerleri (1956); hedef, öğretim etkinleri ve değerlendirme sürecini beraber yapılandırmayı amaçlamışlardır. Onların bu amaçları birçok eğitimci ve araştırmacıyı etkilese de hepsinin bu konuda olumlu tepkiler verdiği söylenemez. Anderson ve diğerleri, Sosniak'ın düşüncelerini *program geliştirme süreci* ile ilişkilendirerek program geliştirme sürecinin sonucunda tayin edilebilir gelişme ve çıktılara başarılı bir şekilde nasıl ulaşacaklarının yollarını aramışlardır. Bu nedenle program geliştirme sürecinde, sınıfın düzenli olarak yenilenme durumu, öğretme ve öğretmen psikolojisinin önemi, öğretim araç-gereçleri, bilgi ve bilişsel süreçlerde öğrencinin önemi ve öğrenme için sarf ettiği çaba vb. birçok yönden YBT'ye odaklanmışlardır.

Sosniak'ın BT'ye yönelttiği temel eleştiri, taksonominin “teknik onarım” (technical fix) özelliğinde olması ile ilgili düşüncesidir (Anderson vd. 2001, s. 296). “teknik onarım” olarak adlandırılan bu durum, daha sonra program geliştirme sürecinde “değer ve program” kavramları ekseninde eleştirilmiştir. Böylece “Program geliştirme süreci ‘teknik bir onarım’ mı?” sorusunu gündeme taşımıştır. Bu soru, aynı zamanda BT için ciddi bir problem olarak görülmüştür. Bu eksende Sosniak, BT'yi eğitimdeki aksaklıkları gideren “teknik onarım” olarak eleştirmiştir. Yıllar sonra bu problem durumu, YBT'de “Gerçekten değerli öğrenme nedir?” sorusuyla ele alınmıştır. Araştırmacılar, eğitimciler ve farklı araştırma felsefesinde olanlar bu sorunun cevabını *taksonomiye kullanabilme durumu* olarak tanımlamışlardır. Anderson ve diğerleri ise bu soruyu ve “teknik onarım” problemini *değerler (öncelikler) ve öğretim program* arasındaki ilişkiden hareketle ele almışlardır. Dolayısıyla bu problem durumu, onlar için

bir “öğrenme sorusu” olmuştur. Onlara göre bu problemin üstesinden gelmenin en büyük yolu, hazırlanan taslağa eğitimciler ve bu konu üzerinde yoğunlaşanların ne kadar değer verdiğini ve onların bu taslağı başarılı bir şekilde nasıl kullanıldığını belirlemekle mümkündür. Anderson ve diğerlerinin (2001, s. 297) vurguladığı gibi bu sorunun cevabı, taksonomiye kullanacak olan öğretmen ve araştırmacılardan elde edilen sonuçlara göre verilebilir.

Hem bu çalışmada hem de diğer araştırmalarda “teknik onarım” eleştirisinin YBT için geçerli olup olmadığına bakılmıştır. “Gerçekten değerli öğrenme nedir?” sorusundan hareketle YBT’ye göre tasarlanan bu öğretim programında neyin öncelikli ve daha önemli olduğu üzerinde durulmuştur. Yapılan incelemede, hazırlanan program taslağının başarısına ek olarak hem öğrenci hem de öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda bu durum ayrıntılı olarak ele alınmıştır. Tasarlanan programın; eğitim-öğretim ihtiyaçlarını karşılaması, otantik bir öğrenme ortamı oluşturması, öğrenme durumlarını etkili şekilde değerlendirme imkânı sağlaması, vb. birçok yönden öğretmen ve öğrencilerin program ile ilgili olumlu duygu ve düşüncelere sahip oldukları görülmektedir. YBT’ye göre öğretim programının hazırlandığı diğer araştırmalarda da benzer sonuçlara ulaşılmıştır (Leach, 2006; Tyran, 2010; Kidwell, Fisher, Braun ve Swanson, 2012; Hawks, 2010; Crews, 2010; Hanna, 2010). Bu sonuçların program geliştirme sürecindeki problemlerin YBT’de de görülebileceği ile ilgili kaygıları giderdiği düşünülmektedir.

Program geliştirme sürecinde diğer bir problem, bütün öğrenme çıktılarının ilerleme sürecinde yer alamamasıyla ilgilidir. Bu durum, öğrenme çıktılarının tamamıyla istendik yönde belirlenememesinden kaynaklanmıştır. YBT’de öğretim, kasıtlı ve sebepli bir hareket olarak tanımlanmasına ve ele alınmasına rağmen bu sürecin gerçek boyutu ilerleme ile ilgilidir. Anderson ve diğerleri (2001), bu problemi öğrenmenin *önceden belirlenmesi* şeklinde ele almışlardır. Öğrenmenin *önceden belirlenmesi* için farklı eksendeki araştırmalara ve bu araştırma sonuçlarının sentezine ihtiyaç duyulmaktadır.

5.2.2. Öğretimden kaynaklı tartışma konuları ve öneriler

Öğretim sürecinde hedefler ve öğretim süreci arasındaki zayıf ilişkinin nedenlerini detaylıca değerlendirmek için deneysel çalışmalara ihtiyaç vardır. Bu nedenle Anderson ve diğerleri (2001), hazırladıkları müfredatta asıl amaçlarının öğretimden kaynaklı

problemlere çözümler bulmak olduğunu belirtirler. Bunun en etkili yolu ise hedef, öğretim ve değerlendirme sürecinin daha etkili bir şekilde nasıl kullanılacağını belirlemektir. Bu üç öge arasındaki ilişkinin, otomatik olarak gelişen bir süreç değil eğitim hedeflerine bağlı olarak şekillenen doğal bir süreç olması gerektiği vurgulanmıştır. Dolayısıyla öğrenme sürecinde öğrenende neyin değişmesi hedeflendiğini bilmek, onun içgüdüsel olarak nasıl oluştuğunu bilmek değildir (Anderson vd. 2001, s. 297). Eğitimdeki birçok gelişmeye rağmen hedefler ile öğretim süreçleri arasındaki ilişki tam olarak netleşmemiştir. Bu belirsizlik, “hedefleri öğretme” sorununu ve bu ekseninde gelişen tartışmaları gündeme getirmiştir. Taksonominin bu problem durumundaki başarısı, çok yönlü olarak değerlendirilse de bununla ilgili kesin ve tam sonuçlara ulaşıldığını söylemek güçtür. Çünkü hazırlanan taslağın (YBT) öğretim sürecindeki başarısı ve yararı ancak deneysel çalışmalar sonucunda belirlenebilir. Araştırmacılar, bu deneysel çalışmaların ancak öğrenci aktivitelerinin ayrıntılı olarak tasviriyle mümkün olduğunu vurgulamışlardır (Krathwohl, 1994, s. 196, paraphrase of Sosniak, 1994, Akt. Anderson vd. 2001, s. 298).

Bu araştırmada, tasarlanan öğretim programı ile ilgili ulaşılan sonuçlardan hareketle YBT için şu sonuçlara ulaşılmıştır: Program taslağında hedef, kazanım ve içerikler belirlendikten sonra bunlar için uygun öğrenme süreçleri üzerinde çalışılmıştır. Bu nedenle öğrenme süreçlerini taksonomiye göre hazırlamanın yöntemleri aranmıştır. Dolayısıyla taksonominin bu eksenindeki problem durumlarını çözmeye yönelik yeterliliği ele alınmıştır. Yapılan incelemede taksonominin altı bilişsel kategorisine ait on dokuz alt bilişsel sürecin öğrenme sürecini oluşturmada etkili olduğu belirlenmiştir. Uygulama sürecinde de bu alt bilişsel süreçlerin öğrenme aktiviteleriyle uyumlu olduğunun saptanması nedeniyle taksonominin yapı itibarıyla öğrenme sürecini desteklediği görülmüştür. Aynı zamanda gerek uygulama sürecinde yapılan testlerin sonuçları ve gerekse uygulama süreci ile ilgili deney grubu öğrencilerinin belirttiği duygu ve düşünceler bu sonucu desteklemektedir. Benzer sonuçlara diğer araştırmalarda da ulaşıldığı görülmektedir. Bu çalışmaların birinde taksonomiye göre geliştirilen öğretim süreci metodunun güvenilir olduğu ve bunların öğrencilerin üst düzey düşünme süreçleri, eleştirel ve yansıtıcı düşünme becerilerini desteklemesi nedeniyle öğrenci aktiviteleriyle uyumlu olduğu görülmüştür (Plack, Driscoll, Marquez, Cuppernull, Maring ve Greenberg, 2007). Bu sonuçlar, taksonominin özellikle eleştirel ve yaratıcı

düşünme becerisini geliştirmeye yönelik aktivitelerinin başarılı olmadığı ve Amerikan eğitim sistemindeki güvenilirliğinin sorgulanması gerektiği yönündeki eleştirileri karşılayacağı düşünülmektedir (Booker, 2007). Aşağıda verilen bazı araştırmalardan hareketle YBT'nin eğitim-öğretim sürecindeki işlevselliği ile ilgili bir çerçeve oluşturulması amaçlanmıştır.

YBT'ye göre tasarlanan programın uygulandığı bu araştırmada deney ve kontrol grubu arasındaki anlamlı fark Hawks'ın (2010) yaptığı araştırmada da kaydedilmiştir. Hawks (2010), taksonomiye göre hazırlanan öğretim sürecine katılan deney grubundaki başarının kontrol grubundan oldukça yüksek olduğu ve deney grubunun ön ve son testlerdeki başarı düzeyleri arasında oldukça büyük bir fark olduğunu gözlemlemiştir. Benzer durum başka bir araştırmada da görülmektedir (Crews, 2010). Bümen (2006), YBT'ye göre öğretim planlanması, taksonomi tablosunun kullanımı, taksonomiye göre öğrenme, öğretme, değerlendirme öğelerinin birlikte tasarlanması ve değişen öğeler arasındaki tutarlılıkların uyumlu olması nedeniyle taksonominin öğretmen yetiştirme programlarına dâhil edilmesi gerektiğini belirtir. Taksonominin öğretmen yetiştirme programlarına dâhil edilmesi gerektiğine yönelik dikkat çekici bir çalışma ise Başbay (2007) tarafından yapılmıştır. Diğer bir çalışmada ise Bloom Taksonomisinin yeni öğretim yöntem ve teknikleri üzerindeki etkisi incelenmiştir (Demir ve Maskan, 2011; Göksu, 2016). Yapılan incelemeler sonucunda taksonominin öğrencilerin akademik başarılarına katkılar sağladığı ve tam öğrenme sürecinde etkili olduğu belirlenmiştir. Ulaşılan bu sonuçların, hem program geliştirme sürecindeki araştırmacıların hem de Anderson ve diğerlerinin taksonominin öğretim sürecindeki etkisi ile ilgili duydukları kaygılarını giderdiği ve bu eksende taksonomiye yöneltilen eleştirileri karşıladığı düşünülmektedir.

5.2.3. Değerlendirmeden kaynaklı tartışma konuları ve öneriler

Anderson ve diğerleri (2001), değerlendirme sürecindeki problemleri kaynağına göre üç grupta ele alırlar. Bunlar; seçmeli test maddesi formatında yeterli gelişmenin olmaması, ölçme sürecinde ürüne karşı sürecin ön planda tutulması, performans değerlendirmelerinde ölçüt sayımı ve görevin sıralanması ile ilgili sorunlar şeklinde sıralanmıştır. Bunlardan ilki olan seçmeli test maddesi formatında gelişmenin olmaması problemi, hem BT hem de YBT'de araştırmacıların dikkatini çekmiştir. Test

teknolojisinde ilerleme sağlanmasına rağmen madde hazırlama teknolojisinde çok fazla ilerlemenin olmadığı kaydedilmiştir (Anderson, 2001). Oysa BT’de farklı bilişsel kategorilerden hareketle seçmeli soru biçimlerinin nasıl hazırlanması gerektiğine geniş ölçüde yer verilmiştir. Buradan hareketle hazırlanan bu öğretim programında öğrenci öğrenmelerini ölçmek için dört farklı konu izleme testi geliştirilmiştir. Geliştirilen test maddeleri ağırlıklı olarak taksonominin beş bilişsel kategorisine (hatırlama, anlama, uygulama, analiz etme, değerlendirme) göre oluşturulmaya çalışılmıştır. İlgili bilgi türüne göre hazırlanan bu başarı testlerinde farklı yapıdaki (boşluk doldurma, çoktan seçmeli, görsel okuma ve yorumlama, görsel yazmaya dayalı yorumlama, açık uçlu vb.) madde türleri kullanılmıştır. Uygulama sonunda ulaşılan sonuçlardan hareketle bu maddelerin, amaca uygun ölçümler yaptığı belirlenmiştir. Bu kapsamda yapılan diğer araştırmalara bakıldığında taksonomiye göre hazırlanan maddeler ile ilgili başarılı sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Örneğin Crowe, Dirks ve Wenderoth (2008), taksonominin öğretim materyalinin düzenlenmesinde, üstbilişsel beceri gerektiren soruların hazırlanmasında öğretmenlere yardımcı bir araç olarak kullanabileceğini belirlemişlerdir. Başka bir araştırmada ise YBT’ye göre geliştirilen başarı testinin geçerlik ve güvenilirliği incelenmiştir (Tosun ve Taşkesengil, 2011). Bu çalışmada, testin ortalama güçlük indeksinin 0,41 ve ayırt edicilik indeksinin 0,40 olduğu, güvenirliliğinin ise 0,77 olduğu belirlenmiştir. Taksonominin farklı bilgi türleri için farklı bilişsel kategorilere uygun maddelerin hazırlanmasında başarılı bir ölçme aracı olarak nasıl kullanılabileceği test edilmiştir (Eyüp, 2012).

Değerlendirme süreci ile ilgili diğer bir problem durumu, ürüne karşı sürecin ön plana çıkmasıdır. Bu problem durumunu engellemek için ürün ve süreç arasında geçerli ve etkili değerlendirme yapan tatmin edici birçok değerlendirme metoduna ihtiyaç vardır (Anderson vd. 2001, s. 299). Değerlendirme süreci ile ilgili üçüncü problem durumu öğrenci performansını değerlendirirken ölçüt sayımı ve görevin sıralanması sürecindeki aksaklıklarla ilgilidir. Daha açık bir ifade ile değerlendirme sürecinde öğrenci performansı ile öğretmenin belirlediği ölçüt ve standartlar arasındaki uyumsuzluktur. Öğrenci performansları ölçülürken bu ölçümlerle ilgili sonuçların nasıl olduğu, istenilmeyen sonuçların olup olmadığı oldukça önemli bir durumdur. Anderson ve diğerleri (2001, s. 299), performanslar için yapılan ölçümlerde olması istenilmeyen unsurları; zaman tüketme, zorluk, tutarsız ölçümler, yorumlamaya açık sonuçlar,

bunlara ek olarak ölçümün yapılma, özetleme, sürdürülebilirlik ve saklama koşullarındaki zorluklar olarak sıralamaktadır. Tasarlanan bu öğretim programında değerlendirme sürecinde öğrenci performansı ile belirlenen ölçüt ve standartlar arasındaki uyuma bakılmıştır. Böylece taksonominin bu yöndeki etkisi eleştirel olarak ele alınmıştır. Bu kapsamda uygulanan öğretim sürecindeki değerlendirmelerden hareketle bu durumla ilgili şu sonuçlara ulaşılmıştır: Dört konu izleme testindeki her madde ilgili kazanımları temsil etmektedir. İlişkili olduğu bilgi türüne göre hazırlanan başarı testlerindeki maddeler, kazanıma ne düzeyde ulaştığını ölçmektedir. Bulgular bölümündeki sonuçlara bakıldığında öğrencilerin bu soruları belirlenen ölçüt ve standartlara uygun şekilde ve yüksek bir oranda doğru yanıtladıkları görülmektedir. Yapılan ölçümlere bağlı olarak değerlendirme sürecinde öğrenci performansı ile programda belirlenen ölçütün birbiri ile uyumlu olduğu görülmektedir. Böylece öğrenci performansı ile belirlenen ölçütler arasında güçlü bir uyumun sağlanması için taksonominin bir ölçme aracı olarak kullanılabilmesi görülmüştür.

Taksonomiye göre geliştirilen ölçme ve değerlendirme sürecinde öğrenci performansı ile hedeflere bağlı olarak belirlenen ölçütler arasındaki uyum, diğer araştırma sonuçlarına da yansımıştır. Airasian ve Miranda (2002), BT ve YBT'nin eğitim hedeflerinin sınıflandırılması ve değerlendirilmesi üzerindeki rollerini incelemiştir. Çalışmada, güvenilirliği ve geçerliği yüksek olan değerlendirmelerin yapılabilmesi, üstbilişsel bilgi alanının değerlendirilebilmesi ve değerlendirme için gerekli olan üst düzey düşünme becerilerinin etkili bir şekilde kullanılabilmesi için YBT'nin etkili bir değerlendirme aracı olduğu belirlenmiştir. BT'nin ise çoktan seçmeli testlerin bilişsel düzeylere göre nasıl kullanılacağı, bunların yararlı olup olmayacağı gibi değerlendirmeler için daha etkili olduğu görülmüştür. Başka çalışmalarda da benzer sonuçlara ulaşılmıştır (Yurdabakan, 2012; Ayvaci ve Türkdoğan, 2010). Bu sonuçların taksonominin değerlendirme sürecinden kaynaklı kaygıları giderdiği düşünülmektedir.

Değerlendirmeden kaynaklı problemlerin tek başına ele alınmaması gerekir. Çünkü değerlendirme eğitim-öğretim sürecinin son basamağı olması nedeniyle kendinden önceki süreçlere bağlıdır. Bu nedenle özellikle program geliştirme çalışmalarında değerlendirme sürecinden kaynaklı problemler ele alınırken öğretim programı, öğretme ve değerlendirme süreçleri arasındaki ilişkiye dikkat edilmelidir. Aynı zamanda bunları etkileyen iç ve dış faktörlerin de ayrı ayrı ele alınmasında yarar vardır.

5.3. Bu araştırmada ulaşılan bulgulardan hareketle Türkçe dersi öğretim programlarında çözüm bekleyen tartışma konularından bazılarının değerlendirilmesi

Türkçe dersi öğretim programları ile ilgili yapılan incelemelerde Türkçe dersi öğretimi programlarıyla ilgili tespit edilen bazı sorunlar aşağıdaki ana başlıklar çerçevesinde değerlendirilmiştir (Karadağ ve Gültekin, 2007; Durukan, 2008; Tok, Tok ve Mazı, 2008; Özbay, 2010; Alyılmaz, 2010; Demir ve Yapıcı, 2007; Susar Kırmızı ve Akkaya, 2009).

- Amaç ve kazanımların programda verilili ve bunların birbiriyle olan uyumu ile ilgili sorunlar,
- Etkinlikler ile kazanımların dağılımı arasındaki uyumsuzluktan kaynaklı sorunlar,
- Temel dil becerilerinin verilili ile ilgili sorunlar,
- Programın ölçme ve değerlendirme boyutu ile ilgili sorunlar.

5.3.1. Programda amaç ve kazanımların verilili ve bunların birbiriyle olan uyumu ile ilgili sorunlar ve öneriler

Türkçe öğretimi programlarında kazanımların genel ifadelerle sunulması, somutlaştırılması gereken içerik konularının (özellikle dil bilgisi ile ilgili konular) soyut olarak verilmesi ve kazanımlarla ilgili açıklamaların yetersiz olması göze çarpan temel sorunlardandır. Tasarlanan bu programda, bu problemi aşmak amacıyla neler yapıldığını tezin yöntem ve bulgular bölümünde verilmiştir. Bu bölümlerde kazanımların hangi beceri alanı için hazırlandığı, hangi bilgi türünü kapsadığı, hangi bilişsel düzeye uygun olduğu ve yazılma amaçları belirtilmiştir. Bu problem durumu ele alınırken YBT'nin etkisi bu aşamada daha net bir şekilde belirginleşmiştir. Çünkü YBT'nin bilişsel süreç ve bilgi boyutu, kazanımın yazılma amacını da netleştirmektedir. Dolayısıyla taksonominin yapısını kavrayan öğretmen, kazanımın neyi amaçladığını da rahatlıkla belirleyebilir. Burada önemli olan husus, öğretmenlerin Türkçe dersi kazanımlarının taksonomiyle nasıl ilişkilendirildiğini görmeleridir. Türkçe eğitiminin içerik ve beceri alanlarının taksonominin bilişsel kategori ve bilgi boyutuna göre nasıl yapılandırıldığını kavrayan öğretmenler, hedef ve kazanımlarda neyin ifade edildiğini daha net göreceklerdir. Nitekim "Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre Tasarlanan Türkçe

Öğretim Programının Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi” anketinde öğretmenlerin “Taslak programdaki kazanımların değerlendirilmesi” bölümünde verdiği cevaplar, bu durumu desteklemektedir. Öğretmenlerin cevaplarına bakıldığında temel dil becerileri için hazırlanan kazanım ifadeleri ve bu kazanımlara ait açıklamaların öğretmenler tarafından kolaylıkla anlaşıldığı görülüyor. Bu durum, taksonomideki bilgi boyutunun Türkçenin temel dil becerilerine uygun içerikleri hazırlarken sağladığı avantajı göstermektedir.

Program kazanımlarının aktarılışı ile ilgili bir diğer sorun, kazanımların genel amaçları karşılama düzeyi ile ilgilidir. Genel amaçlarda yer alması hedeflenen konuların kazanımlara yeteri kadar yansıtılmamasıdır. Bu sorun, hedefler (amaçlar) ile kazanımların birbirinden uzaklaşmasına neden olmaktadır. Hazırlanan öğretim programı tasarısında bu sorunu gidermek için taksonominin dört temel bilgi türü ve altı bilişsel kategorisi arasında nasıl bir ilişkinin oluşturulması gerektiğine odaklanılmıştır. Daha sonra taksonominin temel bilgi türleri (olgusal, kavramsal, işlemsel, üstbilişsel) ile temel dil becerileri (okuma, yazma, sözlü iletişim) arasında bir ilişki oluşturulmaya çalışılmıştır. Dil becerileri ile ilgili genel hedefleri vermek için her bir bilgi türü bir hedef olarak kullanılmıştır. Sonrasında bu bilgi türüne (hedefe) uygun olarak hazırlanan kazanımlar, taksonominin altı bilişsel kategorisine (hatırlama, anlama, uygulama, analiz etme, değerlendirme ve yaratma) göre yapılandırılmıştır. Böylece hedeflerin kazanımlardan farklılaşma sorunu engellenmeye çalışılmıştır.

Kazanımlarla ilgili dikkat çekici bir diğer nokta programlarda bireysel farklılıklara duyarlı bir öğretim hedeflenmiş olmasına rağmen kazanımların farklı öğrenme özelliğine sahip ve farklı demografik yapıdaki (sosyoekonomik, kültürel, vb.) öğrencilere uygun olarak hazırlanmamasıdır. Bu problem, aynı zamanda program hazırlama sürecinin zorluklarından birini de oluşturmaktadır. Öğretim programlarında öğrenme farklılıklarına duyarlı bir yapı hedeflense de uygulama sürecinde bu amacı gerçekleştirmek oldukça zordur. Çünkü farklı öğrenme stillerine sahip öğrenciler için tasarlanan esnek bir öğretim programının çok yönlü sorunları oluşabilir. Bu sorunların kaynağı temelde şu soruya odaklanmaktadır: “Öğretim programı, bütün öğrenciler için ne kadar uygun bir düzeye getirilebilir?” Bu sorunun cevabı, yapılacak çalışmalar sonucunda ulaşılan bulgulardan hareketle programdaki değişikliğin sürekliliği ile mümkündür. Tasarlanan bu öğretim programında, bu problemi çözmek amacıyla

taksonominin bütün bilişsel kategorileri kullanılmış ve üst bilişsel bilgi, duyuşsal alanla ilişkilendirilerek kazanım hazırlanmaya çalışılmıştır. Çünkü farklı öğrenme stillerine sahip ve farklı demografik yapıdaki öğrencilerin bu farklılıklarına göre zengin bir kazanım havuzu hazırlama yönteminin; YBT'nin bilgi alanları, bilişsel kategorileri ve duyuşsal alandaki kategorilerin birbiriyle ilişkilendirilmesiyle mümkün olacağı görülmüştür. Bu nedenle bilgi türleri, bilişsel ve duyuşsal alanların kategorilerine uygun kazanımlar hazırlanarak farklı öğrenme özelliğine sahip ve farklı demografik yapıdaki öğrenciler için ortak bir öğretim programı tasarlanmaya çalışılmıştır. Bu eksenle özellikle öğretim programı tasarlama çalışmalarında ulaşılan bu sonuçlardan yararlanılabilir.

5.3.2. Etkinlikler ile kazanımlar arasındaki uyumsuzluktan kaynaklı sorunlar ve öneriler

Türkçe öğretimi programlarında göze çarpan sorunlardan biri de etkinlikler ile kazanımlar arasındaki uyumsuzluktur. Bu sorun, program ile uygulama sürecinin birbirinden uzaklaşmasına neden olmaktadır. Çünkü programın etkinlik boyutu, kazanımların daha detaylı bir çerçevede ele alındığı uygulama sürecini oluşturmaktadır. Dolayısıyla bu iki unsur arasında güçlü bir etkileşimin kurulması gerekir. Hazırlanan program tasarısında bu sorunu gidermek amacıyla taksonominin bilişsel kategorileri ile alt bilişsel süreçleri arasındaki yapısal ilişkiye dikkat edilmiştir. Bunun için şöyle bir yol izlenmiştir: Taksonominin altı bilişsel kategorisine göre hazırlanan program kazanımlarının etkinlikleri için bu kategorilerin on dokuz alt bilişsel süreci kullanılmıştır. Kazanımların alt boyutlarını temsil eden etkinlikler, ilgili olduğu kazanımlara göre kodlanarak etkinlik akışında parantez içerisinde belirtilmiştir. Böylece kazanım ve etkinliklerin birbirinden uzaklaşma problemi önlenmeye ve giderilmeye çalışılmıştır. Bu yöntemin diğer avantajı ise etkinlikleri uygulama sürecinde programı takip etmesi ve yol göstermesi için öğretmene yardımcı olmasıdır. Taksonominin bu avantajlarından hareketle etkinlikler ile kazanımların dağılımı arasındaki uyumsuzluğu engellemek için program geliştirme çalışmalarında taksonominin bu yapısından yararlanılabilir.

5.3.3. Temel dil becerileri ve dil bilgisi konularının verilişii ile ilgili sorunlar ve öneriler

Türkçe öğretimi programlarına bakıldığında temel dil becerilerinin nasıl verileceği ile ilgili ortak bir noktanın yakalanamadığı görülmektedir. Bu problemin özellikle sözlü iletişim becerileri ve dil bilgisi konularında daha fazla öne çıktığı görülmektedir. Örneğin 2015 programında dinleme, izleme ve konuşma becerileri sözlü iletişim becerileri adı altında verilirken 2017 programında bunlar, dinleme-izleme ve konuşma becerileri olarak birbirinden ayrılmıştır. Bunlardan önceki programlarda da benzer durumlar görülmektedir. Dil becerilerinin nasıl sınıflanması gerektiği yapılacak deneysel araştırmaların sonucunda netleşebilir. Hazırlanan bu program tasarısında, becerilerle ilgili sınıflama problemini aşmak amacıyla YBT'nin olgusal, kavramsal, işlemsel ve üstbilişsel bilgi türlerinin özellikleri esas alınmıştır. YBT'de bu bilgi türlerinin sınıflama ölçütlerine dikkat edilmiştir. Böylece hangi konu içeriğinin hangi dil becerisine göre verilmesi gerektiği YBT'nin bilgi alanlarının kapsamları çerçevesinde ele alınmıştır.

Benzer durum dil bilgisi konularının verilişinde de görülmektedir. Bazı öğretim programında dil bilgisi konuları ayrı bir beceri alanı olarak verilmiştir. Oysa 2015 ve 2017 programında dil bilgisi konuları diğer becerilerle iç içe verilmiştir. Burada temel tartışma konusu şu soru üzerinde odaklanmaktadır: “Dil bilgisi yeterlik mi beceri midir?” Bazı programlarda dil bilgisi ayrı bir beceri olarak verilirken bazı programlarda temel dil becerileriyle beraber verilmiştir. Temel dil becerileri ile beraber verilen dil bilgisi konularının beceri alanlarına göre orantılı olarak dağılmadığı görülmektedir. Çünkü hemen hemen bütün programlarda dil bilgisi konuları okuma ve yazma becerileri ile beraber verilmiştir. Bu durum beraberinde şu problemi de doğurmuştur: “Kazanımda ilgili becerinin mi veya dil bilgisi konusunun mu öncelikli olarak verilmesi hedeflenmektedir?” Nitekim dil bilgisinin olduğu etkinliklerde maalesef beceri arka planda kalmaktadır. Hazırlanan bu öğretim programı tasarısında sözlü iletişim becerilerinin olduğu kazanımlarda dil bilgisi konularına yer verilmiştir. Aynı zamanda dil bilgisi konularının, etkinliklerde beceri alanlarını arka planda bırakmasını engellemek için bunlardan bazıları ayrı başlıklar içinde değil etkinliğin içinde sezdirilerek oluşturulmuştur. Kazanımda ilgili dil bilgisi konusunun beceri ile olan ilişkisinin önemi vurgulanmıştır. Böylece dil bilgisinin verildiği bölümlerde dil

becerisinin arka planda kalması önlenmeye çalışılmıştır. Nitekim ulaşılan bulgulardan hareketle bu yöntemin genel olarak amaca uygun ve başarılı olduğu görülmüştür.

Öğretim programlarında dil bilgisi konuları ile ilgili diğer bir sorun, bunların sınıflara göre dağılımlarında öğrencilerin bilişsel gelişimlerinin yeterince göz önünde bulundurulmamasıdır. Oysa hem bu araştırmada hem de diğer araştırmalarda programlarda belli bilişsel kategorilere fazla yer verildiği (hatırlama, anlama ve uygulama) diğer bilişsel kategorilere (değerlendirme, analiz etme ve yaratma) ise yeteri kadar yer verilmediği görülmektedir (Avşar, 2017). Bu nedenle programlardaki kazanımların, bilişsel kategorilere göre dağılım oranları birbirine yakın değildir. Bu da öğrencilerin bilişsel gelişimlerini olumsuz etkileyebilmektedir. Tasarlanan bu programda, YBT'nin bilişsel alanları esas alındığı için hem dil bilgisi hem de bütün dil becerileri için taksonomideki bütün bilişsel kategorilere uygun kazanımlar orantılı olarak verilmeye çalışılmıştır.

5.3.4. Programın ölçme ve değerlendirme boyutu ile ilgili sorunlar öneriler

Programlarda ölçme ve değerlendirme süreçlerinin uzun sürmesi, bu süreçte karma ölçme yöntemlerinin (nicel ve nitel ölçme ve değerlendirme) kullanılması, ölçme değerlendirme boyutlarının karmaşık olması ve uygulanma sürecinin zor olması gibi nedenlerden dolayı hem öğretmenler hem de program geliştirme sürecindeki araştırmacılar, ölçme ve değerlendirme sürecinde güçlükler yaşamaktadır (Gelbal ve Kelecioğlu 2007). Değerlendirme süreçleri; özetleyici (summative evaluation) ve biçimlendirici (formative evaluation) olarak yapılmaktadır (Scriven, 1996). Biçimlendirici (düzey belirleyici) değerlendirmede programın gelişimi ile ilgili bilgi toplanırken özetleyici değerlendirmede programın uyumu, devamlılığı, yayılımı ile ilgili karar vermek için bilgiler toplanır (Fitzpatric vd. 2004, s. 6). Dolayısıyla biçimlendirici değerlendirme, programın uygulama aşamasında gerekli tedbirleri (verileri) almaya odaklanırken özetleyici değerlendirme programın uygulama aşaması bittikten sonra program kazanımlarının ne düzeyde ve nasıl gerçekleştiğini ölçme ve belirlemeye odaklanır.

Tasarlanan öğretim programında, özetleyici ve biçimlendirici değerlendirmelerin her ikisinden de yararlanılmaya çalışılmıştır. Programın uygulama aşamasında öğrencilerin karşılaştıkları zorlukları belirleyip gerekli tedbirleri almak amacıyla izlemeye dönük

testler (başarı testleri) uygulanmıştır. Her öğrenme ünitesinin (bilgi türü) sonunda öğrencilerin konu ile ilgili neler öğrendiği, ilgili bilgi türünde tam öğrenmeye ulaşma düzeyi ve sonraki aşamada neler öğrenmeleri gerektiğini fark etmeleri için bu testlerin sonuçlarından yararlanılmıştır. Yapılan biçimlendirici değerlendirmeler vasıtasıyla öğrenme süreci ve programın başarısı takip edilerek değerlendirilmiştir. Biçimlendirici değerlendirmelerin sonuçları, ürün dosyaları, öğrenci ve öğretmen görüşmeleri, etkinlik ve kazanımlar vb. program çıktısından hareketle programla ilgili özetleyici değerlendirme yapılmıştır. Böylece program başarısının ne düzeyde ve nasıl gerçekleştiğini belirlemeye yönelik özetleyici değerlendirmeler yapılmıştır.

Türkçe öğretimi programlarının değerlendirme süreçlerinde karşılaşılan bir diğer sorun, programlarda iç ve dış değerlendirmeye odaklanılamamasıdır. Program tasarısı sürecinde yapılan bu iki değerlendirme, program taslağının daha etkili ve başarılı olması için yapılmaktadır. İç değerlendirme, programın şekil olarak nasıl düzenleneceği ile ilgili verilen karar ve bu kararların değerlendirmesini kapsar. Dış değerlendirme ise program geliştirme sürecinde program güvenilirliğinin sağlanabilmesi için farklı program çalışmaları ve benzer etkinlikler ile hazırlanan program taslağının karşılaştırılarak değerlendirilmesi sürecini kapsar.

Hazırlanan bu programda program tasarısının nasıl olacağına karar verilmeden önce PISA ve OECD'nin yayımladığı raporlar sonucunda dünyada başarılı olan ülkelerin öğretim programları incelenmiştir. Daha sonra bu programların Türkçe eğitimi ile uyumlu olan başarılı unsurları (kazanımlar, etkinlik örnekleri, ölçme ve değerlendirme süreçleri, vb.) belirlenmiş ve değerlendirilmiştir. Böylece tasarlanan bu programın güçlendirilmesine çalışılmıştır.

KAYNAKLAR

- Acun, R. (2011). Sistem yaklaşımıyla tarihte program geliştirme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, Educational Sciences: Theory & Practice*, 11(2), 823-838.
- Airasian, P. W. & Miranda, H. (2002). "The role of assessment in the revised taxonomy." revising Bloom's taxonomy, edited by Lorin W. Anderson. *Theory into Practice*, 41(4), 249-254.
- Akınoğlu O., Çermik, H., Eciyeş G., Güven, B., Kılıç, A., Köksal F. N., Oral, B., Pala, A., Tan Ş., Gullaç, E.T. ve Yetim, H. (2010). *Öğretim ilke ve yöntemleri öğretim yöntem ve teknikleri KPSS el kitabı 6. baskı* (Edt. Şeref Tan). Pegem Akademi: Ankara.
- Altındağ, M. ve Demirel, Ö. (2013). Yeni taksonominin 11'inci sınıf dil ve anlatım dersi öğrenme ürünlerine katkısı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(2), 1-13.
- Alyılmaz, C. (2010). Türkçe öğretiminin sorunları. *Turkish Studies International Periodical for the Languages Literature and History of Turkish or Turkic*, 5(3), 728-749.
- Alzu'bi, M. A. (2014). The extend of adaptation Bloom's taxonomy of cognitive domain in English questions included in general secondary exams. *Advances in Language and Literary Studies*, 5(2).
- Amer, A. (2006). Reflection on Bloom's revised taxonomy. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8, 4(1), 213-230.
- 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*. U. S.: 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. (2014). *Öğrenme öğretim ve değerlendirme ile ilgili bir sınıflama: Bloom'un eğitim hedefleri ile ilgili sınıflamasının güncelleştirilmiş biçimi* (Çev. Durmuş Ali Özçelik). Ankara: Pegem Akademi.
- Arı, A. (2011). Finding acceptance of Bloom's revised cognitive taxonomy on the international stage and in Turkey. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(2), 767-772.
- Arı, A. (2013). Bilişsel alan sınıflamasında yenilenmiş Bloom, SOLO, Fink, Dettmer taksonomileri ve uluslararası alanda tanınma durumları. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), 259-290.
- Arı, A. ve Gökler, Z. S. (2012). İlköğretim fen ve teknoloji dersi kazanımları ve SBS sorularının yeni Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi. Niğde: X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi. http://kongre.nigde.edu.tr/xufbmek/dosyalar/tam_metin/pdf adresinden 15 Nisan 2016 tarihinde edinilmiştir.
- Aslan Efe, H. (2009). *Lise 9. sınıf öğrencilerine, 'canlılığın temel birimi hücre' ünitesinin simülasyonla öğretiminin Bloom taksonomisinin bilişsel seviyelerine ve simülasyona yönelik tutumlarına etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dicle Üniversitesi, Diyarbakır.
- Athanassiou, N., McNett, J. N. & Harvey, C. (2003). "Critical thinking in the management classroom: Bloom's taxonomy as a learning tool". *Journal of Management Education*, 27(5), 533-555.
- Aviles, C. B. (1999). Understanding and testing for "critical thinking" with Bloom's taxonomy of educational objectives. <http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/recordDetail?accno=ED446025> adresinden 12 Mayıs 2017 tarihinde edinilmiştir.
- Avşar, G. (2017). *2006 ve 2015 Türkçe öğretim programlarında kullanılan fiillerin yenilenmiş Bloom taksonomisine göre sınıflandırılması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bülent Ecevit Üniversitesi, Zonguldak.

- Ayvacı H. Ş. ve Türkdoğan, A. (2010). Yeniden yapılandırılan Bloom taksonomisine göre fen ve teknoloji dersi yazılı sorularının incelenmesi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 7(1), 13-25.
- Azar, A. (2005). Analysis of Turkish high-school physics-examination questions and university entrance exams questions according to Blooms' taxonomy. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 2(2), 144-150.
- Bagchi, S. N. & Sharma, R. (2014). Hierarchy in Bloom's taxonomy: an empirical case-based exploration using MBA students. *Journal of Case Research*, V(2), 57-77.
- Bakırcı, H. ve Erdemir, N. (2010). Fizik öğretmeni adaylarının mekanik konularını Bloom taksonomisine göre öğrenebilme düzeyleri. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(3), 81-91.
- Baloğlu, M. (2013). *Öğrenme psikolojisi* 6. basım. Ankara: Nobel.
- Barett, T. & Sorensen J. (2015). *Human services program evaluation: how to improve your accountability and program effectiveness*. Alaska: Western Interstate Commission for Higher Education.
- Bastick, T. (2002). *Gender differences for 6-12th grade students over Bloom's cognitive domain*. Paper presented at the Annual Meeting of the Western Psychological Association. <http://eric.ed.gov> adresinden 15 Mart 2016 tarihinde edinilmiştir.
- Başbay, M. (2007). Yenilenmiş taksonomiye göre düzenlenmiş öğretim tasarımı dersinde projeye dayalı öğretimin öğrenme ürünlerine etkisi. *Ege Eğitim Dergisi*, 8(1), 65-88.
- Bekdemir, M. ve Selim, Y. (2008). Revize edilmiş Bloom taksonomisi ve cebir öğrenme alanı örneğinde uygulaması. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 185-196.
- Betts, S. C. (2008). Teaching and assessing basic concepts to advanced applications: using Bloom's taxonomy to inform graduate course. *Proceedings of the Academy of Educational Leadership*, 13(1), 7-11.

- Beyreli, L. ve Sönmez, H. (2017). Bloom taksonomisi ve yenilenmiş bloom taksonomisi ile ilgili Türkiye’de yapılan çalışmaların odaklandığı araştırma konuları. *International Journal of Languages’ Education and Teaching*, 5(2), 213-229.
- Bilgin, N. (2014). *Sosyal bilimlerde içerik analizi teknikler ve örnek çalışmalar* (genişletilmiş 3. baskı). Ankara: Siyasal Kitapevi.
- Bloom, B. S. (1979). *İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme* (Çev. Durmuş Ali Özçelik). Ankara: Millî Eğitim Basım Evi.
- Bloom, B. S. (Ed.), Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H. & Krathwohl, D. R. (1956). *Taxonomy of educational objectives: the classification of educational goals. handbook 1: cognitive domain*. New York: David McKay.
- Booker, M. J. (2007). A roof without walls: Benjamin Bloom’s taxonomy and the misdirection of American education. *Acad. Quest*, 20, 347-355.
- Brooke, A. A. (2007). *Making students’ writing Bloom: the effect of scaffolding oral inquiry using Bloom’s taxonomy on writing in response to reading and reading comprehension of fifth graders* (A Dissertation Submitted to the Graduate Faculty of Auburn University in Partial Fulfillment of the Requirements of the Degree of Doctor of Philosophy). Auburn University, Alabama.
- Bruner, J. S. (1973). Organization of early skilled action. *Child Development*, 44, 1-11.
- Bümen, N. T. (2006). Program geliştirmede bir dönüm noktası: yenilenmiş Bloom taksonomisi. *Eğitim ve Bilim*, 31(142), 3-14.
- Bümen, N. T. (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.
- Büyükalan Filiz, S. (2004). *Öğretmeler için soru sorma sanatı*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Büyüköztürk, Ş. (2014). *Deneyisel desenler öntest-sontest kontrol grubu desen ve veri analizi* (4. baskı). Ankara: Pegem Akademi
- Byrd, P. A. (2002). The revised taxonomy and prospective teachers. *Theory into Practice*, 41(4), 244-248.

- Carron, G. & Carr-Hill, R. A. (1991). Non-formal education: information and planning issues. IIEP Research Report No. 90. International Institute for Educational Planning 7-9 rue Eugene-Delacroix, 75116 Paris: UNESCO.
- Chyung, S.Y. & Stepich, D. (2003). Applying the “congruence” principle of Bloom’s taxonomy to designing online instruction. *The Quarterly Review of Distance Education*, 4(1), 317-330.
- Clauss, J. & Geedey, K. (2010). Knowledge surveys: students ability to self-assess. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 10(2), 14-24.
- Coleman, V. M. (2011). *National music education standards and adherence to Bloom's revised taxonomy* (The doctoral study). Walden University, Minneapolis.
- Coşar, Y. (2011). *İlköğretim altıncı sınıf matematik dersi çalışma kitabındaki soruların kapsam geçerlik ve yenilenmiş Bloom taksonomisinin bilişsel süreç boyutuna göre analizi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Creswell, J. W. & Clark, V. L. P. (2015). *Karma yöntem araştırma tasarım ve yönetilmesi 2*. Baskıdan Çeviri (Çev. Edt. Yüksel Dede ve Selçuk Beşir Demir). Anı Yayıncılık: Ankara
- Crews, C. F. (2010). *The effects of using Bloom's taxonomy to align reading instruction with the Virginia Standards of learning framework for English* (Doctoral thesis). Liberty University, Virginia.
- Cross, G. & Wills, K. (2001). *Using Bloom to bridge the WAC/WID divide*. <http://eric.ed.gov> adresinden 13 Mart 2016 tarihinde edinilmiştir.
- Crowe, A. Dirks, C, & Wenderoth, M. (2008). Biology in Bloom: implementing Bloom’s taxonomy to enhance student learning in biology. *Life Sciences Education*, 7, 368-381.
- Çetinkaya, B. (2016). Sosyal bilgiler eğitimi öğretmen adaylarının Bloom taksonomisine göre soru yazmaya ilişkin başarı düzeylerinin değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 57-76.

- Çevik, Ş. (2010). *Ortaöğretim 9, 10 ve 11. sınıf fizik ders kitaplarında bulunan fizik soruları ile 2000-2008 yıllarında ÖSS'de sorulan fizik sorularının Bloom taksonomisi açısından incelenmesi ve karşılaştırılması* (Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi). Dicle Üniversitesi, Diyarbakır.
- Çintaş, Y. D. (2015). Türkçe dersi sınav sorularının yeniden yapılandırılan Bloom taksonomisine göre analizi. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 14(2), 479-497.
- Çolak, K. & Demircioğlu, İ. H. (2010). Classification of history exam questions according to cognitive levels of Bloom's taxonomy. *National Education*, 187, 160-170.
- Çolak, K. (2008). *Tarih dersi sınav sorularının Bloom taksonomisi'nin bilişsel alan düzeyi açısından sınıflandırılması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Dalak, O. (2015). *TEOG sınav soruları ile 8. sınıf öğretim programlarındaki ilgili kazanımların yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Delibaş, M. (2013). Yabancı dil öğretiminde ortak eylem odaklı yaklaşıma göre sınıf içi hedef ve etkinliklerin hazırlanması (yenilenmiş Bloom taksonomisi). *Turkish Studies*, 8(10), 241-249.
- Demir, C. ve Maskan, A. K. (2011). Web destekli öğrenme halkası yaklaşımının lise 11. sınıf öğrencilerinin fizik dersi başarılarına etkisi. *2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications*, içinde (s. 176-184), Antalya.
- Demir, C. ve Yapıcı, M. (2007). Ana Dili Olarak Türkçenin öğretimi ve sorunları. *Sosyal Bilimler Dergisi*, IX(2), 178-192.
- Demir, M. (2011). 5 ve 6. sınıf fen ve teknoloji dersi sınav sorularının Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi. *Millî Eğitim*, 189, 131-142.
- Demir, P. (2015). *Yenilenmiş Bloom taksonomisi'ne göre 2005 yılı sosyal bilgiler öğretim programında yer alan kazanımlar ve seviye belirleme sınav soruları* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.

- Demirel, Ö. (1992). Türkiye'de program geliştirme uygulamaları. *H. O. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, 27-43.
- Demirel, Ö. (2012). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- DeVellis, R. F. (2012). *Ölçek geliştirme kuram ve uygulamaları*, 3. basımdan çeviri (Çev. Edt. Tarık Totan). Ankara: Nobel.
- Dindar, H. ve Demir, M. (2006). Beşinci sınıf öğretmenlerinin fen bilgisi dersi sınav sorularının Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(3), 87-96.
- Duman, E. Z. ve Arslan, A. (2017). 2009 Mantık dersi öğretim programı kazanımlarının Bloom'un yenilenen taksonomisi açısından değerlendirilmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 11-18.
- Dursun, A. (2014). *YGS 2013 matematik soruları ile ortaöğretim 9. sınıf matematik sınav sorularının Bloom taksonomisi ve öğretim programlarına göre değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul.
- Durukan, E. (2008). *Türkçe dersi öğretim programının (6-8. sınıflar) hedef ve kazanımları doğrultusunda 7. sınıf Türkçe dersi öğrenci çalışma ve öğretmen kılavuz kitaplarının değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Durukan, E. (2009). 7. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinleri anlamaya yönelik sorular üzerine taksonomik bir inceleme. *Millî Eğitim Dergisi*, 181, 84-93.
- Ebadi, S. & Mozafari, V. (2015). Exploring Bloom's revised taxonomy of educational objectives in TPSOL textbooks. *Journal of Teaching Persian Language to Non-Persian Speakers*, 5(1), 65-93.
- Eke, C. (2015). Dalgalar ünitesindeki kazanımların yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, Journal of Research in Education and Teaching*, 4 (2), 2146-9199.

- Ellis, A. K. (2015). *Eğitim Programı Modelleri* (Çev. Edt. Asım Arı, Burak Yasin Yılmaz, Eylem Oruç, Gülçin Çeliker, Melek Alemdar, Serkan Padem, Sevil Orhan, Tuğba İnci). Konya: Konya. MLA (Modern Language Assoc.).
- Eroğlu, D. (2013). *6, 7, 8. sınıf Türkçe çalışma kitaplarındaki dil bilgisi soruları ve kazanımlarının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek lisans Tezi). Başkent Üniversitesi, Ankara.
- Eroğlu, D. ve Sarar Kuzu, T. (2014). Türkçe ders kitaplarındaki dil bilgisi kazanımlarının ve sorularının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi. *Başkent University Journal of Education*, 1(1), 72-80.
- Ersözoğlu, Z. N. ve Kuzu, H. (2011). İlköğretim beşinci sınıf sosyal bilgiler dersinde uygulanan yansıtıcı düşünmeyi geliştirme etkinliklerinin akademik başarıya etkisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 141-159.
- Eş, H. (2005). *Liselere giriş sınavları fen bilgisi sorunları ile ilköğretim fen bilgisi dersi sınav sorularının Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Eyüp, B. (2012). Türkçe öğretmeni adaylarının hazırladığı soruların yeniden yapılandırılan Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20 (3), 965-982.
- Faruque, A., Haolader, R. A. & Khan, M. F. (2015). The taxonomy for learning, teaching and assessing: current practices at polytechnics in Bangladesh and its effects in developing students' competences. *International Journal for Research in Vocational Education and Training (IJRVET)*, 2 (2), 99-118.
- Ferguson, C. (2002). Using the revised taxonomy to plan and deliver team-taught integrated, thematic units. *Theory into Practice*, 41(4), 238-243.
- Fidan, N. (2012). *Okulda öğrenme ve öğretme*, 3. Baskı. Ankara: Pegem Akademi.
- Fitzpatrick, J. L., Sanders J.R. & Worthen B.R. (2004). *Program evaluation: alternative approaches and practical guidelines*, 3th Edition. United States: Pearson.

- Forehand, M. (2006). Bloom's taxonomy. www.epltt.coe.uga.edu/index.php?title=Bloom%27sTaxonomy adresinden 11 Mart 2017 tarihinde edinilmiştir.
- Gelbal, S. ve Keleşoğlu, H. (2007). Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkındaki yeterlik algıları ve karşılaştıkları sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 135-145.
- Gershon, M. (2015). How to use Bloom's taxonomy in the classroom: the complete guide. Paperback: UK. <https://www.amazon.co.uk/dp/1517432014> adresinden 11 Mart 2017 tarihinde edinilmiştir.
- Gezer, M., Şahin, Ş. F., Öner-Sünkür, M. ve Meral, E. (2014). 8. sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretim programı kazanımlarının revize edilmiş Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 433-455.
- Gierl, M. J. (1997). Comparing cognitive representations of test developers and students on a mathematics test with Bloom's taxonomy. *Journal of Educational Research*, 91(1), 26-32.
- Gökler, Z. S. (2012). *İlköğretim İngilizce dersi hedefleri kazanımları SBS soruları ve yazılı sınav sorularının yeni Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Göksu, İ. (2016). *Yenilenmiş Bloom taksonomisindeki bilişsel öğrenme sürecinin web tabanlı uzman sistemle değerlendirilmesi (destekleyici eğitim uygulaması)* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Granello, D. H. (2001). Promoting cognitive complexity in graduate written work: Using Bloom's taxonomy as a pedagogical tool to improve literature reviews. *Counselor Education and Supervision*, 40(4), 292-307.
- Green, K. H. (2010). Matching functions and graphs at multiple levels of Bloom's revised taxonomy. This article is available at Fisher Digital Publications: http://fisherpub.sjfc.edu/math_facpub/4. St. John Fisher College Fisher Digital Publications adresinden 11 Haziran 2016 tarihinde edinilmiştir.

- Güftâ, H. ve Zorbaz, Z. (2008). İlköğretim ikinci kademe Türkçe dersi yazılı sınav sorularının düzeyleri üzerine bir değerlendirme. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(2), 205-218.
- Güleryüz, H. (2016). 5, 6, 7, 8. sınıfların fen ve teknoloji dersine ait sınav sorularının Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Muş Alparslan Üniversitesi, Muş.
- Gündüz, Y. (2009). İlköğretim 6, 7 ve 8. sınıf fen ve teknoloji sorularının ölçme araçlarına ve Bloom'un bilişsel alan taksonomisine göre analizi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*. VI(II), 150-165.
- Güven, Ç. (2014). 6, 7, 8. sınıflar fen ve teknoloji dersi öğretim programı'ndaki soruların yenilenmiş Bloom taksonomisi'ne göre incelenmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir.
- Güven, E. (2014). Çevre sorunları başarı testinin geliştirilmesi ve öğretmen adaylarının bilgi düzeylerinin belirlenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 (2), 114-127.
- Haghshenas, Z. (2015). Case studies in three domains of learning: cognitive, affective, psychomotor. *International Journal of Social, Behavioral, Educational, Economic, Business and Industrial Engineering*, 9(6), 2099-2101.
- Hamblen, K. A (2015). An art criticism questioning strategy within the framework of Bloom's taxonomy. Pages 41-50, Published online. <https://www.jstor.org/stable/1320799> adresinden 11 Ocak 2017 tarihinde edinilmiştir.
- Hanna, W. (2010). The new Bloom's taxonomy: *Implications for Music Education*. 108 (4). <https://eric.ed.gov/?id=EJ767661> adresinden 13 Ocak 2016 tarihinde edinilmiştir.
- Hawks, K. W. (2010). *The effects of implementing Bloom's taxonomy and utilizing the Virginia standards of learning curriculum framework to develop mathematics lessons for elementary students* (A Dissertation Presented to the Faculty of the School of Education Liberty University in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree Doctor of Education).

<http://proceedings.informingscience.org/InSITE2016/InSITE16p085093Nkhoa2328.pdf> adresinden 15 Ocak 2017 tarihinde edinilmiştir.

- İskamya, U. (2011). *Fen ve teknoloji öğretmen adaylarının soru sorma tercihleri ile ortaöğretim kurumları giriş sınavlarında sorulan soruların Bloom taksonomisi'ne göre analizi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Jideani, V. A. & Jideani, I. A. (2012). Alignment of assessment objectives with instructional objectives using revised Bloom's taxonomy-the case for food science and technology education. *Journal of Food Science Education*, 11, 34-42.
- Kahramanoğlu, E. (2013). *İlköğretim fen ve teknoloji ders kitaplarının Bloom taksonomisi açısından değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Kala, A. (2015). *KPSS biyoloji alan bilgisi sorularının alan bilgisi yeterlikleri çerçevesinde yenilenmiş Bloom taksonomisi ile analizi: 2013 yılı örneği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Kaplan, Z., Baran, T. ve Hazer, Ö. (2013). İlköğretim matematik 6-8 öğretim programında hedeflenen davranışların bilişsel süreçler açısından incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 14(1), 347-366.
- Karadağ, R. ve Gültekin, M. (2007). İlkokuma yazma öğretiminde çözümleme ve bireşim yöntemlerinin etkililiğine ilişkin öğretmen görüşleri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3 (1), 102-121.
- Karaman, İ. (2005). Erzurum ilinde bulunan liselerdeki fizik sorularının Bloom taksonomisinin basamaklarına göre analizi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1), 77-90.
- Karamustafaoğlu, S., Sevim, Karamustafaoğlu, O. ve Çepni, S. (2003). Analysis of Turkish high-school chemistry-examination questions according to Bloom's taxonomy. *Chemistry Education: Research and Practice*, 4 (1), 25-30.
- Karasar, N. (2013). *Bilimsel araştırma modelleri* (25. baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.

- Kaya, M. ve Karamustafaoğlu, O. (2015). Analysis of TSKT questions on science teaching in 2013 PPSE according to reconstructing of Bloom taxonomy. *Eurasian Journal of Physics & Chemistry Education*, 7(1), 29-36.
- Kazempourfard, E. (2010). *On the representation of Bloom's revised taxonomy in interchange textbooks* [M.A. Thesis in Teaching English as a Foreign Language (TEFL)]. Shiraz University, Iran.
- Keray B. (2012). *Söyleşi metinleri yoluyla sekizinci sınıf öğrencilerinin soru sorma becerilerinin yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Kılıç, D. (2010). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin tarih konuları ile ilgili soru sorma becerilerinin Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Kidwell, L. A., Fisher, D. G. Braun, R. L. & Swanson, D. L. (2012). Developing learning objectives for accounting ethics using Bloom's taxonomy. *Accounting Education*, 22(1), 44-65.
- Koray, Ö., Altunçekiç, A. ve Yaman, S. (2002). Fen bilgisi öğretmen adaylarının soru sorma becerilerinin Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 10(2), 317-324.
- Korkmaz, F. ve Ünsal, S. (2016). Bloom'un yenilenmiş taksonomisine göre bir sınav analizi. *Turkish Journal of Education*, 5(3), 170-183.
- Köğce, D. (2005). *ÖSS sınavı matematik soruları ile liselerde sorulan yazılı sınav sorularının Bloom taksonomisine göre karşılaştırılması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Krathwohl, D., R. (2002). "A revision of Bloom's taxonomy: an overview". *Theory into Practice*, 41(4), 212-264.
- Kropp, R. P., & Stoker, H. W. (1966). The construction and validation of tests of the cognitive processes as described in the taxonomy of educational objectives. Tallahassee, FL: Institute of Human Learning and Department of Educational Research and Testing, Florida State University. (ERIC Documentation

Reproduction Service No. ED 010 044). <https://eric.ed.gov/?id=ED010044> adresinden 15 Mayıs 2016 tarihinde edinilmiştir.

- Küçükahmet, L. (2009). *Program geliştirme ve öğretim* (24. basım, ekonomik baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Küçüktepe C. (2012). *Eğitimde program geliştirme kavramlar yaklaşımlar* (Edt. Hasan Şeker). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Leach, E. (2006). Instruction-based action guidelines built on Bloom's revised framework: setting objectives for entrepreneurship teaching. *Small Enterprise Research*, 14(2), 74-92.
- Lipscomb, J.W. (2001). Is Bloom's taxonomy better than intuitive judgment for classifying test question?, *Education*, 106(1), 102-107.
- Madaus, G. F., Woods, E. M. & Nuttall, R. L. (1973). A causal model analysis of Bloom's taxonomy. *American Educational Research Journal*, 10(4), 253-262.
- Mahbulul, H. (2013). Reflection of Bloom's revised taxonomy in the social science questions of secondary school certificate examination. *The International Journal of Social Science*, 14(1).
- Mayer, R. E. (2002). Rote versus meaningful learning. *Theory into Practice*, 41(4).
- Menteşe, H. (2013). *Türkçe dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre incelenmesi (Aydın ili örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek lisans). Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber* (Çev. Edt. Selahattin Turan). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Miller, C. Nentl, N. & Zietlow, R. (2010). About simulations and Bloom's learning taxonomy. *Developments in Business Simulations and Experiential Learning*, (37), 161-171.
- Milman, N. B. (2014). Crafting the "right" online discussion questions using the revised Bloom's taxonomy as a framework?. *Distance Learning for Educators, Trainers and Leaders*, 11(4), 9-11.

- Munzenmaier, C. & Rubin, N. (2013). *Perspectives Bloom's taxonomy: what's old is new again*. Santa Rosa: The eLearning Guild. [http://educationalelearningresources.yolasite.com/resources/guildresearch_blooms2013%20\(1\).pdf](http://educationalelearningresources.yolasite.com/resources/guildresearch_blooms2013%20(1).pdf) adresinden 1 Ağustos 2016 tarihinde edinilmiştir.
- Naomee, I. & Tithi, U. M. (2013). Reflection of Bloom's revised taxonomy in the social science questions of secondary school certificate examination. *The International Journal of Social Science*, 14(1), 47-56.
- Nayef, E. G., Nik, R., Nik, Y. & Hairul, N. I. (2013). Taxonomies of educational objective domain. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 3.
- Nkhoma, M., Lam, T., Richardson, J., Kam, K. & Lau, K. H. (2016). Developing case-based learning activities based on the revised Bloom's taxonomy. *Proceedings of Informing Science & IT Education Conference (INSITE)*, 85-93.
- Nkhoma, M., Lam, T., Richardson, J., Kam, K. & Lau, K. H. (2016). Developing case-based learning activities based on the revised Bloom's Taxonomy. *Proceedings of Informing Science & IT Education Conference (InSITE)* <http://www.informingscience.org> adresinden 15 Mart 2016 tarihinde edinilmiştir.
- Noble, T. (2004). Integrated the revised taxonomy with multiple intelligences: a planning tool for curriculum differentiation. *Teachers College Record*, 106(1), 193-211.
- O'Neill, G. (2015). Curriculum design in higher education. *Theory to Practice*, Dublin: UCD Teaching & Learning. ISBN 9781905254989 <http://www.ucd.ie/t4cms/UCDTLP0068.pdf> adresinden 12 Mart 2016 tarihinde edinilmiştir.
- Oliva, P. F. (2005). *Developing the curriculum (sixth edition)*. United States of America: Pearson Education.
- Ormell, C. P. (2006). Bloom's taxonomy and the objectives of education. *Educational Research*, 17, 3-18.
- Özbay, M. (2010). *Türkçe öğretimi yazıları*. Ankara: Öncü Kitap.

- Özcan, S. ve Akcan, K. (2010). Fen bilgisi öğretmen adaylarının hazırladığı soruların içerik ve Bloom taksonomisi'ne uygunluk yönünden incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(1), 323-330.
- 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.
- Özdemir, S. M. Altıok, S. ve Baki, N. (2015). Bloom'un yenilenmiş taksonomisine göre sosyal bilgiler öğretim programı kazanımlarının incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4 (3), 363-375.
- Pickard, M. J. (2007). The new Bloom's taxonomy: an overview for family and consumer sciences. *Journal of Family and Consumer Sciences Education*, 25(1).
- Plack, M. M., Driscoll, M., Marquez, M., Cuppernull, L., Maring, J. & Greenberg, L. (2007). Assessing reflective writing on a pediatric clerkship by using a modified Bloom's taxonomy. *Ambulatory Pediatrics*, 7(4), 285-291. www.sciencedirect.com adresinden 12 Mart 2016 tarihinde edinilmiştir.
- Posner, G. J. & Strike, K. A. (1974). An analysis of curriculum structure. American Educational Research Association Annual Meeting (59th, Chicago Illinois, April 15- 19, 1974)
- Posner, G. J. (2004). *Analyzing the curriculum (paperback)* 3. edition. New York: McGraw- Hill, Inc.
- Razzouk, N. Y. (2008). "Analysis" in teaching with cases: a revisit to Bloom's taxonomy of learning objectives. *College Teaching Methods & Styles Journal*, 4(81), 49-56.
- Rezaee, M. & Golshan, M. (2016). Investigating the cognitive levels of English final exams based on Bloom's taxonomy. *International Journal of Educational Investigations*, 3(4), 57-68.
- Riazi, A. M. & Mosalanejad, N. (2010). Evaluation of learning objectives in Iranian high-school and pre-university English textbooks using Bloom's taxonomy. *The Electronic Journal for English as a Second Language*, 13, 4.

- Sadeghi, B. & Mahdipour, N. (2015). Evaluating ILI advanced series through Bloom's revised taxonomy. *Cumhuriyet Science Journal (CSJ)*, 36(3), 2247-2260.
- Sarar Kuzu, T. (2013). Türkçe ders kitaplarındaki metin altı sorularının yenilenmiş Bloom taksonomisindeki hatırlama ve anlama bilişsel düzeyleri açısından incelenmesi. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 37, 1.
- Schmidt, S. J. (2014). Teaching learning strategies: connections to Bloom's taxonomy. *Journal of Food Science Education*, 13, 59-60.
- Scriven, M. (1996). Types of evaluation and types of evaluator. *Evaluation Practice*, 17, 151-162.
- Seaman, M. (2011). Bloom's taxonomy its evolution, revision, and use in the field of education. *Curriculum and Teaching Dialogue*, 13(1 & 2), 29-43.
- Seddon, G. M. (1978). The properties of Bloom's taxonomy of educational objectives for the cognitive domain. *Review of Educational Research*, 48(2), 303-32.
- Soleimani, H. & Kheiri, S. (2016). An evaluation of TEFL postgraduates' testing classroom activities and assignments based on Bloom's revised taxonomy. *Theory and Practice in Language Studies*, 6(4), 861-869.
- Solman R. & Rosen, G. (1986). Blooms's six cognitive levels represent two levels of performance. *Educational Psychology*, 6(3), 243-263.
- Sönmez, Ö. F., Koç, H. ve Çiftçi, T. (2013). ÖSS, YGS ve LYS sınavlarındaki coğrafya sorularının Bloom taksonomisi bilişsel alan düzeyi açısından analizi. *Karadeniz Araştırmaları*, 36, 257-275.
- Stahl, R. J. & Murphy, G. T. (1981). The domain of cognition: an alternative Bloom's cognitive domain within the framework of an information processing model. *ERIC*. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED208511.pdf> adresinden 18 Mart 2016 tarihinde edinilmiştir.
- Su, W. M., Osisek, P. J. & Starnes, B. (2004). Applying the revised Blooms taxonomy to a medical-surgical nursing lesson. *Nurse Educator*, 29(3), 116-120.

- Sultana, Q. (2001). *Scholarly teaching-application of Bloom's taxonomy in Kentucky's classrooms*. Paper presented at the third annual conference on scholarship and teaching, (pp. 1-17), Kentucky. <http://eric.ed.gov> adresinden 22 Mart 2016 tarihinde edinilmiştir.
- Susar Kırmızı F. ve Akkaya, N. (2009). Türkçe öğretimi programında yaşanan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(25), 42-5.
- Şahin, A. Kırkılıç, A. ve Akyol, H. (2009). *Türkçe öğretiminde teknoloji ve materyal kullanımı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Şenses, A. (2008). *İlköğretim 6. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarındaki soruların kapsam-geçerlik ve Bloom taksonomisi'ne göre analizi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Osmanpaşa Üniversitesi, Tokat.
- T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (2006). *İlköğretim Türkçe dersi (6, 7, 8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: MEB yayınları.
- T.C. Millî Eğitim Bakanlığı (2017). *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: MEB yayınları.
- T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (2015). *Türkçe dersi (1- 8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: MEB yayınları.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics, 6th ed.* Boston: Pearson.
- Tanık, N. ve Saraçoğlu, S. (2011). Fen ve teknoloji dersi yazılı sorularının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi. *TÜBAV Bilim Dergisi*, 4(4), 235-246.
- Temel, S., Dinçol Özgür S. ve Yılmaz, A. (2012). The effect of learning cycle model on preservice chemistry teachers' understanding of oxidation reduction topic and thinking skills. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)*, 6(1), 287-305.
- Temizyürek, F. ve Balcı, A. (2006). *Cumhuriyet dönemi ilköğretim okulları Türkçe programları*. Nobel Yayın Dağıtım: Ankara.

- Thompson, T. (2008). Mathematics teachers' interpretation of higher-order thinking in Bloom's taxonomy. *International Electronic Journal of Mathematics Education*, 3(2), 96-109.
- Timothy L. J. F. & Aziz, S. M. (2005). A psychomotor skills extension to Bloom's taxonomy of education objectives for engineering education. *Exploring Innovation in Education and Research, Tainan, Taiwan, 1-6*.
- Tok, G., Tok, T. ve Mazı, A. (2008). İlkokuma yazma öğretiminde çözümlene ve ses temelli cümle yöntemlerinin değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 53, 123-144.
- Tokatlı, E. (2016). *İmam-hatip liselerinde okutulan Arapça dersi yazılı sınav sorularının soru yazma ilkeleri ve Bloom taksonomisi'ne göre analizi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Tokoz Göktepe, F. (2015). An evaluation of two ESP coursebooks using revised Bloom taxonomy. *The Online Journal of New Horizons in Education*, 5(1), 1-18.
- Tolan, Y. (2011). *Seviye belirleme sınavı (SBS) sorularının fen ve teknoloji dersi öğretim programına uygunluğu ve Bloom taksonomisine göre incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Topçu Sesli, A. (2007). *Biyoloji öğretmenlerinin yazılı sınav soruları ile ÖSS sorularının Bloom taksonomisine göre karşılaştırmalı analizi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Tosun, C. ve Taşkesengil, Y. (2011). Revize edilmiş Bloom'un taksonomisine göre çözümler ve fiziksel özellikleri konusunda başarı testinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19 (2), 499-522.
- Tuğrul, B. (2002). Bloom'un taksonomik süreçlerine etkileşimli taksonomi açısından bir bakış. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 267-274.
- Tutkun, O. F., Güzel, D., Köroğlu, M. ve İlhan, H. (2012). Bloom's revised taxonomy and critics on it. *The Online Journal of Counselling and Education*, 1(3), 23-30.

- Tutkun, Ö. F., Demirtaş, Z., Erdoğan, D. G. ve Arslan, S. (2015). Bloom orijinal bilişsel alan sınıflaması ile yenilenmiş sınıflamanın karşılaştırılması. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(10), 350-359.
- Tüzel, S., Yılmaz E. & Bal, M. (2013). An investigation of prospective Turkish teachers' questions regarding text processing in accordance with revised Bloom's taxonomy. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(8), 1085-1100.
- Tyler, R. W. (1949). *Basic principle of curriculum and instruction*. Chicago: Universty of Chicago Press.
- Tyler, R. W. (2014). *Öğretim programlarının ve öğretimin temel ilkeleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Tyran, C. K. (2010). Designing the spreadsheet-based decision support systems course: An application of Bloom's taxonomy. *Journal of business Research*, 63(2), 207-216.
- Ungan, E. (2007). *A case study on critical thinking: (analysis of students' written responses to short stories via Bloom's taxonomy)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Usta, G., Okur, M. R. ve Aydın, S. (2014). Examination of the educational sciences questions of the central examination which is used for teacher assignments in terms of cognitive domain level of the Bloom taxonomy. *Australian Journal of Basic and Applied Sciences*, 8(2), 256-264.
- Uzunboylu, H. ve Hürsen, Ç. (2012). *Eğitim programları ve değerlendirilmesi* (2. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Üner, S. (2010). *IX. ve x. sınıf kimya ders kitaplarındaki ve kimya sınavlarındaki soruların Bloom taksonomisi'ne göre analizi ve öğrencilerin bilişsel düzeyleriyle ilişkisinin tespit edilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Valcke, M., De Wever, B., Zhu.C., & Deed,C. (2009). Supporting active cognitive processing in collaborative groups: The potential of Bloom's taxonomy as a labeling tool. *Internet and Higher Education*, 12,165-172.

- Vick, M. & Garvey, M. P. (2011). Levels of cognitive processes in a non-formal science education program: Scouting's science merit badges and the revised bloom's taxonomy. *International Journal of Environmental & Science Education*. 6(2), 173-190.
- Wang, V. & Farmer, L. (2008). Adult teaching methods in China and Bloom's taxonomy. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 2(2), 1-16.
- Weigel, F. K. & Bonica, M. (2014). An active learning approach to Bloom's taxonomy: 2 games, 2 classrooms, 2 methods. *The United States Army Medical Department Journal*, 21-29.

EKLER

Tablo 7.
YBT'ye göre tasarlanmış eğitim-öğretim sürecinin uygulama takvimi

Etkinlik adı/Hedef /kazanımlar	Haftalar		Aralık	Ocak	Şubat	Mart
	3. hafta	4. hafta				
Pilot uygulama	3. hafta	4. hafta	Üst-bilişsel bilgi türüne göre yazma becerisi/etkinlikleri	Kavramsal bilgi türüne göre sözlü iletişim becerisi etkinlikleri	Kavramsal bilgi türüne göre sözlü iletişim becerisi ve işlemsel bilgi türüne göre okuma becerisi etkinlikleri	Olgusal bilgi türüne göre yazma becerisi ve dil bilgisi etkinlikleri
Pilot uygulama	1. hafta	2. hafta				
Deney grubunu tanıma, derse oryantasyon, deney ve kontrol grubuna ön testin uygulanması	1. hafta	2. hafta	Üst-bilişsel bilgi türüne göre yazma becerisi/etkinlikleri	Kavramsal bilgi türüne göre sözlü iletişim becerisi etkinlikleri	Kavramsal bilgi türüne göre sözlü iletişim becerisi ve işlemsel bilgi türüne göre okuma becerisi etkinlikleri	Olgusal bilgi türüne göre yazma becerisi ve dil bilgisi etkinlikleri
“Şiir Perileri/Hedef 4/K1, K2, K3	3. hafta	4. hafta				
“Şiir Perileri/Hedef 4/K4, K5	1. hafta	2. hafta	Üst-bilişsel bilgi türüne göre yazma becerisi/etkinlikleri	Kavramsal bilgi türüne göre sözlü iletişim becerisi etkinlikleri	Kavramsal bilgi türüne göre sözlü iletişim becerisi ve işlemsel bilgi türüne göre okuma becerisi etkinlikleri	Olgusal bilgi türüne göre yazma becerisi ve dil bilgisi etkinlikleri
“Şiir Perileri” / Hedef 4/K6 ve 1. konu izleme testi	3. hafta	4. hafta				
“Fikirler Yarışıyor/Hedef 2/K1, K2, K3	1. hafta	2. hafta	Üst-bilişsel bilgi türüne göre yazma becerisi/etkinlikleri	Kavramsal bilgi türüne göre sözlü iletişim becerisi etkinlikleri	Kavramsal bilgi türüne göre sözlü iletişim becerisi ve işlemsel bilgi türüne göre okuma becerisi etkinlikleri	Olgusal bilgi türüne göre yazma becerisi ve dil bilgisi etkinlikleri
“Fikirler Yarışıyor”/Hedef 2/K4, K5	1. hafta	2. hafta				
“Fikirler Yarışıyor”/Hedef 2/ K6, 2. konu izleme testi	1. hafta	2. hafta	Üst-bilişsel bilgi türüne göre yazma becerisi/etkinlikleri	Kavramsal bilgi türüne göre sözlü iletişim becerisi etkinlikleri	Kavramsal bilgi türüne göre sözlü iletişim becerisi ve işlemsel bilgi türüne göre okuma becerisi etkinlikleri	Olgusal bilgi türüne göre yazma becerisi ve dil bilgisi etkinlikleri
“Okuma Hazinesinin Anahtarı”/Hedef 3/K1, K2, K3	1. hafta	2. hafta				
“Okuma Hazinesinin Anahtarı”/Hedef 3/K4, K5	2. hafta	3. hafta	Üst-bilişsel bilgi türüne göre yazma becerisi/etkinlikleri	Kavramsal bilgi türüne göre sözlü iletişim becerisi etkinlikleri	Kavramsal bilgi türüne göre sözlü iletişim becerisi ve işlemsel bilgi türüne göre okuma becerisi etkinlikleri	Olgusal bilgi türüne göre yazma becerisi ve dil bilgisi etkinlikleri
“Okuma Hazinesinin Anahtarı”/Hedef 3/K6 3. konu izleme testi	3. hafta	4. hafta				
“Hikâyelerimdeki Hayatlar”/Hedef 1/K1, K2	1. hafta	2. hafta	Üst-bilişsel bilgi türüne göre yazma becerisi/etkinlikleri	Kavramsal bilgi türüne göre sözlü iletişim becerisi etkinlikleri	Kavramsal bilgi türüne göre sözlü iletişim becerisi ve işlemsel bilgi türüne göre okuma becerisi etkinlikleri	Olgusal bilgi türüne göre yazma becerisi ve dil bilgisi etkinlikleri
“Hikâyelerimdeki Hayatlar”/Hedef 1/K3, K4	1. hafta	2. hafta				
“Hikâyelerimdeki Hayatlar”/Hedef 1/K5, K6	2. hafta	3. hafta	Üst-bilişsel bilgi türüne göre yazma becerisi/etkinlikleri	Kavramsal bilgi türüne göre sözlü iletişim becerisi etkinlikleri	Kavramsal bilgi türüne göre sözlü iletişim becerisi ve işlemsel bilgi türüne göre okuma becerisi etkinlikleri	Olgusal bilgi türüne göre yazma becerisi ve dil bilgisi etkinlikleri
4.konu izleme testi, Deney ve kontrol gruplu son test, bitiş	3. hafta	4. hafta				

Ek 1. Birinci konu (başarı) izleme testi

Üstbilişsel Yazma Becerisi Başarı Testi

1. Aşağıdakilerden hangisi herhangi bir konuda yazmaya başlamadan önce kendimizi tanıma ile ilgili bir özellik değildir?

- A) Yazarken yaşadığımız kaygı durumunu bilme
- B) Yazmaya odaklanma problemini fark etme
- C) Yazacağımız konunun ders kitabında geçmesi
- D) Herhangi bir konuda yazarken kendimize güvenmeme problemini önceden fark etme

2. Yazmaya başlamadan önce kendimizi sevdiğimiz bir yazarın yerine koymamıza ne denir?

- A) Özdeşim kurma
- B) Kopya çekme
- C) Eleştirme
- D) Yargılama

3. Aşağıdaki becerilerimizden hangisi yazma becerisini etkilemez? Doğru seçeneği bularak nedenini kısaca açıklayınız.

- A) Okuma:
- B) Dinleme:
- C) Konuşma:
- D) Dokunma:

4. Aşağıdakilerden hangisi etkili şiir yazma tekniklerinden değildir?

- A) Şiire bir kelime de sen ekle
- B) Akrostiş
- C) Biyografi
- D) Grupla şiir yazma

5. Aşağıdakilerden hangisi yazma sürecinde motivasyonumuzu olumsuz yönde etkilemektedir?

- A) Yazmaya güdülenmek için bir yazarın veya şairin başarı hikâyesini örnek alma
- B) Yazdığımız yazıların yetkin olması için dili etkili kullanmaya yönelik ciddi bir tutum sergileme
- C) Bir konuyu yazarken zorlandığımız zaman yazmayı bırakmak
- D) Yazmaya ilgi duyma, yazmak için zaman ayırma gibi yazma ile ilgili olumlu tepkiler verme

6. “Başarılı bir yazar ile iyi bir bahçıvan birbirlerine benzer. Bahçıvan çiçekleri için uygun toprak ve suyu kullanırken gösterdiği hassasiyetin aynısını yazar kullandığı ----- için göstermelidir. Çünkü yazarın başarı anahtarı, yazdığı metinde bunları başarılı bir şekilde kullanılmasına bağlıdır.” **Bu boşluk için uygun ifadeyi yazınız.**

7. “Yazdığımız metinde istenen sonuca varmak için dili dikkatli kullanmalıyız.” **cümlesini** **anladığınız kadarıyla kendi ifadenizle yeniden yazınız.**

8. Aşağıdakilerden hangisi yazma sürecinde yazma becerimizi tanımaya ve onu incelemeye yönelik bir özellik değildir?

- A) Yazdığımız örnek bir yazıdan hareketle yazma becerisi ile ilgili güçlü ve zayıf yönlerimizi tanıma ve bunları birbirinden ayırma
- B) Yazma becerisi ile ilgili güçlü ve zayıf yönlerimizin yazma motivasyonumuzu nasıl etkilediğini belirleme
- C) Yazdığımız örnek bir yazıdan hareketle yazma becerisindeki zayıf yönlerimizin nelerden kaynaklandığını gösterme
- D) Zayıf yönlerimizi gördükten sonra onları olduğu gibi kabullenerek eksikliklerimizi tamamlamama

9. Yazdığımız bir metinde yazma yeteneğimizi iyi görmemiz gerekir. Bu nedenle bir metni yazarken sahip olduğumuz ----- ile ----- arasında güçlü bir uyum vardır. **Bu metinde boşluklara ne gelmelidir yazınız.**

10. Aşağıda verilen resimlerden hangisi güçlü hangisi zayıf yazara örnek olabilir. İlgili resimlerin sağ tarafına bu yazarların güçlü ve zayıf yönlerini yazınız.



11. Herhangi bir konuda yazmadan önce aşağıdaki hangi özelliğe göre kendimizi değerlendirmemiz doğru **değildir?**

- A) Başkalarının yazımızı beğenip beğenmeme durumu
- B) Yazacağımız konu ile ilgili bilgi düzeyimizin nasıl olduğu
- C) Daha önce yazdığımız metinlerden öğrendiklerimiz
- D) Bir metni yazma becerimiz ve bunun ile ilgili kendimizi tanıma düzeyimiz

12. “Kitap yazmak istersen iyice kendini yokla; bakalım yetecek kadar güç, tecrübe ve bilgi topladın mı? (F. Kölcsey).” Bu sözden hareketle iyi bir yazı eleştirmeni olarak size veya başkasına ait bir yazıyı incelerken dikkat edeceğimiz özellikleri yazınız.



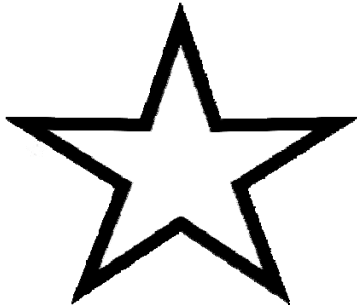
13. Yukarıdaki resim ve sözden hareketle aşağıdakilerden hangisi yaratıcı bir metin yazmak için tanımamız gereken özelliklerimizden değildir?

- A) Yazma deneyimi, konu bilgisi, yazılı dil oluşturma bilgisi ile ilgili eksikliklerimizi tamamlama
- B) Yazma sürecindeki zorluklarla yüzleşerek onlarla baş etme
- C) Yazma becerimizin yeterliliğine güvenme
- D) Yazma sürecinde kendimizden çok başkalarının beklentilerini dikkate alma

14. Yazdığımız bir metni değerlendirmek için aşağıdaki sorulardan hangisine cevap aranmaz?

- A) Bu yazıda konu bilgisi tam ve doğru olarak verilmiş mi?
- B) Bu yazı, bir konuda yaratıcı bir yazı yazma yeterliliğimi destekliyor mu?
- C) Bu yazı, beni etkili ve üretici yeni yazılar yazmaya teşvik ediyor mu?
- D) Arkadaşlarım bu konuda benden daha iyi yazıyor mu?

15. Türkçe öğretmeninizin sağdaki gülen yıldızı yazdığımı hikâyeye vermesi için hikâyeyizde olması gereken özellikleri soldaki yıldızın köşelerine yazınız.



Ek 2. İkinci konu (başarı) izleme testi

Kavramsal Bilgi Türüne Göre Dinleme/İzleme ve Konuşma Becerileri Başarı Testi

1. Öğretmen öğrencilere, “Sağlıksız Beslenme ve Kalitesiz Yaşam” adlı bir panel düzenleyeceklerini duyurur. Daha sonra panelin etkili olması için onlardan bir sunum planı hazırlamalarını ister. **Panelin uygulanışını hayal ederek aşağıda aşamalarda yapılacakları yazınız.**

Panel öncesi yapılacaklar:

Panel sırasında yapılacaklar:

Panel sonrasında yapılacaklar:

2. “Köyde yaşamak mı daha iyi şehirde yaşamak mı daha iyi?” konulu bir münazaraya tartışmacı olarak katıldınız. **Daha etkili bir sunum yapmak için aşağıdaki konuşmalardan hangisini tercih etmezsiniz? Nedeninizi alttaki boşlukta açıklayınız.**

A) Eleştirel konuşma B) Bilgilendirici konuşma. C) İkna edici konuşma D) Hazırlıksız konuşma

3. Münazarada karşı grubun tezlerini çürütmek için tartışırken bu tartışmanın ----- şekilde ve ---- - çerçevesinde olmasına dikkat etmeliyiz. **İlgili boşluklara ne gelmelidir?**

A) Hızlı/konu B) Demokratik/saygı C) Kaba/tema D)Durgun/kıskançlık

4. **Hazırlıklı konuşmalardan münazaranın tür özelliklerinden üç tanesini açıklayınız.**

1. özellik:

2. özellik:

3. özellik:

5. **Münazarada yapılması sakıncalı olan olay ve durumlara örnekler vererek nedenini açıklayınız.**

1. örnek:

2.örnek:

6. Aşağıda verilen özellikleri hazırlıklı ve hazırlıksız konuşma türlerinin özelliklerine göre birbirinden ayırınız.

- Konuşma, toplumu bir konu hakkında bilgilendirmek için yapılır:
- Konuşmanın yeri ve konuşmacılar önceden belirlenir:
- Konuşma, rastgele plansız bir şekilde gerçekleşir:
- Konuşma süresi önemli olmayıp sınırsız olabilir:
- Konuşmacılar, bir plana uymak zorunda değildir:
- Konuşmacıların uzmanlık alanları önemlidir:
- Konuşma, kendiliğinden gelişir:
- Konuşmacı sayısı sınırlı olup biri konuşmayı yönetebilir:

7. Sunulacak olan bir münazaraya jüri olarak katıldığınızda aşağıdaki dinleme türlerinden hangisini seçer veya hangisini seçmezsiniz? Nedenini açıklayınız.

Estetik dinleme:

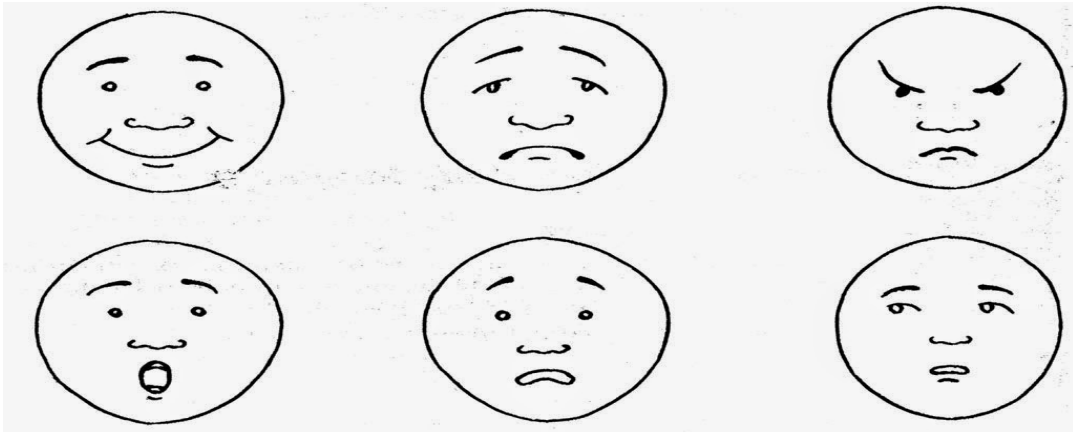
Eleştirel dinleme:

Bilgilendirici dinleme:

8. Münazarada karşınızdaki insanları etkilemek için aşağıdakilerden hangisinin yapılması gerekli değildir?

- A) Dinleyenin zihnini dağıtabilecek başka konular üzerindeki duygu ve düşüncelerden uzaklaşarak etkili telâffuz, vurgu ve tonlamayla, kendinden emin bir şekilde konuşma.
- B) Kendini daha iyi ifade etmek için beden dilini, jest ve mimiklerini etkili olarak kullanmak.
- C) Dinleyicilerle ortak ve farklı yönlerini (ilgi, tutum ve değer yargıları vb.) saygı içerisinde tartışma.
- D) Konuşma boyunca dinleyicinin gözlerinin içine bakma.

9. Katıldığımız bir münazarada dinlediklerimizden hareketle yaşayacağımız durumlarda duygu, tepki ve düşüncelerimizi etkili bir şekilde ifade etmek amacıyla aşağıdaki yüz ifadelerini hangi durumlarda kullanmamız gerektiğini ilgili yüzün altına yazınız.



10. Sınıfta düzenlediğimiz “Köyde yaşamak mı daha iyi şehirde yaşamak mı?” konulu münazarayı aşağıda verilen üç özelliğe göre 1 (yetersiz), 2 (az yeterli) ve 3 (yeterli) olmak üzere 1, 2 ve 3 puanlarını veriniz. “Bana göre” seçeneğinde bu sunumu kendinize göre olumlu veya olumsuz olarak kısaca değerlendiriniz.

Sunumdaki bilgilerin bilgilerim ile olan uyumu bakımından:

Sunumdaki bilgilerin güvenilirliği bakımından:

Yapılan sunumun ilgi ve ihtiyaçlarımı karşılaması bakımından:

Bana göre:

11. Aşağıdakilerden hangisi dinlediğimiz/izlediğimiz bir sunumu denetlerken dikkat edeceğimiz özelliklerden değildir?

- A) Sunumu yapanlarla olan samimiyet derecemiz B) Verdiği bilgilerin bizim bilgilerimiz ile olan uyumu
C) Verdiği bilgilerin güvenilirliği D) Verdiği bilgilerin bizim ihtiyaçlarımızı karşılama durumu

12. Aşağıdakilerden hangisi ekili bir konuşma sürecini tasarlariken dikkat edilmesi gereken unsurlar değildir?

- A) Yapacağınız konuşmanın sizin ve başkalarının ilgi, ihtiyaçlarına hitap etmesi gerekir.
B) Konuşma sürecinde dinleyicileri ikna ederken konuşmanızda insanların değer yargıları ve dünya görüşlerine saygı duymanız gerekir.
C) Dinleyicilerin takip ettiği moda markalarını bilmek gerekir.

D) Aktaracağınız bilgilerin doğru, anlaşılır ve birbiriyle tutarlı olması gerekir.

13. Sınıfta yapılan münazara etkinliği ile ilgili duygu ve düşüncelerinizi anlatan yüzleri ilgili yerlerin altına çiziniz.

Beğendim suratı

Beğenmedim suratı

Size göre farklı bir surat

Tablo 10a.

İkinci konu (başarı) izleme testinin puanlama anahtarı

Öğrenci no	0 (boş/yanlış), 1 (eksik), 2 (doğru ve tam)	1. madde (açık uçlu) ¹²	2. madde (açık uçlu) ¹³	3. madde (çoktan secmeli) ¹⁴	4. madde (açık uçlu) ¹⁵	5. madde (açık uçlu) ¹⁶	6. madde (açık uçlu) ¹⁷	7. madde (açık uçlu) ¹⁸	8. madde ¹⁹ (çoktan secmeli) ²⁰	9. madde (açık uçlu) ²¹	10. madde (açık uçlu) ²²	11. madde (çoktan secmeli) ²³	12. madde (çoktan secmeli) ²⁴	13. madde (görsel yazma) ²⁵
1	0													
	1													
	2													
...	0													
	1													
	2													
29	0													

¹² Üç aşamadan hiç biri yazılmamışsa veya soru boş bırakılmış ise 0 puan, iki veya üç aşama doğru olarak yazılmış ise 2 puan, sadece bir aşama yazılmış ise 1 puan üzerinden değerlendirilecektir.

¹³ Yanlış seçenek işaretlenip yanlış açıklanmışsa veya soru boş bırakılmış ise 0 puan, doğru seçenek işaretlenip doğru olarak açıklanmış ise 2 puan, doğru seçenek seçilip yanlış açıklanmış, yanlış seçenek seçilip doğru açıklanmış, kodlama veya açıklamadan sadece biri yapılmış ise 1 puan üzerinden değerlendirilecektir.

¹⁴ Doğru seçenek işaretlenmemiş veya boş ise 0 puan, doğru seçenek işaretlenmiş ise 1 puan üzerinden değerlendirilecektir.

¹⁵ Üç özellikten hiç biri yazılmamışsa veya boş bırakılmış ise 0 puan, iki veya üç özellik doğru olarak yazılmış ise 2 puan, sadece bir özellik yazılmış ise 1 puan üzerinden değerlendirilecektir.

¹⁶ Örneklerden hiç biri yazılmamışsa veya boş bırakılmış ise 0 puan, iki örnek doğru olarak yazılmış ise 2 puan, sadece bir örnek yazılmış ise 1 puan üzerinden değerlendirilecektir.

¹⁷ Özelliklerden hiç biri yazılmamışsa veya boş bırakılmış ise 0 puan, beş ve üzeri özellik doğru olarak yazılmış ise 2 puan, 1-4 arasında özellik doğru yazılmış ise 1 puan üzerinden değerlendirilecektir.

¹⁸ Üç türden hiç biri yazılmamışsa veya boş bırakılmış ise 0 puan, iki veya üç tür doğru olarak yazılmış ise 2 puan, sadece bir tür yazılmış ise 1 puan üzerinden değerlendirilecektir.

¹⁹ Doğru seçenek işaretlenmemiş veya boş ise 0 puan, doğru seçenek işaretlenmiş ise 1 puan üzerinden değerlendirilecektir.

²⁰ Doğru seçenek işaretlenmemiş veya boş ise 0 puan, doğru seçenek işaretlenmiş ise 1 puan üzerinden değerlendirilecektir.

²¹ İfadelerden hiç biri yazılmamışsa veya boş bırakılmış ise 0 puan, dört ve üzeri ifade doğru olarak yazılmış ise 2 puan, 1-3 arasında ifade doğru yazılmış ise 1 puan üzerinden değerlendirilecektir.

²² Üç eleştiriden hiç biri yazılmamışsa veya boş bırakılmış ise 0 puan, iki veya üç eleştiri doğru olarak yazılmış ise 2 puan, sadece bir eleştiri yazılmış ise 1 puan üzerinden değerlendirilecektir.

²³ Doğru seçenek işaretlenmemiş veya boş ise 0 puan, doğru seçenek işaretlenmiş ise 1 puan üzerinden değerlendirilecektir.

²⁴ Doğru seçenek işaretlenmemiş veya boş ise 0 puan, doğru seçenek işaretlenmiş ise 1 puan üzerinden değerlendirilecektir.

²⁵ Görsel çizilmemiş ise 0 puan, görsel çizilmiş ise 1 puan üzerinden değerlendirilecektir.

	1													
	2													
Madde baş. Toplam düzeyi puan														

Tablo 10b.
Münazara değerlendirme formu

MÜNAZARA DEĞERLENDİRME FORMU

Münazaranın konusu:

A Grubunun tezi:

A Grubunun sözcüsü:

1. Öğrenci:
2. Öğrenci:
3. Öğrenci:
4. Öğrenci:

Değerlendirme ölçütleri için verilecek puan aralığı: 1 (yetersiz), 2 (az yeterli), 3 (yeterli)

Değerlendiricinin rumuzu:

Değerlendirme ölçütleri	1. öğrenci	2. öğrenci	3. öğrenci	4. öğrenci	Grup sözcüsü	Grup hakkındaki düşünceleriniz
Görüşünü kabul ettirmek için ikna edici teknikleri kullanma gücü						
Tezini savunma gücü						
Vurgu ve tonlamayı etkili kullanma gücü						
Zamanı etkili değerlendirme başarısı						
Vücut dilini etkili kullanma başarısı						
Tezini ikna etmek için						

kaynak, belge, kanıtlardan yararlanma başarısı						
Savunduğu konuya hâkim olma düzeyi						
Grubu ile olan uyum düzeyi						
Münazara kurallarına uyma düzeyi						
Rakibini etkili bir şekilde eleştirme başarısı						



Ek 3. Üçüncü konu (başarı) izleme testi

İşlemsel Bilgi Türüne Göre Okuma Becerisi İzleme Testi

1) Aşağıdaki resimlerden hareketle okuma ve okuduğunu anlama sürecini (kullanılan yöntem ve teknikler) hayal ederek okuma süreci ile ilgili düşüncelerinizi resimlerin altında belirtiniz?



2) Öğretmeniniz 23 Nisan’da bir şiir okuyacağınızı duyurur. Şiiri okurken aşağıdaki okuma türünden hangisini seçmeniz daha etkili olacaktır?

- A) Sesiz okuma B) Not alarak okuma C) Sesli okuma D) Göz atarak okuma

“Bir zamanlar bir çift güvercin, boş bir barakada, bir çobanın bıraktığı yerde, bir direktan sarkan açık bir şemsiye keşfettiler. Mevsimlerden bahardı. Bu siyah ağın içinde yuvalarını kurdular. Cereyanlı çatının altındaki rüzgâr şemsiyeyi sallıyordu ama başka hiçbir şey ne onları, ne yumurtalarını, ne de ilk çıkan civcivlerini rahatsız etmedi. İlk çift yavru uçmayı öğrendi ve çevredeki kırlık alanda giderek daha uzaklara gitmeye başladılar, ta ki bir gün kendi başlarına uçarken yağmur yağmaya başlayana dek hiçbir güçlükle karşılaşmadılar. Onlarla evleri arasında bir düzine şemsiye açıldı. Birden onlara sanki ters uçuyorlarmış gibi geldi. Sanki ışığın ters yüzünde olduklarını apansız öğrenmişler gibi, dehşete kapılmışlardı. Ters uçmaya başladılar

ama yere çakıldılar. Orada da, başlarını kaldırıp sürekli bir şeylerin düşmesini bekleyerek dolaşan hayvanlar onları yakalayıp yedi. Aynı yuvada yetişen sonraki güvercin çifti de aynı yazgıyı paylaştı. Sonraki, sonraki ve daha sonra gelen nesiller de. En sonunda anne ve baba, artık yeni yavrulara sahip olamayacak kadar yaşlandılar. ‘Bu yuva da artık pek bir işe yaramayacak.’ dediler. Yıllar boyunca biriken saman ve pislik şemsiyenin kumaşını çürütmüştü ve yalnızca iskeleti kalacak şekilde parça parça olmuştu...”

3) Yukarıdaki metnin türü ----- dir. **Bu boşluğu doldurarak belirlediğiniz metnin tür özelliklerinden üç tanesini yazınız.**

1.

2.

3.

4) Aşağıdaki grafikte hikâyedeki olayların gelişimi çizilmiştir. **Olayların zamana bağlı gelişimini düşünerek (serim/giriş, düğüm/gelişme, çözüm/sonuç) her kategorinin hangi bölümü kapsadığını altına yazarak belirtiniz.**



5) “Sanki ışığın ters yüzünde olduklarını apansız öğrenmişler **gibi**, dehşete kapılmışlardı.” **bu cümlede koyu yazılmış kelimelerin kullanım amacı aşağıdakilerden hangisidir?**

- A) Soru sorma B) Benzetme C) Kanıt gösterme D) Açıklama

6) **İki güvercinin hikâyesinin giriş, gelişme ve sonuç bölümlerindeki duygularını belirten birer cümle yazınız.**

Güvercinlerin giriş bölümündeki duyguları:

Güvercinlerin gelişme bölümündeki duyguları:

Güvercinlerin sonuç bölümündeki duyguları:

7) Bu hikâyede güvercinlerin korkularını belirten kelime(leri)yi seçerek bunların metindeki korku durumunu etkili bir şekilde karşılayıp karşılamadığını yorumlayınız.

8) Daha önce okuduğunuz bir hikâyenin anlatımı ile yukarıdaki hikâyenin anlatımı arasındaki benzerliği yazınız.

9) Bu hikâyeyi daha iyi anlamak için hangi okuma tür(lerini)ünü (sesli okuma, sessiz okuma, not alarak okuma, göz atarak okuma ve sorgulayıcı okuma) seçtiniz? Seçtiğiniz bu okuma türü ile hikâyeyi daha iyi anlama arasındaki uyumu belirtiniz.

10) Bu hikâyede, yazarın kullandığı benzetmeleri aşağıya yazınız? Bu benzetmelerin hikâyede etkili bir şekilde yapıp yapılmadığı değerlendiriniz?

11) Bu hikâyeyi siz yazsaydınız hangi benzetmeleri kullanırdınız?

12) Bu hikâye için belirlediğiniz başlığı yazınız.



Tablo 11.
Üçüncü konu (başarı) izleme testinin puanlama anahtarı

Öğrenci no.	0 (boş/yanlış), 1 (eksik), 2 (doğru ve tam)	1. madde (açık uçlu) ²⁶	2. madde (boşluk doldurma ve açık uçlu) ²⁷	3. madde (çoktan seçmeli) ²⁸	4. madde (eşleştirme) ²⁹	5. madde (çoktan seçmeli) ³⁰	6. madde (açık uçlu) ³¹	7. madde (açık uçlu) ³²	8. madde (açık uçlu) ³³	9. madde (açık uçlu) ³⁴	10. madde (açık uçlu) ³⁵	11. madde (açık uçlu) ³⁶	12. madde (açık uçlu) ³⁷
1	0												
	1												
	2												
...	0												
	1												
	2												

²⁶ Okuma teknikleri ile iki resim doğru ilişkilendirmemiş veya boş bırakılmış ise 0 puan, resimler ile okuma teknikleri arasındaki ilişki doğru kurulmuş ve açıklanmış ise 2 puan, resimlerden sadece biri ile doğru ilişkilendirme yapılmış ise veya sadece bir resim doğru açıklanmış ise 1 puan üzerinden değerlendirilecektir.

²⁷ Boşluk yanlış kelime ile doldurulmuş ve özellikler yanlış verilmiş veya boş bırakılmış ise 0 puan, boşluk doğru kelime ile doldurulmuş ve özellikler tam ve doğru verilmiş ise 2 puan, boşluk yanlış ve özelliklerden en az ikisi doğru verilmiş ise veya boşluk doğru ama özellik yazılmamış veya sadece bir özellik doğru yazılmış ise 1 puan üzerinden değerlendirilecektir.

²⁸ Doğru seçenek işaretlenmemiş veya boş ise 0 puan, doğru seçenek işaretlenmiş ise 1 puan üzerinden değerlendirilecektir.

²⁹ Soru boş bırakılmış, kategoriler eşleştirilmemiş veya yanlış eşleştirilmiş ise 0 puan, kategoriler tam ve doğru olarak eşleştirilmiş ise 2 puan, kategorilerden sadece bir veya iki tanesi doğru olarak eşleştirilmiş ise 1 puan üzerinden değerlendirilecektir.

³⁰ Doğru seçenek işaretlenmemiş veya boş ise 0 puan, doğru seçenek işaretlenmiş ise 1 puan üzerinden değerlendirilecektir.

³¹ Giriş, gelişme ve sonuç bölümü cümleleri verilmemiş veya yanlış olarak verilmiş ise 0 puan; giriş, gelişme ve sonuç bölümü cümleleri doğru olarak verilmiş ise 2 puan, giriş gelişme ve sonuç bölümü cümlelerinden sadece bir veya iki tane doğru olarak verilmişse 1 puan üzerinden değerlendirilecektir.

³² Bu madde boş bırakılmış, kelimeler yanlış tespit edilmiş ve yanlış yorumlanmışsa 0 puan, kelimeler doğru olarak tespit edilmiş ve doğru şekilde yorumlanmışsa 2 puan, kelimeler yanlış tespit edilmiş ama doğru yorumlanmış ise veya sadece kelimeler tespit edilmiş yorum verilmemiş ya da yanlış olarak verilmemişse 1 puan üzerinden değerlendirilecektir.

³³ Bu madde boş bırakılmış veya yanlış bir benzerlik kurulmuşsa 0 puan, benzerlik doğru olarak kurulup açıklanmış ise 2 puan, benzerlik verilmiş ama açıklanmamış ise 1 puan üzerinden değerlendirilecektir.

³⁴ Bu madde boş bırakılmış veya okuma türü yanlış olarak verilmişse 0 puan, okuma türü doğru verilmiş ve amaçlar doğru olarak ilişkilendirilmiş ve açıklanmışsa 2 puan, sadece okuma türü verilmiş ve amaç açıklanmamışsa 1 puan üzerinden değerlendirilecektir.

³⁵ Bu madde boş bırakılmış veya benzetmeler yanlış olarak bulunmuş ve yorumlanmış ise 0 puan, benzetmeler doğru olarak bulunmuş ve yorumlanmış ise 2 puan, benzetmeler eksik olarak bulunmuş ve eksik yorumlanmış ise 1 puan üzerinden değerlendirilecektir.

³⁶ Bu madde boş bırakılmış veya benzetmeler yanlış olarak verilmiş ise 0 puan, benzetmeler doğru olarak verilmiş ise 2 puan, benzetmeler eksik olarak verilmiş ise 1 puan üzerinden değerlendirilecektir.

³⁷ Bu madde boş bırakılmış veya başlık yanlış olarak verilmiş ise 0 puan, başlık doğru olarak verilmiş ise 1 puan üzerinden değerlendirilecektir.

Madde başarı	0												
	1												
	2												
Toplam													



Ek 4. Dördüncü konu (başarı) izleme testi

Olgusal Bilgi Türüne Göre Yazma Becerisi ve Dil Bilgisi Konu İzleme Testi

1. Aşağıdakilerden hangisinde çekim eki kullanılmamıştır?

- A) evde B) evden C) evli D) eve

2. Aşağıdakilerden hangisinde farklı bir kelime grubu kullanılmıştır.

- A) Dün ev ve okul taksitini ödedim.
 B) Dün hem ev hem de okul taksitini ödedim.
 C) Dün evin de okulun da taksitini ödedim.
 D) Dün ev taksitini değil ancak okul taksitini ödedim.

3. Aşağıdaki boşluğu uygun kelimelerle doldurunuz.

- a) Yalnız başına işlevi olmayan, cümledeki sözcük ve sözcük gruplarını birbirine bağlamaya yarayan sözcüklere ----- denir.
 b) İsmi yerini tutan ve isim olarak kullanılabilen sözcüklere ----- denir.
 c) Tek başına bir anlam vermek için kullanılmayan, anlam ve işlevini cümlede birlikte kullandığı sözlerle veren ve kelimeler arasında ilgi kurmaya yarayan sözcüklere ----- denir.

4. İsim hâl eklerinin adlarını yazarak bunlardan bir tanesini açıklayınız.

5. Aşağıdaki boşlukları doğru ve uygun ekler ile doldurunuz.

“Bir gün kurt, giysi ----- değiştirerek sürü ----- içi ----- girmeyi düşün ----- Çoban kılığı ----- girme ----uygun bulmuş. Sırtı ----- abası ----- giymiş. Eline çoban ----- değneği ----- almış. Kurnazlığı tamamlamak için yanı ----- kavalı ----- almayı da unut ----- mış. Şapka ----- üstü ---- - “sürü çoban ----” diye yazmış.”

6. Zamir ve edatlarla ilgili üç tane örnek yazınız.

Zamir

- 1.
- 2.
- 3.

Edat

- 1.
- 2.
- 3.

7. Yukarıdaki boşlukları doldurduktan sonra bu hikâyeyi tamamlayan bir paragraf yazınız. Yazacağınız bu paragrafta *zamir, edat ve bağlaçlar* kullanarak bunların altını çizin.

8. Tamamladığınız bu metindeki zamir, edat ve bağlaçları aşağıdaki uygun yere yazınız.

Zamir:

Edat:

Bağlaç:

9. Tamamladığınız bu metindeki bağlaçları çıkararak metni yeniden okuyunuz. Daha sonra aşağıdaki iki maddeyi tamamlayınız.

A) Metinde oluşan anlam düşüklüğünü belirtiniz.

B) Metinde anlam ile bağlaçlar arasındaki uyumu açıklayınız.

“Bir çiftçi varmış. Eşeğini çok severmiş. Çünkü eşiği çok kızdıran bir şey varmış. Fino köpeği, çiftçiyi komik hareketler yaparmış. Eşek, bir gün Fino köpeğinin yanında gitmiş.

-Gel yarışalım, ben yenersen çiftçi gözüne girmeye devam edeceksin sen yenersem çiftçinin gözünü girmeyi bırakacaksın.

Fino, -Anlaşılan çiftçinin gözüne girmem seni kızdırıyor. Demiş. Yarışı Fino kazanmış ve çiftçinin üstüne atlamış eşekde yarışı bitirince çiftçinin üstüne atlamış. Çiftçinin dudağı kanamış. Eşiği ipi bağlamışlar. Çiftçi iki haftaya gibi iyileşmiş eşek kendi kendine ile bir daha kimseyi kıskanmayacağına söz vermiş.”

10. Yukarıdaki metinde zamir, edat ve bağlaçların doğru kullanılıp kullanılmadığını tespit ederek bunları aşağıdaki tabloda belirtiniz.

	Doğru	Yanlış
Zamir		
Edat		
Bağlaç		

11. Yukarıdaki metinde isim hâl eklerinin doğru kullanılıp kullanılmadığını kontrol ederek bunları aşağıdaki tabloda belirtiniz.

	Doğru	Yanlış
Belirtme hâli		
Bulunma hâli		
Ayrılma hâli		
Yönelme hâli		

Tablo 12.
Dördüncü konu (başarı) izleme testinin puanlama anahtarı

Öğrenci no	0 (boş/yanlış), 1 (eksik), 2 (doğru ve tam)	1. madde (çoktan seçmeli) ³⁸	2. madde (çoktan seçmeli) ³⁹	3. madde (boşluk doldurma) ⁴⁰	4. madde (açık uçlu) ⁴¹	5. madde (boşluk doldurma) ⁴²	6. madde (açık uçlu) ⁴³	7. madde (açık uçlu) ⁴⁴	8. madde (eşleştirme) ⁴⁵	9. madde (açık uçlu) ⁴⁶	10. madde (eşleştirme) ⁴⁷	11. madde (eşleştirme) ⁴⁸
1	0											
	1											
	2											
...	0											
	1											
	2											
29	0											
	1											
	2											

³⁸ Bu madde boş bırakılmış veya başlık yanlış olarak verilmiş ise 0 puan, başlık doğru olarak verilmiş ise 1 puan üzerinden değerlendirilecektir.

³⁹ Bu madde boş bırakılmış veya başlık yanlış olarak verilmiş ise 0 puan, başlık doğru olarak verilmiş ise 1 puan üzerinden değerlendirilecektir.

⁴⁰ Madde boş bırakılmış veya boşluklar yanlış doldurulmuş ise 0 puan, her üç boşluk doğru doldurulmuş ise 2 puan, bir veya iki boşluk doğru olarak doldurulmuş ise 1 puan üzerinden değerlendirilecektir.

⁴¹ Madde boş bırakılmış veya isim hâl ekleri yanlış olarak verilmiş ise 0 puan, isim hâl ekleri tam ve doğru olarak verilmiş ve örneklendirilmişse 2 puan, isim hâl eklerinden sadece bir veya iki tane verilmiş ve doğru olarak örneklendirilmişse ise 1 puan üzerinden değerlendirilecektir.

⁴² Madde boş bırakılmış veya boşluklar yanlış doldurulmuş ise 0 puan, bütün boşluklar doğru doldurulmuş ise 2 puan, sekiz ve üzeri boşluk yanlış olarak doldurulmuş ise 1 puan üzerinden değerlendirilecektir.

⁴³ Madde boş bırakılmış veya zamir ve edat için yanlış örnekler verilmiş ise 0 puan, zamir ve edatlarla ilgili üç örnek tam ve doğru olarak verilmiş ise 2 puan, zamir veya edatlardan sadece bir tanesi için örnek verilmişse ve veya ikisi ile ilgili sadece bir tane örnek verilmiş ise 1 puan üzerinden değerlendirilecektir.

⁴⁴ Madde boş bırakılmış, paragraf metni tamamlamıyor ve zamir, edat ve bağlaç kullanılmamış ise 0 puan, paragraf metni tamamlıyor ve zamir, edat ve bağlaç doğru ve tam olarak kullanılmış ise 2 puan, paragraf metni eksik tamamlıyor ve zamir, edat ve bağlaç sadece bir tanesi doğru olarak kullanılmış ise 1 puan üzerinden değerlendirilecektir.

⁴⁵ Madde boş bırakılmış veya zamir, edat ve bağlaç yanlış eşleştirilmiş ise 0 puan; zamir, edat ve bağlaç tam ve doğru olarak eşleştirilmiş ise 2 puan; zamir, edat ve bağlaçlardan sadece bir tanesi doğru olarak eşleştirilmiş ise 1 puan üzerinden değerlendirilecektir.

⁴⁶ Madde boş bırakılmış veya A ve B seçenekleri yanlış olarak verilmişse ise 0 puan; A ve B seçeneklerinde istenen bilgi tam ve doğru olarak verilmişse ise 2 puan; A ve B seçeneklerinde istenen bilgilerden sadece bir tanesi tam ve doğru olarak verilmişse ise 1 puan üzerinden değerlendirilecektir.

⁴⁷ Madde boş bırakılmış veya zamir, edat ve bağlaçlar ilgili yerlere yanlış yerleştirilmişse ise 0 puan; zamir, edat ve bağlaçlar ilgili yerlere doğru ve tam olarak yerleştirilmiş ise 2 puan; zamir, edat ve bağlaçlardan sadece bir tanesi doğru olarak yerleştirilmiş ise 1 puan üzerinden değerlendirilecektir.

⁴⁸ Madde boş bırakılmış veya belirtme, bulunma, ayrılma, yönelme hâl ekleri ilgili yerlere yanlış yerleştirilmişse ise 0 puan; belirtme, bulunma, ayrılma, yönelme hâl ekleri ilgili yerlere doğru ve tam olarak yerleştirilmiş ise 2 puan; belirtme, bulunma, ayrılma, yönelme hâl eklerinden üç ve üzeri ilgili yerlere yanlış olarak yerleştirilmiş ise 1 puan üzerinden değerlendirilecektir.

Madde başarı												
Toplam puan												



Tablo 13.
İkinci ürün dosyasının puanlama anahtarı

29. hikâye	...	1. hikâye	Hikaye no
			Puan aralığı ve değeri 0 (boş/yanlış), 1 (eksik), 2 (doğru ve tam)
			Giriş, gelişme sonuç bölümlerinin kullanılması⁴⁹
			Yeterli (2 puan)
			Eksik (1 puan)
			Yetersiz /boş (0 puan)
			Fabl
			unsurların (hayvanların kişileştirilip konuşturulması) kullanma⁵⁰
			Yeterli (2 puan)
			Eksik (1 puan)
			Yetersiz /boş (0 puan)
			Mesaj kullanma⁵¹
			Yeterli (2 puan)
			Eksik (1 puan)
			Yetersiz /boş (0 puan)
			Dil bilgisi konularını (sim hal ekleri zamir, edat, bağlaç) kullanma⁵²
			Yeterli (2 puan)
			Eksik (1 puan)
			Yetersiz /boş (0 puan)
			Ölçütlerin bulunma ortalaması
			Ürün dosyasının nihai sonuçları
			Başarılı/boş
			Eksik (4/1)
			Geliştirilebilir 4/2)
			Başarılı (4/3)
			Çok başarılı (4/4)
			Toplam puan
			ortalama 4/x

⁴⁹ Fablda giriş, gelişme ve sonuç bölümü yoksa 0 puan, bu bölümlerin hepsi varsa 2 puan, bu bölümlerden en az biri yoksa 1 puan üzerinden değerlendirilecektir.

⁵⁰ Fabl yazılmamış veya fabldaki hayvanlar kişileştirmemişse 0 puan, hayvan kahramanlar kişileştirilmiş ise 1 puan üzerinden değerlendirilecektir.

⁵¹ Fablda mesaj verilmemişse 0 puan, mesaj verilmiş ise 1 puan üzerinden değerlendirilecektir.

⁵² Fablda isim hal ekleri (belirtme, ayrılma, bulunma ve yönelme), zamir, edat ve bağlaçlardan hiç biri kullanılmamış 0 puan, bütün isim hâl ekleri (belirme, ayrılma, bulunma ve yönelme), zamir, edat ve bağlaçlardan en az iki tane kullanılmış ise 2 puan, isim hâl ekleri (belirtme, ayrılma, bulunma ve yönelme) ve zamir, edat ve bağlaçlardan sadece bir tane kullanılmış ise fabl 1 puan üzerinden değerlendirilecektir.

Ek 5. Öntest-sontest deney ve kontrol gruplu başarı testi

Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre Hazırlanan Türkçesi İçin Başarı Testi

Bu araştırma, Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği doktora programında yapılan bir tez çalışması kapsamında yürütülmektedir. Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre tasarlanan Türkçe Dersi Öğretim Programı kapsamında hazırladığım bu başarı testinin etkisini sınamak amacıyla bir araştırma yapıyorum. Sizinle bu araştırmayı yapmamın amacı, tasarlanan öğretim programının etkililiğini test etmektedir. Bu test, okul notlarınızı etkilemeyecektir. Aşağıda verdiğiniz kişisel bilgileriniz kesinlikle gizli tutulacak, bilgileriniz benim dışımda kimseyle paylaşılmayacak başka bir amaç ve kapsamda kullanılmayacaktır. Başarı testinde gerçek adınızı kullanmayınız lütfen. Bunun yerine belirlediğiniz bir rumuzu kullanabilirsiniz. Bilimsel bir amaçla kullanılan soruları içtenlikle cevaplamanızı bekliyoruz. Maddeleri cevaplarken size uygun olan seçeneği işaretleyiniz. Çalışmaya katılarak ayırdığınız zaman ve ankete göstereceğiniz samimi katılım için teşekkür ederim.

Hülya SÖNMEZ

Marmara Üniversitesi/Atatürk Eğitim Fakültesi/Türkçe Eğitimi Bölümü

e-mail: hulya.sonmez@marmara.edu.tr

Rumuzunuz:

Cinsiyetiniz: kız erkek Yaşınız:

Sınıfınız: 5. sınıf 6. sınıf 7. sınıf 8. sınıf

Birinci bölüm

1. Aşağıdakilerden hangisi hazırlıklı konuşmalardan değildir?

A) Selamlaşma B) Münazara C) Panel D) Röportaj

2. Aşağıdakilerden hangisi dinleme sürecinde kullanacağımız tekniklerden değildir?

- A) Konuşmacıyla empati kurma
B) Konuşmanın içeriğine yönelik tahminde bulunma
C) Yapılacak dinleme etkinliğine uygun kıyafet giyme
D) Dinlediği konuyu özetleme

3. Aşağıdakilerden hangisi bir paneli dinlemek için seçilen etkili dinleme türlerinden değildir?

- A) Oturarak dinleme
- B) Seçerek dinleme
- C) Eleştirel dinleme
- D) Aktif dinleme

4. Aşağıdakilerden hangisi sözsüz iletişim unsurlarından değildir?

- A) Beden dilini etkili kullanma
- B) Jest ve mimiklerden yararlanma
- C) Etkili vurgu ve tonlamayı kullanma
- D) Karşımızdakinin vücut dilini anlamlandırma

“Bir konu ile ilgili zıt düşüncelerin karşılıklı olarak savunulmasına ----- denir. İki grubun birbirinin tezlerini çürütmek veya düşüncelerini ikna etmek için verdikleri bilgilerin doğruluğundan çok bu bilgileri aktarma ve savunma biçimlerini nasıl yaptıkları çok önemlidir. Çünkü kabul edilebilirliği güç olan bir konu veya düşünce bile, iyi savunulduğu zaman birçok kişiyi etkileyebilmektedir.”

5. Bu parçada hangi hazırlıklı konuşmadan söz edilmektedir?

- A) Panel B) Selamlaşma C) Sempozyum D) Münazara

6. Aşağıdakilerden hangisi iyi bir sunum yapacak birinin dikkat edeceği özelliklerden birisi değildir?

- A) Sunum yapacak kişi ses tonunu, jest ve mimiklerini etkili kullanmaya özen göstermelidir.
- B) Sunumda teknolojik araçlardan (bilgisayar, cd, disket, projeksiyon cihazı, vb.) yararlanmalıdır.
- C) Sunum yapan kişi süreyi etkili ve doğru kullanmalıdır.
- D) Sunumu uzun yaparak dinleyicilerin soru sormalarını engellemelidir.

7. Konuşmacıdan ipucu alma stratejisi dinlemenin hangi aşamasında yapılmalıdır?

- A) Dinlemenin planlanma aşamasında
- B) Dinlemenin bitiş aşamasında
- C) Dinlemenin yapılması aşamasında
- D) Dinlemenin değerlendirme aşamasında

8. İzlediğiniz bir tiyatrodaki mesajların bazıları gerçek olaylarla bazıları da kahramanların hayvanların rolüne girip kişileştirmeler yapılmalarıyla verilmiştir. **Tiyatrodaki gerçek olaylarla ve kişileştirmelerle verilen mesajları birbirinden ayırmak için aşağıdaki özelliklerden hangilerini dikkate almanız gerekir?**

- A) Oyuncuların sahneye gelişi ve veda bölümlerini birbirinden ayırarak
- B) Birinci ve ikinci perdeleri birbirinden ayırarak
- C) Oyundaki gerçek ve kurgu bölümlerini birbirinden ayırarak
- D) Perdenin açılış ve kapanış bölümlerini birbirinden ayırarak

9. **Jüri olarak katıldığınız bir münazara yarışmasında konuşmacıların sunum kaliteleri için aşağıdaki hangi özelliklere dikkat etmelisiniz?**

- A) Vurgu, tonlamayı etkili kullanmasına
- B) Beden dili, jest ve mimikleri etkili kullanmasına
- C) Sosyal konumları, maddi durumlarının iyi olmasına
- D) Eğitim düzeyleri, uzmanlık alanlarına

10. **Aşağıdakilerden hangisi hazırlıklı bir konuşmada verimliliği artırmak ve dinleyicilerin ilgi ve tutumlarına daha iyi hitap etmek için dikkat edilmesi gereken özelliklerden değildir?**

- A) Dikkatimizi dağıtabilecek duygu ve düşüncelerden uzaklaşarak kendinden emin bir şekilde konuşma
- B) Duygu, tepki, fikirleri ifade etmek için beden dilini, jest ve mimikleri etkili olarak kullanma
- C) Başkalarıyla farklı yönlerimiz hakkında demokratik bir şekilde ve saygı içerisinde tartışma
- D) Konuşurken veya dinlerken her zaman önceliği kendimize tanıma

İkinci bölüm

1. **Aşağıdakilerden hangisi katıldığınız bir şiir okuma yarışmasında yapacağınız okuma türlerindendir?**

- A) Sessiz okuma
- B) Özetleyerek okuma
- C) Sesli okuma
- D) Not alarak okuma

Birinci metin

“Hoca ormana gitmiş. Oturmuş bir dalın üstüne, başlamış kesmeye. Aşağıdan geçen bir yolcu, Hoca'ya seslenmiş: - Be adam! İnsan oturduğu dalı keser mi? Şimdi düşeceksin. Hoca, adama aldırmamış; işine devam etmiş. Az sonra dal kırılmış. Hoca, cumburlop düşmüş. Düştüğü yerden perişan seslenmiş: -Düşeceğimi bildin ne zaman öleceğimi de söyle bari!”

2. Bu fıkrada güldürü ögesi olan bölüm aşağıdaki şıkların hangisinde doğru olarak verilmiştir?

- A) Hoca ormana gitmiş.
- B) Hoca'ya seslenmiş.
- C) Hoca, adama aldırمامış.
- D) Hoca, cumburlop düşmüş.

3. Bu fıkrada verilmek istenen mesaj aşağıdaki cümlelerin hangisinde doğru olarak verilmiştir?

- A) Hoca adama aldırمامış.
- B) İnsan oturduğu dalı keser mi?
- C) Oturmuş bir dalın üstüne.
- D) Hoca ormana gitmiş.

İkinci metin

“İnsanları birçok bakımdan iki sınıfa ayırabilirsiniz. Fakat en doğrusunu Auguste Breal (Ogust Brel) adında bir Fransız yazarı yapmıştır. O yazar, “insanları, beraber yaşadıkları kimselere hayatı hoş bir hâle getirenler, bir de beraber yaşadıkları insanlara hayatı zehir edenler diye ikiye ayırmak kabildir.” diyor. Bana öyle gelir ki yazar, bu ayırmayı yaparken insanlardan bir bölümünün iyimser, bir bölümünün kötümser olduğunu anlatmak istemiştir.”

4. “İnsanları, beraber yaşadıkları kimselere hayatı hoş bir hâle getirenler, bir de beraber yaşadıkları insanlara hayatı zehir edenler diye ikiye ayırmak kabildir.” **cümlesindeki “hayatı zehir etme” deyimini ne anlama gelmektedir?**

- A) Hayatı anlamlı kılmak.
- B) Hayatı umutlu kılmak.
- C) Hayatı anlamsız ve zor kılmak.
- D) Hayatı eğlenceli ve farklı kılmak.

5. **Aşağıdakilerden hangisinde kurmaca metinlerle ilgili olarak bir bilgi yanlışlığı vardır?**

- A) Okuyucuya bilgi verme amacıyla yazılır.
- B) Olaylar kurmacadır.
- C) Öyküleyici anlatım türüyle yazılır.
- D) Hikâye ve romanlar bu türün örneklerindedir.

Üçüncü metinler

Kır Şarkısı

Tam otların sarardığı zamanlar
Yere yüzükoyun uzanıyorum.
Toprakta bir telâş, bir telâş
Karıncalar öteden beri dostum.
Ellerime hanım böcekleri konuyor
Ne şeker şey onlar!
Uç böcek, uç böcek diyorum.

Kitabım

Kitap en iyi arkadaş
Bana neyi sorsam söyler.
Ne anlatsa en sonunda
Çalış, iyi, doğru ol der.
Geceleri uyumaz o,
Beni kaldırır erkenden.
Okulum kadar güzeldir,
Kitabı çok severim ben.

6. Aşağıdaki seçeneklerin hangisinde verilen şiir ile karşısındaki bilgi yanlış eşleştirilmiştir.

- A) Kır Şarkısı: Vatan sevgisi
- B) Kitabım: Okuma sevgisi
- C) Kır Şarkısı: Doğa sevgisi
- D) Kitabım: Kitap sevgisi

7. “Kır Şarkısı” şiiri konusu bakımından aşağıdakilerden türlerin hangisine girer?

- A) Satirik B) Pastoral C) Dramatik D) Lirik

Dördüncü metin

“Rüzgâr ve Güneş kimin daha güçlü olduğunu tartışıyorlarmış. Rüzgâr -Ben daha güçlü olduğumu kanıtlayacağım. Şu karşıdaki paltolu yaşlı adamı görüyor musun? Paltosunu senden daha hızlı çıkaracağıma bahse girerim demiş. Güneş, bir bulutun arkasına çekilmiş ve rüzgâr, kasırga şiddetinde esmeye başlamış. O kuvvetle estikçe ihtiyar adam paltosuna daha sıkı sarılıyormuş. Sonunda rüzgâr pes edip durmuş. Güneş, bulutların arkasından çıkıp yaşlı adama nazikçe gülümsemiş. Çok geçmeden adam, alnındaki teri silip paltosunu çıkarmış. Sonra, Rüzgâr’a dönmüş nazik ve dostça davranışın, şiddet ve güç gösterisinden daha etkili olduğunu söylemiş.”

8. Bu metinden hareketle aşağıdaki cümleleri kimler söylemiş olabilir.

- “Bu yarışta seni mutlaka yeneceğim.” A) Güneş B) Rüzgâr C) Bulut D) Deniz
- A) Güneş B) Rüzgâr C) Bulut D) Deniz

“İnsanlarla olan ilişkilerimde nezaketli ve arkadaşça davranmak, kaba ve yarışmaktan daha önemlidir.”

9. Bu metnin “giriş, gelişme, sonuç” bölümlerine ait cümleler hangi seçenekte doğru olarak verilmiştir?

1. “Rüzgâr -Ben daha güçlü olduğumu kanıtlayacağım.”
2. “Sonra, rüzgâra dönmüş nazik ve dostça davranışın, şiddet ve güç gösterisinden daha etkili olduğunu söylemiş.”
3. “O kuvvetle estikçe ihtiyar adam paltosuna daha sıkı sarılıyormuş.”

A) 1, 2, 3 B) 3, 1, 2 C) 2, 3, 1 D) 1, 3, 2

10. “1. metin” ve “4. metin”deki mesajlar nasıl verilmiştir?

- A) 1. metin: güldürerek, 4. metin: düşündürerek
- B) 1. metin: tanımlayarak, 4. metin: güldürerek
- C) 1. metin: tanımlayarak, 4. metin: sayısal verilerden yararlanarak
- D) 1. metin: oyunlara başvurarak, 4. metin: tanımlayarak

Üçüncü Bölüm

1. "Yalnız" kelimesi aşağıdaki cümlelerin hangisinde edat görevinde kullanılmıştır?

- A) Onun, evde yalnız olduğunu öğrenince şaşırđım.
- B) İhtiyar, uzun zamandan beri yalnız yaşıyordu.
- C) Köylüler, yalnız onun söylediklerini dinlerdi.
- D) Yalnızlık, yaşlı adamın canına tak etmişti.

2. “Çünkü iyimser adamın ruhu gibi vücudu da hastalıklara karşı durmaya hazır bir hâldedir. Son yıllarda dünyada kanser vakalarının artmasına daha çok kötümserler sebep oluyor.” bu metinde aşağıdakilerden hangisi yoktur?

- A) Zamir B) Çekim eki C) Edat D) Bağlaç

3. Serbest bir konuda yazacağınız metinde aşağıdaki özelliklerden hangisinin olması çok önemli değildir?

- A) Yazacağınız metnin özgün olması gerekir.
- B) Yazacağınız metnin yalın ve duru olması gerekir.
- C) Yazacağınız metnin okul konulu olması gerekir.
- D) Yazacağınız metin dilinin açık ve akıcı olması gerekir.

4. Aşağıdaki özelliklerden hangisinin yazacağımız metnin konusuyla uyumlu olması beklenemez?

- A) Konuya uygun zaman ve mekân seçme
- B) Konuyu uzun cümlelerle verme
- C) Konuya uygun kahraman(lar) belirleme
- D) Konuya uygun olay ve durumları tasarlama

5. “Bizim buralarda bahar ve yaz mevsimleri geç gelir. Buranın kışları da diğer memleketlerin kışları gibi değildir. Akasyalar çiçek açarken biri aniden seslenir. Hey, dışarıya bak kar yağıyor!” **parçada geçen zamirler, edatlar, bağlaçlar ve ünlemler hangi seçenekte yanlış olarak verilmiştir?**

- A) Zamir: bahar B) Edat: gibi C) Bağlaç: ve D) Ünlem: hey

6. “Eşini, o kadar üzmüştü ki artık istese de her şey eskisi gibi olamazdı.” **cümledeki “ki” sözcüğünü metinden çıkardığımızda hangi sözcük grubunun eksikliğinden kaynaklı anlam düşüklüğü oluşur belirtiniz?**

- A) Edat B) Zamir C) Bağlaç D) Ünlem

7. “Serin bir sonbahar akşamıydı. Bin bir zorlukla Maraş’tan Elbistan’a kadar gelmeyi başarmış bir yolcu, kendini mahalle kahvesinden içeri attı. Sigara dumanının bir sis gibi çöktüğü dar mekân, kapıdan içeri dolan havayla serinledi. İçerde oturanlar, başlarını çevirip nefes nefese kalmış, yorgun yolcuya baktılar...” **Bu parçanın anlatımında aşağıdaki anlatım biçimlerinin hangilerinden yararlanılmıştır?**

- A) Tartışma–açıklama
- B) Öyküleme–betimleme
- C) Öyküleme–sayısal verilerden yararlanma
- D) Karşılaştırma–öyküleme

8. Aşağıdaki cümlelerden hangisi betimleme amacıyla kullanılmamıştır?

- A) Sigara dumanının bir sis gibi çöktüğü dar mekân.
- B) Serin bir sonbahar akşamıydı.
- C) Kapıdan içeri dolan havayla serinledi.
- D) Mahalle kahvesinden içeri attı.

9. Aşağıdaki seçeneklerde çekim eklerinin karşısında verilen hangi örnek doğru değildir?

- A) Hâl ekleri: Evden hızla çıktı.
- B) İyelik ekleri: Dışarda seni beklerken dondum.
- C) Çoğul eki: Şakaklarıma kar mı yağdı?

D) İlgi hâli: Gözlerinin rengini unutmam mümkün mü?

10. “Hoca ormana gitmiş. Oturmuş bir dalın üstüne, başlamış kesmeye. Aşağıdan geçen bir yolcu Hoca'ya seslenmiş: -Be adam! İnsan oturduğu dalı keser mi? Şimdi düşeceksin. Hoca, adama aldırmamış; işine devam etmiş. Az sonra dal kırılmış. Hoca, cumburlop düşmüş. Düştüğü yerden perişan seslenmiş: -Düşeceğimi bildin ne zaman öleceğimi de söyle bari.” **bu metnin son cümlesi ile ilk cümlesinin yerini değiştirdiğinizde oluşan problemi belirtiniz.**

- A) Anlamsal bütünlüğün bozulması
- B) Metnin daha uzun olması
- C) Metnin ilgi çekmemesi
- D) Metnin daha kısa olması



Ek 5 Tablo 1.

Öntest-sontest deney ve kontrol gruplu bütünsel dereceli puanlama anahtarı

18.madde	...	1. madde	Okuma, okuduğunu anlama, yorumlama becerisi	Maddeler
			Bu madde ile hedeflenen kazanım yoklanabilir.	Maddelerin kazanımlarla uyumu ve ilişkisi
			Madde kazanımı değerlendirmek için yeterlidir.	
			Bu kazanımdaki bilgiler, diğer maddelerde verilmemiştir.	
			Maddeler, kazanımlardaki bilişsel düzeye uygundur.	
			Madde, öğrenme ürünüyle doğrudan ilgilidir.	Madde kökü
			Gerekli bilgiler tam verilmiş olup gereksiz bilgilerden	
			Madde kökleri yaş-sınıf seviyesine uygundur.	
			Madde kökü, kısa ve nettir.	
			Seçeneklerde anlatım birliği sağlanmış.	Madde seçenekleri
			Anlatım, açık ve sınırlıdır.	
			Seçeneklerdeki anlatım kökle bağlantılıdır.	
			Seçenekler birbiriyle uyumludur.	
			Seçeneklerde tekrar yapılmamıştır.	
			Madde tek doğru cevap vardır.	Çeldiriciler
			Çeldiricilerde, doğru cevabın ifadeleri yoktur.	
			Çeldiriciler doğru cevabı bulmaya yardımcıdır.	
			Bu maddedeki bazı bilgiler, doğru cevabı vermese de bilimsel olarak doğrudur.	Bilimsel doğruluk
			Bu madde, cevaplanabilir.	

Görüş ve Önerileriniz:

16. madde	...	1. madde	Yazma Becerisi	Maddeler
			Bu madde ile hedeflenen kazanım yoklanabilir.	Maddelerin kazanımlarla uyumu ve ilişkisi
			Madde, kazanımı değerlendirmek için yeterlidir.	
			Bu kazanımdaki bilgiler diğer maddelerde verilmemiştir.	
			Maddeler, kazanımlardaki bilişsel düzeye uygundur.	
			Madde, öğrenme ürünüyle doğrudan ilgilidir.	Madde kökü
			Gerekli bilgiler tam verilmiş olup gereksiz bilgilerden kaçınılmıştır.	
			Madde kökleri yaş-sınıf seviyesine uygundur.	
			Madde kökü, kısa ve nettir.	
			Seçeneklerde anlatım birliği sağlanmıştır.	Madde seçenekleri
			Anlatım, açık ve sınırlıdır.	
			Seçeneklerdeki anlatım kökle bağlantılıdır.	
			Seçenekler, birbiriyle uyumludur.	
			Seçeneklerde tekrar yapılmamıştır.	
			Maddede tek doğru cevap vardır.	Çeldiriciler
			Çeldiricilerde, doğru cevabın ifadeleri yoktur.	
			Çeldiriciler doğru cevabı bulmaya yardımcıdır.	
			Bu maddedeki bazı bilgiler doğru cevabı vermese de bilimsel olarak doğrudur.	Bilimsel doğruluk
			Bu madde cevaplanabilir.	

Görüş ve Önerileriniz:

13.madde	...	1 .madde	Sözlü iletişim becerileri	Maddeler
			Bu madde ile hedeflenen kazanım yoklanabilir.	Maddelerin kazanımlarla uyumu ve ilişkisi
			Madde, kazanımı değerlendirmek için yeterlidir.	
			Bu kazanımdaki bilgiler diğer maddelerde verilmemiş.	
			Maddeler, kazanımlardaki bilişsel düzeye uygundur.	
			Madde öğrenme ürünüyle doğrudan ilgilidir.	Madde kökü
			Gerekli bilgiler tam verilmiş olup gereksiz bilgilerden kaçınılmıştır.	
			Madde kökleri yaş-sınıf seviyesine uygundur.	
			Madde kökü, kısa ve nettir.	
			Seçeneklerde anlatım birliği sağlanmış.	Madde seçenekleri
			Anlatım, açık ve sınırlıdır.	
			Seçeneklerdeki anlatım köke bağlantılıdır.	
			Seçenekler birbiriyile uyumludur.	
			Seçeneklerde tekrar yapılmamıştır.	
			Maddede tek doğru cevap vardır.	Çeldiriciler
			Çeldiricilerde, doğru cevabın ifadeleri yoktur.	
			Çeldiriciler, doğru cevabı bulmaya yardımcıdır.	
			Bu maddede bazı bilgiler doğru cevabı vermese de bilimsel olarak doğrudur.	Bilimsel doğruluk
			Bu madde cevaplanabilir.	

Görüş ve Önerileriniz:

Tablo 14a.
Öntest-sontest kontrol ve deney gruplu başarı testinin madde analizinin sonuçları

Madde No	Maddeyi Cevaplayan Sayısı	Madde Güçlüğü	Madde Ayırcılığı (Nokta-Çift Serili Korelasyon)	Madde Güvenirligi	Madde Varyansı	Madde S.sapması	Madde Test Puanı Korelasyonu (Pearson)	Madde Güçlüğü'nün Yorumu	Madde Ayırcılığının Yorumu
	Ij								
1	31	0,54	0,98	0,49	0,25	0,50	0,60	Orta**	Çok iyi
2	32	0,56	1,20	0,59	0,25	0,50	0,73	Orta**	Çok iyi
3	23	0,40	0,63	0,31	0,24	0,49	0,42	Orta**	Çok iyi
4	31	0,54	1,20	0,60	0,25	0,50	0,74	Orta**	Çok iyi
5	32	0,56	1,14	0,57	0,25	0,50	0,70	Orta**	Çok iyi
6	40	0,70	1,53	0,70	0,21	0,46	0,82	Kolay*	Çok iyi
7	18	0,32	0,68	0,32	0,22	0,46	0,47	Zor***	Çok iyi
8	30	0,53	1,18	0,59	0,25	0,50	0,74	Orta**	Çok iyi
9	8	0,14	0,33	0,11	0,12	0,35	0,24	Zor***	Ayrırcı
10	29	0,51	1,27	0,64	0,25	0,50	0,80	Orta**	Çok iyi
11	36	0,63	1,43	0,69	0,23	0,48	0,82	Kolay*	Çok iyi
12	34	0,60	1,35	0,66	0,24	0,49	0,80	Orta**	Çok iyi
13	30	0,53	1,30	0,65	0,25	0,50	0,81	Orta**	Çok iyi
14	32	0,56	1,10	0,55	0,25	0,50	0,67	Orta**	Çok iyi
15	22	0,39	0,88	0,43	0,24	0,49	0,59	Zor***	Çok iyi
16	33	0,58	1,34	0,66	0,24	0,49	0,80	Orta**	Çok iyi
17	27	0,47	0,91	0,45	0,25	0,50	0,59	Orta**	Çok iyi
18	39	0,68	1,35	0,63	0,22	0,46	0,74	Kolay*	Çok iyi
19	35	0,61	1,30	0,63	0,24	0,49	0,76	Kolay*	Çok iyi
20	33	0,58	1,11	0,55	0,24	0,49	0,67	Orta**	Çok iyi
21	24	0,42	0,88	0,43	0,24	0,49	0,58	Orta**	Çok iyi
22	20	0,35	0,66	0,31	0,23	0,48	0,45	Zor***	Çok iyi
23	27	0,47	1,24	0,62	0,25	0,50	0,80	Orta**	Çok iyi
24	32	0,56	1,15	0,57	0,25	0,50	0,70	Orta**	Çok iyi
25	29	0,51	0,96	0,48	0,25	0,50	0,60	Orta**	Çok iyi
26	26	0,46	1,01	0,50	0,25	0,50	0,66	Orta**	Çok iyi

27	27	0,47	1,15	0,57	0,25	0,50	0,74	Orta**	Çok iyi
28	21	0,37	0,76	0,37	0,23	0,48	0,52	Zor***	Çok iyi
29	14	0,25	0,49	0,21	0,19	0,43	0,35	Zor***	Çok iyi
30	30	0,53	1,21	0,61	0,25	0,50	0,76	Orta**	Çok iyi

Tablo 14b.**Öntest-sontest kontrol ve deney gruplu başarı testinin test analizinin sonuçları**

Doğru Cevap Sayısına Göre Betimsel İstatistikler		
Testteki Madde Sayısı	30	
Teste Giren Cevaplayıcı Sayısı	57	
Testin Ortalaması	8,45	
Testin Varyansı	79,48	
Testin Standart Sapması	8,92	
En Yüksek Puan	27,00	
En Düşük Puan	0,00	
Ortanca	6,00	
Ranj	27,00	
Çarpıklık	0,48	Sola Çarpık
Basıklık (Sivrilik)	-1,28	Basık
Bağıl Değişkenlik Katsayısı	105,51	Basık ve Heterojen
Kr-20 İç Tutarlılığı	0,94	Yüksek
Kr-21 İç Tutarlılığı	0,96	Yüksek
İki Yarı Tutarlılığı	0,93	Yüksek
Ortalamanın Stnd. Hatası	2,13	
Testin Ortalama Ayırcılığı	1,06	Çok İyi
Testin Ortalama Güçlüğü	0,49	Orta

Tablo 15a.
Kontrol grubu öntestinin madde analizi sonuçları

Madde No	Maddeyi Cevaplayan Sayısı	Madde Güçlüğü	Madde Ayrıcılığı (Nokta-Çift Serili Korelasyon)	Madde Güvenirliliği	Madde Varyansı	Madde S.Sapması	Madde Test Puanı Korelasyonu (Pearson)	Madde Güçlüğü'nün Yorumu	Madde Ayrıcılığının Yorumu
	Ij								
1	11	0,37	1,16	0,56	0,23	0,48	0,54	Zor***	Çok İyi
2	12	0,40	1,44	0,70	0,24	0,49	0,65	Orta**	Çok İyi
3	9	0,30	0,97	0,45	0,21	0,46	0,47	Zor***	Çok İyi
4	12	0,40	1,23	0,60	0,24	0,49	0,56	Orta**	Çok İyi
5	11	0,37	1,31	0,63	0,23	0,48	0,61	Zor***	Çok İyi
6	11	0,37	1,35	0,65	0,23	0,48	0,63	Zor***	Çok İyi
7	4	0,13	0,68	0,23	0,12	0,34	0,36	Zor***	Çok İyi
8	11	0,37	1,28	0,62	0,23	0,48	0,60	Zor***	Çok İyi
9	11	0,37	1,35	0,65	0,23	0,48	0,63	Zor***	Çok İyi
10	10	0,33	1,39	0,66	0,22	0,47	0,66	Zor***	Çok İyi
11	12	0,40	1,23	0,60	0,24	0,49	0,56	Orta**	Çok İyi
12	13	0,43	1,65	0,82	0,25	0,50	0,73	Orta**	Çok İyi
13	11	0,37	1,28	0,62	0,23	0,48	0,60	Zor***	Çok İyi
14	11	0,37	1,24	0,60	0,23	0,48	0,58	Zor***	Çok İyi
15	6	0,20	0,76	0,31	0,16	0,40	0,39	Zor***	Çok İyi
16	10	0,33	1,38	0,65	0,22	0,47	0,65	Zor***	Çok İyi
17	6	0,20	0,86	0,35	0,16	0,40	0,44	Zor***	Çok İyi
18	13	0,43	1,47	0,73	0,25	0,50	0,65	Orta**	Çok İyi
19	12	0,40	1,49	0,73	0,24	0,49	0,68	Orta**	Çok İyi
20	10	0,33	1,32	0,62	0,22	0,47	0,63	Zor***	Çok İyi
21	12	0,40	1,37	0,67	0,24	0,49	0,62	Orta**	Çok İyi
22	3	0,10	0,58	0,17	0,09	0,30	0,31	Zor***	Çok İyi
23	11	0,37	1,25	0,60	0,23	0,48	0,58	Zor***	Çok İyi
24	11	0,37	1,36	0,66	0,23	0,48	0,63	Zor***	Çok İyi
25	6	0,20	0,95	0,38	0,16	0,40	0,48	Zor***	Çok İyi
26	12	0,40	1,37	0,67	0,24	0,49	0,62	Orta**	Çok İyi
27	7	0,23	0,97	0,41	0,18	0,42	0,49	Zor***	Çok İyi
28	6	0,20	0,86	0,35	0,16	0,40	0,44	Zor***	Çok İyi
29	8	0,27	1,08	0,48	0,20	0,44	0,53	Zor***	Çok İyi
30	11	0,37	1,13	0,55	0,23	0,48	0,53	Zor***	Çok İyi

Tablo 15b.
Kontrol grubu öntestinin test analizi sonuçları

Doğru Cevap Sayısına Göre Betimsel İstatistikler		
Testteki Madde Sayısı	30	
Teste Giren Cevaplayıcı Sayısı	30	
Testin Ortalaması	2,93	
Testin Varyansı	25,62	
Testin Standart Sapması	5,06	
En Yüksek Puan	17,00	
En Düşük Puan	0,00	
Ortanca	0,00	
Ranj	17,00	
Çarpıklık	1,41	Sola Çarpık
Basıklık (Sivrilik)	0,50	Sivri
Bağıl Değişkenlik Katsayısı	172,76	Basık ve Heterojen
Kr-20 İç Tutarlılığı	0,78	Yüksek
Kr-21 İç Tutarlılığı	0,93	Yüksek
İki Yarı Tutarlılığı	0,89	Yüksek
Ortalamanın Stnd. Hatası	2,38	
Testin Ortalama Ayırcılığı	1,19	Çok İyi
Testin Ortalama Güçlüğü	0,33	Zor

Tablo 15c.
Kontrol grubu sontestinin madde analizi sonuçları

Madde No	Maddeyi Cevaplayan Sayısı	Madde Güçlüğü	Madde Ayrıcılığı (Nokta-Çift Serili Korelasyon)	Madde Güvenirliği	Madde Varyansı	Madde S.Sapması	Madde Test Puanı Korelasyonu (Pearson)	Madde Güçlüğü'nün Yorumu	Madde Ayrıcılığının Yorumu
	Ij								
1	16	0,57	1,99	0,99	0,24	0,49	0,76	Orta**	Çok İyi
2	4	0,14	0,39	0,14	0,12	0,35	0,20	Zor***	Ayrıncı
3	11	0,39	1,44	0,70	0,24	0,49	0,63	Zor***	Çok İyi
4	7	0,25	0,51	0,22	0,19	0,43	0,24	Zor***	Çok İyi
5	12	0,43	1,51	0,75	0,24	0,49	0,65	Orta**	Çok İyi
6	21	0,75	2,90	1,25	0,19	0,43	0,87	Kolay*	Çok İyi
7	6	0,21	0,94	0,39	0,17	0,41	0,46	Zor***	Çok İyi
8	14	0,50	1,79	0,89	0,25	0,50	0,72	Orta**	Çok İyi
9	12	0,43	1,53	0,76	0,24	0,49	0,66	Orta**	Çok İyi
10	17	0,61	2,13	1,04	0,24	0,49	0,78	Kolay*	Çok İyi
11	5	0,18	0,61	0,24	0,15	0,38	0,30	Zor***	Çok İyi
12	21	0,75	2,97	1,28	0,19	0,43	0,89	Kolay*	Çok İyi
13	20	0,71	2,72	1,23	0,20	0,45	0,86	Kolay*	Çok İyi
14	15	0,54	1,95	0,97	0,25	0,50	0,77	Orta**	Çok İyi
15	10	0,36	1,11	0,53	0,23	0,48	0,50	Zor***	Çok İyi
16	17	0,61	2,21	1,08	0,24	0,49	0,81	Kolay*	Çok İyi
17	5	0,18	0,59	0,23	0,15	0,38	0,29	Zor***	Çok İyi
18	16	0,57	2,15	1,06	0,24	0,49	0,82	Orta**	Çok İyi
19	19	0,68	2,47	1,15	0,22	0,47	0,83	Kolay*	Çok İyi
20	18	0,64	2,28	1,09	0,23	0,48	0,80	Kolay*	Çok İyi
21	12	0,43	1,52	0,75	0,24	0,49	0,65	Orta**	Çok İyi
22	7	0,25	1,13	0,49	0,19	0,43	0,54	Zor***	Çok İyi
23	13	0,46	1,90	0,95	0,25	0,50	0,79	Orta**	Çok İyi
24	15	0,54	2,08	1,04	0,25	0,50	0,82	Orta**	Çok İyi
25	14	0,50	1,92	0,96	0,25	0,50	0,78	Orta**	Çok İyi
26	19	0,68	2,48	1,16	0,22	0,47	0,83	Kolay*	Çok İyi
27	12	0,43	1,70	0,84	0,24	0,49	0,73	Orta**	Çok İyi
28	8	0,29	1,01	0,45	0,20	0,45	0,47	Zor***	Çok İyi
29	8	0,29	1,21	0,55	0,20	0,45	0,57	Zor***	Çok İyi
30	18	0,64	2,42	1,16	0,23	0,48	0,85	Kolay*	Çok İyi

Tablo 15d.
Kontrol grubu sontestin test analizi sonuçları

Doğru Cevap Sayısına Göre Betimsel İstatistikler		
Testteki Madde Sayısı	30	
Teste Giren Cevaplayıcı Sayısı	28	
Testin Ortalaması	3,92	
Testin Varyansı	47,41	
Testin Standart Sapması	6,89	
En Yüksek Puan	23,00	
En Düşük Puan	0,00	
Ortanca	0,00	
Ranj	23,00	
Çarpıklık	1,47	Sola Çarpık
Basıklık (Sivrilik)	0,70	Sivri
Bağıl Değişkenlik Katsayısı	175,65	Basık ve Heterojen
Kr-20 İç Tutarlılığı	0,89	Yüksek
Kr-21 İç Tutarlılığı	0,96	Yüksek
İki Yarı Tutarlılığı	0,95	Yüksek
Ortalamanın Stnd. Hatası	2,26	
Testin Ortalama Ayırcılığı	1,72	Çok İyi
Testin Ortalama Güçlüğü	0,47	Orta

Tablo 16a.
Deney grubu öntestinin madde analizi sonuçları

Madde No	Maddeyi Cevaplayan Sayısı	Madde Güçlüğü	Madde Ayrıcılığı (Nokta-Çift Serili Korelasyon)	Madde Güvenirliliği	Madde Varyansı	Madde S.Sapması	Madde Test Puanı Korelasyonu (Pearson)	Madde Güçlüğü'nün Yorumu	Madde Ayrıcılığının Yorumu
	Ij	Pj	Rjx	Rj	Sj2	Sj	Rjy		
1	6	0,21	0,95	0,39	0,16	0,41	0,47	Zor***	Çok İyi
2	7	0,24	1,05	0,45	0,18	0,43	0,51	Zor***	Çok İyi
3	10	0,34	1,28	0,61	0,23	0,48	0,59	Zor***	Çok İyi
4	8	0,28	1,01	0,45	0,20	0,45	0,48	Zor***	Çok İyi
5	6	0,21	0,80	0,33	0,16	0,41	0,40	Zor***	Çok İyi
6	9	0,31	1,08	0,50	0,21	0,46	0,51	Zor***	Çok İyi
7	9	0,31	0,98	0,45	0,21	0,46	0,46	Zor***	Çok İyi
8	9	0,31	1,06	0,49	0,21	0,46	0,50	Zor***	Çok İyi
9	10	0,34	0,94	0,45	0,23	0,48	0,44	Zor***	Çok İyi
10	10	0,34	1,34	0,64	0,23	0,48	0,62	Zor***	Çok İyi
11	12	0,41	1,50	0,74	0,24	0,49	0,66	Orta**	Çok İyi
12	11	0,38	1,51	0,73	0,24	0,49	0,68	Zor***	Çok İyi
13	11	0,38	1,40	0,68	0,24	0,49	0,63	Zor***	Çok İyi
14	8	0,28	1,30	0,58	0,20	0,45	0,62	Zor***	Çok İyi
15	9	0,31	1,23	0,57	0,21	0,46	0,58	Zor***	Çok İyi
16	14	0,48	1,60	0,80	0,25	0,50	0,67	Orta**	Çok İyi
17	8	0,28	0,94	0,42	0,20	0,45	0,45	Zor***	Çok İyi
18	17	0,59	1,82	0,90	0,24	0,49	0,70	Orta**	Çok İyi
19	10	0,34	1,29	0,61	0,23	0,48	0,60	Zor***	Çok İyi
20	9	0,31	1,13	0,52	0,21	0,46	0,53	Zor***	Çok İyi
21	9	0,31	1,13	0,52	0,21	0,46	0,53	Zor***	Çok İyi
22	6	0,21	0,86	0,35	0,16	0,41	0,43	Zor***	Çok İyi
23	11	0,38	1,29	0,63	0,24	0,49	0,58	Zor***	Çok İyi
24	6	0,21	0,91	0,37	0,16	0,41	0,45	Zor***	Çok İyi
25	6	0,21	0,88	0,36	0,16	0,41	0,44	Zor***	Çok İyi
26	6	0,21	0,91	0,37	0,16	0,41	0,45	Zor***	Çok İyi
27	8	0,28	1,14	0,51	0,20	0,45	0,55	Zor***	Çok İyi
28	7	0,24	0,91	0,39	0,18	0,43	0,44	Zor***	Çok İyi
29	6	0,21	0,69	0,28	0,16	0,41	0,34	Zor***	Çok İyi
30	8	0,28	1,14	0,51	0,20	0,45	0,55	Zor***	Çok İyi

Tablo 16b.
Deney grubu öntestin test analizi sonuçları

Doğru Cevap Sayısına Göre Betimsel İstatistikler		
Testteki Madde Sayısı	30	
Teste Giren Cevaplayıcı Sayısı	29	
Testin Ortalaması	2,66	
Testin Varyansı	20,83	
Testin Standart Sapması	4,56	
En Yüksek Puan	16,00	
En Düşük Puan	0,00	
Ortanca	0,00	
Ranj	16,00	
Çarpıklık	1,44	Sola Çarpık
Basıklık (Sivrilik)	0,66	Sivri
Bağıl Değişkenlik Katsayısı	171,59	Basık ve Heterojen
Kr-20 İç Tutarlılığı	0,73	Yüksek
Kr-21 İç Tutarlılığı	0,91	Yüksek
İki Yarı Tutarlılığı	0,83	Yüksek
Ortalamanın Stnd. Hatası	2,37	
Testin Ortalama Ayırcılığı	1,14	Çok İyi
Testin Ortalama Güçlüğü	0,31	Zor

Tablo 16c.
Deney grubu sontestin madde analizi sonuçları

Madde No	Maddeyi Cevaplayan Sayısı	Madde Güçlüğü	Madde Ayırıcılığı (Nokta-Çift Serili Korelasyon)	Madde Güvenirliliği	Madde Varyansı	Madde S.Sapması	Madde Test Puanı Korelasyonu (Pearson)	Madde Güçlüğü'nün Yorumu	Madde Ayırıcılığının Yorumu
	Ij								
1	25	0,86	3,88	1,34	0,12	0,34	0,90	Kolay*	Çok İyi
2	27	0,93	5,68	1,44	0,06	0,25	0,94	Kolay*	Çok İyi
3	16	0,55	1,73	0,86	0,25	0,50	0,68	Orta**	Çok İyi
4	27	0,93	5,71	1,45	0,06	0,25	0,95	Kolay*	Çok İyi
5	29	1,00	#Sayı/0!	#Sayı/0!	0,00	0,00	0,99	Kolay*	#Sayı/0!
6	29	1,00	#Sayı/0!	#Sayı/0!	0,00	0,00	0,99	Kolay*	#Sayı/0!
7	18	0,62	2,10	1,02	0,24	0,49	0,77	Kolay*	Çok İyi
8	22	0,76	2,91	1,25	0,18	0,43	0,88	Kolay*	Çok İyi
9	17	0,59	1,89	0,93	0,24	0,49	0,72	Orta**	Çok İyi
10	24	0,83	3,46	1,31	0,14	0,38	0,89	Kolay*	Çok İyi
11	25	0,86	3,90	1,35	0,12	0,34	0,91	Kolay*	Çok İyi
12	28	0,97	8,10	1,48	0,03	0,18	0,96	Kolay*	Çok İyi
13	28	0,97	8,15	1,49	0,03	0,18	0,97	Kolay*	Çok İyi
14	25	0,86	4,08	1,41	0,12	0,34	0,95	Kolay*	Çok İyi
15	18	0,62	2,05	0,99	0,24	0,49	0,75	Kolay*	Çok İyi
16	28	0,97	8,25	1,51	0,03	0,18	0,98	Kolay*	Çok İyi
17	16	0,55	1,78	0,88	0,25	0,50	0,70	Orta**	Çok İyi
18	25	0,86	3,89	1,34	0,12	0,34	0,90	Kolay*	Çok İyi
19	27	0,93	5,75	1,46	0,06	0,25	0,96	Kolay*	Çok İyi
20	22	0,76	2,78	1,19	0,18	0,43	0,84	Kolay*	Çok İyi
21	20	0,69	2,40	1,11	0,21	0,46	0,81	Kolay*	Çok İyi
22	21	0,72	2,65	1,19	0,20	0,45	0,85	Kolay*	Çok İyi
23	27	0,93	5,81	1,47	0,06	0,25	0,97	Kolay*	Çok İyi
24	26	0,90	4,55	1,39	0,09	0,30	0,92	Kolay*	Çok İyi
25	20	0,69	2,38	1,10	0,21	0,46	0,80	Kolay*	Çok İyi
26	22	0,76	2,91	1,25	0,18	0,43	0,88	Kolay*	Çok İyi
27	26	0,90	4,56	1,39	0,09	0,30	0,92	Kolay*	Çok İyi
28	20	0,69	2,36	1,09	0,21	0,46	0,79	Kolay*	Çok İyi
29	17	0,59	1,93	0,95	0,24	0,49	0,74	Orta**	Çok İyi
30	26	0,90	4,72	1,44	0,09	0,30	0,96	Kolay*	Çok İyi

Tablo 16d.
Deney grubu sontestinin test analizinin sonuçları

Doğru Cevap Sayısına Göre Betimsel İstatistikler		
Testteki Madde Sayısı	30	
Teste Giren Cevaplayıcı Sayısı	29	
Testin Ortalaması	7,01	
Testin Varyansı	124,68	
Testin Standart Sapması	11,17	
En Yüksek Puan	28,00	
En Düşük Puan	0,00	
Ortanca	0,00	
Ranj	28,00	
Çarpıklık	1,02	Sola Çarpık
Basıklık (Sivrilik)	-0,90	Basık
Bağıl Değişkenlik Katsayısı	159,28	Basık ve Heterojen
Kr-20 İç Tutarlılığı	1,00	Yüksek
Kr-21 İç Tutarlılığı	0,99	Yüksek
İki Yarı Tutarlılığı	0,99	Yüksek
Ortalamanın Stnd. Hatası	#Sayı!	
Testin Ortalama Ayırıcılığı	#####	#Sayı/0!
Testin Ortalama Güçlüğü	0,81	Kolay

Ek 6. Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre Tasarlanan Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın uygulanan bölümünün deney grubundaki öğrencilerin görüşlerine göre incelenmesi

Bu araştırma, Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği doktora programında yapılan bir tez çalışması kapsamında yürütülmektedir. Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre tasarlanan Türkçe Dersi Öğretim Programı kapsamında sizlerle yaptığımız eğitim-öğretim sürecinin sonucunda öğrenme-öğretme sürecinin etkililiği ile ilgili görüş ve düşüncelerinizi belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Bu amaçla, programın sınıf ortamına aktarılma süreci ve yapılan ders uygulamalarının etkililiği ile ilgili görüş ve düşüncelerinize ihtiyacım var. Bu ankette verdiğiniz bilgiler kesinlikle gizli tutulacak, araştırma dışında kimseyle paylaşılmayacak, başka bir amaç ve kapsamda kullanılmayacaktır. Çalışmanın etkililiği için anketi içtenlikle cevaplamanızı bekliyorum.

Çalışmaya ayırdığınız zaman ve katılımınız için teşekkür ederim.

Hülya SÖNMEZ

Marmara Üniversitesi/Atatürk Eğitim Fakültesi/Türkçe Eğitimi Bölümü

e-mail: hulya.sonmez@marmara.edu.tr

Rumuz:

Cinsiyet: Kız Erkek

Yaş:

Madde 1. Derste kullanılan araçların etkililiği ile ilgili düşüncelerinizi lütfen yazınız.

Madde 2. Bu derste sözlü iletişim (izleme/dinleme, konuşma), okuma, yazma becerileri ve dil bilgisi ile ilgili verilen bilgilerin gerekliliği ve önemi hakkındaki duygu ve düşüncelerinizi açıklayabilir misiniz?

Madde 3. Bu derste yapılan etkinliklerin öğrenme sürecini eğitici ve eğlenceli hâle getirmesi ile ilgili duygu ve düşüncelerinizi lütfen açıklayınız.

Madde 4. Bu derste öz ve akran değerlendirmeleri ile ilgili yapılan etkinlikleri nasıl bulduğunuz? Bunun ile ilgili duygu ve düşüncelerinizi açıklayabilir misiniz?

Madde 5. Bu derste yapılan dört konu izleme testini, dersin başında ve sonunda uygulanan başarı testini nasıl buldunuz? Bunun ile ilgili duygu ve düşüncelerinizi açıklayabilir misiniz?

Madde 6. Sizlerle yaptığımız bu öğretim sürecinin Türkçe dersine ilişkin öğrenme ihtiyacınızı karşılayıp karşılamadığı ile ilgili neler düşünüyorsunuz? Duygu ve düşüncelerinizi lütfen açıklayınız.

Ek 7. Türkçe dersi öğretmenleri ile yapılan yapılandırılmış anket

Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre Hazırlanan Türkçe Öğretim Programının Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi

Bu araştırma, Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği doktora programında yapılan bir tez çalışması kapsamında yürütülmektedir. Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre tasarlanan Türkçe Dersi Öğretim Programının öğrenme-öğretme sürecindeki etkililiği konusunda bir araştırma yapıyorum. Tasarlanan bu programın sınıf ortamına aktarılması ve bu kapsamda hazırlanan ders uygulamalarının etkililiği ile ilgili görüş ve düşüncelerinize ihtiyacım var. Program ile ilgili görüş ve düşüncelerinizi belirlemek amacıyla bir anket hazırlanmıştır. Bu ankette verdiğiniz bilgiler kesinlikle gizli tutulacak, araştırma dışında kimseyle paylaşılmayacak, başka bir amaç ve kapsamda kullanılmayacaktır. Çalışmanın etkililiği için anketi içtenlikle cevaplamanızı bekliyorum. Maddeleri yanıtlarken size uygun olan seçeneğin karşısındaki içine X işaretleyiniz.

Çalışmaya ayırdığınız zaman ve katılımınız için teşekkür ederim.

Hülya SÖNMEZ

Marmara Üniversitesi/Atatürk Eğitim Fakültesi/Türkçe Eğitimi Bölümü

e-mail: hulya.sonmez@marmara.edu.tr

Cinsiyetiniz: Bay

Bayan

Yaşınız: 20-30

31-40

41-50

51-60

61 ve üzeri

Mezun olduğunuz fakülte: Eğitim Fakültesi

Fen-Edebiyat Fakültesi

Eğitim Enstitüsü

Diğer (belirtiniz) -----

Mezun olduğunuz bölüm: Türkçe Eğitimi

Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi

Türk Dili ve Edebiyatı

Diğer (belirtiniz) -----

Mezuniyet durumunuz: Lisans

Yüksek Lisans

Doktora

Kaç yıldır öğretmen veya eğitimci olarak çalışıyorsunuz?

1-5 yıl

6-10 yıl

11-15 yıl

16-20 yıl

21-25 yıl

26 ve üzeri

Okuttuğunuz sınıf (lar): 5. sınıf

6. sınıf

7. sınıf

8. Sınıf

Öğretim programlarının tasarlanması, uygulanması ve değerlendirmesi ile ilgili bir eğitim (hizmet içi eğitim vb.) aldınız mı?

Hiç almadım

Bir defa aldım

İki defa aldım

İki ve daha fazla aldım

	Kesimlikle Katılıyor	Katılmıyor	Katılmıyor	Kesimlikle Katılmıyor
Taslak programın uygulanma sürecinin değerlendirilmesi				
Etkinlikler için verilen süre yeterlidir.				
Uygulama için verilen etkinlikler etkilidir.				
Uygulama için verilen etkinlikler ile kazanımlar birbiriyle uyumludur.				
Uygulama için verilen ders materyalleri ulaşılabilir ve işlevseldir.				
Uygulama için verilen etkinlik örnekleri, kazanımları gerçekleştirmede etkilidir.				
Taslak programdaki kazanımların değerlendirilmesi				
Hatırlama basamağına ait kazanımlar, bu basamağına uygundur.				
Anlama basamağına ait kazanımlar, bu basamağına uygundur.				
Uygulama basamağına ait kazanımlar, bu basamağına uygundur.				
Analiz basamağına ait kazanımlar, bu basamağına uygundur.				
Değerlendirme basamağına ait kazanımlar, bu basamağına uygundur.				
Yaratma basamağına ait kazanımlar, bu basamağına uygundur.				
Kazanımlar, öğrencilerin yazma becerilerini desteklemektedir.				
Kazanımlar, öğrencilerin okuma becerilerini desteklemektedir.				
Kazanımlar, öğrencilerin sözlü iletişim (dinleme/izleme ve konuşma) becerilerini desteklemektedir.				
Kazanımlar, öğrencilerin dil bilgisi yeterliliklerini desteklemektedir.				
Kazanımlar, öğrencilerin üstbilişsel beceri ve yeterliliklerini desteklemektedir.				
Kazanımlar, öğrencilerin öğrenme sürecine aktif olarak katılmasını sağlamaktadır.				
Kazanımlar, öğrencilerin merak, sorgulama ve araştırma becerilerini geliştirmektedir.				
Kazanımlar, öğrencilerin ön öğrenmelerine uygundur.				
Kazanımlar, öğrencilerin gelişim özelliklerine uygundur.				
Kazanımların sınıflara göre dağılımları orantılı olarak verilmiştir.				
Kazanımlar, öğrencilerin sosyal gelişimlerini desteklemektedir.				
Kazanımlar, anlaşılırdır.				
Kazanımlar, toplumsal normlara ve toplumun değer yargılarına uygundur.				
Kazanımlar, evrensel değerlere uygundur.				
Kazanımlar, bilişsel gelişimi desteklemektedir.				
Kazanımlar, duyuşsal gelişimi desteklemektedir.				

	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
Kazanımlar, öğrencileri öğrenme sürecinin merkezine almıştır.				

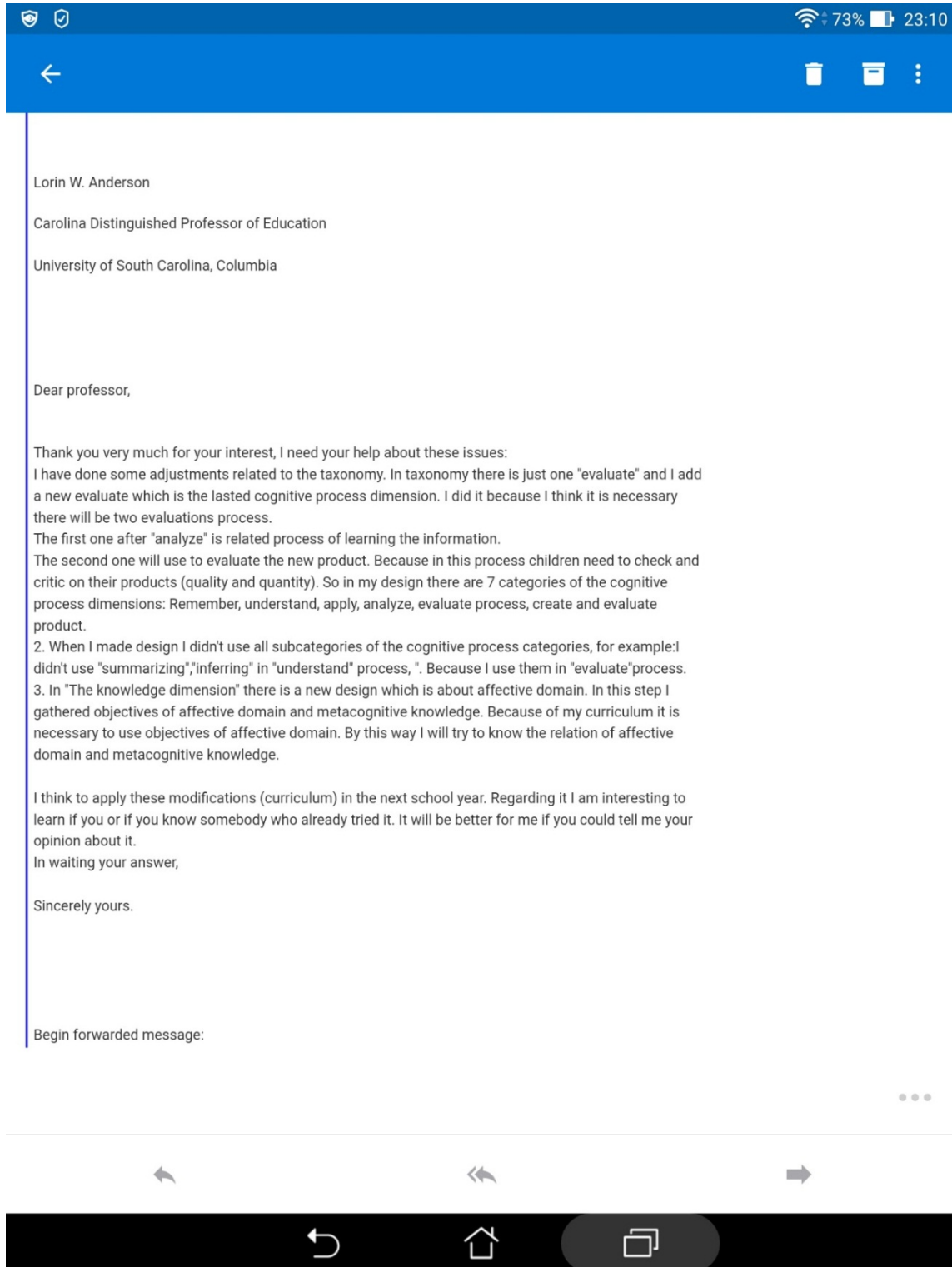
	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
Taslak programdaki içeriğin değerlendirilmesi				
İçeriğin kapsamı, yeterlidir.				
İçerik, geçerli ve güvenilirdir.				
İçerik, bilimseldir.				
İçerik, öğrencilerin ilgilerini karşılamaktadır.				
İçerik, öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamaktadır.				
İçerik, öğrencilerin ahlaki gelişimlerini (iyi-kötü, doğru-yanlış vb. ayrımı yapmada) desteklemektedir.				
İçerik, yakın çevreden uzak çevreye doğru verilmiştir.				
İçerik, bilinenden bilinmeyene doğru verilmiştir.				
İçerik, öğrencilerin öğrenme hızına uygundur.				
İçerik, açık ve nettir.				
İçerik, somut bilgilerden soyut bilgilere doğru verilmiştir.				
İçerik; harcanacak zaman, enerji, materyal yönünden ekonomiktir.				
İçerikteki bilgiler faydalıdır.				
İçerik, öğrenilebilir özelliktedir.				
İçerik, farklı kaynakları (kitap, dergi, gazete, bilgisayar, internet vb.) kullanmak için yönlendiricidir.				
İçerik, gerçek yaşamla ilişkilidir.				
İçerik, öğrencilerin yaşadıkları çevreyi tanımalarına yönelik farkındalıklarını artırıcı özelliktedir.				
İçerik, öğrencilerin öğrenme farkındalıklarını belirlemede etkilidir.				
Taslak programdaki etkinliklerin değerlendirilmesi				
Etkinlikteki konular, güncel olup günlük yaşamla bağdaşmaktadır.				
Hazırlık çalışmaları, öğrencilerin dikkatini konuya çekmek için etkilidir.				
Hazırlık çalışmaları, öğrenmeye istek ve ilgi uyandırmak için etkilidir.				
Okul dışındaki öğrenme ortamlarında uygulanabilecek etkinlikler vardır.				
Etkinlikler kazanımları gerçekleştirmek için yeterlidir.				

	Kesimlikle Katliyorum	Katliyorum	Katliyorum	Kesimlikle katliyorum
Etkinlikler, öğrencilerin bilişsel gelişimlerine uygundur.				
Etkinlikler, öğrencilerin psikomotor gelişimlerine uygundur.				
Etkinlikler basitten zora doğru ilerlemektedir.				
Etkinliklerin uygulanmasına yönelik yönerge/açıklamalar anlaşılır olarak verilmiştir.				
Hatırlama basamağına ait etkinlikler, bu basamağına uygundur.				
Anlama basamağına ait etkinlikler, bu basamağına uygundur.				
Uygulama basamağına ait etkinlikler, bu basamağına uygundur.				
Analiz basamağına ait etkinlikler, bu basamağına uygundur.				
Değerlendirme basamağına ait etkinlikler, bu basamağına uygundur.				
Yaratma basamağına ait etkinlikler, bu basamağına uygundur.				
Taslak programdaki yöntem ve tekniklerin değerlendirilmesi				
Seçilen yöntem ve teknikler uygundur.				
Okuma becerisi için verilen yöntem ve teknikler bu becerileri desteklemektedir.				
Yazma becerisi için verilen yöntem ve teknikler bu becerileri desteklemektedir.				
Sözlü iletişim becerisi için verilen yöntem ve teknikler bu becerileri desteklemektedir.				
Dil bilgisi için verilen yöntem ve teknik öğrencilerin yeterliliğini desteklemektedir.				
Yöntem ve teknikler ders içeriklerine uygun olarak verilmiştir.				
İçeriklerdeki strateji, yöntem ve teknikler, ilgili ders etkinliklerine uygun olarak verilmiştir				
Taslak programdaki ölçme ve değerlendirme araç ve süreçlerinin değerlendirilmesi				
Ölçme ve değerlendirme süreci, öğrencilere öğrenme eksikliklerinin hakkında bilgi verici özelliktedir.				
Ölçme ve değerlendirme süreci, öğrencilerin düşünme becerilerini desteklemektedir.				
Ölçme ve değerlendirme süreci, öğrencilerin öğrenme eksikliklerini rasyonel olarak kabul etme özelliğindedir.				
Ölçme araçları amacına uygundur.				
Ölçme araçları, öğrencilerin öğrendikleri ile öğrenmeleri gerekenlerini ayırt edicidir.				
Değerlendirme süreci, öğrenme ihtiyaçlarını öngörmede etkilidir.				

	Kesinlikle Katlıyorum	Katlıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
Ölçme araçlarındaki sorular anlaşılırdır.				
Ölçme araçlarındaki sorular yeterlidir.				
Bilgi türlerine göre zengin ve etkili ölçme araçlarına yer verilmiştir.				
Bilişsel süreçlere göre zengin ve etkili ölçme araçlarına yer verilmiştir.				
Ölçme ve değerlendirme süreci, öğrenci performansını değerlendirmek için uygundur.				
Değerlendirme süreci, öğrenme ürünlerini (ürün dosyası) değerlendirmek için uygundur.				
Değerlendirme süreci, öz değerlendirme için etkilidir.				
Değerlendirme sürecinde, akran değerlendirmelerine de yer verilmiştir.				
Değerlendirme sürecinde, grup değerlendirmelerine de yer verilmiştir.				
Ölçme ve değerlendirme süreci ile ilgili açıklama ve yönergeler yeterlidir.				

Görüş ve önerileriniz:

Ek 8. Prof. Lorin W. Anderson ile yapılan yazışmanın dökümü





2016-04-18 18:37, Lorin Anderson yazmış:

Dear Hulya Sonmez,

Here are my answers and reactions to the questions you raise in your e-mail.

You do not need to add a second evaluate category. Both process and product are included in the cognitive processes within the "Evaluate" category. Specifically, "checking" pertains to the process and "critiquing" pertains to the produce. To add a second evaluate category implies that there are different evaluative process. We believe this is not so. Rather, WHAT is being evaluated and WHEN the evaluation is performed may be different, but, cognitively speaking, evaluate is the same across all WHATs and WHENs.

You do not need to include all of the subcategories. The categories are meant as components of the larger category. However, you cannot simply move subcategories from one major category to another. Summarize is associated with Understand. That's where it belongs. And, yes, you may need to summarize as part of the evaluation process, but that simply means that you need to Understand before you Evaluate. This seems like common sense.

You are correct in connecting metacognitive knowledge with the affective domain. Specifically, most affective characteristics (e.g., interests, values, self-concept) are associated with what is termed "self-knowledge" or "knowledge of self." This is one of the three types of knowledge associated with metacognitive knowledge.

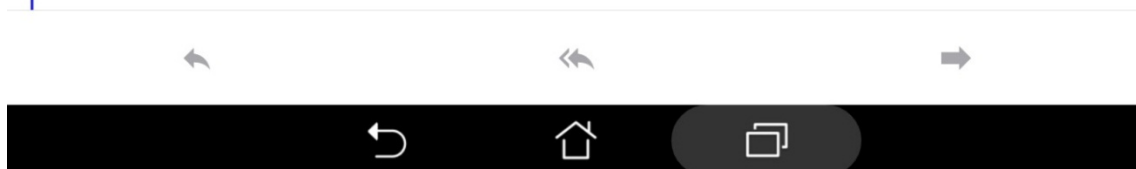
I hope my answers are helpful to you and I wish you well as you move forward in your curriculum development.

With regards,

Lorin W. Anderson

Carolina Distinguished Professor of Education

University of South Carolina, Columbia



Ek 9. Birinci ürün dosyasından şiir örnekleri

ANNE SEVGİSİ

Büyütüp, okşadı,
Sarıp sarmakadı,
İçirdi, yedirirdi
Annem Canım Annem.

Okula başlamadan
Kalemimi tutmadan
Aştın kollarını,
Annem Canım Annem.

İlk öğretmenimsin,
Mucromeyi, Keşmeyi
Sen öğrettin
Annem Canım Annem.

Beni seversin
Beni sayarsın
Hayatımın anlarsın
Annem Canım Annem.

ANNEM

Ne zaman seni düşünsem
Kalbim sevgiyle dolar.
Ne zaman sana bakarsam,
Her yer mutluluk dolar.

Sen yol gösterici meleğim,
Gülüşün ısıtır yüreğimi.
Ne yaparsam hakkın ödenmez,
Yorulursun benim için.
Sen benim fedakar annem.



(Nispet)

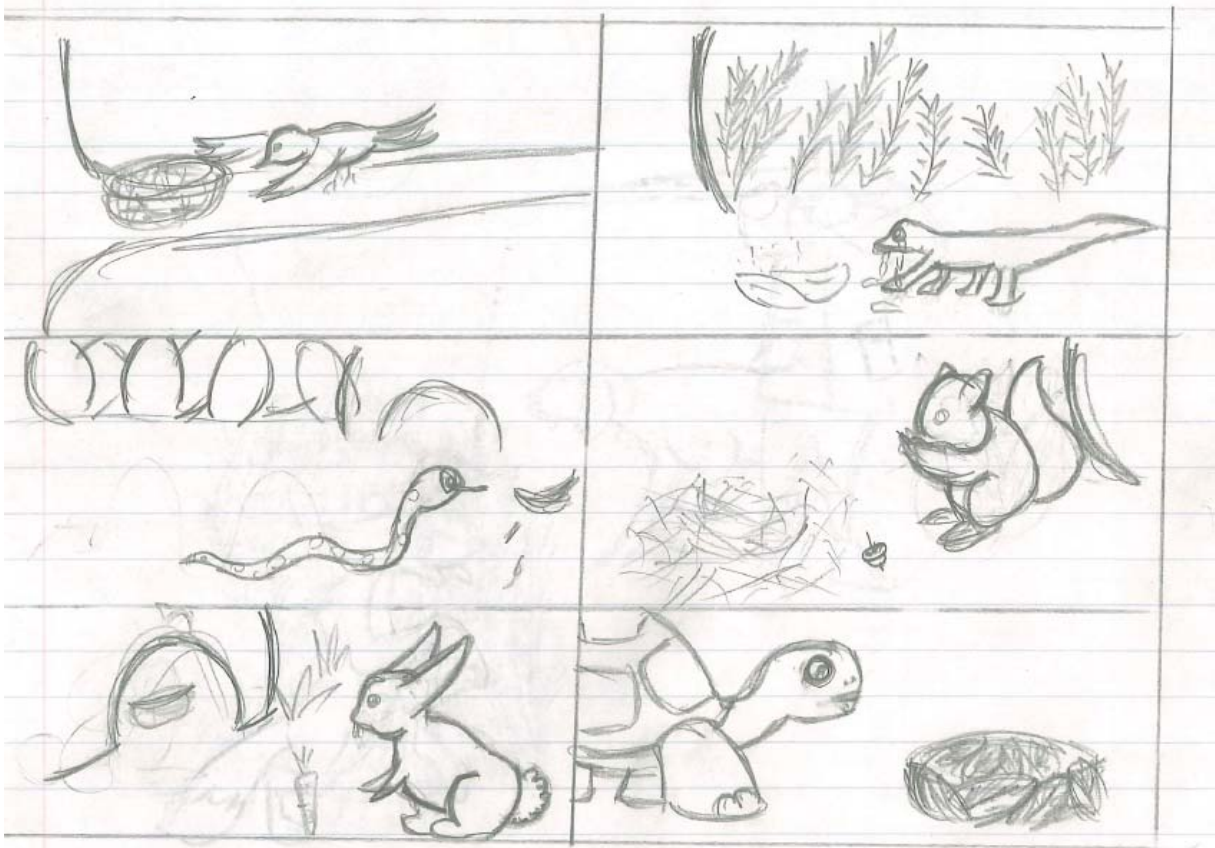
Ek 10. İkinci ürün dosyasından hikâye örnekleri



Birsa kurnaz bir tilki çok açtı. Karnı doyurmak için evden alıp ormana doğru gitmeye başladı. Ama bir tane bile yiyecek bulamadı. Karnı zil almaya başladı. Sonra ormanın tam ortasında karşısında bir baykuş gördü. Yanında da yumurtaları vardı. Tilki bunu fırsat bilip yalıtıca ağacın arkasına gitmiş. Gizlice yulduzı tımmış. Sonra baykuşun yumurtalarını birbir mideye indirmiş.



Karnı doyunca ağacı inmeye başlamış. Yuva yıkmek istemiş. Tam o sırada baykuş oluburları fark etmiş. Ama iş yaten geçmiş.



Tilkî artık böyle yemek bulmaya kolay olacağını düşünmüş ve sırayla ormandaki hayvanların yuvalarını aramaya başlamış. Buradan rahatsız olan orman halkı bu işi çözmek için ormandan kraliçelere sormuşlar. Alışın =

— Eğer halkımıza derdi varsa ben çeresini bulurum. Bu tilkiye iyi bir ders vermek gerek, demis ve yanına sepet kütülcü karpuzunu almış. Küçüküne birşeyler fışkırtmış.

Biraz zaman geçtikten sonra ormanı aradılar gelmiş. Ti



(2)



Omar halkı olan biteni anlamadan avcıyı pöçürce
 kaçarmaya başladılar. Sonra avcı tilkiyi yatalandı ve lafese
 kapandı pöçürdü. Omar halkı aslara köpüğe ve dedikleri
 sımsıkı aslara

— Ben espere sahibi olan avcıyı gördüm tilkiyi yatalatmasını
 istedi. Avcı peldi ve tilkiyi pöçürde. Yani yaptığı hataları
 canıyla ödetti. Herkes asları selamladı. Sonra evlerine gectiler.
 Sonunda Omar halkı rahat rahat uyuyabildi.

SON

KİM DAHA GOK AKILI?

Aslan ile kurt her gün olduğu gibi ava çıkıyorlar. Ama birden önlerine bir korineo çıkıyor. Korineo onları görürce:

- Merhaba, demiş. Bizimkiler:
- Merhaba küçük korineo, demişler. Korineo:
- Ne yapıyorsunuz burada?, demiş.

Sonra aslan ile kurt:

- Biz ava çıktık, der demez korineo:
- Ben sizden daha önce av bulurum çünkü sizden daha akıllıyım.

Aslan ile kurt bunun üstüne:

- Hadi bakalım, demişler ve hemen orada ayırtmışlar. Korineo avların nerede bulunduğunu bildiği için hemen oraya gitmiş ancak orada

bir sürü avcı varmış. Bir süre sonra

Aslan ile kurt korineoyu görmüşler ve ses-

Sizce korineoyu takip etmişler. Korineo

birden durunca aslan ile kurt:

- Herhalde burası, diyerek ikisi birden ağıllıklardan diğeri fırlamışlar fakat avcılar onları görür görmez ateş edip ölmüşler. Korineo:

- Ava giden avcıdır, demiş ve evine geri dönmüş.



Pembe PANTİK
6C 20

Tablo 23a.**Deney grubu öğrencilerin açık uçlu anketin birinci maddesine verdikleri cevapların dökümü**

Öğr. no.	Madde 1: <i>Derste kullanılan araçların etkililiği ilgili düşüncelerinizi lütfen yazınız.</i>
1	Faydalı oldu, dersin öğrenilmesinde, eğlenceli bir katkı sağladı.
2	Çok eğlenceliydi, öğrendik, daha iyi öğrendim.
3	Güzeldi, çok eğlendik, yararlıydı.
4	Bunlar yeterliydi, etkili oldu, bir sürü şey öğrendik, eğlenceli geçti.
5	Çok güzel, çok güzeldi.
6	Çok iyi, eğlenceli, ama hoca çabuk geçiyordu.
7	Hepsi eğlenceli, eğitici araçlar kullandık, derse eğlence katan araçlar.
8	Çok eğlenceliydi, fazla bilgi öğrendik, güzeldi, bir sürü bilgi öğrendik.
9	Yardımcı oldu, yeterli ve çok güzel.
10	Yeterlidir, bizi etkileyecek şeyler, yaptığı için.
11	Çok güzeldi, yeterliydi, araçlar çok iyiydi, aralarında en iyisi...
12	Gayet yeterliydi, çok eğlenceli, öğrenmemizi kolaylaştıracak araçlardı, yapılan araçlar öğrendiğimizi pekiştirdi.
13	Çok eğlenceliydi, daha güzel olabilirdi , ama genelde güzeldi, araçlar yeterliydi, çok iyi kullandık.
14	Eğlence kattı, dersin sıkıcı geçtiğini düşünüyordum , araçlar daha kapsamlı olunca, dersler daha eğlenceli hâle geldi.
15	Bir sürü araç kullandık, gayet eğlendirici ve güzeldi.
16	Çok iyi, öğrenmemiz için tüm araçları kullandı, işimize yaradı.
17	Araçlar eğlenceli ve öğreticiydi.
18	İyiydi, sevdim, en çok akıllı tahta, sevdim.
19	Yeterli ve eğiticiydi, eğlenceliydi, dersin güzel geçmesini sağladı.
20	Buraya sığmayacak kadar araç kullandık, büyük katkı sağladı, bizi eğlendirdi.
21	Araçlar etkiliydi, daha iyi öğrenmemi sağladı, güzeldi, eğlenceliydi.
22	Eğlenceli, öğretici, zekiceydi, Türkçe dersinde başarılı olmamı sağladı.
23	Çok zevkli geçti, yararlı oldu, çok etkili geldi.
24	Araçlar hem eğlenceli hem de öğreticiydi, hepsi yararlı ve etkiliydi, hepsi bize yardımcı oldu.
25	Etkili oldu, testler ile daha fazla öğrendim, eğlenceliydi, bu bilgiler çok işime yaradı, akıllı tahtadan bilgiler öğrendik.
26	Bu araçlar yeterliydi, konuyu daha iyi anlayabiliyoruz, dersimiz daha eğlenceli oluyor.
27	Kullanılan araçlar yeterli, kolay anlamamıza yardımcı olur, dersi eğlenceli hâle getirdi.
28	İyi anlatma, çok yardımcı oldu, yeterli oldu, daha iyi anladım, daha örnekli ve anlamlı geçti.
29	Birçok şey öğrenmemize yardımcı oldu.

Tablo 23b.

Deney grubu öğrencilerin açık uçlu anketin ikinci maddesine verdikleri cevapların dökümü

Öğr. no	Madde 2: Bu derste sözlü iletişim (izleme/dinleme, konuşma), okuma, yazma becerileri ve dil bilgisi ile ilgili verilen bilgilerin gerekliliği ve önemi hakkındaki duygu ve düşüncelerinizi açıklayabilir misiniz?
1	Daha dikkatli dinlememi, daha iyi konuşmama katkı sağladı, daha iyi yazma ve daha iyi okumamı sağladı, beni derse hazırladı.
2	Bu derste öğrendiklerimiz bizim için önemliydi, öğrendik, tekrar etmiş olduk.
3	Türkçe dersimizi geliştirdi, hangi şekilde okumam gerektiğini açıkladı.
4	Öğrendiklerimiz yararlı oldu, bunlar üstümüzde etkili olacak, gerektiğini öğrendik, işimize yarayacak, öğrendik.
5	Çok gerekli, öğrendiğimiz her şey karşımıza çıkacak, çok gerekli, çok önemli.
6	Evet gerekli, eğlenceli, bunlar gerekli, gelecekte işimize yarar, bildiklerimizi öğrendik.
7	Yardımcı oldu, öğrendiğim bilgiyi günlük hayatta kullandım, bu bilgiler çok gerekli, yazarız.
8	Çok önemliydi
9	Çok gerekli, çok önemli
10	Çok güzel, duygular getiriyor, açıklayamam.
11	Bu bilgiler çok gerekliydi, bir o kadar da önemliydi, Türkçe dersine hazırlandık.
12	Bu konular benim için çok çok önemliydi, hocamızın bütün hassasiyeti gösterdiğini düşünüyorum.
13	Çok iyiydi, çok gerekli bilgiler aldık, çok güzel oldu.
14	Bu konular biraz daha fazla detay verildi, biraz gereksiz hissettim , sonra gerekli olduğunu gözlemledim, ders dışında işime yaradı.
15	Münazara yardımcı oldu, şiir atışma yardımcı oldu, nerede kullandığımızı belirledik.
16	-
17	Bu bilgiler çok yardımcı oldu, Türkçe dersimi geliştirdi.
18	Öğrendiklerimizi pekiştirdim, çok önemli.
19	Kendimizi pekiştirdik, konuları daha iyi anladım, beni mutlu etti, bilgiler yeterli ve önemliydi, yardımcı oldu.
20	Dersleri iyi anlamamıza yardımcı oldu, başarılı bir sınıf yaptı, çok gerekli bilgilerdi, önemli bilgileri öğretti.
21	Nasıl okuyacağım hakkında bilgilendirildim, bilmediklerimi öğrendim, fabl nasıl yazıldığını öğrendim, edat, bağlacın nasıl kullanıldığını öğrendim, bana gerekiyordu, çok önemliydi, büyük katkıda bulundu.
22	Becerilerimi geliştirdim, eğlenerek öğrenmemi sağladı, Türkçe dersim gelişti, öğrendiğimiz bilgiler karşımıza çıkacaktır.
23	Beni bilgilendirdi, işimi kolaylaştırdı, önceden fabl yazmayı bilmiyordum, bir yaşma daha girdim.
24	Öğrendim, bana yardımcı oldu, becerilerimi geliştirdi.
25	Okuma türlerini nerede nasıl kullanacağımı öğrendim, günlük hayatta bana yardım etti, işime çok yaradılar, öğrendim bana Türkçe dersinde yardımcı oldular, pekiştirdim.
26	Bunlar günlük hayatımız için gerekliydi, ileriki senelerde tekrar yardımcı olacaktır, bizim için önemli bir gereksinimdir.
27	Bu bilgiler bize gereklidir, bize lazım olacaktır, çevremizde kullanabiliriz, fayda sağlar.
28	Gerekli kavramlar ile karşılaştım, konuşma tekniklerini öğrendim, öğrendiklerim hayatta kullanmak çok faydalı oldu.
29	Çok gerekliydi, çok gerekli oluyor.

Tablo 23c.

Deney grubu öğrencilerin açık uçlu anketin üçüncü maddesine verdikleri cevapların dökümü

Öğr. no	Madde 3: Bu derste yapılan etkinliklerin öğrenme sürecini eğitici ve eğlenceli hâle getirmesi ile ilgili duygu ve düşüncelerinizi lütfen açıklayınız.
1	Çok güzel oldu, bilgi öğreniyoruz, çok eğlendik, en çok fabl ve münazarada yaşadım.
2	En çok, etkinliğinde, eğlendim, hikâye yazmamı geliştirdi.
3	Sıkıcı etkinlik , eğitici ve eğlenceli bir hâle getirdi, sıkıcı gelmiyor, hocamız sayesinde.
4	Güzel anlattı, bunlarla hem eğlendik hem de ders öğrendik, daha eğlenceliydi, daha iyi öğrenime örnek oldu.
5	Bir sürü şey yaptık, bunlar oldukça eğlenceliydi, hem öğrendim, hem eğlendim, konuyu kolayca anladım.
6	Oh, öğrendim
7	Derse eğlence katıyor, eğitiyor, bunlar olmazsa çok sıkıcı olur, en çok münazara ve fabl eğlenceli ve eğiticiydi, fabl yazma becerimiz geliştirdi, münazara konuşmamı güzelleştirdi.
8	Eğlenceli ve eğiticiydi, en sevdiğim, çok eğlendik, öğrendim.
9	İlk başta çok sıkılmışım , daha sonra eğlenmeye başladım, ders, seviyorum, 100% eğlenceli.
10	Bütün etkinlikler hem eğitici hem de eğlenceli hâle getirdi, <i>derse alakamı arttırdı</i> , en çok eğlendiğim.
11	Çok güzeldi, yararlıydı, en sevdiğim etkinlik, sayesinde çok güzel hikâye yazıyorum.
12	Bu etkinlikleri çok sevdim, çok eğlendim, fabl yazmanın kurallarını öğrendim, artık fabl yazabiliyorum.
13	En sevdiğim etkinlik, genelde sevdim.
14	Kimi etkinlikler sıkıcıydı , çok eğlenceliydi, çok güzeldi, sıkıcı etkinliklerde çok etkili öğrenemedim , eğlenceli etkinliklerde güzel güzel bir ders geçirdim, iyi öğrendim, eğlenceli ve öğretici.
15	Empati kurmamı, Türkçeyi daha düzgün kullanmamı sağladı, çok sevdim, dinlememi geliştirdiğini düşünüyorum, başarımın yüksek olduğunu görünce sevindim.
16	Bazen sıkıcıydı , genellikle eğlendim, öğrenince daha iyi anladım, bilmediğim kelimeleri öğretti.
17	En eğitici ve en eğlenceli münazara etkinliğiymiş, bana çok yararlı oldu.
18	Çok güzel etkinlikler yaptık, eğlendim, öğrendim, en sevdiğim münazara.
19	Eğitici, eğlenceliydi, yazma becerisinde katkıda bulundu.
20	En çok eğlendiren ve eğiten etkinlik münazaraydı, öğrendim çok eğlendim.
21	Etkili ve eğlenceliydi, en çok yaptığımız münazara eğlenceli ve etkiliydi.
22	En sevdiğim etkinlik dramaydı, hem eğlendim, bu etkinlikler dinleme becerimi geliştirdi.
23	Münazara yarışmasına bayılmışım, bu etkinlikler hem yararlı oldu hem de eğlenceli, bilgimin geliştirmesine yardımcı oldu.
24	Etkinlikler çok eğlenceliydi, en çok eğlenceli bulduğum fabldı, çok hoşuma gitti.
25	En sevdiğim, çok eğlenceliydi, eğitici oldu, daha çok yazmama etkili oldu.

26	Eğitici ve eğlenceliydi, daha iyi anlayıp, dersi daha sevmemizi sağladı, çok eğitici ve eğlendirici oldu, öğrendik, eğlendik.
27	Eğitici ve eğlendirici geçti, diğer derslere oranla çok eğlendirici, eğlendim, öğrendim.
28	Eğlenerek öğrendim, hem eğitici hem de öğreticiydi, ğretmenimiz bize çok önem verdi, bize çok Şey öğretti, eğlenerek öğretmesi, en çok hoşuma giden, eğitici ve eğlenceli olan etkinliklerdi.
29	En çok eğlendiren, en çok bilgilendiren, bu etkinlikler çok güzeldi, çok bilgiliydi.



Tablo 23d.

Deney grubu öğrencilerin açık uçlu anketin dördüncü maddesine verdikleri cevapların dökümü

Öğr. no.	Madde 4: Bu derste öz ve akran değerlendirmeleri ile ilgili yapılan etkinlikleri nasıl bulduğunuz? Bunun ile ilgili duygu ve düşüncelerinizi açıklayabilir misiniz?
1	Kendini geliştirme, çok katkı oldu, eğlenceliydi, eksik bilgiyi tamamladım, bildiklerimi kontrol ettim.
2	Öz ve akran değerlendirmesinde artık nasıl değerlendireceğimi biliyorum, hatalarımı düzelttim, kendimi değerlendirebiliyorum.
3	Etkinlikleri güzel buldum, eğlenceliydi, çok yararlıydı, kendimi iyi değerlendiriyorum.
4	Kendimi değerlendirdiğimde eksiklikler fark ettim, arkadaşlarım da eksikliklerini fark etti, çok eğlenceliydi, çok güzel bir etkinlik, akran değerlendirme daha eğlenceliydi.
5	Arkadaşlarımın sınırlarını öğrendim, kendimi ölçtüm, durumu gördüm, çok mutlu oldum.
6	Birbirimizi değerlendirdik, sevdim.
7	Bilgilerimin yeterli olup olmadığını, kendimi değerlendirirken eksikliklerimin ne olduğunu anlamada yardım etti, arkadaşıma güvenip güvenmediğimi anlamama yardım etti.
8	Hatalarımı anladım, hatalarımı düzelttim, arkadaşlarımın ne kadar iyi olduğunu test ettik.
9	Öz ve akranı sevdim, güzel, mutlu olduk, eğlendim, severek öğrendim,
10	Öz değerlendirmede kendimi çok iyi değerlendirdim, arkadaşlarımla kapıştık, birbirimizin eksikliklerini gördük.
11	Harikaydı, açıklarımı kapatmaya çalıştım.
12	Çok değişik buldum, aklıma gelmedi, eğlenceliydi, arkadaşlarımı değerlendirdim, kendimi değerlendirdim, hatalarımı buluyorum, kapatmaya çalışıyorum, aynı şeyler arkadaşlarım için de geçerli.
13	Çok güzeldi, kendimizi ve arkadaşımızı test ettik, değerlendirmem geliştirdi, eğlendik.
14	Öğretici geldi, hem eğlenceli, en eğlenceli kısımlarından biri, yeni şeyler ve teknikler öğrenmeye yarar sağladı, öz değerlendirme sıkıcı geldi, fazla yapmamalı, çeşitlendirmeli.
15	Kendimdeki eksiklikleri gördüm, arkadaşlarım da kendilerindeki eksiklikleri gördü, eksikliklerimizi tamamlayıp başarıyı yükselttik.
16	Hangi düzeyde olduğumu öğrendim, kendi seviyemi bildiğim için çok mutluyum, ne kadar çalışıp çalışmayacağımı biliyorum, arkadaşlarımın ve sınıfımın hangi düzeyde olduğunu artık biliyorum.
17	Çok şey öğrendim, kendimi geliştirdim.
18	Başarıyı öğrendim, arkadaşlarımınkini.
19	Hatalarımı buldum, gözden geçirdim, hatalarımı yapmamaya çalışıyorum fikir aldım, beni mutlu etti.
20	Çok sevdim, eksik olduğum yönleri gördüm, arkadaşlarımda mutlaka eksik yönlerini fark etmişlerdir.
21	Güzeldi, kendimi değerlendirdim, onların derste nasıl olduklarını öğrendim, onlar derste nasıl olduğumu öğrendiler.
22	Çok eğlenceli buldum, kendimizi ölçtük, arkadaşımızı test ettik, gayet eğlendik.
23	Kaşımındaki kişinin değerini anladım, kendimi ona göre hazırladım, daha çok çalışıp eksikliklerimiz tamamlamaya ant içtim.
24	Seviyemi belirledim, ne kadar başarılı olduğumu gördüm.
25	Yazlarımı daha da geliştirdim, hangi düzeyde olduğumu gördüm, yanlışlarımı düzeltmeme yardımcı oldu.
26	Daha iyi olduğunu öğrenip daha dikkatli okuduk, dikkat etmeyi, diğer metinlerden yararlanmayı öğrendik, bizim için yararlı ve eğlenceli bir etkinlik oluyor.
27	Eğlenceli ve eğiticiydi, arkadaşlarım bana katkı ve fayda sağladı, eksikliklerimizi görüp hatalarımız düzelttik.

28	İyi şekilde değerlendirim, eşit olur, yanlışlarımı veya doğrularımı buldum, daha iyiydi.
29	Çok güzeldi, kendimi ve arkadaşlarımı değerlendiriyorum.



Tablo 23e.

Deney grubu öğrencilerin açık uçlu anketin beşinci maddesine verdikleri cevapların dökümü

Öğr. no.	Madde 5: Bu derste yapılan dört konu izleme testini, dersin başında ve sonunda uygulanan başarı testini nasıl buldunuz? Bunun ile ilgili duygu ve düşüncelerinizi açıklayabilir misiniz?
1	Anlama sürecini takip etmek ve bunları karşılaştırmak için yararlı olduğunu düşünüyorum.
2	İlk derste yazamıyorduk, daha iyi öğrenerek, kolaydı, yararlıydı, geliştik, daha başarılı olduk, eğlendik, sorular netti.
3	Kolaydı, sınıfın durumu gayet iyiydi, başarımız sayesinde sınıfımız iyi bir yere gelebilir.
4	Çok güzeldi, daha iyi iletişimimiz odu, güzel anlattığı için, eğlendirip bilgimize bilgi kattı, bu etkinlikler sayesinde hepsi işimize yarayacak etkinlik ve testlerdi, bir yükselişe imza attık.
5	Biraz zor geldi , öğrendiklerim sayesinde başarımlarım çok arttı, dersin önemini, anlarım, çok mutluyum.
6	Çok güzel değildi, zordu.
7	Bana ve sınıfa katkı sağladığı, önemli bilgi verdiğine çok inandım, sorular açık ve netti, kendimi kâğıt üzerinde buldum.
8	Kolaydı, kendimi test ettim, sınıfın başarısını güzel olduğunu görünce, daha mutlu oldum.
9	Sorular zormuş, iyi olabilmemiş, anlamadık , güzel dersti.
10	Çok garibime geldi , daha kolaydı, bir şeyler öğrendik.
11	Sorular süperdi, çok da eğlenceliydi, normal sınavlar bu kadar eğlenceli olmuyor, sınıf genelinde başarılıydık, sınavlar sayesinde daha kolay konuyu anladım.
12	Gayet iyi ve yeterli buldum, unutmamı engelledi, bilgimizi geliştirmemizi sağladı, testin ortalaması daha yüksekti, bilgimizi arttı, daha iyiydi.
13	Bizi geliştirdi, kendimizi denememize yardımcı oldu sınavları çok sevdim.
14	Kendimi yoklamamda aracı oldu, soruların yanıtını buldum, o konulara ağırlık vermeye çalıştım, başarı oranımı büyük ölçüde arttırdı.
15	Zor ve sıkıcı olduğunu düşünüyordum , kolay ve eğlenceli gelmeye başladı, ne kadar başarılı olduğumuzu keşfettik.
16	Bizi bayağı geliştirmiş, sınıftaki kişilere çok yararlı olacak.
17	Bu dersteki testler en iyi sınıf, buldum, herkes neredeyse iyiydi.
18	Güzel buldum.
19	Testlerde başarılı olduk, sınıfın geneli çok başarılıydı.
20	Çok iyi buldum, sınıf başarımızın yüksek olduğunu gördüm, soruları kolay buldum, bizi geliştirdiğini görmüş olduk.
21	Çok güzel buldum, bu kadar iyi yapacağımı bilmiyordum, ders kolaylaştı, testleri güzelce yaptım.
22	Başladığımızda ders zor geldi, kolay gelmeye başladı, kendimiz geliştirdiğimizi düşünüyorum.
23	Bilgimi pekiştirdi, bilmediklerimi öğrenmeme yardımcı oldu, bu test kolaydı, not ortalaması çok güzeldi, bizi daha çok geliştirir.
24	Başta zor geldi, ama sonra alıştım, derse başarımlarımı arttırdı, sınıfın geneli çok başarılıydı.
25	Öğrendikçe, testler kolay gelmeye başladı, başarımız yükseldi.
26	Çok iyi ilerleme kaydettik, bize çok kolay gelmişti, anlayabileceğimiz derecede, konularımıza uygun bir test olmuştu, başarımıza başarı katmış olduk.
27	Seviyemize göre verilmişti, çok kolay olduğunu gördük.
28	Başarımlarımın büyük farkla yükseldiğini gördüm, çok şey öğrendiğimizi gösterir, başarımız vardı, testler öğrenmemize yardımcı odu.
29	Çok yararlıydı, ilk testimizde çok kötü, çok iyiyiz, çok geliştik.

Tablo 23f.

Deney grubu öğrencilerin açık uçlu anketin altıncı maddesine verdikleri cevapların dökümü

Öğr. no	Madde 6: Sizlerle yaptığımız bu öğretim sürecinin Türkçe dersine ilişkin öğrenme ihtiyacınızı karşılayıp karşılamadığı ile ilgili neler düşünüyorsunuz? Duygu ve düşüncelerinizi lütfen açıklayınız.
1	İşlediklerimizin tümü önemli bilgiler, her yerde karşımıza çıkacağını düşünüyorum.
2	Daha iyi anladım, daha iyi anladım, daha başarılı oldum, eğlenceliydi, pekiştirmiş oldum, soruları yapabiliyorum, daha iyi anlıyorum, gelecekte, faydalı oldu.
3	İyi bir alıştırma oldu.
4	İhtiyacımızı karşıladı, daha detaylı öğreniyoruz, işimize yarayabilir, yazar ve şair olmak isteyenler için daha elverişli olur, etkili yazma etkinliği için daha elverişli.
5	Bu derste öğrendiğim tüm konular, çok lazım oldu, bu derste öğrendiklerim olmasaydı başarımlarım bu kadar olmazdı, çok mutluyum, kendi sınırlarımı öğrendim, zevkli ve eğlenceli aktiviteler yaptık, iyi anladım.
6	Karşıladı, teşekkürler.
7	Bize bir şeyler öğrettiğini zaten anlamıştım, bu dersin hayatımda önemli bir yeri var, yazılı ve sözlü anlatımım gelişti, dinlemem, okumam ve yazmam gelişti, bu derste öğrendiklerimin gelecekte işime yarayacağına inanıyorum, çok kolay kafana giriyor ve çıkmıyor.
8	Bir sürü şey öğrenmemizi sağladı, Türkçeyi daha iyi anladık, en sevdiğim etkinlik, çok eğlendim, çok güzel bir dersti, öğrendiklerim, ilerde, çok işimi.
9	Karşıladı, tekrar, öğrenme oldu, gerekli şeylerden biri.
10	Öğrendiğimiz her şey, karşımıza çoğu kez çıktı, bu anlamdaki ihtiyacımı karşıladı.
11	Türkçe dersinde öğrenme ihtiyacımı karşıladı, çok güzeldi, bu bilgileri günlük hayatta kullandığımı düşünüyorum, dersim 70'ten 90'a çıktı.
12	Karşıladı, başka konulara girmedik, ihtiyacımı karşıladı, öğretmenimize bilgileri öğrettiği için çok teşekkür ederim, çok eğlendik.
13	Çok iyiydi, bu derste öğrendik, pekiştirmemize yardımcı oldu, sınavlara yardım etti.
14	Yıllar sonra kullanacağım, işime yarayacak, şeyler kattı, sıkıldım , eğlendim, detaylı bilgilere sahip oldum, daha bilinçliyim.
15	Kademeli öğrendik, pek işe yarayacağını düşünmüyordum , şuan Türkçe dersini daha iyi anlıyorum.
16	Bu kadar ilerleyeceğimi düşünmüyorum. Türkçe dersinde çıkışa geçtim, her soruya cevap veriyorum, övünce de çok mutlu oluyorum. Bu dersi çok seviyorum, soruları sular seller gibi çözüyorum, özenle çalıştım, buralara ulaştım, ihtiyaçlarımın hepsi karşılandı.
17	Daha çok geliştirdim, öğrenme ihtiyacımı karşıladı, çok eğitici dersti.
18	Yardımcı oldu, derecemi daha iyi gördüm, benim için çok iyi oldu.
19	Bilgileri öğrendik, konuları daha iyi anladım, kendimi pekiştirdim, çok mutlu oldum, başarılı olmamı sağladı, en sevdiğim konu, dersi çok eğlenceli kıldı.
20	İhtiyacımı karşıladı, eğlenceli ve eğitici şekilde derslerimizi yaptık, konuyu pekiştirmiş oldum.
21	Konuların bazılarını hemen öğrendim, o konu hakkında çok iyi yaptı.
22	İhtiyacımı karşıladığını düşünüyorum, notlarımı yükseltti, bu dersi sevmemi sağladı.
23	Çok fazla katkısı oldu, bu derste öğrendikleri, hiç korkusuz cevap verebilirim, bu derste pekiştirdim, daha hazırlıklı oldum, hocama teşekkür ederim.
24	Türkçe dersinde katkılı oldu, daha başarılı olmamı sağladı, derste eğlendim,

	bilgilerimi pekiştirdim.
25	Karşılıyor, öğrendiğimiz şeyler Türkçe dersine yardım ediyor, öğrendik, konulara çok yabancı kalmadık.
26	Öğrenme ihtiyacımızı karşılıyor, daha iyi anlıyorum, yardımcı olacaktır, söz sanatlarını kullanıyorum, daha etkili yazabiliyorum, bu konuları öğrenmeseydim, okuyucuya aktarmak istediğimi aktaramazdım.
27	Anlıyorum, katkı sağlıyor, bilgilerimize katkı sağlıyor, daha iyi anladım.
28	Bu derste farklı şeyler öğreniyoruz, daha çok yardımcı oldu, öğrendiklerimin hepsini kullandım, çok yardımcı oldu.
29	Çok şey öğrendim, öğrendiğimiz birçok şey vardı.



Tablo 24.
Deney grubu öğretmeni ile yapılan açık uçlu yoğunlaşmış görüşmenin dökümü

Madde Kategorileri	Soru ve Cevaplar
Ders etkinliklerinin bilişsel kategorilere göre düzenlenmesi	<p>Görüşmeci: Uygulamış olduğumuz Türkçe dersi etkinliklerinin YBT'nin kategorilerine göre hatırlama, anlama, uygulama, analiz, değerlendirme ve yaratma olarak düzenlenmesini nasıl buldunuz? Veya eğitim-öğretim sürecinin bu şekilde düzenlenmesinin etkililiği ile ilgili neler düşünüyorsunuz?</p> <p>Öğretmen: Sistem öğrencinin geçmiş bilgilerini yoklaması ve belli bir sistematüğının olması, bu açılardan etkili öğrenmeyi sağlıyor olduğunu düşünüyorum ve ayrıca uygulama ve değerlendirme gibi öğrencinin ürün oluşturabileceği basamakların olması sürecin daha etkili bir öğrenme sağlamasını bize faydalı kılıyor. Ayrıca analiz basamağında öğrenci hem öğrettiğimiz konu ile ilgili alt basamaklarda ilişki kurabiliyor hem de diğer derslerle disiplinler arası bağ kurabiliyor dolayısıyla son derece etkili ve verimli buluyorum.</p>
Ders içeriklerinin bilgi türlerine göre düzenlenmesi	<p>Görüşmeci: Türkçe dersinin içerikleri veya konularının YBT'nin bilgi türlerine göre gruba ayrılarak verilmesini yani bilgi ve becerilerin olgusal, kavramsal, işlemsel ve üstbilişsel olarak dört gruba ayrılarak verilmesini nasıl buldunuz?</p> <p>Öğretmen: Gayet doğru ve olumlu buluyorum doğrusu. Çünkü öğrencilerin bireysel farklılıklarının olduğunu göz önünde bulunduracak olursak daha bireysel, daha kişiye özel kişiye özgü bir öğrenme sağladığını düşünüyorum. Öğrencinin kendini yazılı ve sözlü olarak ifade etmesinde daha rahat bir süreç geçireceğini düşünüyorum.</p>
Etkinlikler için verilen süre	<p>Görüşmeci: Etkinlikler için verilen süreyi yeterli miydi veya nasıldı?</p> <p>Öğretmen: Dönem boyunca yaptığımız çalışmalarda süre gayet yeterliydi. Etkinlikler yetişti bir ders saatine, süre sıkıntısı yaşamadık açıkçası, öğrenciler materyaller için ön hazırlık yapmışlardı zaten. Öncesindeki konuşmamızda onlara hangi çalışmanın yapılacağını ve kazanımlarla ilgili bilgiler verdik onlar ön hazırlığını yaparak geldiler. Mesela münazara için materyaller hazırladılar, akıllı tahtayı kullandık, not defterini kullandık, bellekte yapacakları çalışmaları hazırlayıp geldiler aslında planlı bir şekilde yapıldığında etkinlik ön çalışma yapıldığında yeterli buluyorum süreyi sıkıntı olmadı yani.</p>
Etkinliklerde kullanılan materyaller	<p>Görüşmeci: Anladım. Size materyalle ilgili soracaktım biraz erken giriş yaptınız hazır gelmişken sorayım size etkililiği, kullanılabilirliği, ekonomik olması gibi özellikleri bakımından kullanılan materyalleri nasıl buldunuz?</p> <p>Öğretmen: Herkesin, her öğrencinin kolaylıkla erişebileceği, kullanabileceği materyaller kullandık aslında. Bunlar, zaman zaman öz önce bahsettiğim gibi münazara için yaptıkları ön hazırlıklarda posterler hazırladılar, karton, kâğıtlar kullandılar, bellekte dokümanlarını kaydettiler, akıllı tahtayı bu süreçte hep kullandık, yaptığımız ölçme çalışmalarında dediğim gibi herkesin rahatlıkla erişebileceği, kullanabileceği, okulumuzda bulunan erişime gayet kolay.</p> <p>Görüşmeci: Yani sizce bunlar, Türkiye genelinde kullanılacak materyalleri mi? Bir köy okulundaki öğrenciyi ve şehirdeki öğrencinin sınıftaki durumunu düşündüğümüzde bu materyallere ne kadar ulaşılabilir?</p> <p>Öğretmen: Şöyle ki poster, yapıştırıcı, not kâğıdı hazırlarken herkesin her şekilde bir dağ okulundaki öğrencinin bile kolaylıkla temin edebileceğini düşünüyorum. Belki akıllı tahta konusunda sıkıntı olacaktır ama şöyle bir duyum almıştım. Artık köylerimizde bile internetin olduğunu düşünenecek olursak eğer birçok okulumuzda %100 ulaştı diye bir haber okumuştum geçenlerde. Akıllı tahta yoksa bile bir projeksiyon cihazı ve bilgisayarın olduğunu düşünüyorum bu durumda. Dolayısıyla ulaşılabilirliği konusunda bir sıkıntı olabileceğini zannetmiyorum.</p>
Yazma becerisi ile ilgili	<p>Görüşmeci: Anladım Hocam, teşekkür ederim. Şimdi soracağım sorular biraz daha odaklı ve öğrenci becerileri üzerine bunlardan ilki, yazma becerisi ile ilgili yapılan</p>

yapılan eğitim-öğretim süreci	<p>eğitim-öğretim sürecini nasıl buldunuz? Yazma becerisi ile ilgili yapılan etkinlikleri ve verilen bilgileri genel olarak nasıl buldunuz?</p> <p>Öğretmen: Etkinlikler eğitici ve eğlenceliydi. Mesela şiir yazma çalışması yaptık onlarla. Şiiri hem akrostiş hem de atışma şeklinde hazırladılar. Mesela birlikte gördük 29 kişilik sınıftan çok güzel ürünler, neredeyse 27 öğrencimiz gayet başarılı ürünler ortaya koydu yaratıcı düzeyde şiirler yazdılar güzel çalışmalar yaptılar bizi hem şaşırttı hem de etkiledi bu durum. Gayet başarılı geçtiğini düşünüyorum. Bunun dışında fabl yazma çalışmalarını yaptılar. Fablda da gayet başarılı sonuçlar gördük açıkçası. Güzel hikâyeler oluşturmuşlardı.</p>
Sözlü iletişim becerisi ile ilgili yapılan eğitim-öğretim süreci	<p>Görüşmeci: Bir sonraki sözlü iletişim yani dinleme, izleme ve konuşma becerileri ile ilgili yapılan eğitim-öğretim sürecini, etkinlikleri ve uygulamaları nasıl buldunuz?</p> <p>Öğretmen: Bununla ilgili eğitim-öğretim süreci verimli, yaratıcı ve eğlenceli geçti bir sıkıntı yaşamadık. Öğrenciler gayet mutluydular.</p> <p>Görüşmeci: Mesela bir etkinlikten hareketle yorumlayacak olursanız neler söylersiniz?</p> <p>Öğretmen: Mesela münazara üzerinden gidecek olursak bu etkinlikte öğrenciler zaten derse hazırlıklı bir şekilde geldiler. Hafta boyunca benimle olan iletişimlerinde bu münazara etkinliğini nasıl yapacaklarını konuştuk heyecanlarını paylaştık, işte biz şu gruptayız, şu tartışmalar yaptık öğretmenim şu hazırlıkları yaptık, hafta boyunca hazırlandılar, kendi materyallerini hazırladılar ve münazara boyunca da kendilerini ve kendi tezlerini etkili bir şekilde de savunma ve karşı tarafa benimsetmeyi öğrendiler. Çalışma sonunda uyguladığımız değerlendirme formlarında da hem kendilerini ölçtüler hem de akran değerlendirmesiyle de arkadaşlarının çalışmalarını ölçme imkânı yakaladılar. Eksiklerini gördüler, neyi yapmadıklarını anladılar. Daha iyisini yapmak için de ilham aldılar. Gayet güzel geçti. Oradaki soru-cevapta da karşısındakini dinlerken o anda aklına gelen soruları karşı takıma sorma ve işte ivedeli bir şekilde cevaplama gelen soruları. Yaratıcı düşünmeyi de geliştirdiğini düşünüyorum ayrıca. Gayet verimli geçti.</p>
Okuma becerisi ile ilgili yapılan eğitim-öğretim süreci	<p>Görüşmeci: Anladım hocam, okuma becerisi ile ilgili bir sorum olacak. Okuma becerisi ile ilgili yapılan eğitim-öğretim süreci nasıldı? Okuma, metinler, okuduğunu anlama, yorumlama gibi okuma becerisini genel olarak düşündüğümüzde neler söyleyebilirsiniz?</p> <p>Öğretmen: Evet, bununla alakalı teknikler okuduğunu anlama becerisi ile ilgili etkinlikler yaptık çocuklarla, öğrencilerin okuma düzeylerini belirledik aslında. Bunları gözlemledik, okuduğunu anlama, yorumlama becerilerini ölçtük. Nasıl yaptık bu uygulamayı mesela, kısa metinler verdik onlara, bu metinleri hangi okuma tekniği ile yani eleştirerek okumamı, seçerek okumamı ve göz atarak okumamı yani hangi tekniğin hangi metne uygun olduğunu belirlemelerini ve bunu sezmelerini sağlamaya çalıştık. İlk etapta biraz zorlandılar ama sonra etkinlikleri yaptıkça aaa evet bakın bu metne bu daha iyi oluyor gibi onlar da fikirlerini belirtmeye başladılar ve başarılı buluyorum açıkçası.</p>
Eğitim-öğretim sürecinin yaratıcılığı geliştirmesi	<p>Görüşmeci: Evet hocam, teşekkür ederiz. Bu eğitim-öğretim sürecinin çocukların yaratıcılıklarına olan katkısı ile ilgili neler düşünüyorsunuz? Mesela sözlü iletişim, yazma ve okuma becerisi ile ilgili etkinliklerin çocukların yaratıcılıklarına katkı sağladığını düşünüyor musunuz? Bununla ilgili düşünceleriniz nelerdir?</p> <p>Öğretmen: Bu öğretim sürecinin yaratıcılığın katkı sağladığını kesinlikle düşünüyorum. Hem sözlü hem yazılı olarak katkı sağladığını düşünüyorum. Mesela önce yazılı boyutuyla değerlendirmek isterim. Şiir denince bizim öğrencilerimizin genelinde şiir fobisi vardır. Yazmak deyince akıllarına kompozisyon, hikâye ve benzer yazı örnekleri geliyor düşünce yazısı bile belki bir yere kadar kabul edilebilir. Ama şiir onlar için korkulu rüyaydı. Ama şiir yazma tekniklerini ve hangi yöntemleri kullanacaklarını gösterdiğimizde onlara bir tekniği nasıl takip edeceklerini öğrettiğimize açıkçası bu korkularını yendiklerini gördüm. Hiç beklemediğim öğrenciler bile çok güzel ürünler ortaya çıkardılar. Dolayısıyla tekniği gerçekten</p>

	yaşadığım için çok olumlu ve uygun buldum. Fablda da aynı olay geçerli. Sadece onlara fablı öğretmen merkezli bir şekilde anlatsaydım belki bu şekilde etkili ve bu kadar güzel ürünler çıkmayacaktı ortaya. Öğrenciler, sürecin başından beri, yaptıkları kuklalarla işte başlarına taktıkları kulaklıklarla sürekli etkinlik içerisindeydiler. Derse hazırlıklı bir şekilde geldiler kendi hikâyelerini karakterlerini oluşturdular, olayları kendileri belirlediler ve bunu hangi konu etrafında kıskançlık mı aç gözlülük mü hangi konu etrafında yazacaklarını belirledikleri için çok güzel hikâyeler ortaya çıktı. Onların da bunu kolay kolay unutabileceklerini zannetmiyorum. Güzel bir süreçti çok eğlendiler hatta bu fabllarını canlandırdılar dolayısıyla görsel olarak da öğrenme süreci pekişti. Son derece faydalı ve yararlı görüyorum. Çeşitli boyutlarda yaratıcılıklarını etkiledi.
Eğitim-öğretim sürecinin kalıcı öğrenme üzerindeki etkisi	Görüşmeci: Tam da bir sonraki soruya giriş yaptık yani kalıcı öğrenmeye vurguda bulunuyorsunuz anladığım kadarıyla.
	Öğretmen: Kesinlikle.
	Görüşmeci: Bunun kalıcı öğrenmeyi desteklediğini ya da gerçekleştirdiğini düşünüyor musunuz?
	Öğretmen: Kesinlikle katılıyorum. Eskiden bizim çocukluğumuzdan, bizim öğrencilik yıllarımızdan ilâ ki hatırlarsınız daha çok öğretmenin ön planda olduğu, sunuş yoluyla öğrenme, daha çok öğretmenin tahta başına geçip yazdığı veya anlattığı, öğrencinin daha edilgen olduğu bir süreçti o. Şuanda artık devir değişti. Beklentiler ve ihtiyaçlar ona göre şekillenmek zorunda eğitim ve ülkemizin durumu, öğrencilerin edinmek istedikleri meslekler... O yüzden bizim etkinliklerimizi de bu doğrultuda şekillendirmemiz ve günlük hayatla ilişkilendirmemiz gerekir ki çocuk bunu öğrenebilsin. Biliyorsunuz ki ezberlenen bilgi unutulmaya mahkûm. Ben şuanda ortaokulda ezberlediklerimin çoğunu hatırlamıyorum. Hâlbuki yaparak ve yaşayarak sınıfla bu şekilde eğlenceli etkinlikler ortaya çıkarsaydık, öğretmenlerimiz bizi bu şekilde yönlendirselerdi bence çok daha güzel olurdu ve kalıcı olurdu diye düşünüyorum. O yüzden üniversiteye giden öğrencilerin dershaneye giderek deliler gibi ders çalışmasına gerek kalmıyor işte bu şekilde ve bu durumlarda çünkü öğrenmiş oluyorlar. Kesinlikle ben kalıcı olacağına inanıyorum.
Öz ve akran değerlendirme süreçleri	Görüşmeci: Evet, Hocam teşekkür ederim. Bir sonraki sorum, öz ve akran değerlendirme süreçleri hakkında. Bu süreçleri nasıl buldunuz bunlarla ilgili neler düşünüyorsunuz?
	Öğretmen: Zaten eğitimde biliyorsunuz olmazsa olmaz. Bir öğrencinin seviyesini ilk yazılı yapıncaya kadar kesinlikle yorum yapmam onun hakkında. Çünkü beni çok şaşırtıyorlar. Çok iyi görünen derse katılımı harika olan bir öğrenci mesela yazılı değerlendirmede çok düşük bir not alabilir. Sesiz duran, kendi hâlinde bir öğrenci yazılıdan tam yani 100 puan alabiliyor. O yüzden değerlendirme bizim için çok önemli. Hiçbir zaman ben yazılıya kadar öğrencilerin başarısı için velisiyle görüşmem. O yüzden aslında hem öz değerlendirmenin hem de akran değerlendirmenin çok önemli olduğuna inanıyorum. Öz değerlendirmede kendini sorguluyor. Başlık koydum mu? Plan yaptım mı? Noktalama işaretlerini yerine göre kullandım mı? Hâl eklerini koymadığımda neler oldu, koyduğumda nasıl bir anlam ortaya çıktı? O yüzden bence öğrencinin kendi yanlışlarını görmesi ve bir sonraki çalışmalarda gerekli dönütleri alabilmesi için önce yanlışını fark etmesi lazım ki bunun üzerine doğrularını koyabilsin. Yeni bilgiler edinebilsin. O yüzden yanlışını fark edip doğruyu öğretmemiz gerekiyor önce. Arkadaşınınkini değerlendirir oradaki bilgiyi kıyaslıyor.
	Görüşmeci: Peki bu rekabete yönelik mi yani yarışma hissi mi oluşturuyor onlarda nasıl bir değerlendirme akran değerlendirmesi?
	Öğretmen: Yarış derken önce kendisiyle yarışıyor aslında öz değerlendirmesini yaparken. Aa işte bunu yapamamışım bir dahakinde yapayım işte bu eksik olmuş buna dört puan verdim bir dahakinde beş puan vereyim demek ki şunu şöyle yapayım. Önce kendini değerlendiriyor. Önce kendisiyle yarışıyor. Bir üst basamağa

	<p>ya da sözel anlatım basamağına yükseltmek istiyor. Diğerinde de arkadaşıyla kendini kıyasladığında hem akran arasındaki iletişimi sağlamış oluyoruz hem de arkadaşı ondan daha iyiyse eğer daha iyisini yapabilmişse eğer onun için bir ilham olabilir. Ya da kötüsünü yapmışsa arkadaşı ile iletişime geçip onu düzeltme. Çünkü biz şunu görüyoruz öğretmenlik yaparken. Öğrenci sizden bir şeyler alıyor kesinlikle öğrenme sürecinde öğretmen çok etkili bir faktör ama inanın bana birbirlerinden de çok şey öğreniyorlar. O yüzden grup çalışmalarına çok önem veriyorum. Akran değerlendirmesinin çok faydalı olduğunu düşünüyorum. Bazen yapıyorum. Hadi bakalım yanındakine anlat diyorum. Çok güzel dönüşler alıyoruz. O yüzden akran değerlendirmeyi kendilerini arkadaşlarıyla kıyaslamaları bakımından çok faydalı buluyorum açıkçası. Bu bir yarışta da olumlu bir yarış güzel bir yarış.</p>
Eğitim-öğretim sürecinin öğreticilik boyutu	<p>Görüşmeci: Anladım Hocam, bir diğer sorum sizin bu süreçte nasıl etkilendiğinizle ilgilidir. Yani bir öğretmen olarak yapılan bu eğitim-öğretim süreci öğreticiliği yönünden sizi doyuma ulaştırdı mı? Bununla ilgili duygu ve düşüncelerinizi öğrenebilir miyim?</p> <p>Öğretmen: Şöyle anlatayım kısacası yazma çalışmasıyla örnek vererek başlamak istiyorum. Bizim dersimiz sürekli öğrenciyle karşılıklı konuşma, yazma işte yazdıklarını değerlendirme, hayatta yaptıkları bazı davranışları soruyoruz mesela öğrenci geziye mi gitmiş bana onu anlatıyor, anı mı yaşamış bana onu anlatıyor aslında kendisine, hayata dair bir şeyler anlatıyor. Dolayısıyla beni en mutlu edecek şey öğrencinin dersi sevmesi ve bunları anlatmaktan zevk duyması. Yani yaptığım bir şiir yazma çalışmasında 29 öğrenciden 27'si çok güzel ürünler ortaya çıkartıyorsa zaten bir öğretmen daha fazla ne isteyebilir. Ya da fabl öğrendiyse ve çok güzel fabllar ortaya çıkartıyorsa, onları resimlendirdiyse, onlarla ilgili drama yaptıysa zaten yaparak yaşayarak öğrenmiştir o öğrenci ve ben seneye fabl dediğimde bütün parmakların havada olacağını adım gibi eminim. O yüzden gayet başarılı geçtiğini düşünüyorum bu nedenle doyuma ulaştığımı da söyleyebilirim açıkçası gayet memnunum.</p>
Eğitim-öğretim sürecinin öğrencilerin duyuşsal öğrenme alanları üzerindeki etkisi	<p>Görüşmeci: Teşekkür ederim, peki bir de öğrenci açısından bakmak istiyorum. Bu dersin öğrencilerin duyuşsal alanlarına yani ilgi, tutum, değer verme ve ihtiyaç gibi özelliklerine bir katkı sağladığını düşünüyor musunuz? Varsa nasıl bir katkı sağladığını düşünüyorsunuz?</p> <p>Öğretmen: Öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına cevap verdiği için sitem, onların da seveceğine ve tatmin olacaklarını düşünüyorum. Mutlu olacaklarını düşünüyorum açıkçası. Çünkü başarabileceklerini gördükleri anda zaten mutlu oluyorlar. Başarmanın sırrı bir dersi sevmekten geçiyor bence. Etkinlikleri anladıysa yapabiliyorsa öğrenci mutlu oluyor. Dersi seviyor dersi sevdiğçe daha çok çalışıyor. Tatmin duygusunun oluştuğunu düşünüyorum açıkçası.</p>
Eğitim-öğretim sürecinin öğrencilerin üstbilişsel öğrenme alanları üzerindeki etkisi	<p>Görüşmeci: Anladım Hocam, sona doğru yaklaşıyoruz. Bu dersin öğrencilerin üstbilişsel bilgi, becerilerine olan katkısı ve etkisi hakkında neler düşünüyorsunuz? Öğrencilerin üstbilişsel bilgi ve becerileri için neler diyebilirsiniz bu ders için?</p> <p>Öğretmen: Yani üstbilişsel yaklaşımla alakalı da Türkçe dersinde öğrendikleri ile ilgili aslında onlara bir farkındalık kazandırıyor ve mesela hâl eklerini buldurma çalışmasında verdiğimiz metinde hâl eklerinin olmadığını farz edin demiştik onlara. Orda hâl ekleri olmazsa onları kullanmazsa hayatımıza neler değişiyor yani Türkçenin kurallarının öneminin ne olduğunu aslında onları yerli yerinde kullanmanın hayatımızı ne kadar etkilediği yeni bir gazete yazısını okurken bile aslında orda kuralların uygulandığını fark etmeleri işte bir yerde bir tabela yanlış mı yazılmış onu sezmeleri aaa bak burada hâl eklerini kullanmamış kullanması gerekirdi diye veya yanlış ayırmış diye. O yüzden ben bir farkındalık oluşturacağını ve bunu hayata yatacaklarını, hayatlarında karşılaştıkları Türkçe ile alakalı yanlışlıkları kolaylıkla sezebileceklerini ve doğrularını bulabileceklerini düşünüyorum açıkçası.</p>
Eğitim-öğretim sürecinin	<p>Görüşmeci: Anladım teşekkür ederim. Sizce bu ders, amacına uygun olarak tamamlandı mı? Bununla ilgili olarak neler düşünüyorsunuz?</p>

dersin amacına uygunluğu	Öğretmen: Bildiğim kadarıyla otuza yakın kazanımımız vardı değil mi?
	Görüşmeci: Evet.
	Öğretmen: Hemen hemen hepsi gerçekleşti ve son derece etkili verimli buluyorum. Gayet güzel geçti, amacına uygun bir şekilde işledik amacına uygundur. Sizin sayenizde.

Hedef ve kazanımların gerçekleşme düzeyi	Görüşmeci: Teşekkür ederim Hocam, aslında ben de az önce konuştuğunuz kazanım konusuna geldim. Yapılan dersin hedef ve kazanımlarının gerçekleşme düzeyi için söyleyebilirsiniz. Az önce biraz giriş yaptınız ama biraz daha fazla bilgi rica edebilir miyiz?
	Öğretmen: Yüzde olarak vermek gerekirse ben %100 yakın bir oran söylemek isterim. Çünkü kazanımları verirken ilk başta biraz tereddütlüydük. Hani ne kadar olabilir diye. Ama işledikçe ve gördükçe etkinliklerle öğrencilerin ilgisini, beğenisini, derse katılımını başarılı olduğumuzu anladım. Uyguladığımız değerlendirmelerde dönüşler neredeyse % 90'larda.
	Görüşmeci: Kazanımlar için mi?
	Öğretmen: Kesinlikle.
	Görüşmeci: Anladım Hocam, genel olarak merak ettiğim hususlar bunlardı. Değerli vaktinizi bana ayırarak geldiğiniz için çok teşekkür ederim.

Ek 11. İstanbul İl Millî Eğitim Müdürlüğünden verilen uygulama izni



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-20-E.9736858

09/09/2016

Konu: Anket ve Araştırma İzin Talebi

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi: a) Marmara Üniversitesinin 05.08.2016 tarih ve 1600205764 sayılı yazısı.
b) MEB. Yen. ve Eğ. Tek. Gn Md. 07.03.2012 tarih ve 3616 sayılı 2012/13 nolu gen.
c) Millî Eğitim Araştırma ve Anket Komisyonunun 08.09.2016 tarihli tutanağı.

Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü doktora programı öğrencisi Hülya SÖNMEZ'in "Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre Hazırlanan Ortaokul Türkçe Öğretimi Programının Uygulanabilirliği" konulu tezi kapsamında, ilimiz Üsküdar ilçesinde bulunan Selami Ali Ortaokulunda öğrenim gören 5. ve 6. sınıflarda öğrenim gören öğrencilere; gözlem okuma becerisi değerlendirme ölçekleri, yazma becerileri değerlendirme ölçeği ve dinleme izleme konuşma becerileri ölçeklerini; uygulama istemi hakkındaki ilgi (a) yazı ve ekleri Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Araştırmacının; söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanılmaması, uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılmaması koşuluyla, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim -öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Bakanlık emri esasları dâhilinde uygulanması, sonuçtan Müdürlüğümüze rapor halinde (CD formatında) bilgi verilmesi kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Ömer Faruk YELKENCİ
Millî Eğitim Müdürü

OLUR
09/09/2016

Ahmet Hamdi USTA
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:1- Genelge
2- Komisyon Tutanağı

İl Millî Eğitim Müdürlüğü Binbirdirek M. İmran Öktem Cad.
No:1 Eski Adliye Binası Sultanahmet Fatih/İstanbul
E-Posta: sgb34@meb.gov.tr

A. BALTA VHKİ
Tel: (0 212) 455 04 00-239
Faks: (0 212)455 06 52

Ek 12. İstanbul İl Valiliğinden uygulama için verilen olur



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-44-E.9775531
Konu: Anket Araştırma İzni

09.09.2016

MARMARA ÜNİVERSİTESİ
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığına)

İlgi: a) 05.08.2016 tarih ve 1600205764 sayılı yazınız.
b) Valilik Makamının 09.09.2016 tarih ve 9736858 sayılı oluru.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü doktora programı öğrencisi Hülya SÖNMEZ'in "Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre Hazırlanan Ortaokul Türkçe Öğretimi Programının Uygulanabilirliği" konulu tezi hakkındaki ilgi (a) yazınız ilgi (b) valilik onayı ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve araştırmacının söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanmaması, uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılması koşuluyla, gerekli duyurunun araştırmacı tarafından yapılması, okul idarecilerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim -öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Valilik Onayı doğrultusunda uygulanması ve işlem bittikten sonra 2 (iki) hafta içinde sonuçtan Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Bölümüne rapor halinde bilgi verilmesini arz ederim.

Harun TÜYSÜZ
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

EK:1- Valilik Onayı
2- Ölçekler

İl Millî Eğitim Müdürlüğü Binbirdirek M. İmran Öktem Cad.
No:1 Eski Adliye Binası Sultanahmet Fatih/İstanbul
E-Posta: sgb34@meb.gov.tr

A. BALTA VHKİ
Tel: (0 212) 455 04 00-239
Faks: (0 212)455 06 52

Ek 13. Üsküdar İlçe Millî Eğitim Müdürlüğünden seminer için verilen izin



T.C.
ÜSKÜDAR KAYMAKAMLIĞI
İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 36575986-20-E.1343963
Konu : Seminer Düzenlenmesi

02/02/2017

KAYMAKAMLIK MAKAMINA
ÜSKÜDAR

İlgi : a) Valilik Makamı'nın, 09/09/2016 tarihli ve 59090411-20-E.9736858 sayılı Oluru.
b) Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü doktora öğrencisi Hülya SÖNMEZ'in 15/11/2016 tarihli dilekçesi.

Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü doktora öğrencisi Hülya SÖNMEZ "Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre Hazırlanan Ortaokul Türkçe Öğretimi Programının Uygulanabilirliği" konulu tezi kapsamında, ilgi (a) onaya istinaden İlçemiz Selami Ali Ortaokulunda uygulama yapmış olup, ilgi (b) dilekçesi ile adı geçen okulumuzda uyguladığı ve hazırladığı programı, İlçemize bağlı okullarda görev yapan gönüllü Türkçe Öğretmenlerine sunmak ve görüşlerini almak istemektedir.

Bu bağlamda; Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü doktora öğrencisi Hülya SÖNMEZ tarafından, ekli listede isimleri ve görev yerleri yazılı Öğretmenlerin katılımı ile ekli program doğrultusunda; **13-14-15 Şubat 2017 tarihlerinde, 16.00-18.20 saatleri arasında Capitol Ortaokulu Salonunda** seminer verilmesi Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde, olurlarınıza arz ederim.

Sinan AYDIN
Müdür

Eki:

- 1-İlgi (a) Valilik Oluru (1 sayfa)
- 2-İlgi (b) Dilekçe (1 sayfa)
- 3-Seminer Programı (1 sayfa)
- 4-Katılımcı Listesi (1 sayfa)

O L U R

<...>

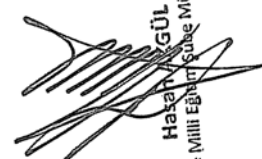
Mustafa GÜLER
Kaymakam

Mimar Sinan Mah.Dr.Fahri Atabey Cd.No:21 Üsküdar/İSTANBUL
Elektronik Ağ: uskudar.meb.gov.tr
E-posta:uskudar34@meb.gov.tr


Tel: (0216) 201 20 70
Faks:(0216) 201 20 88

Bilgi için: Strateji Geliştirme Bölümü Birgül KAYMAK (Şef) Dahili: 1181

SIRA	Atölye/Seminer	SEMİNERÇİNİN ADI SOYADI	SEMİNERİN KONUSU	TARİH (Haz. 2016)	SAAT	KATILIMCI SAYISI	SEMİNERİN YERİ	GÖREVLİ OKUL MÜDÜRÜ	GÖREVLİ ÖĞRETMEN	GÖREVLİ ÖĞRETİM N.
1	SEMİNER	PROF.DR. SİNAN CANAN	BEYİN NASIL ÖĞRENİR?	20.6.2017	12.00-14.00	700	BAĞLARBAŞI K.M.ROĞUÇCI SALONU	BEKİR ALTINAY	DR. NURHAN ATASOY	FARUK SÖNMEZ - TOKEGÖZ
2	SEMİNER	ZEKERİYA EROĞLU	GERÇEK AŞK VE MUTLU AİLE	20.6.2017	10.00-12.00	220	ALTUNİZADE K.M.KONFERANS S	MUHAMMET KESİCİ	MERYEM ÇERÇİ	ALİYE HAZİNEDAR
3	SEMİNER	KEMAL ÖZER	SUNNET VE MODERN HURAFELER BAĞLAMINDA BESLENME	20.6.2017	10.00-12.00	100	BAĞLARBAŞI K.M. CEP SINEMA	ÖLEK ARÜV	MUSTAFA YILMAZ	TACİSER SEZABMAN
4	SEMİNER	EROL EROĞAN	SURDUREBLİR ÖĞRENİMİN TEK KELİMLİK SİRRI	20.6.2017	12.00-13.00	100	BAĞLARBAŞI K.M. CEP SINEMA	HÜSEYİN SAVAŞ	FATMA EFE	
5	ATÖLYE	STEM AKADEMİ - MURAT DÜĞMEÇİ - ALI SARI	İLCE FEN- MATEMATİK ÖĞRETMENLERİNDEN 10 KİŞİ İZANOLUBA 12 GÜN	20.6.2017	10.00-13.00	10	HEZARFEN AHMET BAĞLARBAŞI	EMİN BAYKARA	BERTA AKKAŞ	
6	SEMİNER	CELALETTİN İPEKBAYRAK	İSİMLERİMİZİN HAYATIMIZDAKI ÖNEMİ	20.6.2017	10.00-12.00	90	K.M.SEMİNER SALONU	CANAN ÇİÇİ	DİLEK KESKİN	
7	ATÖLYE	NAZEL ÖZBÜRÜN	DUYGULAR VE İLİŞKİLER	20.6.2017	11.00-13.00	50	CAPITOL ORTAOKULU - SEMİNER SALONU	DİNÇER YEOĞLU	EIF KAHVECİ	
8	ATÖLYE	HÜLYA SÖNMEZ	ÖĞRETİM PROGRAMI TASARLAMA SÜRECİ (AYNI GRUPLARDA)	20.6.2017	10.00-12.00	30	HAYDARPAŞA A.L. SINIFI	ÖMER FARUK ARAZ	Zeynel ÜNVER	
9	SEMİNER	Feride ERTÜRK- Handan BAYBAKTAR SAHVALLOĞLU	OKUMA- YAZMA SÜRECİNDE YAŞANAN SORUNLAR VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ (Sınıfların Özetlemelerine Yönelik)	20.6.2017	10.00-12.00	90	HAZARFEN AHMET ÇELBEĞLİ ORTAOKULU	EMİN BAYKARA	BERTA AKKAŞ	
10	ATÖLYE	HANDE KAMER	HAZINE KUTULARI (OKUL ÖNCESİ - 1. SINIF VE 2. SINIF ÖĞRETMENLERİNE 25 KİŞİ)	20.6.2017	10.00-13.00	25	SELAMI ALI ORTAOKULU	MAHİR KABABAŞANOĞLU	HANDE KAMER	
11	ATÖLYE	Pst. Dan. Ömer ÇİMEBİ	Hızlı okuma, doğru okuma ve okuduğunu anlamayı arttıracak Sınıf içi Uygulamalar (SINIF ÖĞRETMENLERİNE)	20.6.2017	10.00-13.00	25	CAPITOL ORTAOKULU - SINIF	DİNÇER YEOĞLU	EIF KAHVECİ	
12	ATÖLYE	CEM GÖREN	ZİHİN HARİTALARI VE HAFİZA TEKNİĞİ İLE KELİME ÖĞRENME YÖNTEMLERİ (Yabancı Dil Öğretmenlerine)	20.6.2017	11.00-14.00	50	HAYDARPAŞA A.L. (SINIF)	ÖMER FARUK ARAZ	Zeynel ÜNVER	
13	ATÖLYE	İsmail GÖKDOĞAN	KELİME KAVRAM ATÖLYESİ	20.6.2017	10.00-11.30	20	SABANCI OLGUNLAŞMA ENSTİTÜSÜ	YUSUF GÜREK	İsmail GÖKDOĞAN	
14	ATÖLYE	İsmail GÖKDOĞAN	KELİME KAVRAM ATÖLYESİ	20.6.2017	12.30-14.00	20	SABANCI OLGUNLAŞMA ENSTİTÜSÜ	YUSUF GÜREK	İsmail GÖKDOĞAN	
15	ATÖLYE	GÜLGÜN GÜVENKAYA	POLİMERKİL OBİE TASARIMI (AYNI GRUPLARDA) 2. GÜN	19.6.2017	10.00-12.00	30	TEV TURKAN SEDEĞİSİZLİ İLKOKULU	ABDULLAH ÇAKIR	MEVKE DİKMENDAGI	
16	ATÖLYE	Neriman Yılmaz	Mangala Aşlyesi	20.6.2017	10.00-12.00	60	ÖZEL SAĞLIK İLKOKULU	ALİ YAŞAR DÜZCÜ	Yasemin KARAGÖLÜ	Birgün DURSUN
17	ATÖLYE	OSMAN SELVİ	TEMEL UNITY EĞİTİMİ (AYNI 20 KİŞİ İLE 4 GÜN) 3.GÜN	20.6.2017	10.00-14.00	20	ÜSKÜDAR İMKB MEBLEKİ TEKNİK A.L.	SEDA BÜYÜKOL	DERYA KAÇAN	
18	ATÖLYE	Ayhan Karayel Çeğin	Mizacele Draması (MÜZE GİRİŞ ÜCRETİ KİŞİ BAŞI : 2,5 TL)	20.6.2017	10.00-12.00	20	SARAY KOLEKSİYONLARI - MÜZESİ BEŞİÇTAŞ	SELMİN AZADGÜZEL SEVGI KAŞ	RECEP ÖZDEMİR	
19	ATÖLYE	ÜMİT HAYRİ KOÇ	9 MIZAÇ - ENNEAGRAM	20.6.2017	12.00-14.00	90	BAĞLARBAŞI K.M.SEMİNER SALONU	ZAHİDE PERİHAN CATANA	RECEP ÖZDEMİR	
20	ATÖLYE	Subiha Çelik	Ahaap Yakma Atölyesi (07 uçlu kalem ve silgi getirecekler)	20.6.2017	10.00-13.00	25	Ökudat Özel Eğitim Merkezi	SEVİL YİĞİTER		
21	ATÖLYE	Belül ERGÜN GEA	Öfne Yönetimi	20.6.2017	10.00-12.00	100	ÖZEL ERA ORTAOKULU	BİROL ÖZDEMİR	BERKAN BALIK	
22	SEMİNER	DR. ÖZGÜN BAŞARAN KAYA - ARZU BİLGİLİ DEMİRCAN	ÇOCUK SAĞLIĞI İLE İLGİLİ BİLİNER YANUŞ UYGULAMALARI (HOMEOPATİ)	20.6.2017	10.00-12.00	200	ÖZEL BAĞLARBAŞI A.L.	SEBAHATTİN BELEK	EBRU KIZILOCAK	
23	ATÖLYE	İSMAIL KARASU	LİDERLİK VE DEĞİŞİM	20.6.2017	10.00-12.00	30	HALIL RUŞTU İLKOKULU - SINIF	YAŞAR SAKARYA	Meryem ÖZKAYA	
24	ATÖLYE	Ahmet Akay Azak	Anlıyarak Hızlı Okuma Teknikleri	20.6.2017	10.00-11.00	30	CAPITOL ORTAOKULU - SINIF	DİNÇER YEOĞLU	EIF KAHVECİ	
25	ATÖLYE	Ahmet Akay Azak	Anlıyarak Hızlı Okuma Teknikleri	20.6.2017	12.00-13.00	30	CAPITOL ORTAOKULU - SINIF	DİNÇER YEOĞLU	EIF KAHVECİ	


 Hasan KOCUL
 İlçe Milli Eğitim Şube Müdürü

SIRA	Atölye /Seminer	SEMİNERİN ADI SOYADI	SEMİNERİN KONUSU	TARİH (Hz. 2016)	SAAT	KATILIMCI SAYISI	SEMİNERİN YERİ	GÖREVLİ OKUL MÜDÜRÜ	GÖREVLİ ÖĞRETMEN	GÖREVLİ ÖĞRETMEN	GÖREVLİ ÖĞRETMEN
1	SEMİNER	PROF. DR. HÜSEİN UYSAL	ÖZDEN ÖZE	21.6.2017	12:00-15:00	700	BAĞLARBAŞI K.M. BOĞAZIÇI SALONU	İSMAIL ADAK	NURCAN PEHLİVAN	GÜLÜZAR BAYSAL	TUNA KALAN
2	SEMİNER	ZEKERİYA EFİLOĞLU	GERÇEK AŞK VE MUTLU AİLE	21.6.2017	10.00-12.00	220	ALTUNZADE K.M. KONFERANS SALONU	MEHMET YATLA	DEMET BİLGİN	ALİYE TACİSER	
3	SEMİNER	POLAT DOĞRU	ÖĞRETİMİN GÜCÜ	21.6.2017	10.00-12.00	300	BAĞLARBAŞI K.M. AVRASYA SALONU	CEVRIYE ŞEN	HANVA MUTLİ	CEREN ŞİMŞEK	
4	SEMİNER	POLAT DOĞRU	ÖĞRETİMİN GÜCÜ	21.6.2017	12.30-14.00	300	BAĞLARBAŞI K.M. AVRASYA SALONU	UĞUR KALAFAT	RAMAZAN ŞAHNALLI	HÜLYA ÖZNALBANT	
5	ATÖLYE	STEM AKADEMİ - MURAT DÜĞMEÇİ - ALI SARI	İLÇE FEN- MATEMATİK ÖĞRETMENLERİNDEN 10 KİŞİ (aynı gruba) 3. GÜN	21.6.2017	10.00-13.00	10	HEZARFEN AHMET ÇELEBİ ORTAOKULU	EMİN BAYKARA	BERTA AKKAŞ		
6	ATÖLYE	KAMER ANIL	ÖĞRENCİ KOÇLUĞU	21.6.2017	11:00-13:00	30	CAPİTOL ORTAOKULU-SINIF	DIÑÇER YELOĞLU	EİF KAHVECİ		
7	ATÖLYE	HÜLYA SÖNMEZ	ÖĞRETİM PROGRAMI TASARLAMA SÜRECİ (aynı grup) 3. GÜN	21.6.2017	10.00-12.00	30	HAYDARPAŞA A.L. (SINIF)	ÖMER FARUK ARAZ	Zeynep ÜNVER		
8	SEMİNER	EROL ERDOĞAN	SÜRDÜRÜLEBİLİR ÖĞRENİMİN TEK KELİME LİK SİRRI	21.6.2017	12:00-13:00	100	BAĞLARBAŞI K.M. CEP SİNEMA	İSMAIL KILIÇ	ENVER GÜL	NECMI HAZİNEDAR	
9	ATÖLYE	OSMAN SELVİ	TEMEL UNITY EĞİTİMİ (AYNI GRUP) 3. GÜN	21.6.2017	10.00-14.00	20	ÜSKÜDAR İKMB MESLEKİ TEKNİK A.L.	SEDA BÜYÜKOL	DERYA KAÇAN		
10	SEMİNER	TUNCEL ALTINKOPRU	ÇOCUK VE GENÇLİK KİTAPLARINDA KİŞİLİK BOZUCU ÖGELER	21.6.2017	10.00-12.00	100	BAĞLARBAŞI K.M. SEMİNER S.	TURGUT ASLAN	BERNA AKDAĞ		
11	SEMİNER	YRD.DOÇ.TAMER ERGİN	DÜŞÜNME BECERİLERİNDEN AKADEMİK BECERİLERE YOLCULUK	21.6.2017	10.00-14.00	200	HALK EĞİTİM MERKEZİ	MUSTAFA BÜLBÜL	SERPİL HACIALERKİŞİOĞLU	HAZYNE TANVERİ	
12	SEMİNER	Feride ERTÜRK -Handan BAYRAKTAR ŞAHVELOĞLU	Yaratıcı okuma ve etkin anlama	21.6.2017	10.00-12.00	100	HAZARFEN AHMET ÇELEBİ ORTAOKULU	EMİN BAYKARA	BERTA AKKAŞ		
13	ATÖLYE	HANDE KAMER	HAZİNE KUTULARI(OKUL ÖNCESİ - 1. SINIF VE 2. SINIF ÖĞRETMENLERİNE)25 KİŞİ	21.6.2017	10:00-13:00	25	SELAMI ALI ORTAOKULU	MAHİR KARAHASANOĞLU	HANDE KAMER		
14	ATÖLYE	Pst. Dan. Ömer CİMEM	AKIL VE ZEKA OYUNLARI (SINIF ÖĞRETMENLERİNE)	21.6.2017	10.00-13.00	25	CAPİTOL ORTAOKULU-SINIF	DIÑÇER YELOĞLU	EİF KAHVECİ		
15	ATÖLYE	İsmail GÖKDOĞAN	KELİME KAVRAM ATÖLYESİ	21.6.2017	10.00-11.30	20	SABANCI ÖĞÜNÜLAŞMA ENSTİTÜSÜ	YUSUF GÜRLEK	İsmail GÖKDOĞAN		
16	ATÖLYE	İsmail GÖKDOĞAN	KELİME KAVRAM ATÖLYESİ	21.6.2017	12.30-14.00	20	SABANCI ÖĞÜNÜLAŞMA ENSTİTÜSÜ	YUSUF GÜRLEK	İsmail GÖKDOĞAN		
17	ATÖLYE	Neriman Yılmaz	Mangala Atölyesi	21.6.2017	10.00-12.00	60	Çengelköy İlkokulu	ALİ YAŞAR DÜZCÜ	Yasemin KARAÖĞLU	Sultan UÇAN	Barış DURSUN
18	ATÖLYE	Ayhan Karayel Çetin	Müzedde Drama (MÜZE GİRİŞ ÜCRETİ KİŞİ BAŞI : 2,5 TL)	21.6.2017	10.00-12.00	20	SARAY KOLEKSİYONLARI MÜZESİ BEŞİKTAŞ	ADEM DEMİRCİ	UĞUR AK		
19	ATÖLYE	Sübhane Çelik	Ahşap Yakma Atölyesi (07 uçlu kaleme ve siliği getirecekler)	21.6.2017	10.00-13.00	25	Üsküdar Örneği Eğitim Mesleki Eğitim Merkezi	SEVİL YİĞİTER			
20	ATÖLYE	Zeynep ER GEA	Kaygı ve Stres Yönetimi	21.6.2017	10.00-12.00	100	HALİDE EDİP A.L.	SELMAN KÜÇÜK	EBRU SEYHAN	SEDA AKKUŞ	
21	ATÖLYE	İSMAIL KARASU	STRES YÖNETİMİ	21.6.2017	10.00-12.00	30	AHMET KELEŞOĞLU A.L. SINIF	SEBAHATTİN BELEK			


HACI AKKÖL
 İlçe Millî Eğitim Şube Müdürü

Ek 15. Seminere katılan bazı Türkçe öğretmenleriyle seminer sonrasında çekilen fotoğraf



Ek 16. Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre Tasarlanan Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı

YENİLENMİŞ BLOOM TAKSONOMİSİNE GÖRE TASARLANAN ORTAOKUL TÜRKÇE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI

1.1. Tasarlanan Öğretim Programının Genel Amaçları

Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre tasarlanan programın genel amaçları, Millî Eğitim Bakanlığının belirlediği eğitim politikaları ve önceliklerine (temel eğitim almış öğrencilerin millî, manevi, evrensel değerlere sahip; hem akademik hem de sosyal anlamda başarılı olabilen; teknolojik gelişmelere uyum sağlayabilen; kendisine, toplumuna ve farklı kültürlerle karşı yüksek düzeyde farkındalıkla saygı duymayı başarabilen, hayata hazır, mutlu ve sağlıklı bireyler olarak yetişmeleri) göre saptanmıştır. Burada belirtilen bu önceliklere göre tasarlanan programın genel amacı, öğrencilerin bilgiyi özümseyerek kolaylıkla uygulayabilmelerini sağlamaktır. Bilgiyi özümsemeleri amacıyla bilişsel ve duyuşsal olarak bilgiye ulaşma yollarını aramalarını sağlayarak bu becerilerine göre kendilerini tanımları için onlara yardımcı olmaktır. Aynı zamanda bu program tasarısında öğrencilerin sözlü iletişim (dinleme/izleme, konuşma), okuma ve yazma becerileri ile dil bilgisi yeterliliklerini bilişsel, duyuşsal ve üstbilişsel dil gelişimlerine göre hayatlarının bütün alanlarında kullanabilmeleri amaçlanmıştır. Bu yeterliliklere göre dil becerisini ihtiyaçlarına göre etkili ve yeterli düzeyde kullanan öğrencilerin, kendilerini bireysel ve sosyal yönden geliştirmeleri ve bu kapsamdaki ihtiyaçlarını gidermeleri hedefleniyor. 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nda belirtilen Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçları ve Temel İlkeleri doğrultusunda tasarlanan “Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre Tasarlanan Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı”nda öğrencilerin şu bilgi, beceri ve yeterliliklere sahip olması hedeflenmektedir:

- Sözlü iletişim (dinleme/izleme, konuşma), okuma ve yazma becerilerinin bilişsel, duyuşsal ve üstbilişsel olarak geliştirilmesi,
- Türkçeyi yazılı ve sözlü kurallara uygun, bilinçli ve doğru olarak kullanmaları,
- Kullanacağı strateji, yöntem ve tekniğe bağlı olarak okuma, yazma sevgisi ve alışkanlığını kazanmaları,
- Yazılı veya sözlü kaynaklardan aldığı bilgilerden hareketle söz varlığını zenginleştirilmesi,
- Türkçeyi iletişim ve estetik amaçlı nasıl kullanacağı ile ilgili farkındalık kazanması,
- Üstbilişsel, eleştirel ve yaratıcı düzeydeki dil ve düşünce becerilerini geliştirmesi,
- Dili sosyal çevrede etkili kullanması,
- Uygun yöntem, teknik, strateji vasıtasıyla bilgi ve becerilerinden hareketle duygu ve düşüncelerini sözlü ve yazılı olarak etkili ve amacına uygun şekilde aktarması,

- Bilgiyi hatırlama, anlama, uygulama, analiz etme, değerlendirme ve yaratma bilişsel kategorilerinde nasıl kullanacağını bilmek ve bu bilişsel kategorilerdeki yaratıcılığını tanıması ve kullanması,
- Öz değerlendirme yaparak dil becerilerindeki yeterliğini görmesi,
- Akran değerlendirmesine göre başkalarının bilgi, beceri ve yeterliliklerinin farkında olarak bunu saygı çerçevesinde ve nesnel bir şekilde karşılaması,
- Mevcut bilgi ve becerilerini etkili kullanarak bilgiyi arama, keşfetme, yorumlama ve zihinde yapılandırma becerilerinin geliştirilmesi,
- Basılı materyaller ile çoklu medya kaynaklarından aldığı bilgiyi amacına uygun olarak kullanma, düzenleme ve sorgulama becerilerini kazanması,
- Millî, manevî, ahlaki, tarihî, kültürel, sosyal değerler için farkındalık oluşturmalarını,
- Farklı kültüre ait millî, manevî, ahlaki, tarihî, kültürel, sosyal değerleri tanıyarak bunlara bilinçli ve saygıyla yaklaşması,
- Sanat, doğa, tarihî miraslar gibi ortak olan dünya değerlerini tanıyarak bunları benimsemesi.

Tasarlanan programın ihtiyaçları belirleme aşamasında bireyin ve toplumun ihtiyaçlarının neler olduğu saptanmaya çalışılmıştır. Bu amaçla Türkçe dersi öğretim programlarında olması gereken hususlar üzerinde durulmuştur. YBT'ye göre belirlenen bu ihtiyaçlar, 2/1/2016 tarihli ve 29581 sayılı Resmî Gazete'de yayımlanarak yürürlüğe giren Türkiye Yeterlilikler Çerçevesine Dair Tebliğ ve eki Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi ve Avrupa Yeterlilikler Çerçevesindeki ihtiyaç ölçütleri ile karşılaştırılmıştır. Yapılan bu karşılaştırma sonucunda belirlenen yeterliliklerin yukarıda sıralanan amaçlarla uyumlu olduğu saptanmıştır.

1.2. Öğretim Programının Yaklaşımı

“Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre Tasarlanan Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı”nın yaklaşımı, eğitim-öğretim sürecine dâhil olan her bireyin ihtiyaçlarına bağlı olarak uygun ve yeterli teknoloji, zaman, materyal, bilgi, beceri vb. eğitim unsurlarına göre tam olarak öğrenmesini sağlamaktır. Bu düşünceden hareketle tasarlanan programda öğrenme süreci, bütün öğrencileri kapsayıcı ve bu kapsam içerisinde özellikle her öğrenciye göreliği göz önünde bulunduran “bireysel öğrenme”ye odaklanmıştır. *Bu nedenle program tasarısında; bütün öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, üstbilişsel ve sosyal dil gelişimlerini bireysel öğrenme ihtiyacına göre daha etkili bir şekilde nasıl kullanacağına yönelten öğretim yaklaşımı ön plandadır.* Bu yaklaşımdan hareketle etkinlik içerikleri; tam öğrenme, yapılandırmacı, probleme dayalı öğrenme, işbirliğine dayalı öğrenme, aktif öğrenme ve çoklu zekâ modellerinin Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin bilgi türleri ve alt bilişsel süreçlerine uyarlanması ise oluşturulmuştur.

1.3. Öğretim Programında Temel Beceriler

Tasarlanan bu programda beceriler; birbiri ile olan ilişkileri ve özelliklerine göre okuma, yazma ve sözlü iletişim olmak üzere üç önemli alana ayrılmıştır. Dil bilgisi konuları; *dilin yapısı ve kuralları ile ilgili bilgileri sunmak, bu yapı ve kurallara göre dilin doğru ve etkili kullanmasını ve öğrencilerin dilin akademik yönü ile ilgili farkındalık kazanmalarını sağlamak* amacıyla okuma, yazma ve sözlü iletişim becerisi bünyesinde hazırlanmıştır. Bu amaçlardan hareketle dil bilgisi ile ilgili içerikler, öğrencilerin dil yeterliliklerini tamamladığı için tasarlanan programda farklı bir beceri alanı olarak verilmemiştir. Program tasarısında dil bilgisi ile ilgili konular, ilişkili olduğu beceriye bağlı olarak yazma, okuma ve sözlü iletişim becerileriyle iç içe verilmiştir.

Dinleme, izleme ve konuşma becerileri, duyuşsal alana ve YBT'nin yapısına bağlı olarak bir arada verilmiştir. Kazanım ve etkinliklerin hazırlanması aşamasında ilk olarak dinleme, izleme ve konuşma becerileri birbirinden ayrı şekilde tasarlanmaya çalışılmıştır. Fakat yapılan incelemede bu becerilerin YBT'nin bazı bilişsel kategorilerini veremediği görülmüştür. Örneğin, dinleme ve izleme becerileri için analiz etme ve yaratma kategorilerinde kazanım ve bu kazanıma uygun etkinlik hazırlanamamıştır. Diğer bir örnekte ise YBT'deki bilgi türlerinin ve altı bilişsel kategorinin bazı beceri alanını (konuşma) tamamıyla kapsadığı, bazı beceri alanını (izleme ve dinleme) ise kısmen kapsadığı belirlenmiştir. Bu güçlükler nedeniyle bu becerilerin test edilmesi için uygun ölçme araçlarının hazırlanması sürecinde bazı zorluklar yaşanmıştır. Uygun ölçme araçlarının hazırlanamaması nedeniyle bu beceriler tam olarak ölçülüp değerlendirilememiştir. Bu süreçte karşılaşılan diğer bir güçlük ise YBT'nin bilgi alanlarına göre dinleme, izleme ve konuşma becerilerine uygun ve yeterli içerik modüllerinin hazırlanamamasıdır.

Bu tespitlerden sonra bu üç becerinin birarada hazırlanması üzerinde çalışılmıştır. Yapılan incelemede dinleme, izleme ve konuşma becerilerinin beraber hazırlanması durumunda oluşturulan tasarımın, YBT'nin hem bilgi boyutları hem de bilişsel kategorileriyle uyumlu olduğu görülmüştür. Örneğin, bilgi türüne bağlı olarak bazı kazanım ve etkinliklerin hatırlama, anlama ve uygulama aşamalarında dinleme ve izleme becerileri ile uyumlu olduğu görülürken; analiz etme, değerlendirme ve yaratma aşamalarında ise bu kazanım ve etkinliklerin konuşma becerisiyle uyumlu olduğu görülmüştür. Dolayısıyla becerilerin sürekliliği (altı bilişsel kategoride verilme durumu) ilişkili olduğu bilgi türü ve duyuşsal alanın özelliğine bağlıdır. Bu nedenle duyuşsal alan, bilgi türü ve bilişsel kategorilerle olan uyuma ve ilişkiye bağlı olarak dinleme, izleme ve konuşma becerileri taslak programda birlikte verilmiştir. Aynı zamanda bu becerilerin sözlü iletişim sürecinde birbirini desteklemesi ve tamamlaması nedeniyle bunlar, *sözlü iletişim becerileri* olarak birleştirilmiştir. Böylece programda öğretilecek içerikler; *okuma, yazma ve sözlü iletişim becerilerini* kapsayacak şekilde üç beceri alanına göre düzenlenmiştir.

1.4. Öğretim Programında Değerler Eğitimi

Tasarlanan bu programda bütün değerler verilmemiş olup bazı değerler üzerinde durulmuştur. Bütün değerlerin bu programda verilmemesi veya programda belirli sayıda değer verilmesinin nedeni, değer eğitimi ile ilgili tespit edilen özellikle ilişkilidir. Değerler eğitimi, disiplinler arası konuları

kapsadığı için diğer derslerin içerik özellikleri göz önünde bulundurularak işlenmelidir. Özellikle din kültürü ve ahlâk bilgisi, Türkçe, sosyal bilgiler, müzik vb. sözel becerilerin ağırlıklı olduğu derslerde bazı değer konularının ortak olması nedeniyle bu hususa dikkat edilmelidir. Sözel becerilerin ağırlıklı olduğu derslerde değer eğitimi ile ilgili konuların binişikliğini engellemek ve değer konularını yakın ve ilişkili olduğu dersin kapsamında verilmesinin, değer eğitimi açısından daha standart ve etkili olabileceği varsayılmaktadır. Dolayısıyla *disiplinlerin yapısalı program geliştirme yaklaşımına* uygun olarak, değerler eğitimi çerçevesinde ortak bir öğretim programının esas alınması gerekir. Hazırlanacak olan değerlere ilişkin öğretim programının kapsam ve sınırlılığı ağırlıklı olarak sözel bilgilerin verildiği derslerdeki uzmanların (üniversite ve okullar) koordinasyonu ile belirlenmelidir. Böylece hangi değerlerin kaçınıcı sınıfta ve hangi dersin, hangi konusu kapsamında verileceğinin belirlenmesi sağlanacaktır. Ölçme ve değerlendirme süreçleri, bu derslere göre takip edilerek değerlerin kazanım düzeyleri belirlenmelidir. Değerlerle ilgili belirlenen bu husustan hareketle tasarlanan programda örnek metinler vasıtasıyla bazı değerler ve temel duygulara yer verilmiştir. Bu değerler, içeriğe bağlı olarak okuma, yazma ve sözlü iletişim becerileri kapsamında verilmiştir.

1.5. Öğretim Programında Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımı

Tasarlanan öğretim programının uygulama sürecinde ve sonrasında hem hedef ve kazanımlara ulaşılabilirliği belirlemek hem de öğrenci başarılarını inceleyip değerlendirmek amacıyla *bir düzey belirleyici* ve *dört biçimlendirici* olmak üzere beş farklı başarı testi uygulanmıştır. Nicel değerlendirme sürecinin daha etkili olması amacıyla iç ve dış değerlendirme yapılarak *düzye belirleyici* ve *biçimlendirici* değerlendirmelerin *iç içe geçmiş yapısından* yararlanılmıştır. Program tasarlama sürecinde aşağıdaki ölçüt ve standartlara göre program tasarısı yoklanmış ve incelenmiştir:

- Yöntem yoklaması, içeriğin modüler ve sarmal içeriğe uygun olarak düzenlenme başarısı
- Konu yoklaması, gözden kaçan veya unutulmuş konuların tespiti
- İçerik yoklaması, içerikteki eksiklik ve fazlalıkların tespiti
- Binişiklik yoklaması, hedef bilginin sınıflara göre verilme oranının saptanması
- İlke yoklaması; hazırlanan içeriğin öğrenme ilkeleri olan geçerlik ve güvenilirlik, bilimsellik, öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarına görelilik, faydalılık, öğrenilebilirlik ve sosyal gerçeklerle tutarlılıklarına uygunluğunun belirlenmesi
- Ölçme ve değerlendirme yoklaması, içeriğin ölçme aracı geliştirme kullanma ve değerlendirme süreçlerine uygunluğunun incelenip saptanması.

2. “Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre Tasarlanan Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı”nın Uygulanışı

Bu bölümün kapsamı, tasarlanan programdaki içerik, hedef-kazanım ve etkinliklerin nasıl hazırlandığına ver verilerek öğretmenlerin bunu nasıl kullanacağını öğrenmelerini sağlamaktır. Programın yapısından hareketle kullanımını açıklama hedeflenmiş olsa da öğretmenlere verilecek en

kuvvetli tavsiye; YBT, BT ve Bloom'un duyuşsal alanla ilgili sınıflamasının amaç ve işlevini bilmeleridir. Özellikle YBT'nin amacı, yapısı ve işlevini bilen öğretmenlerin, bu program tasarısını rahatlıkla anlayacağı ve uygulayabileceği düşünülmektedir. YBT'ye göre tasarlanan bu programın içerik, kazanım ve etkinlik boyutlarının nasıl olduğu aşğıdaki bölümlerde detaylıca açıklanarak örneklendirilmiştir.

2.1. İçeriğın Yapısı

Toplanan içerik konuları, *modüler içerikli program yaklaşımı* esas alınarak YBT'deki olgusal, kavramsal, işlemsel ve üstbilişsel bilgi alanlarındaki türlere dört farklı içerik havuzunda toplanmıştır. Daha sonra bu bilgi türleri okuma, yazma ve sözlü iletişim becerileriyle ilişkilendirilmiştir. Böylece okuma, yazma ve sözlü iletişim alanlarının her biri için olgusal, kavramsal, işlemsel ve üstbilişsel olmak üzere dört farklı bilgi türü modülü (dört farklı içerik havuzu) oluşturulmuştur. Üstbilişsel bilgi ile ilgili içerik konuları, duyuşsal alanın basamaklarıyla ilişkilendirilerek düzenlenmiştir.

Oluşturulan içeriğın sınıflara göre dağılımının nasıl olacağı üzerinde çalışılmıştır. Bu süreçte öncelikli ve tekrarlanması gereken dil bilgisi, yazma, okuma ve sözlü iletişim becerileri ile ilgili konular *sarmal içerikli program yaklaşımına* göre düzenlenmiştir. Bu sarmallık, hedef bilginin her sınıfta olduğu gibi tekrarlanması şeklinde değil, üst sınıflarda bilgi yükünün artırılmasına bağlı olarak şu şekilde tasarlanmıştır: İlgili konu, üst sınıflarda olduğu gibi tekrarlanmayıp ilişkili olduğu diğer konunun alt başlığındaki bilgiye uygun şekilde ve bilgi yükü bir kademe artırılarak verilmiştir. *Beceriye dayalı kazanımlarda bilgi yüklerinin dengeli bir şekilde verilmesi ve beceri kazanımlarını bilgiye boğmamak amacıyla* bu sarmal bilgiler, yeri geldiğinde etkinliklerde verilmiştir. Böylece beceri ile ilişkilendirilen bu sarmal bilgiler, ilgili becerinin uygulama sürecine aktarılmıştır. Dolayısıyla bir konu, üst sınıflarda tekrarlanırken kazanımlardaki yeni bir konu ile ilişkilendirilerek veya etkinliklerle beraber verilmiştir. Aynı zamanda sarmal konuların bilgi yükleri bir sonraki sınıfta artacak şekilde düzenlenmiştir. Bu sarmallık, YBT'deki bilgi türlerinin (olgusal, kavramsal, işlemsel ve üstbilişsel) içerisinde öbektlere ayrılarak verilmiştir. Bu düzenleme nedeniyle tasarlanan programın içeriğı, *sarmal ve modüler içerikli program yaklaşımlarının kesişmesine dayalı bir içerik düzenleme yöntemiyle* tasarlanmıştır.

Dolayısıyla sarmal konular, modüler içerikli program yaklaşımına göre ilişkili olduğu bilgi türüne uygun olarak olgusal, kavramsal, işlemsel ve üstbilişsel bilgi alanlarına ayrılarak oluşturulmuştur. Örneğın okuma becerisinin sarmal konularından olan “konu, ana fikir, tema” özelliğine göre olgusal ve kavramsal bilgilerin diğer konularıyla beraber verilmiştir [*Konuyu ve ana fikri destekleyen sözcük ve sözcük grupları (5. sınıf), konuyu ve ana fikri destekleyen deyim ve atasözleri (6. sınıf), metindeki görsellerin ana fikir ve konuyu aktarmadaki etkililiğı (7. sınıf), okuduğı şiirdeki söz sanatlarından hareketle şiirin konu ve temasını (8. sınıf)*].

Üst sınıflarda kazanımlarda verilemeyen sarmal konular, ilişkili olduğu bilgi türüne bağlı olarak içeriğın uygulandığı ders etkinliklerinde verilmiştir. Örneğın, “betimleyici metin” bilgisi üst sınıflarda hazırlanan ders etkinliklerinde sıfat ve isim bilgisinin olduğu kazanım etkinliklerinde bir kazanım

olarak değil; uygulama olarak ön plandadır. Böylece tasarlanan programdaki sarmallık, etkinliklerle sürdürülmeye çalışılmıştır. İzlenen bu yöntemler vasıtasıyla modüler yapının bozulmaması ve ilgili içeriğin yerinde verilmesi nedeniyle tasarlanan programda içeriğin daha sistemli bir şekilde verilmesi hedeflenmiştir.

2.1. Kazanımların Yapısı

Bu bölümde, hedef ve kazanımların nasıl hazırlandığına odaklanılmıştır. Hedef ve kazanımlar, ilişkili olduğu bilgi türüne uygun olarak yazılmıştır. YBT'deki her bir bilgi alanı (olgusal, kavramsal, işlemsel ve üstbilişsel), tasarlanan programdaki bir hedefi kapsayacak şekilde düzenlenmiştir. Dolayısıyla hedefin amacı, dâhil olduğu beceri alanındaki bir bilgi alanını gerçekleştirmektir. Böylece her beceri alanı (okuma, yazma, sözlü iletişim) için olgusal, kavramsal, işlemsel ve üstbilişsel bilgiden oluşan dört hedef yazılmıştır. Örneğin, 6. sınıf sözlü iletişim becerisi alanı için sırasıyla olgusal, kavramsal, işlemsel ve üstbilişsel bilgi türlerine uygun olarak şu hedefler yazılmıştır:

Hedef 1: Sözlü iletişim süreciyle ilgili kavram ve terimleri öğrenme.

Hedef 2: Sözlü iletişim sürecinin unsurlarını öğrenme.

Hedef 3: Sözlü İletişim süreciyle ilgili yöntem ve teknikleri öğrenme.

Hedef 4: İlgi, tutum ve değerlerine hitap edecek ve bireysel öğrenme farkındalığını destekleyecek sözlü iletişim kurmayı öğrenme.

Bilgi türleri ve beceri alanlarına göre her sınıf düzeyi için on iki hedef hazırlanmıştır. Hedefin bilgi sınırı; daha ayrıntılı bilgiler olan kazanım, içerik ve etkinlikleri kapsayacak şekilde verilmiştir. Daha sonra, hedeflere uygun olarak kazanımlar oluşturulmuştur. Bu yönde öncelikle her beceri alanındaki dört bilgi türündeki hedeflere uygun olarak kazanımların sınırları belirlenmiştir. Daha sonra bu kazanımlar, YBT'deki altı bilişsel kategoriye göre hazırlanmıştır. Böylece kazanımlar; YBT'deki *hatırlama, anlama, uygulama, analiz etme, değerlendirme ve yaratma* kategorilerine uygun olarak yazılmıştır. Dolayısıyla programda her hedef için ortalama altı kazanım yazılmıştır. Burada ortalama ifadesine yer verilmesinin nedeni, kazanımlar için verilen bu sayının beceri alanı ve içeriğe göre değişmesinden kaynaklanıyor. Kazanımlar oluşturulurken her ne kadar bütün bilişsel kategoriler için birer kazanımın yazılmasına dikkat edilse de bilgi yükünün fazla olduğu bazı konular için birden fazla kazanım yazılmıştır.

Kazanım cümleleri, YBT'nin *isim-fiil* yapısına (kombinasyonuna) bağlı olarak iki bölümden oluşmaktadır. Fiilden önceki bölüm olan *isim*, kazanımın içeriğini (öğrenilecek bilgi, beceri, tutum vb.) oluştururken *fiil* ise bilişsel kategoriler olan *hatırlama, anlama, uygulama, analiz etme, değerlendirme ve yaratmaya* göre oluşturulup bunlar kazanım cümlesinin sonunda koyu olarak belirtilmiştir. Bu yapıya bağlı olarak kazanımda “*öğrenci, ne öğrenecek?*” sorusu isme yöneltilirken “*öğrenci, nasıl öğrenecek?*” sorusu ise fiile yöneltilmektedir.

Kazanımlar hazırlanırken öğrencilerin hatırlama, anlama, uygulama, analiz etme, değerlendirme ve yaratma bilişsel süreçlerinin tamamını kullanmaları amacıyla dört bilgi türü ve üç beceri alanından yararlanılmıştır. Dolayısıyla okuma, yazma ve sözlü iletişim beceri alanları için sırasıyla olgusal, kavramsal, işlemsel ve üstbilişsel bilgi boyutlarına uygun olarak hatırlama, anlama, uygulama, analiz etme, değerlendirme ve yaratma kategorilerinde kazanımlar oluşturulmuştur. Yazılan kazanımlar, YBT tablosunda uygun yerlerde belirtilmiştir. Böylece tasarlanan öğretim programının kazanımları, YBT tablosundaki yapıya uygun şekilde verilmiştir. Program tasarısında hazırlanan kazanımlar; sırasıyla “K1”, “K2”, “K3”, “K4”, “K5” ve “K6” şeklinde gösterilmiştir. Buradaki “K” kazanım ifadesi, ardından gelen rakam ise hem bilişsel kategoriyi hem de kazanımın sırasını vermektedir. Öğrenci merkezli bir öğretim süreci tasarlandığından dolayı kazanım ifadeleri, öğrenci uygulaması şeklinde belirtilmiştir. Örneğin, altıncı sınıf yazma becerisi alanının birinci hedefini (olgusal bilgi türü) gerçekleştirmek amacıyla sırasıyla hatırlama, anlama, uygulama, analiz etme, değerlendirme ve yaratma kategorilerine uygun olarak şu kazanımlar yazılmıştır:

K1: Yazma sürecinde kullanılan dil bilgisi (çekim ekleri) unsurlarını hatırlar .
K2: Yazma sürecinde kullanılan dil bilgisi unsurlarını anlar .
K3: Yazma sürecinde dil bilgisi kurallarını uygular .
K4: Dil bilgisi kullarına uygun olarak yazdığı yazma denemesini analiz eder .
K5: <i>Örnek bir metni dil bilgisi kullarına uygun olarak değerlendirir.</i>
K6: Yazma sürecinde dil bilgisi kullarına doğru ve etkili kullanarak özgün ve yaratıcı bir metin oluşturur .

2.3. Etkinliklerin Yapısı

Hedef/kazanım ve etkinliklerin birbirinden uzaklaşmaması amacıyla taksonominin alt bilişsel süreçlerine başvurulmuştur. Daha açık bir ifadeyle, hem etkinliklerin hedef ve kazanımlarla karıştırılmaması hem de bunların birbirinden uzaklaşmasını önlemek için taksonominin altı bilişsel kategorisindeki alt bilişsel süreçler kullanılmıştır. Bu aşamada ilk olarak taksonominin altı bilişsel kategorisinin on dokuz alt bilişsel sürecine uygun etkinlikler belirlenmiştir. Böylece *hatırlama, anlama, uygulama, analiz etme, değerlendirme ve yaratma* bilişsel kategorilerine göre oluşturulan kazanımları gerçekleştirmek amacıyla hazırlanan etkinlikler bu kategorilerin alt bilişsel süreçlerine göre sırasıyla hazırlanmıştır. Dolayısıyla her bilişsel kategorideki hedef ve kazanımın etkinliği, bu kategorinin alt bilişsel süreçlerine uygun olarak oluşturulmuştur. Oluşturulan bu yapısal yöntem vasıtasıyla öğrenci performansını görmek ve değerlendirmek için YBT'nin alt bilişsel süreçlerinden, hedef ve kazanımları görmek ve değerlendirmek için ise YBT'nin bilişsel kategorilerinden yararlanılmıştır. Başvurulan bu yöntemin avantajı öğretmene etkinlikleri uygularken bilişsel sürecin hangi aşamasında olduğu, o an hangi kazanımı işlediği, kazanımı ne kadar işlediği ve bundan sonraki süreçte neleri işleyeceği ile ilgili yol göstermesi ve yardımcı olmasıdır.

Etkinlikler, bilişsel süreçlere uyarlanırken dikkat edilen bir diğer husus ise bilgi türünün yapısı yani içeriğin özelliğidir. Dolayısıyla etkinliklerde kazanımı daha etkili bir şekilde gerçekleştirmek için kullanılan yöntem, teknik ve içeriğe en uygun alt bilişsel süreçlerin seçilmesine gayret edilmiştir. Böylece birbirinin aynısı olan ders etkinliklerin tekrarlanması önlenerek öğrencinin öğrenme sürecinde sıkılması ve motivasyon kaybının önlenmesi hedeflenmiştir.

Hedef ve kazanımlara uygun etkinlikler hazırlanırken etkinliği destekleyen YBT'deki bilişsel kategorilerin ve alt bilişsel süreçlerin tamamının kullanılmasına dikkat edilmiştir. Etkinlik sürecinde bu geniş çerçeveye yer verilmesinin amacı, *bireysel farklılıklara uygun ve duyarlı öğrenme süreçlerinin hazırlanmasını sağlamaktır*. Dolayısıyla etkinlikler, bilgiyi alma (öğrenme) becerisi farklı olan bireylerin tamamına olumlu öğrenme koşulları sağlayabilecek şekilde oluşturulmaya çalışılmıştır. Etkinlik sürecinde bu geniş çerçeveye yer verilmesinin diğer bir amacı ise okulların eğitim teknolojilerine ve araçlarına ulaşma ve bunları kullanma imkânları, öğrenme doğasının özellikleri, sınıftaki otantik öğrenme durumları, yardımcı ders materyalleri, ölçme ve değerlendirme araç ve süreçleri vb. eğitim-öğretim sürecinde etkili olan faktörler göz önünde bulundurularak tasarlanan programın hepsine hitap etmesi ve ulaşmasını sağlamaktır. Bu faktörlere bağlı olarak tam öğrenmenin gerçekleşmesi amacıyla YBT'deki bütün bilişsel kategori ve alt bilişsel süreçlere göre öğrenme süreci (etkinlikler) tasarlanmaya çalışılmıştır.

Tasarlanan programda her ne kadar etkinlik ve kazanımlar, bütün bilişsel kategorilere göre hazırlanmış olsa da bunlardan ne kadarının uygulanacağı, öğretmenin sınıftaki öğrenme sürecini takip etmesine bağlıdır. Dolayısıyla öğretmenin sınıfın otantik öğrenme durumunu bilmesi ve öğrenme sürecinde sınıfın tamamını çok iyi takip etmesi oldukça önemlidir. Örneğin, öğrenme hızı ve başarı ortalamasının yüksek olduğu sınıf öğretmeni, öğrencilerin motivasyonlarını düşürmemek ve öğrenme sürecinde sıkılmalarını engellemek için daha az ve uygun bilişsel sürecin olduğu etkinliklerle dersi tamamlaması gerekir. Oysaki ortalama öğrenme hızının daha yavaş ve başarının daha düşük olduğu sınıflarda ise öğretmenin etkili ve yeterli öğrenme sürecini gerçekleştirmesi için daha fazla bilişsel sürecin olduğu etkinlikleri gerçekleştirmesi gerekir. Böylece öğrenciye görelilik ilkesinden hareketle bütün öğrencilerin öğrenme yeterlilikleri ve ihtiyaçları göz önünde bulundurulmaya çalışılmıştır. Bu durumun tasarlanan programa *esnek* bir özellik kazandırması amaçlanmıştır. Bu esnek yapısı itibarıyla tasarlanan program, *öğretmene sınıfın otantik öğrenme düzeyine uygun olarak etkinlikleri ihtiyaçlara göre seçebilme imkânı* tanımaktadır.

Hazırlanan bu programdaki etkinliklerin akışı, aşama aşama kazanımların gerçekleştiği alt bilişsel süreçlerle ilişkilendirilerek verilmiştir. Kazanımlar, ilgili olduğu bilişsel kategorinin alt bilişsel sürecine bağlı olarak K1a, K1b... K2a, K2b, ... K3a, K3b... K4a, K4b...K5a, K5b... K6a, K6b... şeklinde etkinliklerin içinde belirtilmiştir. Burada “K” kazanımı, kendinden sonra gelen rakam “1” vb. bilişsel süreç ve kazanım numarasını ve “a” vb. küçük harf ise hem alt bilişsel süreci hem de etkinliğin sırasını göstermektedir. Her etkinliğin sonunda kazanımların gerçekleşip gerçekleşmediği veya hangi düzeyde gerçekleştiğini kontrol etmek amacıyla “Kazanım kontrol listesi” verilmiştir. Öğretmen bu listede ilgili

kazanımı ders akışına göre puanlayarak kazanımları değerlendirebilmektedir. Etkinliklerde kazanımların kodlandığı kısaltmaların açılımı aşağıda belirtildiği gibidir.

K1a: Hatırlama kategorisi (1. kazanım) 1. alt bilişsel süreç (fark etme, vd.)

K1b: Hatırlama kategorisi (1. kazanım) 2. alt bilişsel süreç (zihinde canlandırma, vd.)

K2a: Anlama kategorisi (2. kazanım) 1. alt bilişsel süreç (açıklama, vd.)

K2b: Anlama kategorisi (2. kazanım) 2. alt bilişsel süreç (örnekleme, vd.)

K3a: Uygulama kategorisi (3. kazanım) 1. alt bilişsel süreç (yapma, vd.)

K3b: Uygulama kategorisi (3. kazanım) 2. alt bilişsel süreç (kullanma, vd.)

K4a: Analiz etme kategorisi (4. kazanım) 1. alt bilişsel süreç (ayrıştırma, vd.)

K4b: Analiz etme kategorisi (4. kazanım) 2. alt bilişsel süreç (örgütlenme, vd.)

K5a: Değerlendirme kategorisi (5. kazanım) 1. alt bilişsel süreç (denetleme, vd.)

K5b: Değerlendirme kategorisi (5. kazanım) 2. alt bilişsel süreç (eleştirme, vd.)

K6a: Yaratma kategorisi (6. kazanım) 1. alt bilişsel süreç (oluşturma, vd.)

K6b: Yaratma kategorisi (6. kazanım) 2. alt bilişsel süreç (planlama, vd.)

BEŞİNCİ SINIF

BEŞİNCİ SINIF YAZMA BECERİSİNİN HEDEF VE KAZANIMLARI

Yazma becerisi/dil bilgisi hedefleri	Yazma becerisi kazanımları
Olgusal Bilgi Hedef 1: Yazma becerisi ile ilgili kavram ve terimleri öğrenme	K1: Yazma sürecinin kavram ve terimlerini (hedef kitle, amaç, konu, plan) hatırlar. <i>(yazma sürecinin unsurları/fark etme, zihinde canlandırma)</i>
	K2: Yazma sürecinin kavram ve terimlerini (hedef kitle, amaç, konu, plan ve metin türü) anlar. <i>(-hedef kitle, amaç ve konu/belirleme, açıklama -metin tür özelliklerini göz önünde bulundurularak yazılacak metin türü/belirleme -metnin uzunluğu, fikir ve duyguları nasıl ve ne kadar aktaracağı/odaklanma -metnin giriş, gelişme ve sonuç bölümleri/örneklendirme)</i>
	K3: Yazma sürecinin kavram ve terimlerini kullanır. K4: Örnek bir metinden hareketle kısa paragraflardan oluşan yazma denemeleri yapar. <i>(-yazım ve noktalama özellikleri/yararlanma -yazım ve noktalama kuralları/uygulama -yazma amacı, konu ve ana fikri/belirleme -ileri sürülen görüşler, kullanılan gerekçe ve kanıtlar/ uygun bir şekilde sonuca bağlama -paragraflar arasında uygun geçiş ifadeleri/yararlanma -isim, isim tamlaması, sıfat, sıfat tamlamaları/kullanma -metne uygun bir başlık/koyma)</i>
	K5: Örnek metinden hareketle oluşturduğu yazı taslağını analiz eder. <i>(-giriş, gelişme ve sonuç bölümleri/birbirinden ayırma, -giriş, gelişme ve sonuç bölümleri/birbiriyle olan uyumunu görme, gerekçelendirme)</i>
	K6: Örnek metinden hareketle oluşturduğu yazı taslağını değerlendirir. <i>(-anlam bütünlüğü bozan ifadeler, yazım ve noktalama yanlışları/denetleme -bilgi ve fikirlerin güvenilirliği/gözden geçirme)</i>
	K7: Yazma sürecinin kavram ve terimlerinden yararlanarak etkili ve yaratıcı bir metin oluşturur. <i>(-amaca uygun olarak konusu ve ana fikri olan, giriş, gelişme ve sonuç bölümlerine oluşan, etkili bir anlatımla sahip, yaratıcı bir metin/yazma)</i>
	Kavramsal Bilgi Hedef 2: Yazma sürecinin aşamalarını öğrenme.
K2: Yazma sürecinin aşamalarını (cümle, paragraf ve metin düzeyi) ve süreç temelli yazma modelini (planlı yazma ve değerlendirme) anlar. <i>(-hedef kitleyi dikkate alarak, yazılacak metnin dili/belirleme, örnekleme, - yazma planı/açıklama -yazılacak konunun aşamaları/odaklanma)</i>	
K3: Yazma sürecinin aşamalarını (cümle, paragraf ve metin düzeyi), süreç temelli yazma modelini (planlı yazma ve değerlendirme) uygular. <i>(-cümleler içinde ve arasında uygun bağlaçlar/kullanma -cümle türleri ve yapılarını resmî ve gayri resmî dil/özelliğine göre değiştirme -metinde yeni öğrendiği kelimeler/bağlama uygun olarak doğru bir şekilde kullanma -metinde uygun noktalama işaretleri/kullanma)</i>	

	<p>K4: Cümle veya paragraf düzeyinde resmî ve gayri-resmî dil kullanarak oluşturduğu taslağı analiz eder. (-kullanılan kelimelerin metnin türü ve yapısı üzerindeki katkısı/inceleme -metnin yazım ve noktalama yönü/inceleme -anlam ile yazım ve noktalama arasındaki uyum/görme)</p> <p>K5: Cümle veya paragraf düzeyinde resmî ve gayri-resmî dil kullanarak oluşturduğu taslağı değerlendirir. (-metin içeriğinin açıklığı ve akıcılığı/yargılama -kelimelerin konuya katkısı/hakkında çıkarımda bulunma)</p> <p>K6: Yazma sürecinin aşamalarına (cümle, paragraf ve metin düzeyi) uygun olarak etkili ve yaratıcı bir metin oluşturur. (etkili ve yaratıcı bir metin/yazma)</p>
<p>İşlemsel Bilgi</p> <p>Hedef 3: Yazma becerisiyle ilgili yöntem ve teknikleri öğrenme.</p>	<p>K1: Yazma sürecinin öncesi, sırası ve sonrasında yapılması gerekenleri hatırlar. (yazma öncesinde yazma sürecine yönelik arka plan bilgisi/zihinde canlandırma)</p> <p>K2: Etkili ve yaratıcı yazma süreci için yazma öncesi, sırası ve sonrasında kullanılacak yöntem, teknik ve stratejiyi anlar. (-yazma amacını açıklama -yazma öncesi, sırası ve sonrasında yardımcı olacak stratejiler/belirleme -yazma öncesinde, kullanılacak stratejiler/örnekler verme)</p> <p>K3: Yazma öncesi, sırası ve sonrasında kullanacağı stratejilerin etkili olması için yazma denemeleri yapar. (-aynı konuda yazılmış farklı metinler/yararlanma -metinlerde düşünceyi geliştirme yolları/yararlanma - yazım ve noktalama kuralları/dikkat etme -Yazım Kılavuzu'ndan yararlanma/alışkanlık hâline getirme -kelime tekrarına düşmeden/yazma -yazma aşamasında başkalarıyla iş birliği yaparak/yazma -yazularını mantıksal bütünlük içinde/oluşturma -farklı cümle yapıları/yer verme -yeni öğrendiği kelimeleri/yerinde ve anlamlarına uygun kullanma -görseller/kullanma)</p> <p>K4: Etkili ve yaratıcı yazma süreci için yazma öncesi, sırası ve sonrasında kullanılan yöntem, teknik ve stratejiyi analiz eder. (-yazma öncesi, sırası ve sonrası yapılacakları/gruplandırma -yapılan uygulamalar ile yazma süreci arasındaki uyumu/görme)</p> <p>K5: Etkili ve yaratıcı yazma süreci için yazma öncesi, sırası ve sonrasında kullandığı yöntem, teknik ve stratejiyi değerlendirir. (yazma öncesi, sırası ve sonrası yapılanların etkililiği/denetleme, çıkarımda bulunma)</p> <p>K6: Yazma sürecinin daha etkili ve yaratıcı olması için yazma öncesi, sırası ve sonrasında kullanılan yöntem, teknik ve stratejilerin işlevselliği için bilgi (fikir) oluşturur. (-düşünceyi geliştirme yolları kullanılarak ve yazma süreci dikkate alınarak etkili ve yaratıcı bir metin/tasarlama, yazma)</p>
<p>Üstbilişsel Bilgi / Duyuşsal Alan</p> <p>Hedef 4: İlgi, tutum ve değerlerine hitap edecek ve bireysel öğrenme farkındalığını destekleyecek yazma sürecini öğrenme.</p>	<p>K1: Yazma sürecinde kişisel öğrenme gücünün/özelliğinin farkına varır. (-yazılacak konunun nerede, nasıl ve ne kadar yararlı olacağı/zihinde canlandırma)</p> <p>K2: Yazma sürecinde kişisel öğrenme gücünü/özelliğini destekleyen unsurları anlar. (-eleştirel ve yaratıcı yazma sürecinde güçlü ve zayıf yanları/tanım -duygu ve düşünceleri yazılı olarak ifade ederken yardımcı olabilecek yazma türleri/belirleme -yazma ihtiyacı/açıklama)</p> <p>K3: Yazma sürecinde kişisel öğrenme gücünü destekleyen, ilgi ve tutumlarına hitap eden yöntem ve teknikleri uygular. (-farklı yazma tekniklerinin nerede, nasıl ve niçin kullanacağını gösteren örnek metinler/yararlanma -motivasyon sağlayıcı teknikler/kullanma)</p>

	K4: Yazma sürecini ilgi ve tutuma göre analiz eder. (-gerekli ve gereksiz bilgiler, yararlı ve yararlısı ayrıntılar/birbirinden ayırma -duygu ve düşünce, ilgi ve tutumun yazma amacıyla olan uyumu/görme)
	K5: Yazılı iletişim sürecini ilgi ve tutuma göre değerlendirir. (metinde kullanılan motivasyon sağlayıcı tekniklerin etkililiği/denetleme, çıkarımda bulunma)
	K6: Yaratıcı bir yazma süreci için ilgi ve tutumlarına uygun bilgi (fikir) oluşturur. (farklı yazma yöntemler ve motivasyon sağlayıcı teknikler/yararlanma, yaratıcı bir metin oluşturma)

BEŞİNCİ SINIF YAZMA BECERİSİNİN ETKİNLİKLERİ

Öğrencinin yaşı: () 5-6 () 7-8

Süre: Etkinliklerin *Hazırlık*, *Merak uyandırma* ve *Hatırlama* aşamaları 40 dakikada, *Anlama* ve *Uygulama* aşamaları 40+40+40 dakikada, *Analiz etme* ve *Değerlendirme* aşamaları 40+40 dakikada *Yaratma* aşaması 40+40 dakikada yapılacaktır.

Öğrenme alanları: () bilişsel () duyuşsal () psikomotor

Dil becerileri: () okuma () yazma () sözlü iletişim

Öğretim modeli: Etkinliğin *Giriş* bölümünde 7E modelinin ilk aşamaları kullanılmış olup *Gelişme* ve *Sonuç* aşamaları Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin bilişsel kategorilerine göre düzenlenmiştir. Etkinlik içerikleri yapılandırmacı, tam öğrenme, probleme dayalı öğrenme, işbirliğine dayalı öğrenme, aktif öğrenme, çoklu zekâ ve üstbilis öğrenme modellerinin Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin bilgi türleri ve alt bilişsel süreçlerine uyarlanması ise oluşturulmuştur.

Öğretim-öğrenme stratejileri

Sunuş yoluyla öğretim: Öğretmenin kullandığı bu strateji, daha çok etkinliklerin *Merak uyandırma* ve *Anlama* basamaklarında kullanılıp diğer aşamalarda sunuma dayalı bilginin olduğu bölümlerde başvurulabilir.

Buluş yoluyla öğrenme: Öğrencinin kullandığı strateji, daha çok etkinliklerin *Hatırlama*, *Merak uyandırma*, *Uygulama*, *Analiz etme* ve *Yaratma* basamaklarında kullanılıp diğer aşamalarda bilginin türüne göre başvurulabilir.

Araştırma ve inceleme yoluyla öğrenme: Öğrencinin kullandığı strateji, etkinliklerin daha çok *Hazırlık*, *Uygulama*, *Analiz etme* ve *Değerlendirme*, *Yaratma* basamaklarında kullanılıp diğer aşamalarda bilginin türüne göre başvurulabilir.

Ölçme araçları ve değerlendirme türleri

Ölçme araçları: “yazma aşamaları kontrol listesi” ve “çözümleyici puanlama yönergesi örneği” burada verilen bu ölçme araçları tavsiye niteliğinde olup öğretmen etkinliğe uygun olarak geliştirdiği ölçme araçlarını da kullanabilir.

Kazanım kontrol listesi: Her etkinliğin sonunda kazanımların gerçekleşme durumu “Kazanım kontrol listesi”ne göre ders akışı içinde gözlemlenerek dersin sonunda değerlendirilecektir.

Öğrenci değerlendirmesi: Öğrenciler; “yazmada kendi kendini değerlendirme formu”, “yazmada arkan değerlendirme formu”, “yazı değerlendirme formu” ve “bütüncül yazı değerlendirme formu”nu kullanarak öz değerlendirme ve akran değerlendirmesi yaparak yazma becerilerini değerlendirebilirler.

Öğretmen değerlendirmesi: Öğretmen, öğrencilerin yazma becerisi değerlendirmek için “yazma becerisi kazanımları kontrol listesi”, “yazma süreci aşamaları kontrol listesi”, “yazı değerlendirme formu” ve “çözümleyici puanlama yönergesi örneği”ni veya etkinliğe uygun olarak geliştirdiği ölçme araçlarını kullanabilir.

Öğretim materyalleri ve teknolojileri: Ders kitabı, bilgisayar, projeksiyon cihazı, akıllı tahta, USB, çalışma kağıdı, görsel dokümanlar (resim, kart poster...), vb.

Yazma Becerisi Olgusal Bilgi Türünün Etkinlikleri

5. sınıf yazma becerisi *birinci hedefin* “Yazma becerisi ile ilgili kavram ve terimleri öğrenme” etkinlikleri

Tarih: .../.../....

Etkinlik adı: Biyografilerdeki hayatlar

Kazanımlar: Kazanım kontrol listesine bakınız.

BAŞLANGIÇ (GİRİŞ) AŞAMASI

Hazırlık: İlk derste öğrencilerin yazma sürecine yönelik ilgi, tutum, ihtiyaç ve deneyimleri belirlenecektir. Ders boyunca öğrencilerin bu özellikleri göz önünde bulundurularak aşağıdaki etkinlikler sırasıyla gerçekleştirilecektir. Derse başlamadan önce bu derste yazacakları metinlerle ilgili “yazma dersi ürün dosyası”nı oluşturmalarını ve yazılarını bu dosyaya kronolojik olarak koymalarını söyleyiniz. Daha sonra İbn-i Sina ile ilgili araştırma yaparak derse hazırlıklı gelmelerini belirtiniz.

Merak uyandırma: Bu aşamada yazma sürecindeki *hedef kitle, amaç, konu ve plan* kavramlarına dikkat çekme ile ilgili etkinliklere yer verilecektir. Bu kapsamda bir metin yazmak için nelere ihtiyaç duyabilecekleri üzerinde düşüncelerini isteyiniz. Bu süreçte *hedef kitle, amaç, konu, plan, kelime, cümle, paragraf ve başlık* konularını tespit etmeleri için onlara ipuçları veriniz.

Hatırlama: Yaptıkları araştırmadan hareketle İbn-i Sina’yı öğrendikleri kadarıyla yazılı olarak anlatacaklarını belirtiniz. Yazma sürecinin *hedef kitle, yazma amacı, konu, yazma planı ve kullanacakları cümle, paragraf ve başlık* gibi yazma öğelerini fark etmelerini (K1a) sağlayınız. Daha sonra bu öğeleri yazacakları metinde nasıl kullanacaklarını zihinlerinde canlandırmaları (K1a) için yönlendiriniz.

GELİŞTİRME (GELİŞME) AŞAMASI

Anlama: Bu aşamada yazma sürecinde kullanılan öğeleri anlamları ile ilgili etkinliklere yer verilecektir. Yazma sürecinin *hedef kitle, amaç, konu, plan, kelime, cümle, paragraf ve başlık konuları* hakkında ayrıntılı bilgi veriniz. Bir metni okurken veya yazarken metnin *konu, ana fikir/ana duygu, yardımcı fikir/duygu öğelerine* (okuma dersinde yaptığınız etkinliklerden hareketle) hatırlama düzeyinde yer veriniz. Metni kimin için yazacaklarını, yazma amaçlarını ve hangi konuda yazacaklarını belirlemelerini (K2a) sağlayınız. Daha sonra belirledikleri hedef kitle, amaç ve konuyu açıklamalarını (K2b) söyleyiniz. Önceden hazırladığınız biyografiyi sınıfta okuyarak *biyografi türü* hakkında bilgi veriniz. Bu bilgilerden ve diğer örneklerden hareketle yazacakları metnin tür özelliklerini belirlemeleri (K2c) için yönlendiriniz. Daha sonra yazacakları metnin uzunluğu, fikir ve duyguların nasıl, ne kadar verileceği ile ilgili metin planlanmasına odaklanmalarını (K2d) sağlayınız. Bu aşamada son olarak yazacakları *metnin giriş, gelişme ve sonuç (serim, düğüm ve çözüm) bölümlerinden* birer örnek vermelerini (K2e) isteyiniz. Yazma çalışmasına başlamadan önce onlara *yazım kuralları (dil, dünya, gezegen, yıldız, savaş, devir, çağ ve kurum adlarının yazımı, soru edatı “mı”, ile, de, ve, ki bağlaçlarının yazımı) ve noktalama işaretlerinin (nokta, virgöl, iki nokta, üç nokta, ünlem işareti, kısa çizgi, tırnak işareti, kesme işareti, noktalı virgöl, uzun çizgi, parantez, denden işareti)* doğru yazımı ve kullanımı hakkında bilgiler veriniz. Daha sonra yazacakları metinde noktalama işaretlerini doğru kullanmaları için gerekli uyarıda bulununuz.

Uygulama



Bu aşamada yazma sürecinin kavram ve terimlerini uygulayarak kısa paragraflardan oluşan (denemeye dayalı) yazma uygulamalarına yer verilecektir. İlk olarak yazma sürecinde yazım ve noktalamanın önemine dikkat çekerek yazacakları metinde bu özelliği göz önünde bulundurmalarını söyleyiniz. Yazım ve noktalamanın nasıl kullanıldığını görmeleri için okuma dersinde işlediğiniz örnek metinlerden yararlanabileceklerini (K3a) söyleyiniz. Böylece yazma sürecinde imlâ ve noktalama işaretlerinin (yay ayraç, üç nokta, eğik çizgi, soru eki, nokta, virgöl, iki nokta, ünlem, tırnak işareti, kısa çizgi, konuşma çizgisi, kesme işareti, noktalı virgöl ve köşeli ayraç) uygun ve doğru yerde kullanımlarını (K3b) görmeleri sağlanacaktır. Bu aşamada örnek yazıda sık kullanılan noktalama işaretlerinin görevlerini metin üzerinden açıklayarak anlatınız. İlgili noktalamaların metindeki etkisini görmelerini sağlayınız. Amaçlarına uygun olarak İbn-Sina ile ilgili edindiği bilgilere göre bir biyografi metni oluşturmaları için yönlendiriniz. Yazma çalışmasından önce biyografi türü hakkında bilgiler veriniz. Giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinden oluşan taslak metnin ilk paragrafında amaçlarını açıkça ifade etmelerini (K4a) söyleyiniz. Daha sonra ana fikir veya temayı etkili bir şekilde vermek için sunduğu görüşleri, gerekçeleri ve kanıtları yazma amacına uygun bir şekilde bir sonuca bağlamaları için (K4b) yönlendiriniz. Ana fikri ve temayı bir bütünlük içinde sunmaları için paragraflar arasında uygun geçiş ifadelerinden ve anlatımı zenginleştirici anlatım yöntemlerinden yararlanmaları (K4c) için gerekli bildirimlerde bulununuz. Daha sonra *isim, isim tamlaması, sıfat ve sıfat tamlaması* hakkında bilgiler vererek kısa biyografilerinde isim, isim tamlaması, sıfat ve sıfat tamlamasını cümledeki işlevlerine uygun şekilde kullanmaları için (K4d) uyarınız. Bu bölümde son olarak giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinden oluşan metnine uygun bir başlık yazmaları (K4e) gerektiğini belirtiniz.

Analiz etme: Bu aşamada K5’ten hareketle kısa paragraflardan oluşan yazı taslağındaki kavram ve terimleri analiz etmelerini sağlayınız. Bunun için metinlerindeki giriş, gelişme ve sonuç bölümlerini birbirinden ayırmalarını (K5a)

söyleyiniz. Daha sonra ana fikir veya temayı etkili bir şekilde vermek için oluşturduğu giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinin birbiriyle olan uyumunun nasıl olduğunu görmelerini (K5b) sağlayınız. Son olarak ana fikir veya temayı etkili bir şekilde vermek için oluşturduğu giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinin birbiriyle olan uyumunun nasıl olduğunu gerekçelendirmelerini (K5c) belirtiniz.

Değerlendirme: Bu aşamada yazma sürecindeki kavram ve terimlerin kullanımına bağlı olarak yazdıkları kısa metni değerlendirmeleri amacıyla etkinlikler yapılacaktır. Yazdıkları biyografiyi arkadaşına incelemesi için vermelerini söyleyiniz. Arkadaşının yazdığı biyografi denemesinde anlam bütünlüğünü bozan ifadelerin, yazım ve noktalama hatalarının olup olmadığını denetlemelerini (K6a) söyleyiniz. Arkadaşının biyografisinde kullandığı bilgi ve fikirlerin güvenilirliğini gözden geçirmeleri (K6b) için yönlendiriniz.

TAMAMLAMA (SONUÇ) AŞAMASI

Yaratma:



Bu aşamada örnek metinlerden ve önceki yazma etkinliğinden edindiği tecrübelerden hareketle kavram ve terimleri daha işlevsel ve etkili kullanmaları ile ilgili etkinliklere yer verilecektir. Önceki yazma etkinliğinde verilen yönergeleri ve arkadaşlarının düzetmelerini göz önünde bulundurarak; amacına uygun konusunu ve ana fikrini belirlediği; giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinden oluşan ve zengin bir anlatıma sahip tanıdıkları bir kişinin hayatını (anne, baba, dede, nine vb.) anlatan yaratıcı bir metin tasarlama ve bunu yazmalarını (K7a) söyleyiniz. Metin yazıldıktan sonra metnin kavram ve terimlerinin işlevselliği hakkında değerlendirmelerde bulunmaları için şu aşamaları gerçekleştiriniz: Amacına uygun olarak konusunu ve ana fikrini belirlediği giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinden oluşan, zengin bir anlatımla tasarladığı metnin fikir, tema, konu, olay ve karakterlerini etkili ve doğru bir şekilde veriliş ve verilişmediğini denetlemelerini sağlayınız. Daha sonra denetledikleri bu metnin amacına uygun olup olmadığını kontrol etmelerini isteyiniz. Metindeki fikir, tema, konu, olay, karakterlerin etkili ve doğru bir şekilde veriliş ve verilişmediği ile ilgili çıkarımda bulunmalarını belirtiniz.

Bu etkinlik bittikten sonra bu bölümdeki kazanımlara uygun olarak hazırladığınız başarı testini uygulayınız. Teste verilen cevapları puanlayınız. Her madde için belirlenen ortalama puanı “Kazanım kontrol listesi”nde ilgili kazanımın karşısına yazınız. Bu ortalamadan hareketle bu dersin etkililiği ve kazanımların gerçekleşme düzeyi ile ilgili görüş ve düşüncelerinizi “Açıklama” bölümünde belirtiniz.

Kazanım Kontrol Listesi

Hedef 1. Yazma becerisi ile ilgili kavram ve terimleri öğrenme	Bu bilgi türünün başarı testi sonuçları ⁵³	Kazandınlmadı	Az kazandınlı	Tamamıyla kazandınlı	Açıklama
K1: Yazma sürecinin kavram ve terimlerini (hedef kitle, amaç, konu, plan) hatırlar . (yazma sürecinin unsurları/fark etme, zihinde canlandırma)					
K2: Yazma sürecinin kavram ve terimlerini (hedef kitle, amaç, konu, plan ve metin türü) anlar . (-hedef kitle, amaç ve konu/belirleme, açıklama -metin tür özelliklerini göz önünde bulundurularak yazılacak metin türü/belirleme -metnin uzunluğu, fikir ve duyguları nasıl ve ne kadar aktaracağı/odaklanma)					

⁵³ Bu bilgi türünün kazanımlarına göre bir başarı testi uygulanacaktır. Başarı testindeki maddeler yukarıdaki kazanımları kapsayacak şekilde düzenlenecektir. Öğrencilerin teste verdikleri cevaplara göre başarı testi incelenecek her kazanım ile ilgili başarı ortalamaları hesaplanacaktır. Belirlenen ortalamalar yukarıda ilgili kazanımın karşısına yazılacaktır. Bu ortalamalara ve kazanımla ilgili yapılan diğer öğrenme çıktılarına göre (ürün dosyaları, öğrencilerin bu kazanım için sınıf içi ve sınıf dışında sergilediği performansların sonuçları, öğretmen gözlemleri, öğretmen günlükleri, vb.) kazanımın gerçekleşme durumu kontrol listesinde ilgili sütunda belirtilecektir. Kazanımın gerçekleşmemesinin nedeni “Açıklama” bölümünde belirtilecektir.

-metnin giriş, gelişme ve sonuç bölümleri/örneklendirme)					
K3: Yazma sürecinin kavram ve terimlerini kullanır . K4: Örnek bir metinden hareketle kısa paragraflardan oluşan yazma denemeleri yapar . (-yazım ve noktalama özellikleri/yararlanma -yazım ve noktalama kuralları/uygulama -yazma amacı, konu ve ana fikri/belirleme -ileri sürülen görüşler, kullanılan gerekçe ve kanutlar/ uygun bir şekilde sonuca bağlama -paragraflar arasında uygun geçiş ifadeleri/yararlanma -isim, isim tamlaması; sıfat, sıfat tamlamaları/kullanma -metne uygun bir başlık/koyma)					
K5: Örnek metinden hareketle oluşturduğu yazı taslağını analiz eder . (-giriş, gelişme ve sonuç bölümleri/birbirinden ayırma, -giriş, gelişme ve sonuç bölümleri/birbiriyle olan uyumunu görme, gerekçelendirme)					
K6: Örnek metinden hareketle oluşturduğu yazı taslağını değerlendirir . (-anlam bütünlüğü bozan ifadeler, yazım ve noktalama yanlışları/denetleme -bilgi ve fikirlerin güvenilirliği/gözden geçirme)					
K7: Yazma sürecinin kavram ve terimlerinden yararlanarak etkili ve yaratıcı bir metin oluşturur . (-amaca uygun olarak konusu ve ana fikri olan, giriş, gelişme ve sonuç bölümlerine oluşan, etkili bir anlatımla sahip, yaratıcı bir metin/yazma)					

Yazma Becerisi Kavramsal Bilgi Türünün Etkinlikleri

5. sınıf yazma becerisi ikinci hedefin “Yazma sürecinin aşamalarını öğrenme” etkinlikleri	Tarih:..../..../....
Etkinlik adı: Mektubunuz var	
Kazanımlar: Kazanım kontrol listesine bakınız.	
BAŞLANGIÇ (GİRİŞ) AŞAMASI	
Hazırlık: Bu bölümde süreç temelli yazma modeli (planlı yazma ve değerlendirme) esas alınarak öğrencilerin yazma sürecinin aşamalarını (cümle, paragraf ve metin düzeyi) öğrenmeleri hedeflenmektedir. Bu hedef için hazırlanan etkinlikler ilgili kazanımlara göre sırasıyla yapılacaktır.	
Merak uyandırma: Öğrencilere, uzaktaki bir tanıdığa ziyarete gitmek için seyahat öncesi bu kişiye mektup yazarak haber verilmesi gerektiği üzerinde durunuz. Mektubu yazmadan önce yazma sürecini nasıl planlayacakları ile ilgili düşüncelerini söyleyiniz.	
Hatırlama: Daha önceki derslerde metin yazma sürecinin nasıl olduğunu hatırlatınız. Daha sonra yazacakları mektubun <i>cümle, paragraf ve metin yazma</i> aşamalarından oluşması gerektiğini fark etmelerini (K1a) sağlayınız. Sonraki aşamada hedef kitleyi dikkate alarak, yazacakları mektubun dilini (resmî ve gayri resmî) zihinlerinde canlandırmalarını (K1b) söyleyiniz.	
GELİŞTİRME (GELİŞME) AŞAMASI	
Anlama: Konu üzerinde düşündükten sonra onlara <i>süreç temelli yazma modeli ve cümle, paragraf ve metin</i>	

düzeyinde yazma ile ilgili ön bilgiler veriniz. Daha sonra *mektubun tür özelliği* hakkında bilgi vererek yazma sürecinde dikkat etmeleri gereken özellikleri açıklayınız. Verdiğiniz bu bilgileri uygun örneklerle pekiştiriniz. Yazma sürecinin cümle, paragraf ve metin düzeyini anlamaları için hedef kitleye göre yazacağı mektubun dilini (resmî ve gayri resmî yazışma) belirlemelerini (K2a) sağlayınız. Mektupta kullanacakları dilin özelliğine dikkatlerini çekmek için yazacakları birkaç cümleye örnek vermelerini söyleyiniz. Sonraki aşamada mektup yazma planını açıklamalarını (K2b) belirtiniz. Yazacağı mektubun uzunluğunu cümle, paragraf veya metin düzeyine göre belirlemeleri için onları yönlendiriniz. Bundan hareketle yazacakları konunun uzunluğuna (cümle, paragraf ve metin düzeyi) odaklanmalarını sağlayınız (K2c).

Uygulama: Bu aşamada *yazma sürecinin aşamalarından (cümle, paragraf ve metin düzeyi), süreç temelli yazma modelinden (planlı yazma ve değerlendirme)* yararlanarak kısa paragraflardan oluşan mektup yazma uygulamalarına yer verilecektir. Bağlaçların özellikleri ve işlevleri hakkında bilgi vererek yazacağı mektupta *cümle içinde ve cümleler arasında uygun bağlaçlar kullanmaları* (K3a) için gerekli uyarıda bulununuz. Daha sonra hedef kitleye uygun kullanacağı cümleleri *resmî ve gayri resmî yazışma dilinin özelliğine göre düzenleyerek* cümle özelliğini fark etmelerini (K3b) sağlayınız. Paragraf düzeyindeki yazıda yeni kelimeleri doğru bir şekilde yazarak, *ses-sembol* arasındaki ilişkilere odaklanarak yazmaları (K3c) için yönlendiriniz. Bu bölümün son aşamasında paragraf düzeyindeki mektup yazılarında anlamı iletmeye yardım olacak *noktalama işaretlerini* kullanmalarını (K3d) sağlayınız.

Analiz etme: Bu aşamada resmî veya gayri resmî dillın özelliğine uygun şekilde oluşturduğu mektubun dilini incelemelerini sağlayınız. Mektubunda kullandığı kelimelerin metnin türüne olan katkısını incelemeleri için (K4a) gerekli yönergelerde bulununuz. Daha sonra yazdığı mektubu yazım ve noktalama yönünden incelemelerini (K4b) söyleyiniz. Sonraki aşamada yazdığı mektuptaki anlam ile yazım ve noktalama arasındaki uyumu görmelerini (K4c) sağlayınız.

Değerlendirme: Bu aşamada akran ve öz değerlendirme yapılarak yazma süreci aşamalarının (cümle, paragraf ve metin düzeyi) ve süreç temelli yazma modelinin (planlı yazma ve değerlendirme) etkililiği değerlendirilecektir. Mektup yazma sürecinin aşamalarını (cümle, paragraf ve metin düzeyi), süreç temelli yazma modelini (planlı yazma ve değerlendirme) değerlendirmelerini sağlamak için şu etkinlikleri gerçekleştiriniz: Akran değerlendirmeleri için yazdıkları mektupları arkadaşlarına vermelerini söyleyiniz. Mektup içeriğinin açık ve akıcı bir şekilde aktarımını sağlamadığını gözden geçirmeleri (K5a) için yönlendiriniz. Daha sonra mektupta kullanılan kelimelerin ana fikir ve konuyla olan uyumu hakkında çıkarımda bulunmalarını (K5b) söyleyiniz.

TAMAMLAMA (SONUÇ) AŞAMASI

Yaratma: Bu aşama iki bölümden oluşmaktadır. İlk olarak yazma sürecinin aşamaları (cümle, paragraf ve metin düzeyi), süreç temelli yazma modeli (planlı yazma ve değerlendirme) ve yazım türü dilinin (resmî ve gayri resmî) işlevsel ve etkili olması amacıyla yazma etkinlikleri yapılacaktır. Onlara yaz tatilinde gönderilmek üzere size bir mektup yazmalarını söyleyiniz. Yazma sürecinde önceki etkinlikte verdiğiniz yönergeler ve arkadaşlarının düzeltmelerini göz önünde bulundurmalarını belirtiniz. Daha sonra resmî ve gayri resmî yazışmaların kurallarına dikkat ederek, içerik ve organizasyonu iyi tasarlayarak, zengin bir anlatıma sahip yaratıcı bir mektup yazmalarını (öğretmenlerine) (K6a) duyurunuz. Metin yazıldıktan sonra oluşturduğu metni türünün özellikleri bakımından değerlendirmeleri için şu aşamaları gerçekleştiriniz: Yazdığı mektubun mektup türünün özelliklerine göre nasıl yazıldığını denetlemelerini sağlayınız. Denetledikleri bu mektubun türünün özellikleriyle uyumlu olup olmadığı ile ilgili çıkarımda bulunmalarını söyleyiniz.

Bu etkinlik bittikten sonra bu bölümdeki kazanımlara uygun olarak hazırladığınız başarı testini uygulayınız. Teste verilen cevapları puanlayınız. Her madde için belirlenen ortalama puanı “Kazanım kontrol listesi”nde ilgili kazanımın karşısına yazınız. Bu ortalamadan hareketle bu dersin etkililiği ve kazanımların gerçekleşme düzeyi ile ilgili görüş ve düşüncelerinizi “Açıklama” bölümünde belirtiniz.

Kazanım Kontrol Listesi

Hedef 2: Yazma sürecinin aşamalarını öğrenme.	Bu bilgi türünün başarı testi sonuçları ⁵⁴	Kazandılmadı	Az kazandıldı	Tamamıyla kazandıldı	Açıklama
K1: Yazma sürecinin aşamalarını (cümle, paragraf ve metin düzeyi) ve süreç temelli yazma modelini (planlı yazma ve değerlendirme) hatırlar . (-yazma sürecinin cümle, paragraf, metin aşamalarından oluşması/fark etme -hedef kitleyi dikkate alarak, yazılacak metnin dili/zihinde canlandırma)					
K2: Yazma sürecinin aşamalarını (cümle, paragraf ve metin düzeyi) ve süreç temelli yazma modelini (planlı yazma ve değerlendirme) anlar . (-hedef kitleyi dikkate alarak, yazılacak metnin dili/belirleme, örnekleme, - yazma planı/açıklama -yazılacak konunun aşamaları/odaklanma)					
K3: Yazma sürecinin aşamalarını (cümle, paragraf ve metin düzeyi) ve süreç temelli yazma modelini (planlı yazma ve değerlendirme) uygular . (-cümleler içinde ve arasında uygun bağlaçlar /kullanma -cümle türleri ve yapılarını resmî ve gayri resmî dil/özelliğine göre değiştirme -metinde yeni öğrendiği kelimeler/bağlama uygun olarak doğru bir şekilde kullanma -metinde uygun noktalama işaretleri/kullanma)					
K4: Cümle veya paragraf düzeyinde resmî ve gayri-resmî dil kullanarak oluşturduğu taslağı analiz eder . (-kullanılan kelimelerin metnin türü ve yapısı üzerindeki katkısı/inceleme -metnin yazım ve noktalama yönü/inceleme -anlam ile yazım ve noktalama arasındaki uyum/görme)					
K5: Cümle veya paragraf düzeyinde resmî ve gayri-resmî dil kullanarak oluşturduğu taslağı değerlendirir . (-metin içeriğinin açıklığı ve akıcılığı/yargılama -kelimelerin konuya katkısı/hakkında çıkarımda bulunma)					
K6: Yazma sürecinin aşamalarına (cümle, paragraf ve metin düzeyi) uygun olarak etkili ve yaratıcı bir metin oluşturur .					

⁵⁴ Bu bilgi türünün kazanımlarına göre bir başarı testi uygulanacaktır. Başarı testindeki maddeler yukarıdaki kazanımları kapsayacak şekilde düzenlenecektir. Öğrencilerin teste verdikleri cevaplara göre başarı testi incelenecek her kazanım ile ilgili başarı ortalamaları hesaplanacaktır. Belirlenen ortalamalar yukarıda ilgili kazanımın karşısına yazılacaktır. Bu ortalamalara ve kazanımla ilgili yapılan diğer öğrenme çıktılarına göre (ürün dosyaları, öğrencilerin bu kazanım için sınıf içi ve sınıf dışında sergilediği performansların sonuçları, öğretmen gözlemleri, öğretmen günlükleri, vb.) kazanımın gerçekleşme durumu kontrol listesinde ilgili sütunda belirtilecektir. Kazanımın gerçekleşmemesinin nedeni "Açıklama" bölümünde belirtilecektir.

(etkili ve yaratıcı bir metin/yazma)

Yazma Becerisi İşlemsel Bilgi Türünün Etkinlikleri

5. sınıf yazma becerisi üçüncü hedefin “Yazma becerisiyle ilgili yöntem ve teknikleri öğrenme” etkinlikleri

Tarih:/..../....

Etkinlik adı: Fabllarda yaşayan sevgili dostlarımız

Kazanımlar: Kazanım kontrol listesine bakınız.

BAŞLANGIÇ (GİRİŞ) AŞAMASI

Hazırlık: Bu bölümde yaratıcı ve özgün bir yazma sürecinde kendisine yardımcı olacak bazı yazma tekniklerini öğrenmeleri ve bunu dikkate alarak yaratıcı ve etkili yazılar yazmalarıyla ilgili etkinliklere yer verilecektir. Etkinlikler, ilgili kazanımlara göre sırasıyla yapılacaktır.

Merak uyandırma: Konuya başlamadan önce kendilerini bir bahçıvan olarak hayal etmelerini söyleyiniz. Daha sonra sevdikleri çiçek ve bitkilerden oluşan bir bahçeyi nasıl hazırlayacaklarını düşünmelerini isteyiniz. Bahçeyi hazırlamak için neler yapmaları gerektiğini sorunuz. Bu durumu yazma süreciyle ilişkilendirerek yazma öncesi nelerin yapılması gerektiğine dikkat çekiniz.

Hatırlama: Bu aşamada *yazma sürecinde yardımcı olacak yazma tekniklerini* hatırlamaları ile ilgili etkinlikler yapılacaktır. Yazacakları türü hatırlamaları için daha önce fabl türünde (hayvanların kişileştirildiği) hikâyeler okuyup okumadıklarını sorunuz. Bu hikâyelerde dikkatlerini çeken noktaların neler olduğunu düşünmelerini söyleyiniz. Daha sonra bir hayvanın başından geçen olayı anlatan kısa bir hikâye (paragraf düzeyinde) yazacaklarını belirtiniz. Bunun için bir hayvan belirlemelerini söyleyiniz. Daha sonra yazacakları kısa hikâyenin öncesi, sırası ve sonrasında neler yapacaklarını zihinlerinde canlandırmalarını (K1a) sağlayınız.

GELİŞTİRME (GELİŞME) AŞAMASI

Anlama: Bu aşamada fabl yazma sürecinde kendisine yardımcı olacak bazı yazma tekniklerini nasıl kullanacaklarını anlamaları ile ilgili etkinlikler yapılacaktır. Fabl tür özellikleri ile ilgili bilgiler vererek konuya hâkim olmalarını sağlayınız. Öğrencilere *fabl yazma sürecinin öncesi, sırası ve sonrasında kullanacakları yöntem, teknik ve stratejileri* anlamaları için şu aşamaları takip ediniz: İlk olarak fabl niçin yazacaklarını açıklamalarını (K2a) söyleyiniz. Fabl yazmadan önce *beyin fırtınası yapma, konuyla ilgili notlar hazırlama, hikâyenin ana hatlarını belirleme, 5N1K'dan yararlanma gibi stratejilere göre yazma sürecini belirlemeleri* (K2b) için onlara yardımcı olunuz. Fabl yazmadan önce *metni kendi yaşantısından ve günlük hayattan oluşturma, farklı düşünmeye yönlendiren ifadeleri kullanma, yardımcı fikirlere yer verme, mizahi öğelere yer verme, genelden özele, özelden genele doğru yazma, uygun ifadeleri kullanarak destekleyici ve açıklayıcı unsurlara yer verme gibi stratejilerin yazma sürecinde işlevsel olup olmayacağını görmeleri için bunları örneklendirmelerini* (K2c) sağlayınız.

Uygulama: Bu aşamada yazma sürecinin aşamalarında uygun yöntem, teknik ve stratejilere başvurarak kısa paragraflardan oluşan (deneme niteliğinde) yazma uygulamalarına yer verilecektir. “*Tutsak Serçenin Avcıya Öğüdü*” adlı metni okuyarak bu metnin dil, anlatım ve olayları aktarış özelliğinden yararlanmaları (K3a) için yönlendiriniz. Böylece örnek yazı vasıtasıyla yazma sürecinde uygun ve doğru yöntem, teknik ve stratejinin nasıl kullanıldığını görmelerini sağlayınız. Bu aşamada örnek yazıda kullanılan 5N1K kuralı, kronolojik sıra, sebep/etki, karşılaştırma/kıyaslama gibi farklı düzenleme desenlerinin metinde nasıl oluşturulduğunu ve bunların metin üzerindeki etkisini görmelerini sağlayınız. Örnek metinde *öyküleme, betimleme, tanımlama, açıklama, karşılaştırma, örneklendirme* gibi düşüncüyü geliştirme yollarının nasıl kullanıldığını göstererek bunları metinlerinde kullanmalarını (K3b) belirtiniz. Örnek metindeki noktalama işaretlerine yazım kurallarına dikkati çekerek kendi metinlerinde bunları ve sayfa düzenini doğru kullanımları (K3c) için uyarıda bulununuz.

Fabllarında kullanacakları yeni kelimelerin yazım ve anlamlarından emin olmak amacıyla sözlük ve imlâ kılavuzundan yararlanmaları için (K3d) yönlendiriniz. Örnek yazıdan yararlanarak konu dışına çıkmadan ve kelime tekrarlarına düşmeden yazmaları (K3e) için uyarıda bulununuz. Metni yazarken başkalarının bakış açısı ve önerilerini dikkate almak, farklı çözüm yaklaşımlarını görmek ve karşı fikirleri dikkate almak için arkadaşlarına danışabileceklerini (K3f) söyleyiniz. Yazılarında olayların oluş sırasına göre giriş ve sonuç cümlelerini özenle seçmeleri ve bunları mantıksal bütünlük içinde (genelden özele, özelden genele) sunmaları için (K3g) gerekli

uyarıda bulununuz. Oluşturacakları metinde farklı cümle yapılarını kullanmaları (K3h) için yönlendiriniz. Örnek metinden veya diğer metinlerden öğrendikleri yeni kelimeleri fabllarında yerinde ve anlamlarına uygun olarak (K3i) kullanmalarını belirtiniz. Son olarak duygu, düşünce, bilgi ve izlenimlerini fabllarında açıklamak için resim ve sembollerini kullanabileceklerini (K3i) söyleyiniz.

Analiz etme: Bu aşamada öğrencilerin deneme niteliğindeki kısa fabllarında kullandığı yöntem, teknik ve stratejilerin işlevselliğini incelemelerini sağlayınız. Bunun için ilk olarak fabllarını yazarken kullandıkları yöntem, teknik ve stratejiyi yazma öncesi, sırası ve sonrasında göre birbirinden ayırmalarını (K4a) söyleyiniz. Daha sonra yazma öncesi, sırası ve sonrasında kullandığı yöntem, teknik ve stratejinin etkili ve yaratıcı fabl oluşturma ile olan uyumunun nasıl olduğunu görmelerini (K4b) sağlayınız.

Değerlendirme: Bu aşamada akran ve öz değerlendirme yaparak kısa hikâyelerinde kullandıkları yazma tekniklerinin etkililiğini değerlendireceklerdir. Yazdıkları metni belirlediği bir arkadaşına değerlendirmesi için vermelerini söyleyiniz. Daha sonra arkadaşının fablı yazma aşamalarında (karalama, gözden geçirme ve düzeltme süreçlerinde) kullandığı yöntem, teknik ve stratejinin etkinliğini denetlemelerini (K5a) sağlayınız. İkili grup veya gruplar hâlinde soru, öneri ve yorumlarla karalama, gözden geçirme, prova okuma ve düzeltme süreçlerinde kullanılan yöntem, teknik ve stratejilerin metinde nasıl kullanıldığını yargılamalarını belirtiniz. Daha sonra arkadaşının fablı yazma süreçlerinde kullanıldığı yöntem, teknik ve stratejinin metnin daha etkili ve yaratıcı olmasındaki rolü ile ilgili çıkarımda bulunmaları için yönlendiriniz.

TAMAMLAMA (SONUÇ) AŞAMASI

Yaratma: Bu aşama iki bölümden oluşmaktadır. İlk olarak önceki etkinlikte kullandıkları yöntem, teknik ve stratejileri yeniden düzenleyerek yazdıkları fabl için verilen yönerge ve düzetmeleri göz önünde bulundurarak ve öyküleme, betimleme, örneklendirme... gibi düşünce geliştirici yollara başvurarak amacına uygun konusunu ve ana fikrini belirlediği zengin bir anlatıma sahip yaratıcı bir fabl yazmalarını veya önceki fablı bu özelliklere göre yeniden düzenlemelerini (K6) söyleyiniz. İkinci aşamada ise yazma öncesi, sırası ve sonrasında kullandıkları yöntem, teknik ve stratejilerin işlevselliği ve metnin etkililiği ile ilgili değerlendirmelerde bulunacaklardır. İlk olarak düşünceyi geliştirme yolları, yazım ve noktalamanın doğru kullanımı ve görsellerin konuya uygun olarak verilmesi yönünden yazdıkları metni denetlemelerini sağlayınız. Daha sonra denetledikleri metinde bu özelliklerin etkili ve doğru bir şekilde verilip verilmediği ile ilgili çıkarımda bulunmaları için yönlendiriniz.

Bu etkinlik bittikten sonra bu bölümdeki kazanımlara uygun olarak hazırladığınız başarı testini uygulayınız. Teste verilen cevapları puanlayınız. Her madde için belirlenen ortalama puanı “Kazanım kontrol listesi”nde ilgili kazanımın karşısına yazınız. Bu ortalamadan hareketle bu dersin etkililiği ve kazanımların gerçekleşme düzeyi ile ilgili görüş ve düşüncelerinizi “Açıklama” bölümünde belirtiniz.

Kazanım Kontrol Listesi

Hedef 3: Yazma becerisiyle ilgili yöntem ve teknikleri öğrenme.	Bu bilgi türünün başarı testi sonuçları ⁵⁵	Kazandınlmadı	Az kazandınlı	Tamamıyla kazandınlı	Açıklama
K1: Yazma sürecinin öncesi, sırası ve sonrasında yapılması gerekenleri hatırlar . (yazma öncesinde yazma sürecine yönelik arka plan bilgisi/zihinde canlandırma)					
K2: Etkili ve yaratıcı yazma süreci için yazma öncesi, sırası ve sonrasında kullanacağı yöntem, teknik ve stratejiyi anlar .					

⁵⁵ Bu bilgi türünün kazanımlarına göre bir başarı testi uygulanacaktır. Başarı testindeki maddeler yukarıdaki kazanımları kapsayacak şekilde düzenlenecektir. Öğrencilerin teste verdikleri cevaplara göre başarı testi incelenecek her kazanım ile ilgili başarı ortalamaları hesaplanacaktır. Belirlenen ortalamalar yukarıda ilgili kazanımın karşısına yazılacaktır. Bu ortalamalara ve kazanımla ilgili yapılan diğer öğrenme çıktılarına göre (ürün dosyaları, öğrencilerin bu kazanım için sınıf içi ve sınıf dışında sergilediği performansların sonuçları, öğretmen gözlemleri, öğretmen günlükleri, vb.) kazanımın gerçekleşme durumu kontrol listesinde ilgili sütunda belirtilecektir. Kazanımın gerçekleşmemesinin nedeni “Açıklama” bölümünde belirtilecektir.

(-yazma amacını açıklama -yazma öncesi, sırası ve sonrasında yardımcı olacak stratejiler/belirleme -yazma öncesinde, kullanılacak stratejiler/örnekler verme)					
K3: Yazma öncesi, sırası ve sonrasında kullanacağı stratejilerin etkili olması için yazma denemeleri yapar. (-aynı konuda yazılmış farklı metinler/yararlanma -metinlerde düşünceyi geliştirme yolları/yararlanma - yazım ve noktalama kuralları/dikkat etme -Yazım Kılavuzu'ndan yararlanma/alışkanlık hâline getirme -kelime tekrarına düşmeden/yazma -yazma aşamasında başkalarıyla iş birliği yaparak/yazma -yazılarını mantıksal bütünlük içinde/oluşturma -farklı cümle yapıları/yer verme -yeni öğrendiği kelimeleri/yerinde ve anlamlarına uygun kullanma -görseller/kullanma)					
K4: Etkili ve yaratıcı yazma süreci için yazma öncesi, sırası ve sonrasında kullanılan yöntem, teknik ve stratejiyi analiz eder. (-yazma öncesi, sırası ve sonrası yapılacakları/gruplandırma -yapılan uygulamalar ile yazma süreci arasındaki uyumu/görme)					
K5: Etkili ve yaratıcı yazma süreci için yazma öncesi, sırası ve sonrasında kullandığı yöntem, teknik ve stratejiyi değerlendirir. (yazma öncesi, sırası ve sonrası yapılanların etkililiği/denetleme, çıkarımda bulunma)					
K6: Yazma sürecinin daha etkili ve yaratıcı olması için yazma öncesi, sırası ve sonrasında kullanılan yöntem, teknik ve stratejilerin işlevselliği için bilgi (fikir) oluşturur. (-düşünceyi geliştirme yolları kullanılarak ve yazma süreci dikkate alınarak etkili ve yaratıcı bir metin/tasarlama, yazma)					
Ek: “Tutsak Serçenin Avcıya Öğüdü” adlı metin					

Yazma Becerisi Üstbilişsel Bilgi Türünün Etkinlikleri

5. sınıf yazma becerisi dördüncü hedefin “İlgi, tutum ve değerlerine hitap edecek ve bireysel öğrenme farkındalığını destekleyecek yazma sürecini öğrenme” etkinlikleri	Tarih:..../..../....
Etkinlik adı: İçinizdeki yazarı keşfedin.	
Kazanımlar: Kazanım kontrol listesine bakınız.	
BAŞLANGIÇ (GİRİŞ) AŞAMASI	
Hazırlık: Bu bölümde bilinçli bir yazar olarak geliştirilmesi ve iyileştirilmesi gereken yönlerini tanıma ve bu konuda kendisine yardım edecek strateji, yöntem ve tekniği kullanmaları ile ilgili etkinliklere yer verilecektir.	
Merak uyandırma: Derse başlamadan önce herhangi bir konuda metin yazarken yaşadıkları zorlukların neler	

olduğunu düşünmelerini sağlayınız. Konunun daha fazla somutlaşması için yazarken yaşadığınız yazma zorluklarını ve bunların yazma motivasyonunuzu nasıl etkilediği ile ilgili konuşunuz.

Hatırlama: Yazma sürecinde yaşadıkları zorlukları belirtmelerini söyleyiniz. Bu derste “hoşgörü” konulu kısa bir hikâye yazacaklarını duyurunuz. İlk olarak bu kavramının ne olduğunu toplumda hoşgörünün önemi ile ilgili uygun örnekleri vererek (yapılan bir özrü kabul etme, başkalarının yaşam şekillerine saygı duyma vb.) bu kavramı açıklayınız. Daha sonra bugüne kadar hoşgörü veya hoşgörüsüzlüğün olduğu olaylara tanık olup olmadıklarını sorunuz. Tanık oldukları bu olay ve durumlarla ilgili bir veya iki paragraflık kısa bir hikâye yazacaklarını belirtiniz. Bu hikâyeyi yazmadan önce yazacağı konunun kendisine nerede, nasıl ve ne kadar yararlı olacağını zihinlerinde canlandırmaları amacıyla (K1a) düşünmelerini söyleyiniz.

GELİŞTİRME (GELİŞME) AŞAMASI

Anlama: Bu aşamada *bilinçli ve üretken bir yazar olarak yazma becerisinde kişisel öğrenme gücünü/özelliğini destekleyen unsurların neler olduğunu anlamalarını* sağlayacak etkinlikler yapılacaktır. *Kısa hikâye türünün özellikleri ve kısa hikâye yazma sürecinde dikkat edilmesi gerekenleri* belirterek bunları açıklayınız. Hoşgörü konulu kısa hikâyeyi yazmadan önce eleştirel ve yaratıcı bir yazar olarak yazma sürecinde *güçlü ve zayıf yanlarını* tanımalarını (K1a) sağlayınız. Daha sonra kısa hikâyenin konusunu ve bu konuyu yazmanın kolaylıklarını belirlemelerini (K2b) söyleyiniz. Hoşgörüyle ilgili neden bu örneği seçtiğini ve neden bu konuyu yazma ihtiyacı duyduğunu açıklamalarını (K2c) sağlayınız.

Uygulama: Bu aşamada *duygu ve düşüncelerini daha etkili bir şekilde yazılı olarak ifade etmek için bireysel öğrenme gücünü destekleyen, ilgi ve tutumlarına hitap eden yazma stratejilerinden yararlanarak kısa paragraflardan oluşan (deneme niteliğinde) “hoşgörü” konulu bir hikâye yazacaklardır.* Yazma sürecine başlamadan önce *duygu ve düşüncelerini daha etkili bir şekilde ifade etmek amacıyla farklı yazma stratejilerini nerede ve nasıl kullanacağını* belirlemeleri için örnek bir yazıdan (ders kitabından seçtiğiniz kısa bir hikâye örneği) yararlanabileceklerini (K3a) söyleyiniz. Kısa hikâyeyi yazarken bazı alanlarda *bilgili olabilecekleri gibi bazı alanlarda bilgili olmadıklarını görmelerini* sağlayınız. Buna ek olarak yazma sürecinde *kısa hikâye becerisi ve ilgilerine uygun yazma stratejilerini görmek, şişirilmemiş bir özgüvenle yazmak, kabiliyet ve öğrenme gücüne uygun yazmak gibi stratejileri* kullanmaları için gerekli yönlendirmelerde bulununuz. Bu bölümde son olarak yazma sürecinde *özgüven, kararlılık, faydacılık, yaratıcılık* gibi motivasyon sağlayıcı stratejileri kullanmalarını ve bunlara güvenmelerini (K3b) sağlayınız.

Analiz etme: Bu aşamada *ilgi ve tutumlardan hareketle bireysel öğrenme gücüne göre yazdıkları metni incelemeleri için yönlendiriniz.* İlk olarak hikâyede verdiği gerekli ve gereksiz bilgileri, yararlı ve yararsız ayrıntıları birbirinden ayırmalarını (K4a) sağlayınız. Daha sonra bu *hikâyenin duygu ve düşünceleriyle, akademik ve öz yeterliliğiyle, şişirilmemiş öz güveniyle, amaçlarıyla, anlatma kabiliyetiyle, tutum ve ilgileri* ile olan uyumunu görmeleri için gerekli yönlendirmede (K4b) bulununuz. Yazdığı kısa hikâyenin bu özellikleri ile olan uyumunu gerekçelendirmelerini belirtiniz. Bu bölümde son olarak oluşturdukları kısa hikâye başlığının bilişsel, duyuşsal ve sosyal olarak onları ve başkalarını olumsuz şekilde etkileyip etkilemeyeceğini incelemeleri için gerekli yönlendirmelerde bulununuz.

Değerlendirme: Bu aşamada kısa paragraflardan oluşan hikâyeyi bireysel öğrenme gücüne göre değerlendirmeleri için şu etkinlikleri gerçekleştiriniz: Kısa hikâye yazma sürecinde *özgüven, kararlılık, faydacılık, yaratıcılık* gibi kullandığı motivasyon sağlayıcı tekniklerin yazma motivasyonuna olan etkisini denetlemelerini (K5a) sağlayınız. Yazma sürecinde kullandığı motivasyon sağlayıcı tekniklerin yazma motivasyonuna olan etkisi ile ilgili çıkarımda bulunmaları (K5b) için yönlendiriniz. Yazdıkları kısa hikâyenin başkalarının ilgi ve tutumlarına hitap edip etmeyeceği ve bilişsel, duyuşsal ve sosyal olarak onları olumsuz etkileyip etkilemeyeceği ile ilgili çıkarımda bulunmalarını söyleyiniz.

TAMAMLAMA (SONUÇ) AŞAMASI

Yaratma: Bu aşama iki bölümden oluşmaktadır. İlk olarak bireysel öğrenme gücünden hareketle *ilgi ve tutumlarına uygun bilgi (fikir) oluşturmalarına yer verilecektir.* Önceki etkinlikte verilen yönerge ve düzetmeleri göz önünde bulundurarak, kullanacağı farklı yazma stratejilerini nerede ve niçin kullanacağını bilerek, bazı alanlarda bilgili olabildiği gibi bazı alanlarda bilgili olmadığını farkında olarak, kabiliyetine ve öğrenme gücüne uygun yazma stratejilerine başvurarak yaratıcı bir hikâye yazmalarını (K6) söyleyiniz. “Nesli tükenen canlılar” konulu bu hikâyeyi yazmadan önce *doğayı neden sevip korumamız gerektiğini* açıklayınız. Daha sonra öğrencilerin dikkatini nesli tükenmek üzere olan pandalar çekiniz. Nesli tükenmek üzere olan diğer hayvanların olup olmadığını sorarak belirlediği bu hayvanların hayatıyla ilgili kısa bir hikâye tasarlama ve yazmalarını söyleyiniz.

İkinci bölümde yazma sürecinde kullandıkları yazma yöntemlerinin ve özgüven, kararlılık, faydacılık, yaratıcılık gibi motivasyon sağlayıcı tekniklerin yazma sürecini nasıl etkilediğini denetlemelerini sağlayınız. Kullandıkları bu

yöntem ve tekniklerin yazma sürecini nasıl etkilediği ile ilgili çıkarımda bulunmalarını söyleyiniz. Bu etkinlik bittikten sonra bu bölümdeki kazanımlara uygun olarak hazırladığımız başarı testini uygulayınız. Teste verilen cevapları puanlayınız. Her madde için belirlenen ortalama puanı “Kazanım kontrol listesi”nde ilgili kazanımın karşısına yazınız. Bu ortalamadan hareketle bu dersin etkililiği ve kazanımların gerçekleşme düzeyi ile ilgili görüş ve düşüncelerinizi “Açıklama” bölümünde belirtiniz.

Kazanım Kontrol Listesi

Hedef 4. İlgi, tutum ve değerlerine hitap edecek ve bireysel öğrenme farkındalığını destekleyecek yazma sürecini öğrenme	Bu bilgi türünün başarı testi sonuçları ⁵⁶	Kazandınlmadı	Az kazandınlıdı	Tamamıyla kazandınlıdı	Açıklama
K1: Yazma sürecinde kişisel öğrenme gücünün/özelliğinin farkına varır. (-yazılacak konunun nerede, nasıl ve ne kadar yararlı olacağı/zihinde canlandırma)					
K2: Yazma sürecinde kişisel öğrenme gücünü/özelliğini destekleyen unsurları anlar. (-eleştirel ve yaratıcı yazma sürecinde güçlü ve zayıf yanları/tanırma -duygu ve düşünceleri yazılı olarak ifade ederken yardımcı olabilecek yazma türleri/belirleme -yazma ihtiyacı/açıklama)					
K3: Yazma sürecinde kişisel öğrenme gücünü destekleyen, ilgi ve tutumlarına hitap eden yöntem ve teknikleri uygular. (-farklı yazma tekniklerinin nerede, nasıl ve niçin kullanılacağını gösteren örnek metinler/yararlanma -motivasyon sağlayıcı teknikler/kullanma)					
K4: Yazma sürecini ilgi ve tutuma göre analiz eder. (-gerekli ve gereksiz bilgiler, yararlı ve yararsız ayrıntılar/birbirinden ayırma -duygu ve düşünce, ilgi ve tutumun yazma amacıyla olan uyumu/görme)					
K5: Yazılı iletişim sürecini ilgi ve tutuma göre değerlendirir. (metinde kullanılan motivasyon sağlayıcı tekniklerin etkililiği/denetleme, çıkarımda bulunma)					
K6: Yaratıcı bir yazma süreci için ilgi ve tutumlarına uygun bilgi (fikir) oluşturur. (farklı yazma yöntemleri ve motivasyon sağlayıcı teknikler/yararlanma, yaratıcı bir metin oluşturma)					

Ek: Örnek yazma metinleri

⁵⁶ Bu bilgi türünün kazanımlarına göre bir başarı testi uygulanacaktır. Başarı testindeki maddeler yukarıdaki kazanımları kapsayacak şekilde düzenlenecektir. Öğrencilerin teste verdikleri cevaplara göre başarı testi incelenecek her kazanım ile ilgili başarı ortalamaları hesaplanacaktır. Belirlenen ortalamalar yukarıda ilgili kazanımın karşısına yazılacaktır. Bu ortalamalara ve kazanımla ilgili yapılan diğer öğrenme çıktılarına göre (ürün dosyaları, öğrencilerin bu kazanım için sınıf içi ve sınıf dışında sergilediği performansların sonuçları, öğretmen gözlemleri, öğretmen günlükleri, vb.) kazanımın gerçekleşme durumu kontrol listesinde ilgili sütunda belirtilecektir. Kazanımın gerçekleşmemesinin nedeni “Açıklama” bölümünde belirtilecektir.

BEŞİNCİ SINIF OKUMA BECERİSİNİN HEDEF VE KAZANIMLARI

Okuma becerisi/dil bilgisi hedefleri	Okuma becerisi kazanımları
Olgusal Bilgi Hedef 1: Okuma ve okuduğunu anlama becerisi ilgili kavram ve terimleri öğrenme.	K1: Okuma sürecinin kavram ve terimlerini (konu, ana fikir/ana duygu, yardımcı fikir/duygu) hatırlar. <i>(metnin konu, ana fikir ve ana duygu, yardımcı fikir ve duygu öğeleri/fark etme, zihinde canlandırma)</i>
	K2: Okuma sürecinin kavram ve terimlerini (konu, ana fikir/ana duygu, yardımcı fikir/duygu) anlar. <i>(-metnin konusu ve ana fikri/belirleme -yardımcı fikirlerin konuyu ve ana fikri nasıl desteklediği/açıklama -konuyu ve ana fikri destekleyen eş ve zıt anlamlı kelimeler/sınıflama)</i>
	K3: Okuma sürecinin kavram ve terimlerini (konu, ana fikir/ana duygu, yardımcı fikir/duygu) kullanır. <i>(-ana fikri, görüş veya tezi destekleyen kanıt veya olgular/yararlanma -ana fikri veya tezi destekleyen kanıt veya olgular/bağlantılar kurma -konu hakkında kaynaklardan bilgi toplama/alışkanlık hâline getirme)</i>
	K4: Okuma sürecinde metindeki gerçek, mecaz anlamlar ile terim anlamı analiz eder. <i>(-gerçek, mecaz ve terim anlam/birbirinden ayırma -gerçek, mecaz ve terim anlamların konu ve ana fikirle olan uyumu/görme, gerekçelendirme)</i>
	K5: Okuma sürecinde metne ait kavram ve terimleri değerlendirir. <i>(-ama, fakat, oysaki, başka bir deyişle, özellikle, öncelikle, sonuç olarak ifadelerinin konuyu, ana fikri ve ana temayı destekleme durumu/denetleme -yardımcı fikirlerin konu ve ana fikri desteklemede etkili olma durumu/yargılama -yazım ve noktalamanın metindeki işlevleri/çıkarımda bulunma)</i>
	K6: Okuma sürecinde metne ait kavram ve terimlerin etkili kullanılması için bir bilgi (fikir) oluşturur.
Kavramsal Bilgi Hedef 2: Okuma ve okuduğunu anlama tür bilgisini öğrenme.	K1: Metin türlerine (biyografi, reklam, destan, bilgilendirici metinler) göre kullanacağı okuma tekniklerini (sesli, sessiz, yüzeysel okuma) hatırlar. <i>(metin türüne uygun kullanılacak okuma teknikleri/fark etme)</i>
	K2: Okuma tekniklerini ve metin türlerini (sesli, sessiz, yüzeysel okuma; biyografi, şiir, reklam, destan, bilgilendirici metinler) anlar. <i>(-metnin türü/açıklama -metnin yapısal özellikleri/odaklanma -metin türleri ile okuma teknikleri/karşılaştırma)</i>
	K3: Metin türlerine uygun okuma tekniklerini (sesli, sessiz, yüzeysel okuma) uygular. <i>(-metnin türünü belirleyen ön bilgiler/yararlanma -farklı metin türlerine ve telâffuz, vurgu ve tonlamaya göre farklı okuma teknikleri/kullanma)</i>
	K4: Metin türlerine uygun okuma tekniklerini (sesli, sessiz, yüzeysel okuma) analiz eder. <i>(-metnin tür ve yapı özellikleri/inceleme -metin türünün yapısal unsurları/uyumu görme, gerekçelendirme)</i>
	K5: Metin türlerine uygun okuma tekniklerinin (sesli, sessiz, yüzeysel okuma) etkililiğini değerlendirir. <i>(bilgilendirici metin içeriğinin güvenilirliği/ denetleme, yargılama, çıkarımda bulunma)</i>
	K6: Bilgilendirici metinlerin daha etkili okumak ve anlamak için uygun okuma türüne göre okuma sürecini yeniden düzenler.

<p>İşlemsel Bilgi</p> <p>Hedef 3: Okuma becerisi ile ilgili yöntem ve teknikleri öğrenme.</p>	<p>K1: Okuma sürecinin öncesi, sırası ve sonrasında yapılması gerekenleri hatırlar. (<i>okuma amacı/zihinde canlandırma</i>)</p> <p>K2: Etkili bir okuma süreci için okuma öncesi, sırası ve sonrasında kullanacağı yöntem, teknik ve stratejii anlar. (<i>-okuma öncesi, sırası ve sonrasında yapılacaklar/sınıflama</i> <i>-okuma amacı/açıklama</i> <i>-okuma öncesi ve sırasında metin ile ilgili tahmin/yapma</i> <i>-okuma öncesinde ve sırasında metin ile ilgili bilgiler/karşılaştırma</i> <i>-okuma metni/özetleme</i> <i>-resim, grafik, tablo, çizelgelerle sunulan bilgilerin metnin anlaşılmasına olan katkısı/açıklama</i>)</p> <p>K3: Etkili bir okuma süreci için okuma öncesi, sırası ve sonrasında kullanacağı yöntem, teknik ve stratejii uygular.</p> <p>K4: Etkili bir okuma sürecinde görsel okuma ve görsel sunu ile ilgili okuma etkinliklerini uygular. (<i>-heceleme, tekrar ve geri dönüşler yapmadan işitilebilir bir ses tonuyla vurgu ve tonlamalara dikkat ederek/okuma</i> <i>-yazım kurallarına ve noktalama işaretlerine dikkat ederek/okuma</i> <i>-metnin türüne göre dramatize ederek/okuma</i> <i>-bilinmeyen kelimeleri anlamlandıran bağlam/yararlanma</i> <i>-anlamı bilinmeyen kelimeler için sözlüklerden yararlanma/alışkanlık hâline getirme</i> <i>-resim, şekil, sembol, grafik ve işaretlerin metne katkısı/belirleme, açıklama</i>)</p> <p>K5: Etkili bir okuma süreci için okuma sırası ve sonrasında kullandığı yöntem, teknik ve stratejileri analiz eder. (<i>ana ve yardımcı fikirler, neden-sonuç, amaç-sonuç arasındaki ilişki/inceleme</i>)</p> <p>K6: Etkili bir okuma süreci için okuma sırası ve sonrasında kullanılan yöntem, teknik ve stratejileri değerlendirir. (<i>-olası alternatifler önermek ve alternatif bakış açılarını ya da eksikleri belirlemek için metinde kullanılan bakış açısı/denetleme</i> <i>-görüşleri destekleyen metindeki gizli ve açık ifade unsurlar/yargıda bulunma</i> <i>-metindeki görsellerin işlevselliği/sorgulama, çıkarımda bulunma</i>)</p> <p>K7: Etkili bir okuma ve okuduğunu anlama süreci için ürün (fikir) oluşturur.</p>
<p>Üstbilişsel Bilgi / Duyuşsal Alan</p> <p>Hedef 4: İlgi, tutum ve değerlerine hitap edecek ve bireysel öğrenme farkındalığını destekleyecek okuma sürecini öğrenme</p>	<p>K1: Okuma ve okuduğunu anlama sürecinde kişisel öğrenme gücünün/özelliğinin farkına varır. (<i>okunacak metnin nerede, nasıl ve ne kadar yararlı olacağı/zihinde canlandırma</i>)</p> <p>K2: Okuma ve okuduğunu anlama sürecinde kişisel öğrenme gücünü/özelliğini destekleyen unsurları anlar. (<i>-bireysel okuma güçlükleri/belirtme</i> <i>-ilgi ve tutumlara uygun okuma amacı/örnekler verme</i> <i>-metindeki ilgi çeken bölümler/açıklama</i>)</p> <p>K3: Okuma ve okuduğunu anlam sürecinde kişisel öğrenme gücünü destekleyen, ilgi ve tutumlarına hitap eden yöntem ve teknikleri uygular. (<i>okuma motivasyonu artıracak teknikler/yararlanma</i>)</p> <p>K4: Okuma ve okuduğunu anlam sürecini ilgi ve tutuma göre analiz eder. (<i>metinde ilgi çeken ve çekmeyen bölümler, ihtiyaçlara hitap eden ve etmeyen bilgiler, gerekli ve gereksiz ayrıntılar/birbirinden ayırma, inceleme</i>)</p> <p>K5: Okuma ve okuduğunu anlam sürecini ilgi ve tutuma göre değerlendirir. (<i>metindeki konunun ilgi, tutum ve ihtiyaçlarına uygun olup olmaması/denetleme, çıkarımda bulunma</i>)</p> <p>K6: Okuma sürecini bireysel öğrenme gücüne göre yeniden tasarlar.</p>

BEŞİNCİ SINIF OKUMA BECERİSİNİN ETKİNLİKLERİ

Öğrencinin yaşı: () 5-6 () 7-8

Süre: Etkinliklerin *Hazırlık*, *Merak uyandırma* ve *Hatırlama* aşamaları 40 dakikada, *Anlama* ve *Uygulama* aşamaları 40+40+40 dakikada, *Analiz etme* ve *Değerlendirme* aşamaları 40+40 dakikada *Yaratma* aşaması 40+40 dakikada yapılacaktır.

Öğrenme alanları: () bilişsel () duyuşsal () psikomotor

Dil becerileri: () okuma () yazma () sözlü iletişim

Öğretim modeli: Etkinliğin *Giriş* bölümünde 7E modelinin ilk aşamaları kullanılmış olup *Gelişme* ve *Sonuç* aşamaları Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin bilişsel kategorilerine göre düzenlenmiştir. Etkinlik içerikleri yapılandırmacı, tam öğrenme, probleme dayalı öğrenme, işbirliğine dayalı öğrenme, aktif öğrenme, çoklu zekâ ve üstbiliş öğrenme modellerinin Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin bilgi türleri ve alt bilişsel süreçlerine uyarlanması ise oluşturulmuştur.

Öğretim-öğrenme stratejileri

Sunuş yoluyla öğretme: Öğretmenin kullandığı bu strateji, daha çok etkinliklerin *Merak uyandırma* ve *Anlama* basamaklarında kullanılıp diğer aşamalarda sunuma dayalı bilginin olduğu bölümlerde başvurulabilir.

Buluş yoluyla öğrenme: Öğrencinin kullandığı strateji, daha çok etkinliklerin *Hatırlama*, *Merak uyandırma*, *Uygulama*, *Analiz etme* ve *Yaratma* basamaklarında kullanılıp diğer aşamalarda bilginin türüne göre başvurulabilir.

Araştırma ve inceleme yoluyla öğrenme: Öğrencinin kullandığı strateji, etkinliklerin daha çok *Hazırlık*, *Uygulama*, *Analiz etme*, *Değerlendirme*, *Yaratma* basamaklarında kullanılıp diğer aşamalarda bilginin türüne göre başvurulabilir.

Ölçme araçları ve değerlendirme türleri

Ölçme araçları: “okuma davranışları kontrol listesi”, “okumada kendi kendini değerlendirme formu”, “okuduğunu anlama aşamaları kontrol listesi”, “hikâye haritası”, “okuma becerisi öz değerlendirme formu”, “okuma becerisi akran değerlendirme formu” ve “okuma becerisi öğretmen kontrol listesi” burada verilen bu ölçme araçları tavsiye niteliğinde olup öğretmen etkinliğe uygun olarak geliştirdiği ölçme araçlarını da kullanabilir.

Kazanım kontrol listesi: Her etkinliğin sonunda kazanımların gerçekleşme durumu “Kazanım kontrol listesi”ne göre ders akışı içinde gözlemlenerek dersin sonunda değerlendirilecektir.

Öğrenci değerlendirmesi: Öğrenciler, “okumada kendini değerlendirme formu”, “hikâye haritası”, “okuma becerisi öz değerlendirme formu”, “okuma becerisi akran değerlendirme formu”nu kullanarak öz değerlendirme ve akran değerlendirmesi yaparak okuma becerilerini değerlendirebilirler.

Öğretmen değerlendirmesi: Öğretmen, okuma becerisi performanslarını değerlendirmek için “okuma davranışları kontrol listesi”, “okuduğunu anlama aşamaları kontrol listesi”, “hikâye haritası”, “okuma becerisi öğretmen kontrol listesi”, “kazanım kontrol listesi” ve “başarı testleri” veya etkinliğe uygun olarak geliştirdiği ölçme araçlarını kullanabilir.

Öğretim materyalleri ve teknolojileri: Ders kitabı, bilgisayar, projeksiyon cihazı, akıllı tahta, USB, çalışma kağıdı, görsel dokümanlar (resim, kart poster...), vb.

Okuma Becerisinin Olgusal Bilgi Türünün Etkinlikleri

5. sınıf okuma becerisi birinci hedefin “Okuma ve okuduğunu anlama becerisi ile ilgili kavram ve terimleri öğrenme” etkinlikleri

Tarih: .../.../...

Etkinlik adı: Kitabın şifresini buldum

Kazanımlar: Kazanım kontrol listesine bakınız.

BAŞLANGIÇ (GİRİŞ) AŞAMASI

Hazırlık: İlk derste öğrencilerin okuma sürecine yönelik deneyim, ihtiyaç, ilgi ve tutumları belirlenecektir. Ders boyunca öğrencilerin bu özellikleri göz önünde bulundurularak aşağıdaki etkinlikler sırasıyla gerçekleştirilecektir.

Merak uyandırma: Bu bölümde yazılı bir metindeki *konu, ana fikir/ana duygu, yardımcı fikir/duygu ögeleri* üzerinde durulacaktır. Öğrencilerin dikkatini konuya çekmek için ders kitabındaki metinlerden birini seçerek oradan birkaç bölüm okuyunuz. Daha sonra okuduğunuz bu metni oluşturan ögelerin (*konu, ana fikir/ana duygu, yardımcı fikir/duygu*) neler olabileceği ile ilgili düşüncelerini isteyiniz. Sonra “Atatürk’ün Resmi” adlı metni işleyeceğinizi duyurunuz.

Hatırlama: Okuyacakları “Atatürk’ün Resmi” adlı metindeki *konu, ana fikir/ana duygu, yardımcı fikir/duyguyu* fark etmeleri (K1a) için metindeki bu ögeleri zihinlerinde canlandırmalarını (K1b) söyleyiniz.

GELİŞTİRME (GELİŞME) AŞAMASI

Anlama: Bu bölümde metnin *konu, ana fikir/ana duygu, yardımcı fikir/duygu* ögelerini anlamaları ile ilgili etkinliklere yer verilecektir. *Konu, ana fikir/ana duygu, yardımcı fikir/duygu ögeleri* hakkında bilgi vererek örneklerle konuyu pekiştiriniz. “Atatürk’ün Resmi” adlı metni sessizce okumalarını söyleyiniz. Daha sonra belirlediğiniz iki öğrenciye metni sesli okutunuz. Okudukları bu metnin konusunun, ana fikrinin/ana duygusunun ve yardımcı fikirlerinin/duygularının ne olduğunu belirlemelerini (K2a) söyleyiniz. Daha sonra bunları açıklamalarını (K2b) isteyiniz.

İkinci bölümünde *dil bilgisi konularından eş ve zıt anlamlı kelimeler* üzerinde durulacaktır. Metinde belirlediğiniz bazı kelimelerin zıt anlamlarına dikkat çekerek bu konuya giriş yapınız. Dikkatleri konuya odakladıktan sonra *eş ve zıt anlamlı kelimeler* hakkında bilgiler vererek bunlarla ilgili farklı örnekler vermelerini isteyiniz. Daha sonra metinde konuyu ve ana fikri destekleyen eş ve zıt anlamlı kelimelerin karşılıklarını bularak bunlara örnek vermelerini (K2c) belirtiniz.

Uygulama: Bir önceki bölümde anladığı dil bilgisi konularını okuma ve anlama sürecinde kullanmaları ile ilgili etkinlikler yapılacaktır. Atatürk’ün okumaya önem verdiğini başkalarına kanıtlamaları için bu metindeki hangi bölümlerden yararlanabileceklerini (K3a) sorunuz. Sınıfı küçük gruplara ayırarak metinde Atatürk’ün okumaya önem verdiğini belirten kanıtlar üzerinde beyin fırtınası yapmalarını (K3b) sağlayınız. Son olarak Atatürk hakkında daha fazla bilgi almak amacıyla farklı kaynaklara başvurarak kendisini daha iyi tanımasını için (K3c) öneride bulununuz.

Analiz etme: Bu bölümün ikinci aşamasında “Atatürk’ün Resmi” ve “Ablam, Hiç de Güzel Konuşmuyor” adlı okuma metinlerinden yararlanabilirsiniz. Metne geçmeden önce *kelimede anlam konusunu genişleterek gerçek, mecaz ve terim anlam* hakkında bilgi vererek etkili örneklerle konunun pekişmesini sağlayınız. Daha sonra “Ablam, Hiç de Güzel Konuşmuyor” adlı metni önce sessiz sonrada sınıftan bir grup öğrenciye sesli okutunuz. Okudukları bu metinde gerçek, mecaz ve terim anlamlı kelimelerin olup olmadığını belirlemeleri için metni incelemelerini söyleyiniz. İnceleme bittikten sonra metinde geçen kelimelerin gerçek, mecaz ve terim anlamlarını birbirinden ayırmalarını (K4a) söyleyiniz. Sonraki aşamada bu metindeki gerçek, mecaz ve terim anlamlı kelimelerin metnin konusunu ve ana fikrini destekleyip desteklemediğini (K4b) sorunuz. Bunların metni niçin/nasıl desteklediğini veya desteklemediğini gerekçelendirmelerini (K4c) saylayınız.

Değerlendirme: Bu bölümde okunan metnin değerlendirilmesi ile ilgili etkinlikler yapılacaktır. Öncelikle okuduğunu anlamada etkili unsurlardan olan *yönlendirici ifadeler* hakkında bilgiler veriniz. Daha sonra yazarın kullandığı dili değerlendirmek için metinde geçen *yönlendirici ifadelerin* kullanımına odaklanmalarını sağlayınız. Özellikle yazarın kullandığı *ama, fakat, oysaki, başka bir deyişle, özellikle, ilk olarak, son olarak gibi yönlendirici ifadelerin* konuyu ve ana fikri nasıl desteklediğine dikkatlerini çekiniz. Daha sonra örnek metin üzerinde konuyu pekiştiriniz. Bunun için “Okuduğunuz bu metinde yazarın kullandığı ama, fakat, oysaki, başka bir deyişle, özellikle, ilk olarak, son olarak gibi yönlendirici ifadelerin metnin konusunu, ana fikrini destekleyip desteklemediğini denetleyiniz.” diyerek metni değerlendirmelerini sağlayınız (K5a). Sonraki aşamada ise “Sizce metindeki yardımcı fikirler, konu ve ana fikri vermede etkili midir?” diyerek metin hakkında yargıda bulunmalarını sağlayınız (K5b). Metin değerlendirmenin son aşamasında “Okuduğumuz bu metinde yazarın konuyu ve ana fikri etkili bir şekilde vermek için kullandığı, imlâ ve noktalamaların doğruluğu ve işlevselliği ile ilgili neler söyleyebiliriz?” sorusu ile *imlâ ve noktalamanın kullanımı* hakkında çıkarımda bulunmalarını sağlayınız (K5c).

TAMAMLAMA (SONUÇ) AŞAMASI

Yaratma: Bu bölümde önceki okuma etkinliğinden edindiği tecrübelerden hareketle yeni okuma sürecinin daha etkili ve yaratıcı olması için kavram ve terimleri daha işlevsel etkili kullanmaları ile ilgili etkinliklere yer verilecektir. *Konu, ana fikir/ana duygu, yardımcı fikir/duyguyu* daha etkili bir şekilde vermek için gerçek, mecaz anlam ile terim anlamlı kelimeleri nasıl kullanılabileceğine odaklanmalarını belirtiniz. Örnek metinlerden bir bölümü seçerek buradaki gerçek, mecaz ve terim anlamlı kelimelere alternatif kelimeler üretmelerini ve metni buna göre yeniden metni düzenlemelerini (K6) isteyiniz. Düzenledikleri metnin kavram ve terimlerinin işlevselliği hakkında değerlendirmelerde bulunmaları için şu aşamaları gerçekleştiriniz: Yaptıkları bu düzenlenin etkili ve

doğru bir şekilde yapılıp yapılmadığını denetlemelerini sağlayınız. Daha sonra bu düzenlemenin amacına uygun olup olmadığı ile ilgili çıkarımda bulunmalarını belirtiniz.

Bu etkinlik bittikten sonra bu bölümdeki kazanımlara uygun olarak hazırladığınız başarı testini uygulayınız. Teste verilen cevapları puanlayınız. Her madde için belirlenen ortalama puanı “Kazanım kontrol listesi”nde ilgili kazanımın karşısına yazınız. Bu ortalamadan hareketle bu dersin etkililiği ve kazanımların gerçekleşme düzeyi ile ilgili görüş ve düşüncelerinizi “Açıklama” bölümünde belirtiniz.

Kazanım kontrol listesi

Hedef 1: Okuma ve okuduğunu anlama becerisi ilgili kavram ve terimleri öğrenme.	Bu bilgi türünün başarı testi sonuçları ⁵⁷	Kazandınlmadı	Az kazandınladı	Tamamıyla kazandınladı	Açıklama
K1: Okuma sürecinin kavram ve terimlerini (konu, ana fikir/ana duygu, yardımcı fikir/duygu) hatırlar . (metnin konu, ana fikir ve ana duygu, yardımcı fikir ve duygu öğeleri/fark etme, zihinde canlandırma)					
K2: Okuma sürecinin kavram ve terimlerini (konu, ana fikir/ana duygu, yardımcı fikir/duygu) anlar . (-metnin konusu ve ana fikri/belirleme -yardımcı fikirlerin konuyu ve ana fikri nasıl desteklediği/açıklama -konuyu ve ana fikri destekleyen sözcük ve sözcük grupları/örnek verme -konuyu ve ana fikri destekleyen eş ve zıt anlamlı kelimeler/sınıflama)					
K3: Okuma sürecinin kavram ve terimlerini (konu, ana fikir/ana duygu, yardımcı fikir/duygu) kullanır . (-ana fikri, görüş veya tezi destekleyen kanıt veya olgular/yararlanma -ana fikri veya tezi destekleyen kanıt veya olgular/bağlantılar kurma -konu hakkında kaynaklardan bilgi toplama/alışkanlık hâline getirme)					
K4: Okuma sürecinde metindeki gerçek, mecaz anlamlar ile terim anlamı analiz eder . (-gerçek, mecaz ve terim anlam/birbirinden ayırma -gerçek, mecaz ve terim anlamların konu ve ana fikirle olan uyumu/görme, gerekçelendirme)					
K5: Okuma sürecinde metne ait kavram ve terimleri değerlendirir . (-ama, fakat, oysaki, başka bir deyişle, özellikle,					

⁵⁷ Bu bilgi türünün kazanımlarına göre bir başarı testi uygulanacaktır. Başarı testindeki maddeler yukarıdaki kazanımları kapsayacak şekilde düzenlenecektir. Öğrencilerin teste verdikleri cevaplara göre başarı testi incelenecek her kazanım ile ilgili başarı ortalamaları hesaplanacaktır. Belirlenen ortalamalar yukarıda ilgili kazanımın karşısına yazılacaktır. Bu ortalamalara ve kazanımla ilgili yapılan diğer öğrenme çıktılarına göre (ürün dosyaları, öğrencilerin bu kazanım için sınıf içi ve sınıf dışında sergilediği performansların sonuçları, öğretmen gözlemleri, öğretmen günlükleri, vb.) kazanımın gerçekleşme durumu kontrol listesinde ilgili sütunda belirtilecektir. Kazanımın gerçekleşmemesinin nedeni “Açıklama” bölümünde belirtilecektir.

öncelikle, sonuç olarak ifadelerinin konuyu, ana fikri ve ana temayı destekleme durumu/denetleme -yardımcı fikirlerin konu ve ana fikri desteklemede etkili olma durumu/ yargılama -yazım ve noktalamanın metindeki işlevleri/çıkarımda bulunma)					
K6: Okuma sürecinde metne ait kavram ve terimlerin etkili kullanılması için bilgi (fikir) oluşturur.					
<p>Ek: “Ablam, Hiç de Güzel Konuşmuyor” adlı okuma metni Atatürk'ün Resmi Kürsünün üstünde bir resim; Gözleri denizlerden mavi, Bakışları güneşlerden sıcak. Bu resimle başlar bizim günümüz, Kıvançla dolar, taşar gönlümüz. Öğretmenimiz kürsüde Verdiği dersi Dinler bizimle birlikte, Atatürk'ün resmi. Çalışkanız çünkü Çalışınca, Bakarız. Atatürk güldü. Bir yanlışlık yaparsak, Bulutlanır gözleri, Anlınız Atatürk üzüldü. Behçet Necatigil</p>					

Okuma Becerisi Kavramsal Bilgi Türünün Etkinlikleri

5. sınıf okuma becerisi ikinci hedefin “Okuma ve okuduğunu anlama becerisi ile ilgili tür bilgisini öğrenme” etkinlikler	Tarih:/..../....
Etkinlik adı: Her gördüğün metni aynı okuma! Kazanımlar: Kazanım kontrol listesine bakınız.	
BAŞLANGIÇ (GİRİŞ) AŞAMASI	
<p>Hazırlık: Bu bölümde metin türüne uygun seçilen okuma türlerinin (seçerek okuma, araştırma, tam okuma, çıkarımlı okuma) okuma ve okuduğunu anlama üzerindeki etkisine yönelik etkinliklere yer verilecektir. Dersin daha etkili olması için aşağıda verilen metinlere ek olarak bu konu ile ilgili farklı metin örneklerini hazırlayabilirsiniz.</p> <p>Merak uyandırma: Ders kitabındaki bir metni önce göz atarak, sonra sesli okumalarını isteyiniz. Bu okumalar arasındaki farkı sorarak düşünmelerini isteyiniz. Gerekli cevapları aldıktan sonra <i>okuma türleri (sesli, sessiz, yüzeysel okuma)</i> hakkında yüzeysel bilgiler verip gazete haberleri ve metinleri, televizyon, radyo ve internetteki reklamlar; destan, tarih kitapları gibi bilgilendirici metinlerin özelliklerine dikkatlerini çekiniz.</p> <p>Hatırlama: Yeni metni okutmadan önce öğrencilere “Telefonun Tarihi” adlı metnin başlığına odaklanarak bu başlıktan neler anladıklarını düşünmelerini isteyiniz. Daha sonra bu başlıktan hareketle metnin türü ve içeriğinin ne olabileceğini bu tür ve içeriğe uygun hangi okuma türlerini kullanacaklarını zihinlerinde canlandırmalarını sağlayınız (K1a).</p>	
GELİŞTİRME (GELİŞME) AŞAMASI	
<p>Anlama: Bu aşamada etkili bir okuma ve okuduğunu anlama için metnin türüne uygun kullanacakları <i>okuma türlerini (seçerek okuma, tam okuma, çıkarımlı okuma)</i> anlamaya yönelik etkinliklere yer verilecektir. Bu kapsamda <i>okuma türleri (sesli, sessiz, yüzeysel okuma)</i> ve <i>bilgilendirici metinlerin özellikleri</i> hakkında ayrıntılı bilgiler veriniz. “Telefonun Tarihi”, “23 Nisan” ve “Küçük Prens” metinlerini hızlı bir şekilde ve ana hatlarıyla</p>	

okumalarını daha sonra sadece ilk bölümlerine odaklanarak sessizce okumalarını söyleyiniz. En az 3 öğrenciye bu metinlerden üç bölümü sesli okutunuz. Okumalar bittikten sonra şu yönergede bulununuz: “Okuduğunuz bu metinlerin özellikleri hakkında neler söyleyebilirsiniz?” (K2a). Sonra şu soruları sırasıyla sorunuz: “Metlerin türüne göre seçmeyi uygun gördüğünüz sesli/sessiz okuma, yüzeysel okuma türlerinin özelliklerini belirleyebilir misiniz?” (K2b), “Okuduğumuz bu farklı metin türlerinden hareketle seçtiğiniz okuma türlerine örnek verebilir misiniz?” “Okuduğumuz bu metinlerden hareketle metin ve okuma türlerini nasıl sınıflandırabiliriz?” öğrencilerin bunlar için verdiği cevaplar bittikten sonra “Okuduğumuz metnin türü ile okuma türünü karşılaştırınız.” (K2c) maddesine odaklanmalarını sağlayınız. Son olarak “Bilgilendirici metnin yapısı hakkında neler söyleyebilirsiniz?” sorusu cevaplandıktan sonra konuyu toparlayınız.

Uygulama: Bu aşamada “Telefonun Tarihi” ve “Geleceğin Dünyası” adlı metinleri belirledikleri okuma türlerine (seçerek okuma, araştırma, tam okuma, çıkarımlı okuma) göre okumaları ile ilgili etkinliklere yer verilecektir. İlk olarak yazılı metnin türünü belirlemek için nelerden yararlanabileceklerini anlatmalarını (K3a) söyleyiniz. Daha sonra *telâffuz, tonlama, üslup ve akıcılığa* dikkat ederek “Telefonun Tarihi” ve “Geleceğin Dünyası” adlı metinleri seçerek okuma, tam okuma, çıkarımlı okuma tekniklerine göre okumalarını (K3b) isteyiniz.

Analiz etme: Bu bölümde metin türlerine uygun seçtikleri okuma tekniklerinin etkililiğini incelemeleri ile ilgili etkinliklere yer verilecektir. Okudukları “Telefonun Tarihi” ve “Geleceğin Dünyası” adlı metinlerin yapısal özelliklerini incelemelerini (K4a) isteyiniz. Daha sonra inceledikleri bu iki metnin benzerlikleri arasında bir uyum olup olmadığını varsa bu uyum hakkında neler düşündüklerini (K4b) sorunuz. Bu bölümün son aşamasında ise belirledikleri uyumu gerekçelendirmelerini saylayınız (K4c).

Değerlendirme: Bu bölümde metin türüne göre seçilen okuma türlerinin etkililiği değerlendirilecektir. Metinde verilen bilgilerin güvenilirliğini tespit etmek için metindeki içeriğin güvenilirliğini eleştirel bir tutumla denetlemelerini (K5a) sağlayınız. Daha sonra içeriğin güvenilirliğini eleştirel bir tutumla yargılamaları (K5b) için onları yönlendiriniz. Metin değerlendirmenin son aşamasında “Okuduğunuz metinde verilen bilgilerin güvenilirliği ile ilgili ne düşünüyorsunuz?” diyerek içeriğinin güvenilirliği hakkında çıkarımda bulunmalarını (K5c) sağlayınız.

TAMAMLAMA (SONUÇ) AŞAMASI

Yaratma: Bu bölümün sonunda okuma sürecinin daha etkili olması amacıyla okuma ve metin türlerinin işlevselliği hakkında bilgi (fikir) oluşturmaları ile ilgili etkinliklere yer verilecektir. Bu nedenle okuma sürecinin daha etkili olması için öğrendikleri okuma türleri ile ilgili bir fikir oluşturmaları (K6) için onları yönlendiriniz. Daha sonra oluşturduğu fikri değerlendirmelerini sağlayınız. Bu fikre göre tasarladıkları okuma sürecinin etkili olup olmadığını denetlemelerini sağlayınız.

Bu etkinlik bittikten sonra bu bölümdeki kazanımlara uygun olarak hazırladığınız başarı testini uygulayınız. Teste verilen cevapları puanlayınız. Her madde için belirlenen ortalama puanı “Kazanım kontrol listesi”nde ilgili kazanımın karşısına yazınız. Bu ortalamadan hareketle bu dersin etkililiği ve kazanımların gerçekleşme düzeyi ile ilgili görüş ve düşüncelerinizi “Açıklama” bölümünde belirtiniz.

Kazanım kontrol listesi

Hedef 2: Okuma ve okuduğunu anlama becerisi ile ilgili tür bilgisini öğrenme.	Bu bilgi türünün başarı testi sonuçları ⁵⁸	Kazandı mı	Az kazandı mı	Tamamıyla kazandı mı	Açıklama
K1: Metin türlerine (biyografi, reklam, destan, bilgilendirici metinler) göre kullanacağı okuma tekniklerini (sesli, sessiz, yüzeysel okuma) hatırlar. (metin türüne uygun kullanılacak okuma teknikleri/fark etme)					

⁵⁸ Bu bilgi türünün kazanımlarına göre bir başarı testi uygulanacaktır. Başarı testindeki maddeler yukarıdaki kazanımları kapsayacak şekilde düzenlenecektir. Öğrencilerin teste verdikleri cevaplara göre başarı testi incelenecek her kazanım ile ilgili başarı ortalamaları hesaplanacaktır. Belirlenen ortalamalar yukarıda ilgili kazanımın karşısına yazılacaktır. Bu ortalamalara ve kazanımla ilgili yapılan diğer öğrenme çıktılarına göre (ürün dosyaları, öğrencilerin bu kazanım için sınıf içi ve sınıf dışında sergilediği performansların sonuçları, öğretmen gözlemleri, öğretmen günlükleri, vb.) kazanımın gerçekleşme durumu kontrol listesinde ilgili sütunda belirtilecektir. Kazanımın gerçekleşmemesinin nedeni “Açıklama” bölümünde belirtilecektir.

K2: Okuma tekniklerini ve metin türlerini (sesli, sessiz, yüzeysel okuma; biyografi, şiir, reklam, destan, bilgilendirici metinler) anlar . (-metnin türü/açıklama -metnin yapısal özellikleri/odaklanma -metin türleri ile okuma teknikleri/karşılaştırma)					
K3: Metin türlerine uygun okuma tekniklerini (sesli, sessiz, yüzeysel okuma) uygular . (-metnin türünü belirleyen ön bilgiler/yararlanma -farklı metin türlerine ve telâffuz, vurgu ve tonlamaya göre farklı okuma teknikleri/kullanma)					
K4: Metin türlerine uygun okuma tekniklerini (sesli, sessiz, yüzeysel okuma) analiz eder . (-metnin tür ve yapı özellikleri/inceleme -metin türünün yapısal unsurları/uyumu görme, gerekçelendirme)					
K5: Metin türlerine uygun okuma tekniklerinin (sesli, sessiz, yüzeysel okuma) etkililiğini değerlendirir . (bilgilendirici metin içeriğinin güvenilirliği/denetleme, yargılama, çıkarımda bulunma)					
K6: Bilgilendirici metinlerin daha etkili okumak ve anlamak için uygun okuma türüne göre okuma sürecini yeniden düzenler .					
Ek: “Telefonun Tarihi”, “23 Nisan”, “Küçük Prens” ve “Geleceğin Dünyası” adlı okuma metinleri					

Okuma Becerisi İşlemsel Bilgi Türünün Etkinlikleri

5. sınıf okuma becerisi üçüncü hedefin “Okuma becerisi ile ilgili yöntem ve teknikleri öğrenme” etkinlikleri	Tarih:..../..../....
Etkinlik adı: Resimlerin dili	
Kazanımlar: Kazanım kontrol listesine bakınız.	
BAŞLANGIÇ (GİRİŞ) AŞAMASI	
Hazırlık: Bu bölümde okumanın süreçlerine göre bazı okuma tekniklerini öğrenmeleri hedeflenmektedir. Bu hedef için hazırlanan etkinlikler, ilgili kazanımlara göre sırasıyla yapılacaktır. Dersin daha etkili olması için aşağıda verilen metinlere ek olarak bu konu ile ilgili farklı metin örneklerini hazırlayabilirsiniz. Önceki derste Oktay Sinanoğlu hakkında araştırma yaparak gelmelerini söyleyiniz.	
Merak uyandırma: Öğrencilere bir metni okumadan önce neler yaptığınız ile ilgili bilgiler veriniz. Daha sonra onlara bir metni okumadan önce bir plan yapıp yapmadıklarını ve yapıyorlarsa bu planın nasıl olduğunu sorunuz.	
Hatırlama: Okuma metnine başlamadan önce okunacak metnin başlığını “Genç Profesör” söyleyerek okuma öncesi amaçlarını (Niçin okuyacağım?) zihinlerinde canlandırmalarını sağlayınız (K1a).	
GELİŞTİRME (GELİŞME) AŞAMASI	
Anlama: Okuma süreçlerine bağlı olarak kullanacakları doğru okuma tekniklerini anlamaya yönelik etkinlikler yapılacaktır. Etkili bir okuma sürecinde okuma öncesi, sırası ve sonrasında kullanacağı yöntem, teknik ve stratejiyi anlamaları için aşağıdaki aşamaları kullanınız. Öğrencilerin verdiği cevaplardan hareketle öğrenme durumlarını belirleyip eksikliklerini tamamlayarak onlara geri bildirimde bulununuz.	
“Genç Profesör” adlı metni okutmadan önce okuma öncesinde, sırasında ve sonrasında yapacaklarını sınıflandırmalarını isteyiniz (K2a). Daha sonra bu metni okuma amaçlarını açıklamalarını (K2b) söyleyiniz. Açıklamalar bittikten sonra metni önce herkese sessizce daha sonra sınıftan bir grup öğrenciye sesli olarak okutunuz. “Sizce bu hikâyede bilimsel modeller, örneğin atom modelleri neden oluşturulmuştur? Bunlar, gerçeği temsil eder mi?” sorusunu sorarak metne yönelik tahminlerde bulunmalarını (K2c) sağlayınız. Sonraki aşamada bu metinden hareketle Oktay Sinanoğlu’nun hayatını özetlemelerini belirtiniz (K2c). Öğrencilerin cevapları bittikten	

sonra bu metni okumadan önce ve okuduktan sonra Oktay Sinanoğlu ile ilgili bilgilerini karşılaştırmalarını (K2d) söyleyiniz. Bu bölümde son olarak Oktay Sinanoğlu ile ilgili bir resim çizmelerini isteyerek onu görsellerle açıklamalarını (K2e) sağlayınız.

Uygulama: Bu aşamada etkili bir okuma için okumanın süreçlerine göre doğru teknikleri uygulamaya yönelik etkinlikler yapılacaktır. Etkili bir okuma süreci için okuma sırası ve sonrasında kullanacağı stratejilere ek olarak *görsel okuma ve görsel sunu stratejilerine* yer verilecektir. Bu nedenle görselliğin ön planda olduğu “La Fontaine Orman Mahkemesinde” adlı şiir işlenecektir. Şiiri etkili bir şekilde okumak için *heceleme, tekrar ve geri dönüşler yapmadan işitilebilir bir ses tonuyla vurgu ve tonlamalara dikkat ederek* yapılan okuma hakkında bilgiler veriniz. Verdiğiniz bu bilgileri uygun örneklerle destekleyerek ve öğrencilerden de örnekler alarak konunun anlaşılmasını sağlayınız. Daha sonra bütün öğrencilere şiiri sessiz okumalarını sonrasında belirlediğiniz bir öğrenciye şiiri heceleme, tekrar ve geri dönüşler yapmadan işitilebilir bir ses tonuyla vurgu ve tonlamalara dikkat ederek okumasını söyleyiniz (K3a).

Daha sonra yazılı metinlerde *yazma kurallarına ve noktalama işaretlerinin* öneminde dikkati çekerek bunun ile ilgili bilgiler veriniz. Ders kitabından rastgele seçtiğiniz metnin bir bölümünü yazma kurallarına ve noktalama işaretlerine dikkat etmeden okuyarak oluşan anlamsal bozukluğa dikkatlerini yoğunlaştırınız. Bu etkinliğin ardından başka bir öğrenciye şiirden bir bölümü yazma kurallarına ve noktalama işaretlerine dikkat ederek okumasını (K3b) sağlayınız. Diğer bir öğrenciye yazım kurallarına ve noktalama işaretlerine dikkat ederek *uygun hızda şiiri dramatize ederek okuması* (K3c) için yönlendiriniz. Okuma sürecinde kullandığınız bu stratejiler bitirdikten sonra seçtiğiniz örneklerden hareketle konuyu toparlayınız. Daha sonra şiirde bilinmeyen kelimeleri tanımlamak ve anlamalarını sağlamak için *harf-ses karşılığı, benzetimle-belirleme, sözcük yapısı, söz dizimsel (gramer) ipuçları gibi çözümleme stratejileriyle* şiir üzerinde çalışmalarını (K3d) sağlayınız. Şiirde *bilinmeyen sözcükleri anlamlandırırken sözcük tanıma tekniklerini* doğru kullanmaları (K3e) için yönlendiriniz. Bu bölümde son olarak metindeki bilinmeyen sözcükleri öğrenmek için *sözlük, atasözleri ve deyimler sözlüğünden yararlanabileceklerini* (k3f) belirtiniz.

Bu aşamada *görsel okuma etkinliklerine* yer verilecektir. Öğrencilerin okuduğu metnin görsel unsurlarını anlamaları için şiirde geçen *resim ve şekilleri* tanımlamalarını isteyiniz (K4a). Okuduğu şiirin konusu ile bu konunun resmedilişine odaklanmalarını ve okuduğu şiirin neden karikatürlerle verildiğini incelemelerini (K4b) belirtiniz. Şiirin teması ve konusu ile şiirdeki resim, şekil, sembol ve renklerin birbiriyle olan uyum veya uyumsuzluğunu görmelerini sağlayınız.

Analiz etme: Daha sonra K5’i gerçekleştirmek için okuma sırası ve sonrasında kullanılan yöntem, teknik, stratejiler ve görsel okuma ve sunum stratejilerinin okuma sürecindeki etkililiği incelenecektir. Bu aşamada öğrencilere “La Fontaine Orman Mahkemesinde” adlı metinde ana ve yardımcı fikirler ile neden-sonuç arasında nasıl bir ilişki olduğunu sorunuz. Daha sonra okudukları bu metindeki ana ve yardımcı fikirler ile neden-sonuç arasında bir uyum olup olmadığını varsa bu uyumun nasıl olduğunu incelemelerini (K5a) söyleyiniz.

Değerlendirme: Bu bölümde okuma sırası ve sonrasında kullanılan yöntem, teknik, stratejiler ve okuma metnindeki görsel okuma ve sunum stratejilerinin okuma sürecindeki etkililiği değerlendirilecektir. İlk olarak metnin konusunu destekleyen bakış açılarında eksiklikler olup olmadığını denetlemelerini (K6a) sağlayınız. Bunun için “Sizce metindeki gizli ve açık ifade unsurları (metindeki örtük ve açık fikirler) metin hakkında yeteri kadar bilgi veriyor mu?” (K6b) diyerek metin hakkında yargıda bulunmalarını isteyiniz. Metindeki görselleri değerlendirmeleri için metnin konusu ile kullanılan görseller arasındaki ilişkiyi (görsellerle sunulan bilgileri, olayları, düşünceleri) sorgulamalarını (K6c) sağlayınız. Bu bölümdeki değerlendirmenin son aşamasında metnindeki görsellerin konu, ana fikir ve ana duyguları vermede ne kadar başarılı ve işlevsel olduğu ile ilgili çıkarımda bulunmalarını (K6d) söyleyiniz.

TAMAMLAMA (SONUÇ) AŞAMASI

Yaratma: Bu bölümün sonunda okuma öncesi, sırası ve sonrasında kullanılacak yöntem, teknik ve stratejinin daha etkili kullanılması için “La Fontaine Orman Mahkemesinde” adlı metindeki görselleri kendilerinin tasarlamalarını (K7) söyleyiniz. Görsellerini oluşturduktan sonra bunların işlevselliğini değerlendirmelerini belirtiniz. Bunun için “Okuduğunuz metindeki görseller ile çizdiğiniz görselleri karşılaştırarak bunların etkili ve doğru şekilde verilir vermediğini denetleyiniz.” diyerek metinler arası karşılaştırma yöntemiyle ürünlerini denetlemelerini sağlayınız. Bu bölümün son aşamasında “Okuduğunuz metindeki görseller ile çizdiğiniz görselleri karşılaştırınız.” diyerek oluşturdukları ürünün kalitesi ile ilgili çıkarımda bulunmalarını sağlayınız.

Bu etkinlik bittikten sonra bu bölümdeki kazanımlara uygun olarak hazırladığınız başarı testini uygulayınız. Teste verilen cevapları puanlayınız. Her madde için belirlenen ortalama puanı “Kazanım kontrol listesi”nde ilgili kazanımın karşısına yazınız. Bu ortalamadan hareketle bu dersin etkililiği ve kazanımların gerçekleşme düzeyi ile ilgili görüş ve düşüncelerinizi “Açıklama” bölümünde belirtiniz.

Kazanım kontrol listesi

Hedef 3: Okuma becerisi ile ilgili yöntem ve teknikleri öğrenme.	Bu bilgi türünün başarı testi sonuçları ⁵⁹	Kazandınlmadı	Az kazandınlı	Tamamıyla kazandınlı	Açıklama
K1: Okuma sürecinin öncesi, sırası ve sonrasında yapılması gerekenleri hatırlar. (<i>okuma amacı/zihinde canlandırma</i>)					
K2: Etkili bir okuma süreci için okuma öncesi, sırası ve sonrasında kullanacağı yöntem, teknik ve stratejiyi anlar. (<i>-okuma öncesi, sırası ve sonrasında yapılacaklar/sınıflama</i> <i>-okuma amacı/açıklama</i> <i>-okuma öncesi ve sırasında metin ile ilgili/tahminde yapma</i> <i>-okuma öncesinde ve sırasında metin ile ilgili bilgiler/karşılaştırma</i> <i>-okuma metni/özetleme</i> <i>-resim, grafik, tablo, çizelgelerle sunulan bilgilerin metnin anlaşılmasına olan katkısı/açıklama</i>)					
K3: Etkili bir okuma süreci için okuma öncesi, sırası ve sonrasında kullanacağı yöntem, teknik ve stratejiyi uygular. K4: Etkili bir okuma sürecinde görsel okuma ve görsel sunu ile ilgili okuma etkinliklerini uygular. (<i>-heceleme, tekrar ve geri dönüşler yapmadan işitilebilir bir ses tonuyla vurgu ve tonlamalara dikkat ederek/okuma</i> <i>-yazım kurallarına ve noktalama işaretlerine dikkat ederek/okuma</i> <i>-metnin türüne göre dramatize ederek/okuma</i> <i>-bilinmeyen kelimeleri anlamlandıran bağlam/ yararlanma</i> <i>-anlamı bilinmeyen kelimeler için sözlüklerden yararlanma/alışkanlık hâline getirme</i> <i>-resim, şekil, sembol, grafik ve işaretlerin metne katkısı/belirleme, açıklama</i>)					
K5: Etkili bir okuma süreci için okuma sırası ve sonrasında kullandığı yöntem, teknik ve stratejileri analiz eder. (<i>-ana ve yardımcı fikirler, neden-sonuç, amaç-sonuç arasındaki ilişki/inceleme</i>)					
K6: Etkili bir okuma süreci için okuma sırası ve sonrasında kullanılan yöntem, teknik ve stratejileri değerlendirir.					

⁵⁹ Bu bilgi türünün kazanımlarına göre bir başarı testi uygulanacaktır. Başarı testindeki maddeler yukarıdaki kazanımları kapsayacak şekilde düzenlenecektir. Öğrencilerin teste verdikleri cevaplara göre başarı testi incelenecek her kazanım ile ilgili başarı ortalamaları hesaplanacaktır. Belirlenen ortalamalar yukarıda ilgili kazanımın karşısına yazılacaktır. Bu ortalamalara ve kazanımla ilgili yapılan diğer öğrenme çıktılarına göre (ürün dosyaları, öğrencilerin bu kazanım için sınıf içi ve sınıf dışında sergilediği performansların sonuçları, öğretmen gözlemleri, öğretmen günlükleri, vb.) kazanımın gerçekleşme durumu kontrol listesinde ilgili sütunda belirtilecektir. Kazanımın gerçekleşmemesinin nedeni "Açıklama" bölümünde belirtilecektir.

<p>(-olası alternatifler önermek ve alternatif bakış açılarını ya da eksikleri belirlemek için metinde kullanılan bakış açısı/denetleme -görüşleri destekleyen metindeki gizli ve açık ifade unsurlar/yargıda bulunma -metindeki görsellerin işlevselliği/sorgulama, çıkarımda bulunma)</p>					
<p>K7: Etkili bir okuma ve okuduğunu anlama süreci için ürün (fikir) oluşturur.</p>					
<p>Ek: “Genç Profesör”, “La Fontaine Orman Mahkemesinde” adlı okuma metinleri</p>					

Okuma Becerisi Üstbilişsel Bilgi Türünün Etkinlikleri

<p>5. sınıf okuma becerisi dördüncü hedefin “İlgi, tutum ve değerlerine hitap edecek ve bireysel öğrenme farkındalığını destekleyecek okuma sürecini öğrenme” etkinlikleri</p>
<p style="text-align: right;">Tarih: .../.../....</p> <p>Etkinlik adı: Okuma ve okuduğunu anlama ile ilgili zorluklarla baş edebiliyorum. Kazanımlar: Kazanım kontrol listesine bakınız.</p>
<p>BAŞLANGIÇ (GİRİŞ) AŞAMASI</p>
<p>Hazırlık: Bu bölümde ilgi, tutum ve değerlerine hitap edecek ve bireysel öğrenme farkındalığını destekleyecek okuma sürecini öğrenmeleri hedeflenmektedir. Bu hedef için hazırlanan etkinlikler, ilgili kazanımlara göre sırasıyla yapılacaktır. Dersin daha etkili olması için aşağıda verilen metinlere ek olarak bu konu ile ilgili farklı metin örneklerini hazırlayabilirsiniz.</p> <p>Merak uyandırma: Okuma sürecindeki zorluklara dikkatleri çekmek için yaşadığınız okuma ve okuduğunu anlama zorluğu ile ilgili örnekler veriniz. Daha sonra kendilerinin yaşadığı okuma ve okuduğunu anlama zorluklarını hayal ederek bunları sınıfla paylaşmalarını söyleyiniz.</p> <p>Hatırlama: Okuma sürecinde kişisel öğrenme güçlerinin/özelliklerinin farkına varmaları için “Sevginin Gücü” adlı metni tanıttınız. Daha sonra hayvanlara kötü davranılan bir olaya tanıklık edip edilmediğini hatırlamalarını ve varsa bunu sınıfla paylaşmalarını söyleyiniz. Sonrasında bu metinde öğrenecekleri bilgilerin kendilerine nerede, nasıl ve ne kadar yararlı olacağını zihinde canlandırmalarını (K1a) sağlayınız.</p>
<p>GELİŞTİRME (GELİŞME) AŞAMASI</p>
<p>Anlama: Bu aşamada <i>ilgi, tutum ve değerlerine hitap edecek ve bireysel öğrenme farkındalığını destekleyecek okuma sürecini anlamaları</i> ile ilgili etkinliklere yer verilecektir. Bilinçli ve eleştirel bir okuyucu olarak bireysel okuma güçlüklerini tanımları için yaşadıkları okuma güçlüklerini belirtmelerini (K2a) isteyiniz. Daha sonra metni önce sessizce ardından iki öğrenciye sesli olarak okutunuz. Sonra metindeki konunun ilgi ve ihtiyaçlarını nasıl karşıladığına örnekler vermelerini (K2b) sağlayınız. Bu metinde ilgilerini çeken bölümler ile ilgili düşüncelerini açıklamalarını (K2c) isteyiniz.</p> <p>Uygulama: Bu aşamada okuma sürecinde kişisel öğrenme gücünü destekleyen ilgi ve tutumlarına hitap eden stratejileri uygulamaları ile ilgili etkinliklere yer verilecektir. Okuma sürecini daha keyifli ve eğlenceli hâle getirmek amacıyla kullandıkları bireysel okuma stratejilerinin olup olmadığını sorarak bunları açıklamalarını sağlayınız. Okuma ve anlamada yardımcı olacak <i>okuduğu metnin ana hatlarını veya şemasını çıkarma</i> stratejisinden yararlanmaları için “Sevginin Gücü” adlı hikâyenin <i>hikâye haritasını</i> çıkarmalarını söyleyiniz. Daha sonra <i>metinde geçen bilgileri tekrarlayarak onların hatırdaki tutulmasını sağlama</i> stratejisini kullanmaları için metinde hayvan sevgisinin <i>tekrar edildiği bölümleri</i> belirlemelerini (K3a) sorunuz. İlgi ve tutumlarına uygun olarak <i>okuduğu metni özetlemelerini ve metindeki bir bölümü farklı şekilde ifade ederek</i> açıklamalarını isteyiniz. Bu bölümün son aşamasında okuma sürecinde kullanacağı stratejiye güvenmeleri için neler yaptıklarını (<i>motivasyon sağlayıcı strateji</i>) aktarmalarını (K3a) sağlayınız.</p> <p>Analiz etme: Bireysel öğrenme gücüne göre okuma sürecini incelemelerini sağlamak amacıyla öğrencilere metinde ilgilerini çeken ve çekmeyen bölümleri, yararlı ve yararsız olduğunu düşündüğünüz bilgileri, gerekli ve gereksiz ayrıntıları birbirinden ayırarak bunları incelemelerini (K4a) söyleyiniz. Daha sonra ilgilerini çeken</p>

bölüm, yararlı bilgiler ve bunlara bağlı olarak verilen gerekli ayrıntıların birbiriyle olan uyumunun nasıl olduğunu belirtmelerini sağlayınız. Böylece bu uyumun, metni anlamada yardımcı olup olmadığını (K4b) sorunuz. Öğrenciler, bu soruyu cevaplarırken hem metindeki ilgi çekici bölüm ve ayrıntıların birbiriyle olan uyumunu görecektir hem de bireysel öğrenme gücüyle bu uyumun ilişkisini inceleme imkânı bulacaktır. Bu bölümün son aşamasında bu uyumun okuma sürecini nasıl etkilediğini (desteklediğini) gerekçelendirmelerini saylayınız (K4c).

Değerlendirme: Bu aşamada akran ve öz değerlendirme yapılarak okuma sürecinin ilgi ve ihtiyaçlara uygunluğu ve anlamaya olan etkisi değerlendirilecektir. İlk olarak okudukları metindeki konunun ilgi ve ihtiyaçlarıyla uyumlu olup olmadığını ve kendisine yarar sağlayıp sağlamadığını denetlemelerini (K5a) sağlayınız. Daha sonra okuduğu metindeki konunun ilgi ve ihtiyaçlarıyla uyumlu olup olmadığı ve kendisine yarar sağlayıp sağlamadığı ile ilgili çıkarımda bulunmaları (K5b) için onları yönlendiriniz.

TAMAMLAMA (SONUÇ) AŞAMASI

Yaratma: Bu bölümün sonunda “Yurdum” adlı şiir işlenecektir. Şiiri daha etkili okumak için *şiirin ana hatlarını veya şemasını çıkarma, metinde geçen bilgi tekrarlarının hatırlamayı kolaylaştırdığını bilme, okuduğu metni özetleme ve başka bir deyişle ifade etme* gibi farklı okuma stratejilerini kullanmalarını belirtiniz. Daha sonra okuma sürecini bireysel öğrenme gücüne göre ve okuma sürecinde kullanacağı stratejiye güvenerek gerçekleştirmelerini sağlayınız (K6). Bireysel öğrenme gücüne göre yeniden tasarladığı okuma sürecinin ilgi, tutum ve ihtiyaçlarına uygun olup olmadığını ve kendisine yarar sağlayıp sağlamadığını denetlemelerini sağlayınız. Son olarak yeniden tasarladığı okuma sürecinin etkililiği ile ilgili çıkarımda bulunmalarını söyleyiniz. Bu etkinlik bittikten sonra bu bölümdeki kazanımlara uygun olarak hazırladığınız başarı testini uygulayınız. Teste verilen cevapları puanlayınız. Her madde için belirlenen ortalama puanı “Kazanım kontrol listesi”nde ilgili kazanımın karşısına yazınız. Bu ortalamadan hareketle bu dersin etkililiği ve kazanımların gerçekleşme düzeyi ile ilgili görüş ve düşüncelerinizi “Açıklama” bölümünde belirtiniz.

Kazanım kontrol listesi

Hedef 4: İlgi, tutum ve değerlerine hitap edecek ve bireysel öğrenme farkındalığını destekleyecek okuma sürecini öğrenme	Bu bilgi türünün başarı testi sonuçları ⁶⁰	Kazandırılmadı	Az kazandııldı	Tamamıyla kazandııldı	Açıklama
K1: Okuma ve okuduğunu anlama sürecinde kişisel öğrenme gücünün/özelliğinin farkına varır. (<i>okunacak metnin nerede, nasıl ve ne kadar yararlı olacağı/zihinde canlandırma</i>)					
K2: Okuma ve okuduğunu anlama sürecinde kişisel öğrenme gücünü/özelliğini destekleyen unsurları anlar. (<i>-bireysel okuma güçlükleri/belirtme</i> <i>-ilgi ve tutumlara uygun okuma amacı/örnekler verme</i> <i>-metindeki ilgi çeken bölümler/açıklama</i>)					
K3: Okuma ve okuduğunu anlam sürecinde kişisel öğrenme gücünü destekleyen, ilgi ve tutumlarına hitap eden yöntem ve teknikleri uygular. (<i>okuma motivasyonu artıracak teknikler/yararlanma</i>)					
K4: Okuma ve okuduğunu anlam sürecini ilgi ve					

⁶⁰ Bu bilgi türünün kazanımlarına göre bir başarı testi uygulanacaktır. Başarı testindeki maddeler yukarıdaki kazanımları kapsayacak şekilde düzenlenecektir. Öğrencilerin teste verdikleri cevaplara göre başarı testi incelenecek her kazanım ile ilgili başarı ortalamaları hesaplanacaktır. Belirlenen ortalamalar yukarıda ilgili kazanımın karşısına yazılacaktır. Bu ortalamalara ve kazanımla ilgili yapılan diğer öğrenme çıktılarına göre (ürün dosyaları, öğrencilerin bu kazanım için sınıf içi ve sınıf dışında sergilediği performansların sonuçları, öğretmen gözlemleri, öğretmen günlükleri, vb.) kazanımın gerçekleşme durumu kontrol listesinde ilgili sütunda belirtilecektir. Kazanımın gerçekleşmemesinin nedeni “Açıklama” bölümünde belirtilecektir.

tutumlarına göre analiz eder. (metinde ilgi çeken ve çekmeyen bölümler, ihtiyaçlara hitap eden ve etmeyen bilgiler, gerekli ve gereksiz ayrıntılar/birbirinden ayırma, inceleme)					
K5: Okuma ve okuduğunu anlam ilgi ve tutuma göre değerlendirir. (metindeki konunun ilgi, tutum ve ihtiyaçlarına uygun olup olmaması/denetleme, çıkarımda bulunma)					
K6: Okuma sürecini bireysel öğrenme gücüne göre yeniden tasarlar.					
Ek: “Sevginin Gücü” ve “Yurdum” adlı okuma metinleri					

BEŞİNCİ SINIF SÖZLÜ İLETİŞİM (DİNLEME/İZLEME, KONUŞMA) BECERİLERİNİN HEDEF VE KAZANIMLARI

Dinleme/izleme ve konuşma becerileri hedefleri	Dinleme/izleme ve konuşma becerileri kazanımları
Olgusal Bilgi Hedef 1: Sözlü iletişim süreciyle ilgili kavram ve terimleri öğrenme.	K1: Sözlü iletişimdeki engel ve problemleri hatırlar. (iletişimi engelleyen konuşma bozuklukları/farkına varma)
	K2: Sözlü iletişimdeki engel ve problemleri anlar. (konuşma bozuklukları/belirleme, nedenleri açıklama, örnek verme)
	K3: Engel ve problemlerden arınmış bir sözlü iletişim süreci uygular. (-konuşma bozuklukları/kaçınma, alışkanlık hâline getirme)
	K4: Sözlü iletişimdeki engel ve problemleri analiz eder. (uzman yardımı gerektiren ve gerektirmeyen konuşma bozuklukları/birbirinden ayırma)
	K5: Sözlü iletişimdeki engel ve problemlerin iletişimi nasıl etkilediğini değerlendirir. (-sözlü iletişimdeki konuşma bozuklukları/denetleme -konuşma bozukluklarının sözlü iletişimi etkileme durumu/çıkarımda bulunma)
	K6: Engel ve problemlerin bulunmadığı bir sözlü iletişim süreci (bilgi/fikir) oluşturur. (konuşma bozukluklarından uzak hazırlıklı konuşma/tasarlama, uygulama)
Kavramsal Bilgi Hedef 2: Sözlü iletişim sürecindeki aşamaları öğrenme.	K1: Sözlü iletişimin aşamalarını hatırlar. [işitme, dinleme ve anlama (zihinde yapılandırma) aşamaları/zihinde canlandırma]
	K2: Sözlü iletişimin aşamalarını anlar. [işitme, dinleme ve anlama (zihinde yapılandırma) aşamaları/açıklama, örneklendirme]
	K3: Sözlü iletişimin aşamalarını uygular. [işitme, dinleme ve anlama (zihinde yapılandırma) aşamaları/yararlanma, tahminde bulunma]
	K4: Sözlü iletişimin aşamalarını analiz eder. [işitme, dinleme ve anlama (zihinde yapılandırma) aşamaları/karşılaştırma, uyum veya ilişkiyi görme]
	K5: Sözlü iletişimin aşamalarını değerlendirir. [işitme, dinleme ve anlama (zihinde yapılandırma) aşamaları/denetleme, çıkarımda bulunma]

	K6: Sözlü iletişimin aşamaları için bilgi (fikir) oluşturur. <i>[işitme, dinleme ve anlama (zihinde yapılandırma) aşamaları/sözlü iletişim süreci tasarlama, uygulama]</i>
İşlemsel Bilgi Hedef 3: Sözlü iletişim süreciyle ilgili yöntem ve teknikleri öğrenme.	K1: Sözlü iletişim sürecinde yapılması gerekenleri hatırlar. <i>(konuşma-izleme ve dinleme öncesi hazırlıkları/zihinde canlandırma)</i>
	K2: Sözlü iletişim sürecinde yapılması gerekenleri anlar. <i>(konuşma-izleme ve dinleme öncesi, sırası ve sonrasında yapılacaklar/sınıflama, açıklama, tahminde bulunma, özetleme, karşılaştırma)</i>
	K3: Sözlü iletişim sürecine ait yöntem/teknik/stratejileri uygular. <i>(-konuşmayı dinleyiciye, konuya, ortama göre/ayarlar -teknolojiden ve ikna tekniklerinden/yararlanma -uygun hitap ifadeleri ve nezaket sözcükleri/kullanma -vurgu, tonlama, telâffuz ve beden dili/kendini etkili biçimde ifade etme -dinleyici veya konuşmacı/empati kurma -metne yönelik sorular/sorma, not alma)</i>
	K4: Sözlü iletişim sürecinde kullandığı yöntem/teknik/stratejiyi analiz eder. <i>(-gerçek ve kurguyu/ayırt etme -sözlü iletişimde kullanılan stratejiler ile konuşmanın doğruluk, açıklık ve tutarlılığı arasındaki uyum/görme, gerekçelendirme)</i>
	K5: Sözlü iletişim sürecinde kullanılan yöntem/teknik/stratejileri değerlendirir. <i>(konuşmacının doğruluk, açıklık ve tutarlılığını, takdir edici, reddedici veya uzlaşmacı tavırla/denetleme)</i>
	K6: Sözlü iletişim sürecinde kullandığı yöntem/teknik/strateji ile ilgili bir bilgi (fikir) oluşturur. <i>(soru sorma, not alma, empati kurma, ikna etme, stratejileri ile doğru, tutarlı ve anlaşılır bir sözlü iletişim süreci/tasarlama, uygulama)</i>
Üstbilişsel Bilgi / Duyuşsal Alan Hedef 4: İlgi, tutum ve değerlerine hitap edecek ve bireysel öğrenme farkındalığını destekleyecek sözlü iletişim kurmayı öğrenme.	K1: Sözlü iletişim sürecinde kişisel öğrenme gücünün/özelliğinin farkına varır. <i>(dinlenecek konunun nerede, nasıl ve ne kadar yararlı olacağı/zihinde canlandırma)</i>
	K2: Sözlü iletişim sürecinde kişisel öğrenme gücünü/özelliğini destekleyen unsurları anlar. <i>(-izleme veya dinleme metninde ilgisini çeken bölümler/açıklama -konuşmacı ve dinleyici olarak güçlü ve zayıf yanlar/tanıma -konuşurken kendisine yardımcı olabilecek iletişim formu/belirleme)</i>
	K3: Sözlü iletişimde ilgi ve tutumlarına hitap eden stratejileri uygular. <i>(ilgi ve tutumlara uygun dinleme konuşma stratejileri/yararlanma, kullanma)</i>
	K4: Sözlü iletişim sürecini ilgi ve tutuma göre analiz eder. <i>(-dinleme sürecinde ilgi çekici olmayan bölümler/birbirinden ayırma, gerekçelendirme -konuşmanın dinleyicilerin ilgi ve tutumlarına hitap etmesi durumu/inceleme)</i>
	K5: Sözlü iletişim sürecini ilgi ve tutuma göre değerlendirir. <i>(dinlenen veya izlenenlerin ilgi ve tutumlara hitap etmesi durumu/denetleme, çıkarımda bulunma)</i>
	K6: Etkili bir sözlü iletişim süreci için ilgi ve tutumlarına uygun bilgi (fikir) oluşturur. <i>(ilgi ve tutumlara uygun bir sözlü iletişim süreci/tasarlama, uygulama)</i>

BEŞİNCİ SINIF SÖZLÜ İLETİŞİM (DİNLEME/İZLEME, KONUŞMA) BECERİLERİNİN ETKİNLİKLERİ

Öğrencinin yaşı: () 5-6 () 7-8

Süre: Etkinliklerin *Hazırlık*, *Merak uyandırma* ve *Hatırlama* aşamaları 40 dakikada, *Anlama* ve *Uygulama* aşamaları 40+40+40 dakikada, *Analiz etme* ve *Değerlendirme* aşamaları 40+40 dakikada *Yaratma* aşaması 40+40 dakikada yapılacaktır.

Öğrenme alanları: () bilişsel () duyuşsal () psikomotor

Dil becerileri: () okuma () yazma () sözlü iletişim

Öğretim modeli: Etkinliğin *Giriş* bölümünde 7E modelinin ilk aşamaları kullanılmış olup *Gelişme* ve *Sonuç* aşamaları Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin bilişsel kategorilerine göre düzenlenmiştir. Etkinlik içerikleri yapılandırmacı, tam öğrenme, probleme dayalı öğrenme, işbirliğine dayalı öğrenme, aktif öğrenme, çoklu zekâ ve üstbiliş öğrenme modellerinin Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin bilgi türleri ve alt bilişsel süreçlerine uyarlanması ise oluşturulmuştur.

Öğretim-öğrenme stratejileri

Sunuş yoluyla öğretme: Öğretmenin kullandığı bu strateji, daha çok etkinliklerin *Merak uyandırma* ve *Anlama* basamaklarında kullanılıp diğer aşamalarda sunuma dayalı bilginin olduğu bölümlerde başvurulabilir.

Buluş yoluyla öğrenme: Öğrencinin kullandığı bu strateji, daha çok etkinliklerin *Hatırlama*, *Merak uyandırma*, *Uygulama*, *Analiz etme* ve *Yaratma* basamaklarında kullanılıp diğer aşamalarda bilginin türüne göre başvurulabilir.

Araştırma ve inceleme yoluyla öğrenme: Öğrencinin kullandığı strateji, etkinliklerin daha çok *Hazırlık*, *Uygulama*, *Analiz etme*, *Değerlendirme* ve *Yaratma* basamaklarında kullanılıp diğer aşamalarda bilginin türüne göre başvurulabilir.

Ölçme araçları ve değerlendirme türleri

Ölçme araçları: “dinleme becerisi için hazırlanan madde belirtke tablosu”, “konuşma becerisi gözlem formu”, “dinleme/izleme becerisi gözlem formu”, “akran değerlendirme formu” ve “konuşma becerisi puanlama anahtarı”, “dinleme konuşma becerisi kendini değerlendirme formu”, “kazanım kontrol listesi”, “başarı testi” burada verilen bu ölçme araçları tavsiye niteliğinde olup öğretmen etkinliğe uygun olarak geliştirdiği ölçme araçlarını da kullanabilir.

Kazanım kontrol listesi: Her etkinliğin sonunda kazanımların gerçekleşme durumu “Kazanım kontrol listesi”ne göre ders akışı içinde gözlemlenerek dersin sonunda değerlendirilecektir.

Öğrenci değerlendirmesi: Öğrenciler; “akran değerlendirme formu”, “konuşma becerisi puanlama cetveli”, “dinleme konuşma becerisi kendini değerlendirme formu”nu kullanarak öz değerlendirme ve akran değerlendirmesi yaparak yazma becerilerini değerlendirebilirler.

Öğretmen değerlendirmesi: Öğretmen; öğrencilerin sözlü iletişim becerilerini değerlendirmek için “dinleme becerisi için hazırlanan madde belirtke tablosu”, “konuşma becerisi gözlem formu”, “dinleme/izleme becerisi gözlem formu”, “konuşma becerisi puanlama cetveli”, “kazanım kontrol listesi” ve “başarı testleri”ni veya etkinliğe uygun olarak geliştirdiği ölçme araçlarını kullanabilir.

Öğretim materyalleri ve teknolojileri: Ders kitabı, bilgisayar, projeksiyon cihazı, akıllı tahta, USB, çalışma kağıdı, görsel dokümanlar (resim, kart poster...), vb.

Bilgi için dinleme: Etkinliğin *Hazırlık*, *Hatırlama*, *Anlama* aşamalarında daha çok başvurulup buna ek olarak diğer aşamalarda da kullanılabilir. İzleme ve dinleme süreçleri için not tutarak, özet çıkararak, ipuçlarını yakalayarak, bilgileri organize ederek ve sorular sorarak (ne biliyorum, ne öğrenmek istiyorum ve ne öğrendim) teknikleri kullanılabilir.

Yaratıcı dinleme: Etkinliğin *Uygulama* ve *Yaratma* aşamalarında daha çok başvurup buna ek olarak diğer aşamalarda da kullanılabilir.

Eleştirel dinleme: Etkinliğin *Uygulama*, *Analiz etme*, *Değerlendirme* ve *Yaratma* aşamalarında daha çok başvurup buna ek olarak diğer aşamalarda da kullanılabilir.

Katılımlı dinleme/soru sorma/tartışma: Etkinliğin bütün aşamalarında kullanılabilir. Aynı zamanda ELVES yöntemi veya bütünleştirici dinleme modeli ile beden diliyle konuşma, hazırlıklı ve hazırlıksız konuşma yöntemlerinden de yararlanılabilir.

Sözlü İletişim Becerileri Olgusal Bilgi Türünün Etkinlikleri

5. sınıf sözlü iletişim becerileri *birinci hedefin* “Sözlü iletişim süreciyle ilgili kavram ve terimleri öğrenme” etkinlikleri

Tarih:..../..../....

Etkinlik adı: Konuşma engellerini aşabilirim.
Kazanımlar: Kazanım kontrol listesine bakınız.

BAŞLANGIÇ (GİRİŞ) AŞAMASI

Hazırlık: İlk derste öğrencilerin dinleme/izleme ve konuşma becerilerine yönelik ilgi, tutum, ihtiyaç ve deneyimleri belirlenecektir. Ders boyunca bu özellikleri göz önünde bulundurularak aşağıdaki etkinlikler sırasıyla gerçekleştirilecektir. Bu derste konuşma bozukluklarını öğrenmeleri ile ilgili etkinlikler yapılacaktır. Bu nedenle sınıfınızda (varsa) kekemelik, dudak ve damak yarıklığı, afazi ve dizartri gibi konuşma bozukluğu olan öğrencilerin yapacağınız etkinliklerden olumsuz etkilenmemelerine dikkat ediniz. Yapılacak hiçbir etkinlikte bu öğrenciler örnek olarak gösterilmemelidir. Özellikle bu öğrencileri ön plana çıkararak, rencide olmalarına neden olacak olay ve durumlardan kaçınmalısınız. Sınıfınızda *kekemelik, dudak ve damak yarıklığı, afazi ve dizartri* gibi tedavi gerektiren öğrenciler varsa gizlilik esasına göre bunlarla birebir konuşunuz. Uzman desteği alıp almadıklarını öğreniniz. Devam eden tedavi süreci varsa doktorları ve velileri ile görüşerek bu süreci yakından takip ediniz. Öğrenci tedavi amaçlı herhangi bir destek almıyorsa okul yönetimi, rehberlik servisi ve öğrenci velisiyle görüşerek bu öğrencileri uzman desteğine yönlendirip süreci takip ediniz. Bütün bu süreçleri gizlilik içerisinde yapılmasına ve öğrencilerin bu özürlerinden dolayı sınıf ortamında rencide edilmemesine özen gösteriniz. Önceki derste öğrencilere “Sözlü iletişimdeki engel ve problemlerin üstesinden gelme yolları” ile ilgili hazırlıklı bir konuşma yapacaklarını ve bu konuya hazırlanarak gelmelerini söyleyiniz.

Merak uyandırma: Tanıdıkları ünlü yazar, şair ve sanatçıların konuşma sorunlarının olup olmadığını düşüncelerini söyleyiniz. Bu insanların yaşadığı zorlukların neler olabileceğine odaklanmalarını sağlayınız.

Hatırlama: Bu aşamada sözlü iletişimde karşılaştıkları *engel ve problemleri (telâffuz bozuklukları, kekemelik, hızlı konuşma, diyafram nefesi almadan konuşma vb.)* hatırlamaları sağlanacaktır. İlk olarak “Zoraki Kral” adlı filminden bir bölüm izletiniz. Daha sonra bu filmdeki kahramanın kendini ifade etmede yaşadığı zorluklara dikkatlerini çekerek bazı konuşma bozukluklarını (telâffuz bozuklukları, kekemelik) fark etmelerini (K1a) sağlayınız. Daha sonra filmde konuşma bozukluğundan kaynaklı iletişim zorluklarını zihinlerinde canlandırmalarını söyleyiniz.

GELİŞTİRME (GELİŞME) AŞAMASI

Anlama: Bu aşamada *konuşma bozukluklarını (telâffuz bozuklukları, kekemelik, hızlı konuşma, diyafram nefesi almadan konuşma vb.)* anlamları ile ilgili etkinliklere yer verilecektir. Bunun için konuşma sürecinde sıkça karşılaşılan *engel ve problemler (telâffuz bozuklukları, kekemelik, hızlı konuşma, diyafram nefesi almadan konuşma vb.)* hakkında bilgiler veriniz. Konun daha iyi anlaşılması için izledikleri filmdeki örneklerden devam ediniz. İlk olarak “Zoraki Kral” adlı filmi izlerken iletişimi engelleyen konuşma bozukluklarının neler olduğunu belirlemelerini (K2a) isteyiniz. Daha sonra kahramanın yaşadığı iletişim zorluklarını açıklamalarını isteyiniz (K2b). Filmde konuşma bozukluğu ile ilgili dikkatini çeken sahnelere örnekler vermelerini belirtiniz (K2c).

Uygulama: Bu aşamada dinleme/izleme ve konuşma sürecini engelleyen konuşma bozukluklarının olmadığı sözlü iletişim sürecini uygulamaları ile ilgili etkinliklere yer verilecektir. Rastgele seçtiğiniz öğrencilerden izledikleri filminden edindiği izlenimler ile ilgili bir konuşma yapmalarını isteyiniz. Konuşmalarını; konuşma *bozukluklarından uzak; tekrar, ritim ve uyaklara dikkat edilerek* yapmaları için (K3a) onları uyarınız. Aynı zamanda *telâffuz bozuklukları, hızlı konuşma, diyafram nefesi almadan konuşma* gibi bozukluklara takılmadan konuşmaları (K3b) için gerekli yönergeleri veriniz. Sonraki aşamada ise dinleyen öğrencilerden tespit ettikleri konuşma bozukluklarını not etmelerini ve bunu sınıfla paylaşmalarını söyleyiniz. Etkinlik bittikten sonra mesajı doğru ve etkili şekilde aktarmak amacıyla telâffuz bozuklukları, hızlı konuşma, diyafram nefesi almadan konuşma gibi iletişim engelleyen konuşma bozukluklarından kaçınmayı alışkanlık hâline getirmeleri için gerekli uyarıda bulununuz. Bu özelliklere göre öğrencileri uzun bir süre gözlemleyiniz.

Analiz etme: İzledikleri filminden ve daha önce yaptıkları araştırmalardan hareketle uzman desteğine ihtiyaç olan ve olmayan konuşma bozukluklarını birbirinden ayırmalarını (K4a) isteyiniz.

Değerlendirme: Bu aşamada öz değerlendirme ve akran değerlendirme yapılarak sözlü iletişim sürecindeki engel ve problemlerin iletişimi nasıl etkilediği değerlendirilecektir. Bunun için arkadaşlarının konuşmaları ile kendi konuşmalarını karşılaştırarak her iki konuşmada telâffuz bozuklukları, kekemelik, hızlı konuşma, diyafram nefesi almadan konuşma gibi bozuklukların olup olmadığını denetlemelerini (K5a) söyleyiniz. Daha sonra bu konuşmalardaki bozukluklar ilgili bir çıkarımda bulunmalarını sağlayınız (K5b).

TAMAMLAMA (SONUÇ) AŞAMASI

Yaratma: Bu aşamada hazırlıklı konuşmalardan “açık oturum” düzenleyeceklerini söyleyiniz. “Sözlü iletişimdeki

engel ve problemler ve bunların üstesinden gelme yolları” hakkında neler öğrendiklerini tespit ediniz. Daha sonra sınıfta kekemelik, dudak ve damak yarıklığı, afazi ve dizartri gibi konuşma bozukluklarına sahip öğrencilerin olmadığı beş kişiyi tahtaya çıkararak konu ile ilgili konuşmalarını isteyiniz. Telâffuz bozuklukları, hızlı konuşma ve diyafram nefesi almadan konuşma gibi konuşma bozukluklarından uzak bir sunum tasarımlarını belirtiniz (K6a). Sınıfın fizikî şartlarını açık oturuma uygun hâle getirerek sunumu başlatınız. Öğrencilerin konuşmaları bittikten sonra siz de bu konu ile ilgili yaklaşık beş dakika telâffuz bozuklukları yaparak, kekeleyerek, çok hızlı ve diyafram nefesi almadan konuşunuz.

Bu aşamanın ikinci bölümünde dinleyici durumundaki öğrencilerden, arkadaşlarının tasarlayıp sundukları “Sözlü iletişimdeki engel ve problemleri ve bunların üstesinden gelme yolları” konulu açık oturumu ile yaptığımız konuşmayı karşılaştırmalarını isteyiniz. Karşılaştırma sonucunda açık oturumda ne gibi konuşma bozukluklarının olduğunu denetlemelerini sağlayınız. Son olarak engel ve bozuklukların olmadığı konuşmaların işlevselliği ve etkililiği ile ilgili çıkarımda bulunmalarını söyleyiniz.

Bu etkinlik bittikten sonra bu bölümdeki kazanımlara uygun olarak hazırladığınız başarı testini uygulayınız. Teste verilen cevapları puanlayınız. Her madde için belirlenen ortalama puanı “Kazanım kontrol listesi”nde ilgili kazanımın karşısına yazınız. Bu ortalamadan hareketle bu dersin etkililiği ve kazanımların gerçekleşme düzeyi ile ilgili görüş ve düşüncelerinizi “Açıklama” bölümünde belirtiniz.

Kazanım kontrol listesi

Hedef 1: Sözlü iletişim süreciyle ilgili kavram ve terimleri öğrenme.	Bu bilgi türünün başarı testi sonuçları ⁶¹	Kazandınlımadı	Az kazandınlıdı	Tamamıyla kazandınlıdı	Açıklama
K1: Sözlü iletişimdeki engel ve problemleri hatırlar. (iletişimi engelleyen konuşma bozuklukları/farkına varma)					
K2: Sözlü iletişimdeki engel ve problemleri anlar. (konuşma bozuklukları/belirleme, nedenleri açıklama, örnek verme)					
K3: Engel ve problemlerden arınmış bir sözlü iletişim süreci uygular. (-konuşma bozuklukları/kaçınma, alışkanlık hâline getirme)					
K4: Sözlü iletişimdeki engel ve problemleri analiz eder. (uzman yardımı gerektiren ve gerektirmeyen konuşma bozuklukları/birbirinden ayırma)					
K5: Sözlü iletişimdeki engel ve problemlerin iletişimi nasıl etkilediğini değerlendirir. (-sözlü iletişimdeki konuşma bozuklukları/denetleme -konuşma bozukluklarının sözlü iletişimi etkileme durumu/çıkarımda bulunma)					

⁶¹ Bu bilgi türünün kazanımlarına göre bir başarı testi uygulanacaktır. Başarı testindeki maddeler yukarıdaki kazanımları kapsayacak şekilde düzenlenecektir. Öğrencilerin teste verdikleri cevaplara göre başarı testi incelenecek her kazanım ile ilgili başarı ortalamaları hesaplanacaktır. Belirlenen ortalamalar yukarıda ilgili kazanımın karşısına yazılacaktır. Bu ortalamalara ve kazanımla ilgili yapılan diğer öğrenme çıktılarına göre (ürün dosyaları, öğrencilerin bu kazanım için sınıf içi ve sınıf dışında sergilediği performansların sonuçları, öğretmen gözlemleri, öğretmen günlükleri, vb.) kazanımın gerçekleşme durumu kontrol listesinde ilgili sütunda belirtilecektir. Kazanımın gerçekleşmemesinin nedeni “Açıklama” bölümünde belirtilecektir.

K6: Engel ve problemlerin bulunmadığı bir sözlü iletişim süreci (bilgi/fikir) oluşturur. (konuşma bozukluklarından uzak hazırlıklı konuşma/ tasarlama, uygulama)					
Ek: “Zoraki Kral” adlı film					

Sözlü İletişim Becerileri Kavramsal Bilgi Türünün Etkinlikleri

5. sınıf sözlü iletişim becerileri ikinci hedefin “Sözlü iletişim sürecinin aşamalarını öğrenme” etkinlikleri	
Tarih:...../...../.....	
Etkinlik adı: Bir şey duydum sanki! Kazanımlar: Kazanım kontrol listesine bakınız.	
BAŞLANGIÇ (GİRİŞ) AŞAMASI	
<p>Hazırlık: Bu bölümde sözlü iletişim süreci ile ilgili ilke genelleme, teori ve modelleri öğrenmeleri hedeflenmektedir. Bu hedef için hazırlanan etkinlikler, ilgili kazanımlara göre sırasıyla yapılacaktır.</p> <p>Merak uyandırma: Konuya başlamadan önce öğrencilere gözlerini kapatarak bir dakika boyunca sessizce etraflarındaki seslere yoğunlaşmalarını söyleyiniz.</p> <p>Hatırlama: Bu uygulama bittikten sonra işitme, dinleme ve anlama (zihinde yapılandırma) kavramları ile ilgili bir konuşma yapınız. Daha sonra sessiz dinleme ve yaptığınız konuşmadan hareketle işitme, dinleme ve anlama (zihinde yapılandırma) aşamalarını zihinde canlandırmalarını söyleyiniz (K1a).</p>	
GELİŞTİRME (GELİŞME) AŞAMASI	
<p>Anlama: Bu aşamada öğrencilerin <i>işitme, dinleme ve anlama (zihinde yapılandırma) aşamalarını</i> anlamaları ile ilgili etkinliklere yer verilecektir. İlk basamakta işitme, dinleme ve anlama aşamalarını açıklamalarını belirtiniz (K2a). Konuşma yaptığınız sırada arka planda kalan diğer seslere (işittikleri) örnek vermelerini isteyiniz (K2b). Daha sonra bu iki uygulamanın (işitme ve dinleme) sonunda anladıklarını karşılaştırmalarını söyleyiniz. Son olarak işitme, dinleme ve anlama aşamalarındaki farklılıkları özetlemelerini belirtiniz.</p> <p>Uygulama: Bu aşamada işitme, dinleme ve anlama (zihinde yapılandırma) aşamalarını etkili uygulamaları ile ilgili etkinliklere yer verilecektir. “İstanbul’u Dinliyorum Gözlerim Kapalı” adlı şiiri dinleyeceklerini söyleyiniz. Şiiri dinlerken işitme, dinleme ve anlama (zihinde yapılandırma) aşamaları ile ilgili edindiği tecrübelerden yararlanmalarını (K3a) söyleyiniz. Daha sonra videoyu açarak şiirin girişindeki ses efektini (giriş müziğini) dinletiniz. Duydukları seslerden hareketle mekân hakkında tahminde bulunmalarını söyleyiniz (K3b).</p> <p>Analiz etme: Bu aşamada işitme, dinleme ve anlama (zihinde yapılandırma) aşamalarının işlevleri incelenecektir. Şiirin tamamını dinletiniz. Dinledikleri/izledikleri videodaki ses efektinden/giriş müziğinden hareketle mekânla ilgili tahminlerini ve videoda duyduğu mekânları karşılaştırmalarını söyleyiniz (tahmin ettikleri mekânları ve şiirdeki mekânları birbiriyle karşılaştırmalarını) (K4a). Daha sonra bu tahminleri ile duyduğu mekânlar arasındaki benzerlikleri ve uyumu görmelerini (K4b) sağlayınız.</p> <p>Değerlendirme: Bu aşamada sözlü iletişimin işitme, dinleme ve anlama (zihinde yapılandırma) aşamalarının işlevselliği ve etkililiğini değerlendirmeleri ile ilgili etkinliklere yer verilecektir. Bu amaçla öğrencilere “İstanbul’u Dinliyorum Gözlerim Kapalı” adlı şiirdeki ses efektinin (giriş müziği) kalitesini, şiirin etkileyici bir şekilde okunup okunmadığını, şiirin anlaşılmasını engelleyen faktörlerin olup olmadığını denetlemelerini (K5a) isteyiniz. Daha sonra bu özelliklerin gerçekleşme durumu ile ilgili çıkarımda bulunmalarını belirtiniz (K5b).</p>	
TAMAMLAMA (SONUÇ) AŞAMASI	
<p>Yaratma: Bu aşamada dinledikleri “İstanbul’u Dinliyorum Gözlerim Kapalı” adlı şiirin daha etkili bir şekilde nasıl sunulacağı ile ilgili yeni fikirler oluşturmaları ve bunları değerlendirmeleri ile ilgili etkinliklere yer verilecektir. İlk olarak ses efektinin (giriş müziği) daha etkili olması, şiirin daha etkileyici bir şekilde seslendirilmesi ve şiirin daha etkili bir şekilde anlaşılması için yeni fikirler oluşturmaları (K6) amacıyla onları yönlendiriniz. Oluşturdukları bu fikirlere göre yeniden seslendirilen şiirin başarılı yönlerini (K6) sunmalarını sağlayınız. Son olarak yaptıkları bu hazırlıklara göre şiirin işitme, dinleme ve anlama (zihinde yapılandırma) aşamalarının etkili bir şekilde verilir verilmeyeceğini denetlemelerini ve bununla ilgili bir sonuca varmaları için onları yönlendiriniz.</p>	

Bu etkinlik bittikten sonra bu bölümdeki kazanımlara uygun olarak hazırladığınız başarı testini uygulayınız. Teste verilen cevapları puanlayınız. Her madde için belirlenen ortalama puanı “Kazanım kontrol listesi”nde ilgili kazanımın karşısına yazınız. Bu ortalamadan hareketle bu dersin etkililiği ve kazanımların gerçekleşme düzeyi ile ilgili görüş ve düşüncelerinizi “Açıklama” bölümünde belirtiniz.

Kazanım kontrol listesi

Hedef 2: Sözlü iletişim sürecinin aşamalarını öğrenme.	Bu bilgi türünün başarı testi sonuçları ⁶²	Kazandınlımadı	Az kazandınlıdı	Tamamıyla kazandınlıdı	Açıklama
K1: Sözlü iletişimin aşamalarını hatırlar . [işitme, dinleme ve anlama (zihinde yapılandırma) aşamaları/zihinde canlandırma]					
K2: Sözlü iletişimin aşamalarını anlar . [işitme, dinleme ve anlama (zihinde yapılandırma) aşamaları/açıklama, örneklendirme]					
K3: Sözlü iletişimin aşamalarını uygular . [işitme, dinleme ve anlama (zihinde yapılandırma) aşamaları/yararlanma, tahminde bulunma]					
K4: Sözlü iletişimin aşamalarını analiz eder . [işitme, dinleme ve anlama (zihinde yapılandırma) aşamaları/karşılaştırma, uyum veya ilişkiyi görme]					
K5: Sözlü iletişimin aşamalarını değerlendirir . [işitme, dinleme ve anlama (zihinde yapılandırma) aşamaları/denetleme, çıkarımda bulunma]					
K6: Sözlü iletişimin aşamaları için bilgi (fikir) oluşturur . [işitme, dinleme ve anlama (zihinde yapılandırma) aşamaları/sözlü iletişim süreci tasarlama, uygulama]					

Ek: “İstanbul’u Dinliyorum Gözlerim Kapalı” adlı dinleme metni

Sözlü İletişim Becerileri İşlemsel Bilgi Türünün Etkinlikleri

5. sınıf sözlü iletişim becerileri üçüncü hedefin “Sözlü iletişim süreciyle ilgili yöntem ve teknikleri öğrenme” etkinlikleri

Tarih:/..../....

Etkinlik adı: Arkadaşımı ikna etmenin bir yolu mutlaka olmalı

Kazanımlar: Kazanım kontrol listesine bakınız.

BAŞLANGIÇ (GİRİŞ) AŞAMASI

Hazırlık: Bu aşamada sözlü iletişim süreci ile ilgili etkili yöntem ve teknikleri öğrenmeleri hedeflenmektedir. Bu hedef için hazırlanan etkinlikler, ilgili kazanımlara göre sırasıyla yapılacaktır. Önceki derste “Büyük bir kütüphanesi

⁶² Bu bilgi türünün kazanımlarına göre bir başarı testi uygulanacaktır. Başarı testindeki maddeler yukarıdaki kazanımları kapsayacak şekilde düzenlenecektir. Öğrencilerin teste verdikleri cevaplara göre başarı testi incelenecek her kazanım ile ilgili başarı ortalamaları hesaplanacaktır. Belirlenen ortalamalar yukarıda ilgili kazanımın karşısına yazılacaktır. Bu ortalamalara ve kazanımla ilgili yapılan diğer öğrenme çıktılarına göre (ürün dosyaları, öğrencilerin bu kazanım için sınıf içi ve sınıf dışında sergilediği performansların sonuçları, öğretmen gözlemleri, öğretmen günlükleri, vb.) kazanımın gerçekleşme durumu kontrol listesinde ilgili sütunda belirtilecektir. Kazanımın gerçekleşmemesinin nedeni “Açıklama” bölümünde belirtilecektir.

olan adam mı veya fabrikası olan adam mı daha zengin?" konusu ile ilgili hazırlıklı bir konuşma yapacaklarını duyurarak bu konu ile ilgili araştırma yapmalarını ve derse hazırlıklı gelmelerini isteyiniz.

Merak uyandırma: Konuya "*Büyük bir kütüphanesi olan adam mı veya fabrikası olan adam mı daha zengin?"* sorusunu sorarak başlayınız. Bunun ile ilgili düşünceleri topladıktan sonra yapacakları münazaranın özellikleri üzerinde düşünmelerini söyleyiniz.

Hatırlama: Öğrencilerin düşünceleri toplandıktan sonra tartışmaya dayalı hazırlıklı konuşmaların özelliklerini fark etmelerini sağlayınız. Daha sonra yapacakları münazarada tartışmalarını nasıl düzenleyeceklerini zihinlerinde canlandırmalarını isteyiniz (K1a).

GELİŞTİRME (GELİŞME) AŞAMASI

Anlama: Bu aşamada öğrencilerin *münazara öncesi, sırası ve sonrasında kullanacağı yöntem ve teknikleri* anlamaya yönelik etkinliklere yer verilecektir. Bu amaç doğrultusunda *münazara* ile ilgili ayrıntılı bilgiler veriniz. Münazaralarında kullanmaları için sözlü iletişim teknikleri "*soru sorma, not alma, konuşmasında uygun hitap ifadeleri ve nezaket sözcüklerini kullanma, vurgu, tonlama, telâffuz ve beden diline dikkat ederek söylemek istediklerini etkili biçimde ifade etme, dinleyici ve konuşmacı olarak empati kurma ve ikna tekniklerinden (karşılaştırma, tartışma, kaynak gösterme) yararlanma ve konuşmasını konuya, ortama ve dinleyicilere göre ayarlama, vb.*" hakkında bilgiler veriniz. Etkili örneklerle konunun pekişmesini sağlayınız. Öğrencilere münazara sürecinde yapacaklarını münazara aşamalarına (öncesi, sırası ve sonrası) göre sınıflandırmalarını (K2a) belirtiniz. Daha sonra münazarayı dinleme amaçlarını (niçin dinleyeceklerini) açıklamalarını (K2b) söyleyiniz. Amaçlarını açıkladıktan sonra münazarayı hangi grubun kazanabileceği ile ilgili tahminde bulunmalarını (K2c) isteyiniz. Daha sonra "*Büyük bir kütüphanesi olan adam mı veya fabrikası olan adam mı daha zengin?"* konusu ile ilgili topladığı bilgileri özetlemelerini (K2d) söyleyiniz. Son olarak bu konuyu araştırmadan önceki bilgileri ile şu anki bilgilerini karşılaştırmalarını (K2d) belirtiniz.

Uygulama: Bu aşamada doğru ve etkili konuşma/dinleme ve izleme yöntem ve tekniklerini uygulamaları ile ilgili etkinliklere yer verilecektir. Sınıfın fiziki ortamını münazaraya uygun hâle getiriniz. Belirlediğiniz münazaracıları iki grup hâlinde yerlerine geçmelerini söyleyiniz. Münazarayı başlatmadan önce onlara dikkat etmeleri gereken konuları belirterek münazara boyunca bunlara dikkat edip etmediklerini gözlemleyiniz (K3a). Münazara sonunda bu konular ile ilgili dönütlerde bulununuz. Münazaracılara *konuşmalarını konuya, ortama ve dinleyicilere göre ayarlamalarını* (K3b), *duygu ve düşüncelerini etkili bir şekilde sunmak için bilgisayar, internet vb. araçlardan yararlanabileceklerini* (K3c), *dinleyicileri etkilemek için karşılaştırma, tartışma, kaynak gösterme vb. ikna tekniklerini* kullanmalarını (K3d), *münazara boyunca konuşmalarında uygun hitap ifadeleri ve nezaket sözcüklerini kullanmaya özen göstermelerini* (K3e), *vurgu, tonlama, telâffuz ve beden diline dikkat ederek söylemek istediklerini etkili biçimde aktarmalarını* (K3f) ve *dinleyicileri daha iyi etkilemek için onlarla empati kurmaları* (K3g) gibi hususlarda gerekli uyarılarda bulununuz. Münazaracıları ve dinleyicilere münazarada verilen bilgiler ile ilgili *sorular sormalarını* (K3h) ve *dinledikleriyle ilgili notlar tutmalarını* söyleyiniz. Daha sonra münazarayı başlatınız. Bu sürede onları dikkatli bir şekilde gözlemleyerek yukarıda sıraladığımız hususların gerçekleşip gerçekleşmediğini kontrol ediniz. Bunun için bu kriterlere göre hazırladığımız "münazara değerlendirme formu"nu kullanabilirsiniz. Belirlediğiniz bir eksiklik varsa uygun zamanda münazarayı durdurarak gerekli uyarılarda bulununuz. Münazaracılar tartışırken diğer öğrencileri jüri olarak görevlendirerek hazırladığımız "münazara değerlendirme formu"na göre münazarayı gözlemlemelerini belirtiniz.

Analiz etme: İlk aşamada münazarayı dinleyen öğrencilere münazaradaki gerçek bilgiler ile dinleyicileri etkilemek için verilen gerçek olmayan (kurgu) bilgileri birbirinden ayırmalarını söyleyiniz (K4a). Daha sonra münazara sürecinde konuşmacıların kullandığı *soru sorma, beden dilini etkili kullanma, empati kurma, ikna tekniklerini başvurma* gibi tekniklerin konuşmaların *doğruluğu, açıklığı ve tutarlılığı* ile uyumlu olup olmadığını denetlemelerini (K4b) varsa bu uyumun nasıl olduğunu gerekçelendirmelerini belirtiniz (K4c).

Değerlendirme: Bu aşamada öz değerlendirme ve akran değerlendirme yapılarak kullanılan konuşma tekniklerinin işlevselliğinden hareketle münazaranın etkililiği değerlendirilecektir. İlk olarak münazaracıları takdir edici, reddedici veya uzlaşmacı bir şekilde konuşmalarındaki açıklık ve tutarlılığın nasıl olduğunu denetlemelerini söyleyiniz (K5a). Daha sonra konuşmalarının açıklığı ve tutarlılığı ile ilgili çıkarımda bulunmalarını belirtiniz.

TAMAMLAMA (SONUÇ) AŞAMASI

Yaratma: Bu aşamada münazara etkinliğinde edindiği tecrübeleri göz önünde bulundurarak belirledikleri bir konuda yeni bir münazara hazırlamalarını veya önceki münazarayı yeniden düzenlemelerini söyleyiniz. Bunun için hazırlayacakları münazarada *soru sorma, not alma, empati kurma, ikna etme* gibi teknikleri doğru, tutarlı ve anlaşılır şekilde kullanmaları (K6a) için onları uyarınız. Daha sonra hazırladıkları konu ile ilgili münazarayı sunmalarını (K6b) söyleyiniz. Bu bölümün son aşamasında yapılan münazara sürecinin etkililiğini değerlendirmelerini

sağlayınız. Bunun için sundukları yeni münazarayı *açıklığı ve tutarlılığı* yönünden denetlemelerini belirterek konuşmaların *açıklığı ve tutarlılığı* ile ilgili çıkarımda bulunmalarını söyleyiniz.

Bu etkinlik bittikten sonra bu bölümdeki kazanımlara uygun olarak hazırladığınız başarı testini uygulayınız. Teste verilen cevapları puanlayınız. Her madde için belirlenen ortalama puanı “Kazanım kontrol listesi”nde ilgili kazanımın karşısına yazınız. Bu ortalamadan hareketle bu dersin etkililiği ve kazanımların gerçekleşme düzeyi ile ilgili görüş ve düşüncelerinizi “Açıklama” bölümünde belirtiniz.

Kazanım kontrol listesi

Hedef 3: Sözlü iletişim süreciyle ilgili yöntem ve teknikleri öğrenme.	Bu bilgi türünün başarı testi sonuçları ⁶³	Kazandınlmadı	Az kazandınlıdı	Tamamıyla kazandınlıdı	Açıklama
K1: Sözlü iletişim sürecinde yapılması gerekenleri hatırlar. (<i>konuşma-izleme ve dinleme öncesi hazırlıkları/zihinde canlandırma</i>)					
K2: Sözlü iletişim sürecinde yapılması gerekenleri anlar. (<i>konuşma-izleme ve dinleme öncesi, sırası ve sonrasında yapılacaklar/sınıflama, açıklama, tahminde bulunma, özetleme, karşılaştırma</i>)					
K3: Sözlü iletişim sürecine ait yöntem/teknik/stratejileri uygular. (<i>-konuşmayı dinleyiciye, konuya, ortama göre/ ayarlama</i> <i>-teknolojiden ve ikna tekniklerinden/yararlanma</i> <i>-uygun hitap ifadeleri ve nezaket sözcükleri/kullanma</i> <i>-vurgu, tonlama, telâffuz ve beden dili//kendini etkili biçimde ifade etme</i> <i>-dinleyici veya konuşmacı/empati kurma</i> <i>-metne yönelik sorular/sorma, not alma</i>)					
K4: Sözlü iletişim sürecinde kullandığı yöntem/teknik/stratejiyi analiz eder. (<i>-gerçek ve kurguyu/ayırt etme</i> <i>-sözlü iletişimde kullanılan stratejiler ile konuşmanın doğruluk, açıklık ve tutarlılığı arasındaki uyum/ görme, gerekçelendirme</i>)					
K5: Sözlü iletişim sürecinde kullanılan yöntem/teknik/stratejileri değerlendirir. (<i>konuşmacının doğruluk, açıklık ve tutarlılığını, takdir edici, reddedici veya uzlaşmacı tavırla/ denetleme</i>)					
K6: Sözlü iletişim sürecinde kullandığı yöntem/teknik/strateji ile ilgili bilgi (fikir) oluşturur.					

⁶³ Bu bilgi türünün kazanımlarına göre bir başarı testi uygulanacaktır. Başarı testindeki maddeler yukarıdaki kazanımları kapsayacak şekilde düzenlenecektir. Öğrencilerin teste verdikleri cevaplara göre başarı testi incelenecek her kazanım ile ilgili başarı ortalamaları hesaplanacaktır. Belirlenen ortalamalar yukarıda ilgili kazanımın karşısına yazılacaktır. Bu ortalamalara ve kazanımla ilgili yapılan diğer öğrenme çıktılarına göre (ürün dosyaları, öğrencilerin bu kazanım için sınıf içi ve sınıf dışında sergilediği performansların sonuçları, öğretmen gözlemleri, öğretmen günlükleri, vb.) kazanımın gerçekleşme durumu kontrol listesinde ilgili sütunda belirtilecektir. Kazanımın gerçekleşmemesinin nedeni “Açıklama” bölümünde belirtilecektir.

(soru sorma, not alma, empati kurma, ikna etme, stratejileri ile doğru, tutarlı ve anlaşılır bir sözlü iletişim süreci/tasarlama, uygulama)

Ek: Münazara değerlendirme formu

Sözlü İletişim Becerileri Üstbilişsel Bilgi Türünün Etkinlikleri

5. sınıf sözlü iletişim becerileri *dördüncü hedefin* “İlgi, tutum ve değerlerine hitap edecek ve bireysel öğrenme farkındalığını destekleyecek sözlü iletişim kurmayı öğrenme” etkinlikleri

Tarih:/..../....

Etkinlik adı: Çizgi film dünyası

Kazanımlar: Kazanım kontrol listesine bakınız.

BAŞLANGIÇ (GİRİŞ) AŞAMASI

Hazırlık: Bu bölümde ilgi ve tutumlarına uygun ve kişisel öğrenme gücünün/özelliğinin farkına varmasını ve bunları günlük hayatta kullanmasını sağlayacak ve dinleme/izleme ve konuşma becerilerindeki verimliliğini artıracak süreci öğrenmeleri hedeflenmektedir. Bu özelliklere dikkat edilerek ilgili etkinlikler gerçekleştirilecektir.



Merak uyandırma: Derse başlarken yukarıdaki fotoğrafı tahtaya yansıtınız. Daha sonra bu fotoğrafın onlara neler çağrıştırdığını düşünmelerini söyleyiniz. Öğrencilerin fotoğraf hakkındaki duygu ve düşüncelerini aldıktan sonra *özgüven ve özsaygı kavramlarını* bu fotoğrafla ilişkilendirerek açıklayınız. Bu kavramlarla ilgili etkili örnekleri sınıfla paylaşarak konunun pekişmesini sağlayınız. Öğrencileri derse hazırladıktan sonra onlara, çizgi filmlerin nasıl hazırlandıkları ile ilgili bir belgesel izleyeceklerini ve bu konuda bilgi sahibi olacaklarını belirtiniz.

Hatırlama: Belgeseli izletmeden önce çizgi filmlerin diğer filmlerden farklı olan özelliklerini zihinlerinde canlandırmalarını söyleyiniz. Öğrencilerin cevaplarını aldıktan sonra izleyecekleri bu belgeselin *kendilerine nerede, nasıl ve ne kadar yararları olacağı* ile ilgili düşünmelerini (K1a) sağlayınız.

GELİŞTİRME (GELİŞME) AŞAMASI

Anlama: Bu aşamada öğrencilerin ilgi ve tutumlarına uygun dinleme/izleme ve konuşma sürecini anlamaya yönelik etkinliklere yer verilecektir. Belgeseli izletiniz. Belgeseli izledikten sonra ilgilerini çeken bölümü açıklamalarını (K2a) söyleyiniz. Daha sonra belgeseli izlerken anlamadığı bölümler, anlamada zorluk yaşadığı bölümler ve kolay anladığı bölümlerden hareketle bir dinleyici olarak güçlü ve zayıf yanlarını (K2b) tanımlarını sağlayınız. Sonraki aşamada belirledikleri bu özelliklerinden hareketle birisiyle konuşurken *kendisine yardımcı olacak konuşma özelliklerini* belirlemelerini (K2c) isteyiniz.

Uygulama: Bu aşamada öğrencilerin yeni öğrendikleri bilgileri uygulamaları ile ilgili etkinliklere yer verilecektir. Belgeseli izlerken *ilgi ve tutumlarına uygun dinleme/izleme ve konuşma tekniklerinden* yararlanmalarını (K3a) ve belgeseli izlerken *eleştirel dinleme, estetik dinleme gibi teknikleri* kullanmalarını (K3b) belirtiniz. Öğrendikleri bu bilgilerin sevdikleri çizgi film kahramanlarına olan ilgi ve tutumlarını nasıl etkileyeceği ile ilgili tahminlerde bulunmalarını söyleyiniz.

Analiz etme: Belgesel bittikten sonra “Arı Maya” videosunu izletiniz. Çizgi film izlendikten sonra filmde ilgilerini çeken ve çekmeyen bölümleri birbirinden ayırmalarını (K4a) söyleyiniz. Daha sonra ilgilerini çeken bölümlerin

herhangi bir öğrenme ihtiyacını karşılayıp karşılamadığını bunlar arasındaki uyumu görmeleri (K4c) için yönlendiriniz.

Değerlendirme: Bu aşamada izlenen belgeselin ve çizgi filmin kişisel öğrenme gücüne/özelliğine göre değerlendirilmesi ile ilgili etkinliklere yer verilecektir. Öğrencilere izlediği belgeselin sevdiği bir çizgi kahramanına yönelik duygu ve düşüncelerini değiştirip değişmediğini sorunuz. Bu belgeselin sevdiği kahramanlara olan ilgisini nasıl etkilediğini denetlemelerini (K5a) ve bununla ilgili bir çıkarımda bulunmalarını (K5b) söyleyiniz.

TAMAMLAMA (SONUÇ) AŞAMASI

Yaratma: Bu aşama iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde konuşma, dinleme ve izleme becerilerini geliştiren ve ilgi, ihtiyaç ve tutumlarına göre kişisel öğrenme gücünü/özelliğini destekleyen etkinliklere yer verilecektir. İzledikleri belgeselden öğrendiği bilgilerden hareketle “Arı Maya” filminin daha etkili bir şekilde hazırlanması ile ilgili yeni fikirler üretmelerini (K6a) isteyiniz. Ürettikleri bu fikirleri sınıfla paylaşımlarını söyleyiniz (K6b). Bu bölümün ikinci aşamasında ürettikleri bu fikirlerin arkadaşlarının ilgi, ihtiyaç ve tutumlarına hitap edip etmediğini ve bu çizgi filme gerçek anlamda bir katkısının olup olmayacağını denetlemelerini söyleyiniz. Daha sonra bu fikri hakkında (arkadaşlarının ilgi, ihtiyaç ve tutumlarına hitap edip etmediği ve çizgi filme gerçek anlamda bir katkısının olup olmayacağı) çıkarımda bulunmalarını belirtiniz.

Bu etkinlik bittikten sonra bu aşamadaki kazanımlara uygun olarak hazırladığınız başarı testini uygulayınız. Teste verilen cevapları puanlayınız. Her madde için belirlenen ortalama puanı “Kazanım kontrol listesi”nde ilgili kazanımın karşısına yazınız. Bu ortalamadan hareketle bu dersin etkililiği ve kazanımların gerçekleşme düzeyi ile ilgili görüş ve düşüncelerinizi “Açıklama” bölümünde belirtiniz.

Kazanım kontrol listesi

Hedef 4: İlgi, tutum ve değerlerine hitap edecek ve bireysel öğrenme farkındalığını destekleyecek sözlü iletişim kurmayı öğrenme.	Bu bilgi türünün başarı testi sonuçları ⁶⁴	Kazandırılmadı	Az kazandırıldı	Tamamıyla kazandırıldı	Açıklama
K1: Sözlü iletişim sürecinde kişisel öğrenme gücünün/özelliğinin farkına varır. (izlenecek veya dinlenecek konunun nerede, nasıl ve ne kadar yararlı olacağı/zihinde canlandırma)					
K2: Sözlü iletişim sürecinde kişisel öğrenme gücünü/özelliğini destekleyen unsurları anlar. (-dinleme metninde ilgi çeken bölümler/açıklama -konuşmacı ve dinleyici olarak güçlü ve zayıf yanlar/tanıma -konuşurken kendisine yardımcı olabilecek iletişim formu/belirleme)					
K3: Sözlü iletişimde ilgi ve tutumlarına hitap eden stratejileri uygular. (ilgi ve tutumlara uygun dinleme konuşma stratejileri/yararlanma, kullanma)					
K4: Sözlü iletişim sürecini ilgi ve tutuma göre analiz eder. (-dinleme sürecinde ilgi çekici olmayan bölümler/					

⁶⁴ Bu bilgi türünün kazanımlarına göre bir başarı testi uygulanacaktır. Başarı testindeki maddeler yukarıdaki kazanımları kapsayacak şekilde düzenlenecektir. Öğrencilerin teste verdikleri cevaplara göre başarı testi incelenecek her kazanım ile ilgili başarı ortalamaları hesaplanacaktır. Belirlenen ortalamalar yukarıda ilgili kazanımın karşısına yazılacaktır. Bu ortalamalara ve kazanımla ilgili yapılan diğer öğrenme çıktılarına göre (ürün dosyaları, öğrencilerin bu kazanım için sınıf içi ve sınıf dışında sergilediği performansların sonuçları, öğretmen gözlemleri, öğretmen günlükleri, vb.) kazanımın gerçekleşme durumu kontrol listesinde ilgili sütunda belirtilecektir. Kazanımın gerçekleşmemesinin nedeni “Açıklama” bölümünde belirtilecektir.

<i>birbirinden ayırma, gerekçelendirme -konuşmanın dinleyicilerin ilgi ve tutumlarına hitap etmesi durumu/inceleme)</i>					
K5: Sözlü iletişim sürecini ilgi ve tutuma göre değerlendirir. <i>(dinlenen veya izlenenlerin ilgi ve tutumlara hitap etmesi durumu/denetleme, çıkarımda bulunma)</i>					
K6: Etkili bir sözlü iletişim süreci için ilgi ve tutumlarına uygun bilgi (fikir) oluşturur. <i>(ilgi ve tutumlara uygun bir sözlü iletişim süreci/tasarlama, uygulama)</i>					
Ek: Çizgi film nasıl hazırlanır konulu belgesel videosu, "Arı Maya" adlı çizgi film videosu					



ALTINCI SINIF

ALTINCI SINIF YAZMA BECERİSİNİN HEDEF VE KAZANIMLARI

Yazma becerisi/dil bilgisi hedefleri	Yazma becerisi kazanımları (içerik/uygulama)
Olgusal Bilgi Hedef 1: Yazma süreciyle ilgili kavram ve terimleri öğrenme	K1: Yazma sürecinde kullanılan dil bilgisi (çekim ekleri) unsurlarını hatırlar . (-hâl ekleri, iyelik ekleri, çoğul eki/fark etme -zamir, edat, bağlaç/fark eder)
	K2: Yazma sürecinde kullanılan dil bilgisi unsurlarını anlar . (-çekim eklerinin işlevleri/belirleme, açıklama -zamir, edat ve bağlaç/belirleme, örneklendirme, işlevlerini tanımlama)
	K3: Yazma sürecinde dil bilgisi kurallarını uygular . (-çekim ekleri ve yapım ekleri/doğru kullanma -zamir, edat ve bağlaç/cümledeki işlevlerine uygun kullanma.)
	K4: Dil bilgisi kullarına uygun olarak yazdığı yazma denemesini analiz eder . (-zamir, edat ve bağlaç/birbirinden ayırma, -zamir, edat ve bağlaç birbiriyle olan uyumu/görme)
	K5: Örnek bir metni dil bilgisi kullarına uygun olarak değerlendirir . (-zamir, edat, bağlacı yerinde ve amacına uygun kullanımı/denetleme -çekim eklerinin doğru kullanımı/gözden geçirme)
	K6: Yazma sürecinde dil bilgisi kullarına doğru ve etkili kullanarak özgün ve yaratıcı bir metin oluşturur . (-çekim ekleri; zamir, edat, bağlaçları doğru ve yerinde kullanımına dayalı etkili ve yaratıcı kurmaca metin/yazma)
Kavramsal Bilgi Hedef 2: Yazma sürecindeki ölçütleri öğrenme.	K1: Yazma sürecindeki metinsellik ölçütlerini (bağdaşıklık, tutarlılık, amaçlılık/niyet, kabul edebilirlik, bilgilendiricilik, duruma uygunluk, metinler arasılık) hatırlar . (metinsellik ölçütlerinin önemi/fark etme)
	K2: Yazma sürecinde metinsellik ölçütlerini (bağdaşıklık, tutarlılık, amaçlılık/niyet, kabul edebilirlik, bilgilendiricilik, duruma uygunluk, metinler arasılık) anlar . (-bağdaşıklık unsurları/belirleme -duruma uygunluk öğeleri/örnekler verme -metindeki durum veya olayların kişinin, toplumun kabul dünyasına uygunluğu/odaklanma)
	K3: Yazma sürecinde metinsellik ölçütlerini (bağdaşıklık, tutarlılık, amaçlılık/niyet, kabul edebilirlik, bilgilendiricilik, duruma uygunluk, metinler arasılık) dikkate alarak paragraf düzeyinde yazma denemeleri yapar . (-konuya uygun zaman, mekân, kahraman, olay veya durumlar/kullanma -metindeki konular/belli bir birlik ve bütünlük içerisinde ilişkilendirme)
	K4: Yazma sürecinde metinsellik ölçütlerini (bağdaşıklık, tutarlılık, amaçlılık/niyet, kabul edebilirlik, bilgilendiricilik, duruma uygunluk, metinler arasılık) dikkate alarak paragraf düzeyinde oluşturduğu taslağı analiz eder . (-metinsellik ölçütlerinden bağdaşıklık ve tutarlılık ölçütleri/göre inceleme -metinler arasılığa göre farklı metinle kendi metni/karşılaştırma -metinler arasındaki benzerlik ve uyum/görme)

	<p>K5: Cümle veya paragraf düzeyinde resmî ve gayri-resmî dil kullanarak oluşturduğu taslağı değerlendirir. (-taslak metninin metinsellik ölçütlerini sağlayıp sağlamaması/denetleme, çıkarımda bulunma)</p> <p>K6: Yazma sürecinde metinsellik ölçütlerini (bağdaşıklık, tutarlılık, amaçlılık/niyet, kabul edebilirlik, bilgilendiricilik, duruma uygunluk, metinler arasılık) dikkate alarak etkili ve yaratıcı bir metin oluşturur. (bağdaşıklık unsurlarına ve amacına uygun, kabul edilebilirliği olan, kişi ve ortama uygun, konuların belli bir birlik ve bütünlük içerisinde sunan kurmaca bir metin/yazma)</p>
<p>İşlemsel Bilgi</p> <p>Hedef 3: Yazma becerisiyle ilgili yöntem ve teknikleri öğrenme.</p>	<p>K1: Yazma sürecinde kullanılan anlatım tarzlarına (açıklama, tartışma, betimleme ve öyküleme anlatım tarzı) hatırlar. (-metinde kullanılacak anlatım tarzı/fark etme -kullanılacak anlatım tarzına göre yazma sürecinin dili/ zihinde canlandırma)</p> <p>K2: Etkili ve yaratıcı yazma süreci için kullanılacak anlatım tarzlarının işlevlerini anlar. (-anlatım tarzları/açıklama -metin türleri/karşılaştırma -metin türlerine uygun anlatım tarzları/örnekler verme -kullanılacak anlatım tarzı veya tarzları/odaklanma -anlatım tarzı/belirleme)</p> <p>K3: Yazma sürecinde kullanacağı anlatım tarzına (açıklama, tartışma, betimleme ve öyküleme anlatım) uygun paragraf düzeyinde yazma denemeleri yapar. (-metin türüne uygun olarak anlatım tarzı örnekleri/yararlanma (-açıklama, tartışma, betimleme ve öyküleme anlatımla oluşturulan yazıda özgünlük, yalınlık, duruluk, açıklık ve akıcılık özellikleri/dikkat etme -ana fikirleri destekleyici ayrıntılar, örnekler, yorumlar ve açıklamalar ve detaylar/sunma -kıyaslama veya karşılaştırma gibi düzenleyici formatlar/ seçme -alıcının yaşı, cinsiyeti, sosyal konumu ve kültürel gelenekleri/göz önünde bulundurma)</p> <p>K4: Etkili ve yaratıcı yazma süreci için kullanılan anlatım tarzını (açıklama, tartışma, betimleme ve öyküleme anlatım) göre paragraf düzeyindeki yazısını analiz eder. (-anlatım tarzı için seçilen kelime ve kelime gruplarını bilinçli, doğru bağlamda, amacına ve hedef kitlenin bilişsel, duyuşsal gelişimine uygunluğu/inceleme -açıklama, tartışma, betimleme ve öyküleme cümleleri/birbirinden ayırma -açıklama, tartışma, betimleme ve öyküleme cümlelerinin metin türü ve konu ile olan uyumu/görme)</p> <p>K5: Etkili ve yaratıcı yazma süreci için kullanılan anlatım tarzına (açıklama, tartışma, betimleme ve öyküleme anlatım) göre paragraf düzeyindeki yazısını değerlendirir. (-gruplar hâlinde soru, öneri ve yorumlarla yazılarındaki anlatım tarzının işlevselliği/denetleme, işlevselliği hakkında çıkarımda bulunma)</p> <p>K6: Yazma sürecinin daha etkili ve yaratıcı olması için kullanılan anlatım tarzlarına (açıklama, tartışma, betimleme ve öyküleme anlatım) dikkate alarak yaratıcı bir metin oluşturur. (doğru bağlam, amaç ve hedef kitleye uygun anlatım tarzları kullanma/yazma)</p>
<p>Üstbilişsel Bilgi / Duyuşsal Alan</p> <p>Hedef 4: İlgi, tutum ve değerlerine hitap edecek ve bireysel öğrenme farkındalığını</p>	<p>K1: Bilinçli bir yazar olarak yazma sürecinde duygusal zekâsının gücünü hatırlar. (-yazmaya başlamadan önce duygusal zaafı/fark etme)</p> <p>K2: Bilinçli ve üretken bir yazar olarak yazma sürecinde duygusal zekâsının gücünü tanır. (-yazma sürecinde dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinden yararlanma /açıklama -yazma sürecinde düşünce ve duyguları yansıtan yararlı teknikler/belirleme)</p>

destekleyecek yazma sürecini öğrenme.	K3: Bilinçli ve üretken bir yazar olarak yazma sürecinde duygusal zekâsının gücünü göre paragraf/dize/mısra düzeyinde yazma denemeleri yapar. (-yazmaya motive edici başarılı yazı örnekleri/yararlanma -yazma sürecinde örnek başarı hikâyeleri/tecrübe etme -dili etkili kullanmaya yönelik ciddi tutum/ sergileme -metinde dil/dikkatli kullanma -yazma ile ilgili olumlu tepkiler/verme)
	K4: Bilinçli ve üretken bir yazar olarak oluşturduğu yazı taslağını duygusal zekâsının gücünü göre analiz eder. (-yazma becerisinde güçlü ve zayıf yönleri/birbirinden ayırma -yazma becerisindeki güçlü yönler ile yazma motivasyonu ve yaratıcı yazma arasındaki uyum/görme -yazma becerisindeki zayıf yönlerin nedenleri/gerekçeleştirme)
	K5: Bilinçli ve üretken bir yazar olarak oluşturduğu yazı taslağını duygusal zekâsının gücüne göre değerlendirir. (-yazılacak konudaki öz yeterlilik farkındalığı/rasyonel olarak denetleme, çıkarımda bulunma)
	K6: Bilinçli ve üretken bir yazar olarak duygusal zekâsının gücü ve yeterliliğine göre yaratıcı bir metin yazar. (yazma sürecindeki zorluklarla yüzleşerek, konu ile ilgili eksiklikleri gidererek duygusal zekânın gücü ve yeterliliğine göre yaratıcı bir metin/tasarlama, yazma)

ALTINCI SINIF YAZMA BECERİSİNİN ETKİNLİKLERİ

<p>Öğrencinin yaşı: () 7-8 () 9-10 () 10 ve üstü</p> <p>Süre: Etkinliklerin <i>Hazırlık, Merak uyandırma ve Hatırlama</i> aşamaları 40 dakikada, <i>Anlama ve Uygulama</i> aşamaları 40+40 dakikada, <i>Analiz etme ve Değerlendirme</i> aşamaları 40+40 dakikada <i>Yaratma</i> aşaması 40+40 dakikada yapılacaktır.</p> <p>Öğrenme alanları: () bilişsel () duyuşsal () psikomotor</p> <p>Dil becerileri: () okuma () yazma () sözlü iletişim</p> <p>Öğretim modeli: Etkinliğin <i>Giriş</i> bölümünde 7E modelinin ilk aşamaları kullanılmış olup <i>Gelişme ve Sonuç</i> aşamaları Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin bilişsel kategorilerine göre düzenlenmiştir. Etkinlik içerikleri yapılandırmacı, tam öğrenme, probleme dayalı öğrenme, işbirliğine dayalı öğrenme, aktif öğrenme, çoklu zekâ ve üstbiliş öğrenme modellerinin Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin bilgi türleri ve alt bilişsel süreçlerine uyarlanması ise oluşturulmuştur.</p> <p>Öğretim-öğrenme stratejileri</p> <p>Sunuş yoluyla öğrenme: Öğretmenin kullandığı bu strateji, daha çok etkinliklerin <i>Merak uyandırma ve Anlama</i> basamaklarında kullanılıp diğer aşamalarda sunuma dayalı bilginin olduğu bölümlerde başvurulabilir.</p> <p>Buluş yoluyla öğrenme: Öğrencinin kullandığı strateji, daha çok etkinliklerin <i>Hatırlama, Merak uyandırma, Uygulama, Analiz etme ve Yaratma</i> basamaklarında kullanılıp diğer aşamalarda bilginin türüne göre başvurulabilir.</p> <p>Araştırma ve inceleme yoluyla öğrenme: Öğrencinin kullandığı strateji, etkinliklerin daha çok <i>Hazırlık, Uygulama, Analiz etme ve Değerlendirme, Yaratma</i> basamaklarında kullanılıp diğer aşamalarda bilginin türüne göre başvurulabilir.</p> <p>Ölçme araçları ve değerlendirme türleri</p> <p>Ölçme araçları: “yazma aşamaları kontrol listesi” ve “çözümleyici puanlama yönergesi örneği” burada verilen bu ölçme araçları tavsiye niteliğinde olup öğretmen etkinliğe uygun olarak geliştirdiği ölçme araçlarını da kullanabilir.</p> <p>Kazanım kontrol listesi: Her etkinliğin sonunda kazanımların gerçekleşme durumu “Kazanım kontrol listesi”ne göre ders akışı içinde gözlemlenerek dersin sonunda değerlendirilecektir.</p> <p>Öğrenci değerlendirmesi: Öğrenciler; “yazmada kendi kendini değerlendirme formu”, “yazmada arkan değerlendirme formu”, “yazı değerlendirme formu” ve “bütüncül yazı değerlendirme formu”nu kullanarak öz</p>
--

değerlendirme ve akran değerlendirmesi yaparak yazma becerilerini değerlendirebilirler.

Öğretmen değerlendirmesi: Öğretmen; öğrencilerin yazma becerisi değerlendirmek için “yazma becerisi kazanımları kontrol listesi”, “yazma süreci aşamaları kontrol listesi”, “çözümleyici puanlama yönergesi örneği”, “yazı değerlendirme formu” ve “çözümleyici puanlama yönergesi örneği”ni veya etkinliğe uygun olarak geliştirdiği ölçme araçlarını kullanabilir.

Öğretim materyalleri ve teknolojileri: Ders kitabı, bilgisayar, projeksiyon cihazı, akıllı tahta, USB, çalışma kâğıdı, görsel dokümanlar (resim, kart poster...), vb.

Yazma Becerisi Olgusal Bilgi Türünün Etkinlikleri

6. sınıf yazma becerisi *birinci hedefin* “Yazma süreciyle ilgili kavram ve terimleri öğrenme” etkinlikleri

Tarih:..../..../....

Etkinlik adı: Dilimizdeki güzel ekler, iyi ki varsınız!

Kazanımlar: Kazanım kontrol listesine bakınız.

BAŞLANGIÇ (GİRİŞ) AŞAMASI

Hazırlık: İlk derste öğrencilerin yazma becerisine yönelik deneyim, ihtiyaç, ilgi ve tutumları belirlenecektir. Ders boyunca öğrencilerin bu özellikleri göz önünde bulundurularak aşağıdaki etkinlikler sırasıyla gerçekleştirilecektir. Derse başlamadan önce bu derste yazacakları metinlerle ilgili “yazma dersi ürün dosyası”ni oluşturmalarını ve yazılarını bu dosyaya kronolojik olarak koymalarını söyleyiniz.

Bu bölümde öğrencilere yazma sürecinde *çekim eklerini* doğru anlamaları ve bunları yazılarında doğru ve etkili şekilde kullanmaları ile ilgili etkinliklere yer verilecektir. Bir önceki derste, arkadaşları ile “-ler/-lar” yani çokluk ifade eden bu eki kullanmamalarını ve bu eskiliğin iletişimde nasıl bir etki oluşturduğunu not ederek bu notlarını sınıfta paylaşacaklarını söyleyiniz.

Merak uyandırma: “*Bir gün kurt, giysi değiştirerek sürü içi girmeyi düşün. Çoban kılığı girme uygun bulmuş. Sırtı abası giymiş. Eline çobandeğneği almış. Kurnazlığı tamamlamak için yanı kavalı almayı da unutmuş. Şapka üstü ‘sürü çoban’ diye yazmış.*

La Fontaine”

Derse başlarken öğrencilere, “-ler, -lar” eki ile ilgili uygulama için neler yaptıklarını sorunuz. Yaşadıklarını sınıfla paylaşmalarını sağlayınız. Daha sonra yukarıdaki metni tahtaya yansıtarak okumalarını isteyiniz. Okunduktan sonra bu metinden ne anladıklarını ve metinde anlamayı zorlaştıran unsurların olup olmadığını varsa bunlara odaklanmalarını sağlayınız.

Hatırlama: Hem bu metinden hem de “-ler, -lar” ile ilgili yaptıkları etkinlikten hareketle çekim eklerinin olmaması durumunda konuşurken, yazarken, dinlerken ve okurken yaşanacak zorluklara dikkatlerini çekerek çekim eklerinin (hâl ekleri, iyelik ekleri, çokluk eki) önemini fark etmelerini (K1a) sağlayınız. Daha sonra çekim eklerini zamir, edat ve bağlaçlarla beraber kullanarak bu sözcük gruplarını sezerek fark etmeleri sağlayınız (K1b).

GELİŞTİRME (GELİŞME) AŞAMASI



Bu aşamada hareketle *hâl ekleri*, *iyelik ekleri*, *çoğul eki*; *zamir edat*, *bağlacı* etkili ve doğru kullanımını anlamaları ile etkinliklere yer verilecektir. Öncelikle *hâl ekleri*, *iyelik ekleri*, *çoğul eklerinin* görevleri ile ilgili bilgileri birbiriyle karşılaştırarak veriniz. Destekleyici bilgilerle anlama sürecini güçlendiriniz. Konunun anlaşılıp anlaşılmadığı ile ilgili sorular sorarak konunun ne düzeyde öğrenildiğini kontrol ediniz. Öğrencilerden gerekli dönütleri alınız. Eklerle ilgili yeteri kadar örnekler vererek konunun pekişmesini sağlandıktan sonra öğrencilerin yapacağı uygulamalara geçiniz.

Çekim eklerini nasıl kullanıldığını görmeleri için “Tilki ile Leylek” adlı metinden yararlanmalarını (K2a) sağlayınız. Bu metinden hareketle yazma sürecinde çekim eklerinin (*hâl ekleri*, *iyelik ekleri*, *çoğul eki*) işlevlerini açıklamalarını (K2b) söyleyiniz. Bu etkinlik bittikten sonra diğer dil bilgisi konusu olan *zamir*, *edat*, *bağlaçlara* geçiniz. Konular arasında bağlantılı bir geçiş yapmak amacıyla ekler ile *zamir*, *edat* ve *bağlaç* arasındaki ilgi ve ilişkiyi dikkat çekiniz. Bu amaçla yukarıdaki görsele (Nasreddin Hoca) odaklanmalarını söyleyiniz. Resimde gördükleri gibi Nasreddin Hoca ve eşeğinin bir arada oldukları için ne kadar mutlu göründüklerini söyleyiniz. Ardından Nasreddin Hoca'nın eşeğine binmek için ne kullandığını sorunuz. Bu görselden hareketle kelimeler ve cümleleri doğru ve tam olarak aktarmamızı sağlayan eklerin görevi ile eyerin kullanım amacı arasındaki ilişkiyi dikkatlerini çekiniz. Sonrasında eklerin kelime gruplarındaki kullanımlarına yoğunlaşarak *zamir*, *edat* ve *bağlacın* kullanım durumlarına geçiniz. Bu sözcük grupları hakkında ayrıntılı bilgiler vererek bunların kullanım farklarını anlamalarını sağlayınız. *Zamir*, *edat* ve *bağlacın* kullanım amacı, cümledeki işlevleri ile ilgili çok sayıda örnek vererek konunun pekişmesini sağlayınız. Daha sonra “Tilki ile Leylek” metnindeki *zamirleri*, *edatları* ve *bağlaçları* belirlemelerini (K2c) isteyiniz. Bu hikâyedeki *zamirlere*, *edatlara* *bağlaçlara* örnekler (K2d) vermelerini söyleyiniz. Bu örneklerden hareketle *zamir*, *edat* ve *bağlacın* görevlerini tanımlamalarını isteyiniz.

Uygulama:



Paragraf düzeyinde yazma etkinliğine başlamadan önce *hâl ekler*, *iyelik ekler*, *çoğul eki*; *zamir*, *edat* ve *bağlacın* doğru ve etkili kullanımını görmeleri için “Semaver” adlı hikâyeden yararlanabileceklerini söyleyiniz. Daha sonra “çevre kirliliği” konulu paragraf düzeyinde bir metinde yazacaklarını söyleyiniz. Bu metine çekim eklerini (*hâl ekleri*, *iyelik ekleri*, *çoğul eki*) doğru kullanmaları (K3a) için onları yönlendiriniz. Metinlerinde *zamirleri*, *edatları*, *bağlacın* cümledeki işlevlerine uygun olarak kullanmaları (K3b) gerektiğini belirtiniz.

Analiz etme: Öğrencilere metinlerinde kullandığı *zamirleri*, *edatları*, *bağlaçları* birbirinden ayırmalarını (K4a) söyleyiniz. Sonraki basamakta *zamir*, *edat*, *bağlaç* arasında nasıl bir uyum olduğunu görmelerini (K4b) sağlayınız.

Değerlendirme: Bu aşamada akran ve öz değerlendirme yapılarak paragraf düzeyindeki metinlerde *hâl ekleri*, *iyelik ekleri*, *çoğul eki*; *zamir*, *edat*, *bağlacın* kullanımı değerlendirilecektir. İlk aşamada metinlerinde *zamir*, *edat*, *bağlacı* yerinde ve amacına uygun olarak kullanıp kullanmadıklarını denetlemelerini (K5a) söyleyiniz. Daha sonra metinlerindeki çekim eklerinin (*hâl ekleri*, *iyelik ekleri*, *çoğul eki*) doğru kullanımını gözden geçirmelerini (K5b) söyleyiniz.

TAMAMLAMA (SONUÇ) AŞAMASI

Yaratma:



Bu bölüm iki aşamadan oluşmaktadır. Birinci aşamada öğrenciler, örnek metinlerden ve paragraf düzeyindeki yazma denemelerinden edindiği tecrübelerden hareketle, öğretmen ve arkadaşlarının önerileri ve düzeltmelerini dikkate alarak serbest bir konuda kısa hikâye yazacaklardır. Yazma çalışmasına başlamadan önce *kısa hikâyelerin özellikleri* hakkında bilgiler veriniz. Kısa hikâyelerinde hâl ekleri, iyelik ekleri, çoğul eki; zamir, edat, bağlacı doğru ve etkili kullanıma dikkat ederek yazmalarını (K6a) söyleyiniz. Bu bölümün ikinci aşamasında tasarlayıp yazdığı serbest konulu kısa hikâyesindeki zamir, edat, bağlacın yerinde, doğru ve amacına uygunluğu bakımında denetlemelerini isteyiniz. Daha sonra çekim eklerinin (hâl ekleri, iyelik ekleri, çoğul eki) metinde etkili ve doğru olarak verilir verilmediğini denetlemelerini söyleyiniz. Son olarak yazdığı kısa hikâyede zamir, edat, bağlacın yerinde kullanımı ve amacına uygunluğu; çekim eklerinin etkili ve doğru kullanımı ile ilgili çıkarımda bulunmaları için öğrencileri yönlendiriniz.

Bu etkinlik bittikten sonra bu bölümdeki kazanımlara uygun olarak hazırladığınız başarı testini uygulayınız. Teste verilen cevapları puanlayınız. Her madde için belirlenen ortalama puanı “Kazanım kontrol listesi”nde ilgili kazanımın karşısına yazınız. Bu ortalamadan hareketle bu dersin etkililiği ve kazanımların gerçekleşme düzeyi ile ilgili görüş ve düşüncelerinizi “Açıklama” bölümünde belirtiniz.

Kazanım kontrol listesi

Hedef 1. Yazma süreciyle ilgili kavram ve terimleri öğrenme	Bu bilgi türünün başarı testi sonuçları ⁶⁵	Kazandınlımadı	Az kazandınlıdı	Tamamıyla kazandınlıdı	Açıklama
K1: Yazma sürecinde kullanılan dil bilgisi (çekim ekleri ve sözcükler) unsurlarını hatırlar . (-hâl ekleri, iyelik ekleri, çoğul eki/fark etme -zamir, edat, bağlaç/fark eder)					
K2: Yazma sürecinde kullanılan dil bilgisi unsurlarını anlar . (-çekim eklerinin işlevleri/belirleme, açıklama -zamir, edat ve bağlaç/belirleme, örneklendirme, işlevlerini tanımlama)					
K3: Yazma sürecinde dil bilgisi kurallarını uygular . (-çekim ekleri ve yapım ekleri/doğru kullanma -zamir, edat ve bağlaç/cümledeki işlevlerine uygun kullanma)					
K4: Dil bilgisi kullarına uygun olarak yazdığı yazma denemesini analiz eder . (-zamir, edat ve bağlaç /birbirinden ayırma, -zamir, edat ve bağlaç birbiriyle olan uyumu/görme)					
K5: Örnek bir metni dil bilgisi kullarına uygun olarak değerlendirir . (-zamir, edat, bağlacı yerinde ve amacına uygun kullanımı/denetleme)					

⁶⁵ Bu bilgi türünün kazanımlarına göre bir başarı testi uygulanacaktır. Başarı testindeki maddeler yukarıdaki kazanımları kapsayacak şekilde düzenlenecektir. Öğrencilerin teste verdikleri cevaplara göre başarı testi incelenecek her kazanım ile ilgili başarı ortalamaları hesaplanacaktır. Belirlenen ortalamalar yukarıda ilgili kazanımın karşısına yazılacaktır. Bu ortalamalara ve kazanımla ilgili yapılan diğer öğrenme çıktılarına göre (ürün dosyaları, öğrencilerin bu kazanım için sınıf içi ve sınıf dışında sergilediği performansların sonuçları, öğretmen gözlemleri, öğretmen günlükleri, vb.) kazanımın gerçekleşme durumu kontrol listesinde ilgili sütunda belirtilecektir. Kazanımın gerçekleşmemesinin nedeni “Açıklama” bölümünde belirtilecektir.

-çekim eklerinin doğru kullanımı/gözden geçirme)					
K6: Yazma sürecinde dil bilgisi kullarına doğru ve etkili kullanarak özgün ve yaratıcı bir metin oluşturur. (-çekim ekleri; zamir, edat, bağlacı doğru ve yerinde kullanımına dayalı etkili ve yaratıcı kurmaca metin/yazma)					
Ek: “Tilki ile Leylek”, “Semaver” adlı metinler					

Yazma Becerisi Kavramsal Bilgi Türünün Etkinlikleri

6. sınıf yazma becerisi ikinci hedefin “Yazma sürecindeki ölçütleri öğrenme.” etkinlikleri

Tarih:..../..../....

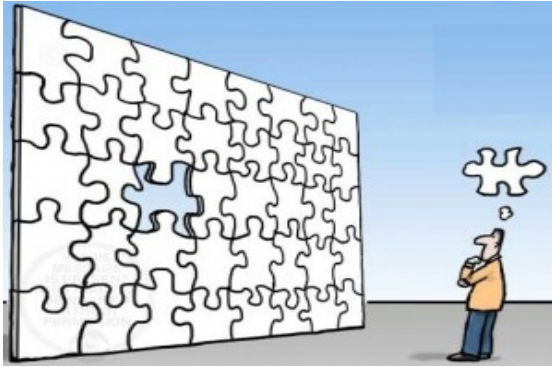
Etkinlik adı: Güçlü bir metin nasıl yazılır?

Kazanımlar: Kazanım kontrol listesine bakınız.

BAŞLANGIÇ (GİRİŞ) AŞAMASI

Hazırlık: Bu bölümde yazma sürecinde kullanacakları yazma ölçütlerini öğrenmeleri ile ilgili etkinliklere yer verilecektir. Yazma sürecinde metinsellik ölçütlerinin (bağdaşıklık, tutarlılık, amaçlılık/niyet, kabul edebilirlik, bilgilendiricilik, duruma uygunluk, metinler arasılık) etkili bir şekilde verildiği metinleri inceleyerek bunları sınıfta kullanmak amacıyla hazırlayınız.

Merak uyandırma: Derse başlarken öğrencilerin dikkatlerini metinsellik ölçütlerine (bağdaşıklık, tutarlılık, amaçlılık/niyet, kabul edebilirlik, bilgilendiricilik, duruma uygunluk, metinler arasılık) çekmek için aşağıdaki görseli tahtaya yansıtınız. Bu resimlerin onlara neyi çağrıştırdığını düşünmelerini söyleyiniz.



Daha sonra pazılı tamamlama ile metin yazma arasındaki ilişkiyi hareketle dikkatlerini konuya çekiniz. Böylece pazılı oluşturan parçaların işlevleri ile anlamlı bir metni oluşturan yazma sürecindeki metinsellik ölçütlerini sezmelerini sağlayınız.

Hatırlama: Aşağıdaki yazıyı tahtaya yansıtarak bundan bir anlam çıkarmalarını isteyiniz.

“Tavuklar çiçek açmış, ellerinde poğaç, madem yüzme bilmiyordun, neden çıktın ağaca. Bahçelerde maydanoz!
Bu ne biçim makarna, ben annemi özledim/yaşasın ilkbahar.”

Bu metinden hareketle yazma sürecinde metinsellik ölçütlerinin önemini fark etmelerini (K1a) sağlayınız.

GELİŞTİRME (GELİŞME) AŞAMASI

Anlama: Bu aşamada metinsellik ölçütleri hakkında ayrıntılı bilgi veriniz. Bağdaşıklık, tutarlılık, amaçlılık/niyet, kabul edebilirlik, bilgilendiricilik, duruma uygunluk ve metinler arasılığın metin oluşturmadaki işlevlerini, yazma sürecinde birbirini tamamlama özelliklerini ve bunların metni nasıl desteklediğini örneklerle pekiştiriniz. Öğrencilerin konuyu anlayıp anlamadıklarını belirleyiniz. Daha sonra “Eskici” adlı metinde *füllerin zaman*

uyumları, kelimelerin dizilişi, art ve ön gönderimler, cümleler arasında bağlantıları oluşturan dil unsurları, metnin bir bütün olarak algılanmasını sağlayan unsurların dizilişi vb. bağdaşıklık unsurlarını belirlemelerini (K2a) sağlayınız. “Eskici” adlı metnin konusu, hitap ettiği kitle, ulaşmak istediği amaç ile ilgili örnekler vermeleri (K2b) için yönlendiriniz. Bu etkinlikler bittikten sonra paragraf düzeyinde yazacağı taslakta durum veya olayların başkaları tarafından kabul edilmesi için yazılarını nasıl yazacaklarına odaklanmalarını (K2c) sağlayınız. Yazma çalışmasına başlamadan önce onlara yazım kurallarının (kalınlık–incelik uyumu, ünsüz benzeşmesi ve ünlü düşmesi) ve noktalama işaretlerinin (nokta, virgül, noktalı virgül, iki nokta, üç nokta, ünlem işareti, kısa çizgi, eğik çizgi, turnak işareti, yay ayraç, kesme işareti) işlevleri ve doğru kullanımı hakkında bilgiler veriniz. Daha sonra yazacakları metinde yazım kuralları ve noktalama işaretlerini doğru kullanmaları için gerekli uyarıda bulununuz.

Uygulama:



Bu aşamada metinsellik ölçütlerini (bağdaşıklık, tutarlılık, amaçlılık/niyet, kabul edebilirlik, bilgilendiricilik, duruma uygunluk) dikkate alarak “Düzenli olmanın hayatımızdaki önemi” konulu, paragraf düzeyinde bir metin yazacaklardır (K3a). Oluşturduğu bu metne uygun zaman, mekân, kahraman, olay/durumu doğru kullanmaları (K3b) için onları yönlendiriniz. Yazdığı bu konunun okurların zihinlerinde anlamsal bir şema oluşturması amacıyla metindeki bilgilerin belli bir birlik ve bütünlük içerisinde verilmesi (K3c) için gerekli uyarıda bulununuz.

Analiz etme: Yazdıkları taslak metindeki *fillerin zaman uyumları, kelimelerin dizilişi, art ve ön gönderimler, cümleler arasındaki bağlantıları oluşturan dil unsurları ve metnin bir bütün olarak algılanmasını sağlayan unsurların dizilişine* göre metinlerini incelemeleri (K4b) için yönlendiriniz. Daha sonra “memleket özlemi” konusunun “Eskici” ve “Memleket Özlemi” adlı hikâyelerde nasıl aktarıldığını metinler arasılıktan yararlanarak karşılaştırmalarını (K4b) sağlayınız. Ortak bir konuda yazılmış olan bu iki metindeki farklılıklardan ve benzerliklerden hareketle metinlerin birbiriyle olan uyumunu görmeleri (K4c) için onları yönlendiriniz.

Değerlendirme: Bu aşamada akran ve öz değerlendirme yapılarak paragraf düzeyindeki yazılarda metinsellik ölçütlerinin nasıl kullanıldığı değerlendirilecektir. İlk aşamada paragraf düzeyindeki metni amaca uygunluk, kabul edilebilirlik, kişi ve ortama uygunluk, orijinal bilgi ve fikirleri sunma gibi özellikleri kapsayıp kapsamadığını denetlemelerini (K5a) sağlayınız. Daha sonra yazı taslağının bu özellikleri kapsayıp kapsamadığı ile ilgili çıkarımda bulunmalarını (K5b) isteyiniz.

TAMAMLAMA (SONUÇ) AŞAMASI

Yaratma:



Bu aşama iki bölümden oluşmaktadır. İlk olarak öğrenciler, örnek metinlerden ve paragraf düzeyindeki yazma denemelerinden edindiği tecrübelerden hareketle, öğretmen ve arkadaşlarının önerileri ve düzeltmelerini dikkate alarak serbest bir konuda kısa hikâyeye yazacaklardır. Yazma çalışmasına başlamadan önce *kısa hikâyelerin tür özelliklerini* hatırlamalarını sağlayınız. Metinlerinde bağdaşıklık unsurlarının etkili kullanımına, orijinal bilgi veya fikirler sunmaya, konuları belli bir birlik ve bütünlük içerisinde aktarılmasına ve dilin etkili bir anlatımla verilmesine dikkat etmelerini söyleyiniz. Bu özelliklere dikkat ederek yaratıcı bir metin yazmaları için (K6a) için gerekli bildirimde bulununuz.

İkinci bölümde serbest konuda yazdığı kısa metni; bağdaşıklık unsurları, amacına uygunluğu, orijinal bilgi veya fikirler verip vermemesi, konuların belli bir birlik ve bütünlük içerisinde sunulup sunulması bakımında denetlemelerini isteyiniz. Bu ölçütlere göre değerlendirdiği metnin etkililiği ve işlevselliği ile ilgili çıkarımda bulunmaları için yönlendiriniz.

Bu etkinlik bittikten sonra bu bölümdeki kazanımlara uygun olarak hazırladığınız başarı testini uygulayınız. Teste verilen cevapları puanlayınız. Her madde için belirlenen ortalama puanı “Kazanım kontrol listesi”nde ilgili kazanımın karşısına yazınız. Bu ortalamadan hareketle bu dersin etkililiği ve kazanımların gerçekleşme düzeyi ile ilgili görüş ve düşüncelerinizi “Açıklama” bölümünde belirtiniz.

Kazanım kontrol listesi

Hedef 2: Yazma sürecindeki ölçütleri öğrenme.	Bu bilgi türünün başarı testi sonuçları ⁶⁶	Kazandılmadı	Az kazandıldı	Tamamıyla kazandıldı	Açıklama
K1: Yazma sürecindeki metinsellik ölçütlerini (bağdaşıklık, tutarlılık, amaçlılık/niyet, kabul edebilirlik, bilgilendiricilik, duruma uygunluk, metinler arasılık) hatırlar. (<i>metinsellik ölçütlerinin önemi/fark etme</i>)					
K2: Yazma sürecinde metinsellik ölçütlerini (bağdaşıklık, tutarlılık, amaçlılık/niyet, kabul edebilirlik, bilgilendiricilik, duruma uygunluk, metinler arasılık) anlar. (<i>-bağdaşıklık unsurları/belirleme</i> <i>-duruma uygunluk öğeleri/örnekler verme</i> <i>-metindeki durum veya olayların kişinin, toplumun kabul dünyasına uygunluğu/odaklanma</i>)					
K3: Yazma sürecinde metinsellik ölçütlerini (bağdaşıklık, tutarlılık, amaçlılık/niyet, kabul edebilirlik, bilgilendiricilik, duruma uygunluk, metinler arasılık) dikkate alarak paragraf düzeyinde yazma denemeleri yapar. (<i>-konuya uygun zaman, mekân, kahraman, olay veya durumlar/kullanma</i> <i>-metindeki konular/belli bir birlik ve bütünlük içerisinde ilişkilendirme</i>)					
K4: Yazma sürecinde metinsellik ölçütlerini (bağdaşıklık, tutarlılık, amaçlılık/niyet, kabul edebilirlik, bilgilendiricilik, duruma uygunluk, metinler arasılık) dikkate alarak paragraf düzeyinde oluşturduğu taslağı analiz eder. (<i>-metinsellik ölçütlerinden bağdaşıklık ve tutarlılık ölçütleri/göre inceleme</i> <i>-metinler arasılığa göre farklı metinle kendi metni/karşılaştırma</i> <i>-metinler arasındaki benzerlik ve uyum/görme</i>)					
K5: Cümle veya paragraf düzeyinde resmî ve gayri-resmî dil kullanarak oluşturduğu taslağı değerlendirir. (<i>-taslak metninin metinsellik ölçütlerini sağlayıp sağlamaması/denetleme, çıkarımda bulunma</i>)					
K6: Yazma sürecinde metinsellik ölçütlerini (bağdaşıklık, tutarlılık, amaçlılık/niyet, kabul edebilirlik, bilgilendiricilik, duruma uygunluk,					

⁶⁶ Bu bilgi türünün kazanımlarına göre bir başarı testi uygulanacaktır. Başarı testindeki maddeler yukarıdaki kazanımları kapsayacak şekilde düzenlenecektir. Öğrencilerin teste verdikleri cevaplara göre başarı testi incelenecek her kazanım ile ilgili başarı ortalamaları hesaplanacaktır. Belirlenen ortalamalar yukarıda ilgili kazanımın karşısına yazılacaktır. Bu ortalamalara ve kazanımla ilgili yapılan diğer öğrenme çıktılarına göre (ürün dosyaları, öğrencilerin bu kazanım için sınıf içi ve sınıf dışında sergilediği performansların sonuçları, öğretmen gözlemleri, öğretmen günlükleri, vb.) kazanımın gerçekleşme durumu kontrol listesinde ilgili sütunda belirtilecektir. Kazanımın gerçekleşmemesinin nedeni "Açıklama" bölümünde belirtilecektir.

metinler arasılık) dikkate alarak etkili ve yaratıcı bir metin oluşturur . (bağdaşıklık unsurlarına ve amacına uygun, kabul edilebilirliği olan, kişi ve ortama uygun, konuların belli bir birlik ve bütünlük içerisinde sunan kurmaca bir metin/yazma)					
Ek: “Eskici”, “Memleket Özlemi” adlı metinler.					

Yazma Becerisi İşlemsel Bilgi Türünün Etkinlikleri

6. sınıf yazma becerisi üçüncü hedefin “Yazma becerisiyle ilgili yöntem ve teknikleri öğrenme” etkinlikleri
Tarih:...../...../.....
Etkinlik adı: Yazıların da farklı dilleri var Kazanımlar: Kazanım kontrol listesine bakınız.
BAŞLANGIÇ (GİRİŞ) AŞAMASI
Hazırlık: Bu bölümde yazma sürecinde kullanılan <i>anlatım tarzlarını (açıklama, tartışma, betimleme ve öyküleme anlatım tarzı)</i> öğrenmeleri ve bunu dikkate alarak yaratıcı ve etkili yazılar yazmalarıyla ilgili ders etkinliklerine yer verilecektir. Merak uyandırma: Derse başlarken öğrencilerin dikkatlerini betimleme ve öyküleme anlatımlarındaki farka çekmek için şu aşamaları takip ediniz: Çantanızı veya sınıf içi bir materyali bütün öğrencilerim görebileceği bir yere koyunuz. Daha sonra öğrencilere gördükleri bu nesneyi betimlemelerini söyleyiniz. Hatırlama: Betimlemeler bittikten sonra öğrencilere, hayatlarında en çok korktukları veya mutlu oldukları bir anı hatırlamalarını ve bunu anlatmalarını isteyiniz. Bu etkinlik bittikten sonra öğrencilere, nesnenin özelliklerini belirtirken kullandıkları anlatım biçimi ile başlarından geçen olayı anlatırken kullandıkları anlatım biçimi arasındaki farka odaklanmalarını sağlayınız (K1a). Öğrencilere bu derse kadar yazdıkları metinlerde kullandıkları anlatım dilinin özelliklerini hatırlamak için “yazma dersi ürün dosyası”ndaki yazılarına bakmalarını (K1b) söyleyiniz.
GELİŞTİRME (GELİŞME) AŞAMASI
Anlama: Bu aşamada anlatım tarzlarını daha iyi anlamaları ile ilgili etkinlikler yapılacaktır. Öğrencilerin dikkatlerini anlatım biçimlerine daha etili bir şekilde çekmek amacıyla “Çocuk Kitaplığında Sabah Tartışması” (öyküleyici anlatım) “Anadolu” adlı (betimlemeyici anlatım) metinlerden iki paragraf okuyarak bu iki metin arasındaki anlatım farkı üzerinde düşünmelerini sağlayınız. Daha sonra <i>açıklama, tartışma, betimleme ve öyküleme anlatım biçimleri</i> hakkında ayrıntılı bilgiler veriniz. Anlatım biçimlerine göre metinlerin nasıl oluştuğunu örneklerle pekiştiriniz. Öğrencilerden gerekli dönütleri alınız. Yukarıdaki etkinliklerden hareketle öğrencilerin açıklama, tartışma, betimleme ve öyküleme anlatım tarzlarını açıklamalarını (K2a) sağlayınız. “Çocuk Kitaplığında Sabah Tartışması” ve “Anadolu” adlı metinlerden hareketle betimleme ve öyküleme anlatımı karşılaştırmaları (K2b) için yönlendiriniz. Bu etkinlikler bittikten sonra paragraf düzeyinde yazacağı taslakta durum veya olayların kişinin ve toplumun kabul dünyasına uygunluğu (kabul edilebilirliğe) bakımından nasıl kullanacaklarına örnekler vermelerini (K2c) sağlayınız. Daha sonra “Deyim ve Atasözlerinde Kalan Mahalleler” adlı metinden yararlanarak açıklama anlatım türüne odaklanmaları (K2c) için gerekli bildirimde bulununuz. Paragraf düzeyindeki yazma denemesinde kullanmaları için açıklama, tartışma, betimleme ve öyküleme anlatım biçimlerinden birini belirlemelerini (K2d) isteyiniz. Uygulama:  Bu aşamada açıklama, tartışma, betimleme ve öyküleme anlatımlara uygun paragraf düzeyinde yazma denemeleri yapılacaktır. Belirledikleri bir konuda paragraf düzeyinde bir metin yazacaklarını söyleyiniz. Paragraf düzeyinde oluşturacağı metinde konuya uygun anlatım tarzlarının (açıklama, tartışma, betimleme ve öyküleme anlatım) nasıl kullanıldığını görmeleri için örnek metinlerden yararlanabileceklerini (K3a) belirtiniz. Açıklama, tartışma, betimleme ve öyküleme anlatımla oluşturduğu paragraf düzeyindeki yazısında <i>duruluk, açıklık ve akıcılığa</i> dikkat ederek yazmaları gerektiğini (K3b) belirtiniz. Hazırladıkları taslakta <i>konuyu veya temayı</i>

destekleyici örnekler, yorumlar, açıklamalar ve detaylarla sunmaları (K3c) için onları uyarınız. Yazacakları taslaktaki anlatımlarda konuya uygun olarak *kıyaslama/karşılaştırma gibi düzenleyici formatları* seçip seçmediklerini (K3d) belirlemek için yazılarını kontrol ediniz. Son olarak paragraf düzeyindeki yazılarında oluşturdukları *konuyu açıklayarak, betimleyerek, tartışarak veya öyküleyerek aktarıırken okuyucuların (alıcının) yaşını, cinsiyetini, sosyal konumlarını ve kültürel geleneklerini göz önünde bulundurmaları* (K3e) için gerekli uyarıda bulununuz.

Analiz etme: Bu aşamada anlatım biçimlerinin nasıl kullanıldığı incelenecektir. Öğrencilere metinlerini hangi anlatım biçimleriyle yazdıklarını sorunuz. Daha sonra seçtikleri anlatıma uygun olarak taslak yazısında kullandığı *kelime ve kelime gruplarını* bilinçli, doğru bağlamda, amacına ve hedef kitlenin bilişsel, duyuşsal gelişimine uygun olup olmadığını görmelerini sağlayınız. Bunun için sıra arkadaşıyla metinlerini değiştirerek incelemelerini (K4a) söyleyiniz. Daha sonra “Çocuk Kitaplığında Sabah Tartışması”, “Anadolu”, “Deyim ve Atasözlerinde Kalan Mahalleler” adlı metinlerde ve taslak yazısındaki anlatım biçimini ön plana çıkaran (açıklama, tartışma, betimleme ve öyküleme) cümleleri birbirinden ayırmalarını (K4b) isteyiniz. Bu bölümde son olarak açıklama, tartışma, betimleme ve öyküleme cümlelerinin metin türü ve konusu ile olan uyumunu (ilişkisini) görmeleri (K4c) için yönlendiriniz.

Değerlendirme: Bu aşamada akran ve öz değerlendirme yapılarak paragraf düzeyindeki kısa yazılarda kullandıkları anlatım tarzlarının etkililiği değerlendirilecektir. Öncelikle arkadaşının yazdığı metin ile ilgili soru sorarak, öneride bulunarak ve yorumlar yaparak metindeki anlatım türlerinin işlevselliğini denetlemeleri (K5a) için yönlendiriniz. Daha sonra yazı taslağında kullandığı anlatımın konuyu etkili, doğru ve tam olarak verip vermediği ile ilgili çıkarımda bulunmalarını (K5b) isteyiniz. Yazdığı metin ile ilgili eleştirileri *destekleyici, ikna edici, karşı görüşte olma veya olmama* şeklinde savunmaları (K5c) için gerekli yönlendirmelerde bulununuz.

TAMAMLAMA (SONUÇ) AŞAMASI

Yaratma



Bu bölüm iki aşamadan oluşmaktadır. Birinci aşamada, örnek metinlerden ve paragraf düzeyindeki yazma denemelerinde edindiği tecrübelerden hareketle; öğretmen ve arkadaşlarının önerilerini ve düzeltmelerini dikkate alarak serbest bir konuda açıklama, tartışma, betimleme ve öyküleme anlatımlarına uygun bir olay veya durum hikâyesi yazacaklardır. Yazma çalışmasına başlamadan önce yazacakları olay ve durum hikâyelerinin tür özellikler hakkında bilgiler veriniz. Önceki yazma etkinliğindeki tecrübelerinden yararlanarak, *düzenli ve bütünleştirici bilgi ve fikirleri sunmak için amaç ve konuya uygun anlatım tarzı (açıklama, tartışma, betimleme ve öyküleme anlatım) kullanarak* “yaşlılara saygı” veya kendilerinin belirlediği bir konuda etkili ve yaratıcı bir metin yazmalarını (K6a) isteyiniz.

Bu bölümün ikinci aşamasında yazdığı olay veya durum hikâyesinde bölüm, sahne ve mısra gibi düzenleyici yapıları nasıl oluşturduğunu, *hikâyesinde karakterlerin gelişimlerini nasıl verdiğini, olay örgüsünü nasıl tasarladığını, anlatımındaki ritim, uyak, benzetme ve kişileştirme gibi edebî araçların ve verdiği örneklerin anlatım tarzını etkili ve özgün olarak verip vermediği* yönünden metinleri denetlemelerini isteyiniz. Daha sonra bu özelliklerin metinlerde etkili ve başarılı verilip verilmediği ile ilgili çıkarımda bulunmaları için yönlendiriniz.

Bu etkinlik bittikten sonra bu bölümdeki kazanımlara uygun olarak hazırladığınız başarı testini uygulayınız. Teste verilen cevapları puanlayınız. Her madde için belirlenen ortalama puanı “Kazanım kontrol listesi”nde ilgili kazanımın karşısına yazınız. Bu ortalamadan hareketle bu dersin etkililiği ve kazanımların gerçekleşme düzeyi ile ilgili görüş ve düşüncelerinizi “Açıklama” bölümünde belirtiniz.

Kazanım kontrol listesi

Hedef 3: Yazma becerisiyle ilgili yöntem ve teknikleri öğrenme.	Bu bilgi türünün başarı testi sonuçları ⁶⁷	Kazandınlımadı	Az kazandınlıdı	Tamamıyla kazandınlıdı	Açıklama
<p>K1: Yazma sürecinde kullanılan anlatım tarzlarını (açıklama, tartışma, betimleme ve öyküleme anlatım tarzı) hatırlar. (-metinde kullanılacak anlatım tarzı/fark etme -kullanılacak anlatım tarzına göre yazma sürecinin dili/ zihinde canlandırma)</p>					
<p>K2: Etkili ve yaratıcı yazma süreci için kullanılacak anlatım tarzlarının işlevlerini anlar. (-anlatım tarzları/açıklama -metin türleri/karşılaştırma -metin türlerine uygun anlatım tarzları/örnekler verme -kullanılacak anlatım tarzı veya tarzları/odaklanma -anlatım tarzı/belirleme)</p>					
<p>K3: Yazma sürecinde kullanacağı anlatım tarzına (açıklama, tartışma, betimleme ve öyküleme anlatım) uygun paragraf düzeyinde yazma denemeleri yapar. (-metin türüne uygun olarak anlatım tarzı örnekleri/yararlanma (-açıklama, tartışma, betimleme ve öyküleme anlatımla oluşturulan yazıda özgünlük, yalınlık, duruluk, açıklık ve akıcılık özellikleri/dikkat etme -ana fikirleri destekleyici ayrıntılar, örnekler, yorumlar ve açıklamalar ve detaylar/sunma -kıyaslama veya karşılaştırma gibi düzenleyici formatlar/ seçme -alıcının yaşı, cinsiyeti, sosyal konumu ve kültürel gelenekleri/göz önünde bulundurma)</p>					
<p>K4: Etkili ve yaratıcı yazma süreci için kullanılan anlatım tarzına (açıklama, tartışma, betimleme ve öyküleme anlatım) göre paragraf düzeyindeki yazısını analiz eder. (-anlatım tarzı için seçilen kelime ve kelime gruplarını bilinçli, doğru bağlamda, amacına ve hedef kitlenin bilişsel, duyuşsal gelişimine uygunluğu/inceleme -açıklama, tartışma, betimleme ve öyküleme cümleleri/birbirinden ayırma -açıklama, tartışma, betimleme ve öyküleme</p>					

⁶⁷ Bu bilgi türünün kazanımlarına göre bir başarı testi uygulanacaktır. Başarı testindeki maddeler yukarıdaki kazanımları kapsayacak şekilde düzenlenecektir. Öğrencilerin teste verdikleri cevaplara göre başarı testi incelenecek her kazanım ile ilgili başarı ortalamaları hesaplanacaktır. Belirlenen ortalamalar yukarıda ilgili kazanımın karşısına yazılacaktır. Bu ortalamalara ve kazanımla ilgili yapılan diğer öğrenme çıktılarına göre (ürün dosyaları, öğrencilerin bu kazanım için sınıf içi ve sınıf dışında sergilediği performansların sonuçları, öğretmen gözlemleri, öğretmen günlükleri, vb.) kazanımın gerçekleşme durumu kontrol listesinde ilgili sütunda belirtilecektir. Kazanımın gerçekleşmemesinin nedeni "Açıklama" bölümünde belirtilecektir.

<i>cümlelerinin metin türü ve konu ile olan uyumu/görme)</i>					
K5: Etkili ve yaratıcı yazma süreci için kullanılan anlatım tarzına (açıklama, tartışma, betimleme ve öyküleme anlatım) göre paragraf düzeyindeki yazısını değerlendirir. <i>(-gruplar hâlinde soru, öneri ve yorumlarla yazılarındaki anlatım tarzının işlevselliği/denetleme, işlevselliği hakkında çıkarımda bulunma</i>					
K6: Yazma sürecinin daha etkili ve yaratıcı olması için kullanılan anlatım tarzlarının (açıklama, tartışma, betimleme ve öyküleme anlatım) işlevselliğini dikkate alarak etkili ve yaratıcı bir metin oluşturur. <i>(doğru bağlam, amaç ve hedef kitleye uygun anlatım tarzları kullanma/yazma)</i>					
Ek: “Çocuk Kitaplığında Sabah Tartışması”, “Anadolu”, “Deyim ve Atasözlerinde Kalan Mahalleler” adlı metinler					

Yazma Becerisi Üstbilişsel Bilgi Türünün Etkinlikleri

6. sınıf yazma becerisi *dördüncü hedefin* “İlgi, tutum ve değerlerine hitap edecek ve bireysel öğrenme farkındalığını destekleyecek yazma sürecini öğrenme” etkinlikleri

Tarih:..../..../....

Etkinlik adı: Yazma motivasyonu

Kazanımlar: Kazanım kontrol listesine bakınız.

BAŞLANGIÇ (GİRİŞ) AŞAMASI

Hazırlık: Bu bölümde öğrencilerin bilinçli bir yazar olarak yazma sürecinde duygusal zekânın gücü ile ilgili farkındalık oluşturma ve kendini tanımasıyla ilgili etkinliklere yer verilecektir.



Merak uyandırma: Derse başlamadan önce yukarıdaki resmi tahtaya yansıtarak bu resmin onlara ne çağrıştırdığını tek bir anahtar sözcükle belirtmelerini söyleyiniz. Öğrencilerin cevapları bittikten sonra aşağıdaki anahtar sözcükle (konsantrasyon) ilgili görseli tahtaya yansıtarak doğru cevaplayanları tebrik ediniz. Görseldeki mesaja odaklanmalarını sağlayarak konsantrasyon probleminde ve arka plandaki faktörlere yoğunlaşmalarını sağlayınız.



Hatırlama: Yazma sürecinde zorlandığınız bir yönünüzü onlarla paylaşınız. İlk başta bu durumun sadece size özel olduğunu düşündüğünüz için kendinizi kötü hissettiğinizi belirtiniz. Fakat zamanla bu ve buna benzer durumun diğer insanlarda da olduğunu görerek bununla baş etme yolları hakkında konuşunuz. Daha sonra herhangi bir konuda yazmaya başlamadan önce yaşadıkları yazma zorluklarını (kaygı, dikkat dağınıklığı, düşünme ve yazmaya

odaklanma problemleri konsantrasyon bozukluğu) fark etmelerini (K1a) sağlayınız. Sonrasında bu zorlukları zihinlerinde canlandırmalarını isteyiniz.

GELİŞTİRME (GELİŞME) AŞAMASI

Anlama: Bu aşamada bilinçli ve üretken bir yazar olarak yazma sürecinde duygusal zekâsının gücünü tanımaları amacıyla etkinlikler yapılacaktır. Öğrencilere “anne sevgisi” konulu bir dizelik şiir yazacaklarını belirtiniz. Şiiri yazmadan önce duygu ve düşüncelerini yansıtırken dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinden nasıl yararlandıklarını açıklamalarını (K2a) isteyiniz. Daha sonra şiir yazmak için kullanılacak *şiir teknikleri (grupla şiir yazma, istasyon tekniğiyle şiir yazma, atışma, şiire bir kelime de sen ekle tekniği, akrostiş, nazire vb.)* hakkında bilgi veriniz. Yazacakları şiirde düşünce ve duygularını yansıtırken hangi teknikleri (grupla şiir yazma, istasyon tekniğiyle şiir yazma, atışma, şiire bir kelime de sen ekle tekniği, akrostiş, nazire vb.) yararlı bulduklarını belirlemeleri (K2b) için onları yönlendiriniz.

Uygulama: Bu aşamada, bir dizelik şiir yazma uygulaması yapılacaktır. Yazmaya başlamadan önce öğrencilere *şiirin tür özellikleri* hakkında bilgiler veriniz. Bu bilgileri yeteri sayıda örneklerle pekiştiriniz. Konuyu anlayıp anlamadıkları ile ilgili bildirimler alınız. Yazmaya motive olmaları için Âşık Veysel’in “Anama” adlı şiirinden yararlanabileceklerini (K3a) söyleyiniz. Daha sonra yazma sürecinde bazı zorluklarla karşılaşabileceklerini görmeleri için (K3b) Âşık Veysel’in veya başka şairlerin hayatlarından kesitler sununuz. Konsantrasyon ve diğer problemlerin yazmaya engel olmadığını vurgulayarak Âşık Veysel’in hayatına örnek veriniz. Âşık Veysel’in maddî, manevî ve bedensel gibi birçok engele rağmen nasıl ünlü bir halk ozanı olduğunu anlatınız. Onlara Âşık Veysel’e benzer tanıdıkları birinin olup olmadığını sorunuz. Öğrencilerin yanıtları bittikten sonra ünlü yazar ve şairlerin bu başarıyı çok kolay kazanmadıklarını vurgulayarak yazma sürecine motive olmalarını sağlayınız. Daha sonra taslak şiirlerinde dili etkili kullanmaya yönelik ciddi bir tutum sergilemeleri (K3c) için gerekli uyarıda bulununuz. Yazdığı taslak şiirde dili ve dil bilgisi kurallarını doğru olarak kullanmaları (K3d) gerektiğini belirtiniz. Yazma sürecinde *yazdığı şiire ilgi gösterme, yazmak için çaba sarf etme, yazma sürecinin farkında olma* gibi olumlu tepkiler verip vermediklerini (K3e) gözlemleyiniz.

Analiz etme: Bu aşamada bilinçli ve üretken bir yazar olarak oluşturduğu kısa şiiri incelemeleri amacıyla ders etkinliklerine yer verilecektir. Yazdıkları şiirin planlama, yazma ve kontrol aşamalarında karşılaştıkları zorlukları sorunuz. Yazma sürecindeki kolaylıkların şiiri yazma isteklerini nasıl etkilediği ile ilgili düşünmelerini sağlayınız. Yaşadıkları bu zorluk ve kolaylıklardan hareketle yazma sürecindeki gülcü ve zayıf yönlerini yazdıkları metinden hareketle birbirinden ayırmaları (K4a) için yönlendiriniz. Daha sonra yazdığı kısa şiirden hareketle yazma becerisindeki gülcü yönleri ile şiir yazma motivasyonları arasındaki uyumu görmelerini (K4b) sağlayınız.

Değerlendirme: Bu aşamada akran ve öz değerlendirme yapılarak yeni bir yazma sürecine başlamadan önce kendini değerlendirme ve bunu öğretmen ve arkadaşlarıyla paylaşması ile ilgili etkinliklere yer verilecektir. Öğrencilere kısa şiir taslağında edindiği yazma tecrübelerinden hareketle yeni şiire başlarken yazacağı konu hakkındaki bilgisini, yazma deneyimini, yazılı metin oluşturma yeterliliği ile ilgili farkındalıklarını rasyonel olarak denetlemeleri (K5a) için yönlendiriniz. Daha sonra yazacağı konu hakkındaki bilgisi, yazma deneyimi, yazılı metin oluşturma yeterliliği ile ilgili çıkarımda bulunmalarını (K5b) isteyiniz.

TAMAMLAMA (SONUÇ) AŞAMASI

Yaratma



Bu aşama iki bölümden oluşmaktadır. İlk olarak örnek metinlerden ve paragraf düzeyindeki şiir yazma sürecinden edindiği tecrübelerden hareketle öğretmen ve arkadaşlarının önerileri ve düzeltmelerini dikkate alarak serbest bir konuda şiir yazacaklardır. Yazma çalışmasına başlamadan önce şiir türünün özellikleri hakkında eksikliklerinin olup olmadığını sorunuz. Varsa eksiklikleri tamamlandıktan sonra bilinçli ve üretken bir şair olarak duygusal zekâsının gücü ve yeterliliğine göre yaratıcı bir şiir yazmaları için yazma çalışmasına geçiniz. *Şiir yazma sürecinde ulaşılabilir hedefler belirleyerek, yazma sürecindeki zorluklarını bilerek ve bunlarla yüzleşerek, bunları hoşgörü ve metanetle karşılayarak, yazacağı konula ile ilgili eksikliklerini (yazma deneyimi, konu bilgisi, yazılı dil oluşturma bilgisi ve yeterliliği) gidererek, belirlediği bir konuda yaratıcı bir şiir yazmaları (K6a) için öğrencileri yönlendiriniz.*

İkinci bölümde yazdığı serbest konulu şiirleri duygusal zekâsının gücü ve yeterliliğine göre değerlendireceklerdir. Bunun için yazdığı şiirdeki *konu bilgisi yeterliliği, yazma deneyimi, yazılı metin oluşturma yeterliliği, yazdığı metnin kendi ve başkalarının ihtiyaçlarına cevap verme düzeyi, yazma sürecinin motivasyonuna olan etkisini* denetlemeleri için onları yönlendiriniz. Sıralanan bu özelliklere göre yazma becerisindeki gelişimi hakkında çıkarımda bulunmalarını söyleyiniz.

Bu etkinlik bittikten sonra bu bölümdeki kazanımlara uygun olarak hazırladığınız başarı testini uygulayınız. Teste

verilen cevapları puanlayınız. Her madde için belirlenen ortalama puanı “Kazanım kontrol listesi”nde ilgili kazanımın karşısına yazınız. Bu ortalamadan hareketle bu dersin etkililiği ve kazanımların gerçekleşme düzeyi ile ilgili görüş ve düşüncelerinizi “Açıklama” bölümünde belirtiniz.

Kazanım kontrol listesi

Hedef 4: İlgi, tutum ve değerlerine hitap edecek ve bireysel öğrenme farkındalığını destekleyecek yazma sürecini öğrenme.	Bu bilgi türünün başarı testi sonuçları ⁶⁸	Kazandılmadı	Az kazandıldı	Tamamıyla kazandıldı	Açıklama
K1: Bilinçli bir yazar olarak yazma sürecinde duygusal zekâsının gücünü hatırlar . (-yazmaya başlamadan önce duygusal zaafları/fark etme)					
K2: Bilinçli ve üretken bir yazar olarak yazma sürecinde duygusal zekâsının gücünü tanır . (-yazma sürecinde dinleme, izleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinden yararlanma/açıklama -yazma sürecinde düşünce ve duyguları yansıtan yararlı teknikler/belirleme)					
K3: Bilinçli ve üretken bir yazar olarak yazma sürecinde duygusal zekâsının gücüne göre paragraf/dize/mısra düzeyinde yazma denemeleri yapar . (-yazmaya motive edici başarılı yazı örnekleri/yararlanma -yazma sürecinde örnek başarı hikâyeleri/tecrübe etme -dili etkili kullanmaya yönelik ciddi tutum/ sergileme -metindeki dil/dikkatli kullanma -yazma ile ilgili olumlu tepkiler/verme)					
K4: Bilinçli ve üretken bir yazar olarak oluşturduğu yazı taslağını duygusal zekâsının gücünü göre analiz eder . (-yazma becerisinde güçlü ve zayıf yönleri/birbirinden ayırma -yazma becerisindeki güçlü yönler ile yazma motivasyonu ve yaratıcı yazma arasındaki uyum/görme -yazma becerisindeki zayıf yönlerin nedenleri/gerekçeleştirme)					
K5: Bilinçli ve üretken bir yazar olarak oluşturduğu yazı taslağını duygusal zekâsının gücüne göre değerlendirir .					

⁶⁸ Bu bilgi türünün kazanımlarına göre bir başarı testi uygulanacaktır. Başarı testindeki maddeler yukarıdaki kazanımları kapsayacak şekilde düzenlenecektir. Öğrencilerin teste verdikleri cevaplara göre başarı testi incelenecek her kazanım ile ilgili başarı ortalamaları hesaplanacaktır. Belirlenen ortalamalar yukarıda ilgili kazanımın karşısına yazılacaktır. Bu ortalamalara ve kazanımla ilgili yapılan diğer öğrenme çıktılarına göre (ürün dosyaları, öğrencilerin bu kazanım için sınıf içi ve sınıf dışında sergilediği performansların sonuçları, öğretmen gözlemleri, öğretmen günlükleri, vb.) kazanımın gerçekleşme durumu kontrol listesinde ilgili sütunda belirtilecektir. Kazanımın gerçekleşmemesinin nedeni “Açıklama” bölümünde belirtilecektir.

(-yazılacak konudaki öz yeterlilik farkındalığı/rasyonel olarak denetleme, çıkarımda bulunma)					
K6: Bilinçli ve üretken bir yazar olarak duygusal zekânının gücü ve yeterliliğine göre yaratıcı bir metin yazar. (yazma sürecindeki zorluklarla yüzleşerek, konu ile ilgili eksiklikleri gidererek duygusal zekânın gücü ve yeterliliğine göre yaratıcı bir metin/tasarlama, yazma)					
<p>Ek: “Anama” adlı şiir Dokuz ay koynunda gezdirdi beni, Ne cefalar çekti ne etti Anam Acı tatlı zahmetime katlandı Uçurdu yuvadan yürüttü Anam.</p> <p>Anaların hakkı kolay ödenmez, Analara ne yakışmaz ne denmez, Kan uykudan gece kalkar gücenmez, Emzirdi salladı uyuttu Anam.</p> <p>Ben yürürdüm Anam bakar gülerdi, Huysuzluk edersem kalkar döverdi, Hemen kucaklayıp okşar severdi, Çirkin huylarımı soyuttu Anam.</p> <p>Veysel der kopar mı Analar bağı, Analar doğurmuş ağayı beyi, İşte budur sözlerimin gerçeği, Okuttu öğretti büyüttü Anam.</p> <p style="text-align: right;">Âşık Veysel</p>					

ALTINCI SINIF OKUMA BECERİSİNİN HEDEF VE ETKİNLİKLERİ

Okuma becerisi/dil bilgisi hedefleri	Okuma becerisi kazanımları (içerik/uygulama)
<p>Olgusal Bilgi</p> <p>Hedef 1:</p> <p>Okuma ve okuduğunu anlama ilgili kavram ve terimleri öğrenme.</p>	<p>K1: Okuduğu metindeki harf, hece ve kelimeleri hatırlar. (harf, hece ve kelimeleri/fark etme)</p>
	<p>K2: Okuduğu metindeki kelime, cümle ve metnin işlevini anlar. (-konuyu ve ana fikri destekleyen deyim ve atasözleri/belirleme, örnekler verme, açıklama, birbirinden ayırma -kaynaştırma harflerinin hangi durumlarda ortaya çıktığı/açıklama, işlevlerine odaklanma)</p>
	<p>K3: Okuma sürecinde kelime gruplarını yerinde kullanır. (-telâffuz, tonlama, üslup ve akıcılık/sesli okuma -ses olayları, çift ünlüler, nazal sesleri ve ünsüzleri/doğru telâffuzla okuma -deyim ve atasözlerinde ima edilen bilgi ve mesaj/bulma -yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçeleri/kullanma)</p>
	<p>K4: Okuma sürecinde metindeki, deyim, atasözlerinden hareketle metni analiz eder. (-metindeki gerçek ve kurgu bölümler/ayırt etme, uyumu görme -metindeki deyim ve atasözleri/ayırt etme)</p>
	<p>K5: Okuma sürecinde metindeki kelime ve kelime gruplarının, deyimler ve atasözlerinin okuma sürecindeki işlevini ve etkililiğini değerlendirir. (-başlıkta kullanılan kelime veya kelime gruplarının metindeki deyim ve atasözleriyle olan uyumu/sorgulama -başlıkta kullanılan kelime veya kelime gruplarının, konu ve ana fikri destekleme durumu/çıkarımda bulunma -metinde kaynaştırma harflerinin verilmesi/çıkarımda bulunma)</p>
	<p>K6: Okuma sürecinde metindeki kelime ve kelime gruplarının, deyimlerin ve atasözlerinin okuma sürecinde daha etkili ve işlevsel olması için bilgi (fikir) oluşturur.</p>
<p>Kavramsal Bilgi</p> <p>Hedef 2: Okuma ve okuduğunu anlama becerisi ile ilgili tür bilgisini öğrenme.</p>	<p>K1: Okuma ve metin türlerini hatırlar. (metin türüne uygun kullanılacak okuma türü/fark etme, zihinde canlandırma)</p>
	<p>K2: Okuma ve metin türlerinin okuma sürecindeki işlevini anlar. (-metnin türüne uygun olarak kullanılacak etkili okuma türü/belirleme, - metnin tür özellikleri/açıklama - metindeki karakter gelişimi, zaman ve mekân/odaklanma -bölüm ve sahnelerin ilerlemesine bağlı olarak olayların gelişim durumu ve olayların akışına göre kahramanların davranış veya tepkilerindeki değişim/gözlemleme -zamir, edat, bağlaç ve ünlemlerin anlama olan katkısı/örnekler verme)</p>
	<p>K3: Metin türüne uygun okuma türlerini uygular. (-aynı öyküyü farklı türlerde dramatize ederek/okuma -farklı kurmaca metinlerin edebî unsurları/yararlanma -karakter, olay örgüsü, ortam ve ana fikir/yorumlama)</p>
	<p>K4: Okuma ve metin türlerini analiz eder. (-kurmaca iki metindeki benzerlik ve farklılıklar/inceleme -kurmaca metindeki aktarıcı bakış açıları/inceleme -seçilen okuma türlerine göre metin etkili anlaşılması/aradaki uyumu görme)</p>
	<p>K5: Okuma ve metin türlerinin okuma sürecindeki etkililiğini değerlendirir. (-kurmaca metindeki anlatım araçlarının yazarın mesajını iletme durumu/denetleme -kurmaca metin için seçtiği okuma türlerinin anlam üzerindeki etkisi/çıkarımda bulunma)</p>
	<p>K6: Okuma sürecinin etkililiği ile ilgili fikir oluşturur.</p>

<p>İşlemsel Bilgi</p> <p>Hedef 3: Okuma ve okuduğunu anlama becerisiyle ilgili yöntem ve teknikleri öğrenme.</p>	<p>K1: Okuma sürecinin öncesi, sırası ve sonrasında kullanacağı modele uygun seçeceği tekniği hatırlar. (<i>okuma öncesinde kullanılacak teknikler/fark etme</i>)</p> <p>K2: Etkili bir okuma süreci için okuma sürecinin öncesi ve sırasında kullanacağı tekniği anlar. (<i>-okuma öncesi kullanılacak teknikler (hangi teknik, niçin kullanacak, nasıl kullanacak, ne zaman kullanacak/belirleme</i> <i>-okuma tekniğine göre metnin giriş, gelişme ve sonuç bölümleri/örnek verme</i> <i>-metinde yazarın niyetini ya da bakış açısını ortaya çıkaran noktalar/açıklar]</i>)</p> <p>K3: Etkili bir okuma süreci için okuma sırası ve sonrasındaki doğru teknikleri uygular. (<i>-gruplar hâlinde sessiz veya sesli okuma deneyimleri/paylaşma</i> <i>-kütüphane veya resmî ve faydalı internet siteleri/yararlanma</i> <i>-cümlede bağ kurma teknikleri/kullanma</i> <i>-bilgiyi yapılandırma teknikleri/yararlanma</i>)</p> <p>K4: Etkili bir okuma süreci için okuma sırası ve sonrasında kullandığı tekniklerden hareketle okuma sürecini analiz eder. (<i>-metinde cümlelerin, bölümün, sahnenin veya dörtlüğün, metnin bütünü ile ilişkilendirilmesi ve olay akışına olan katkısı/inceleme</i> <i>-metinler arası karşılaştırma tekniği ile metinlerdeki tema, konu, olay, karakter/karşılaştırma</i> <i>-metinde seçilen okuma türü ile okuduğunu anlama arasındaki uyum/görme</i>)</p> <p>K5: Etkili bir okuma süreci için kullandığı tekniklerinden hareketle okuma sürecini değerlendirir.</p> <p>K6: Etkili bir okuma süreci için kullandığı tekniklerin etkililiği ile ilgili fikir oluşturur. (<i>-okuma teknikleri ile ilgili yeni bir fikir/oluşturur.</i> <i>-okuduğu metne yeni bir başlık vererek okuma sürecindeki bilgileri/sentezler.</i>)</p>
<p>Üstbilişsel Bilgi / Duyuşsal Alan</p> <p>Hedef 4: İlgi, tutum ve değerlerine hitap edecek ve bireysel öğrenme farkındalığını destekleyecek okuma sürecini öğrenme.</p>	<p>K1: Bilinçli bir okuyucu olarak okuma becerisini ve okuduğunu anlama yeterliliğini hatırlar. (<i>-bilinçli bir okuyucu olarak ilgi, tutum ve ihtiyaçlarına uygun metinlerle okuma ve okuduğunu anlama yeterliliği/fark etme</i> <i>-özümlenmeye uygun okuma teknikleri/zihinde canlandırma</i>)</p> <p>K2: Bilinçli bir okuyucu olarak okuma sürecinde ihtiyaç, ilgi, tutum ve okuduğunu anlama yeterliliğini anlar. (<i>-okuma sürecinden beklentiler/açıklama</i> <i>-okuma sürecinde düşük düzeyde öz yetkinliğe sahip olma durumu/belirleme</i> <i>-okuduğunu anlama süreciyle uyumlu olmayan yönler/tanım</i> <i>-metindeki bilgiler ile hafıza kapasitesi ve anlama sınırları arasındaki ilişki/odaklanma</i> <i>-yanlış okuma strateji, yöntem ve teknikler/örnek verme</i>)</p> <p>K3: Bilinçli bir okuyucu olarak ihtiyaç, ilgi, tutum ve okuduğunu anlama yeterliliğine uygun okumalar yapar. (<i>-kişisel ihtiyaç ve ilgilere uygun edebî metinler/seçme, okuma</i> <i>-ön bilgiler/yararlanma</i> <i>-okuma ortamı ve okuma koşulları/uygun hâle getirme</i> <i>-okudukları, anladıkları ve hatırladıklarından emin olma/kendini test etme</i> <i>-okuduklarının ilgi ve ihtiyaçlarına cevap vermesi durumu/kendini sorgulama</i>)</p> <p>K4: Bilinçli bir okuyucu olarak ihtiyaç, ilgi, tutum ve okuduğunu anlama yeterliliğine uygun okuma sürecini analiz eder. (<i>metindeki bakış açısı ile kişisel bakış açısı arasındaki benzerlik ve farklılıklar/inceleme, birbirinden ayırma</i>)</p> <p>K5: Bilinçli bir okuyucu olarak ihtiyaç, ilgi, tutum ve okuduğunu anlama yeterliliğine uygun olarak okuma sürecini değerlendirir. (<i>-metindeki güldürücü ve düşündürücü unsurların oluşturduğu tutum/denetleme</i> <i>-kelime inceleme teknikleri vasıtasıyla metinde kelime teşhis etme yeterliliği/denetleme</i>)</p>

	-bilgilerin kesinliği ve kaynağın doğruluğunu denetlemek için doğru strateji, yöntem ve tekniği kullanma durumu/çıkarımda bulunma)
	K6: Bilinçli bir okuyucu olarak ihtiyaç, ilgi, tutum ve okuduğunu anlama yeterliliğine uygun olarak okuma sürecini yeniden düzenleme .

ALTINCI SINIF OKUMA BECERİSİNİN ETKİNLİKLERİ

<p>Öğrencinin yaşı: () 7-8 () 9-10 () 10 ve üstü</p> <p>Süre: Etkinliklerin <i>Hazırlık</i>, <i>Merak uyandırma</i> ve <i>Hatırlama</i> aşamaları 40 dakikada, <i>Anlama</i> ve <i>Uygulama</i> aşamaları 40+40+40 dakikada, <i>Analiz etme</i> ve <i>Değerlendirme</i> aşamaları 40+40 dakikada <i>Yaratma</i> aşaması 40+40 dakikada yapılacaktır.</p> <p>Öğrenme alanları: () bilişsel () duyuşsal () psikomotor</p> <p>Dil becerileri: () okuma () yazma () sözlü iletişim</p> <p>Öğretim modeli: Etkinliğin <i>Giriş</i> bölümünde 7E modelinin ilk aşamaları kullanılmış olup <i>Gelişme</i> ve <i>Sonuç</i> aşamaları Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin bilişsel kategorilerine göre düzenlenmiştir. Etkinlik içerikleri yapılandırmacı, tam öğrenme, probleme dayalı öğrenme, işbirliğine dayalı öğrenme, aktif öğrenme, çoklu zekâ ve üstbilis öğrenme modellerinin Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin bilgi türleri ve alt bilişsel süreçlerine uyarlanması ise oluşturulmuştur.</p> <p>Öğretim-öğrenme stratejileri</p> <p>Sunuş yoluyla öğretme: Öğretmenin kullandığı bu strateji, daha çok etkinliklerin <i>Merak uyandırma</i> ve <i>Anlama</i> basamaklarında kullanılıp diğer aşamalarda sunuma dayalı bilginin olduğu bölümlerde başvurulabilir.</p> <p>Buluş yoluyla öğrenme: Öğrencinin kullandığı strateji, daha çok etkinliklerin <i>Hatırlama</i>, <i>Merak uyandırma</i>, <i>Uygulama</i>, <i>Analiz etme</i> ve <i>Yaratma</i> basamaklarında kullanılıp diğer aşamalarda bilginin türüne göre başvurulabilir.</p> <p>Araştırma ve inceleme yoluyla öğrenme: Öğrencinin kullandığı strateji, etkinliklerin daha çok <i>Hazırlık</i>, <i>Uygulama</i>, <i>Analiz etme</i> ve <i>Değerlendirme</i>, <i>Yaratma</i> basamaklarında kullanılıp diğer aşamalarda bilginin türüne göre başvurulabilir.</p> <p>Ölçme araçları ve değerlendirme türleri</p> <p>Ölçme araçları: “okuma davranışları kontrol listesi”, “okumada kendi kendini değerlendirme formu”, “okuduğunu anlama aşamaları kontrol listesi”, “hikâye haritası”, “okuma becerisi öz değerlendirme formu”, “okuma becerisi akran değerlendirme formu” ve “okuma becerisi öğretmen kontrol listesi” burada verilen bu ölçme araçları tavsiye niteliğinde olup öğretmen etkinliğe uygun olarak geliştirdiği ölçme araçlarını da kullanabilir.</p> <p>Kazanım kontrol listesi: Her etkinliğin sonunda kazanımların gerçekleşme durumu “Kazanım kontrol listesi”ne göre ders akışı içinde gözlemlenerek dersin sonunda değerlendirilecektir.</p> <p>Öğrenci değerlendirmesi: Öğrenciler; “okumada kendini değerlendirme formu”, “hikâye haritası”, “okuma becerisi öz değerlendirme formu”, “okuma becerisi akran değerlendirme formu”nu kullanarak öz değerlendirme ve akran değerlendirmesi yaparak okuma becerilerini değerlendirebilirler.</p> <p>Öğretmen değerlendirmesi: Öğretmen, okuma becerisi performanslarını değerlendirmek için “okuma davranışları kontrol listesi”, “okuduğunu anlama aşamaları kontrol listesi”, “hikâye haritası”, “okuma becerisi öğretmen kontrol listesi”, “kazanım kontrol listesi” ve “başarı testleri” veya etkinliğe uygun olarak geliştirdiği ölçme araçlarını kullanabilir.</p> <p>Öğretim materyalleri ve teknolojileri: Ders kitabı, bilgisayar, projeksiyon cihazı, akıllı tahta, USB, çalışma kağıdı, görsel dokümanlar (resim, kart poster...), vb.</p>
--

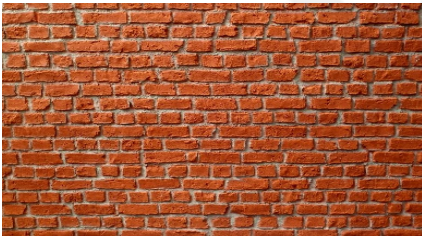
Okuma Becerisi Olgusal Bilgi Türünün Etkinlikleri

6. sınıf okuma becerisi <i>birinci hedefin</i> “Okuma ve okuduğunu anlama ile ilgili kavram ve terimleri öğrenme” etkinlikleri	Tarih:.../.../....
Etkinlik adı: Kelimelere dokunma	
Kazanımlar: Kazanım kontrol listesine bakınız.	
BAŞLANGIÇ (GİRİŞ) AŞAMASI	
Hazırlık: İlk derste öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlama becerisine yönelik, deneyim, ilgi, ihtiyaç ve tutumları	

belirlenecektir. Ders boyunca öğrencilerin bu özellikleri göz önünde bulundurularak aşağıdaki etkinlikler sırasıyla gerçekleştirilecektir.

Merak uyandırma: Derse başlamadan önce öğrencilere bir ev yapmaya karar verdiklerinde nelere ihtiyaç duyacaklarını sorunuz. Sırasıyla kum, tuğla, taş ve duvar anahtar kelimelerini aldıktan sonra aşağıdaki görseli tahtaya yansıtınız. Daha sonra bu görseldeki unsurları bir okuma metnini oluşturan *harf/hece*, *kelime* ve *cümle* ile ilişkilendirebilmeleri için bunlar arasındaki benzerliğe odaklanmalarını sağlayınız. Bu benzerlik ilişkisinden hareketle görsellerin altına “*harf/hece*, *kelime*, *cümle* ve *metin*” kelimelerini doğru olarak yazmalarını söyleyiniz. Bu bölüm bittikten sonra kelime, cümle ve metnin anlamsal yoğunluklarının büyüklüğünü fark etmeleri için aşağıdaki ikinci görsel grubunu tahtaya yansıtınız. Bu resimdeki taşıtların ne kadar insan alabileceğini sorarak tahmin ettikleri rakamları resimlerin altına yazmalarını söyleyiniz. Daha sonra “sevgi” kelimesinin kelime, cümlede ve bir şiirdeki anlatım yoğunluğunu düşünmelerini söyleyiniz. Bu etkinliklerden hareketle “kelime, cümle ve şiir” kelimelerini ikinci resim grubunda uygun resimlerin altına doğru olarak yazmalarını söyleyiniz.

Birinci görsel grubu



İkinci görsel grubu



Hatırlama: Okuma sürecinde harf, hece, kelime ve cümle unsurlarını hatırlamaları amacıyla “sevgi” kelimesini hecelerine ayırmalarını daha sonra bunu kelime, paragrafta ve cümledeki kapsamını fark etmelerini (K1a) sağlayınız.

GELİŞTİRME (GELİŞME) AŞAMASI

Anlama: Daha sonra *harf*, *hece*, *kelime*, *cümle* ve *metin* hakkında ayrıntılı bilgi vererek uygun örneklerle konunun

pekişmesini sağlayınız. “*O sevdi, sonunda kendini buldu. Ne var ki, insanların büyük çoğunluğu kendilerini kaybetmek için sever. Sevilmek mutluluk değildir. Her insan kendini sever; ama mutluluk bir başkasını sevmektir.* (Hermann Karl Hesse)” sözünden hareketle “sevgi” kelimesinin her cümledeki işlevini belirlemesini (K2a) söyleyiniz. Daha sonra “sevgi” kelimesinin bu metinde cümleye ve paragrafa yüklediği anlam yoğunluğunu açıklamaları (K2b) için onları yönlendiriniz.

Bu bölümde sözcük gruplarının türlerine geçilecektir. *Özdeyiş, deyim ve atasözlerini* anlamaları ile ilgili etkinliklere yer verilecektir. Bu konuya geçerken “Bana dokunmayan yılan bin yıl YaŞaSıN” ve “YaŞıNı başını almış” kavramlarından ne anladıklarını belirtmelerini söyleyiniz. Deyim ve atasözlerinin ne olduğunu ve aradaki temel farkları vurgulayarak bununla ilgili bilgiler veriniz. Sonraki aşamada “*Mutluluk bir başkasını sevmektir.*” sözünü deyim ve atasözleri arasındaki farka odaklanmalarını sağlayarak özdeyiş ile ilgili bilgileri veriniz. Daha sonra yeterli örneklerle konuyu pekiştiriniz. Konuyu çarpıcı kılmak için bazı deyim ve atasözlerinin çıkış hikâyelerine yer vererek sınıfın konuya odaklanmasını sağlayınız. Daha sonra “Haydi Çocuklar Uykuya” adlı metni sessiz olarak okutunuz. Bu metindeki konuyu ve ana fikri destekleyen özdeyiş, deyim ve atasözlerini bilip bilmediklerini sorarak varsa bildikleri özdeyiş, deyim ve atasözlerine örnekler vermelerini (K2c) isteyiniz. Bir sonraki dil bilgisi konusuna geçmeden önce yukarıdaki deyim ve atasözünde “YaŞaSıN” ve “YaŞıNı” kelimelerindeki ünsüzleri niçin büyük harfle yazdığınızı sorunuz. Böylece bu deyim ve atasözündeki kaynaştırma harflerine dikkatlerini çekiniz. Sonra kaynaştırma harflerini kodlayarak unutmamaları için “YaŞaSıN” kelimesine vurguda bulunuz. *Kaynaştırma (y, ş, s, n) harfleri* ile ilgili ayrıntılı bilgi veriniz. Bu seslerin kullanımını ve işlevlerini karşılıklı örneklerle açıklayınız. Daha sonra bu ses olaylarına uygun olarak seçtiğiniz atasözlerindeki kaynaştırma (y, ş, s, n) harflerinin nasıl oluştuğunu açıklamalarını (K2d) isteyiniz.

Uygulama: Bu aşamada daha önce okudukları “Haydi Çocuklar Uykuya” metnindeki *telâffuz, tonlama, üslup ve akıcılığa* dikkat ederek sesli olarak okumalarını (K3a) söyleyiniz. Hikâyeyi okurken *ses olaylarını, çift ünlüleri, nazal sesleri ve ünsüzleri* doğru telâffuzla okumaları (K3b) için onları yönlendiriniz. Daha sonra metinde ima edilen bilgiyi bulmalarını (K3c) isteyiniz. Bu bölümde son olarak okudukları hikâyede *yabancı dillerden alınmış kelimelerin* Türkçe karşılıklarını kullanmalarını (K3d) söyleyiniz. Okuma sürecinde kaynaştırma harflerini (y, ş, s, n) doğru kullanmaları için gerekli uyarıda bulununuz.

Analiz etme: Okudukları “Haydi Çocuklar Uykuya” metnindeki *gerçek ve kurgu bölümlerini* birbirinden ayırmalarını (K4a) söyleyiniz. Sonraki basamakta okuduğu metindeki gerçek ve kurgu bölümleri arasında nasıl bir uyum olduğunu görmeleri için yönlendiriniz. Daha sonra hikâyenin ilgili bölümlerinde verilmek üzere önceden belirlediğiniz deyim ve atasözlerini birbirinden ayırmalarını (K4b) sağlayınız.

Değerlendirme: Bu aşamada akran ve öz değerlendirme yapılarak metnin *başlığı ve içeriğinde kullanılan kelimelerin ana fikirle olan uyumu* değerlendirilecektir. İlk aşamada hikâyenin başlığında kullanılan kelime veya kelime gruplarının metnin içeriğindeki konularla olan uyumunu sorgulamaları (K5a) için yönlendiriniz. Hikâyedeki başlıkta kullanılan kelime veya kelime gruplarının metnin konusunu ve ana fikrini destekleyip desteklemediği ile ilgili çıkarımda bulunmalarını (K5b) söyleyiniz. Daha sonra metinde kaynaştırma harflerinin doğru olarak kullanıp kullanmadığı ile ilgili çıkarımda bulunmalarını (K5c) belirtiniz.

TAMAMLAMA (SONUÇ) AŞAMASI

Yaratma: Okuma ve okuduğunu anlama sürecinin daha etkili ve işlevsel olması amacıyla okudukları hikâyede kelime ve kelime gruplarının, deyim ve atasözlerinin daha etkili nasıl verileceği ile ilgili fikir üretmelerini isteyiniz (K6a). Örneğin bu hikâyeyi siz düzenleyiniz metindeki deyim ve atasözlerini anlatan resimlerde nelerin olmasına dikkat ederdiniz, vb.

Bu etkinlik bittikten sonra bu bölümdeki kazanımlara uygun olarak hazırladığınız başarı testini uygulayınız. Teste verilen cevapları puanlayınız. Her madde için belirlenen ortalama puanı “Kazanım kontrol listesi”nde ilgili kazanımın karşısına yazınız. Bu ortalama puan hareketle bu dersin etkililiği ve kazanımların gerçekleşme düzeyi ile ilgili görüş ve düşüncelerinizi “Açıklama” bölümünde belirtiniz.

Kazanım kontrol listesi

Hedef 1: Okuma ve okuduğunu anlama ilgili kavram ve terimleri öğrenme.	Bu bilgi türünün beşan testi sonuçları ⁶⁹	Kazandımadı	Az kazandı	Tamamıyla kazandı	Açıklama
K1: Okuduğu metindeki harf, hece ve kelimeleri hatırlar. (harf, hece ve kelimeleri/fark etme)					
K2: Okuduğu metindeki kelime, cümle ve metnin işlevini anlar. (-konuyu ve ana fikri destekleyen kelime, cümle ve metin/belirleme, örnekler verme, açıklama, birbirinden ayırma -kaynaştırma harflerinin hangi durumlarda ortaya çıktığı/açıklama, işlevlerine odaklanma)					
K3: Okuma sürecinde kelime gruplarını yerinde kullanır. (-telâffuz, tonlama, üslup ve akıcılık/sesli okuma -ses olayları, çift ünlüler, nazal sesleri ve ünsüzleri/doğru telâffuz okuma -deyim ve atasözlerinde ima edilen bilgi ve mesaj/bulma -yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçeleri/kullanma)					
K4: Okuma sürecinde metindeki, deyim, atasözlerinden hareketle metni analiz eder. (-metindeki gerçek ve kurgu bölümler/ayırt etme, uyumu görme -metindeki deyim ve atasözleri/ayırt etme)					
K5: Okuma sürecinde metindeki kelime ve kelime gruplarının, deyimlerin ve atasözlerinin okuma sürecindeki işlevini ve etkililiğini değerlendirir. (-başlıkta kullanılan kelime veya kelime gruplarının metindeki deyim ve atasözleriyle olan uyumu/sorgulama -başlıkta kullanılan kelime veya kelime gruplarının, konu ve ana fikri destekleme durumu/çıkarımda bulunma -metinde kaynaştırma harflerinin verilmesi/çıkarımda bulunma)					
K6: Okuma sürecinde metindeki kelime ve kelime gruplarının, deyimlerin ve atasözlerinin okuma sürecinde daha etkili ve işlevsel olması için bilgi					

⁶⁹ Bu bilgi türünün kazanımlarına göre bir başarı testi uygulanacaktır. Başarı testindeki maddeler yukarıdaki kazanımları kapsayacak şekilde düzenlenecektir. Öğrencilerin teste verdikleri cevaplara göre başarı testi incelenecek her kazanım ile ilgili başarı ortalamaları hesaplanacaktır. Belirlenen ortalamalar yukarıda ilgili kazanımın karşısına yazılacaktır. Bu ortalamalara ve kazanımla ilgili yapılan diğer öğrenme çıktılarına göre (ürün dosyaları, öğrencilerin bu kazanım için sınıf içi ve sınıf dışında sergilediği performansların sonuçları, öğretmen gözlemleri, öğretmen günlükleri, vb.) kazanımın gerçekleşme durumu kontrol listesinde ilgili sütunda belirtilecektir. Kazanımın gerçekleşmemesinin nedeni "Açıklama" bölümünde belirtilecektir.

(fikir) oluşturur.					
Ek: “Haydi Çocuklar Uykuya”					

Okuma Becerisi Kavramsal Bilgi Türünün Etkinlikleri

6. sınıf okuma becerisi *ikinci hedefin* “Okuma ve okuduğunu anlama becerisindeki tür bilgisini öğrenme.” Etkinlikleri

Tarih: .../.../....

Etkinlik adı: Artık kitaplara daha da yakınız.

Kazanımlar: Kazanım kontrol listesine bakınız.

BAŞLANGIÇ (GİRİŞ) AŞAMASI

Hazırlık: Bu bölümde okuma türleri ve metin tür (sesli, özetleyerek, not alarak, işaretleyerek, tahmin ederek, söz korusu ile okuma ve okuma tiyatrosu ile okuma; şiir, oyun, öyküleyici metinler) bilgisi ile ilgili etkinliklere yer verilecektir. Hazırlanan etkinlikler, ilgili kazanımlara göre sırasıyla yapılacaktır. Dersin daha etkili olması için aşağıda verilen metinlere ek olarak bu konu ile ilgili farklı metin örneklerini hazırlayabilirsiniz.



Merak etme: Konuya geçmek için yukardaki “Çizmeli Kedi” fotoğrafını tahtaya yansıtınız. Bu resimdeki kahramanı tanıyıp tanımadıklarını sorunuz. Çizgi film veya animasyonlardaki diğer kedi kahramanlarını sorunuz. Daha sonra “Çizmeli Kedi Masalı” adlı metni ve “Kediler” adlı şiiri göstererek bunları nasıl okuyacaklarına odaklanmalarını sağlayınız.

Hatırlama: Bu metinlere uygun seçeceği okuma türünü (sesli, özetleyerek, not alarak, işaretleyerek, tahmin ederek, söz korusu ile okuma ve okuma tiyatrosu ile okuma) fark etmelerini (K1a) sağlayınız. Daha sonra metin türüne (öyküleyici, oyun ve şiir) uygun kullanacağı okuma türünü (sesli, özetleyerek, not alarak, işaretleyerek, tahmin ederek, söz korusu ile okuma ve okuma tiyatrosu ile okuma) zihinde canlandırmaları (K1b) için yönlendiriniz.

GELİŞTİRME (GELİŞME) AŞAMASI

Anlama: Öğrencilerin bu metinlerle ilgili verdiği cevaplar bittikten sonra *okuma ve metin türleri (sesli, özetleyerek, not alarak, işaretleyerek, tahmin ederek, söz korusu ile okuma, okuma tiyatrosu ile okuma; şiir, oyun, öyküleyici metinler)* hakkında ayrıntılı bilgiler veriniz. Bu bilgileri etkili örneklerle pekiştiriniz. Daha sonra kurmaca metin türünü tanıtarak “Mahalle Kahvesi” adlı metnin tür özelliğini açıklamalarını (K2a) söyleyiniz. Hikâyedeki karakter gelişimine, zaman ve mekân unsurlarına odaklanmaları (K2b) için yönlendiriniz. Hikâyede bölümler ve sahneler ilerledikçe olayların nasıl geliştiğini ve olayların akışı içinde kahramanların davranışlarının/tepkilerinin nasıl değiştiğini gözlemlemelerini (K2c) isteyiniz. Bu hikâyeye uygun kullanacağı etkili okuma türünü (sesli, sessiz, özetleyerek, not alarak, işaretleyerek, tahmin ederek, söz korusu ile okuma ve okuma) belirlemelerini (K2d) sağlayınız. Bu bölümde son olarak *zamir, edat, bağlaç ve ünlemler* hakkında bilgi veriniz. Daha sonra “Mahalle

Kahvesi” adlı hikâyede zamir, edat, bağlaç ve ünlemlerin anlama sürecine olan katkısına örnekler vermelerini sağlayınız.

Uygulama: Bu aşamada “Mahalle Kahvesi” adlı hikâyeyi farklı türlerde (roman, oyun vb.) *dramatize ederek* okumaları (K3a) için yönlendiriniz. Daha sonra hikâyeyi okurken *edebî unsurlardan (metne ve dinleyiciye uygun ses perdesi ve tonlamayı kullanmak, ritim ve uyaklara dikkat etmek vb.)* yararlanmaları (K3b) için yönlendiriniz. Bu bölümde son olarak okudukları hikâyedeki kanıtlardan hareketle *karakterleri, olay örgüsünü, ortamı ve ana fikri* yorumlamalarını isteyiniz.

Analiz etme: Okudukları “Mahalle Kahvesi” ve “Dostlar, Gün Bugün!” adlı iki metindeki benzerlikleri ve farklılıkları incelemelerini (K4a) söyleyiniz. “Mahalle Kahvesi” hikâyesinde *yazar anlatıcı, birinci şahıs anlatıcı veya gözlemci anlatıcıya* göre metni incelemeleri (K4b) için yönlendiriniz. Metin türlerine uygun seçtiği okuma türleri (sesli, özetleyerek, not alarak, işaretleyerek, tahmin ederek, söz korusu ile okuma ve okuma tiyatrosu ile okuma) ile metni anlama arasındaki uyumu görmelerini (K4c) sağlayınız.

Değerlendirme: Bu aşamada akran ve öz değerlendirme ile ilgili etkinlikler yapılacaktır. İlk aşamada “Mahalle Kahvesi” hikâyesindeki *sembol, metafor, benzetme, ses yenilenmesi, kişileştirme, geri dönüş ve öngörü* gibi araçların yazarın mesajını etkili bir şekilde iletip iletmediğini denetlemelerini (K5a) sağlayınız. Daha sonra bu hikâye için seçtikleri okuma türlerinin metnin anlaşılmasında etkili olup olmadığı ile ilgili çıkarımda bulunmalarını (K5b) söyleyiniz.

TAMAMLAMA (SONUÇ) AŞAMASI

Yaratma: Bu aşamada seçtikleri okuma türlerine göre okuma sürecinin daha etkili olması ile ilgili bir ürün oluşturmaları hedeflenmektedir. Bu amaçla metnin türüne uygun olarak belirledikleri okuma türlerinin daha etkili olması için neler yapılabileceğini düşünerek buldukları bu fikirlere göre okuma sürecini yeniden planlamalarını (K6) sağlayınız. Bu yeni fikirlere göre düzenledikleri sürecin etkili okuma ve anlama sürecindeki başarısını denetlemelerini söyleyiniz. Son olarak bu sürecin etkililiği ile ilgili çıkarımda bulunmaları için onları yönlendiriniz. Bu etkinlik bittikten sonra bu bölümdeki kazanımlara uygun olarak hazırladığınız başarı testini uygulayınız. Teste verilen cevapları puanlayınız. Her madde için belirlenen ortalama puanı “Kazanım kontrol listesi”nde ilgili kazanımın karşısına yazınız. Bu ortalamadan hareketle bu dersin etkililiği ve kazanımların gerçekleşme düzeyi ile ilgili görüş ve düşüncelerinizi “Açıklama” bölümünde belirtiniz.

Kazanım kontrol listesi

Hedef 2. Okuma ve okuduğunu anlama becerisindeki tür bilgisini öğrenme.	Bu bilgi türünün başarı testi sonuçları ⁷⁰	Kazandınlımadı	Az kazandınlıdı	Tamamıyla kazandınlıdı	Açıklama
K1: Okuma ve metin türlerini hatırlar . (<i>metin türüne uygun kullanılacak okuma türü/fark etme, zihinde canlandırma</i>)					
K2: Okuma ve metin türlerinin okuma sürecindeki işlevini anlar . (<i>-metnin türüne uygun olarak kullanılacak etkili okuma türü/belirleme,</i> <i>-metnin tür özellikleri/açıklama</i> <i>-metindeki karakter gelişimi, zaman ve mekân/odaklanma</i> <i>-bölüm ve sahnelerin ilerlemesine bağlı olarak olayların gelişim durumu ve olayların akışına göre</i>)					

⁷⁰ Bu bilgi türünün kazanımlarına göre bir başarı testi uygulanacaktır. Başarı testindeki maddeler yukarıdaki kazanımları kapsayacak şekilde düzenlenecektir. Öğrencilerin teste verdikleri cevaplara göre başarı testi incelenecek her kazanım ile ilgili başarı ortalamaları hesaplanacaktır. Belirlenen ortalamalar yukarıda ilgili kazanımın karşısına yazılacaktır. Bu ortalamalara ve kazanımla ilgili yapılan diğer öğrenme çıktılarına göre (ürün dosyaları, öğrencilerin bu kazanım için sınıf içi ve sınıf dışında sergilediği performansların sonuçları, öğretmen gözlemleri, öğretmen günlükleri, vb.) kazanımın gerçekleşme durumu kontrol listesinde ilgili sütunda belirtilecektir. Kazanımın gerçekleşmemesinin nedeni “Açıklama” bölümünde belirtilecektir.

<i>kahramanların davranış veya tepkilerindeki değişim/gözlemeleme</i> <i>-zahir, edat, bağlaç ve ünlemlerin anlama olan katkısı/örnekler verme)</i>					
K3: Metin türüne uygun okuma türlerini uygular. <i>(-aynı öyküyü farklı türlerde dramatize ederek/okuma</i> <i>-farklı kurmaca metinlerin edebî unsurları/ yararlanma</i> <i>-karakter, olay örgüsü, ortam ve ana fikir/ yorumlama)</i>					
K4: Okuma ve metin türlerini analiz eder. <i>(-kurmaca iki metindeki benzerlik ve farklılıklar/inceleme</i> <i>-kurmaca metindeki aktarıcı bakış açıları/inceleme</i> <i>-seçilen okuma türlerine göre metin etkili anlaşılması/aradaki uyumu görme)</i>					
K5: Okuma ve metin türlerinin okuma sürecindeki etkililiğini değerlendirir. <i>(-kurmaca metindeki anlatım araçlarının yazarın mesajını iletme durumu/denetleme</i> <i>-kurmaca metin için seçtiği okuma türlerinin anlama üzerindeki etkisi/çıkarımda bulunma)</i>					
K6: Okuma sürecinin etkililiği ile ilgili bir fikir oluşturur.					

Ek: “Çizmeli Kedi”, “Kediler”, “Mahalle Kahvesi” ve “Dostlar, Gün Bugün!” adlı okuma metinleri

Çizmeli Kedi

“Bir zamanlar, üç oğlu olan bir değirmenci varmış. Değirmenci ölünce büyük oğluna değirmen, ortanca oğluna eşek, küçük oğluna da kedi miras kalmış. Küçük oğlu bu duruma çok üzülmüş. “Kedi ne işine yarar ki insanın?” diye yakınmış. “Pişirip yiyemezsin bile.” Kedi bunu duymuş ve hemen cevap vermiş. “Kötü bir mirasa sahip olmadığınızı göreceksiniz efendim. Bana boş bir çuval ve bir çift de çizme verirseniz, neye yarayacağımı görürsünüz.” Şaşkınlıktan ağzı bir karış açık kalan çocuk, kedinin istediklerini yapmış. Kedi çizmeleri giyince ayna karşısına geçmiş ve kendini pek beğenmiş. Sonra kilerden taze bir marulla güzel bir havuç seçip ormanın yolunu tutmuş. Ormanda çuvalın ağzını açmış, marulla havucu çuvalın içine yerleştirip bir ağacın arkasına saklanmış. Çok geçmeden taze sebzelerin kokusunu alan küçük bir tavşan çuvalın yanına gelmiş, zıplayıp içine atlamış. Kedi saklandığı yerden çıkıp çuvalın ağzını sıkı sıkı bağlamış. Ancak Çizmeli Kedi tavşanı efendisine götürmek yerine doğruca saraya gidip Kral’la görüşmek istediğini söylemiş. Kral’ın huzuruna çıktığında yere eğilerek...”

Kediler

Evlerde hapis kediler
Yalnız nedir söyledikleri
Okşarsınız.
Bir kenara çekilirler.
Kıvrıldıkları köşede
Gene sizde gözleri
Yerinizden kalksanız
Peşinizden gelirler.
Sizken tek sahipleri
Kalabalık isterler.

Behçet Necatigil

Okuma Becerisi İşlemsel Bilgi Türünün Etkinlikleri

6. sınıf okuma becerisi üçüncü hedefin “Okuma ve okuduğunu anlama becerisiyle ilgili yöntem ve teknikleri öğrenme” etkinlikleri

Tarih:..../..../....

Etkinlik adı: Kitapların ruhunu anlama yollar

Kazanımlar: Kazanım kontrol listesine bakınız.

BAŞLANGIÇ (GİRİŞ) AŞAMASI

Hazırlık: Bu bölümde okuma öncesinde, sırasında ve sonrasında kullanılan okuma tekniklerini öğrenmeleri ile ilgili etkinliklere yer verilecektir. Dersin daha etkili olması için aşağıda verilen metinlere ek olarak bu konu ile ilgili farklı metin örneklerini kullanabilirsiniz.



Merak uyandırma: Bu aşamada öğrencilerin dikkatleri doğru ve yanlış okuma teknikleri ile okuduğunu anlama arasındaki ilişkiye çekilecektir. 1 ve 2. fotoğrafları tahtaya yansıtarak bu fotoğraflardan ne anladıkları üzerinde düşüncelerini isteyiniz. Daha sonra düşüncelerini sınıfla paylaşmalarını sağlayınız.

Hatırlama: Okuma sürecinde uyguladıkları yanlış okuma tekniklerinin olup olmadığını fark etmelerini sağlayınız (K1a).

GELİŞTİRME (GELİŞME) AŞAMASI

Anlama: Okuma ve okuduğunu anlamayı etkili kılan *okuma öncesi kullanacak teknikler (hangi teknik, niçin kullanacak, nasıl kullanacak, ne zaman kullanacak)* hakkında bilgi veriniz. Eklerdeki “Nasrettin Hoca” adlı metni işleyeceğinizi duyurunuz. Bu metni okumadan önce *sesli, sessiz, not tutarak, altını çizerek, göz atarak vb. teknikli okuma* hakkında bilgiler veriniz. Bu bilgileri yeteri örneklerle pekiştiriniz. Bu tekniklere göre nasıl bir okuma süreci gerçekleştireceği, bu tekniklerden birini veya bir kaçını kaç defa kullanacağı ve okuma sürecindeki her bir tekniği ne zaman ve nasıl kullanacağı ile ilgili konuşmalarını söyleyiniz. “Nasrettin Hoca” adlı metni *okuma öncesi kullanacak teknikler (hangi teknik, niçin kullanacak, nasıl kullanacak, ne zaman kullanacak)* göre okumaları için zaman veriniz (K2a). Bu ifadelerle göre metnin giriş, gelişme ve sonuç bölümlerine örnekler vermelerini (K2b) isteyiniz. Bu hikâyeden hareketle metindeki duygu ve düşünceleri ifade eden bölümleri açıklamalarını (K2c) söyleyiniz.

Uygulama: Bu aşamada etkili okuma teknikleri ile ilgili öğrendikleri bilgileri uygulamaları amacıyla yeni etkinliklere yer verilecektir. İşbirliğe dayalı okuma uygulamaları yapılacaktır. *Grupla okuma etkinliğine* başlamadan önce öğrencileri gruplara ayırınız. Daha sonra küçük gruplar hâlinde “Nasrettin Hoca” adlı metni sessiz veya sesli okuyarak bu süreçteki deneyimlerini paylaşmaları (K3a) için yönlendiriniz. *Cümlede bağ kurma teknikleri (noktalama işaretleri ve dil bilgisi ipuçlarından yararlanma, bağlaçların anlamını yorumlama, bir grup kelime içinde kelimelerin yerini değiştirme, uzun cümleyi anlamlı birimlere ayırma, kelimenin yerine kullanılan ve değişen kelimeler arasındaki ilişkiyi yorumlama)* hakkında ayrıntılı bilgi vererek ve bunları örneklerle pekiştiriniz. Öğrenci gruplarına okudukları metni daha iyi anlamak için cümlede bağ kurma tekniklerini kullanmalarını (K3b) isteyiniz. Okuma sürecinde *bilgiyi yapılandırma teknikleri (önemli noktaları belirleme, okuma öncesi yapılan tahminleri doğrulama, benzetmelerden yararlanma vb.)* ile ilgili bilgiler veriniz. Öğrencilere, okudukları metni daha iyi

anlamak için bilgiyi yapılandırma tekniklerinden yararlanmalarını (K3c) söyleyiniz.

Analiz etme: “Dijon’dan Trabzon’a” adlı mektuba geçiniz. Öğrenci gruplarına mektubu önce sessiz daha sonra grup içinde belirledikleri birine sesli olarak okutunuz. Metinler arası karşılaştırma tekniği ile “Nasrettin Hoca” ve “Dijon’dan Trabzon’a” adlı metinlerdeki tema, konu, olay ve karakterleri karşılaştırmalarını (K4a) söyleyiniz. Her iki metindeki cümle, bölüm, sahne, konu, olay ve karakterlerin metinle olan uyum veya uyumsuzluğunu (ilişkinsini) görmelerini (K4b) sağlayınız. Daha sonra seçtikleri okuma türü ile metni etkili anlama arasındaki uyumu görmelerini (K4c) sağlayınız.

Değerlendirme: Bu aşamada öz değerlendirme ve akran değerlendirme yapılarak kullanılan okuma tekniklerinin anlam üzerindeki etkililiği değerlendirilecektir. Bu amaçla yazarın metinde kullandığı *anlatım tekniklerinin (ana fikir ve destekleyici detayların belirgin olması ve anlaşılması; fikirleri desteklemek için kullanılan öneklerin, detayların ve nedenlerin sunumu; metindeki bakış açılarının kültürel ve etnik değerleri tanımlama gücü; alternatif bakış açılarındaki eksik, gizli ve açık ifade unsurlarının verilmesi; metindeki fikir, düşünce ve deneyimlerin geçerliliği ve doğruluğu, vb.)* işlevselliğini denetlemeleri (K5 genel) için yönlendiriniz. Daha sonra yazarın kullandığı anlatım tekniklerinin işlevselliği ve etkililiği ile ilgili çıkarımda bulunmalarını (K5b) sağlayınız.

TAMAMLAMA (SONUÇ) AŞAMASI

Yaratma: Bu bölümde okuma sürecinde uygulanan teknikere göre okuma sürecinin daha etkili olması ile ilgili bir ürün oluşturmaları hedeflenmektedir. Bu amaçla cümlede *bağ kurma teknikleri ve bilgiyi yapılandırma tekniklerinin* daha etkili olması için neler yapılabileceğini düşünerek buldukları fikirlere göre okuma sürecini yeniden planlamalarını (K6a) sağlayınız. Daha sonra okudukları bu metne yeni bir başlık vererek okuma sürecindeki bilgilerini sentezlemelerini (K6b) sağlayınız. Bu yeni fikirlere göre düzenledikleri sürecin etkili okuma ve anlama süreci üzerindeki etkisini denetlemelerini söyleyiniz. Son olarak bu sürecin etkililiği ile ilgili çıkarımda bulunmaları için onları yönlendiriniz.

Bu etkinlik bittikten sonra bu bölümdeki kazanımlara uygun olarak hazırladığınız başarı testini uygulayınız. Teste verilen cevapları puanlayınız. Her madde için belirlenen ortalama puanı “Kazanım kontrol listesi”nde ilgili kazanımın karşısına yazınız. Bu ortalamadan hareketle bu dersin etkililiği ve kazanımların gerçekleşme düzeyi ile ilgili görüş ve düşüncelerinizi “Açıklama” bölümünde belirtiniz.

Kazanım kontrol listesi

Hedef 3. Okuma ve okuduğunu anlama becerisiyle ilgili yöntem ve teknikleri öğrenme.	Bu bilgi türünün başarı testi sonuçları ⁷¹	Kazandınlmadı	Az kazandınladı	Tamamıyla kazandınladı	Açıklama
K1: Okuma sürecinin öncesi, sırası ve sonrasında kullanacağı modele uygun seçeceği tekniği hatırlar. (okuma öncesinde kullanılacak teknikler/fark etme)					
K2: Etkili bir okuma süreci için okuma sürecinin öncesi ve sırasında kullanacağı seçeceği tekniği anlar. [-okuma öncesi kullanacak teknikler (hangi teknik, niçin kullanacak, nasıl kullanacak, ne zaman kullanacak)/belirleme -okuma tekniğine göre metnin giriş, gelişme ve sonuç bölümleri/örnek verme -metinde yazarın niyetini ya da bakış açısını ortaya çıkaran noktalar/açıklar]					

⁷¹ Bu bilgi türünün kazanımlarına göre bir başarı testi uygulanacaktır. Başarı testindeki maddeler yukarıdaki kazanımları kapsayacak şekilde düzenlenecektir. Öğrencilerin teste verdikleri cevaplara göre başarı testi incelenecek her kazanım ile ilgili başarı ortalamaları hesaplanacaktır. Belirlenen ortalamalar yukarıda ilgili kazanımın karşısına yazılacaktır. Bu ortalamalara ve kazanımla ilgili yapılan diğer öğrenme çıktılarına göre (ürün dosyaları, öğrencilerin bu kazanım için sınıf içi ve sınıf dışında sergilediği performansların sonuçları, öğretmen gözlemleri, öğretmen günlükleri, vb.) kazanımın gerçekleşme durumu kontrol listesinde ilgili sütunda belirtilecektir. Kazanımın gerçekleşmemesinin nedeni “Açıklama” bölümünde belirtilecektir.

K3: Etkili bir okuma süreci için okuma sırası ve sonrasında doğru teknikleri uygular. (-gruplar hâlinde sessiz veya sesli okuma deneyimleri/paylaşma -kütüphane veya resmî ve faydalı internet siteleri/yararlanma -cümlede bağ kurma teknikleri/kullanma -bilgiyi yapılandırma teknikleri/yararlanma)					
K4: Etkili bir okuma süreci için okuma sırası ve sonrasında kullandığı tekniklerden hareketle okuma sürecini analiz eder. (-metinde cümlenin, bölümün, sahnenin veya dörtlüğün, metnin bütünü ile ilişkilendirilmesi ve olay akışına olan katkısı/inceleme -metinler arası karşılaştırma tekniği ile metinlerdeki tema, konu, olay, karakter/karşılaştırma -metinde seçilen okuma türü ile okuduğunu anlama arasındaki uyum/görme)					
K5: Etkili bir okuma süreci için kullandığı tekniklerinden hareketle okuma sürecini değerlendirir.					
K6: Etkili bir okuma süreci için kullandığı tekniklerin etkililiği ile ilgili fikir oluşturur. (-okuma teknikleri ile ilgili yeni bir fikir/oluşturma -okuduğu metne yeni bir başlık vererek okuma sürecindeki bilgileri/sentezleme)					
Ek: “Dijon’dan Trabzon’a”, “Nasrettin Hoca” adlı okuma metinleri					

Okuma Becerisi Üstbilşsel Bilgi Türünün Etkinlikleri

6. sınıf okuma becerisi dördüncü hedefin “İlgi, tutum ve değerlerine hitap edecek ve bireysel öğrenme farkındalığını destekleyecek okuma sürecini öğrenme” etkinlikleri
Tarih:/..../....
Etkinlik adı: Okuma motivasyonu Kazanımlar: Kazanım kontrol listesine bakınız.
BAŞLANGIÇ (GİRİŞ) AŞAMASI
Hazırlık: Bu aşamada bilinçli bir okuyucu olarak okuma becerisi ve okuduğunu anlama yeterliliğine yönelik öz düzenleyici okuma sürecini öğrenmeleri hedeflenmektedir. Dersin daha etkili olması için aşağıda verilen metinlere ek olarak bu konu ile ilgili farklı metin örneklerini hazırlayabilirsiniz Merak uyandırma: Aşağıdaki fotoğrafı tahtaya yansıtarak bu fotoğraflara dikkatlice bakmalarını söyleyiniz.



Hatırlama: “Üniversiteli çobanın okuma azmi” konulu haberi öğrencilerden birine okutarak okumada “*motivasyon*” anahtar kelimesine odaklanmalarını sağlayınız. Okudukları bu haberden hareketle bilinçli bir okuyucu olarak ilgi ve tutumlarına uygun okuma ve okuduğunu anlama yeterliliklerini fark etmelerini (K1a) sağlayınız. Bilinçli ve okuma motivasyonu yüksek bir okuyucu olarak ihtiyaç duyduğu okuma tekniklerini (anlamalı öğrenme ve detaylı anlamlandırmanın başarısı, ezberleyerek öğrenme tekniğinin doğru ve yerinde kullanımı vb.) zihinde canlandırılmaları (K1b) için onları yönlendiriniz.

GELİŞTİRME (GELİŞME) AŞAMASI

Anlama: “Canım Kitap” adlı metni okutunuz. Fotoğraftaki kişinin okuma azminden hareketle bilinçli bir okuyucu olarak *okuma sürecinden beklentilerini* açıklamalarını söyleyiniz (K2a). Daha sonra metinde katılmadığı bölümlerin veya bilgileriyle uyumlu olmayan bilgilerin okuduğu metni daha iyi anlaması üzerinde herhangi bir zorluk oluşturup oluşturmadığını açıklamalarını (K2c) sağlayınız. Hem bu metinden hem de önceki metinleri okurken yanlış teknikleri kullanabileceği ile ilgili tahminde bulunmalarını (K2d) sağlayınız. Öğrencilerin dikkatini bu metinde ilgilerini çeken bölümlerdeki bilgilerin ileride unutulma riskine çekerek bu noktaya odaklanmalarını (K2e) sağlayınız.

Uygulama: Bu aşamadaki etkinlikler “Kitap” adlı metin üzerinde yapılacaktır. İlk aşamada ihtiyaç ve ilgilerini keşfetmeleri için metni sessizce okutunuz (K3a). Bu metindeki bilgileri daha iyi anlamaları amacıyla okumayla ilgili ön bilgilerinden yararlanabileceklerini (K3b) söyleyiniz. Daha sonra metindeki *deyim ve atasözlerinde ima edilen bilgiyi* bulmalarını (K3c) isteyiniz. Bu bölümde son olarak gözlerini kapatarak önlerindeki metnin üzerine parmaklarını koymalarını isteyiniz. Tesadüfen belirlediği bu bölümü okuyarak bu bölümle ilgili bir soru hazırlayıp bunu kendilerine sormalarını belirtiniz.

Analiz etme: “Kitap” metninde kitap sevgisi için yazarın bakış açısı ile kendi bakış açıları arasında uyumu/uyumsuzluğu incelemelerini (K4a) söyleyiniz. Daha sonra yazarın bakış açısıyla kendi bakış açısı arasındaki benzeşen ve farklılaşan yönleri birbirinden ayırmaları (K4b) için yönlendiriniz.

Değerlendirme: Bu aşama akran ve öz değerlendirme yapılarak “Kitap” adlı metnin ilgi, ihtiyaç ve bireysel okuma motivasyonu üzerindeki etkisi değerlendirilecektir. İlk aşamada metindeki güldürücü ve düşündürücü unsurların kendilerini eğlendirip eğlendirmede; düşündürüp düşündürmediği yönünden okuma sürecini denetlemeleri (K5a) için yönlendiriniz. Daha sonra *kelime inceleme tekniklerinden ön ve son ekleri belirleme, kelimeyi köküne ve ekine ayırma, yabancı ve Türkçe kelimeleri ayırt etme, grafo/ses, söz dizimsel, içeriksel vb. özelliklerden yararlanarak* metindeki kelimeleri inceleme yeterliliklerini denetlemelerini (K5b) söyleyiniz. Bu bölümde son olarak *metindeki bilgilerin kesinliğini, bilginin yapısını, basitliğini ve bilginin kaynağını* inceleyip değerlendirirken doğru yolları izleyip izlemediğini ve doğru, etkili teknikleri kullanıp kullanmadığı ile ilgili çıkarımda bulunmaları (K5c) için onları yönlendiriniz.

TAMAMLAMA (SONUÇ) AŞAMASI

Yaratma: Bu bölümde bilinçli bir okuyucu olarak okuma becerisine ve okuduğunu anlama yeterliliğine göre öz düzenleyici okuma sürecinin daha etkili olması ile ilgili bir ürün oluşturmaları hedeflenmektedir. Bu amaçla “Kitap” adlı metni daha etkili anlamak için okuma sürecini ilgi, ihtiyaçlarına göre yeniden düzenlemelerini (K6) sağlayınız. Düzenledikleri sürecin etkili okuma ve anlama üzerindeki başarısını denetlemelerini söyleyiniz. Son olarak bu sürecin etkililiği ile ilgili çıkarımda bulunmaları için onları yönlendiriniz.

Bu etkinlik bittikten sonra bu bölümdeki kazanımlara uygun olarak hazırladığımız başarı testini uygulayınız. Teste verilen cevapları puanlayınız. Her madde için belirlenen ortalama puanı “Kazanım kontrol listesi”nde ilgili kazanımın karşısına yazınız. Bu ortalamadan hareketle bu dersin etkililiği ve kazanımların gerçekleşme düzeyi ile

ilgili görüş ve düşüncelerinizi “Açıklama” bölümünde belirtiniz.

Kazanım kontrol listesi

Hedef 4: İlgi, tutum ve değerlerine hitap edecek ve bireysel öğrenme farkındalığını destekleyecek okuma sürecini öğrenme.	Bu bilgi türünün başan testi sonuçları ⁷²	Kazandınlmadı	Az kazandınlıdı	Tamamıyla kazandınlıdı	Açıklama
K1: Bilinçli bir okuyucu olarak okuma becerisini ve okuduğunu anlama yeterliliğini hatırlar. (-bilinçli bir okuyucu olarak ilgi, tutum ve ihtiyaçlarına uygun metinler okuma ve okuduğunu anlama yeterliliği/fark etme -özüml öğrenmeye uygun okuma teknikleri/zihinde canlandırma)					
K2: Bilinçli bir okuyucu olarak okuma sürecinde ihtiyaç, ilgi, tutum ve okuduğunu anlama yeterliliğini anlar. (-okuma sürecinden beklentiler/açıklama -okuma sürecinde düşük düzeyde öz yetkinliğe sahip olma durumu/belirleme -okuduğunu anlama süreciyle uyumlu olmayan yönler/tanırma -metindeki bilgiler ile hafıza kapasitesi ve anlama sınırları arasındaki ilişki/odaklanma -yanlış okuma strateji, yöntem ve teknikler/örnek verme)					
K3: Bilinçli bir okuyucu olarak ihtiyaç, ilgi, tutum ve okuduğunu anlama yeterliliğine uygun okumalar yapar. (-kişisel ihtiyaç ve ilgiler uygun edebî metinler/seçme, okuma - ön bilgiler/yararlanma -okuma ortamı ve okuma koşulları/uygun hâle getirme -okudukları, anladıkları ve hatırladıklarından emin olma, kendini test etme -okuduklarının ilgi ve ihtiyaçlarına cevap vermesi durumu/kendini sorgulama)					
K4: Bilinçli bir okuyucu olarak ihtiyaç, ilgi, tutum ve okuduğunu anlama yeterliliğine uygun okuma sürecini analiz eder. (metindeki bakış açısı ile kişisel bakış açısı arasındaki benzerlik ve farklılıklar/inceleme, birbirinden ayırma)					

⁷² Bu bilgi türünün kazanımlarına göre bir başarı testi uygulanacaktır. Başarı testindeki maddeler yukarıdaki kazanımları kapsayacak şekilde düzenlenecektir. Öğrencilerin teste verdikleri cevaplara göre başarı testi incelenecek her kazanım ile ilgili başarı ortalamaları hesaplanacaktır. Belirlenen ortalamalar yukarıda ilgili kazanımın karşısına yazılacaktır. Bu ortalamalara ve kazanımla ilgili yapılan diğer öğrenme çıktılarına göre (ürün dosyaları, öğrencilerin bu kazanım için sınıf içi ve sınıf dışında sergilediği performansların sonuçları, öğretmen gözlemleri, öğretmen günlükleri, vb.) kazanımın gerçekleşme durumu kontrol listesinde ilgili sütunda belirtilecektir. Kazanımın gerçekleşmemesinin nedeni “Açıklama” bölümünde belirtilecektir.

K5: Bilinçli bir okuyucu olarak ihtiyaç, ilgi, tutum ve okuduğunu anlama yeterliliğine uygun olarak okuma sürecini değerlendirir . (-metindeki güldürücü ve düşündürücü unsurların oluşturduğu tutum/denetleme -kelime inceleme teknikleri vasıtasıyla metinde kelime teşhis etme yeterliliği/denetleme -bilgilerin kesinliği ve kaynağın doğruluğunu denetlemek için doğru strateji, yöntem ve tekniği kullanma durumu/çıkarımda bulunma)					
K6: Bilinçli bir okuyucu olarak ihtiyaç, ilgi, tutum ve okuduğunu anlama yeterliliğine uygun olarak okuma sürecini yeniden düzenleme .					
Ek: “Canım Kitap”, “Kitap” adlı metinler ve “Üniversiteli çobanın okuma azmi” konulu haber metni (www.trthaber.com/haber/yasam/universiteli-cobanin-okuma-azmi-241500.html .)					

ALTINCI SINIF SÖZLÜ İLETİŞİM (DİNLEME/İZLEME, KONUŞMA) BECERİLERİNİN HEDEF VE KAZANIMLARI

Sözlü iletişim becerisi hedefleri	Dinleme-izleme/konuşma becerileri kazanımları (içerik/uygulama)
Olgusal Bilgi Hedef 1: Sözlü iletişim süreciyle ilgili kavram ve terimleri öğrenme.	K1: Konuşma ve dinleme türlerini hatırlar . (yapılacak hazırlıklı konuşmayı ve seçilecek dinleme türü/zihinde canlandırma)
	K2: Konuşma ve dinleme türlerini anlar . (-yapılacak konuşmanın türü/belirleme, açıklama -konuşmanın türüne uygun olarak seçilecek dinleme türü/belirleme, açıklama)
	K3: Konuşma ve dinleme türlerini uygular . (-hazırlıklı konuşmalar için gerekli hazırlıklar/yapma -hazırlıklı ve/veya hazırlıksız konuşma ilkeleri/uyuma -hazırlıklı ve/veya hazırlıksız konuşma türlerine uygun dinleme türü/kullanma)
	K4: Konuşma ve dinleme türlerini analiz eder . (-hazırlıklı ve/veya hazırlıksız konuşma türleri/ birbirinden ayırma -Konuşma türü ile dinleme türünün birbiriyle olan uyumu veya ilişkisi görme)
	K5: Konuşma ve dinleme türlerinin etkililiğini değerlendirir . (-belirlenen konuşma türünün etkililiği/denetleme, çıkarımda bulunma -belirlenen dinleme türünün etkililiği/denetleme, çıkarımda bulunma)
	K6: Konuşma türlerinden yararlanarak etkili bir sözlü iletişim gerçekleştirir . (hazırlıklı konuşmalar için gerekli uygulamalar/tasarlama, uygulama)
Kavramsal Bilgi Hedef 2: Sözlü iletişim sürecinin unsurlarını öğrenme.	K1: Sözlü ve sözsüz iletişim sürecinin unsurlarını hatırlar . (-konuşmanın fizyolojik unsurları/zihinde canlandırma)
	K2: Sözlü ve sözsüz iletişim sürecinin unsurlarını anlar . (-konuşma organlarının görevi/açıklama -jest ve mimiklerin, işitilebilirliğin, doğru telâffuzun iletişim üzerindeki etkisi/belirleme)
	K3: Sözlü ve sözsüz iletişim sürecinin unsurlarını doğru ve etkili olarak uygular . (sözsüz iletişim unsurları/yararlanma, günlük hayatta kullanma)
	K4: Sözlü ve sözsüz iletişim unsurlarının işlevlerini analiz eder . (sözlü ve sözsüz iletişim unsurları/birbirinden ayırma, arasındaki uyumu görme)
	K5: Sözlü ve sözsüz iletişim unsurlarının etkisini değerlendirir . (sözlü ve sözsüz iletişim unsurları/denetleme, çıkarımda bulunma)

	<p>K6: Sözlü ve sözsüz iletişimin unsurlarının daha etkili ve işlevsel olması için bilgi (fikir) oluşturur. (<i>sözlü ve sözsüz iletişim unsurlarının etkili kullanıldığı sözlü iletişim süreci/tasarlama, uygulama</i>)</p>
<p>İşlemsel Bilgi</p> <p>Hedef 3: Sözlü iletişim süreciyle ilgili yöntem ve teknikleri öğrenme.</p>	<p>K1: Sözlü iletişim sürecinde kullanacağı strateji yöntem ve teknikleri hatırlar. (<i>-dinleme öncesinde, kullanılacak dinleme stratejileri/zihinde canlandırma</i> <i>-konuşma öncesinde, kullanılacak konuşma stratejileri/zihinde canlandırma</i>)</p>
	<p>K2: Sözlü iletişim sürecinde kullanacağı strateji yöntem ve teknikleri anlar. (<i>dinleme ve konuşma öncesinde, kullanılacak teknik ve stratejiler/belirleme, tahminde bulunma</i>)</p>
	<p>K3: Sözlü iletişim sürecini uygun yöntem/teknik/strateji ile uygular. (<i>-konuşma teknik ve stratejileri/başvurarak konuşma</i>)</p>
	<p>K4: Sözlü iletişim sürecine uygun yöntem/teknik/stratejiyi analiz eder. (<i>-dinlenen/izlenen metindeki gerçek ve kurgu bölümleri/ayırt etme</i> <i>-kullanılan tekniklerin konuşmanın etkililiği ile olan uyumu/görme</i>)</p>
	<p>K5: Sözlü iletişim sürecinde kullanılan yöntem/teknik/stratejileri değerlendirir. (<i>-konuşmanın doğruluğu, açıklığı ve tutarlılığı/denetleme</i> <i>-konuşmanın doğruluğu, açıklığı ve tutarlılığı/yargılama, çıkarımda bulunma</i>)</p>
	<p>K6: Sözlü iletişim sürecinde kullandığı yöntem/teknik/strateji ile ilgili bilgi (fikir) oluşturur. (<i>dinleyicilerin özelliklerine ve uygun tekniklere göre bir sözlü iletişim süreci/tasarlama, uygulama</i>)</p>
<p>Üstbilişsel Bilgi / Duyuşsal Alan</p> <p>Hedef 4: İlgi, tutum ve değerlerine hitap edecek ve bireysel öğrenme farkındalığını destekleyecek sözlü iletişim kurmayı öğrenme.</p>	<p>K1: Sözlü iletişim sürecinde kendi verimliliğini artıracak, ilgi ve tutumlarına hitap edecek öz düzenleyici öğrenme süreçlerini hatırlar. (<i>amaç oluşturma, planlama, motivasyon, dikkat kontrolü, etkili öğrenme stratejisi, öz izleme, öz değerlendirme ve alışkanlık hâline getirme süreçleri/zihinde canlandırma</i>)</p>
	<p>K2: Sözlü iletişim sürecinde kendi verimliliğini artıracak, ilgi ve tutumlarına hitap edecek öz düzenleyici öğrenme süreçlerini anlar. (<i>-konuşmacı ve dinleyici olarak motivasyon düzeyi/ belirleme</i> <i>-ilgi ve tutumlara göre öğrenme beklentisi/açıklama</i>)</p>
	<p>K3: Sözlü iletişim sürecinde kendi verimliliğini artıracak, ilgi ve tutumlarına hitap edecek öz düzenleyici öğrenme süreçlerini uygular. (<i>-zihni dağıtabilecek duygu ve düşüncelerden uzaklaşarak, etkili telâffuz, vurgu ve tonlamayla, kendinden emin bir konuşma/yapma</i> <i>-tutum, arzu, duygu, tepki, fikirleri ifade eden beden dili, jest ve mimikler/etkili olarak kullanma</i> <i>-başkalarıyla ortak ve farklı yönleri/demokratik bir şekilde ve saygı çerçevesinde tartışma</i>)</p>
	<p>K4: Sözlü iletişim sürecinde kendi verimliliğini artıracak, ilgi ve tutumlarına hitap edecek öğrenme sürecini bireysel öğrenme gücüne göre analiz eder. (<i>bilgilerin ön bilgilerle uyumu ve güvenilirliği, bireysel öğrenme hızı, ilgi ve tutumlara uygunluğu/inceleme</i>)</p>
	<p>K5: Sözlü iletişim sürecinde kendi verimliliğini artıracak, ilgi ve tutumlarına hitap edecek öğrenme sürecini bireysel öğrenme gücüne uygunluğu ve etkililiği yönünden değerlendirir. (<i>-öz yansıtma, öz öğrenme stratejileri, öğrenme başarısı ve öğrenme etkililiği/denetleme</i> <i>-metindeki bilgilerin ön bilgilerle olan uyumu, bilgilerin güvenilirliği, bilgilerin bireysel öğrenme hızı, ilgi ve tutumlara olan yakınlığı/denetleme</i>)</p>
	<p>K6: Sözlü iletişim sürecinde kendi verimliliğini artıracak, ilgi ve tutumlarına hitap edecek öz düzenleyici öğrenme süreçlerine uygun bilgi (fikir) oluşturur. (<i>öz düzenleyici öğrenme sürecine, ilgi ve tutumlara uygun sözlü iletişim süreci/tasarlama, uygulama</i>)</p>

ALTINCI SINIF SÖZLÜ İLETİŞİM (DİNLEME/İZLEME, KONUŞMA) BECERİLERİNİN ETKİNLİKLERİ

Süre: Etkinliklerin *Hazırlık*, *Merak uyandırma* ve *Hatırlama* aşamaları 40 dakikada, *Anlama* ve *Uygulama* aşamaları 40+40+40 dakikada, *Analiz etme* ve *Değerlendirme* aşamaları 40+40 dakikada *Yaratma* aşaması 40+40 dakikada yapılacaktır.

Öğrenme alanları: () bilişsel () duyuşsal () psikomotor

Dil becerileri: () okuma () yazma () sözlü iletişim

Öğretim modeli: Etkinliğin *Giriş* bölümünde 7E modelinin ilk aşamaları kullanılmış olup *Gelişme* ve *Sonuç* aşamaları Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin bilişsel kategorilerine göre düzenlenmiştir. Etkinlik içerikleri yapılandırmacı, tam öğrenme, probleme dayalı öğrenme, işbirliğine dayalı öğrenme, aktif öğrenme, çoklu zekâ ve üstbilmiş öğrenme modellerinin Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin bilgi türleri ve alt bilişsel süreçlerine uyarlanması ise oluşturulmuştur.

Öğretme-öğrenme stratejileri

Sunuş yoluyla öğretme: Öğretmenin kullandığı bu strateji, daha çok etkinliklerin *Merak uyandırma* ve *Anlama* basamaklarında kullanılıp diğer aşamalarda sunuma dayalı bilginin olduğu bölümlerde başvurulabilir.

Buluş yoluyla öğrenme: Öğrencinin kullandığı strateji, daha çok etkinliklerin *Hatırlama*, *Merak uyandırma*, *Uygulama*, *Analiz etme* ve *Yaratma* basamaklarında kullanılıp diğer aşamalarda bilginin türüne göre başvurulabilir.

Araştırma ve inceleme yoluyla öğrenme: Öğrencinin kullandığı strateji, etkinliklerin daha çok *Hazırlık*, *Uygulama*, *Analiz etme* ve *Değerlendirme*, *Yaratma* basamaklarında kullanılıp diğer aşamalarda bilginin türüne göre başvurulabilir.

Ölçme araçları ve değerlendirme türleri

Ölçme araçları: “dinleme becerisi için hazırlanan madde belirtke tablosu”, “konuşma becerisi gözlem formu”, “dinleme/izleme becerisi gözlem formu”, “akran değerlendirme formu” ve “konuşma becerisi puanlama cetveli”, “dinleme konuşma becerisi kendini değerlendirme formu”, “kazanım kontrol listesi”, “başarı testi” burada verilen bu ölçme araçları tavsiye niteliğinde olup öğretmen etkinliğe uygun olarak geliştirdiği ölçme araçlarını da kullanabilir.

Kazanım kontrol listesi: Her etkinliğin sonunda kazanımların gerçekleşme durumu “Kazanım kontrol listesi”ne göre ders akışı içinde gözlemlenerek dersin sonunda değerlendirilecektir.

Öğrenci değerlendirmesi: Öğrenciler; “akran değerlendirme formu” ve “konuşma becerisi puanlama cetveli”, “dinleme konuşma becerisi kendini değerlendirme formu”nu kullanarak öz değerlendirme ve akran değerlendirmesi yaparak yazma becerilerini değerlendirebilirler.

Öğretmen değerlendirmesi: Öğretmen, öğrencilerin sözlü iletişim becerilerini değerlendirmek için “dinleme becerisi için hazırlanan madde belirtke tablosu”, “konuşma becerisi gözlem formu”, “dinleme/izleme becerisi gözlem formu”, “konuşma becerisi puanlama cetveli”, “kazanım kontrol listesi” ve “başarı testleri”ni veya etkinliğe uygun olarak geliştirdiği ölçme araçlarını kullanabilir.

Öğretim materyalleri ve teknolojileri: Ders kitabı, bilgisayar, projeksiyon cihazı, akıllı tahta, USB, çalışma kağıdı, görsel dokümanlar (resim, kart poster...), vb.

Bilgi için dinleme: Etkinliğin *Hazırlık*, *Hatırlama*, *Anlama* aşamalarında daha çok başvurup buna ek olarak diğer aşamalarda da kullanılabilir. İzleme ve dinleme süreçleri için not tutarak, özet çıkararak, ipuçlarını yakalayarak, bilgileri organize ederek ve sorular sorarak (ne biliyorum, ne öğrenmek istiyorum ve ne öğrendim) teknikleri kullanılabilir.

Yaratıcı dinleme: Etkinliğin *Uygulama* ve *Yaratma* aşamalarında daha çok başvurup buna ek olarak diğer aşamalarda da kullanılabilir.

Eleştirel dinleme: Etkinliğin *Uygulama*, *Analiz etme*, *Değerlendirme* ve *Yaratma* aşamalarında daha çok başvurup buna ek olarak diğer aşamalarda da kullanılabilir.

Katılımlı dinleme/soru sorma/tartışma: Etkinliğin bütün aşamalarında kullanılabilir. Aynı zamanda ELVES yöntemi veya bütünleştirici dinleme modeli ile beden diliyle konuşma, hazırlıklı ve hazırlıksız konuşma yöntemlerinden de yararlanılabilir.

Sözlü İletişim Becerileri Olgusal Bilgi Türünün Etkinlikleri

6.sınıf sözlü iletişim becerileri birinci hedefin “Sözlü iletişim süreciyle ilgili kavram ve terimleri öğrenme” etkinlikleri	Tarih:..../..../....
Etkinlik adı: Benimle münazaraya var mısın? Kazanımlar: Kazanım kontrol listesine bakınız.	
BAŞLANGIÇ (GİRİŞ) AŞAMASI	
<p>Hazırlık: Dersten önce öğrencilere hazırlıksız ve hazırlıklı konuşmalar hakkında ana hatlarıyla bilgi veriniz. Daha sonra <i>panel</i> konusunu araştırmalarını isteyerek, “Sağlıksız Beslenme ve Kalitesiz Yaşam” konulu bir panel düzenleyeceklerini ve bunun için hazırlıklı gelmelerini belirtiniz.</p> <p>Merak uyandırma: Sınıfa girince öğrencilere her günkü gibi selam veriniz ve onları oturtunuz. Daha sonra önde oturan bir öğrencinizle sanki yolda karşılaşmış gibi bir selamlaşma canlandırması yapınız. Yaptığımız bu hazırlıksız konuşmaya sınıfın dikkatini çekerek bu konuya odaklanmalarını sağlayınız. Daha sonra sınıftan rastgele seçtiğiniz iki öğrenciye aynı canlandırmayı yaptırınız.</p> <p>Hatırlama: Daha önce panel, sempozyum, konferans vb. hazırlıklı konuşmalara katılıp katılmadıklarını sorunuz. Katıldıkları hazırlıklı konuşmalarda ilgilerini çeken olay veya durumları sınıfla paylaşmalarını söyleyiniz. Daha sonra “Sağlıksız Beslenme ve Kalitesiz Yaşam” adlı paneli başlatmadan önce panelin nasıl olacağını zihinlerinde canlandırmalarını belirtiniz (K1a, K1b).</p>	
GELİŞTİRME (GELİŞME) AŞAMASI	
<p>Anlama: Hazırlıklı konuşma özelliklerini açıklayarak <i>panel türü</i> hakkında bilgi veriniz. Bir paneli daha etkili anlamak için hangi dinleme türlerini kullanmaları gerektiğini sorunuz. Öğrencilerin cevaplarından sonra <i>dinleme türleri</i> (<i>ayrıştırıcı, iletişimsel, estetik, eleştirel ve bilgilenme amaçlı</i>) hakkında bilgi veriniz. Bu aşamada panelden önce dinleyici ve izleyici olarak hazırlıklı konuşma sürecinde yapılacak dinleme türlerini anlamalarını sağlamak amacıyla yeni etkinliklere yer verilecek. İlk aşamada panel için kendilerine göre en uygun dinleme türlerini belirlemelerini (K2a) sağlayınız. Bu paneli dinlerken belirledikleri dinleme türünü niçin seçtiklerini açıklamalarını (K2a) isteyiniz. Sonraki aşamada ise panelistlere bu panele niçin katıldıklarını belirtmelerini (K2b) söyleyiniz. Daha sonra panelin tür özelliğine göre bu konuşmada ön plana çıkacak özelliklerin neler olduğunu açıklamalarını (K2b) sağlayınız.</p> <p>Uygulama: Bu aşamada öğrendikleri bilgileri uygulamaları amacıyla yeni etkinliklere yer verilecektir. İlk olarak bir grup öğrenciyi paneli sunmaları için belirleyiniz. Sınıfın fiziki ortamını panel için uygun hâle getirildikten sonra panelistleri yerlerine alınız. Paneli başlatmadan önce panelistlere <i>hazırlıklı konuşmanın/sununun aşamalarına</i> (<i>hazırlık yaparak, gerekli metinleri okuyarak veya çalışarak, konuşmasını edindiği bilgiler üzerine kurgulayarak, konu ile ilgili kanıtlara atıflar yaparak, prova konuşmalar yaparak vb.</i>) (K3a) dikkat ederek konuşmalarını gerçekleştirmelerini söyleyiniz. Daha sonra panel sürecinde dikkat <i>edeceği noktaların</i> (<i>sınıftaki izleyicilerle ve diğer panelistlerle etkili iletişim kurma, konuya uygun nezaket ifadeleri kullanma, empati kurma, sahnenin özelliklerini göz önünde bulundurma vb.</i>) neler olacağını (K3b) vurgulamalarını isteyiniz. Panelistlerden gerekli dönütleri aldıktan sonra dinleyicilere paneli belirledikleri dinleme türlerine (<i>ayrıştırıcı, iletişimsel, estetik, eleştirel ve bilgi için dinleme</i>) göre izlemeleri için gerekli uyarıda bulunarak (K3c, K3d) paneli başlatınız.</p> <p>Analiz etme: Bu aşamada hazırlıklı ve hazırlıksız konuşmalar arasındaki farkı görmeleri amacıyla yeni etkinliklere yer verilecektir. Düzenlenen panel ile yapılan selamlaşma etkinliğinden hareketle hazırlıklı ve hazırlıksız konuşmaları özelliklerine göre birbirinden ayırmalarını (K4a) söyleyiniz. Daha sonra bu panel için seçtikleri dinleme türleri (<i>ayrıştırıcı, iletişimsel, estetik, eleştirel ve bilgi için dinleme</i>) ile paneli daha iyi anlama arasındaki uyumu görmelerini (K4b) sağlayınız.</p> <p>Değerlendirme: Bu aşamada öz değerlendirme ve akran değerlendirme yapılarak kullanılan dinleme türlerinin etkililiği değerlendirilecektir. Yapılan ayrıştırıcı, iletişimsel, estetik, eleştirel ve bilgilenme amaçlı dinlemeden hareketle paneli ne düzeyde anladıklarını denetlemelerini (K5a) söyleyiniz. Paneli izlerken kullandığı bu dinleme türlerinin etkililiği ile ilgili çıkarımda bulunmalarını (K5b) sağlayınız.</p>	

TAMAMLAMA (SONUÇ) AŞAMASI

Yaratma: Bu bölüm, iki aşamadan oluşmaktadır. Birinci aşamada önceki etkinlikte öğretmen ve arkadaşlarının verdiği düzeltmeleri göz önünde bulundurarak, hazırlıklı ve hazırlıksız konuşmalar ve bunlara uygun olarak belirledikleri dinleme türleri ile ilgili bilgi ve tecrübelerini kullanarak, “Köyde yaşamak mı daha iyi şehirde yaşamak mı?” konulu veya kendilerinin belirlediği başka bir konu ile ilgili bir münazara süreci tasarımlarını (K6a) isteyiniz. Mesajın daha etkili olması için *konuşmasını edindiği bilgi ve tecrübeler üzerine kurgulayarak, konu ile ilgili kanıtlara atıflar yaparak, prova konuşmalar yaparak ve önemli durumları dikkate alarak* sunumu gerçekleştirmeleri (K6b) için yönlendiriniz.

Bu bölümün ikinci aşamasında tasarlayıp uyguladıkları münazarayı denetlemelerini isteyiniz. Dinleyicilere münazarayı izlerken seçtikleri dinleme türlerinin (ayırıştırıcı, iletişimsel, estetik, eleştirel ve bilgilenme amaçlı) etkililiği ile ilgili çıkarımda bulunmaları için yönlendiriniz.

Bu etkinlik bittikten sonra bu bölümdeki kazanımlara uygun olarak hazırladığınız başarı testini uygulayınız. Teste verilen cevapları puanlayınız. Her madde için belirlenen ortalama puanı “Kazanım kontrol listesi”nde ilgili kazanımın karşısına yazınız. Bu ortalamadan hareketle bu dersin etkililiği ve kazanımların gerçekleşme düzeyi ile ilgili görüş ve düşüncelerinizi “Açıklama” bölümünde belirtiniz.

Kazanım kontrol listesi

Hedef 1. Sözlü iletişim sürecindeki kavram ve terimleri öğrenme.	Bu bilgi türünün beşan testi sonuçları ⁷³	Kazandınlmadı	Az kazandınlıldı	Tamamıyla kazandınlıldı	Açıklama
K1: Konuşma ve dinleme türlerini hatırlar. (yapılacak hazırlıklı konuşmayı ve seçilecek dinleme türü/zihinde canlandırma)					
K2: Konuşma ve dinleme türlerini anlar. (-yapılacak konuşmanın türü/belirleme, açıklama -konuşmanın türüne uygun olarak seçilecek dinleme türü/belirleme, açıklama)					
K3: Konuşma ve dinleme türlerini uygular. (-hazırlıklı konuşmalar için gerekli hazırlıklar/yapma -hazırlıklı ve/veya hazırlıksız konuşma ilkeleri/uyma -hazırlıklı ve/veya hazırlıksız konuşma türlerine uygun dinleme türü/kullanma)					
K4: Konuşma ve dinleme türlerini analiz eder. (-hazırlıklı ve/veya hazırlıksız konuşma türleri/ birbirinden ayırma -Konuşma türü ile dinleme türünün birbiriyle olan uyumu veya ilişkisi/görme)					
K5: Konuşma ve dinleme türlerinin etkililiğini değerlendirir. (-belirlenen konuşma türünün etkililiği/ denetleme, çıkarımda bulunma)					

⁷³ Bu bilgi türünün kazanımlarına göre bir başarı testi uygulanacaktır. Başarı testindeki maddeler yukarıdaki kazanımları kapsayacak şekilde düzenlenecektir. Öğrencilerin teste verdikleri cevaplara göre başarı testi incelenecek her kazanım ile ilgili başarı ortalamaları hesaplanacaktır. Belirlenen ortalamalar yukarıda ilgili kazanımın karşısına yazılacaktır. Bu ortalamalara ve kazanımla ilgili yapılan diğer öğrenme çıktılarına göre (ürün dosyaları, öğrencilerin bu kazanım için sınıf içi ve sınıf dışında sergilediği performansların sonuçları, öğretmen gözlemleri, öğretmen günlükleri, vb.) kazanımın gerçekleşme durumu kontrol listesinde ilgili sütunda belirtilecektir. Kazanımın gerçekleşmemesinin nedeni “Açıklama” bölümünde belirtilecektir.

-belirlenen dinleme türünün etkililiği/denetleme, çıkarımda bulunma)					
K6: Konuşma türlerinden yararlanarak etkili bir sözlü iletişim gerçekleştirir. (hazırlıklı konuşmalar için gerekli uygulamalar/tasarlama, uygulama)					

Sözlü İletişim Becerileri Kavramsal Bilgi Türünün Etkinlikleri

6. sınıf sözlü iletişim becerileri ikinci hedefin “Sözlü iletişim sürecinin unsurlarını öğrenme.” etkinlikleri
Tarih:..../..../....
Etkinlik adı: Ben iyi bir masal anlatıcısıyım Kazanımlar: Kazanım kontrol listesine bakınız.
BAŞLANGIÇ (GİRİŞ) AŞAMASI
<p>Hazırlık: İlk derste öğrencilerin dinleme/izleme ve konuşma becerilerine yönelik ilgi, tutum, ihtiyaç ve deneyimleri belirlenecektir. Ders boyunca öğrencilerin bu özellikleri göz önünde bulundurularak aşağıdaki etkinlikler sırasıyla gerçekleştirilecektir. Bir önceki derste öğrencilere masal konusunu araştırmalarını ve belirledikleri bir masalı sınıfta anlatmaları için hazırlıklı gelmelerini söyleyiniz.</p> <p>Merak uyandırma: Konuya başlamadan önce sevdiğiniz masalların anlatımı hakkında konuşunuz. Daha sonra onlara en çok kimlerden masal dinlemeyi sevdiğini söylemelerini isteyiniz. Neden bu kişiden masal dinlemeyi sevdiğini sorunuz.</p> <p>Hatırlama: Masalların anlatımından hareketle sözlü iletişimde konuşma organlarının etkili kullanımına dikkatlerini çekiniz. Daha sonra masalın anlatımını etkili kılan diğer unsurlarından olan <i>sözsüz iletişim öğelerini (beden dili, ortama vb.)</i> zihinlerinde canlandırmalarını sağlayınız (K1a).</p>
GELİŞTİRME (GELİŞME) AŞAMASI
<p>Anlama: Aşağıda verilen strateji, yöntem/tekniklere göre “Külkedisi” videosu izletilecektir. Videoyu izletmeden önce sözlü iletişim unsurları (<i>ses, diyafram, akciğer, gırtlak ses telleri, ağız bölgesi organları, solunum, soluk alma, soluk verme, konuşmanın beyin ve bellek gibi zihinsel unsurları</i>) hakkında bilgi veriniz. Daha sonra öğrencilerin cevaplarından hareketle <i>sözlü ve sözsüz iletişim sürecinin unsurlarını</i> anlayıp anlamadıklarını belirleyiniz. Eksikliklerini tamamlayarak onlara geri bildirimde bulununuz. Çizgi film videosunu izlettikten sonra çizgi filmdeki kahramanların konuşmayı nasıl gerçekleştirdiklerine dikkat etmelerini söyleyiniz. Daha sonra bu kahramanların konuşabilmesi için nelere ihtiyaç duyduklarını (<i>ses, ağız bölgesi organları, solunum, soluk alma-verme vb.</i>) açıklamalarını isteyiniz (K2a). Videodaki kahramanların yüz, beden diline odaklanarak bunun filme olan etkisini belirlemelerini sağlayınız (K2b). Daha sonra <i>masal türünün özellikleri</i> hakkında bilgiler vererek konuyu etkili örneklerle pekiştiriniz.</p> <p>Uygulama: Bu aşamada hazırladıkları masaldan hareketle yapacakları panel veya münazarada kullanacakları “hazırlıksız” ve “hazırlıklı” konuşmalar üzerinde durulacaktır. Bu nedenle masalı anlatırken veya hazırlıklı konuşmanın tür özelliklerini açıklayarak bunlardan nasıl yararlanacaklarını söyleyiniz (K3a). Hazırlıklı konuşmalardaki sakıncalı durum ve davranışlara örnekler vermelerini isteyiniz (K3b). Hazırlıklı ve hazırlıksız konuşmalarda sözlü ve sözsüz iletişim unsurlarını etkili ve doğru kullanmayı alışkanlık hâline getirmenin önemini söyleyerek sözlü ve sözsüz iletişim unsurlarını nasıl kullandıklarını sonraki derslerde gözlemleyiniz (K3c).</p> <p>Analiz etme: Masalı anlatırken sözlü ve sözsüz iletişim unsurlarını nasıl kullandıklarını incelemelerini sağlayınız. Öncelikle masalı anlatırken kullandıkları vurgu ve tonlamayı birbirinden ayırmalarını (K4a) söyleyiniz. Sonraki basamakta sözlü iletişim unsurları (<i>ses, diyafram, akciğer, gırtlak ses telleri, ağız bölgesi organları, solunum, soluk alma-verme, konuşmanın beyin ve bellek gibi zihinsel unsurları</i>) ile sözsüz iletişim unsurları (<i>yüz ve beden dili, konuşmanın mekânı, bedensel temas, araç kullanımı</i>) arasındaki uyumu görmeleri (K4b) için onları yönlendiriniz. Daha sonra <i>günlük iletişimde sesin gürlüğü, tonu ve değerine; karşımızdaki insanın jest, mimik, bedensel temasına göre samimi olan ve olmayan konuşmaları</i> birbirinden nasıl ayırdıklarını sorunuz.</p>

Değerlendirme: Bu aşamada akran ve öz değerlendirme yapılarak masalarda kullanılan sözlü ve sözsüz iletişim unsurlarının işlevselliği değerlendirilecektir. İlk aşamada masalı anlatırken kullandıkları sözlü iletişim unsurlarını (ses, soluk alma-verme) dikkate alarak kendi ve arkadaşlarının sunum kalitesini denetlemelerini belirtiniz (K5a). Sözlü ve sözsüz iletişim unsurlarını dikkate alarak izledikleri masal ve anlattıkları masaldaki konuşmaların sunum kalitesi ile ilgili çıkarımda bulunmalarını söyleyiniz (K5b).

TAMAMLAMA (SONUÇ) AŞAMASI

Yaratma: Bu aşamada önceki etkinlikte verilen arkadaş ve öğretmen düzeltmelerini göz önünde bulundurarak sözsüz ve sözlü (yüz ve beden dili, bedensel temas, araç kullanımı ve mekân kullanımı; ses, soluk alma-verme) iletişim unsurlarının daha etkili ve işlevsel olması amacıyla yeni etkinliklere yer verilecektir. Bu amaçla sözsüz ve sözlü (yüz ve beden dili, bedensel temas, araç kullanımı ve mekân kullanımı; ses, soluk alma-verme) iletişim unsurlarını etkili ve işlevsel olarak kullanarak kısa bir *reklam sunumu* tasarlamasını isteyiniz (K6a). Daha sonra reklamı sunmalarını söyleyiniz. Sundukları reklamın veya anlattıkları masalın etkililiğini önce denetlemelerini ve daha sonra bunun ile ilgili çıkarımda bulunmaları için onları yönlendiriniz.

Bu etkinlik bittikten sonra bu bölümdeki kazanımlara uygun olarak hazırladığımız başarı testini uygulayınız. Teste verilen cevapları puanlayınız. Her madde için belirlenen ortalama puanı “Kazanım kontrol listesi”nde ilgili kazanımın karşısına yazınız. Bu ortalamadan hareketle bu dersin etkililiği ve kazanımların gerçekleşme düzeyi ile ilgili görüş ve düşüncelerinizi “Açıklama” bölümünde belirtiniz.

Kazanım Kontrol Listesi

Hedef 2. Sözlü iletişim sürecinin unsurlarını öğrenme.	Bu bilgi türünün başarı testi sonuçları ⁷⁴	Kazandırılmadı	Az kazandırıldı	Tamamıyla kazandırıldı	Açıklama
K1: Sözlü ve sözsüz iletişim sürecinin unsurlarını hatırlar. (-konuşmanın fizyolojik unsurları/zihinde canlandırma)					
K2: Sözlü ve sözsüz iletişim sürecinin unsurlarını anlar. (-konuşma organlarının görevi/açıklama -jest ve mimiklerin, işitilebilirliğin, doğru telâffuzun iletişim üzerindeki etkisi/belirleme)					
K3: Sözlü ve sözsüz iletişim sürecinin unsurlarını doğru ve etkili olarak uygular. (sözsüz iletişim unsurları/yararlanma, günlük hayatta kullanma)					
K4: Sözlü ve sözsüz iletişim unsurlarının işlevlerini analiz eder. (sözlü ve sözsüz iletişim unsurları/birbirinden ayırma, arasındaki uyumu görme)					
K5: Sözlü ve sözsüz iletişim unsurlarının etkisini					

⁷⁴ Bu bilgi türünün kazanımlarına göre bir başarı testi uygulanacaktır. Başarı testindeki maddeler yukarıdaki kazanımları kapsayacak şekilde düzenlenecektir. Öğrencilerin teste verdikleri cevaplara göre başarı testi incelenecek her kazanım ile ilgili başarı ortalamaları hesaplanacaktır. Belirlenen ortalamalar yukarıda ilgili kazanımın karşısına yazılacaktır. Bu ortalamalara ve kazanımla ilgili yapılan diğer öğrenme çıktılarına göre (ürün dosyaları, öğrencilerin bu kazanım için sınıf içi ve sınıf dışında sergilediği performansların sonuçları, öğretmen gözlemleri, öğretmen günlükleri, vb.) kazanımın gerçekleşme durumu kontrol listesinde ilgili sütunda belirtilecektir. Kazanımın gerçekleşmemesinin nedeni “Açıklama” bölümünde belirtilecektir.

değerlendirir. (sözlü ve sözsüz iletişim unsurları/denetleme, çıkarımda bulunma)					
K6: Sözlü ve sözsüz iletişimin unsurlarının daha etkili ve işlevsel olması için bilgi (fikir) oluşturur. (sözlü ve sözsüz iletişim unsurlarının etkili kullanıldığı sözlü iletişim süreci/tasarlama, uygulama)					
Ek: “Külkedisi” adlı video					

Sözlü İletişim Becerileri İşlemsel Bilgi Türünün Etkinlikleri

6. sınıf sözlü iletişim becerileri üçüncü hedefin “Sözlü iletişim süreciyle ilgili yöntem ve teknikleri öğrenme” etkinlikleri
Tarih:..../..../....
Etkinlik adı: Buyurun meddahlık gösterisine! Kazanımlar: Kazanım kontrol listesine bakınız.
BAŞLANGIÇ (GİRİŞ) AŞAMASI
<p>Hazırlık: Bu dersten önce öğrencilere iki konuya hazırlanarak gelmelerini söyleyiniz. Birinci konu için televizyondaki yiyecek reklamlarında kullanılan dile dikkat etmelerini ve ilgilerini çeken reklam cümlelerini yazarak not etmelerini söyleyiniz. İkincisi konu için drama türü hakkında bilgi toplamalarını söyleyiniz. Daha sonra Keloğlan’ın Rüyası adlı metinle ilgili videoyu hazırlayınız.</p> <p>Merak uyandırma: Öğrencilerin dikkatini konuya çekmek için ikna stratejilerine dayalı bir canlandırma ile derse başlayınız. “Biliyorsunuz ki tavuk mu yumurtadan çıkar yoksa yumurta mı tavuktan çıkar konusu hâlâ tartışılmaktadır. Ben dün bir yazı okudum ve kesinlikle tavuğun yumurtadan çıktığına inandım. Sizler bu konuda bana katılıyor musunuz?” diyerek sınıfta size katılmayan öğrencilerin tavuğun yumurtadan çıkmadığına yönelik sizi ikna etmesi için çaba sarf etmelerini sağlayınız.</p> <p>Hatırlama: Günlük hayatta izlerken veya dinlerken hangi dinleme tekniğini sık kullandıklarını (değerlendirme, empati kurma, tahminde bulunma, zihninde canlandırma, dil oyunları, ilgi kurma, özetleme, ne biliyorum, ne öğrenmek istiyorum, ne öğrendim, organize etme, not tutma, kendi kendini kontrol etme, konuşmacıdan ipucu alma, yaratıcı dinleme, seçici dinleme...) fark etmeleri (K1a) için yönlendiriniz. Daha sonra öğrencilere biriyle konuşurken sıklıkla kullandıkları konuşma stratejilerini (ikna etme, eleştirel konuşma, katılımlı konuşma, tartışma, empati kurma, güdümlü konuşma, kelime ve kavram havuzundan seçerek konuşma, serbest konuşma, yaratıcı konuşma, hafızada tutma tekniği) fark etmelerini sağlayınız.</p>
GELİŞTİRME (GELİŞME) AŞAMASI
<p>Anlama: Bu aşamada öğrencilerin fark ettiği dinleme/izleme ve konuşma tekniğinin etkili kullanımını anlamalarını sağlayacak etkinliklere yer verilecektir. Öncelikle <i>dinleme stratejileri (kendini değerlendirme, empati kurma, tahminde bulunma, zihinde canlandırma, dil oyunları, ilgi kurma, özetleme, ne biliyorum, ne öğrenmek istiyorum, ne öğrendim, organize etme, not tutma, kendini kontrol etme, konuşmacıdan ipucu alma, yaratıcı dinleme, seçici dinleme)</i> ve <i>konuşma stratejileri (ikna etme, eleştirel konuşma, katılımlı konuşma, tartışma, empati kurma, güdümlü konuşma, kelime ve kavram havuzundan seçerek konuşma, serbest konuşma, yaratıcı konuşma, hafızada tutma tekniği)</i> hakkında ayrıntılı bilgi veriniz. Bu konularla ilgili yeteri örneklerle yer vererek konunun pekişmesini sağlayınız. Daha sonra öğrencilere konuşma ve dinleme stratejilerini etkili bir şekilde kullanacakları bir drama sergileyeceklerini duyurunuz. Öğrencilerin drama ile ilgili ön bilgilerini tespit ettikten sonra <i>dramanın tür özellikleri ve drama yapılırken dikkat edecekleri hususları</i> açıklayınız. Konunun daha iyi anlaşılması için “Keloğlan’ın Rüyası” adlı videoyu izleyeceklerini belirtiniz. Öğrencilere, videoyu izlerken kullanacakları uygun dinleme stratejilerini (kendini değerlendirme, empati kurma, tahminde bulunma, zihinde canlandırma, dil oyunları, ilgi kurma, özetleme, ne biliyorum, ne öğrenmek istiyorum, ne öğrendim, organize etme, not tutma, kendini kontrol etme, konuşmacıdan ipucu alma, yaratıcı dinleme, seçici dinleme vb.) belirlemelerini (K2a) sağlayınız. Sonraki aşamada ise belirledikleri bu tekniklerin sözlü iletişim sürecinde etkili olup olmayacağı ile ilgili tahminlerde bulunmalarını (K2b) belirtiniz. Daha sonra filmi izletiniz.</p>

Uygulama: Bu aşamada öğrencilerin dinleme/izleme ve konuşma teknikleri ile ilgili öğrendikleri bilgileri uygulamaları amacıyla yeni etkinliklere yer verilecektir. Bu amaç doğrultusunda öğrencilere izledikleri çizgi filmi canlandıracaklarını söyleyiniz. Hikâyeyi canlandırmadan önce kullanacakları konuşma tekniklerine odaklanmalarını sağlayınız. İlk aşamada canlandırma sürecinde *mantıklı nedenler sunarak ve ikna edici bir dil kullanarak, anlaşılır bir telâffuz ve tonlamayla söylemek istediklerini doğru biçimde ifade etmeleri* (K3a) için uyarıda bulununuz. Daha sonra izledikleri videodaki hikâyede geçen bölümleri birleştirerek, kahramanların konuşmalarını kendi cümleleri ile yeniden oluşturarak, hikâyede geçen konular arasında bağlantılar yaparak hikâyeyi canlandırmaları gerektiğini (K3a) vurgulayınız. Canlandırma sürecinde karşıdakilerle aynı görüşte olduğu veya olmadığı durumlarda *kendi görüşünü ikna ederek, eleştirel konuşarak, empati kurarak, güdümlü konuşma yaparak, yaratıcı konuşma, ve hafızada tutma tekniklerine başvurarak* konuşmalarını belirtiniz. Canlandırmada *vurgu, tonlama, telâffuz ve beden dilini* ön plana çıkararak konuşmaları için onları yönlendiriniz.

Analiz etme: Bu aşamada izleme, dinleme ve konuşma sürecinde kullanılan yöntem ve tekniklerin etkililiğini inceleme ile ilgili etkinliklere yer verilecektir. *Hikâyedeki gerçek ve kurgu bölümlerini* birbirinden ayırmalarını (K4a) söyleyiniz. Daha sonra canlandırmada kullanılan *konuşma tekniklerini* (mantıklı nedenler sunarak ve ikna edici bir dil kullanarak, bilgiyi birleştirerek, başka kelimelerle yeniden anlatarak, bilgi kaynakları arasında bağlantılar yaparak, kendi görüşünü ikna ederek, eleştirel konuşarak, empati kurarak, güdümlü konuşma yaparak, yaratıcı konuşarak, hafızada tutma tekniklerine başvurarak, uygun durumlarda grafikler, görseller ve benzeri çoklu medya araçlarını kullanarak) drama sürecinde etkili bir şekilde nasıl kullandıklarını görmelerini (K4b) sağlayınız.

Değerlendirme: Bu aşamada öz değerlendirme ve akran değerlendirme yapılarak kullanılan izleme/dinleme ve konuşma tekniklerinin etkililiği değerlendirilecektir. İlk olarak canlandırmadaki konuşmaların doğru, açık ve tutarlı olup olmadığını denetlemeleri (K5a) için yönlendiriniz. Konuşmalarının doğruluğu, açıklığı ve tutarlılığı ile ilgili çıkarımda bulunmalarını sağlayınız (K5b). Daha sonra canlandırılan kahramanın özellikleri (yaşı, cinsiyeti, sosyal konumu ve kültürel gelenekleri) göz önünde bulundurularak canlandırmada kullanılan görsel unsurların, konuşma yöntem ve tekniklerinin etkili bir şekilde verilip verilmediği ile ilgili çıkarımda bulunmaları (K5c) için yönlendiriniz.

TAMAMLAMA (SONUÇ) AŞAMASI

Yaratma: Bu aşama iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, önceki derslerde izleme/dinleme ve konuşma teknikleri ile ilgili edindiği bilgi ve tecrübeleri kullanarak, öğretmen ve arkadaşlarının verdiği düzeltme ve dönütleri göz önünde bulundurarak serbest bir konuda bir *meddah gösterisi* tasarlayacaklarını söyleyiniz. Etkinliği başlatmadan önce *meddahlık geleneği* hakkında bilgiler veriniz. Daha sonra hedef kitlenin *yaşını, cinsiyetini, sosyal konumunu ve geleneklerini göz önünde bulundurarak; vereceği bilginin, fikirlerin, düşüncelerin, konuların ve değerlerin geçerliğini ve doğruluğunu destekleyecek etkili yöntemlerle* bir meddah gösterisi tasarlama çalışmalarını söyleyiniz (K6). Tasarlama sürecinde öğrendikleri *konuşma tekniklerini* (mantıklı nedenler sunarak ve ikna edici bir dil kullanarak, bilgiyi birleştirerek, başka kelimelerle yeniden anlatarak, bilgi kaynakları arasında bağlantılar yaparak, kendi görüşünü ikna ederek, eleştirel konuşarak, empati kurarak, güdümlü konuşma yaparak, yaratıcı konuşma yaparak, hafızada tutma tekniklerine başvurarak, uygun durumlarda grafikler, görseller ve benzeri çoklu medya araçlarını kullanarak) etkili bir şekilde kullanmaları (K6b) için gerekli uyarıda bulununuz.

İkinci bölümde tasarlayıp uygulanan meddah gösterisinde kullanılan konuşma tekniklerinin amaca uygunluğu, işlevselliği, başkaları ve kendisi üzerindeki etkisinin nasıl olduğunu denetlemelerini isteyiniz. Denetledikleri dinleme/izleme ve konuşma tekniklerinin etkili ve doğru kullanımı ile ilgili çıkarımda bulunmaları için yönlendiriniz.

Bu etkinlik bittikten sonra bu bölümdeki kazanımlara uygun olarak hazırladığınız başarı testini uygulayınız. Teste verilen cevapları puanlayınız. Her madde için belirlenen ortalama puanı “Kazanım kontrol listesi”nde ilgili kazanımın karşısına yazınız. Bu ortalamadan hareketle bu dersin etkililiği ve kazanımların gerçekleşme düzeyi ile ilgili görüş ve düşüncelerinizi “Açıklama” bölümünde belirtiniz.

Kazanım kontrol listesi

Hedef 3: Sözlü iletişim süreciyle ilgili yöntem ve teknikleri öğrenme.	Bu bilgi türünün başarı testi sonuçları ⁷⁵	Kazandınlımadı	Az kazandınlıdı	Tamamıyla kazandınlıdı	Açıklama
K1: Sözlü iletişim sürecinde kullanacağı strateji yöntem ve teknikleri hatırlar . (-dinleme öncesinde, kullanılacak dinleme stratejileri/ zihinde canlandırma -konuşma öncesinde, kullanılacak konuşma stratejileri/zihinde canlandırma)					
K2: Sözlü iletişim sürecinde kullanacağı strateji yöntem ve teknikleri anlar . (dinleme ve konuşma öncesinde, kullanılacak teknik ve stratejiler/belirleme, tahminde bulunma)					
K3: Sözlü iletişim sürecini uygun yöntem/teknik/strateji ile uygular . (-konuşma teknik ve stratejileri/başvurarak konuşma)					
K4: Sözlü iletişim sürecine uygun yöntem/teknik/stratejiyi analiz eder . (-dinlenen ve izlenen metindeki gerçek ve kurgu bölümleri/ayırt etme -kullanılan tekniklerin konuşmanın etkililiği ile olan uyumu/görme)					
K5: Sözlü iletişim sürecinde kullanılan yöntem/teknik/stratejileri değerlendirir . (-konuşmanın doğruluğu, açıklığı ve tutarlılığı/yargılama, çıkarımda bulunma -konuşmanın doğruluğu, açıklığı ve tutarlılığı/yargılama, çıkarımda bulunma)					
K6: Sözlü iletişim sürecinde kullandığı yöntem/teknik/strateji ile ilgili bilgi (fikir) oluşturur . (dinleyicilerin özelliklerine ve uygun tekniklere göre bir sözlü iletişim süreci/tasarlama, uygulama)					
Ek: Keloğlan'ın Rüyası adlı video.					

⁷⁵ Bu bilgi türünün kazanımlarına göre bir başarı testi uygulanacaktır. Başarı testindeki maddeler yukarıdaki kazanımları kapsayacak şekilde düzenlenecektir. Öğrencilerin teste verdikleri cevaplara göre başarı testi incelenecek her kazanım ile ilgili başarı ortalamaları hesaplanacaktır. Belirlenen ortalamalar yukarıda ilgili kazanımın karşısına yazılacaktır. Bu ortalamalara ve kazanımla ilgili yapılan diğer öğrenme çıktılarına göre (ürün dosyaları, öğrencilerin bu kazanım için sınıf içi ve sınıf dışında sergilediği performansların sonuçları, öğretmen gözlemleri, öğretmen günlükleri, vb.) kazanımın gerçekleşme durumu kontrol listesinde ilgili sütunda belirtilecektir. Kazanımın gerçekleşmemesinin nedeni "Açıklama" bölümünde belirtilecektir.

Sözlü İletişim Becerileri Üstbilişsel Bilgi Türünün Etkinlikleri

<p>6. sınıf sözlü iletişim becerileri dördüncü hedefin “İlgi, tutum ve değerlerine hitap edecek ve bireysel öğrenme farkındalığını destekleyecek sözlü iletişim kurmayı öğrenme” etkinlikleri</p>	
<p>Tarih:..../..../....</p>	
<p>Etkinlik adı: Anlatabiliyorum.</p> <p>Kazanımlar: Kazanım kontrol listesine bakınız.</p>	
<p>BAŞLANGIÇ (GİRİŞ) AŞAMASI</p>	
<p>Hazırlık: Bu süreçte öğrencilerin ilgi ve tutumlarına uygun izleyeceği/dinleyeceği veya konuşacağı bir konu hakkında verimliliğini artıracak, öz düzenleyici öğrenmeye süreçleri hakkında farkındalık kazanacakları etkinliklere yer verilecektir. Yapılacak etkinliklerde bu duyuşsal ve üstbilişsel özelliklere dikkat edilmelidir. Etkinliklere başlamadan önce Orhan Veli'nin “Anlatamıyorum” adlı şiiri ve Eşref Armağa'nın hayatını anlatan metinlerle ilgili videoları hazırlayınız.</p> <p>Merak uyandırma: Derse başlarken öğrencilerin dikkatlerini sözlü iletişim sürecinde yaşanan bireysel zorluklara ve bu zorlukların farkında olma düzeyine çekiniz. Bunun için çok sevdiğiniz ve birçok yönden hayran olduğunuz biri ile karşılaştığınızda heyecanınızdan kaynaklı yaşadığınız konuşma zorluklarına örnek veriniz.</p> <p>Hatırlama: 23 Nisan'da bir konuşmayı sunarken yaşayabilecekleri heyecanı ve bu heyecanla baş etmek için neler yapacaklarını zihinlerinde canlandırmalarını ve bunları sınıfla paylaşımlarını isteyiniz (K1a).</p>	
<p>GELİŞTİRME (GELİŞME) AŞAMASI</p>	
<p>Anlama: Öğrencilerin cevapları bittikten sonra <i>öz düzenleyici öğrenmeye süreçleri (sözlü iletişim sürecinde amaç oluşturma, planlama, öz motivasyon, dikkat kontrolü, amaçlarla ilgili etkili öğrenme stratejisi kullanma, öz izleme, uygun yardım alma, öz değerlendirme ve öz yansıtma)</i> hakkında onlara ayrıntılı bilgi veriniz. Daha sonra çok sevdikleri bir çizgi film kahramanı ile karşılaştıklarında yaşayacakları konuşma zorluklarını ifade eden bir canlandırma yaptırınız. Seçtiğiniz iki öğrenciden birini çizgi film kahramanı yaparak canlandırmayı gerçekleştiriniz. Kahramanıyla karşılaşan öğrencinin yaşadığı heyecan karşısında kendini ifade etme zorlukları ve bu zorlukların farkında olma düzeyini vurgulayınız. Bu durumun hayatın birçok alanında olabileceği ile ilgili farkındalıklarını arttırınız.</p> <p>Daha sonra “Anlatamıyorum” adlı şiiri dinleyeceklerini söyleyiniz. Şiire başlamadan önce şiirin başlığına “Anlatamıyorum” odaklanmalarını sağlayarak dinleyici olarak <i>motivasyon düzeyini belirlemelerini (şiirin ihtiyaçlarına ne kadar cevap vereceği, dinleyeceği şiirin yararlı olup olmayacağı vb.)</i> (K2a) sağlayınız. Daha sonra dinleyeceği şiirde neler öğrenmek istediklerini ve şiire yönelik beklentilerini açıklamalarını (K2b) isteyiniz. Sonraki aşamada ise daha önce izledikleri veya dinledikleri filmlerde <i>ifade etme zorluklarını</i> anlatan bir konuyla karşılaşmış olduklarını örnekler vererek belirtmelerini isteyiniz.</p> <p>Uygulama: Bu aşamada yeni öğrendikleri bilgileri uygulamaları ile ilgili etkinliklere yer verilecektir. İlk olarak “Anlatamıyorum” şiirini dinletiniz. Şiirden hareketle sözlü iletişim sürecinde anlatma becerisi ve bu becerinin farkında olmanın önemini vurgulayınız. Daha sonra şairle empati kurmaları amacıyla Orhan Veli'nin rolüne girmelerini söyleyiniz. Onlara şair gibi kendilerini ifade ederken yaşadıkları <i>anlatma zorluklarına dikkate ederek (zihinsel dikkatleri dağıtacak olası duygu ve düşüncelerden uzaklaşarak, etkili telâffuz ve tonlamayla, anlaşılır ve kendinden emin bir konuşma farkındalığıyla konuşma)</i> bu zorluklarla ilgili olarak duygu ve düşüncelerini (K3a) aktarmalarını söyleyiniz. Daha sonra konuşurken (tutumları, arzuları, duyguları tepkileri, fikirleri ifade etmek için) beden dilini ve mimikleri etkili olarak kullanıp kullanmadığını kontrol etmeleri için yeteri dönütler veriniz (K3b). Sonra dinlediği şiirin bireysel ilgilerine ve diğer kişilerin ilgilerine göre farklılaşabileceğini fark etmelerini sağlayınız. Bu farklılığa göre duygu ve düşüncelerini <i>demokratik ve saygı çerçevesinde</i> tartışmaları (K3c) için onları yönlendiriniz. Bu bölümün sonunda “Eşref Armağan” konulu belgeseli izleterek bireysel öğrenme gücü farkındalıklarını pekiştirmelerini sağlayınız.</p> <p>Analiz etme Bu aşamada hem “Anlatamıyorum” şiirinden hem de “Eşref Armağan” belgeselindeki tecrübelerinden hareketle öğrendiği bilgilerin <i>kesinliği, bireysel öğrenme ihtiyacını karşılama düzeyi, bireysel öğrenme hızına ve kendi öğrenme doğasına olan uygunluğu</i> yönünden incelemelerini (K4a) sağlayınız.</p> <p>Değerlendirme: Bu aşamada öz değerlendirme ve öz yansıtma yaparak dinledikleri/izledikleri şiir ve belgeselden öğrendiklerini denetlemelerini isteyiniz. Bunun için dinledikleri/izledikleri konulardaki bilgi özelliklerinin (bilginin kesinliği, bilgin öğrenme kolaylığı ve basitliği, bilginin kaynağının doğruluğu, gerçeği yansıtma başarısı) bireysel</p>	

öğrenme hızı ve doğası (ilgi ve tutum) ile uyumlu olup olmadığını denetlemeleri için (K5a, K5b) onları yönlendiriniz.

TAMAMLAMA (SONUÇ) AŞAMASI

Yaratma: Bu bölüm iki aşamadan oluşmaktadır. Birinci aşamada dinlediği şiir ve izlediği belgeselden edindiği tecrübelerden hareketle, öğretmen ve arkadaşlarının öneri ve düzeltmelerini dikkate alarak, *öz düzenleyici öğrenme süreçlerine (amaç oluşturma, planlama, öz motivasyon, dikkat kontrolü, amaçlarla ilgili etkili öğrenme stratejisi kullanma, öz izleme, uygun yardım alma, öz değerlendirme ve öz yansıtma)* ve ilgi/tutumlarına uygun “Ben Kimim” konulu hazırlıklı bir konuşma tasarımlarını (K6a) isteyiniz. Daha sonra tasarladıkları bu konuşmayı sunmalarını (K6a) sağlayınız. Bu bölümün ikinci aşamasında tasarlayıp sundukları hazırlıklı konuşmadaki bilgi özelliklerini (bilginin kesinliği, bilginin yapısı ve basitliği, bilginin kaynağı, gerçeği tamamlama kriteri), bilgilerin kendisi ve başkalarının öğrenme ihtiyaçlarına göre yeterliliği, bireysel öğrenme hızıyla olan uyumu yönünden denetlemelerini isteyiniz. Bu aşamanın son basamağında denetledikleri hazırlıklı konuşmasının etkililiği ile ilgili çıkarımda bulunmalarını sağlayınız.

Bu etkinlik bittikten sonra bu bölümdeki kazanımlara uygun olarak hazırladığınız başarı testini uygulayınız. Teste verilen cevapları puanlayınız. Her madde için belirlenen ortalama puanı “Kazanım kontrol listesi”nde ilgili kazanımın karşısına yazınız. Bu ortalamadan hareketle bu dersin etkililiği ve kazanımların gerçekleşme düzeyi ile ilgili görüş ve düşüncelerinizi “Açıklama” bölümünde belirtiniz.

Kazanım kontrol listesi

Hedef 4: İlgi, tutum ve değerlerine hitap edecek ve bireysel öğrenme farkındalığını destekleyecek sözlü iletişim kurmayı öğrenme.	Bu bilgi türünün beşan testi sonuçları ⁷⁶	Kazandımadı	Az kazandımdı	Tamamıyla kazandımdı	Açıklama
K1: Sözlü iletişim sürecinde kendi verimliliğini artıracak, ilgi ve tutumlarına hitap edecek öz düzenleyici öğrenme süreçlerini hatırlar . (<i>amaç oluşturma, planlama, motivasyon, dikkat kontrolü, etkili öğrenme stratejisi, öz izleme, öz değerlendirme ve alışkanlık hâline getirme süreçleri/zihninde canlandırma</i>)					
K2: Sözlü iletişim sürecinde kendi verimliliğini artıracak, ilgi ve tutumlarına hitap edecek öz düzenleyici öğrenme süreçlerini anlar . (<i>-konuşmacı ve dinleyici olarak motivasyon düzeyi/ belirleme</i> <i>-ilgi ve tutumlara göre öğrenme beklentisi/açıklama</i>)					
K3: Sözlü iletişim sürecinde kendi verimliliğini artıracak, ilgi ve tutumlarına hitap edecek öz düzenleyici öğrenme süreçlerini uygular . (<i>-zihni dağıtabilecek duygu ve düşüncelerden uzaklaşarak, etkili telâffuz, vurgu ve tonlamayla, kendinden emin bir konuşma/yapma</i> <i>-tutum, arzu, duygu, tepki, fikirleri ifade eden beden</i>)					

⁷⁶ Bu bilgi türünün kazanımlarına göre bir başarı testi uygulanacaktır. Başarı testindeki maddeler yukarıdaki kazanımları kapsayacak şekilde düzenlenecektir. Öğrencilerin teste verdikleri cevaplara göre başarı testi incelenecek her kazanım ile ilgili başarı ortalamaları hesaplanacaktır. Belirlenen ortalamalar yukarıda ilgili kazanımın karşısına yazılacaktır. Bu ortalamalara ve kazanımla ilgili yapılan diğer öğrenme çıktılarına göre (ürün dosyaları, öğrencilerin bu kazanım için sınıf içi ve sınıf dışında sergilediği performansların sonuçları, öğretmen gözlemleri, öğretmen günlükleri, vb.) kazanımın gerçekleşme durumu kontrol listesinde ilgili sütunda belirtilecektir. Kazanımın gerçekleşmemesinin nedeni “Açıklama” bölümünde belirtilecektir.

<i>dili, jest ve mimikler/etkili olarak kullanma -başkalarıyla ortak ve farklı yönler/demokratik bir şekilde ve saygı çerçevesinde tartışma)</i>					
K4: Sözlü iletişim sürecinde kendi verimliliğini artıracak, ilgi ve tutumlarına hitap edecek öğrenme sürecini bireysel öğrenme gücüne göre analiz eder. <i>(bilgilerin ön bilgilerle uyumu ve güvenilirliği, bireysel öğrenme hızı, ilgi ve tutumlara uygunluğu/inceleme)</i>					
K5: Sözlü iletişim sürecinde kendi verimliliğini artıracak, ilgi ve tutumlarına hitap edecek öğrenme sürecini bireysel öğrenme gücüne uygunluğu ve etkililiği yönünden değerlendirir. <i>(-öz yansıtma, öz öğrenme stratejileri, öğrenme başarısı ve öğrenme etkililiği/denetleme -metindeki bilgilerin ön bilgilerle olan uyumu, bilgilerin güvenilirliği, bilgilerin bireysel öğrenme hızı, ilgi ve tutumlara olan yakınlığı/denetleme)</i>					
K6: Sözlü iletişim sürecinde kendi verimliliğini artıracak, ilgi ve tutumlarına hitap edecek öz düzenleyici öğrenme süreçlerine uygun bilgi (fikir) oluşturur. <i>(öz düzenleyici öğrenme sürecine, ilgi ve tutumlara uygun sözlü iletişim süreci/tasarlama, uygulama)</i>					
Ek: “Anlatamıyorum” şiiri “Eşref Armağan” ile ilgili metin örneği					

YEDİNCİ SINIF

YEDİNCİ SINIF YAZMA BECERİSİNİN HEDEF VE KAZANIMLARI

Yazma becerisi/dil bilgisi hedefleri	Yazma becerisi kazanımları (içerik/uygulama)
Olgusal Bilgi Hedef 1: Yazma becerisi ile ilgili kavram ve terimleri öğrenme.	K1: Yazma sürecinde kullanılan yazım ve noktalama kurallarını hatırlar. (<i>yazım ve noktalama kuralları/fark etme</i>)
	K2: Yazma sürecinde kullanılan yazım ve noktalama kurallarını anlar. (<i>-yazım kurallarının işlevleri/odaklanma</i> <i>-noktalama işaretlerinin işlevleri/odaklanma</i>)
	K3: Yazma sürecinde yazım ve noktalama kurallarını uygular. (<i>-yazım kuralları/doğru kullanma</i> <i>-noktalama işaretleri/doğru kullanma</i>)
	K4: Yazma sürecinde, yazım ve noktalama kurallarını doğru kullanıp kullanmadığını analiz eder. (<i>-yazım kurallarını doğru kullanma durumu/inceleme</i> <i>-noktalama işaretlerini doğru kullanma durumu/inceleme</i>)
	K5: Yazım kuralları ve noktalama işaretlerini yazma denemesinde doğru ve etkili kullanıp kullanmadığını değerlendirir. (<i>-yazım kurallarının ve noktalama işaretlerinin duygu ve düşünceleri etkili bir şekilde aktarma durumu/denetleme, çıkarımda bulunma</i>)
	K6: Yazma sürecinde yazım ve noktalama kurallarının doğru ve etkili kullanımına dikkat ederek özgün ve yaratıcı bir metin oluşturur. (<i>yazım kuralları ve noktalama işaretlerinin doğru ve etkili kullanıldığı yaratıcı metin/ yazma</i>)
Kavramsal Bilgi Hedef 2: Yazma becerisindeki ölçütleri öğrenme.	K1: Yazma sürecinde metinsellik ölçütlerini hatırlar.
	K2: Yazma sürecinde yer alan anlatım özelliklerini hatırlar. (<i>-metinsellik ölçütleri/hatırlama</i> <i>-anlatım özelliklerinin önemi/fark etme</i>)
	K2: Yazma sürecinde, metinsellik ölçütlerini anlar.
	K3: Yazma sürecinde yer alan anlatım özelliklerini işlevini anlar. (<i>-durum veya olayların kabul edilebilirliği/odaklanma</i> <i>-edebî unsurların anlamı nasıl etkilediği/belirleme, açıklama</i>)
	K4: Anlatım özelliklerini kullanarak yazma denemeleri yapar. (<i>-mecaz, benzetme, kişileştirmelerin konu üzerindeki etkisi/aktarma</i> <i>-uygun bağlama öğeleri/kullanma</i>)
	K5: Yazma sürecinde yer alan anlatım özelliklerini kullanarak oluşturduğu taslağı analiz eder. (<i>-mecaz, benzetme, kişileştirmelerin anlatımdaki etkisi/inceleme</i> <i>-edebî unsurlar ile kelime türleri arasındaki uyum/görme</i>)
	K6: Anlatım özelliklerini kullanarak oluşturduğu taslak metnin etkililiğini değerlendirir. (<i>-edebî unsurların anlamı destekleme durumu/denetleme</i> <i>- kelime türleri ile metnin anlatımı arasındaki uyum/görme</i> <i>-edebî unsurların metinsellik ölçütlerini destekleme durumu/çıkarımda bulunma</i>)
K7: Anlatım özellikleri ve dil bilgisi (kelime türleri) kurallarına dikkat ederek etkili ve yaratıcı bir metin oluşturur. (<i>isimler, sıfatlar, zarflar, zamirler, bağlaçlar ve edatları amaca uygun olarak kullanıldığı etkili ve yaratıcı metin/yazma</i>)	
İşlemsel Bilgi	K1: Yazma sürecinde kendisine yardımcı olacak yazma tekniklerini hatırlar. (<i>yazma öncesinde, kullanacak teknikler/fark etme, zihinde canlandırma</i>)

Hedef 3: Yazma becerisiyle ilgili yöntem ve teknikleri öğrenme.	K2: Yazma sürecinde kendisine yardımcı olacak yazma tekniklerinin işlevlerini anlar . (-yazma sürecinde kullanılacak teknikler/açıklama, -kullanacak teknikler/karar verme)
	K3: Yazma sürecinde kendisine yardımcı olacak tekniklerle yazma denemeleri yapar . (-yazma sürecinde olay örgüsünü sıralı bir şekilde ilerletecek paragraflar/yazma -yazma sürecinde tutarlı bakış açısı/sürdürme -yazma sürecinde diyalog, ritim, uyak/kullanma)
	K4: Yazma sürecini ve kullandığı yazma tekniklerini analiz eder . (-taslak, redaksiyon, yayımlama teknikleri/inceleme -kullanılan teknikler ile metnin özgünlüğü arasındaki uyum veya ilişki/görme)
	K5: Yazma sürecini ve kullandığı yazma tekniklerinin etkililiğini değerlendirir . (kullanılan tekniklerin amaca ve hedef kitleye uygunluğu/denetleme, çıkarımda bulunma)
	K6: Etkili yazma tekniklerini kullanarak özgün bir metin yazar . (yazma teknikleriyle durum hikâyesi/yazma)
	Üstbilişsel Bilgi / Duyuşsal alan Hedef 4: İlgi, tutum ve değerlerine hitap edecek ve bireysel öğrenme farkındalığını destekleyecek yazma süreci öğrenme.
K2: Kendini yazılı olarak daha etkili ifade etmek için iyileştirilmesi gereken yönlerini ve bu konuda kendisine yardım edecek strateji, yöntem ve tekniği nasıl kullanacağını anlar . (-yazma sürecinde bireysel öğrenme farkındalığını destekleyecek soruların cevapları/belirleme, -bu soruların cevaplarını/açıklama)	
K3: Kendini yazılı olarak daha etkili ifade etmek için uygun ve etkili strateji, yöntem ve tekniklerden yararlanarak yazma denemeleri yapar . (-yazma sürecini kontrol etme ve yazma gelişimini gözlemleme/günlük tutma -yazma sürecinde iç ve dış motivasyondan kaynaklı problemlerine mantıklı çözümleri/bulma -yazma deneyimleri hakkındaki duygu ve düşünceler/aktarma)	
K4: Yazma sürecinde iyileştirilmesi gereken yönleri için kendisine yardım eden strateji, yöntem ve teknikleri analiz eder . (-yazma motivasyonunu olumlu ve olumsuz etkileyen strateji, yöntem ve teknikler/birbirinden ayırma -yazma deneyimlerinin iyileştirilmesi gereken yönleri üzerindeki etkisi/inceleme)	
K5: Yazma deneyiminin, iyileştirilmesi gereken yönlerini nasıl etkilediğini değerlendirir . (-yazma deneyimlerinin iyileştirilmesi gereken yönlere olan katkısı/denetleme, çıkarımda bulunma)	
K6: Bilinçli bir yazar olarak iyileştirilmesi gereken yönlerine katkı sağlayacak strateji, yöntem ve teknikler hakkında bilgi (fikir) oluşturur . (-yazma sürecinde edinilen tecrübeler ve doğru yazma stratejilerine göre yaratıcı bir metin/ tasarlama, yazma)	

YEDİNCİ SINIF YAZMA BECERİSİNİN ETKİNLİKLERİ

Öğrencinin yaşı:	<input type="checkbox"/> 8-9	<input type="checkbox"/> 9-10	<input type="checkbox"/> 10 ve üstü
Süre: Etkinliklerin <i>Hazırlık</i> , <i>Merak uyandırma</i> ve <i>Hatırlama</i> aşamaları 40 dakikada, <i>Anlama</i> ve <i>Uygulama</i> aşamaları 40+40+40 dakikada, <i>Analiz etme</i> ve <i>Değerlendirme</i> aşamaları 40+40 dakikada <i>Yaratma</i> aşaması 40+40 dakikada yapılacaktır.			
Öğrenme alanları:	<input type="checkbox"/> bilişsel	<input type="checkbox"/> duyuşsal	<input type="checkbox"/> psikomotor
Dil becerileri:	<input type="checkbox"/> okuma	<input type="checkbox"/> yazma	<input type="checkbox"/> sözlü iletişim
Öğretim modeli: Etkinliğin <i>Giriş</i> bölümünde 7E modelinin ilk aşamaları kullanılmış olup <i>Gelişme</i> ve <i>Sonuç</i> aşamaları Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin bilişsel kategorilerine göre düzenlenmiştir. Etkinlik içerikleri yapılandırmacı, tam öğrenme, probleme dayalı öğrenme, işbirliğine dayalı öğrenme, aktif öğrenme, çoklu zekâ ve			

üstbiliş öğrenme modellerinin Yenilemiş Bloom Taksonomisinin bilgi türleri ve alt bilişsel süreçlerine uyarlanması ise oluşturulmuştur.

Öğretme-öğrenme stratejileri

Sunuş yoluyla öğretme: Öğretmenin kullandığı bu strateji, daha çok etkinliklerin *Merak uyandırma ve Anlama* basamaklarında kullanılıp diğer aşamalarda sunuma dayalı bilginin olduğu bölümlerde başvurulabilir.

Buluş yoluyla öğrenme: Öğrencinin kullandığı strateji, daha çok etkinliklerin *Hatırlama, Merak uyandırma, Uygulama, Analiz etme ve Yaratma* basamaklarında kullanılıp diğer aşamalarda bilginin türüne göre başvurulabilir.

Araştırma ve inceleme yoluyla öğrenme: Öğrencinin kullandığı strateji, etkinliklerin daha çok *Hazırlık, Uygulama, Analiz etme ve Değerlendirme, Yaratma* basamaklarında kullanılıp diğer aşamalarda bilginin türüne göre başvurulabilir.

Ölçme araçları ve değerlendirme türleri

Ölçme araçları: “yazma aşamaları kontrol listesi” ve “çözümleyici puanlama yönergesi örneği” burada verilen bu ölçme araçları tavsiye niteliğinde olup öğretmen etkinliğe uygun olarak geliştirdiği ölçme araçlarını da kullanabilir.

Kazanım kontrol listesi: Her etkinliğin sonunda kazanımların gerçekleşme durumu “Kazanım kontrol listesi”ne göre ders akışı içinde gözlemlenerek dersin sonunda değerlendirilecektir.

Öğrenci değerlendirmesi: Öğrenciler; “yazmada kendi kendini değerlendirme formu”, “yazmada arkan değerlendirme formu”, “yazı değerlendirme formu” ve “bütüncül yazı değerlendirme formu”nu kullanarak öz değerlendirme ve akran değerlendirmesi yaparak yazma becerilerini değerlendirebilirler.

Öğretmen değerlendirmesi: Öğretmen; öğrencilerin yazma becerisi değerlendirmek için “yazma becerisi kazanımları kontrol listesi”, “yazma süreci aşamaları kontrol listesi”, “yazı değerlendirme formu” ve “çözümleyici puanlama yönergesi örneği”ni veya etkinliğe uygun olarak geliştirdiği ölçme araçlarını kullanabilir.

Öğretim materyalleri ve teknolojileri: Ders kitabı, bilgisayar, projeksiyon cihazı, akıllı tahta, USB, çalışma kağıdı, görsel dokümanlar (resim, kart poster...), vb.

Yazma Becerisi Olgusal Bilgi Türünün Etkinlikleri

7. sınıf yazma becerisi *birinci hedefin* “Yazma becerisi ile ilgili kavram ve terimleri öğrenme” etkinlikleri

Tarih:..../..../....

Etkinlik adı: Güzel dilimizi kirletmeyelim.

Kazanımlar: Kazanım kontrol listesine bakınız.

BAŞLANGIÇ (GİRİŞ) AŞAMASI

Hazırlık: İlk derste öğrencilerin yazma becerisine yönelik deneyim, ihtiyaç, ilgi ve tutumları belirlenecektir. Ders boyunca öğrencilerin bu özellikleri göz önünde bulundurularak aşağıdaki etkinlikler sırasıyla gerçekleştirilecektir. Derse başlamadan önce bu derste yazacakları metinlerle ilgili “yazma dersi ürün dosyası”nı oluşturmalarını ve yazılarını bu dosyaya kronolojik olarak koymalarını söyleyiniz. Bu derste yazma sürecinde kullanılan *bazı yazım ve noktalama kurallarını* öğrenmeleri ile ilgili etkinliklere yer verilecektir. Konuya hazırlıklı gelmeleri için sonraki derse kadar yazım ve noktalama işaretleri hatalarının olduğu tabela, reklam, afiş gibi karşılaştıkları yazıları not ederek bunları sınıfa getirmelerini söyleyiniz.



Merak uyandırma: Yukarıda yazım ve noktalama yanlışları olan tabelaları tahtaya yansıtınız ve öğrencilere bunlar üzerinde düşüncelerini söyleyiniz.

Hatırlama: Daha sonra bu tabelalardaki yazım ve noktalama yanlışlarını fark etmeleri için (K1a) bu resimlerde dikkatlerini çeken bir durumun olup olmadığını sorunuz. Buldukları yanlışları sınıfla paylaşımlarını söyleyiniz.

GELİŞTİRME (GELİŞME) AŞAMASI

Anlama: Bu aşamada yazma sürecinde kullanılan bazı yazım ve noktalama kurallarını anlamları ile ilgili etkinliklere yer verilecektir. Bu bölümde *yazımı karıştırılan kelime ve sayıların yazımı, büyük harflerin yazım kuralları ve noktalama işaretlerinin (nokta, virgül, noktalı virgül, iki nokta, üç nokta, soru işareti, ünlem işareti, kısa çizgi, eğik çizgi, yay ayıraç, köşeli ayıraç, kesme işareti) kullanımı* hakkında bilgiler veriniz. Bunlarla ilgili yeterli örnekler vererek konunun pekişmesini sağlayınız. Daha sonra aşağıdaki metinde yazım ve noktalama yanlışlarına odaklanmalarını sağlayarak konuyu daha iyi anlamlarını sağlayınız. İlk olarak metinde yazımı karıştırılan kelimeleri birbirinin yerine kullanarak, sayıları ve büyük harfleri yanlış yazarak bunları görmeleri (K2a) için onları yönlendiriniz. Daha sonra bu yazıdaki noktalama işaretlerini (nokta, virgül, noktalı virgül, iki nokta, üç nokta, soru işareti, ünlem işareti, kısa çizgi, eğik çizgi, yay ayıraç ve köşeli ayıraç) yanlış yerde ve gereksiz kullanarak dikkatleri bu yöne odaklayınız (K2b). Ders kitabındaki metinlerden yararlanarak örnek metinde yazımı karıştırılan kelimelerin, sayıların ve büyük harflerin doğru yazılışına örnekler vermelerini isteyiniz. Her iki metni karşılaştırarak noktalama işaretlerinin metindeki görevlerine örnekler vermelerini söyleyiniz.

“İnsanın içini dökmeden edemediği dakikalar olur. Bir dost, bu dakikalarda erişilmez bir değer kazanır. Ama her şey bir dosta söylenemez ki! Onun için, hele bir insan yazarsa, içinin gizli kıvrımlarını görmesini biliyorsa, masasının başına geçip kalem eline almadan edemez. İşte günlük dediğimiz, yazarın kendi kendisiyle alçak sesle konuşmasından doğmuştur.

Suut Kemal Yetkin”

Uygulama



Bu aşamada yazım ve noktalama kurallarına dikkat ederek kısa metin (günlük yazma) yazma ile ilgili uygulamalara yer verilecektir. Dün neler yaşadıklarını anlatan bir günlük yazacaklarını söyleyiniz. Yazma çalışmasına başlamadan onlara önce *günlük türünün özellikleri* hakkında bilgiler veriniz. Günlüğü yazarken Suut Kemal Yetkin’in yukardaki tanımından yararlanabileceklerini belirtiniz. Aynı zamanda günlükte duygu ve düşüncelerini destekleyecek farklı yazılardan ve kişilerden alıntı yapabileceklerini söyleyiniz. Öğrencileri; yazdığı günlükte yazımı karıştırılan kelimeleri, sayıları, büyük harfleri doğru kullanmaları (K3a) için uyarınız. Aynı zamanda yazacakları günlükte *coğrafi isimler, akademik dersler, kurumların ilk harfini büyük yazmaları* (K3b) gerektiğini belirtiniz. Yazdıkları metinde *eş sesli sözcükleri ve söz dağarcığını* doğru olarak yazmaları (K3a) için gerekli uyarıda bulununuz. Kısa günlük yazısında *noktalama işaretlerini (nokta, virgül, noktalı virgül, iki nokta, üç nokta, soru işareti, ünlem işareti, kısa çizgi, eğik çizgi, yay ayıraç ve köşeli ayıraç)* doğru ve yerinde kullanılmalarını belirtiniz (K3b). Bu bölümde son olarak yazdıkları günlük için kullandıkları *başlığı italik ve alt çizgi* ile yazmaları için onları uyarınız (K3a).

Analiz etme: Yazdığı günlükteki noktalama işaretlerini yerinde ve doğru kullanıp kullanmadıklarını incelemelerini (K4b) söyleyiniz. Sonraki basamakta yazdığı günlükte yazımı karıştırılan kelimeleri ve sayıları, büyük harfleri doğru yazıp yazmadıklarını görmeleri için yazılarını incelemelerini belirtiniz (K4a).

Değerlendirme: Bu aşamada akran ve öz değerlendirme yaparak yazılan günlükteki yazım kurallarının ve noktalama işaretlerinin doğru ve etkili olarak kullanılıp kullanılmadığı değerlendirilecektir. İlk olarak günlükteki noktalama işaretlerinin amacına uygun ve doğru şekilde verilip verilmediğini denetlemelerini (K5a) sağlayınız. Daha sonra noktalama işaretleri ve yazım kurallarının amacına uygun ve doğru şekilde verilip verilmediği ile ilgili çıkarımda bulunmaları (K5b) için yönlendiriniz.

TAMAMLAMA (SONUÇ) AŞAMASI

Yaratma



Bu bölüm iki aşamadan oluşmaktadır. Birinci aşamada günlük yazma sürecinde edindiği tecrübelerden hareketle, öğretmen ve arkadaşlarının önerileri ve düzeltmelerini dikkate alarak tanıdıkları birine bir mektup yazacaklarını söyleyiniz. Yazma çalışmasına başlamadan onlara önce *mektubun tür özellikleri* hakkında bilgiler veriniz. Mektuplarını etkili ve yaratıcı bir anlatıma dikkat ederek tasarlamalarını isteyiniz. Daha sonra mektupta yazım kurallarını ve noktalama işaretlerini doğru ve etkili kullanmaları için gerekli (K6) uyarıda bulununuz. Bu bölümün ikinci aşamasında tasarlayıp yazdığı mektupta yazım kurallarını ve noktalama işaretlerini doğru ve etkili olarak kullanıp kullanmadığını denetlemelerini isteyiniz. Yaptığı denetlemeye göre yazım kuralları ve noktalama işaretlerinin etkili

kullanımı ile ilgili çıkarımda bulunmalarını sağlayınız.

Bu etkinlik bittikten sonra bu bölümdeki kazanımlara uygun olarak hazırladığınız başarı testini uygulayınız. Teste verilen cevapları puanlayınız. Her madde için belirlenen ortalama puanı “Kazanım kontrol listesi”nde ilgili kazanımın karşısına yazınız. Bu ortalamadan hareketle bu dersin etkililiği ve kazanımların gerçekleşme düzeyi ile ilgili görüş ve düşüncelerinizi “Açıklama” bölümünde belirtiniz.

Kazanım kontrol listesi

Hedef 1: Yazma becerisi ile ilgili kavram ve terimleri öğrenme.	Bu bilgi türünün başarı testi sonuçları ⁷⁷	Kazandırılmadı	Az kazandırıldı	Tamamıyla kazandırıldı	Açıklama
K1: Yazma sürecinde kullanılan yazım ve noktalama kurallarını hatırlar . (<i>yazım ve noktalama kuralları/fark etme</i>)					
K2: Yazma sürecinde kullanılan yazım ve noktalama kurallarını anlar . (<i>-yazım kurallarının işlevleri/odaklanma</i> <i>-noktalama işaretlerinin işlevleri/odaklanma</i>)					
K3: Yazma sürecinde yazım ve noktalama kurallarını uygular . (<i>-yazım kuralları/doğru kullanma</i> <i>-noktalama işaretleri/doğru kullanma</i>)					
K4: Yazma sürecinde, yazım ve noktalama kurallarını doğru kullanıp kullanmadığını analiz eder . (<i>-yazım kurallarını doğru kullanma durumu/inceleme</i> <i>-noktalama işaretlerini doğru kullanma durumu/inceleme</i>)					
K5: Yazım kuralları ve noktalama işaretlerini yazma denemesinde doğru ve etkili kullanıp kullanmadığını değerlendirir . (<i>-yazım kurallarının ve noktalama işaretlerinin doğru ve etkili bir şekilde aktarma durumu/denetleme, çıkarımda bulunma</i>)					
K6: Yazma sürecinde yazım ve noktalama kurallarının doğru ve etkili kullanımına dikkat ederek özgün ve yaratıcı bir metin oluşturur . (<i>yazım kuralları ve noktalama işaretlerinin doğru ve etkili kullanıldığı yaratıcı metin/yazma</i>)					

⁷⁷ Bu bilgi türünün kazanımlarına göre bir başarı testi uygulanacaktır. Başarı testindeki maddeler yukarıdaki kazanımları kapsayacak şekilde düzenlenecektir. Öğrencilerin teste verdikleri cevaplara göre başarı testi incelenecek her kazanım ile ilgili başarı ortalamaları hesaplanacaktır. Belirlenen ortalamalar yukarıda ilgili kazanımın karşısına yazılacaktır. Bu ortalamalara ve kazanımla ilgili yapılan diğer öğrenme çıktılarına göre (ürün dosyaları, öğrencilerin bu kazanım için sınıf içi ve sınıf dışında sergilediği performansların sonuçları, öğretmen gözlemleri, öğretmen günlükleri, vb.) kazanımın gerçekleşme durumu kontrol listesinde ilgili sütunda belirtilecektir. Kazanımın gerçekleşmemesinin nedeni “Açıklama” bölümünde belirtilecektir.

Yazma Becerisi Kavramsal Bilgi Türünün Etkinlikleri

7. sınıf yazma becerisi ikinci hedefin “Yazma becerisindeki ölçütleri öğrenme” etkinlikleri

Tarih:..../..../....

Etkinlik adı: Şiirin büyüdü dili

Kazanımlar: Kazanım kontrol listesine bakınız.

BAŞLANGIÇ (GİRİŞ) AŞAMASI

Hazırlık: Bu bölümde yazma sürecinde yer alan *anlatım özelliklerini/söz sanatlarını (sembolizm, metafor, benzetme, kişileştirme, geri dönüşler) öğrenmeleri* ve yazma çalışmalarında bunları kullanmalarını sağlayacak etkinliklere yer verilecektir.

Merak uyandırma: Bu aşamada aşağıdaki şiir parçalarından hareketle edebî metinlerde anlatımı güçlü kılan anlatım özelliklerini (benzetme, kişileştirme, konuşurma) görmeleri sağlanacaktır. Derse başlamadan önce aşağıdaki şiir bölümlerini tahtaya yansıtınız. Öğrencilerden, bu şiirleri okumalarını ve şiirlerde dikkatlerini çeken durumlara odaklanmalarını söyleyiniz.

Ah bu türküler, köy türküleri.

Ana sütü gibi candan

Ana sütü gibi temiz /B. Rahmi Eyüpoğlu

Gül, hasretinle yollara tutsun

Nergis gibi kıyamete dek çeksin intizâr/Bakî

Küçük bir çeşmeyim yurdumun

Unutulmuş bir dağında

Hiç kesilmeyecek suyum

Yıldızların aydınlığında

Boyuna akar dururum/Cahit Külebi

Hatırlama: Bu şiirlerdeki anlatım özelliklerini fark etmeleri için anlatımda dikkatlerini çeken unsurları aktarmalarını sağlayınız (K1a, K2a).

GELİŞTİRME (GELİŞME) AŞAMASI

Anlama: Bu aşamada yazma sürecinde yer alan *söz sanatlarının* işlevini metin üzerindeki uygulamalardan hareketle anlamalarını sağlayacak etkinliklere yer verilecektir. Öncelikle *anlatım özelliklerinden sembolizm, metafor, benzetme, kişileştirme ve konuşurma* ile ilgili bilgiler veriniz. Bu bilgileri hazırladığımız örneklerle pekiştiriniz. Öğrencilerin konuyu anlama düzeyi ile ilgili gerekli dönütleri alınız. Daha sonra “Bahar ve Biz” adlı şiiri okutunuz. Şiirde bilinmeyen kelimeleri buldurarak şiirin temasını ve konusunu anlamlarını saylayınız. Şiirdeki anlatım özelliklerinin (benzetme, kişileştirme vb.) şiirin anlamını nasıl etkilediğini belirlemelerini (K3a) sağlayınız. Şiirde kullanılan anlatım özelliklerinin (benzetme, kişileştirme vb.) şiirin anlamını nasıl etkilediğini açıklamalarını (K3b) söyleyiniz. Daha önce okudukları şiirlerden ve bu şiirden hareketle anlatım özelliklerinin kullanımına farklı örnekler vermeleri için onları yönlendiriniz.

Uygulama



Bu aşamada yazma sürecinde yer alan anlatım özelliklerini kullanarak serbest bir konuda kısa şiir yazma ile ilgili etkinliklere yer verilecektir. Belirlediği konuyu daha iyi aktarmak için benzetme ve kişileştirmeleri yerinde ve doğru olarak kullanmaları (K4a) için onları yönlendiriniz. Daha sonra *bağlama ögeleri (tersine, aksi takdirde, o hâlde, başka bir deyişle, öncelikle, ilk olarak)* hakkında bilgi vererek yazacakları metinlerde bağlama ögelerini etkili ve doğru kullanmalarını (K4b) söyleyiniz.

Analiz etme: Bu aşamada öğrencilerin taslak metinlerindeki anlatım özelliklerini (sembolizm, metafor, benzetme, kişileştirme, konuşurma) doğru olarak kullanıp kullanmadıklarını incelemeleri ile ilgili etkinlikler yapılacaktır. İlk olarak yazdıkları şiirleri örnek metinlerle karşılaştırarak şiirde kullandıkları anlatım özelliklerini incelemelerini (K5a) sağlayınız. Daha sonra yazdığı şiirde kullandığı anlatım özellikleri ile bağlama ögeleri (tersine, aksi takdirde, o hâlde, başka bir deyişle, öncelikle, ilk ol) arasında nasıl bir uyum olduğunu (K5b) görmelerini sağlayınız.

Değerlendirme: Bu aşamada akran ve öz değerlendirme yapılarak şiir denemesinde kullandığı anlatım özelliklerinin

etkililiği değerlendirilecektir. İlk aşamada şiirde anlam bütünlüğünü bozan veya anlamlı desteklemeyen metafor, benzetme, kişileştirme ve konuşmaların olup olmadığını denetlemelerini (K6a) söyleyiniz. Daha sonra yazısında kullandığı metafor, benzetme, kişileştirme, konuşmaların amacına uygunluğu, başkalarına yeni bilgi ve fikirler verip vermediği ile ilgili çıkarımda bulunmalarını (K6b) isteyiniz. Son olarak bu metindeki anlatım özelliklerinin tutarlılığı ile ilgili çıkarımda bulunmalarını (K6c) söyleyiniz.

TAMAMLAMA (SONUÇ) AŞAMASI

Yaratma:



Bu aşama iki bölümden oluşmaktadır. İlk olarak, yazma denemelerinde edindiği tecrübelerden hareketle, öğretmen ve arkadaşlarının önerileri ve düzeltmelerini dikkate alarak “mevsimler” konusu ile ilgili bir şiir yazacaklardır. Yeni yazılarına başlamadan önce metnin bölümleri arasında konuya uygun anlatım özelliklerini kullanmalarını (K7a) isteyiniz. Daha sonra *isimler, sıfatlar, zarflar, zamirler, bağlaçlar, edatlar ve edat öbekleri* gibi sözcük türleri hakkında bilgiler veriniz ve metinlerinde bunları etkili bir şekilde kullanmalarını söyleyiniz.

İkinci bölümde tasarlayıp yazdığı serbest konulu şiirdeki anlatım özelliklerinin amaca uygunluğu, sözcük gruplarının (isimler, sıfatlar, zarflar, zamirler, bağlaçlar ünlem, edat ve edat öbeği ve fikirleri bağlamak için bağlaçlar) metindeki anlamla uyumlu bir şekilde verip vermediği ile ilgili metinlerini denetlemelerini isteyiniz. Şiirdeki anlatım özelliklerinin amacına uygunluğu ve sözcük gruplarının anlamla olan uyumu ile ilgili çıkarımda bulunmaları için yönlendiriniz.

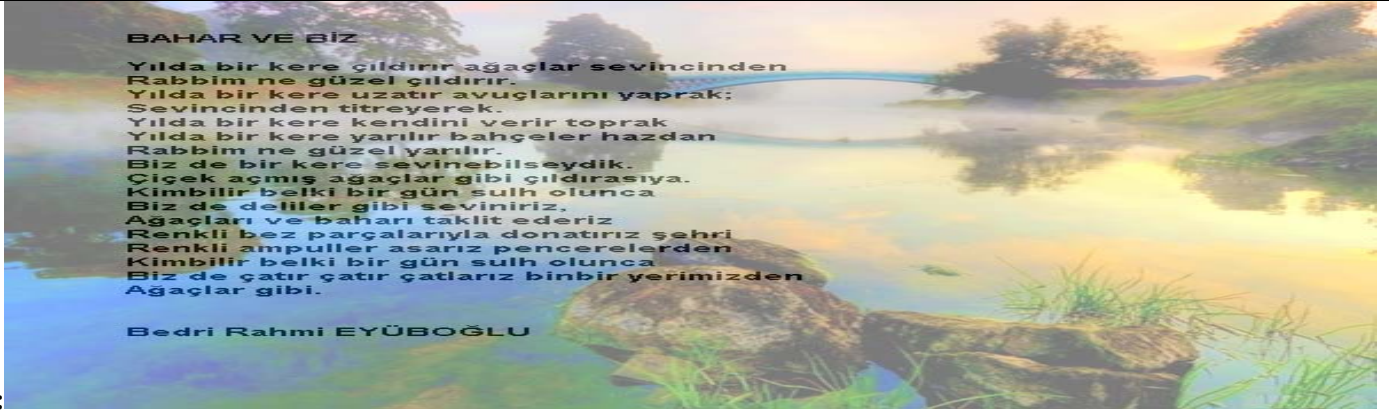
Bu etkinlik bittikten sonra bu bölümdeki kazanımlara uygun olarak hazırladığınız başarı testini uygulayınız. Teste verilen cevapları puanlayınız. Her madde için belirlenen ortalama puanı “Kazanım kontrol listesi”nde ilgili kazanımın karşısına yazınız. Bu ortalama puan hareketle bu dersin etkililiği ve kazanımların gerçekleşme düzeyi ile ilgili görüş ve düşüncelerinizi “Açıklama” bölümünde belirtiniz.

Kazanım kontrol listesi

Hedef 2: Yazma becerisindeki ölçütleri öğrenme.	Bu bilgi türünün başarı testi sonuçları ⁷⁸	Kazandılmadı	Az kazandıldı	Tamamıyla kazandıldı	Açıklama
K1: Yazma sürecinde metinsellik ölçütlerini hatırlar . K2: Yazma sürecinde yer alan anlatım özelliklerini hatırlar . (-metinsellik ölçütleri/hatırlama -anlatım özelliklerinin önemi/fark etme)					
K3: Yazma sürecinde yer alan anlatım özelliklerini işlevini anlar . (-durum veya olayların kabul edilebilirliği/odaklanma -edebî unsurların anlamı nasıl etkilediği/belirleme, açıklama)					
K4: Anlatım özelliklerini kullanarak yazma denemeleri yapar . (-mecaz, benzetme, kişileştirmelerin konu üzerindeki etkisi/aktarma -uygun bağlama öğeleri/ kullanma)					

⁷⁸ Bu bilgi türünün kazanımlarına göre bir başarı testi uygulanacaktır. Başarı testindeki maddeler yukarıdaki kazanımları kapsayacak şekilde düzenlenecektir. Öğrencilerin teste verdikleri cevaplara göre başarı testi incelenecek her kazanım ile ilgili başarı ortalamaları hesaplanacaktır. Belirlenen ortalamalar yukarıda ilgili kazanımın karşısına yazılacaktır. Bu ortalamalara ve kazanımla ilgili yapılan diğer öğrenme çıktılarına göre (ürün dosyaları, öğrencilerin bu kazanım için sınıf içi ve sınıf dışında sergilediği performansların sonuçları, öğretmen gözlemleri, öğretmen günlükleri, vb.) kazanımın gerçekleşme durumu kontrol listesinde ilgili sütunda belirtilecektir. Kazanımın gerçekleşmemesinin nedeni “Açıklama” bölümünde belirtilecektir.

K5: Yazma sürecinde yer alan anlatım özelliklerini kullanarak oluşturduğu taslağı analiz eder. (-mecaz, benzetme, kişileştirmelerin anlatımdaki etkisi/inceleme -edebî unsurlar ile kelime türleri arasındaki uyum/görme)					
K6: Anlatım özelliklerini kullanarak oluşturduğu taslak metnin etkililiğini değerlendirir. (-edebî unsurların anlamı destekleme durumu/denetleme - kelime türleri ile metnin anlatımı arasındaki uyum/görme -edebî unsurların metinsellik ölçütlerini destekleme durumu/çıkarmada bulunma)					
K7: Anlatım özellikleri ve dil bilgisi (kelime türleri) kurallarına dikkat ederek etkili ve yaratıcı bir metin oluşturur. (isimler, sıfatlar, zarflar, zamirler, bağlaçlar ve edatları amaca uygun olarak kullanıldığı etkili ve yaratıcı metin/yazma)					



Ek:

Yazma Becerisi İşlemsel Bilgi Türünün Etkinlikleri

7. sınıf yazma becerisi üçüncü hedefin “Yazma becerisiyle ilgili yöntem ve teknikleri öğrenme” etkinlikleri
Tarih:..../..../....
Etkinlik adı: Hikâyelerimdeki dünyalar Kazanımlar: Kazanım kontrol listesine bakınız.
BAŞLANGIÇ (GİRİŞ) AŞAMASI
Hazırlık: Bu bölümde yazma sürecindeki yazma tekniklerini öğrenmeleri ve yazma çalışmalarında bunları kullanmalarını sağlayacak etkinliklere yer verilecektir. Önceki derste serbest bir konuda özgün ve yaratıcı bir olay hikâyesi yazacaklarını söyleyiniz. Bundan hareketle yazacakları hikâye için uygun bir konu belirleyerek derse gelmelerini belirtiniz. Merak uyandırma: İlk derste “Boz Eşek” adlı hikâyeden bir bölümü okuyarak yazarın anlatımındaki tekniklere (düzenleyici plan kullanarak kronolojik bir anlatı geliştirmek, olay örgüsünü ilerletme, karmaşık karakterler geliştirme ve bir ortam oluşturma vb.) dikkatlerini çekiniz. Daha sonra bu hikâyenin olay veya durum hikâyesi olup olmadığını sorunuz. Bunlar arasındaki anlatım farklarının neler olabileceğini sorunuz. Hatırlatma: Bu bölümde yaratıcı ve özgün bir yazma sürecinde yardımcı olacak yazma tekniklerini hatırlamalarını

sağlayacak etkinliklere yer verilecektir. Öğrencilerin cevaplarını aldıktan sonra yazacakları metinlerde anlatım tekniklerini nasıl kullanacaklarını fark etmelerini (K1a) sağlayınız. Daha sonra anlatım tekniklerini nasıl kullanacağına odaklanarak yazma sürecini zihinlerinde canlandırmalarını (K1b) söyleyiniz.

GELİŞTİRME (GELİŞME) AŞAMASI

Anlama: Bu aşamada yaratıcı ve özgün bir yazma sürecinde kendisine yardımcı edecek bazı yazma tekniklerini nasıl kullanacaklarını anlamaları ile ilgili etkinlikler yapılacaktır. İlk olarak *olay hikâyesinin tür özellikleri* hakkında bilgi veriniz. Örnek hikâyeden hareketle *edebî metinlerde; düzenleyici plan kullanarak kronolojik bir anlatı geliştirme, olay örgüsünü ilerletme, karmaşık karakterler geliştirme ve bir ortam oluşturma gibi anlatım teknikleri* ile ilgili bilgiler veriniz. Sonraki aşamada *açıklama, tartışma, betimleme ve öyküleme anlatım tarzları* hakkında ayrıntılı bilgiler veriniz. Anlatım tarzlarına göre metinlerin nasıl oluştuğunu örneklerle pekiştiriniz. Öğrencilerin anlayıp anlamadıkları ile ilgili gerekli dönütleri alınız. Daha sonra yazacakları kısa olay hikâyelerinde düzenleyici plan kullanma, kronolojik bir anlatı geliştirme, olay örgüsünü ilerletme, karmaşık karakterler geliştirme ve bir ortam oluşturma gibi teknikleri nasıl kullanacağını açıklamalarını (K2a) isteyiniz. Açıkladıkları bu tekniklerden hangisini kullanacaklarını karar vermeleri (K2b) için yönlendiriniz. Son olarak bu teknikleri hikâyesinde nasıl kullanacaklarına örnek vermelerini söyleyiniz.

Uygulama:



Bu aşamada öğrenciler, öğrendiklerinden hareketle bazı yazma tekniklerini kullanarak kısa olay hikâyesi yazacaklardır. Yazma denemelerinde özgün ve yaratıcı bir anlatı geliştirmek amacıyla kronolojik bir olay akışı kullanmaları için onları yönlendiriniz. Daha sonra bu *olay akışını turmanan olaylar zinciri, çatışma, doruk noktası, çözülen olaylar zinciri şeklinde* nasıl ilerleteceklerini görmeleri için (K3a) örnek metinlerden yararlanmalarını sağlayınız. Hikâyesinde yaratıcı ve gerçekçi fikirler sunmak için *mesajı oluşturan tutarlı bakış açısını bütün hikâye sürecinde sürdürmeleri* gerektiğini (K3b) belirtiniz. Yazma denemesinde dili etkili kılmak için *diyalog, ritim ve uyak* gibi unsurların işlevleri hakkında bilgi vererek bunları kullanabileceklerini söyleyiniz (K3c).

Analiz etme: Bu aşamada yazma sürecinde kullandıkları tekniklerin etkililiğini incelemelerine yönelik etkinliklere yer verilecektir. Hazırlanmış bir metni yayın evine göndermeden önce *dikkat edilmesi gereken ölçütlerin neler olduğunu (redaksiyon, dil bilgisini doğru kullanma, anlamsal hataların rafine edilmesi vb.)* açıklayınız. Öğrencilere yazılarında kullandığı yazma tekniklerini bu ölçütlere göre incelemeleri (K4a) için yönlendiriniz. İnceleme sonucunda tespit ettiği hikâyedeki yararlı ve gereksiz yazma tekniklerini birbirinden ayırmalarını söyleyiniz. Hikâyedeki etkili ve yararlı teknikler ile hikâyenin yaratıcı ve özgünlüğü arasındaki uyumu (ilişkiyi) görmelerini sağlayınız (K4b).

Değerlendirme: Bu aşamada akran ve öz değerlendirme yapılarak kısa olay hikâyesinde kullanılan yazma tekniklerinin etkililiği değerlendirilecektir. Kısa olay hikâyesinde kullandığı tekniklerin amaca, hedef kitleye uygunluğunu denetlemeleri (K5a) için onları yönlendiriniz. Daha sonra amaç, hedef kitleye uygun olarak kullandığı tekniklerin işlevselliği ile ilgili çıkarımda bulunmalarını (K5a) söyleyiniz.

TAMAMLAMA (SONUÇ) AŞAMASI

Yaratma



Bu bölüm iki aşamadan oluşmaktadır. Birinci aşamada önceki yazma denemesinde edindiği tecrübelerden hareketle, öğretmen ve arkadaşlarının önerileri ve düzeltmelerini dikkate alarak serbest bir konuda etkili yazma tekniklerine başvurarak özgün ve yaratıcı bir durum hikâyesi yazacaklardır. *Durum hikâyesinin özellikleri* hakkında bilgiler veriniz. Durum hikâyelerinde kronolojik bir anlatı geliştirme, olay örgüsünü ilerletme, karmaşık karakterler geliştirme ve konuya uygun ortamlar oluşturma gibi tekniklere başvurmalarını (K6a) isteyiniz. İkinci aşamada kullandığı tekniklerden hareketle yazdıkları hikâyeleri denetleyeceklerdir. Bunun için turmanan olaylar zinciri, çatışma ve doruk noktası, çözülen olaylar zinciri ve çözümlenme gibi teknikleri nasıl kullanıldığını denetlemelerini isteyiniz. Yazdığı durum hikâyesindeki tekniklerin etkililiği ve mesajlarındaki fikirlerin tutarlılığı ile ilgili çıkarımda bulunmaları için yönlendiriniz.

Bu etkinlik bittikten sonra bu bölümdeki kazanımlara uygun olarak hazırladığınız başarı testini uygulayınız. Teste verilen cevapları puanlayınız. Her madde için belirlenen ortalama puanı “Kazanım kontrol listesi”nde ilgili kazanımın karşısına yazınız. Bu ortalamadan hareketle bu dersin etkililiği ve kazanımların gerçekleşme düzeyi ile ilgili görüş ve düşüncelerinizi “Açıklama” bölümünde belirtiniz.

Kazanım kontrol listesi

Hedef 3: Yazma becerisiyle ilgili yöntem ve teknikleri öğrenme.	Bu bilgi türünün başarı testi sonuçları ⁷⁹	Kazandı mı	Az kazandı mı	Tamamıyla kazandı mı	Açıklama
K1: Yazma sürecinde kendisine yardımcı olacak yazma tekniklerini hatırlar . (yazma öncesinde, kullanacak teknikler/fark etme, zihinde canlandırma)					
K2: Yazma sürecinde kendisine yardımcı olacak yazma tekniklerinin işlevlerini anlar . (-yazma sürecinde kullanılacak teknikler/açıklama, -kullanacak teknikler/karar verme)					
K3: Yazma sürecinde kendisine yardımcı olacak tekniklerle yazma denemeleri yapar . (-yazma sürecinde olay örgüsünü sıralı bir şekilde ilerletecek paragraflar/yazma -yazma sürecinde tutarlı bakış açısı/sürdürme -yazma sürecinde diyalog, ritim, uyak/kullanma)					
K4: Yazma sürecini ve kullandığı yazma tekniklerini analiz eder . (-taslak, redaksiyon, yayımlama teknikleri/inceleme -kullanılan teknikler ile metnin özgünlüğü arasındaki uyum veya ilişki/görme)					
K5: Yazma sürecini ve kullandığı yazma tekniklerinin etkililiğini değerlendirir . (kullanılan tekniklerin amaca ve hedef kitleye uygunluğu/denetleme, çıkarımda bulunma)					
K6: Etkili yazma tekniklerini kullanarak özgün bir metin yazar . (yazma teknikleriyle durum hikâyesi/yazma)					
Ek: “Boz Eşek” adlı hikâye					

Yazma Becerisi Üstbilişsel Bilgi Türünün Etkinlikleri

7. sınıf yazma becerisi dördüncü hedefin “İlgi, tutum ve değerlerine hitap edecek ve bireysel öğrenme farkındalığını destekleyecek yazma süreci öğrenme” etkinlikleri
Tarih:...../...../.....
Etkinlik adı: Yazma sürecinde kendini keşfetmenin yolları
Kazanımlar: Kazanım kontrol listesine bakınız.
BAŞLANGIÇ (GİRİŞ) AŞAMASI

⁷⁹ Bu bilgi türünün kazanımlarına göre bir başarı testi uygulanacaktır. Başarı testindeki maddeler yukarıdaki kazanımları kapsayacak şekilde düzenlenecektir. Öğrencilerin teste verdikleri cevaplara göre başarı testi incelenecek her kazanım ile ilgili başarı ortalamaları hesaplanacaktır. Belirlenen ortalamalar yukarıda ilgili kazanımın karşısına yazılacaktır. Bu ortalamalara ve kazanımla ilgili yapılan diğer öğrenme çıktılarına göre (ürün dosyaları, öğrencilerin bu kazanım için sınıf içi ve sınıf dışında sergilediği performansların sonuçları, öğretmen gözlemleri, öğretmen günlükleri, vb.) kazanımın gerçekleşme durumu kontrol listesinde ilgili sütunda belirtilecektir. Kazanımın gerçekleşmemesinin nedeni “Açıklama” bölümünde belirtilecektir.

Hazırlık: Bu bölümde bilinçli bir yazar olarak geliştirilmesi ve iyileştirilmesi gereken yönlerini ve bu konuda kendisine yardım edecek strateji, yöntem ve tekniği kullanmaları ile ilgili etkinliklere yer verilecektir.

Merak uyandırma: Derse, ilk yazma süreçlerinde yaşadığınız zorluklara örnekler vererek başlayınız. Bu süreçte neler yaptığınızı ve bu zorluklarla baş etme yollarınızı belirtiniz. Daha sonra onlara, “Çocuklar; bu güne kadar şiir, hikâye, mektup vb. yazarken yaşadığınız zorluklar nelerdir?” diye sorarak bunun ile ilgili düşünceleri için onlara zaman veriniz.

Hatırlama: Öğrencilerin bu soruya verdikleri cevaplar bittikten sonra yazma sürecinde *yazma yeterliliğini tanımama, iç ve dış motivasyon eksikliğinin farkında olmama, yazacağı konu hakkında yeteri kadar bilgi sahibi olmama, öz güven düşüklüğü gibi yazma becerisinde geliştirilmesi ve iyileştirilmesi gereken yönlerini* fark etmeleri için (K1a) onları yönlendiriniz.

GELİŞTİRME (GELİŞME) AŞAMASI

Anlama: Bu bölümde bilinçli ve üretken bir yazar olarak *yazma becerisinde geliştirilmesi gereken yönlerinin neler olduğunu bilmeleri ve bu konuda kendisine yardım edecek strateji, yöntem ve tekniği nasıl kullanacağını* anlamalarını sağlayacak yazma etkinlikleri yapılacaktır. Öğrencilere, şu sorulara kendilerine uygun cevaplar aramalarını (K2a) söyleyiniz

“Şiir, hikâye, mektup vb. hangilerini yazarken daha çok zorlanıyorum? Yazarken zorlandığım şiir, hikâye, mektup vb. türleri hakkında ne kadar bilgi sahibiyim? Bunlarla ilgili bu güne kadar ne öğrendim? Bu öğrendiklerimi yazma sürecinde nasıl kullanabilirim? Bu konuda öğrendiklerim yazma süreci ile ilgili ilgi, tutum ve ihtiyaçlarımı ne düzeyde karşılamaktadır?” Daha sonra bu soruları kendilerine göre açıklamalarını (K2b) söyleyiniz.

Uygulama:



Bu aşamada geliştirilmesi ve iyileştirilmesi gereken yönlerinin farkında olarak ve kendisine yardım edecek strateji, yöntem ve tekniği kullanarak en çok zorlandıkları türde (şiir, hikâye, mektup...) kısa metinler yazacaklardır. Yazmaya başlamadan önce yazacağı konu hakkında verilen farklı bilgi ve fikirler ile ilgili kişisel tepkisini belirtmelerini (K3a) söyleyiniz. Daha sonra yazma sürecinde *iç ve dış motivasyondan kaynaklı kişisel problemlerini* çözmek amacıyla mantıklı alternatifler sunmaları (K3b) için onları yönlendiriniz. Metin hakkındaki duygu ve düşüncelerini dile getirmek için “Neden bu yazıyı yazma ihtiyacı duydum? Bu yazıdan beklentilerim nelerdir? Bu yazı bana neler kattı?” sorulara uygun yanıtlar aramaları (K3c) gerektiğini belirtiniz. Daha sonra metinlerini yazmalarını söyleyiniz.

Analiz etme: Bu aşamada öğrenciler, bilinçli ve üretken bir yazar olarak geliştirilmesi ve iyileştirilmesi gereken yönlerini desteklemek için metinde kullanılan yöntem ve tekniklerin etkililiğini inceleyecektir. Bunun için yazdıkları metinden hareketle *yazma yeterliliğini tanımama, iç ve dış motivasyon eksikliği, yazacağı konu hakkında yeteri kadar bilgi sahibi olmama, öz güven eksikliği* gibi faktörlerin yazma sürecini nasıl etkilediğini incelemeleri (K4b) için yönlendiriniz. Bu incelemeyi hareketle yazma becerisini olumlu ve olumsuz etkileyen faktörleri birbirinden ayırmalarını (K4b) sağlayınız.

Değerlendirme: Bu aşamada akran ve öz değerlendirme yapılarak geliştirilmesi ve iyileştirilmesi gereken yönleri desteklemek için kullandığı strateji, yöntem ve tekniklerin etkililiğini değerlendireceklerdir. İlk olarak yazma becerisini olumsuz etkileyen faktörlerin üstesinden gelmek amacıyla kullandığı yazma tekniklerinin kendisine nasıl yardımcı olduğunu denetlemelerini (K5a) sağlayınız. Daha sonra bunların kendisine yardımcı olup olmadığı ile ilgili çıkarımda bulunmalarını (K5b) isteyiniz.

TAMAMLAMA (SONUÇ) AŞAMASI

Yaratma:



Bu bölüm iki aşamadan oluşmaktadır. Birinci aşamada örnek metinlerden ve önceki yazma sürecinde edindiği tecrübelerden hareketle, öğretmen ve arkadaşlarının önerileri ve düzeltmelerini dikkate alarak yeni yazma etkinliğine yer verilecektir. Öncelikle “metin oluşturma dosyası”ndaki yazılarından kendilerine göre en zayıf metni seçmelerini isteyiniz. Seçtikleri bu metni okumalarını söyleyiniz. Daha sonra bu metni yazma dersinde öğrendiği bilgilerden hareketle [geliştirilmesi ve iyileştirilmesi gereken yönlerinin (yazma yeterliliğini tanımama, iç ve dış motivasyon eksikliği, yazacağı konu ve dil bilgisi hakkında yeteri kadar bilgi sahibi olmama, öz güven eksikliği vb.) farkında olarak, doğru yazma stratejilerini kullanarak (yazma işlemlerini ve süreçlerini ayrıntılı olarak belirleme, ön bilgileri ve zihinsel süreçleri hazırlama; konu, dil, tür, hedef kitle vb. unsurları netleştirme vb.)] düzenlemelerini (K6a) ve yeniden yazmalarını (K6b) söyleyiniz.

Bu bölümün ikinci aşamasında kullandığı yazma tekniklerinin geliştirilmesi ve iyileştirilmesi gereken yönlerini

nasıl desteklediğini bu metinden hareketle denetlemelerini isteyiniz. Daha sonra kullandığı yazma tekniklerinin geliştirilmesi ve iyileştirilmesi gereken yönlerine ve yazma becerisine katkı sağlayıp sağlamadığı ile ilgili çıkarımda bulunmaları için onları yönlendiriniz.

Bu etkinlik bittikten sonra bu bölümdeki kazanımlara uygun olarak hazırladığınız başarı testini uygulayınız. Teste verilen cevapları puanlayınız. Her madde için belirlenen ortalama puanı “Kazanım kontrol listesi”nde ilgili kazanımın karşısına yazınız. Bu ortalamadan hareketle bu dersin etkililiği ve kazanımların gerçekleşme düzeyi ile ilgili görüş ve düşüncelerinizi “Açıklama” bölümünde belirtiniz.

Kazanım kontrol listesi

Hedef 4: İlgi, tutum ve değerlerine hitap edecek ve bireysel öğrenme farkındalığını destekleyecek yazma süreci öğrenme.	Bu bilgi türünün beşan testi sonuçları ⁸⁰	Kazandınlmadı	Az kazandınlıdı	Tamamıyla kazandınlıdı	Açıklama
K1: Kendini yazılı olarak daha etkili ifade etmek için iyileştirilmesi gereken yönlerini ve bu konuda kendisine yardım edecek strateji, yöntem ve tekniği tanır . (yazma sürecinde geliştirilmesi ve iyileştirilmesi gereken yönler/fark etme)					
K2: Kendini yazılı olarak daha etkili ifade etmek için iyileştirilmesi gereken yönlerini ve bu konuda kendisine yardım edecek strateji, yöntem ve tekniği nasıl kullanacağını anlar . (-yazma sürecinde bireysel öğrenme farkındalığını destekleyecek soruların cevapları/belirleme, -bu soruların cevaplarını/açıklama)					
K3: Kendini yazılı olarak daha etkili ifade etmek için uygun ve etkili strateji, yöntem ve tekniklerden yararlanarak yazma denemeleri yapar . (-yazma sürecini kontrol etme ve yazma gelişimini gözlemlene/günlük tutma -yazma sürecinde iç ve dış motivasyondan kaynaklı problemlerin mantıklı çözümleri/ bulma -yazma deneyimleri hakkındaki duygu ve düşünceler/aktarma)					
K4: Yazma sürecinde iyileştirilmesi gereken yönleri için kendisine yardım eden strateji, yöntem ve teknikleri analiz eder . (-yazma motivasyonunu olumlu ve olumsuz etkileyen strateji, yöntem ve teknikler/birbirinden ayırma -yazma deneyimlerinin iyileştirilmesi gereken yönleri üzerindeki etkisi/inceleme)					
K5: Yazma deneyiminin, iyileştirilmesi gereken yönlerini nasıl etkilediğini değerlendirir . (-yazma deneyimlerinin iyileştirilmesi gereken yönlere olan katkısı/denetleme, çıkarımda bulunma)					

⁸⁰ Bu bilgi türünün kazanımlarına göre bir başarı testi uygulanacaktır. Başarı testindeki maddeler yukarıdaki kazanımları kapsayacak şekilde düzenlenecektir. Öğrencilerin teste verdikleri cevaplara göre başarı testi incelenecek her kazanım ile ilgili başarı ortalamaları hesaplanacaktır. Belirlenen ortalamalar yukarıda ilgili kazanımın karşısına yazılacaktır. Bu ortalamalara ve kazanımla ilgili yapılan diğer öğrenme çıktılarına göre (ürün dosyaları, öğrencilerin bu kazanım için sınıf içi ve sınıf dışında sergilediği performansların sonuçları, öğretmen gözlemleri, öğretmen günlükleri, vb.) kazanımın gerçekleşme durumu kontrol listesinde ilgili sütunda belirtilecektir. Kazanımın gerçekleşmemesinin nedeni “Açıklama” bölümünde belirtilecektir.

K6: Bilinçli bir yazar olarak iyileştirilmesi gereken yönlerine katkı sağlayacak strateji, yöntem ve teknikler hakkında bilgi (fikir) oluşturur. (-yazma sürecinde edinilen tecrübeler ve doğru yazma stratejilerine göre yaratıcı bir metin/ tasarlama, yazma)					
---	--	--	--	--	--

YEDİNCİ SINIF OKUMA BECERİSİNİN HEDEF VE KAZANIMLARI

Okuma becerisi/dil bilgisi hedefleri	Okuma becerisi kazanımları (içerik/uygulama)
Olgusal Bilgi Hedef 1: Okuma ve okuduğunu anlama ile ilgili kavram ve terimleri öğrenme.	K1: Okuma ve okuduğunu anlama becerisini etkileyen faktörleri hatırlar. (okuma ve okuduğunu anlama becerisini engelleyen faktörler/fark etme)
	K2: Okuma ve okuduğunu anlamayı etkileyen faktörleri anlar. (okuma ve okuduğunu anlamayı engelleyen faktörler/belirleme, açıklama, örnekler verme)
	K3: Okuma ve okuduğunu anlamayı etkileyen faktörleri göz önünde bulundurarak uygun bir okuma süreci uygular. (-anlamaya yardımcı olan noktalama işaretleri/kullanma -kelimelerin kök ve eklerine bakarak bilinmeyen kelimelerden kaynaklı okuma güçlüğü/karar verme -filimsilerin anlam üzerindeki işlevleri/görme)
	K4: Okuma ve okuduğunu anlamayı etkileyen faktörlere dikkat ederek okuma sürecini analiz eder. (-okuma ve okuduğunu anlamayı engelleyen bireysel, çevresel ve metne bağlı faktörler/birbirinden ayırma -metnin özellikleri ile okuduğunu anlama becerisinin birbiriyle olan uyumu/görme)
	K5: Okuma ve okuduğunu anlamayı etkileyen faktörlere dikkat ederek okuma sürecinin etkililiğini değerlendirir. (okumayı ve anlamayı engelleyen faktörler/denetleme, çıkarımda bulunma)
	K6: Okuma ve okuduğunu anlamayı etkileyen faktörleri engellemek için bir fikir oluşturur.
Kavramsal Bilgi Hedef 2 Okuma ve okuduğunu anlama becerisi ile ilgili tür bilgisini öğrenme.	K1: Okuma sürecinde, metnin türüne uygun olan okuma türlerini hatırlar. (metnin türüne uygun kullanacak okuma türü/fark etme, zihinde canlandırma)
	K2: Okuduğu metinde anlam ve anlatım özelliklerini anlar. (-açıklayıcı, betimleyici, öyküleyici anlatımla oluşturulan metinlerdeki anlatım özellikleri/açıklama, -anlamı bilmeyen sözcüklerin veya sözcük grupları/tahmin etme -mecaz anlamlı sözcüklerin veya sözcük gruplarının metin üzerindeki etkisi/belirleme)
	K3: Okuma sürecini etkili okuma tekniklerine göre uygular. (-etkili okuma teknikleri/yararlanma -ses, şekil ve söz dizim kuralları/okuma -anlamı bilinmeyen sözcük ve sözcük grupları için sözlük/kullanma -önceki okuma tecrübeleri/paylaşma)
	K4: Okuma sürecinde, anlatım türlerini analiz eder. (-farklı anlatım türleriyle oluşturulan metinlerin benzerlik ve farklılıkları/birbirinden ayırma -farklı anlatım türleriyle oluşturulan metinlerdeki olay, kişi zaman vb. unsurların aktarılışındaki benzerlik ve farklılıklar/görme -kelime türlerinin anlatım türleriyle olan uyumu veya ilişkisi/görme)
	K5: Okuma sürecinde, anlatım türlerinin etkililiğini değerlendirir. (metinde kullanılan anlatım türlerinin ana fikri ve konuyu vermedeki etkililiği ve

	<i>işlevi/denetleme, çıkarımda bulunma)</i>
	K6: Okuma sürecinde, anlatım türlerinin etkililiği ile ilgili fikir oluşturur.
İşlemsel Bilgi Hedef 3: Okuma ve okuduğunu anlama becerisiyle ilgili yöntem ve teknikleri öğrenme.	K1: Okumanın süreçlerine göre bazı okuma tekniklerini hatırlar. <i>(okuma öncesi okumayı planlama teknikleri/fark etme)</i>
	K2: Okumanın süreçlerine göre bazı okuma tekniklerini anlar. <i>(-okuma sırasında kullanacağı kelime tanıma teknikleri /belirleme -cümlede bağ kurma teknikleri/yararlanma -cümleler arası bağ kurma teknikleri/yararlanma -okuyucunun bakış açısına, durumuna ve bilgisine göre metnin içeriğinin farklı anlaşılması/tahmin etme)</i>
	K3: Okumanın süreçlerine göre doğru ve etkili okuma tekniklerini uygular. <i>(-kelime tanıma teknikleri/kullanma -metinde az geçen kelimeleri tanıma teknikleri başvurma -cümlede bağ kurma teknikleri/kullanma -cümleler arası bağ kurma teknikleri/kullanma -bilinmeyen kelimeleri hızlı ve doğru okumayı sağlayan kelime tanıma teknikleri/kullanma -metindeki bilginin diğer metin ve başka bağlamla olan ilişkisi/aktarma)</i>
	K4: Etkili bir okuma süreci için okumanın süreçlerine göre, kullandığı teknikleri analiz eder. <i>(-basit ve karmaşık metinler aradaki farklılıklar/karşılaştırma -metindeki görsellerin ana fikir ve konuyu aktarmadaki etkililiği/inceleme)</i>
	K5: Etkili bir okuma süreci için okumanın süreçlerine göre, kullandığı tekniklerin işlevselliğini ve etkililiğini değerlendirir. <i>(-kelime tanıma, cümle içi ve cümleler arası bağ kurma teknikleri/denetleme, -tekniklerin işlevselliği ve etkililiği/çıkarımda bulunma)</i>
	K6: Etkili bir okuma süreci için okumanın süreçlerine göre, kullandığı tekniklerin işlevselliğini ve etkililiği ile ilgili bir fikir veya ürün oluşturur.
Üstbilisel Bilgi/ Duyusal Alan Hedef 4: İlgi, tutum ve değerlerine hitap edecek ve bireysel öğrenme farkındalığını destekleyecek okuma süreci öğrenme.	K1: Bilinçli bir okuyucu olarak okuma ve okuduğunu anlamayı engelleyen iç motivasyondan kaynaklı sorunlarını hatırlar. <i>(-okuma ve okuduğunu anlamaya yönelik iç motivasyon sorunları/zihinde canlandırma -okuma ve okuduğunu anlamada öne çıkan olumsuz duygu durumları/fark etme)</i>
	K2: Bilinçli bir okuyucu olarak okuma ve okuduğunu anlamayı engelleyen iç motivasyondan kaynaklı sorunlarının nedenlerini ve kaynağını anlar. <i>(-olumsuz duygu durumların okuma motivasyonunu nasıl etkilediği/belirleme, açıklama -okuma sürecindeki iç motivasyon sorunları/örnekler verme -iç motivasyon sorunlarının başarıyı nasıl etkilediği/tahminde bulunma)</i>
	K3: Bilinçli bir okuyucu olarak okuma ve okuduğunu anlamayı engelleyen iç motivasyon sorunlarına dikkat ederek okuma sürecini uygular. <i>(-başkalarının iç motivasyon sorunlarını yaşamış olabileceğini görmek amacıyla kişisel tecrübeleri aktaran metinler/yararlanma -okuma sürecinde başkalarının yaşadığı iç motivasyon sorunları ile kendi iç motivasyon sorunları/karşılaştırma -olumsuz duygu durumlarının üstesinden nasıl gelineceğini anlatan metinler/okuma)</i>
	K4: Bilinçli bir okuyucu olarak okuma ve okuduğunu anlamayı engelleyen iç ve dış motivasyon sorunlarının nedenlerini analiz eder. <i>(-okuma ve okuduğunu anlamaya yönelik iç ve dış motivasyon sorunları/birbirinden ayırma)</i>

	K5: Bilinçli bir okuyucu olarak okuma ve okuduğunu anlamayı engelleyen iç ve dış motivasyon sorunlarını değerlendirir . (-dış motivasyon sorunlarının iç motivasyonunu nasıl etkilediği/denetleme, çıkarımında bulunma -okuma sürecindeki iç motivasyon sorunlarına çözümler üretmek için sarf edilen çaba/sorgulama)
	K6: Bilinçli bir okuyucu olarak okuma ve okuduğunu anlamayı engelleyen iç ve dış motivasyon sorunlarının üstesinden gelmek için ürün veya fikir oluşturur .

YEDİNCİ SINIF OKUMA BECERİSİNİN ETKİNLİKLERİ

<p>Öğrencinin yaşı: () 8-9 () 9-10 () 10 ve üstü</p> <p>Süre: Etkinliklerin <i>Hazırlık</i>, <i>Merak uyandırma</i> ve <i>Hatırlama</i> aşamaları 40 dakikada, <i>Anlama</i> ve <i>Uygulama</i> aşamaları 40+40 dakikada, <i>Analiz etme</i> ve <i>Değerlendirme</i> aşamaları 40+40 dakikada <i>Yaratma</i> aşaması 40+40 dakikada yapılacaktır.</p> <p>Öğrenme alanları: () bilişsel () duyuşsal () psikomotor</p> <p>Dil becerileri: () okuma () yazma () sözlü iletişim</p> <p>Öğretim modeli: Etkinliğin <i>Giriş</i> bölümünde 7E modelinin ilk aşamaları kullanılmış olup <i>Gelişme</i> ve <i>Sonuç</i> aşamaları Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin bilişsel kategorilerine göre düzenlenmiştir. Etkinlik içerikleri yapılandırmacı, tam öğrenme, probleme dayalı öğrenme, işbirliğine dayalı öğrenme, aktif öğrenme, çoklu zekâ ve üstbiliş öğrenme modellerinin Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin bilgi türleri ve alt bilişsel süreçlerine uyarlanması ise oluşturulmuştur.</p> <p>Öğretme-öğrenme stratejileri</p> <p>Sunuş yoluyla öğretme: Öğretmenin kullandığı bu strateji, daha çok etkinliklerin <i>Merak uyandırma</i> ve <i>Anlama</i> basamaklarında kullanılıp diğer aşamalarda sunuma dayalı bilginin olduğu bölümlerde başvurulabilir.</p> <p>Buluş yoluyla öğrenme: Öğrencinin kullandığı strateji, daha çok etkinliklerin <i>Hatırlama</i>, <i>Merak uyandırma</i>, <i>Uygulama</i>, <i>Analiz etme</i> ve <i>Yaratma</i> basamaklarında kullanılıp diğer aşamalarda bilginin türüne göre başvurulabilir.</p> <p>Araştırma ve inceleme yoluyla öğrenme: Öğrencinin kullandığı strateji, etkinliklerin daha çok <i>Hazırlık</i>, <i>Uygulama</i>, <i>Analiz etme</i> ve <i>Değerlendirme</i>, <i>Yaratma</i> basamaklarında kullanılıp diğer aşamalarda bilginin türüne göre başvurulabilir.</p> <p>Ölçme araçları ve değerlendirme türleri</p> <p>Ölçme araçları: “okuma davranışları kontrol listesi”, “okumada kendi kendini değerlendirme formu”, “okuduğunu anlama aşamaları kontrol listesi”, “hikâye haritası”, “okuma becerisi öz değerlendirme formu”, “okuma becerisi akran değerlendirme formu” ve “okuma becerisi öğretmen kontrol listesi” burada verilen bu ölçme araçları tavsiye niteliğinde olup öğretmen etkinliğe uygun olarak geliştirdiği ölçme araçlarını da kullanabilir.</p> <p>Kazanım kontrol listesi: Her etkinliğin sonunda kazanımların gerçekleşme durumu “Kazanım kontrol listesi”ne göre ders akışı içinde gözlemlenerek dersin sonunda değerlendirilecektir.</p> <p>Öğrenci değerlendirmesi: Öğrenciler; “okumada kendini değerlendirme formu”, “hikâye haritası”, “okuma becerisi öz değerlendirme formu”, “okuma becerisi akran değerlendirme formu”nu kullanarak öz değerlendirme ve akran değerlendirmesi yaparak okuma becerilerini değerlendirebilirler.</p> <p>Öğretmen değerlendirmesi: Öğretmen; okuma becerisi performanslarını değerlendirmek için “okuma davranışları kontrol listesi”, “okuduğunu anlama aşamaları kontrol listesi”, “hikâye haritası”, “okuma becerisi öğretmen kontrol listesi”, “kazanım kontrol listesi” ve “başarı testleri” veya etkinliğe uygun olarak geliştirdiği ölçme araçlarını kullanabilir.</p> <p>Öğretim materyalleri ve teknolojileri: Ders kitabı, bilgisayar, projeksiyon cihazı, akıllı tahta, USB, çalışma kağıdı, görsel dokümanlar (resim, kart poster...), vb.</p>

Okuma Becerisi Olgusal Bilgi Türünün Etkinlikleri

7. sınıf okuma becerisi *birinci hedefin* “Okuma ve okuduğunu anlama ilgili kavram ve terimleri öğrenme” etkinlikleri

Tarih:..../..../....

Etkinlik adı: Okuma engelleri

Kazanımlar: Kazanım kontrol listesine bakınız.

BAŞLANGIÇ (GİRİŞ) AŞAMASI

Hazırlık: İlk derste öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlama becerisine yönelik deneyim, ilgi, ihtiyaç ve tutumları belirlenecektir. Ders boyunca öğrencilerin bu özellikleri göz önünde bulundurularak aşağıdaki etkinlikler sırasıyla gerçekleştirilecektir.

Merak uyandırma: Derse başlamadan önce aşağıdaki metni tahtaya yansıtarak okumalarını isteyiniz. Okuduktan sonra öğrencilere bu metinden ne anladıklarını sorunuz.

Nasre dđin Ho ca, gü nü n bir in de turşu sat ma ya ka rar ve rir. Tur şu ten ekel erini haz ır lar, eş eği ne yük ler.

So k ak so k ak do laş arak tur şu sat ma ya ba şlar:

Hay di tu rşu!.. Tu şu!...

Fak at Hoca, tam bö yle bağırı rken, eşeği de an ırma ya baş lar. Öy le gü r bir ses le a nı rır ki, Ho ca'nın se si ni bas tı rır. Ho ca, bir türlü is te di g ib i ba đır am az. So n bir ke re da ha ba đır ır ır. Fak at eş ek, yi ne dur ma z. Od a yük sek ses le a nır ır. Hoc a day ana maz:

Yet er art ık! Di ye eşe ğe ba đı rır Tur şuyu sen mi sata caks ın, yok sa b en m i

Hatırlama: Bu metinden hareketle okuduğunu anlama sürecinde metinden kaynaklı zorluklara odaklanmalarını sağlayınız. Daha sonra *okuma ve okuduğunu anlamayı engelleyen diğer faktörleri (okuma becerisi eksikliği, konu ile ilgili bilgi yetersizliği, ergenlik vb. psikolojik faktörler, aile tutumu ve okulun eğitim uygulamaları...)* fark etmelerini (K1a) sağlayınız.

GELİŞTİRME (GELİŞME) AŞAMASI

Anlama: *Okuma ve okuduğunu anlamayı engelleyen diğer faktörler (okuma becerisi eksikliği, konu ile ilgili bilgi yetersizliği, ergenlik vb. psikolojik faktörler, aile tutumu ve okulun eğitim uygulamaları...)* hakkında bilgiler veriniz.

Daha sonra bu faktörlerden hangilerinin kendi üzerinde daha çok etkili olduğunu belirlemelerini söyleyiniz (K2a). Belirledikleri bu faktörlerin okuma ve okuduğunu anlama becerisini nasıl etkilediğini açıklamaları (K2b) için yönlendiriniz. Daha sonra okuma ve okuduğunu anlamayı etkileyen diğer faktörden *anlatım bozukluklarına* dikkatini çekiniz. Burada özellikle *dil bilgisi ile ilgili anlatım bozukları (yüklem eksikliği ve uyumsuzluğu, nesne ve öznen kaynaklı bozukluklar, tümleç ve tamlama yanlışları, noktalama yanlışları)* hakkında bilgi veriniz. Daha sonra isim hâl eklerini tekrarlayarak bunlardan ilgi hâli hakkında bilgiler ayrıntılı veriniz. Bu konu tamamlandıktan sonra isim hâl eklerinin yanlış kullanıldığı cümlelere örnekler veriniz. Daha sonra içinde dil bilgisi yanlışlarının olduğu aşağıdaki metni tahtaya yansıtarak metni okumalarını ve anlamlandırmalarını isteyiniz.

“Sonradan deli; olduğuna karar verilen bir, adam plâjın aynasını kırdı. Bu insanı yemyeşil gösteren, altının sırtı dökülmüş, camlaşmış aynanın, insanları çirkin göstermesine içerledi, diye tefsir ettiler. Hayır, ondan değil, evvelce aynacı imiş. İtalya'dan ithal edermiş, sonra iflâs etmiş, az buçuk oynatmış, ayna görünce kırmamazlık edemezmiş uydurdular. İşin aslını bir ben biliyorum, ayna. O halde aynayı kıran da sensin diyeceksiniz, bize numara yapıyorsunuz. Pek âlâ! Aynayı kıran benim. Deli olduğuma karar verildi. Ama zararsızmışım, pek zararsızmış. Öcümü aynalardan alırmış. Bunlar doğru değil! Doğrusu şu: Aynayı kırmamın hiç bir sebebi yoktur. Sebepsiz yere kırdım. Canım sıkıldı, eğlenmek için kırdım bile diyemem. Güzel insanları çirkin gösteriyormuş; ne münasebet efendim. Güzel insanları çirkin gösteren aynâ onların derununu tefriş eder. Böyle aynayı plâjlara asamazlar. Yoksa aynada insanların çirkin taraftarlarını mı görmeğe başladın da...”

Öğrencilere bu metinde tespit ettikleri dil bilgisinden kaynaklı anlatım bozukluklarına örnekler vermelerini söyleyiniz (K2c). Aynı zamanda cümle öğelerinin yanlış ve eksik verilmesi ile ilgili dil bilgisi yanlışlarını tespit etmelerini söyleyiniz.

Uygulama: Bu aşamada okuma ve okuduğunu anlamayı etkileyen faktörler göz önünde bulundurularak etkili okuma süreci ile ilgili etkinliklere yer verilecektir. Farklı türler olan “İyimserlik, Kötümserlik” ve “Bu Vatan Kimin” adlı metinler okutulacaktır. İlk aşamada “İyimserlik, Kötümserlik” adlı metnin hatalı şeklini göstererek okuma ve

okuduğunu anlamayı engelleyen okunabilirlik ve anlaşılabilirlik gibi faktörlerin önemini bu yazı örneğinden yararlanarak görmelerini sağlayınız. Daha sonra “Bu Vatan Kimin” adlı şiiri okutunuz. Bu iki metinde *noktalama işaretlerinin* anlam üzerindeki etkisini görmeleri (K3a) için onları yönlendiriniz. *Kelimedeki yapı bilgisi* ile ilgili yeteri bilgiyi veriniz. Burada kelimeleri eklerine ve köklerine nasıl ayıracaklarını gösteriniz. Örnek iki metinde bilinmeyen kelimelerden kaynaklı okuma gücünü aşmaları için *kelimelerin köklerine, öneklerine ve soneklerine bakarak anlamlarını bulmalarını* isteyiniz (K3b). Bu bölümde son olarak *filimsi* konusuna odaklanarak bunların metni anlamadaki rolünü görmelerini sağlayınız. Öğrencilere etkinlikleri yaptırmadan önce *filimsi konusu* ile ilgili bilgileri vererek filimsilerin dil bilgisindeki rollerini ve türlerini açıklayınız. Sonrasında öğrencilerden okudukları metinde geçen filimsileri tespit ederek metinde anlamı etkili bir şekilde vermedeki işlevlerini görmelerini sağlayınız (K3c).

Analiz etme: Öğrencilere okudukları “İyimserlik, Kötümserlik” ve “Bu Vatan Kimin” adlı *metinlerde anlamayı engelleyen bireysel (okuma becerisi eksikliği, psikolojik, ergenlik...), çevresel (aile tutumları, okulun eğitim uygulamaları...)* ve *okuma materyaline bağlı faktörleri (okunabilirlik, anlaşılabilirlik, ...)* faktörleri birbirinden ayırarak (K4a) bunları sıralamalarını söyleyiniz. Sonraki basamakta oluşturduğu bu listedeki özellikler ile okuduğunu anlama arasında nasıl bir uyum olduğunu görmeleri (K4b) için yönlendiriniz.

Değerlendirme: Bu aşamada akran ve öz değerlendirme vasıtasıyla okuma ve anlamayı etkileyen faktörlerin okuma sürecindeki etkisi değerlendirilecektir. İlk aşamada okuma sürecini ve okuduğunu anlamayı etkileyen okuma becerisi eksikliği, okunabilirlik ve anlaşılabilirlik sorunları, psikolojik engeller, aile tutumları, okulun eğitim uygulamaları gibi faktörlerin kendi üzerinde nasıl etkili olduğunu denetlemeleri (K5a) için yönlendiriniz. Daha sonra okuduğu *metinlerin içerini anlamayı zorlaştıran engellerin olup olmadığı* ile ilgili çıkarımda bulunmalarını söyleyiniz (K5b).

TAMAMLAMA (SONUÇ) AŞAMASI

Yaratma: Bu aşamada okuma ve okuduğunu anlamayı etkileyen faktörler göz önünde bulundurularak etkili ve yaratıcı bir okuma süreci için yeni ve orijinal fikirlerin oluşturulmasıyla ilgili etkinliklere yer verilecektir. Önceki bölümlerde arkadaş ve öğretmen düzeltmelerine göre okuma ve okuduğunu anlama sürecinin daha etkili ve işlevsel olması amacıyla bir fikir üretmelerini isteyiniz (K6). Örneğin, “Bu hikâyeyi siz yazsaydınız metindeki filimsileri daha etkili vermek için ne yapardınız? veya anlatım bozuklarının (yüklem eksikliği ve uyuşmazlığı, nesne ve öznen kaynaklı bozukluklar, tümleş ve tamlama yanlışları, noktalama yanlışları) olmaması için nasıl önlemler alırsınız?” gibi sorularla fikirlerini oluşturmaları için yardımcı olunuz.

Bu etkinlik bittikten sonra bu bölümdeki kazanımlara uygun olarak hazırladığınız başarı testini uygulayınız. Teste verilen cevapları puanlayınız. Her madde için belirlenen ortalama puanı “Kazanım kontrol listesi”nde ilgili kazanımın karşısına yazınız. Bu ortalamadan hareketle bu dersin etkililiği ve kazanımların gerçekleşme düzeyi ile ilgili görüş ve düşüncelerinizi “Açıklama” bölümünde belirtiniz.

Kazanım kontrol listesi

Hedef 1: Okuma ve okuduğunu anlama ilgili kavram ve terimleri öğrenme.	Bu bilgi türünün başarı testi sonuçları ⁸¹	Kazandınlımadı	Az kazandınlıdı	Tamamıyla kazandınlıdı	Açıklama
K1: Okuma ve okuduğunu anlama becerisini etkileyen faktörleri hatırlar . (okuma ve okuduğunu anlama becerisini engelleyen faktörler/fark etme)					
K2: Okuma ve okuduğunu anlamayı etkileyen faktörleri anlar . (okuma ve okuduğunu anlamayı engelleyen					

⁸¹ Bu bilgi türünün kazanımlarına göre bir başarı testi uygulanacaktır. Başarı testindeki maddeler yukarıdaki kazanımları kapsayacak şekilde düzenlenecektir. Öğrencilerin teste verdikleri cevaplara göre başarı testi incelenecek her kazanım ile ilgili başarı ortalamaları hesaplanacaktır. Belirlenen ortalamalar yukarıda ilgili kazanımın karşısına yazılacaktır. Bu ortalamalara ve kazanımla ilgili yapılan diğer öğrenme çıktılarına göre (ürün dosyaları, öğrencilerin bu kazanım için sınıf içi ve sınıf dışında sergilediği performansların sonuçları, öğretmen gözlemleri, öğretmen günlükleri, vb.) kazanımın gerçekleşme durumu kontrol listesinde ilgili sütunda belirtilecektir. Kazanımın gerçekleşmemesinin nedeni “Açıklama” bölümünde belirtilecektir.

<i>faktörler/belirleme, açıklama, örnekler verme)</i>					
K3: Okuma ve okuduğunu anlamayı etkileyen faktörleri göz önünde bulundurarak uygun bir okuma süreci uygular. (-anlamaya yardımcı olan noktalama işaretleri/kullanma -kelimelerin kök ve eklerine bakarak bilinmeyen kelimelerden kaynaklı okuma güçlüğü /karar verme -füllimsilerin anlam üzerindeki işlevleri/görme)					
K4: Okuma ve okuduğunu anlamayı etkileyen faktörlere dikkat ederek okuma sürecini analiz eder. (-okuma ve okuduğunu anlamayı engelleyen bireysel, çevresel ve metne bağlı faktörler/birbirinden ayırma -metnin özelliği ile okuduğunu anlama becerisinin birbiriyle olan uyumu/görme)					
K5: Okuma ve okuduğunu anlamayı etkileyen faktörlere dikkat ederek okuma sürecinin etkililiğini değerlendirir. (okumayı ve anlamayı engelleyen faktörler/denetleme, çıkarımda bulunma)					
K6: Okuma ve okuduğunu anlamayı etkileyen faktörleri engellemek için fikir oluşturur.					
Ek: “İyimserlik, Kötümserlik” ve “Bu Vatan Kimin” adlı metinler					

Okuma Becerisi Kavramsal Bilgi Türünün Etkinlikleri

7. sınıf okuma becerisi ikinci hedefin “Okuma ve okuduğunu anlama becerisindeki tür bilgisini öğrenme” etkinlikleri

Tarih:...../...../.....

Etkinlik adı: Metinlerin dilinden anlamak

Kazanımlar: Kazanım kontrol listesine bakınız.

BAŞLANGIÇ (GİRİŞ) AŞAMASI

Hazırlık: Bu bölümde metin türüne uygun etkili okuma türlerinin (seçerek okuma, araştırma, tam okuma, çıkarımlı okuma) okuma ve okuduğunu anlama üzerindeki etkisi ile ilgili etkinliklere yer verilecektir. Hazırlanan etkinlikler ilgili kazanımlara göre sırasıyla yapılacaktır. Dersin daha etkili olması için aşağıda verilen metinlere ek olarak bu konu ile ilgili farklı metin örneklerini hazırlayabilirsiniz.

Merak uyandırma: Öğrencilerin dikkatini derse çekmek amacıyla aşağıdaki iki fotoğrafı tahtaya yansıtınız. Daha sonra öğrencilerden bu resimlere odaklanmalarını isteyiniz. İki resim hakkında düşüncelerini ve bu düşüncelerini sınıfla paylaşmalarını söyleyiniz.



Hatırlama: Bu aşamada “Karagöz ve Hacivat” ve “Memurun Ölümü” adlı metinlere hızlıca göz atmalarını söyleyiniz. Bu metinleri, ayrıntılı okutmadan önce metinlerin türüne uygun kullanabilecekleri okuma türünü (sesli, özetleyerek, not alarak, işaretleyerek, tahmin ederek, söz korusu ve okuma tiyatrosu ile okuma) fark etmelerini (K1a, K1b) sağlayınız.

GELİŞTİRME (GELİŞME) AŞAMASI

Anlama: Bu aşamada etkili bir okuma için metnin türüne uygun kullanacakları *okuma türlerini (seçerek okuma, araştırma, tam okuma, çıkarımlı okuma)* anlamaya yönelik etkinliklere yer verilecektir. Öncelikle *seçerek okuma, araştırma, tam okuma, çıkarımlı okuma türleri ile oyun, öyküleyici metin ve şiir türü* ile ilgili bilgi veriniz. Bu türlere uygun önceden hazırladığımız kısa örnekleri sınıfla paylaşarak konunun pekişmesini sağlayınız. Daha sonra “Karagöz ve Hacivat” adlı metni okutunuz. Belirlediğiniz öğrencilerin okumaları bittikten sonra diğer öğrencilere “Memurun Ölümü” adlı hikâyeyi okutunuz.

Edebî bir *metindeki açıklayıcı, betimleyici, öğretici, öyküleyici, yansıtıcı ve görüş belirleyici anlatımlar* hakkında bilgi veriniz. Okudukları bu iki metindeki anlatım türlerini sorunuz. Belirledikleri bu anlatımların özelliklerini açıklamalarını söyleyiniz (K2a). Metinlerde anlamı bilinmeyen kelimeler ve imge olarak kullanılan sözcüklerin metindeki anlatımı nasıl etkilediğini tahmin etmelerini (K2b) belirtiniz. Daha sonra hikâyede *bölüm ve sahneler ilerledikçe olayların nasıl geliştiğini ve olayların akışı içinde kahramanların davranış/tepkilerindeki değişimi gözlemlemelerini* (K2c) isteyiniz. Bu hikâyede anlamı bilinmeyen kelimelerin ve imgelerin metnin anlamı üzerindeki etkisini belirlemelerini sağlayınız. Daha sonra öğrencilere metinde geçen fiillerden hareketle *fiil konusu* ile ilgili bilgi veriniz. Fiiller bittikten sonra bu konuyu *zarf konusuyla* ilişkilendiriniz. Metinde öne çıkan zarf gruplarından hareketle zarflarla ilgili bilgi veriniz. Bu bölümde son olarak metinde kullanılan *fiil ve zarfların* anlatım türlerine göre nasıl bir işleve sahip olduğuna odaklanmalarını sağlayınız.

Uygulama: Bu aşamada “Memurun Ölümü” adlı hikâyeyi belirledikleri okuma türlerine (seçerek okuma, araştırma, tam okuma, çıkarımlı okuma) göre okumaları ile ilgili etkinliklere yer verilecektir. Bunun için uygun buldukları okuma türlerine göre metni okumalarını isteyiniz (K3a). Hikâyeyi daha iyi anlamaları amacıyla *içeriği özetleme,*

yazarın niyeti ve kullandığı tekniklerin farkına varma, görüşlere göre metinleri karşılaştırma, görsellerdeki bakış açısı, değerler ve tutumları fark etme gibi tekniklerden yararlanmaları (K3a) için yönlendiriniz. Daha sonra ses, şekil ve söz dizimi kurallarına uyararak metni okumaları için (K3b) gerekli uyarıda bulununuz. Okudukları bu metindeki anlamı bilinmeyen kelimeler için sözlük kullanmalarını (K3c) sağlayınız. Daha sonra hikâyeyi okurken edindiği okuma deneyimlerini arkadaşlarıyla paylaşmalarını (K3d) söyleyiniz.

Analiz etme: Okudukları “Memurun Ölümü” ve “Karagöz ve Hacivat” adlı metinlerin anlatımlarındaki benzerlik ve farklılıkları incelemelerini (K4a) söyleyiniz. Sonraki basamakta bu iki metinde kullanılan anlatım türleri (açıklayıcı, betimleyici, öğretici, öyküleyici, yansıtıcı ve görüş belirleyici anlatım) ile metinlerdeki olay, kişi, zaman, vb. unsurların aktarışı arasındaki benzerlik ve farklılığı görmeleri (K4b) için yönlendiriniz. Daha sonra metinde geçen *isim, fiil, sıfat ve zarfların* anlatım türleri ile olan uyumunu görmelerini (K4c) sağlayınız.

Değerlendirme: Bu aşamada akran ve öz değerlendirme yapılarak iki metinde kullanılan anlatım türlerinin işlevselliğine göre okuma sürecinin etkililiği değerlendirilecektir. İlk aşamada “Memurun Ölümü” ve “Karagöz ve Hacivat” adlı metinlerde kullanılan anlatım türlerinin (açıklayıcı, betimleyici, öğretici, öyküleyici, yansıtıcı ve görüş belirleyici anlatımla) ana fikri ve konuyu etkili bir şekilde iletip iletmediğini denetlemelerini (K5a) isteyiniz. Metinlerde kullanılan anlatım türlerinin ana fikir ve konunun aktarılmasında etkili olup olmadığı ile ilgili çıkarımda bulunmalarını söyleyiniz (K5b).

TAMAMLAMA (SONUÇ) AŞAMASI

Yaratma: Bu bölümde kullanılan anlatım türlerine göre okuma ve anlama sürecinin daha etkili olması ile ilgili bir ürün (fikir) oluşturmaları hedeflenmektedir. Bu amaçla okuduğu metinleri daha iyi anlamak için yapılması neler yapılması gerektiği (çelişkili bilgiyi tanımlayarak, metindeki mesajları fark ederek, ikna tekniklerinden olan duygusal ve etik söylemlere dikkat çekerek, metinlerde ve sunumlarda ayrı bakış açılarını tanımlayarak) ile ilgili bir fikir oluşturmalarını söyleyiniz. Daha sonra buldukları bu fikirlere göre okuma sürecini yeniden düzenlemelerini (K6) sağlayınız. Bu yeni fikirlere göre düzenledikleri sürecin etkili okuma ve anlama sürecine olan başarısını denetlemelerini söyleyiniz. Son olarak bu sürecin etkililiği ile ilgili çıkarımda bulunmaları için onları yönlendiriniz. Bu etkinlik bittikten sonra bu bölümdeki kazanımlara uygun olarak hazırladığınız başarı testini uygulayınız. Teste verilen cevapları puanlayınız. Her madde için belirlenen ortalama puanı “Kazanım kontrol listesi”nde ilgili kazanımın karşısına yazınız. Bu ortalamadan hareketle bu dersin etkililiği ve kazanımların gerçekleşme düzeyi ile ilgili görüş ve düşüncelerinizi “Açıklama” bölümünde belirtiniz.

Kazanım kontrol listesi

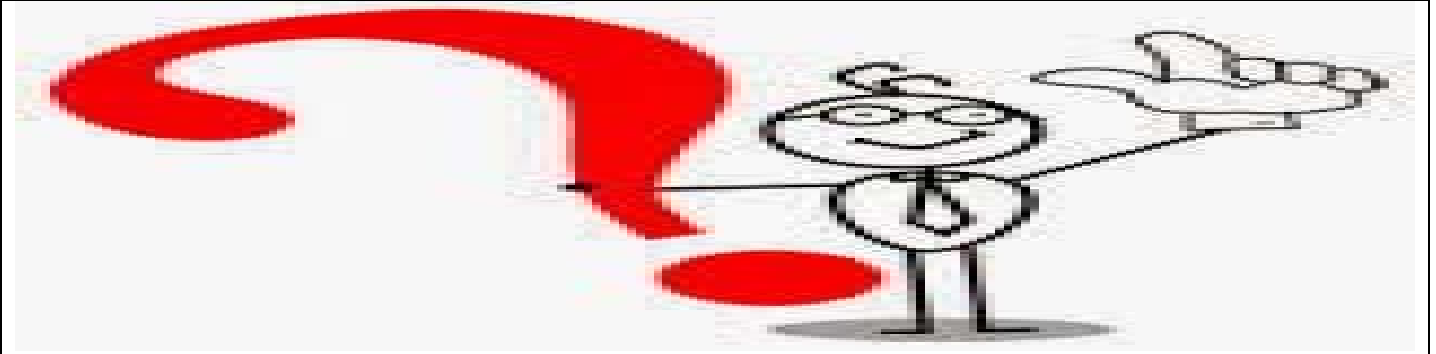
Hedef 2: Okuma ve okuduğunu anlama sürecindeki tür bilgisini öğrenme.	Bu bilgi türünün başarı testi sonuçları ⁸²	Kazandılmadı	Az kazandıldı	Tamamıyla kazandıldı	Açıklama
K1: Okuma sürecinde, metnin türüne uygun olan okuma türlerini hatırlar . (metnin türüne uygun kullanacak okuma türü/fark etme, zihinde canlandırma)					
K2: Okuduğu metinde anlam ve anlatım özelliklerini anlar . (-açıklayıcı, betimleyici, öyküleyici anlatımla oluşturulan metinlerdeki anlatım özellikleri/açıklama, -anlamı bilmeyen sözcüklerin veya sözcük					

⁸² Bu bilgi türünün kazanımlarına göre bir başarı testi uygulanacaktır. Başarı testindeki maddeler yukarıdaki kazanımları kapsayacak şekilde düzenlenecektir. Öğrencilerin teste verdikleri cevaplara göre başarı testi incelenecek her kazanım ile ilgili başarı ortalamaları hesaplanacaktır. Belirlenen ortalamalar yukarıda ilgili kazanımın karşısına yazılacaktır. Bu ortalamalara ve kazanımla ilgili yapılan diğer öğrenme çıktılarına göre (ürün dosyaları, öğrencilerin bu kazanım için sınıf içi ve sınıf dışında sergilediği performansların sonuçları, öğretmen gözlemleri, öğretmen günlükleri, vb.) kazanımın gerçekleşme durumu kontrol listesinde ilgili sütunda belirtilecektir. Kazanımın gerçekleşmemesinin nedeni “Açıklama” bölümünde belirtilecektir.

grupları/tahmin etme -mecaz anlamlı sözcüklerin veya sözcük gruplarının metin üzerindeki etkisi/belirleme)					
K3: Okuma sürecini etkili okuma tekniklerine göre uygular. (-etkili okuma teknikleri/yararlanma -ses, şekil ve söz dizim kuralları/okuma -anlamı bilinmeyen sözcük ve sözcük grupları için sözlük/kullanma -önceki okuma tecrübeleri/paylaşma)					
K4: Okuma sürecinde, anlatım türlerini analiz eder. (-farklı anlatım türleriyle oluşturulan metinlerin benzerlik ve farklılıkları/birbirinden ayırma -farklı anlatım türleriyle oluşturulan metinlerdeki olay, kişi zaman vb. unsurların aktarılışındaki benzerlik ve farklılıklar/görme -kelime türlerinin anlatım türleri ile olan uyumu veya ilişkisi/görme)					
K5: Okuma sürecinde, anlatım türlerinin etkililiğini değerlendirir. (metinde kullanılan anlatım türlerinin ana fikri ve konuyu vermedeki etkililiği ve işlevi/denetleme, çıkarmada bulunma)					
K6: Okuma sürecinde, anlatım türlerinin etkililiği ile ilgili fikir oluşturur.					
Ek: “Memurun Ölümü” ve “Karagöz ve Hacivat” adlı metinler					

Okuma Becerisi İşlemsel Bilgi Türünün Etkinlikleri

7. sınıf okuma becerisi üçüncü hedefin “Okuma ve okuduğunu anlama becerisiyle ilgili yöntem ve teknikleri öğrenme” etkinlikleri	Tarih: .../.../....
Etkinlik adı: Metinlerdeki bilmeceleri çözmenin yolları Kazanımlar: Kazanım kontrol listesine bakınız.	
BAŞLANGIÇ (GİRİŞ) AŞAMASI	
<p>Hazırlık: Bu aşamada okumanın süreçlerine göre okuma teknikleri ile ilgili etkinliklere yer verilecektir. Hazırlanan etkinlikler ilgili kazanımlara göre sırasıyla yapılacaktır.</p> <p>Merak uyandırma: Bilmeceler, el üstünden kaydırmaca (SABUN) . Bir oğlum var, kat kat göyneği var (SOĞAN). Biz biz biz idik otuz iki kız idik kıran geldi kırıldık düzen geldi dizildik (DİŞ). Gökte açık pencere, kalaylı bir tencere (AY). İki kardeş bir arada büyümüş. Üstü yanmış başı yanmış. Dövülenler onlar imiş. Almış kendini deryaya atmış. Meğer aslı su imiş (KAHVE)</p>	



Öğrencilerin dikkatini konuya çekmek amacıyla yukarıdaki bilmeceleri tahtaya yansıtınız. Öğrencilerden bilmecelere odaklanmalarını isteyiniz. Okudukları bu bilmecelerin hangi kavram veya nesneyi karşıladığını sorunuz. Daha sonra bu bilmecedeki ipuçları ile okunan bir metindeki anahtar kelimeler arasındaki ilişkiye dikkatlerini çekiniz. Daha sonra metni doğru ve etkili anlamak için okuma yöntem ve tekniklerine odaklanmalarını sağlayınız.

Hatırlama: Bu aşamada okumanın süreçlerine göre bazı okuma tekniklerini hatırlama ile ilgili etkinlikler yapılacaktır. Bunun için Nasreddin Hoca hikâyelerinden birini veya bir kaçını kullanabilirsiniz. Metinlere geçmeden önce Nasreddin Hoca hikâyelerinin nasıl okunduğunu düşünmelerini sağlayarak okumayı planlama tekniklerini (ön bilgileri harekete geçirme, metni tanıma ve yöntem belirleme, metni hızlıca gözden geçirme) fark etmelerini (K1a) sağlayınız.

GELİŞTİRME (GELİŞME) AŞAMASI

Anlama: Bu aşamada etkili bir okuma için okuma süreçlerinde kullanacakları doğru okuma tekniklerini anlamaya yönelik etkinliklere yer verilecektir. Bunun için öncelikle *okumayı planlama tekniklerini (ön bilgileri harekete geçirme, metni tanıma ve yöntem belirleme, metni hızlıca gözden geçirme)* ve okuma sürecinde kullanacakları *cümlede bağ kurma teknikleri (noktalama işaretlerinden ve dil bilgisi ipuçlarından yararlanma, bağlaçların anlamlarını yorumlama, uzun bir cümleyi anlamlı birimlere ayırma, kelimenin yerine kullanılan ve değişen kelimeler arasındaki ilişkileri yorumlama), cümleler arası bağ kurma teknikleri (bağlaçları izleme, bağlaçların anlamlarını yorumlama, iki cümle arasındaki bağları yorumlama), kelime tanıma teknikleri (sık tekrarlanan kelimeleri belirleme, ses-şekil ve metindeki ipuçlarını inceleme, kelime gruplarını okuma)* hakkında bilgi veriniz. Daha sonra okuma sırasında kullanacağı *kelime tanıma tekniklerini (sık tekrarlanan kelimeleri belirleme, ses-şekil ve metindeki ipuçlarını inceleme, kelime gruplarını okuma)* belirlemelerini söyleyiniz (K2a). Metni okutunuz. Metni daha iyi anlamak için cümlede bağ kurma tekniklerinden (K2b) ve aynı zamanda cümleler arası bağ kurma tekniklerinden de yararlanmalarını (K2c) sağlayınız. Bu hikâyelerdeki mesajların okuyucunun bakış açısına, durumuna ve bilgisine göre farklı anlaşılabilmesi ile ilgili tahmin bulunmalarını (K2d) sağlayınız.

Uygulama: Bu aşamada okuma süreçlerine göre doğru okuma tekniklerini uygulamaya yönelik etkinlikler yapacaklardır. “Bir Sonbahar Akşamı” adlı hikâyeyi okuduktan sonra metindeki kelimeleri daha iyi tanımaları için sık tekrarlanan kelimeleri belirleme, ses-şekil ilişkisini görme ve metindeki ipuçlarını inceleme gibi kelime tanıma tekniklerini kullanmalarını (K3a) sağlayınız. Daha sonra yeni bir kelimenin anlamını bulmak için bir sözlüğe başvurmaları gerektiğini söyleyiniz. Aynı şekilde metindeki noktalama işaretlerinden ve dil bilgisi ipuçlarından yararlanma, bağlaçların anlamlarını ve kelimelerin birbiriyle olan ilişkilerini yorumlama ve uzun bir cümleyi anlamlı birimlere ayırma gibi cümlede bağ kurma tekniklerini kullanmalarını (K3b) sağlayınız. Metindeki *bağlaçları izlemeleri ve cümleler arasındaki bağlaçların anlamlarını yorumlamaları* için gerekli yönergeleri (K3c) veriniz. Bu aşamada metinde bilinmeyen kelimeleri çabuk ve düzgün okumak için harf-ses uygunluğu, benzerlikleri çözümleme, kelime yapısı ve anlamsal ipuçları kullanma gibi kelime tanımlama tekniklerini kullanmalarını (K3d) sağlayınız. Daha sonra bu derste öğrendiği bu bilgileri bundan sonraki derslerde kullanmaları (K3e) için onları yönlendiriniz.

Analiz etme: “Nasreddin Hoca Hikâyeleri” ve “Bir Sonbahar Akşamı” adlı metinlerin kolay ve zor/karmaşık yönlerini karşılaştırarak iki metni incelemelerini (K4a) söyleyiniz. Sonraki basamakta bu iki metinde kullanılan resimlerin ana fikri ve konuyu vermede ne kadar etkili ve işlevsel olduklarını incelemelerini (K4b) isteyiniz.

Değerlendirme: Bu aşamada akran ve öz değerlendirme yapılarak iki metinde kullanılan tekniklerin işlevselliği ve etkililiği değerlendirilecektir. “Nasreddin Hoca Hikâyeleri” ve “Bir Sonbahar Akşamı” adlı metinleri okurken kullandıkları *kelime tanıma, cümlede ve cümleler arası bağ kurma tekniklerinin ana fikri ve konuyu aktarmada etkili olup olmadığını denetlemeleri için (K5a) onları yönlendiriniz. Son olarak bu tekniklerin işlevselliği ve etkililiği ile*

ilgili çıkarımda bulunmalarını (K5b) söyleyiniz.					
TAMAMLAMA (SONUÇ) AŞAMASI					
<p>Yaratma: Bu aşamada okuma sürecinde kullandıkları <i>kelime tanıma, cümlede ve cümleler arası bağ kurma tekniklerinin</i> daha etkili olması ile ilgili bir ürün oluşturmaları hedeflenmektedir. Bu amaçla bu tekniklerin daha etkili kullanımı için nelerin yapılabileceğini düşünerek buldukları bu fikirlere göre okuma sürecini yeniden planlamalarını (K6) sağlayınız. Bu yeni fikirlere göre düzenledikleri sürecin etkili okuma ve anlama süreci üzerindeki başarısını denetlemelerini söyleyiniz. Son olarak bu sürecin etkililiği ile ilgili çıkarımda bulunmaları için onları yönlendiriniz. Bu etkinlik bittikten sonra bu bölümdeki kazanımlara uygun olarak hazırladığınız başarı testini uygulayınız. Teste verilen cevapları puanlayınız. Her madde için belirlenen ortalama puanı “Kazanım kontrol listesi”nde ilgili kazanımın karşısına yazınız. Bu ortalamadan hareketle bu dersin etkililiği ve kazanımların gerçekleşme düzeyi ile ilgili görüş ve düşüncelerinizi “Açıklama” bölümünde belirtiniz.</p>					
Kazanım kontrol listesi					
Hedef 3: Okuma ve okuduğunu anlama becerisiyle ilgili yöntem ve teknikleri öğrenme.	Bu bilgi türünün başarı testi sonuçları ⁸³	Kazandırılmadı	Az kazandııldı	Tamamıyla kazandııldı	Açıklama
K1: Okumanın süreçlerine göre bazı okuma tekniklerini hatırlar . (okuma öncesi okumayı planlama teknikleri/fark etme)					
K2: Okumanın süreçlerine göre bazı okuma tekniklerini anlar . (-okuma sırasında kullanacağı kelime tanıma teknikleri/belirleme -cümlede bağ kurma teknikleri/yararlanma -cümleler arası bağ kurma teknikleri/yararlanma -okuyucunun bakış açısına, durumuna ve bilgisine göre metnin içeriğinin farklı anlaşılması/tahmin etme)					
K3: Okumanın süreçlerine göre doğru ve etkili okuma tekniklerini uygular . (-kelime tanıma teknikleri/kullanma -metinde az geçen kelimeleri tanıma teknikleri/başvurma -cümlede bağ kurma teknikleri/kullanma -cümleler arası bağ kurma teknikleri/kullanma -bilinmeyen kelimeleri hızlı ve doğru okumayı sağlayan kelime tanıma teknikleri/kullanma -metindeki bilginin diğer metin ve başka bağlamla olan ilişkisi/aktarma)					
K4: Etkili bir okuma süreci için okumanın süreçlerine göre, kullandığı teknikleri analiz eder . (-basit ve karmaşık metinler aradaki farklılıklar/karşılaştırma -metindeki görsellerin ana fikir ve konuyu					

⁸³ Bu bilgi türünün kazanımlarına göre bir başarı testi uygulanacaktır. Başarı testindeki maddeler yukarıdaki kazanımları kapsayacak şekilde düzenlenecektir. Öğrencilerin teste verdikleri cevaplara göre başarı testi incelenecek her kazanım ile ilgili başarı ortalamaları hesaplanacaktır. Belirlenen ortalamalar yukarıda ilgili kazanımın karşısına yazılacaktır. Bu ortalamalara ve kazanımla ilgili yapılan diğer öğrenme çıktılarına göre (ürün dosyaları, öğrencilerin bu kazanım için sınıf içi ve sınıf dışında sergilediği performansların sonuçları, öğretmen gözlemleri, öğretmen günlükleri, vb.) kazanımın gerçekleşme durumu kontrol listesinde ilgili sütunda belirtilecektir. Kazanımın gerçekleşmemesinin nedeni “Açıklama” bölümünde belirtilecektir.

<i>aktarmadaki etkililiği/inceleme)</i>					
K5: Etkili bir okuma süreci için okumanın süreçlerine göre, kullandığı tekniklerin işlevselliğini ve etkililiğini değerlendirir. (-kelime tanıma, cümle içi ve cümleler arası bağ kurma teknikleri/denetleme, -tekniklerin işlevselliği ve etkililiği/çıkarımında bulunma)					
K6: Etkili bir okuma süreci için okumanın süreçlerine göre, kullandığı tekniklerin işlevselliğini ve etkililiği ile ilgili bir fikir veya ürün oluşturur.					
Ek: "Nasreddin Hoca Hikâyeleri" ve "Bir Sonbahar Akşamı" adlı metinler					

Okuma Becerisi Üstbilişsel Bilgi Türünün Etkinlikleri

7. sınıf okuma becerisi *dördüncü hedefin* "İlgi, tutum ve değerlerine hitap edecek ve bireysel öğrenme farkındalığını destekleyecek okuma süreci öğrenme" etkinlikleri

Tarih:..../..../....

Etkinlik adı: Okuma ve okuduğunu sorunları ile baş etmenin yolları
Kazanımlar: Kazanım kontrol listesine bakınız.

BAŞLANGIÇ (GİRİŞ) AŞAMASI



Hazırlık: Bu aşamada bilinçli bir okuyucu olarak okuma ve okuduğunu anlamayı engelleyen iç motivasyondan kaynaklı sorunları hakkında farkındalık kazanmalarına yönelik etkinlikler yapacaklardır. Dersin daha etkili olması için aşağıda verilen metinlere ek olarak bu konu ile ilgili farklı metin örneklerini hazırlayabilirsiniz.

Merak uyandırma: Öğrencilerin dikkatini konuya odaklamak için yukarıdaki iki resmi tahtaya yansıtınız. Daha sonra sol tarafta yazılan cümledeki mesaj ile sağ tarafta verilen resim arasında nasıl ilişki olduğu üzerinde düşüncelerini isteyiniz. Bu iki resimdeki mesajı açıklamalarını söyleyiniz. Daha sonra bu resimleri okuma sürecinde okuyucudan kaynaklı okuma ve okuduğunu anlama sorunlarıyla ilişkilendiriniz.

Hatırlama: Okuma ve okuduğunu anlamaya yönelik *başarısızlık, kaygı, umutsuzluk, motivasyon eksikliği ve öğrenilmiş çaresizlik gibi iç motivasyon sorunlarının* olup olmadığı, varsa bunları zihinde canlandırmalarını (K1a) söyleyiniz. Bu sorunlar nedeniyle okuma becerisi *zorluklarıyla mücadeleden vaz geçme, okuma sürecindeki zor durumlardan kaçınma, okuma becerisi eksikliklerine ket vurma, okuma becerisi ile ilgili olumsuz duruma razı olma* gibi olumsuz duygu durumlarını fark etmeleri (K1b) için öğrencileri yönlendiriniz.

GELİŞTİRME (GELİŞME) AŞAMASI

Anlama: Bu aşamada okuma ve okuduğunu anlamayı engelleyen *iç motivasyondan* kaynaklı sorunların nedenlerini ve kaynağını anlamalarını sağlayacak etkinliklere yer verilecektir. Öncelikle *okuyucudan kaynaklı okuma ve okuduğunu anlama sorunları (başarısızlık, kaygı, umutsuzluk, motivasyon eksikliği ve öğrenilmiş çaresizlik, vb.) olumsuz duygu durumları (zorluklarla mücadeleden vaz geçme, zor durumlardan kaçınma, eksikliklerine ket vurma, olumsuz duruma razı olma, vb.)* hakkında bilgi veriniz.

Bunun için daha önce bir metni okurken yaşadıkları anlama zorlukları sonucunda oluşan başarısızlık, kaygı, umutsuzluk, motivasyon eksikliği ve öğrenilmiş çaresizlik gibi olumsuz duyguların okuma motivasyonlarını nasıl etkilediğini belirlemelerini söyleyiniz (K2a). Okuma ve okuduğunu anlamadan kaynaklı bu faktörlerin okuma motivasyonlarını nasıl etkilediğini açıklamaları (K2b) için yönlendiriniz. Daha sonra okuma sürecindeki iç motivasyon sorunlarına örnek vermelerini (K2c) isteyiniz. İç motivasyon sorunlarının okuma ve okuduğunu anlama başarılarını yüzde kaç etkilemiş olabileceği ile ilgili tahminde bulunmalarını (K2d) belirtiniz.

Uygulama: Bu aşamada okuma ve okuduğunu anlamayı engelleyen iç motivasyon sorunlarına dikkate edilerek etkili okuma etkinliklerine yer verilecektir. İlk olarak yaşadıkları okuma motivasyonu sorunlarının sadece onlara özgü bir durum olmadığını, birçok insanın benzer sorunlarla mücadele ettiği ile ilgili farkındalık oluşturmaya çalışınız. Bunun için okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerle ilgili yapılmış eklerdeki makale çalışmasının bir bölümünü okuyarak bu durumun başkalarında da olabileceğini görmelerini sağlayınız (K3a).

Daha sonra onlara “Yeşil Gözlü Kardan Adam” adlı metni okuyacaklarını söyleyiniz. Metin okunduktan sonra okuduğunu anlama sürecinde yaşadıkları sorunları listelemelerini isteyiniz. Bunları sınıfla paylaşmalarını söyleyerek iç motivasyon sorunlarını başkalarının da yaşadığını görmeleri için (K3b) onları yönlendiriniz. Daha sonra arkadaşlarının okuma becerisi zorlukları ile kendi zorluklarını karşılaştırmalarını (K3c) isteyiniz. Okuduğunu anlamada zorluk yaşarken *başarısızlık, kaygı, umutsuzluk, motivasyon eksikliği ve öğrenilmiş çaresizlik* gibi duyguların üstesinden nasıl geleceğini anlatan metinleri okumaları için gerekli önerilerde bulununuz.

Analiz etme: Bu aşamada “Yeşil Gözlü Kardan Adam” adlı metinden veya daha önce anlamada zorluk yaşadıkları okuma metinlerden yararlanabileceklerini söyleyiniz. Okuma ve okuduğunu anlama üzerinde etkili olan dış motivasyon sorunlarına dikkati çekmeye çalışınız. Bunun için anılarınızdan veya belirlediğiniz iyi bir örnekten yararlanarak *dış motivasyon sorunları (öğretmen, aile ve çevrenin ilgisizliği ve pekiştiric eksikliği, çalışma ortamının uygunsuzluğu, okuldan kaynaklı eksiklikler, arkadaş çevresiyle yaşadığı olumsuz duygular, gelişim yaşının sorunları vb.)* ile ilgili bilgiler veriniz. Daha sonra okudukları metinleri anlamalarını engelleyen iç motivasyon sorunları ile dış motivasyon sorunlarını birbirinden ayırarak (K4a) bunları gruplandırmalarını söyleyiniz.

Değerlendirme: Bu aşamada akran ve öz değerlendirme yapılarak bilinçli bir okuyucu olarak okuma ve okuduğunu anlamayı engelleyen iç ve dış motivasyon sorunlarını değerlendirme ile ilgili etkinliklere yer verilecektir. İlk aşamada okuma ve okuduğunu anlamayı olumsuz etkileyen dış motivasyondan kaynaklı sorunların iç motivasyondan kaynaklı sorunlarını etkileyip etkilemediğini denetlemeleri (K5a) için yönlendiriniz. Ulaştıkları sonuçlardan hareketle okuma ve okuduğunu anlamayı etkileyen dış motivasyondan kaynaklı sorunların okuma sürecini nasıl etkilediği ile ilgili çıkarımda bulunmalarını söyleyiniz. Motivasyondan kaynaklı sorunları için sarf ettikleri çabayı sorgulamalarını belirtiniz (K5b).

TAMAMLAMA (SONUÇ) AŞAMASI

Yaratma: Bu aşamada bilinçli bir okuyucu olarak okuma ve okuduğunu anlamayı engelleyen iç ve dış motivasyon sorunlarının farkında olarak okuma sürecinin daha etkili olması ile ilgili bir ürün veya fikir oluşturmaları hedeflenmektedir. Bu amaçla iç ve dış motivasyon sorunlarından uzak bir okuma sürecini düzenlemelerini (K6) sağlayınız. Bir metni daha iyi anlamak için iç motivasyon sorunlarına uygun çözümler aramalarını ve buldukları bu çözüme göre okuma sürecini düzenlemelerini söyleyiniz. Düzenledikleri sürecin etkili okuma ve anlama sürecine olan başarısını denetlemelerini söyleyiniz. Son olarak bu sürecin etkililiği ile ilgili çıkarımda bulunmaları için onları yönlendiriniz.

Bu etkinlik bittikten sonra bu bölümdeki kazanımlara uygun olarak hazırladığımız başarı testini uygulayınız. Teste verilen cevapları puanlayınız. Her madde için belirlenen ortalama puanı “Kazanım kontrol listesi”nde ilgili kazanımın karşısına yazınız. Bu ortalamadan hareketle bu dersin etkililiği ve kazanımların gerçekleşme düzeyi ile ilgili görüş ve düşüncelerinizi “Açıklama” bölümünde belirtiniz.

Kazanım kontrol listesi

Hedef 4: İlgi, tutum ve değerlerine hitap edecek ve bireysel öğrenme farkındalığını destekleyecek okuma süreci öğrenme.	Bu bilgi türünün başarı testi sonuçları ⁸⁴	Kazandı mı?	Az kazandı mı?	Tamamıyla kazandı mı?	Açıklama
K1: Bilinçli bir okuyucu olarak okuma ve okuduğunu anlamayı engelleyen iç motivasyondan kaynaklı sorunlarını hatırlar . (-okuma ve okuduğunu anlamaya yönelik iç motivasyon sorunları/zihinde canlandırma -okuma ve okuduğunu anlamada öne çıkan olumsuz duygu durumları/fark etme)					
K2: Bilinçli bir okuyucu olarak okuma ve okuduğunu anlamayı engelleyen iç motivasyondan kaynaklı sorunlarının nedenlerini ve kaynağını anlar . (-olumsuz duygu durumlarının okuma motivasyonunu nasıl etkilediği/belirleme, açıklama -okuma sürecindeki iç motivasyon sorunları/örnekler verme -iç motivasyon sorunlarının başarısı nasıl etkilediği/tahminde bulunma)					
K3: Bilinçli bir okuyucu olarak okuma ve okuduğunu anlamayı engelleyen iç motivasyon sorunlarına dikkat ederek okuma sürecini uygular . (-başkalarının iç motivasyon sorunlarını yaşamış olabileceğini görmek amacıyla kişisel tecrübeleri aktaran metinler/yararlanma -okuma sürecinde başkalarının yaşadığı iç motivasyon sorunları ile kendi iç motivasyon sorunları/karşılaştırma -olumsuz duygu durumların üstesinden nasıl gelineceğini anlatan metinler/okuma)					
K4: Bilinçli bir okuyucu olarak okuma ve okuduğunu anlamayı engelleyen iç ve dış motivasyon sorunlarının nedenlerini analiz eder . (-okuma ve okuduğunu anlamaya yönelik iç ve dış motivasyon sorunları/birbirinden ayırma)					
K5: Bilinçli bir okuyucu olarak okuma ve okuduğunu anlamayı engelleyen iç ve dış motivasyon sorunlarını değerlendirir . (-dış motivasyon sorunlarının iç motivasyonunu nasıl etkilediği/denetleme, çıkarımda bulunma -okuma sürecindeki motivasyon sorunlarına çözümler üretmek için sarf edilen çaba/sorgulama)					

⁸⁴ Bu bilgi türünün kazanımlarına göre bir başarı testi uygulanacaktır. Başarı testindeki maddeler yukarıdaki kazanımları kapsayacak şekilde düzenlenecektir. Öğrencilerin teste verdikleri cevaplara göre başarı testi incelenecek her kazanım ile ilgili başarı ortalamaları hesaplanacaktır. Belirlenen ortalamalar yukarıda ilgili kazanımın karşısına yazılacaktır. Bu ortalamalara ve kazanımla ilgili yapılan diğer öğrenme çıktılarına göre (ürün dosyaları, öğrencilerin bu kazanım için sınıf içi ve sınıf dışında sergilediği performansların sonuçları, öğretmen gözlemleri, öğretmen günlükleri, vb.) kazanımın gerçekleşme durumu kontrol listesinde ilgili sütunda belirtilecektir. Kazanımın gerçekleşmemesinin nedeni "Açıklama" bölümünde belirtilecektir.

K6: Bilinçli bir okuyucu olarak okuma ve okuduğunu anlamayı engelleyen iç ve dış motivasyon sorunlarının üstesinden gelmek için ürün veya fikir oluşturur.					
<p>Ek: “Yeşil Gözlü Kardan Adam” adlı metin “Okuma Güçlüğü Olan Öğrencilerin Üstbilişsel Okuma Stratejilerini Kullanımı ve Öğretmenlerinin Okuduğunu Anlama Öğretim Uygulamalarının İncelenmesi</p> <p>Bu araştırmanın amacı, okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama problemleri ve okuma stratejileri kullanımının ve öğretmenlerinin okuduğunu anlama öğretim uygulamalarının incelenmesidir. Araştırmaya 96 okuma güçlüğü olan ve 96 okuma güçlüğü olmayan üçüncü sınıf öğrencisi ve onların öğretmenleri (n=39) katılmıştır. Araştırmada iki anket kullanılmıştır. Öğrenci anketi, ilköğretim öğrencilerinin kullandığı okuduğunu anlama stratejilerini içermiştir. Öğrenciler kullandıkları stratejileri anket üzerinde işaretlemiştir. Öğretmen anketi iki bölümden oluşmuştur. Birinci bölümde okuduğunu anlama sorunları listelenmiştir, ikinci bölümde ise okuduğunu anlama öğretim uygulamaları yer almıştır. Öğretmenler öğrencilerinin okuduğunu anlama sorunlarını ve yaptıkları öğretimsel uygulamaları öğretmen anketine işaretlemiştir. Araştırmada, okuma güçlüğü olan öğrencilerin çoğunun ana fikir bulmada, neden-sonuç ilişkisi kurmada, metindeki genel bilgi ve detayları hatırlamada ve çıkarım yapmada güçlükleri olduğu bulunmuştur. Okuma güçlüğü olan öğrencilerin en az kullandığı stratejilerin ise okumadan önce kendine soru sorma, metni zihninde canlandırma, önbilgiyi kullanma, önemli bilginin altını çizme, belirginleştirme ve okumadan sonra kendine soru sorma olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin en az yaptığı okuduğunu anlama öğretim uygulamasının, önbilgiyi etkinleştirme ve akran aracılı öğretim olduğu görülmüştür.</p> <p>Anahtar Sözcükler: Okuduğunu anlama problemleri, okuduğunu anlama, okuduğunu anlama stratejileri, okuma güçlüğü olan öğrenciler.</p> <p style="text-align: right;">Eğitim ve Bilim 2011, Cilt 36, Sayı 162”</p>					

YEDİNCİ SINIF SÖZLÜ İLETİŞİM (DİNLEME/İZLEME, KONUŞMA) BECERİLERİNİN HEDEF VE KAZANIMLARI

Bilgi Türleri Hedefler	Dinleme-izleme/konuşma becerileri kazanımları (içerik/uygulama)
Olgusal Bilgi Hedef 1: Sözlü iletişim süreciyle ilgili kavram ve terimleri öğrenme.	K1: Sözlü iletişim sürecinin kavramlarını hatırlar. (Sözlü iletişimin öğeleri/zihinde canlandırma, fark etme)
	K2: Sözlü iletişim sürecinin kavram ve terimlerini anlar. K3: Sözlü iletişimde vurgu ve tonlamanın etkisini anlar. (sözlü iletişimin öğeleri/açıklama, karşılaştırma, örneklendirme, tanımlama)
	K4: Sözlü iletişimin kavram ve terimlerini uygular. (telâffuz öğeleri/gerçekleştirme, kullanma, alışkanlık hâline getirme)
	K5: Sözlü iletişimin kavram ve terimlerini analiz eder. (mesajın içeriği, vurgu ve tonlama/uyumu görme, uyumu gerekçelendirme)
	K6: Sözlü iletişimin kavram ve terimlerini değerlendirir. (Vurgu, tonlama, konuşma hızı, sunum kalitesi/yargılama, çıkarımda bulunma)
	K6: Sözlü iletişim sürecini etkileyen faktörlere dikkat ederek etkili bir iletişim süreci için bilgi (fikir) oluşturur. (dinleme ortamı, dinleme süresi, içerik ve dinleyici faktörlerine bağlı bir iletişim süreci/tasarlama, uygulama)
Kavramsal Bilgi Hedef 2: Sözlü iletişim	K1: Sözlü iletişim sürecinde etkili olan diksiyon öğelerini hatırlar. (hazırlıklı bir konuşma için kullanılacak diksiyon öğeleri/zihinde canlandırma)

<p>sürecinin öğelerini öğrenme.</p>	<p>K2: Diksiyon öğelerinin sözlü iletişim sürecindeki işlevini anlar. (-dinlenen konuşma metnindeki diksiyon öğeleri/belirleme, açıklama -sözcük türlerinden ünlem/kullanma -konuşmacının diksiyon kalitesini değerlendirmek için kullanılacak dinleme türü/belirleme)</p> <p>K3: Sözlü iletişim sürecinde diksiyon öğelerini uygular. (-hazırlıklı konuşmayı etkili yapan diksiyon öğeleri/kullanma -diksiyon kalitesini değerlendirmek için seçilen uygun dinleme türü/kullanma)</p> <p>K4: Diksiyon öğelerinin etkililiği ve işlevlerine göre iletişim sürecini analiz eder. (diksiyon öğelerinin doğru kullanımı ile iletişim sürecinin etkililiği/inceleme, arasındaki uyumu veya ilişkiyi görme)</p> <p>K5: Diksiyon öğelerinin işlevini ve etkililiğini değerlendirir. (diksiyon öğelerinin doğru, amaca uygun ve etkili bir şekilde kullanıp kullanmaması/denetleme, çıkarımda bulunma)</p> <p>K6: Diksiyon öğelerinin daha etkili kullanımı ile ilgili bilgi (fikir) oluşturur. (diksiyon öğelerinin doğru ve etkili kullanıldığı hazırlıklı konuşma/yapma)</p>
<p>İşlemsel Bilgi</p> <p>Hedef 3: Sözlü İletişim süreciyle ilgili yöntem ve teknikleri öğrenme.</p>	<p>K1: Sözlü iletişim sürecinde kullanacağı konuşma ve dinleme tekniklerini hatırlar. (-konuşma öncesinde, kullanılacak ikna teknikleri/zihinde canlandırma)</p> <p>K2: Sözlü iletişim sürecinde kullanacağı konuşma ve dinleme tekniklerini anlar. (-mizah unsurları/yararlanma -konuşmaya dikkat çekmek için konuyla veya olayla ilgili merak uyandırıcı unsurlar/belirleme -ikna edici etkili örnekler/yararlanma -kullanılacak dinleme türünün uygunluğu ve etkililiği/tahminde bulunma)</p> <p>K3: Sözlü iletişim sürecinde uygun ve etkili konuşma ve dinleme tekniklerini uygular. (-ikna teknikleri/kullanma -empati kurma/konuşma, dinleme -dinlerken konunun özelliklerini veren önemli ayrıntılar/ not etme -dinlenen ve izlenenlerden edinilen bilgiler/başka bağlamlara aktarma -konuşmacıya katıldığı veya katılmadığı konular/belirterek kendi görüşünü ifade etme)</p> <p>K4: Sözlü iletişim sürecinde konuşma ve dinleme tekniklerini analiz eder. (-kullanılan ikna tekniklerinin etkililiği/inceleme, konuşmanın etkililiği ile olan ilişkiyi görme)</p> <p>K5: Sözlü iletişim sürecinde konuşma ve dinleme tekniklerinin etkililiğini değerlendirir. (-konuşma tekniklerinin etkililiği/yargılama, çıkarımda bulunma -dinleme tekniklerinin etkililiği/yargılama, çıkarımda bulunma)</p> <p>K6: Sözlü iletişim sürecinde daha etkili bir konuşma ve dinleme için yeni bilgi (fikir) oluşturur. (ikna edici tekniklere uygun hazırlıklı bir konuşma/tasarlama, uygulama)</p>
<p>Üstbilişsel bilgi /duyuşsal alan</p> <p>Hedef 4: İlgi, tutum ve değerlerine hitap edecek ve bireysel öğrenme farkındalığını destekleyecek sözlü iletişim kurmayı öğrenme.</p>	<p>K1: Sözlü iletişim becerilerini geliştirecek ve hedeflediği aşamalara ulaşmasını sağlayacak stratejileri hatırlar. (özgüven, öz saygı ve duygusal gelişimi destekleyen sözlü iletişim ortamı/zihinde canlandırma)</p> <p>K2: Sözlü iletişim becerilerini geliştirecek ve hedeflediği aşamalara ulaşmasını sağlayacak stratejileri anlar. (özgüven, öz saygı ve duygusal gelişimi destekleyen dinleme ve izleme etkinlikleri/belirleme, örnekler verme)</p> <p>K3: Sözlü iletişim becerilerini geliştirecek ve hedeflediği aşamalara ulaşmasını sağlayacak stratejileri uygular. (-resmi veya resmi olmayan iletişim ortamlardaki duygu ve düşünceler/tatmin edici</p>

	<p><i>bir anlatımla sergileme</i></p> <p><i>-öğrenme güçlüklerinin başka insanlarda da bulunabileceği bilgisine göre bir sözlü iletişim/gerçekleştirme</i></p> <p><i>-ihtiyaçlara, duygu ve düşüncelere hitap eden konuşmalara duyulan memnuniyet/belirleme)</i></p>
	<p>K4: Sözlü iletişim sürecini, iletişim becerilerini geliştirmesi ve hedeflediği aşamalara ulaşması bakımından analiz eder.</p> <p><i>(dinlenen, izlenen kaynakların özgüven, öz saygı, duygusal gelişimi destekleme durumu/inceleme)</i></p>
	<p>K5: Sözlü iletişim sürecini, iletişim becerilerini geliştirmesi ve hedeflediği aşamalara ulaşması bakımından değerlendirir.</p> <p><i>(okul içi ve okul dışındaki ortamların sözlü iletişimdeki özgüven, öz saygı ve duygusal gelişimi destekleme durumu/denetleme, çıkarımda bulunma)</i></p>
	<p>K6: Sözlü iletişimde duygusal gelişimini destekleyecek ve hedeflediği aşamalara ulaşmasını sağlayacak stratejiler hakkında bilgi (fikir/ürün) oluşturur.</p> <p><i>(özgüven, öz saygı ve duygusal gelişimi destekleyen, ilgi ve tutumlara uygun sözlü iletişim süreci/tasarlama, uygulama)</i></p>

YEDİNCİ SINIF SÖZLÜ İLETİŞİM (DİNLEME/İZLEME, KONUŞMA) BECERİLERİNİN ETKİNLİKLERİ

Süre: Etkinliklerin *Hazırlık, Merak uyandırma ve Hatırlama* aşamaları 40 dakikada, *Anlama ve Uygulama* aşamaları 40+40 dakikada, *Analiz etme ve Değerlendirme* aşamaları 40+40 dakikada *Yaratma* aşaması 40+40 dakikada yapılacaktır.

Öğrenme alanları: () bilişsel () duyuşsal () psikomotor
Dil becerileri: () okuma () yazma () sözlü iletişim

Öğretim modeli: Etkinliğin *Giriş* bölümünde 7E modelinin ilk aşamaları kullanılmış olup *Gelişme ve Sonuç* aşamaları Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin bilişsel kategorilerine göre düzenlenmiştir. Etkinlik içerikleri yapılandırmacı, tam öğrenme, probleme dayalı öğrenme, işbirliğine dayalı öğrenme, aktif öğrenme, çoklu zekâ ve üstbiliş öğrenme modellerinin Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin bilgi türleri ve alt bilişsel süreçlerine uyarlanması ise oluşturulmuştur.

Öğretme-öğrenme stratejileri

Sunuş yoluyla öğretme: Öğretmenin kullandığı bu strateji, daha çok etkinliklerin *Merak uyandırma ve Anlama* basamaklarında kullanılıp diğer aşamalarda sunuma dayalı bilginin olduğu bölümlerde başvurulabilir.

Buluş yoluyla öğrenme: Öğrencinin kullandığı strateji, daha çok etkinliklerin *Hatırlama, Merak uyandırma, Uygulama, Analiz etme ve Yaratma* basamaklarında kullanılıp diğer aşamalarda bilginin türüne göre başvurulabilir.

Araştırma ve inceleme yoluyla öğrenme: Öğrencinin kullandığı strateji, etkinliklerin daha çok *Hazırlık, Uygulama, Analiz etme ve Değerlendirme, Yaratma* basamaklarında kullanılıp diğer aşamalarda bilginin türüne göre başvurulabilir.

Ölçme araçları ve değerlendirme türleri

Ölçme araçları: “dinleme becerisi için hazırlanan madde belirtke tablosu”, “konuşma becerisi gözlem formu”, “dinleme/izleme becerisi gözlem formu”, “akran değerlendirme formu” ve “konuşma becerisi puanlama cetveli”, “dinleme-konuşma becerisi kendini değerlendirme formu”, “kazanım kontrol listesi”, “başarı testi” burada verilen bu ölçme araçları tavsiye niteliğinde olup öğretmen etkinliğe uygun olarak geliştirdiği ölçme araçlarını da kullanabilir.

Kazanım kontrol listesi: Her etkinliğin sonunda kazanımların gerçekleşme durumu “Kazanım kontrol listesi”ne göre ders akışı içinde gözlemlenerek dersin sonunda değerlendirilecektir.

Öğrenci değerlendirmesi: Öğrenciler; “akran değerlendirme formu” ve “konuşma becerisi puanlama cetveli”, “dinleme-konuşma becerisi kendini değerlendirme formu”nu kullanarak öz değerlendirme ve akran değerlendirmesi yaparak yazma becerilerini değerlendirebilirler.

Öğretmen değerlendirmesi: Öğretmen; öğrencilerin sözlü iletişim becerilerini değerlendirmek için “dinleme becerisi için hazırlanan madde belirtke tablosu”, “konuşma becerisi gözlem formu”, “dinleme/izleme becerisi gözlem formu”, “konuşma becerisi puanlama cetveli”, “kazanım kontrol listesi” ve “başarı testleri”ni veya etkinliğe

uygun olarak geliştirdiği ölçme araçlarını kullanabilir.

Öğretim materyalleri ve teknolojileri: Ders kitabı, bilgisayar, projeksiyon cihazı, akıllı tahta, USB, çalışma kağıdı, görsel dokümanlar (resim, kart poster...), vb.

Bilgi için dinleme: Etkinliğin Hazırlık, Hatırlama, Anlama aşamalarında daha çok başvurup buna ek olarak diğer aşamalarda da kullanılabilir. İzleme ve dinleme süreçleri için not tutarak, özet çıkararak, ipuçlarını yakalayarak, bilgileri organize ederek ve sorular sorarak (ne biliyorum, ne öğrenmek istiyorum ve ne öğrendim) teknikleri kullanılabilir.

Yaratıcı dinleme: Etkinliğin Uygulama ve Yaratma aşamalarında daha çok başvurup buna ek olarak diğer aşamalarda da kullanılabilir.

Eleştirel dinleme: Etkinliğin Uygulama, Analiz etme, Değerlendirme ve Yaratma aşamalarında daha çok başvurup buna ek olarak diğer aşamalarda da kullanılabilir.

Katılımlı dinleme/soru sorma/tartışma: Etkinliğin bütün aşamalarında kullanılabilir. Aynı zamanda ELVES yöntemi veya bütünleştirici dinleme modeli ile beden diliyle konuşma, hazırlıklı ve hazırlıksız konuşma yöntemlerinden de yararlanılabilir.

Sözlü İletişim Becerileri Olgusal Bilgi Türünün Etkinlikleri

7. sınıf sözlü iletişim becerileri birinci hedefin “Sözlü iletişim süreciyle ilgili kavram ve terimleri öğrenme.” Etkinlikleri	
	Tarih:..../..../....
Etkinlik adı: Hacivat ve Karagöz birbirini neden anlamıyor?	
Kazanımlar: Kazanım kontrol listesine bakınız.	
BAŞLANGIÇ (GİRİŞ) AŞAMASI	
<p>Hazırlık: İlk derste öğrencilerin dinleme/izleme ve konuşma süreçlerine yönelik ilgi, tutum, ihtiyaç ve deneyimleri belirlenecektir. Ders boyunca öğrencilerin bu özellikleri göz önünde bulundurularak aşağıdaki etkinlikler sırasıyla gerçekleştirilecektir.</p> <p>Merak uyandırma: Derse başlarken kısık bir ses tonuyla size en uzakta olan öğrenciden bir önceki derste ne işlediğinizi sorunuz. Öğrenciye neden sizi anlamadığını sorarak <i>iletişim</i> kavramını sezmelerini sağlayınız. Daha sonra onlarla <i>iletişim zorlukları</i> ile ilgili bir anınızı paylaşarak onların da anılarını paylaşmalarını isteyiniz.</p> <p>Hatırlama: Öğrencilerin <i>iletişim öğelerini (gönderici, alıcı, kanal ve mesaj)</i> zihinlerinde canlandırmalarını sağlamak amacıyla sınıf içi doğal ortamı kullanarak bu kavramları hatırlamalarını sağlayınız (K1a ve K1b).</p>	
GELİŞTİRME (GELİŞME) AŞAMASI	
<p>Anlama: Bu aşamada “Hacivat-Karagöz” adlı metinden yararlanılarak öğrencilerin <i>gönderici, alıcı, kanal ve mesaj</i> öğelerini anlamaları ile ilgili etkinliklere yer verilecektir. Bir dinleme metnini işleyeceğinizi duyurunuz. Metne geçmeden önce Hacivat ve Karagöz arasındaki diyalogların nasıl olduğunu sorunuz. Bundan hareketle öğrencilerin dikkatlerini iki kahraman arasındaki iletişim öğelerinin eksikliğine veya işlev bozukluklarına çekiniz. Daha önce Hacivat ve Karagözle ilgili hazırladığınız vidoyu izletiniz veya dinletiniz. Daha sonra “Bu metindeki konuşmaların kimler arasında ve nasıl gerçekleştiğini açıklayabilir misiniz?” diyerek dinleme metnindeki “<i>gönderici ve alıcı, kanal</i>”ın işlevlerini anlamalarını (K2a) sağlayınız. “Dinlediğiniz metinde Hacivat’ın anlattıkları ile Karagöz’ün anlattıklarını karşılaştırabilir misiniz?” diyerek dinleme sürecinde “gönderici ve alıcı”nın karşılıklı işlevlerini görmelerini (K2b) sağlayınız. İletişim kavramlarının anlaşılmasını pekiştirmek amacıyla “Hacivat ve Karagöz arasındaki yanlış anlaşılmalara örnek verebilir misiniz?” (K2c), “Dinlediğiniz metinde Hacivat’ın anlattıkları ile Karagöz’ün anlattıklarını karşılaştırabilir misiniz?” (K2d), “Dinlediğiniz metinde Hacivat ve Karagöz’ün konuşmalarını doğru ve tam olarak veren vurgu ve tonlama unsurlarının neler olduğunu tanımlayabilir misiniz?” (K3a), “Etkili vurgu ve tonlama yapılarak mesajın doğru ve tam aktarıldığı bölümlere örnek verebilir misiniz?” (K3b) diyerek bu aşamaları sırasıyla uygulayınız.</p> <p>Uygulama: İki öğrenciyi tahtaya çıkararak “Hacivat-Karagöz” adlı metni canlandırmaları için hazırlayınız. Diğer öğrencilere ise sözlü iletişim sürecinin “gönderici, alıcı, kanal, mesaj; vurgu tonlama” öğelerini dikkate alarak arkadaşlarını dinlemelerini/izlemelerini söyleyiniz (K4a). Canlandırmayı yapacak öğrencilere vermek istedikleri mesajı aktarmak amacıyla <i>vurgu ve tonlamalardan</i> doğru ve etkili şekilde yararlanmaları için gerekli uyarıda bulununuz. Bu bölümün sonunda yapılan bu etkinlikten hareketle duygu ve düşünceleri aktarmak için vurgu ve tonlamayı doğru ve etkili şekilde kullanmayı alışkanlık hâline getirmeleri için öneride bulununuz (K4b).</p> <p>Analiz etme: Canlandırmalar bittikten sonra sözlü iletişim sürecindeki “gönderici, alıcı, kanal ve mesaj” öğelerinin</p>	

etkili bir şekilde verilir verilmemesini belirlemek için bu canlandırmadaki vurgu ve tonlamayı öğrencilere inceletin. İlk olarak yapılan canlandırmada öğrencilerin kullandığı vurgu ve tonlama ile verilen mesajın içeriği arasındaki uyumu nasıl bulduklarını sorunuz (K5ba). Daha sonra mesajın içeriği ile vurgu ve tonlama arasındaki uyumu neden beğendiklerini veya beğenmediklerini gerekçelendirmelerini isteyiniz (K5b).

Değerlendirme: Bu aşamada, “gönderici, alıcı, kanal ve mesaj” öğelerinin etkili bir şekilde verilir verilmemesi dikkate alınarak yapılan konuşmanın kalitesi, öz değerlendirme ve akran değerlendirmesine göre değerlendirilecektir. Bu nedenle konuşmacıların vurgu, tonlama ve konuşma hızına göre sunumun kalitesini denetlemeleri için (K6a) onları yönlendiriniz. Daha sonra konuşmacıların vurgu, tonlama ve konuşma hızını dikkate alarak konuşmanın kalitesi ile ilgili bir çıkarımda bulunmalarını sağlayınız (K6b).

TAMAMLAMA (SONUÇ) AŞAMASI

Yaratma: Bu aşamada öğrenci sayısına göre sınıfı gruplara ayırınız. Gruplara sunulan sözlü iletişim sürecinin daha etkili olması için iletişim sürecini yeniden tasarlamalarını söyleyiniz. Önceki etkinlikteki değerlendirme ve önerilerden hareketle yapılan canlandırmada mesajın daha etkili olması için vurgu, tonlama ve konuşma hızını göre “Hacivat ve Karagöz” oyununu yeniden tasarlamalarını söyleyiniz. Yeniden tasarladıkları bu oyunu canlandırmalarını (K7) isteyiniz. Bu etkinliğin son bölümünde yeniden düzenledikleri oyundaki vurgu, tonlama ve konuşma hızlarının mesajı vermedeki etkililiğini denetlemelerini isteyiniz. Arkadaşlarının kullandığı vurgu, tonlama ve konuşma hızlarının mesajı vermedeki etkililiği ile ilgili çıkarımda bulunmaları için onları yönlendiriniz.

Bu etkinlik bittikten sonra bu bölümdeki kazanımlara uygun olarak hazırladığımız başarı testini uygulayınız. Teste verilen cevapları puanlayınız. Her madde için belirlenen ortalama puanı “Kazanım kontrol listesi”nde ilgili kazanımın karşısına yazınız. Bu ortalamadan hareketle bu dersin etkililiği ve kazanımların gerçekleşme düzeyi ile ilgili görüş ve düşüncelerinizi “Açıklama” bölümünde belirtiniz.

Kazanım kontrol listesi

Hedef 1: Sözlü iletişim süreciyle ilgili kavram ve terimleri öğrenme	Bu bilgi türünün başarı testi sonuçları ⁸⁵	Kazandırılmadı	Az kazandırıldı	Tamamıyla kazandırıldı	Açıklama
K1: Sözlü iletişim sürecinin kavramlarını hatırlar . (Sözlü iletişimin öğeleri/zihinde canlandırma, fark etme)					
K2: Sözlü iletişim sürecinin kavram ve terimlerini anlar . K3: Sözlü iletişimde vurgu ve tonlamanın etkisini anlar . (sözlü iletişimin öğeleri/açıklama, karşılaştırma, örneklendirme, tanımlama)					
K4: Sözlü iletişimin kavram ve terimlerini uygular . (telâffuz öğeleri/gerçekleştirme, kullanma, alışkanlık hâline getirme)					
K5: Sözlü iletişimin kavram ve terimlerini analiz eder . (mesajın içeriği, vurgu ve tonlama/uyumu görme, uyumu gerekçelendirme)					
K6: Sözlü iletişimin kavram ve terimlerini					

⁸⁵ Bu bilgi türünün kazanımlarına göre bir başarı testi uygulanacaktır. Başarı testindeki maddeler yukarıdaki kazanımları kapsayacak şekilde düzenlenecektir. Öğrencilerin teste verdikleri cevaplara göre başarı testi incelenecek her kazanım ile ilgili başarı ortalamaları hesaplanacaktır. Belirlenen ortalamalar yukarıda ilgili kazanımın karşısına yazılacaktır. Bu ortalamalara ve kazanımla ilgili yapılan diğer öğrenme çıktılarına göre (ürün dosyaları, öğrencilerin bu kazanım için sınıf içi ve sınıf dışında sergilediği performansların sonuçları, öğretmen gözlemleri, öğretmen günlükleri, vb.) kazanımın gerçekleşme durumu kontrol listesinde ilgili sütunda belirtilecektir. Kazanımın gerçekleşmemesinin nedeni “Açıklama” bölümünde belirtilecektir.

değerlendirir. (<i>Vurgu, tonlama, konuşma hızı, sunum kalitesi/ yargılama, çıkarımda bulunma</i>)					
K7: Sözlü iletişimde kavram ve terimlerin daha etkili ve işlevsel olması için bilgi (fikir) oluşturur. (<i>sözlü iletişim süreci/tasarlama, uygulama</i>)					
Ek: “Hacivat-Karagöz” adlı metin					

Sözlü İletişim Becerileri Kavramsal Bilgi Türünün Etkinlikleri

7. sınıf sözlü iletişim becerileri ikinci hedefin “Sözlü iletişim sürecinin öğelerini öğrenme” etkinlikleri	Tarih:...../...../.....
Etkinlik adı: Türkçemizi doğru kullanalım Kazanımlar: Kazanım kontrol listesine bakınız.	
BAŞLANGIÇ (GİRİŞ) AŞAMASI	
<p>Hazırlık: Bu bölümde sözlü iletişimde diksiyon ve diksiyon öğelerinin neler olduğu ve etkili bir diksiyon konuşmasının nasıl yapılacağı ile ilgili etkinliklere yer verilecektir. Önceki derste öğrencilere “Türkçemizi doğru kullanalım” konulu bir panel hazırlayacaklarını söyleyiniz. Bunun için Türkçeyi doğru ve etkili kullanmayla ilgili araştırmalar yapmalarını söyleyiniz.</p> <p>Merak uyandırma: Dikkatlerini konuya çekmek için etkili konuşma ve dilin önemini vurgulayan aşağıdaki metinle derse başlayınız. Tahtaya aşağıdaki metni yansıtarak öğrencilere bunu okumalarını ve bununla ilgili düşüncelerini söyleyiniz. “<i>Ezop, Sisam Adası’nın Kralı Ladmon’un kölesi olmadan önce, çağın tanınmış bilginlerinden Ksantus’un kölesi imiş. Ksantus, bir gün Ezop’a demiş ki: “Çarşıya git, bu akşamki misafirlerime en iyi, en lezzetli yemekleri yapmak için ne gerekiyorsa satın al.” Ezop, Ksantus’un misafirleri şerefine verdiği ziyafette bütün yemekleri “dil”den yapmış. Ksantus, Ezop’u misafirlerinin önünde azarlamış.</i></p> <p>-<i>Nedir bu rezalet? Ben sana en lezzetli, nefis yemekleri yap, dedim. Sen hepsini dilden yapmışsın. Ezop</i></p> <p>-<i>Evet, efendim, en lezzetli yemekleri hep dilden yaptım. Demiş.</i></p> <p>-<i>Çünkü dünyadaki en güzel, en tatlı şey dildir. İnsanlar dilleriyle anlaşırlar, dilleriyle dua ederler, diğerlerine karşı sevgilerini dille anlatırlar. Dil olmasaydı, insanların hâli ne olurdu? Aradan zaman geçmiş; Ksantus, bu defa pek sevmediği kişilere ziyafet vermek istemiş; ama bu defa Ezop’tan, en kötü yiyecekleri hazırlamasını istemiş. Ezop, bir önceki ziyafet gibi, çorba dahil bütün yiyecekleri dilden yapmış ve efendisi azarlamadan kulağına fısıldamış.</i></p> <p>-<i>Dünyadaki en acı, en çirkin, en kötü şey dildir. İnsanları, birbirine düşüren, kavga ettiren, aralarını açan, savaşlar çıkartan dildir. İnsanın başına gelen pek çok felaketin sebebi, dildir.</i></p> <p style="text-align: right;"><i>Ezop”</i></p> <p>Hatırlama: Bu metinden hareketle etkili konuşma sürecinde ihtiyaç duyulan konuşma veya diksiyon öğelerinin (boğumlanma, kelime ve cümle vurgusu, tonlama, durak, ulama, ezgi) neler olabileceğini zihinde canlandırmalarını isteyiniz (K1a).</p>	
GELİŞTİRME (GELİŞME) AŞAMASI	
<p>Anlama: Bu aşamada diksiyon öğelerini ve bunların işlevlerini anlamaya yönelik etkinliklere yer verilecektir. Öğrencilerin konu ile ilgili görüşleri alındıktan sonra <i>diksiyon öğeleri olan boğumlanma, kelime ve cümle vurgusu, tonlama, durak, ulama ve ezgi</i> hakkında bilgi veriniz. Daha sonra Yunus Emre’nin “Bir Söz” adlı şiiri günümüz Türkçesine uyarlayarak etkili ve doğru konuşmanın önemine dikkat çekiniz. Doğru ve etkili bir diksiyonun nasıl olması gerektiğini görmeleri için “Aysel Git Başımdan” adlı şiiri rastgele belirlediğiniz öğrencilerden birine okutunuz. Rüştü Asyalı seslendirmesiyle hazırlanan videodaki bu şiiri öğrencilere dinletiniz. Böylece kendi diksiyonu ile Rüştü Asyalı’nın diksiyon arasındaki farklılıkları görmelerini sağlayınız (K2a). Daha sonra <i>panelin tür özelliklerini</i> hatırlamalarını sağlayarak yapacakları panelde yardımcı olacak diksiyon öğelerini belirlemelerini</p>	

söyleyiniz (K2b). Belirledikleri bu diksiyon öğelerinin özelliklerini açıklamalarını isteyiniz (K2c). Daha sonra sözcük türlerinden ünlemler hakkında bilgi vererek yapacakları hazırlıklı konuşmada bunları amacına uygun olarak kullanmaları için yönlendiriniz. *Dinleme türleri (etkin, çıkarımlı, değerlendirici ve eleştirel dinleme)* ile ilgili bilgi vererek konuşmacının diksiyon kalitesini daha iyi anlamak için kullanacakları dinleme türünü belirlemelerini (K2d) söyleyiniz.

Uygulama: Bu aşamada doğru ve etkili bir konuşma için diksiyon öğelerini (boğumlanma, kelime ve cümle vurgusu, tonlama, durak, ulama, ezgi) etkili kullanmaya yönelik etkinliklere yer verilecektir. Bunun için hazırladıkları “Türkçemizi doğru kullanalım” konulu panel uygulanacaktır. Sınıftan dört öğrenciyi rastgele paneli sunması için seçiniz. Daha sonra bu öğrencilere konuşmasının içeriğine göre önemli gördüğü yerlerde *kelime ve cümle vurgusu* yapmaları (K3a) için yönlendiriniz. Konuşmasının içeriğine göre *bölümler arası geçişlerde gerektiği kadar duraklar* kullanmalarını (K3a) söyleyiniz. Konuşmalarının daha etkili olması için *tonlama, ulama ve ezgi gibi diksiyon öğelerinden* yararlanmaları için onları yönlendiriniz. İzleyici durumundaki öğrencilere uygun gördükleri dinleme türleriyle (etkin, çıkarımlı, değerlendirici ve eleştirel dinleme) paneli izlemelerini ve not etmelerini söyleyiniz (K3b). Daha sonra sınıfın fiziki durumunu etkinliğe uygun hazırlayarak paneli başlatınız.

Analiz etme: Bu aşamada düzenlenen paneldeki diksiyon öğelerinin (boğumlanma, kelime ve cümle vurgusu, tonlama, durak, ulama, ezgi) etkililiği ve işlevselliğine göre konuşmacıların sunum kalitesi incelenecektir. İlk olarak konuşma sırasında boğumlanma, kelime ve cümle vurgusu, tonlama, durak, ulama ve ezgi gibi diksiyon öğelerinin nasıl kullanıldığını incelemelerini (K4a) sağlayınız. Daha sonra diksiyon öğelerinin doğru kullanımı ile iletişim sürecinin etkililiği arasındaki uyumu/ilişkiyi görmeleri için (K4b) onları yönlendiriniz.

Değerlendirme: Bu aşamada öz değerlendirme ve akran değerlendirmesi yapılarak konuşmacıların diksiyon öğelerini kullanma becerilerinden hareketle sunumların etkililiği değerlendirilecektir. Bunun için konuşmacıların kullandığı kelime ve cümle vurgusu, tonlama, durak, ulama, ezgi gibi diksiyon öğelerinin doğru, amaca uygun ve etkili bir şekilde kullanıp kullanmadığını denetlemelerini (K5a) söyleyiniz. Daha sonra çıkarımlı, değerlendirici ve eleştirel dinleme yaparak dinledikleri etkinlikte konuşmacıların diksiyonu doğru, amaca uygun ve etkili bir şekilde kullanıp kullanmadığı ile ilgili çıkarımda bulunmalarını (K5b) sağlayınız.

TAMAMLAMA (SONUÇ) AŞAMASI

Yaratma: Bu aşamada öz değerlendirme ve akran değerlendirmesinden hareketle, daha önce tecrübe edindiği doğru diksiyon örneklerini göz önünde bulundurarak belirledikleri bir konuda hazırlıklı bir konuşma (açık oturum) tasarımlarını (K6a) söyleyiniz. Hazırlanan bu sunumu bir önceki etkinlikte yer almayan öğrencilere uygulatınız. Uygulamaya başlamadan önce öğrencilere, konuya göre önemli gördüğü yerlerde kelime ve cümle vurgusu yapmaları; bölümler arası geçişlerde gerektiği kadar duraklar kullanmaları; tonlama, ulama ve ezgi gibi diksiyon öğelerine dikkat etmeleri için gerekli uyarıda bulununuz. Daha sonra tasarlanan hazırlıklı konuşmayı başlatınız. Bu bölümün ikinci aşamasında dinleyicilere çıkarımlı, değerlendirici ve eleştirel dinleme yaparak konuşmacıların kullandığı diksiyon öğelerinin amacı, ana fikri ve konuyu destekleyip desteklemediğini denetlemelerini isteyiniz. Daha sonra sıralanan bu özelliklerden hareketle sunumun etkililiği ile ilgili çıkarımda bulunmalarını sağlayınız. Bu etkinlik bittikten sonra bu bölümdeki kazanımlara uygun olarak hazırladığımız başarı testini uygulayınız. Teste verilen cevapları puanlayınız. Her madde için belirlenen ortalama puanı “Kazanım kontrol listesi”nde ilgili kazanımın karşısına yazınız. Bu ortalamadan hareketle bu dersin etkililiği ve kazanımların gerçekleşme düzeyi ile ilgili görüş ve düşüncelerinizi “Açıklama” bölümünde belirtiniz.

Kazanım kontrol listesi

Hedef 2: Sözlü iletişim sürecinin öğelerini öğrenme.	Bu bilgi türünün başarı testi sonuçları ⁸⁶	Kazandınlımadı	Az kazandınlıdı	Tamamıyla kazandınlıdı	Açıklama
---	---	----------------	-----------------	------------------------	----------

⁸⁶ Bu bilgi türünün kazanımlarına göre bir başarı testi uygulanacaktır. Başarı testindeki maddeler yukarıdaki kazanımları kapsayacak şekilde düzenlenecektir. Öğrencilerin teste verdikleri cevaplara göre başarı testi incelenecek her kazanım ile ilgili başarı ortalamaları hesaplanacaktır. Belirlenen ortalamalar yukarıda ilgili kazanımın karşısına yazılacaktır. Bu ortalamalara ve kazanımla ilgili yapılan diğer öğrenme çıktılarına göre (ürün dosyaları, öğrencilerin bu kazanım için sınıf içi ve sınıf dışında sergilediği performansların sonuçları, öğretmen gözlemleri, öğretmen günlükleri, vb.) kazanımın gerçekleşme durumu kontrol listesinde ilgili sütunda belirtilecektir. Kazanımın gerçekleşmemesinin nedeni “Açıklama” bölümünde belirtilecektir.

K1: Sözlü iletişim sürecinde etkili olan diksiyon öğelerini hatırlar. (<i>hazırlıklı bir konuşma için kullanılacak diksiyon öğeleri/zihinde canlandırma</i>)					
K2: Diksiyon öğelerinin sözlü iletişim sürecindeki işlevini anlar. (<i>-dinlenen konuşma metnindeki diksiyon öğeleri/belirleme, açıklama -sözcük türlerinden ünlem/kullanma -konuşmacının diksiyon kalitesini değerlendirmek için kullanılacak dinleme türü/belirleme</i>)					
K3: Sözlü iletişim sürecinde diksiyon öğelerini uygular. (<i>-hazırlıklı konuşmayı etkili yapan diksiyon öğeleri/kullanma -diksiyon kalitesini değerlendirmek için seçilen uygun dinleme türü/kullanma</i>)					
K4: Diksiyon öğelerinin etkililiği ve işlevlerine göre iletişim sürecini analiz eder. (<i>diksiyon öğelerinin doğru kullanımı ile iletişim sürecinin etkililiği/inceleme, arasındaki uyumu veya ilişkiyi görme</i>)					
K5: Diksiyon öğelerinin işlevini ve etkililiğini değerlendirir. (<i>diksiyon öğelerinin doğru, amaca uygun ve etkili bir şekilde kullanıp kullanmaması/denetleme, çıkarımda bulunma</i>)					
K6: Diksiyon öğelerinin daha etkili kullanımı ile ilgili bilgi (fikir) oluşturur. (<i>diksiyon öğelerinin doğru ve etkili kullanıldığı hazırlıklı konuşma/yapma</i>)					

Ek: “Bir Söz” adlı şiir Rüştü Asyalı seslendirmesiyle hazırlanan video

<https://www.youtube.com/watch?v=ethV9TZBYeA>

Keleci bilen kişinin yüzünü ağ ede bir söz,
Sözü pişirip diyenin işini sağ ede bir söz,
Söz ola kese savaşı söz ola bitire başı
Söz ola ağılı aşı bal ile yağ ede bir söz.
Kelecilerin pişirgil yaramazını şeşirgil,
Sözün us ile düşürgil dimegil çağ ede bir söz
Gel ahî ey şehriyâri sözümüzü dinle bâri,
Hezâr gevher ü dinârı kara toprağ ede bir söz
Kişi bile söz demini demeye sözün kemini
Bu cihân cehennemini sekiz uçmağ ede bir söz.
Yürü yürü yolun ile gâfil olma bilin ile
Key sakın ki dilin ile cânına dağ ede bir söz.
Yûnus imdi söz yatından söyle sözü gayetinden,
Key sakın o şeh katından seni trağ ede bir söz.

Yunus Emre

Sözlü İletişim Becerileri İşlemsel Bilgi Türünün Etkinlikleri

<p>7. sınıf sözlü iletişim becerileri üçüncü hedefin “Sözlü İletişim süreciyle ilgili yöntem ve teknikleri öğrenme” etkinlikleri</p>
<p style="text-align: right;">Tarih:...../...../.....</p> <p>Etkinlik adı: İkna etmenin farklı yollarını keşfedelim. Kazanımlar: Kazanım kontrol listesine bakınız.</p>
<p>BAŞLANGIÇ (GİRİŞ) AŞAMASI</p>
<p>Hazırlık: Bu aşamada sözlü iletişim sürecinde etkili yöntem ve teknikleri öğrenmeyle ilgili etkinlikler sırasıyla gerçekleştirilecektir. Önceki derste öğrencilere bir münazara düzenleyeceklerini duyurunuz. Öğrencilere, “Başarıya ulaşmak için zekâ mı, çalışmak mı önemlidir?” konulu münazara hakkında araştırma yapmalarını isteyiniz.</p> <p>Merak uyandırma: Bu aşamada öğrencilerin sözlü iletişim sürecinde kullanacağı etkili dinleme ve konuşma tekniklerinin neler olduğunu hatırlamalarına yönelik etkinliklere yer verilecektir. İlk aşamada öğrencilerin dikkatlerini konuya çekmek için aşağıdaki resmi tahtaya yansıttınız. Daha sonra öğrencilere resimden ne anladıklarını sorunuz. Resimden hareketle öğrencilerin dikkatlerini ikna etme tekniğine yöneltiniz.</p> 
<p>Hatırlama: Yukarıdaki resimden hareketle birini ikna etmek için konuşmalarında nelere dikkat etmeleri gerektiğini fark etmeleri için bu süreci zihinde canlandırmalarını (K1a, K1b) isteyiniz.</p>
<p>GELİŞTİRME (GELİŞME) AŞAMASI</p>
<p>Anlama: Bu aşamada münazara sürecinde kullanacağı dinleme ve konuşma tekniklerini anlamaya yönelik etkinliklere yer verilecektir. Münazaraya hazırlanırken kullanacakları <i>konuşma teknikleri (nükteli konuşmalardan, konu veya olayla ilgili merak uyandıracak unsurları belirleme, bilgiyi diğer metinlere ve başka bağlamlarla aktarma, kitlelere hitap etmek amacıyla ön izleme, vurgu ve özetler yapma, konuşma işaretlerini kullanma, konunun önemli ayrıntılarını düzenleme, empati kurarak konuşma) ve dinleme teknikleri (katımlı ve katımsız dinleme, not alarak dinleme, empatik dinleme, grup hâlinde dinleme ve seçici dinleme)</i> hakkında bilgi veriniz. Bunlarla ilgili çarpıcı örnekleri sunarak konunun pekişmesini sağlayınız.</p> <p>Sınıftan belirlediğiniz öğrencileri münazaraya hazırlayınız. Sınıfı münazaraya uygun hâle getirdikten sonra münazarayı yapacak öğrencilere <i>ana fikri ve konuyu ikna edici bir şekilde vermek için nükteli konuşmalardan yararlanmaları (K2a)</i> söyleyiniz. Daha sonra dinleyicilerin dikkatini konuya çekmek için konu veya olayla ilgili <i>merak uyandıracak unsurları belirlemeleri (K2b)</i> ve <i>konuşmasında dinleyicilerin düşüncelerini, tutumlarını ve duygularını etkileyecek yönerge ve bağlantılara örnekler vermeleri (K2c)</i> için gerekli uyarılarda bulununuz. Münazaraya konuşmacı olarak katılmayacak öğrencilere dinleyeceği konuya bağlı olarak <i>yapacağı katımlı ve katımsız dinleme, not alarak dinleme, empatik dinleme, grup hâlinde dinleme ve seçici dinleme</i> gibi uygun dinleme tekniklerini seçerek (K2d) münazaradaki sezgisel bilgi, anahtar kelimeleri ve ön plana çıkan düşünceleri kendi bilgi ve düşünceleriyle karşılaştırmalarını söyleyiniz.</p> <p>Uygulama: Bu aşamada doğru ve etkili bir konuşma için gerekli yöntem ve teknikleri uygulamaları amacıyla yeni etkinliklere yer verilecektir. “Başarıya ulaşmak için zekâ mı, çalışmak mı önemlidir?” konulu münazara uygulanacaktır. Münazaraya konuşmacı olarak katılanlara farklı <i>kitlelere hitap etmek amacıyla vurguları yerinde</i></p>

kullanma ve konu ile ilgili özetler yapma, konuşma işaretlerini kullanma, konunun önemli ayrıntılarını düzenli olarak verme şeklindeki tekniklerinden yararlanmaları gerektiğini söyleyiniz (K3a). Daha sonra dinleyicilerin dikkatini konuya çekmek için konu veya olayla ilgili merak uyandıracak unsurları belirleme, konuşmanın akışı içinde önemli gördüğü hususları belirterek kendi görüşünü ifade etmelerini (K3b) söyleyiniz. Münazaraya dinleyici veya jüri olarak katılanlara ise dinlerken konunun özelliklerini dikkate alarak, önemli ayrıntıları not alarak (K3c) ve öğrendiği bilgiyi başka bağlamlara aktararak (K3d) münazarayı izlemeleri için yönlendiriniz. Son olarak izlediği münazarada konuşmacılara katılıp katılmadığı konular ile ilgili görüşlerini ifade etmelerini (K3e) söyleyiniz.

Analiz etme: Bu aşamada öğrenciler, münazara etkinliğinde kullandıkları dinleme ve konuşma tekniklerini inceleyeceklerdir. İlk olarak münazaradaki bilgileri münazara sürecine ve öğrenme sonuçlarına göre irdelemelerini (K4a) sağlayınız. Daha sonra konuşmacıların kullandığı dilin karmaşık ve zor yönlerini incelemelerini söyleyiniz. Münazarada verilen görüşlere karşıt olan görüşlerini gerekçeleriyle aktarmalarını belirtiniz.

Değerlendirme: Bu aşamada öz değerlendirme ve akran değerlendirme yapılarak, dinleme ve konuşma tekniklerinin etkililiği ve işlevselliğinden hareketle yapılan sunumlar değerlendirilecektir. Bunun için münazara sürecinde kullanılan konuşmalardaki ikna tekniklerinin etkililiğini denetlemelerini söyleyiniz. Bu tekniklerde iyileştirmelerin yapılıp yapılmaması ile ilgili (K5a) çıkarımda bulunmalarını sağlayınız. İzleyicilere münazarayı dinlerken kullandığı dinleme tekniklerinin etkililiğini denetlemelerini ve bunun ile ilgili bir çıkarımda bulunmaları için (K5b) onları yönlendiriniz.

TAMAMLAMA (SONUÇ) AŞAMASI

Yaratma: Bu aşamada münazara için yapılan öz değerlendirme ve akran değerlendirmesinden hareketle, daha önce edindiği tecrübeleri göz önünde bulundurarak kendilerinin belirlediği bir konuda bir açık oturum tasarımlarını ve sunmalarını söyleyiniz (K6a). Açık oturum hakkında bilgi vererek konuyu uygun örneklerle pekiştiniz. Daha sonra ana fikri ve konuyu ikna edici bir şekilde vermek amacıyla kullanacakları teknikleri (dinleyicilerin dikkatini konuya çekmek; konu veya olayla ilgili merak uyandıracak unsurları belirlemek ve dinleyicilerin düşüncelerini, tutumlarını ve duygularını etkileyecek yönerge ve bağlantılara örnekler vermek, vb.) etkili şekilde vermek için onlara gerekli uyarılarda bulununuz. Daha sonra tasarlanan konuşmayı başlatınız. Bu bölümün ikinci aşamasında konuşmacıların kullandığı yöntem, tekniklere bağlı olarak açık oturum sürecinin etkililiği değerlendirilecektir. Bunun için açık oturumda verilen ikna tekniklerinin etkililiğini denetlemelerini sağlayınız. Son olarak bu tekniklerin iletişim sürecindeki etkililiği ile ilgili çıkarımda bulunmaları için onları yönlendiriniz.

Bu etkinlik bittikten sonra bu bölümdeki kazanımlara uygun olarak hazırladığınız başarı testini uygulayınız. Teste verilen cevapları puanlayınız. Her madde için belirlenen ortalama puanı “Kazanım kontrol listesi”nde ilgili kazanımın karşısına yazınız. Bu ortalamadan hareketle bu dersin etkililiği ve kazanımların gerçekleşme düzeyi ile ilgili görüş ve düşüncelerinizi “Açıklama” bölümünde belirtiniz.

Kazanım kontrol listesi

Hedef 3: Sözlü İletişim süreciyle ilgili yöntem ve teknikleri öğrenme.	Bu bilgi türünün başan testi sonuçları ⁸⁷	Kazandınlımadı	Az kazandınlıdı	Tamamıyla kazandınlıdı	Açıklama
K1: Sözlü iletişim sürecinde kullanacağı konuşma ve dinleme tekniklerini hatırlar . (-konuşma öncesinde, kullanılacak ikna teknikleri/zihinde canlandırma)					

⁸⁷ Bu bilgi türünün kazanımlarına göre bir başarı testi uygulanacaktır. Başarı testindeki maddeler yukarıdaki kazanımları kapsayacak şekilde düzenlenecektir. Öğrencilerin teste verdikleri cevaplara göre başarı testi incelenecek her kazanım ile ilgili başarı ortalamaları hesaplanacaktır. Belirlenen ortalamalar yukarıda ilgili kazanımın karşısına yazılacaktır. Bu ortalamalara ve kazanımla ilgili yapılan diğer öğrenme çıktılarına göre (ürün dosyaları, öğrencilerin bu kazanım için sınıf içi ve sınıf dışında sergilediği performansların sonuçları, öğretmen gözlemleri, öğretmen günlükleri, vb.) kazanımın gerçekleşme durumu kontrol listesinde ilgili sütunda belirtilecektir. Kazanımın gerçekleşmemesinin nedeni “Açıklama” bölümünde belirtilecektir.

<p>K2: Sözlü iletişim sürecinde kullanacağı konuşma ve dinleme tekniklerini anlar. (-mizah unsurları/yararlanma -konuşmaya dikkat çekmek için konuyla veya olayla ilgili merak uyandırıcı unsurlar/belirleme -ikna edici etkili örnekler/yararlanma -kullanılacak dinleme teknikleri ile metinde öğrendikleri/karşılaştırma)</p>					
<p>K3: Sözlü iletişim sürecinde uygun ve etkili konuşma ve dinleme tekniklerini uygular. (-ikna teknikleri/kullanma -empati kurma/konuşma, dinleme -dinlerken konunun özelliklerini veren önemli ayrıntılar/not etme -dinlenen ve izlenenlerden edinilen bilgiler/başka bağlamlara aktarma -konuşmacıya katıldığı veya katılmadığı konular/belirterek kendi görüşünü ifade etme)</p>					
<p>K4: Sözlü iletişim sürecinde konuşma ve dinleme tekniklerini analiz eder. (-kullanılan ikna tekniklerinin etkililiği/inceleme, konuşmanın etkililiği ile olan ilişkiyi görme)</p>					
<p>K5: Sözlü iletişim sürecinde konuşma ve dinleme tekniklerinin etkililiğini değerlendirir. (-konuşma tekniklerinin etkililiği/yargılama, çıkarımda bulunma -dinleme tekniklerinin etkililiği/yargılama, çıkarımda bulunma)</p>					
<p>K6: Sözlü iletişim sürecinde daha etkili bir konuşma ve dinleme için yeni bilgi (fikir) oluşturur. (ikna edici tekniklere uygun hazırlıklı bir konuşma/ tasarlama, uygulama)</p>					

Sözlü İletişim Becerileri Üstbilişsel Bilgi Türünün Etkinlikleri

7. sınıf sözlü iletişim becerileri dördüncü hedefin “İlgi, tutum ve değerlerine hitap edecek ve bireysel öğrenme farkındalığını destekleyecek sözlü iletişim kurmayı öğrenme” etkinlikleri

Tarih:...../...../.....

Etkinlik adı: Sözlü iletişimde kendimi ne kadar tanıyorum

Kazanımlar: Kazanım kontrol listesine bakınız.

BAŞLANGIÇ (GİRİŞ) AŞAMASI

Hazırlık: Bu bölümde ilgi, tutum ve değerlerine uygun sözlü iletişim kurmayı öğrenmeleri hedeflenmektedir. Bu amaçla aşağıda öğrencilerin ilgi ve tutumlarına uygun, konuşma ve dinleme becerilerini destekleyen üstbilişsel ve duyuşsal stratejileri öğrenmelerini sağlayacak etkinliklere yer verilmiştir. Bir önceki derste sözlü iletişim sürecinde kendilerine ne kadar güvendiklerini belirtmeleri için bu konu hakkında düşünmelerini isteyiniz. Daha sonra bu konu hakkında konuşma yapacaklarını duyurarak konu ile ilgili notlar hazırlamalarını ve bu notları sınıfla paylaşmalarını söyleyiniz.

Merak uyandırma: *Öz güven ve öz saygı* kavramlarına dikkatlerini çekmek için aşağıdaki soruları tahtaya yansıtınız. Daha sonra bu sorular üzerinde düşünmelerini söyleyiniz.

1. Ben kimim?
2. İlerde ne olmak istiyorum?
3. Varmak istediğim hedefe ne kadar uzaktayım?
4. Hedeflerime ulaşmak için nelere ihtiyacım var?
4. Öğrenme kapasitemin farkında mıyım?
5. Sahip olduğum bilgi, beceri ve kapasite ile ilgili olarak kendime ve öğrenme yeteneğime olan saygım ne derecededir?
6. Her yönüyle örnek aldığım bir insan var mı?
7. Bu insanla ortak ve farklı olan yönlerim nelerdir?

Hatırlama: Sonraki aşamada tahtaya aşağıdaki şu cümleleri yazınız.

“Benim kendimde sevdiğim özellik -----.”

“Hayatımdaki bazı insanları bana ----- için onları çok önemsiyor ve seviyorum.”

Öğrencilere bu cümleleri kendilerine göre doldurmalarını söyleyiniz. Daha sonra başkaları ile konuşurken kendilerine karşı duyduğu *öz güven ve öz saygıyı* zihinde canlandırmalarını söyleyiniz (K1a).

GELİŞTİRME (GELİŞME) AŞAMASI

Anlama: Bu aşamada *konuşma ve dinleme becerilerini desteklemek ve ilerletmek amacıyla bulunmaları gereken aşamalara ulaşmalarını sağlayacak stratejileri* anlamalarına yönelik etkinliklere yer verilecektir. Öğrencilerin dikkatlerini *öz güven ve öz saygı kavramlarına* odaklamaları ve bu kavramları daha iyi anlamaları için Orhan Veli Kanık'ın *“Yelken ol, kürek ol, dümen ol, balık ol, su ol; Git gidebildiğin yere ----”* şiirindeki bu bölümü okuyunuz. Daha sonra S. Freud'un *“Güç ve güveni hep dışımda aradım. Ama bunlar insanın içinden gelir ve her zaman oradadırlar.”* sözlerini tahtaya yazarak bu iki sözden hareketle *öz güven kavramına* yoğunlaşmalarını sağlayınız. Daha sonra bu iki kavram hakkında bilgiler veriniz. *Özlü söz, atasözü ve deyim* hakkında bilgiler vererek *öz güven ve öz saygılarını destekleyen özlü söz, atasözü ve deyimlerin olup olmadığını belirlemelerini* (K2a) söyleyiniz. Aynı zamanda *öz güvenlerini arttıran ve öz saygısını geliştirmeye yardımcı olan örnek insanların olup olmadığını* (K2b) sorunuz.

Uygulama: Bu aşamada öğrendikleri bilgileri uygulamaları ile ilgili etkinliklere yer verilecektir. Uygulamaya başlamadan önce örnek olması amacıyla *“güçlü olmak”* konulu bir video izletiniz. Daha önce araştırmalarını istediğiniz konu ile ilgili bir konuşma yapmalarını söyleyiniz. Öğrencilere konuşmalarını yaparken *konuşma ortamlarında duygu ve düşüncelerini memnun edici bir dil veya formda açıklamaları* (K3a) ve *konuşurken yaşadığı öğrenme güçlüklerinin kendisi gibi başka insanlarda da olabileceğini göz önünde bulundurmaları* (K3b) için onları yönlendiriniz. Dinleyicilere ise *ihtiyaçları, duygu ve düşüncelerine bağlı olarak bu konuşma ile ilgili memnuniyetini belirtebileceklerini* (K3c) söyleyiniz.

Analiz etme: Bu aşamada konuşma ve dinleme becerilerini destekleyecek ve ilerletecek stratejilerden (*öz güven ve öz saygı odaklı*) hareketle konuşma sürecini incelemeye yönelik etkinliklere yer verilecektir. Bunun için dinlediği/izlediği bu konuşmadaki bilgi kaynaklarının (*insan, kitle iletişim araçları, yazılı ve görsel dokümanlar vb.*) *öz güven ve öz saygısını geliştirmeye nasıl duyarlı olduğunu ve duygusal gelişimini nasıl desteklediğini* incelemelerini (K4a) söyleyiniz.

Değerlendirme: Bu aşamada öz değerlendirme ve akran değerlendirme yapılarak konuşma ve dinleme becerilerini destekleyen stratejilerin (öz güven odaklı) etkililiği değerlendirilecektir. İlk aşamada öğrenme ortamlarının (okul ve okul dışındaki ortamlar) sözlü iletişim becerilerini ne kadar ve nasıl desteklediğini denetlemelerini (K5a) isteyiniz. Daha sonra bunların sözlü iletişim becerilerindeki etkisi ile ilgili çıkarımda bulunmalarını (K5b) sağlayınız.

TAMAMLAMA (SONUÇ) AŞAMASI

Yaratma: Bu bölüm iki aşamadan oluşmaktadır. Birinci aşamada konuşma, dinleme ve izleme becerilerini destekleyen ve geliştiren stratejiler hakkında bilgi (fikir) oluşturmalar ile ilgili etkinliklere yer verilecektir. Önceki etkinlikte öğretmen ve arkadaşlarının verdiği bakış açıları, önerileri ve düzeltmeleri dikkate alarak, öz güvenini ve öz saygısını geliştirmeye duyarlı ve duygusal gelişimini destekleyen kaynaklardan yararlanarak “Sözlü iletişimde kendimi ne kadar tanıyorum” konulu hazırlıklı bir sunum tasarımlarını isteyiniz. Sunumu yaparken *başkalarını kötülememeleri ve başkalarının duygu, düşünce ve değer yargılarına saygı göstermeleri* (K6a) için gerekli uyarıda bulununuz. Tasarlanan sunumu uygulatınız (K6b).

Bu bölümün ikinci aşamasında sunumunda kullandığı üstbilişsel ve duygusal stratejilerin etkililiği değerlendirilecektir. Sözlü iletişim becerileri ile ilgili öğrendiği bu bilgilerin öz güvenini ve öz saygını nasıl etkilediğini denetlemelerini isteyiniz. Yaptıkları bu denetlemeye göre kendisi ile ilgili yaptığı bu konuşmanın öz güven, öz saygı ve duygusal gelişimini destekleyip desteklemediği hakkında çıkarımda bulunmaları için yönlendiriniz.

Bu etkinlik bittikten sonra bu bölümdeki kazanımlara uygun olarak hazırladığınız başarı testini uygulayınız. Teste verilen cevapları puanlayınız. Her madde için belirlenen ortalama puanı “Kazanım kontrol listesi”nde ilgili kazanımın karşısına yazınız. Bu ortalamadan hareketle bu dersin etkililiği ve kazanımların gerçekleşme düzeyi ile ilgili görüş ve düşüncelerinizi “Açıklama” bölümünde belirtiniz.

Kazanım kontrol listesi

Hedef 4: İlgi, tutum ve değerlerine hitap edecek ve bireysel öğrenme farkındalığını destekleyecek sözlü iletişim kurmayı öğrenme.	Bu bilgi türünün başarı testi sonuçları ⁸⁸	Kazandınlmadı	Az kazandınlıdı	Tamamıyla kazandınlıdı	Açıklama
K1: Sözlü iletişim becerilerini geliştirecek ve hedeflediği aşamalara ulaşmasını sağlayacak stratejileri hatırlar . (<i>özgüven, öz saygı ve duygusal gelişimi destekleyen sözlü iletişim ortamı/zihinde canlandırma</i>)					
K2: Sözlü iletişim becerilerini geliştirecek ve hedeflediği aşamalara ulaşmasını sağlayacak stratejileri anlar . (<i>özgüven, öz saygı ve duygusal gelişimi destekleyen dinleme ve izleme etkinlikleri/belirleme, örnekler verme</i>)					
K3: Sözlü iletişim becerilerini geliştirecek ve hedeflediği aşamalara ulaşmasını sağlayacak stratejileri uygular . (<i>-resmi veya resmi olmayan iletişim ortamlardaki duygu ve düşünceler/tatmin edici bir anlatımla sergileme</i> <i>-öğrenme güçlüklerinin başka insanlarda da</i>					

⁸⁸ Bu bilgi türünün kazanımlarına göre bir başarı testi uygulanacaktır. Başarı testindeki maddeler yukarıdaki kazanımları kapsayacak şekilde düzenlenecektir. Öğrencilerin teste verdikleri cevaplara göre başarı testi incelenecek her kazanım ile ilgili başarı ortalamaları hesaplanacaktır. Belirlenen ortalamalar yukarıda ilgili kazanımın karşısına yazılacaktır. Bu ortalamalara ve kazanımla ilgili yapılan diğer öğrenme çıktılarına göre (ürün dosyaları, öğrencilerin bu kazanım için sınıf içi ve sınıf dışında sergilediği performansların sonuçları, öğretmen gözlemleri, öğretmen günlükleri, vb.) kazanımın gerçekleşme durumu kontrol listesinde ilgili sütunda belirtilecektir. Kazanımın gerçekleşmemesinin nedeni “Açıklama” bölümünde belirtilecektir.

<i>bulunabileceği bilgisine göre bir sözlü iletişim/gerçekleştirme</i> <i>-ihtiyaçlara, duygu ve düşüncelere hitap eden konuşmalara duyulan memnuniyet/belirleme)</i>					
K4: Sözlü iletişim sürecini, iletişim becerilerini geliştirmesi ve hedeflediği aşamalara ulaşması bakımından analiz eder. <i>(dinlenen, izlenen kaynakların özgüven, öz saygı, duygusal gelişimi destekleme durumu/yönünden inceleme)</i>					
K5: Sözlü iletişim sürecini, iletişim becerilerini geliştirmesi ve hedeflediği aşamalara ulaşması bakımından değerlendirir. <i>(okul içi ve okul dışındaki ortamların sözlü iletişimdeki özgüven, öz saygı ve duygusal gelişimi destekleme durumu/denetleme, çıkarımda bulunma)</i>					
K6: Sözlü iletişimde duygusal gelişimini destekleyecek ve hedeflediği aşamalara ulaşmasını sağlayacak stratejiler hakkında bilgi (fikir/ürün) oluşturur. <i>(özgüven, öz saygı ve duygusal gelişimi destekleyen, ilgi ve tutumlara uygun sözlü iletişim süreci/tasarlama, uygulama)</i>					
Ek: “Güçlü Olmak” konulu eğitici video veya metinler					

SEKİZİNCİ SINIF

SEKİZİNCİ SINIF YAZMA BECERİSİNİN HEDEF VE KAZANIMLARI

Yazma becerisi/dil bilgisi hedefleri	Yazma becerisi kazanımları
Olgusal Bilgi Hedef 1: Yazma becerisi ile ilgili kavram ve terimleri öğrenme.	K1: Yazma sürecinde dil bilgisi kurallarını hatırlar. <i>(-dil bilgisi yapılarının işlevleri/fark etme - cümlelerin temel ve yardımcı öğeleri/fark etme)</i>
	K2: Yazma sürecinde dil bilgisi kurallarını anlar. <i>(-cümlelerin temel ve yardımcı öğeleri/belirleme -cümleler arasındaki anlam ilişkileri/odaklanma -filimsilerin işlevleri/örnek verme -filiimsi gruplarının cümlede üstlendiği görev/belirleme -anlatım bozukluğuna neden olabilecek kullanımlar/görme)</i>
	K3: Yazma sürecinde dil bilgisi kurallarını uygular. <i>(-kurallı ve devrik cümle/uygun biçimde kullanma -isim ve fiil cümleleri/uygun biçimde kullanma -anlatım bozuklukları/düzeltilme)</i>
	K4: Yazdığı taslak metni dil bilgisi kurallarına göre analiz eder. <i>(-dil bilgisi kurallarına dayalı anlatım bozuklukları/inceleme (-filiimsiler türleri/birbirinden ayırma -filiimsi gruplarının cümle içindeki işlevleri/inceleme -cümle türleri/gruplandırma)</i>
	K5: Yazdığı taslak metni dil bilgisi kurallarına göre değerlendirir. <i>(-cümlelerin yapı ve anlam bakımından etkili kullanımı/denetleme, çıkarımda bulunma)</i>
	K6: Dil bilgisi kurallarını dikkate alarak özgün ve yaratıcı bir metin oluşturur.
Kavramsal Bilgi Hedef 2: Yazma sürecindeki ölçütleri öğrenme.	K1: Yazma sürecinde kullanacağı metinsellik ölçütlerini hatırlar. K2: Yazma sürecinde kullanacağı anlatım türlerini hatırlar. <i>(-kullanılacak metinsellik ölçütler/fark etme -kullanılacak anlatım türleri/zihinde canlandırma)</i>
	K3: Yazma sürecinde kullanacağı metinsellik ölçütlerini anlar. K4: Yazma sürecinde kullanacağı anlatım türlerinin özelliklerini anlar. <i>(-duruma uygunluk unsurları/odaklanma -kullanılacak anlatım türlerinin özellikleri/açıklama -kullanılacak anlatım türleri/örnekler verme -kullanacak anlatım türü/odaklanma)</i>
	K5: Yazma sürecinde belirlediği anlatım türlerine göre yazma denemeleri yapar. <i>(-anlatım türlerine uygun örnek metinler/yararlanma -anlatım türleri/ kullanma -ikna edici anlatım türü/kullanma)</i>
	K6: Metninde kullandığı metinsellik ölçütlerini analiz eder. K7: Metninde kullandığı anlatım türlerini analiz eder. <i>(-bazı metinsellik ölçütlerine “metinler arası ilişki özelliği” göre farklı metinler/karşılaştırma -kullanılan anlatım ile konunun sunuluşu arasındaki uyumu/görme)</i>
	K8: Metninde kullandığı anlatım türlerinin etkililiğini değerlendirir. <i>(-ikna edici anlatımla oluşturulan metin/denetleme, çıkarımda bulunma)</i>

	<p>K9: Anlatım türlerinin özelliklerini dikkate alarak etkili ve yaratıcı bir metin oluşturur. (-etkili betimlemelerin yapıldığı kurmaca veya bilgilendirici metin/yazma)</p>
<p>İşlemsel Bilgi</p> <p>Hedef 3: Yazma becerisiyle ilgili yöntem ve teknikleri öğrenme.</p>	<p>K1: Yazma sürecinde kullanacağı yazma tekniklerini hatırlar. (-yazma sürecinde yapılacak işlemler/zihinde canlandırma -yazma sürecinde yapılacak hazırlıklar/fark etme)</p>
	<p>K2: Metninde kullanacağı yazma tekniklerinin özelliklerini anlar. (-yazma aşamalarında dikkat edilecek özellikler/belirleme -yapılacak hazırlıklar/belirleme -yazma aşamalarında dikkat edilecek özellikler/açıklama)</p>
	<p>K3: Yazma tekniklerini uygulayarak taslak metinler oluşturur. (-yazma aşamalarına göre yazma planı/ hazırlama - konu ile ilgili ön öğrenmeler/yararlanma -farklı kaynaklardan toplanan bilgiler/bir araya getirme -gereksiz ayrıntı ve bilgiden uzak cümle, paragraf ve metin/ ayarlama -söz sanatları, merak uyandırıcı alıntı ve örnekler/anlatımı canlı kılma)</p>
	<p>K4: Taslak metnini, kullandığı yazma tekniklerinin etkililiğine göre analiz eder. (-yazma aşamalarındaki uygulamalar/birbirinden ayırma - yazma aşamalarının yazma amacına uygunluğu/inceleme)</p>
	<p>K5: Taslak metnini, kullandığı yazma tekniklerinin etkililiğine göre değerlendirir. (-yazma aşamalarındaki uygulamaların amaca uygunluğu ve etkililiği/denetleme, çıkarımda bulunma)</p>
	<p>K6: Etkili ve yaratıcı yazma süreci için, kullanıldığı yazma tekniklerinin etkililiği ve işlevselliği ile ilgili bir bilgi (fikir) oluşturur. (-yazma tekniklerinin etkililiği ve işlevselliğini ölçen ve değerlendiren ölçme-değerlendirme aracı/tasarlama)</p>
<p>Üstbilişsel Bilgi / Duyuşsal Alan</p> <p>Hedef 4: İlgi, tutum ve değerlerine hitap edecek ve bireysel öğrenme farkındalığını destekleyecek yazma süreci gerçekleştirmeyi kurmayı öğrenme.</p>	<p>K1: Bilinçli bir yazar olarak yazma becerisindeki bilgi, olgunluk, tecrübe, ilgi ve tutumlarındaki gelişimi hatırlar. (-süreç içerisinde yazma becerisi ile ilgili yaşantı ve deneyimler/zihinde canlandırma -yazma becerisini etkileyen önemli unsurlar/fark etme)</p>
	<p>K2: Bilinçli bir yazar olarak yazma becerisindeki bilgi, olgunluk, tecrübe, ilgi ve tutumlarındaki gelişimi anlar. (-yazma becerisi ile ilgili farkındalığın değişimi ve gelişimi/odaklanma -yazma becerisini etkileyen önemli unsurlar/belirleme -yazma becerisi ile ilgili farkındalığın etkileri/tahminde bulunma)</p>
	<p>K3: Bilinçli bir yazar olarak yazma becerisindeki bilgi, olgunluk, tecrübe, ilgi ve tutumlarındaki gelişimini sınamak için yazma denemeleri yapar. (-anı yazıları/yazma -edebî metin yazma tecrübesi/geliştirme -yazma becerisinde başarı veya takdir edilme ihtiyacı/karşılama -yapılan eleştirilere verilen hoşgörölü, mantıklı ve uygun tepkiler/gösterme, sergileme)</p>
	<p>K4: Bilinçli bir yazar olarak yazma becerisindeki bilgi, olgunluk, tecrübe, ilgi ve tutumlarındaki gelişimini analiz eder. (-yazma sürecindeki güçlü ve zayıf metin örnekleri/birbirinden ayırma -yazılan metinler ile bilgi, tecrübe, ilgi ve tutumlardaki gelişim ve değişim arasındaki uyum/görme)</p>
	<p>K5: Yazma deneyiminin, iyileştirilmesi gereken yönlerini nasıl etkilediğini değerlendirir. (-yazma deneyiminin iyileştirilmesi gereken yönlere olan katkısı/denetleme, çıkarımda bulunma)</p>

K6: Bilinçli bir yazar olarak yazma becerisindeki bilgi, olgunluk, tecrübe, ilgi ve tutumlarındaki gelişimi gösteren yaratıcı bir metin **yazar**.
(-etkili ve doğru yazma yöntem ve tekniklerinin kullandığı yaratıcı metin/tasarlama, yazma)

SEKİZİNCİ SINIF YAZMA BECERİSİNİN ETKİNLİKLERİ

<p>Öğrencinin yaşı: () 9-10 () 11-12 () 13 ve üstü</p> <p>Süre: Etkinliklerin <i>Hazırlık, Merak uyandırma ve Hatırlama</i> aşamaları 40 dakikada, <i>Anlama ve Uygulama</i> aşamaları 40+40+40 dakikada, <i>Analiz etme ve Değerlendirme</i> aşamaları 40+40 dakikada <i>Yaratma</i> aşaması 40+40 dakikada yapılacaktır.</p> <p>Öğrenme alanları: () bilişsel () duyuşsal () psikomotor</p> <p>Dil becerileri: () okuma () yazma () sözlü iletişim</p> <p>Öğretim modeli: Etkinliğin <i>Giriş</i> bölümünde 7E modelinin ilk aşamaları kullanılmış olup <i>Gelişme ve Sonuç</i> aşamaları Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin bilişsel kategorilerine göre düzenlenmiştir. Etkinlik içerikleri yapılandırmacı, tam öğrenme, probleme dayalı öğrenme, işbirliğine dayalı öğrenme, aktif öğrenme, çoklu zekâ ve üstbilgi öğrenme modellerinin Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin bilgi türleri ve alt bilişsel süreçlerine uyarlanması ise oluşturulmuştur.</p> <p>Öğretme-öğrenme stratejileri</p> <p>Sunuş yoluyla öğretme: Öğretmenin kullandığı bu strateji, daha çok etkinliklerin <i>Merak uyandırma ve Anlama</i> basamaklarında kullanılıp diğer aşamalarda sunuma dayalı bilginin olduğu bölümlerde başvurulabilir.</p> <p>Buluş yoluyla öğrenme: Öğrencinin kullandığı strateji, daha çok etkinliklerin <i>Hatırlama, Merak uyandırma, Uygulama, Analiz etme ve Yaratma</i> basamaklarında kullanılıp diğer aşamalarda bilginin türüne göre başvurulabilir.</p> <p>Araştırma ve inceleme yoluyla öğrenme: Öğrencinin kullandığı strateji, etkinliklerin daha çok <i>Hazırlık, Uygulama, Analiz etme ve Değerlendirme, Yaratma</i> basamaklarında kullanılıp diğer aşamalarda bilginin türüne göre başvurulabilir.</p> <p>Ölçme araçları ve değerlendirme türleri</p> <p>Ölçme araçları: “yazma aşamaları kontrol listesi” ve “çözümleyici puanlama yönergesi örneği” burada verilen bu ölçme araçları tavsiye niteliğinde olup öğretmen etkinliğe uygun olarak geliştirdiği ölçme araçlarını da kullanabilir.</p> <p>Kazanım kontrol listesi: Her etkinliğin sonunda kazanımların gerçekleşme durumu “Kazanım kontrol listesi”ne göre ders akışı içinde gözlemlenerek dersin sonunda değerlendirilecektir.</p> <p>Öğrenci değerlendirmesi: Öğrenciler; “yazmada kendi kendini değerlendirme formu”, “yazmada arkan değerlendirme formu”, “yazı değerlendirme formu” ve “bütüncül yazı değerlendirme formu”nu kullanarak öz değerlendirme ve arkan değerlendirmesi yaparak yazma becerilerini değerlendirebilirler.</p> <p>Öğretmen değerlendirmesi: Öğretmen; öğrencilerin yazma becerisi değerlendirmek için “yazma becerisi kazanımları kontrol listesi”, “yazma süreci aşamaları kontrol listesi”, “yazı değerlendirme formu” ve “çözümleyici puanlama yönergesi örneği”ni veya etkinliğe uygun olarak geliştirdiği ölçme araçlarını kullanabilir.</p> <p>Öğretim materyalleri ve teknolojileri: Ders kitabı, bilgisayar, projeksiyon cihazı, akıllı tahta, USB, çalışma kağıdı, görsel dokümanlar (resim, kart poster...), vb.</p>

Yazma Becerisi Olgusal Bilgi Türünün Etkinlikleri

8. sınıf yazma becerisi *birinci hedefin* “Yazma becerisi ile ilgili kavram ve terimleri öğrenme” etkinlikleri

Tarih:../.../....

Etkinlik adı: Sözcüklerin dilinden

Kazanımlar: Kazanım kontrol listesine bakınız.

BAŞLANGIÇ (GİRİŞ) AŞAMASI

Hazırlık: İlk derste öğrencilerin yazma becerisine yönelik deneyim, ihtiyaç, ilgi ve tutumları belirlenecektir. Ders boyunca öğrencilerin bu özellikleri göz önünde bulundurularak aşağıdaki etkinlikler sırasıyla gerçekleştirilecektir. Derse başlamadan önce bu derste yazacakları metinlerle ilgili “yazma dersi ürün dosyası”nı oluşturmalarını ve yazılarını bu dosyaya kronolojik olarak koymalarını söyleyiniz.

Merak uyandırma: Eklerdeki “Son Kuşlar” adlı metni tahtaya yansıtınız. Öğrencilerden metni sessizce okumalarını isteyiniz. Daha sonra metinde kırmızıya boyanmış kelimeleri çıkarıp metni tekrar okumalarını isteyiniz. Bu iki okuma arasındaki farklılıklar üzerinde düşünmelerini söyleyiniz.

Hatırlama: Kırmızıya boyanmış kelimeleri çıkardıktan sonra metindeki değişikliği fark etmelerini (K1a) sağlayınız. Daha sonra bu metinde seçtiğiniz bir paragraftaki *cümlelerin temel ve yardımcı ögelerini* fark etmeleri (K1b) için cümlenin yardımcı ögelerini çıkarınız. Yardımcı ögeler olmadan temel ögenin anlamı tam olarak nasıl verebileceği üzerinde düşünmelerini sağlayınız.

GELİŞTİRME (GELİŞME) AŞAMASI

Anlama: Bu aşamada, *fiilimsilerin türleri ile cümlenin yardımcı ögelerinin* işlevini anlamaları ile ilgili etkinliklere yer verilecektir. Öğrencilerin bu konular ile ilgili tespitlerini aldıktan sonra *fiilimsiler ve cümlenin temel ve yardımcı ögeleri* hakkında bilgi veriniz. Bu konularla ilgili yeteri örnek sunarak konunun pekişmesini sağlayınız. Daha sonra onlara “Beyaz Tay” adlı metindeki cümlenin temel ve yardımcı ögelerini belirlemelerini (K2a) sağlayınız. Daha sonra *metindeki temayı* belirlemelerini söyleyiniz. Belirledikleri temaya göre cümlelerdeki anlamsal ilişkiye odaklanmalarını (K2b) sağlayınız. Sonraki aşamada fiilimsiler ile ilgili etkinliklere geçiniz. Bunun için öncelikle “Beyaz Tay” adlı metindeki *fiilimsilerin işlevlerini* açıklamalarını (K2c) isteyiniz. “Son kuşlar” ve “Beyaz Tay” adlı metinlerde fiilimsilerin işlevlerine örnekler vermelerini (K2d) söyleyiniz. Metindeki bazı fiilimsileri yanlış kullanarak anlatım bozukluğu oluşturunuz. Böylece fiilimsilerin doğru kullanılmamasından kaynaklı anlatım bozukluğunun nasıl olabileceğini görmelerini (K2e) sağlayınız.

Uygulama



Bu aşamada fiilimsileri doğru ve yerinde kullanarak kısa hikâye yazma ile ilgili uygulamalara yer verilecektir. Öğrencilere “doğa sevgisi” konulu kısa bir hikâye yazacaklarını söyleyiniz. Yazma etkinliğini başlatmadan önce *kısa hikâyenin özellikleri* hakkında bilgiler veriniz. Fiilimsilerin etkin kullanımını görmek için diğer hikâyelerden yararlanabileceklerini söyleyiniz. Yazmaya başlamadan önce devrik ve yazma amaçlarını belirlemeleri (K3b) gerektiğini vurgulayınız. Belirlediği konu etrafındaki olayları fiilimsilerle etkili bir şekilde geliştirerek yazmaları (K3c) için gerekli uyarıda bulununuz. Ana fikri ve konuyu bir bütünlük içinde sunmak amacıyla uygun fiilimsileri kullanarak metnin bölümlerini birbiriyle ilişkilendirmeleri için (K3d) onları yönlendiriniz. Daha sonra yazdıkları kısa hikâyede duygu ve düşüncelerini ifade ederken *kısacası, özetle, başlıca, son olarak gibi uygun bağlama ögelerini* yerinde ve etkili bir şekilde kullanmaları için gerekli uyarıda bulununuz. Bu bölümde son olarak anlatım bozuklukları hakkında bilgiler vererek yazdıkları metinlerde anlatım bozukluklarının olup olmadığını kontrol edip varsa bunları düzeltmelerini (K3e) söyleyiniz.

Analiz etme: Yazdıkları kısa hikâyelerinde dil bilgisine dayalı anlatım bozukluklarının nedenlerini incelemeleri (K4a) için onları yönlendiriniz. Kısa hikâyelerinde kullandıkları *fiilimsileri türlerine göre (isim, sıfat, zarf)* birbirinden ayırmalarını (K4b) söyleyiniz. Daha sonra fiilimsi gruplarını cümlede kullanma amaçlarını incelemelerini (K4c) sağlayınız. Daha sonra metinlerindeki devrik ve kurallı kurallı cümleleri sınıflandırmalarını (K4d) belirtiniz. Bu bölümde son olarak öğrencilerin dikkatini anonim metin türlerine odaklamalarını sağlayınız. Bunun için Keloğlan masallarından “Keloğlan Cengiz Han’ın Hazinesi” adlı masaldan yararlanarak *anonim metinlerin tür özellikleri* hakkında onlara bilgiler veriniz. Daha sonra öğrencilerden yazdıkları kısa hikâye ile bu masalı karşılaştırarak yazdıkları kısa hikâyelerin neden anonim olmadığını görmelerini sağlayınız.

Değerlendirme: Bu aşamada akran ve öz değerlendirme yapılarak filimsilerin nasıl kullanıldığı değerlendirilecektir. İlk olarak hikâyelerindeki filimsileri türlerine göre (isim, sıfat, zarf) yerinde ve amacına uygun olarak kullanılıp kullanılmadıklarını denetlemeleri (K5a) için yönlendiriniz. Daha sonra yazdıkları kısa hikâyede verdikleri görüş ve düşüncelerin birbiriyle çelişip çelişmediği ile ilgili çıkarımda bulunmalarını sağlayınız.

TAMAMLAMA (SONUÇ) AŞAMASI

Yaratma:



Bu aşama iki bölümden oluşmaktadır. İlk olarak kısa hikâyeye yazma denemelerinde edindiği tecrübeleri, öğretmen ve arkadaşlarının önerileri ve düzeltmelerini dikkate alarak kısa bir masal yazacaklarını söyleyiniz. Yazma çalışmasına başlamadan önce onlara bu süreçte dikkat edecekleri şu hususları bildiriniz: *Amacına uygun bir konu belirlemeleri; masaldaki olay akışını tırmanan olaylar zinciri, çatışma, doruk noktası, çözülen olaylar zincirine göre olay örgüsünü ilerletip olayları daha etkili bir şekilde sıralayarak oluşturmaları; anlatımı güçlü kılmak ve dili zenginleştirmek amacıyla diyalog, ritim ve uyaklara başvurmaları* (K6) için onları yönlendiriniz. Yazacakları masalda mesajlarını tutarlı bir bakış açısı ile dil bilgisi kurallarına (filimsiler) dikkat ederek yazmaları için (K6) gerekli uyarıda bulununuz.

Daha sonra yazdığı masalda olay örgüsünü (tırmanan olaylar zinciri, çatışma, doruk noktası, çözülen olaylar zinciri ve çözüm) etkili bir şekilde sıralayıp sıralamadıklarını ve diyalog, ritim ve uyakları etkili ve doğru şekilde verip vermediklerini denetlemelerini isteyiniz. Yaptığı denetlemenin sonucunda yazdıkları masalda olay örgüsünü, diyalog, ritim ve uyakları etkili ve doğru şekilde verip vermediği ile ilgili çıkarımda bulunmaları için onları yönlendiriniz.

Bu etkinlik bittikten sonra bu bölümdeki kazanımlara uygun olarak hazırladığınız başarı testini uygulayınız. Teste verilen cevapları puanlayınız. Her madde için belirlenen ortalama puanı “Kazanım kontrol listesi”nde ilgili kazanımın karşısına yazınız. Bu ortalamadan hareketle bu dersin etkililiği ve kazanımların gerçekleşme düzeyi ile ilgili görüş ve düşüncelerinizi “Açıklama” bölümünde belirtiniz.

Kazanım kontrol listesi

Hedef 1: Yazma becerisi ile ilgili kavram ve terimleri öğrenme.	Bu bilgi türünün başarı testi sonuçları ⁸⁹	Kazandınlmadı	Az kazandınlıdı	Tamamıyla kazandınlıdı	Açıklama
K1: Yazma sürecinde dil bilgisi kurallarını hatırlar . (-dil bilgisi yapılarının işlevleri/fark etme - cümlelerin temel ve yardımcı öğeleri/fark etme)					
K2: Yazma sürecinde dil bilgisi kurallarını anlar . (-cümlelerin temel ve yardımcı öğeleri/belirleme - cümleler arasındaki anlam ilişkileri/odaklanma - filimsilerin işlevleri/örnek verme - fiilimsi gruplarının cümlede üstlendiği görev/belirleme - anlatım bozukluğuna neden olabilecek kullanımlar/görme)					
K3: Yazma sürecinde dil bilgisi kurallarını uygular . (-kurallı ve devrik cümle/uygun biçimde kullanma)					

⁸⁹ Bu bilgi türünün kazanımlarına göre bir başarı testi uygulanacaktır. Başarı testindeki maddeler yukarıdaki kazanımları kapsayacak şekilde düzenlenecektir. Öğrencilerin teste verdikleri cevaplara göre başarı testi incelenecek her kazanım ile ilgili başarı ortalamaları hesaplanacaktır. Belirlenen ortalamalar yukarıda ilgili kazanımın karşısına yazılacaktır. Bu ortalamalara ve kazanımla ilgili yapılan diğer öğrenme çıktılarına göre (ürün dosyaları, öğrencilerin bu kazanım için sınıf içi ve sınıf dışında sergilediği performansların sonuçları, öğretmen gözlemleri, öğretmen günlükleri, vb.) kazanımın gerçekleşme durumu kontrol listesinde ilgili sütunda belirtilecektir. Kazanımın gerçekleşmemesinin nedeni “Açıklama” bölümünde belirtilecektir.

-isim ve fiil cümleleri/uygun biçimde kullanma -anlatım bozuklukları/düzeltilme)					
K4: Yazdığı taslak metni dil bilgisi kurallarına göre analiz eder. (-dil bilgisi kurallarına dayalı anlatım bozuklukları/ inceleme (-fülimsiler türleri/birbirinden ayırma -fülimsi gruplarının cümle içindeki işlevleri/inceleme -cümle türleri/gruplandırma)					
K5: Yazdığı taslak metni dil bilgisi kurallarına göre değerlendirir. (-cümlelerin yapı ve anlam bakımından etkili kullanımı/denetleme, çıkarımda bulunma)					
K6: Dil bilgisi kurallarını dikkate alarak özgün ve yaratıcı bir metin oluşturur.					
<p>Ek: “Beyaz Tay”, “Keloğlan Cengiz Han’ın Hazinesi” adlı metinler Son Kuşlar “Vaktiyle bu adaya, bu zamanda, kuşlar uğradı. Cıvıl cıvıl öterlerdi. Küme küme, bir ağaçtan ötekine konarlardı. İki senedir gelmiyorlar. Sonbahara doğru birtakım insanların, çoluk çocuk, ellerinde bu kafes, Ada’nın tek tepesine doğru gittiklerini gördüm. İçim cız ederdi. Büyüklerin ellerinde birbirine yapışmış acayip çomaklar vardı. Bunlarla bir yeşil meydanın kenarına varır, bunları bir ufak ağacın altına çığırkan kafesiyle bırakırlar, ağacın her dalına ökseleri bağlarlardı. Hür kuşlar, kafesteki çığırkan kuşun feryadına, dostluk, arkadaşlık, yalnızlık sesine doğru bir küme gelirler. Çayırıkta bir başka ağacın gölgesinde birikmiş çoluklu çocuklu kocaman adamlar bir müddet beklerler; sonra kuşların üşüştüğü ağaca doğru yavaş yavaş yürürlerdi. Ökseden kurtulmuş dört beş kuş, bir başka ökseye doğru şimdilik uçup giderken birer damlacık etleriyle birer tabiat harikası olan kuşları toplarlar, dişleriyle oracıkta boğarlar ve hemen yolarlardı. Hele bir tanesi vardı, bir tanesi! Çocukları bu işe seferber eden de oydu, ökseleri cumartesi gecesinden hazırlayan da... Konstantin isminde bir adamdı. Galata’da bir yazıhanesi vardı. Zahire tüccarıydı. Kalın, tüylü bilekleri, geniş göğsü, delikleri kapanıp açılan üstü kara kara benekli bir burnu, deriyi yırtmış da fırlamış gibi saçları, kısa kısa bir yürümesi, kalın kalın bir gülmesi. O esmerle sarışın arası isketelerin bir damlacık etlerinden yapacağı pilavın hazzıyla, pırıl pırıl yanan kuron dişleriyle nasıl koparırdı kuşun imiğini bir görseydiniz... Hani sessiz, zenginliğini belli etmez, mütevazı adamdı da... Konu komşu da severdi hani. Hiçbir şeye, hiçbir dedikoduya karışmazdı. Ama güz mevsiminde birdenbire böyle canavar kesilirdi. Akşam, beş otuz beş vapurunun arka tarafında yerleştiği iskemlesinde denizin üstüne oldukça mülayim bakan gözlerini havaya kaldırır, birden yüzünün ve gözlerinin parlamış olduğunu görürdünüz. Havada ve denizdeki tirşe maviliğin üstünde birtakım esmer damlacıklar görünürdü. Sağa sola oynarlar, sonra bir istikamet tutturur, bu esmer lekecikler geçip giderlerdi... Sait Faik Abasıyanık, 1952”</p>					

Yazma Becerisi Kavramsal Bilgi Türünün Etkinlikleri

8. sınıf yazma becerisi ikinci hedefin “Yazma becerisindeki ölçütleri öğrenme” etkinlikleri	
Tarih:..../..../....	
Etkinlik adı: Yazımlarımın dili	
Kazanımlar: Kazanım kontrol listesine bakınız.	
BAŞLANGIÇ (GİRİŞ) AŞAMASI	
Hazırlık: Bu bölümde öğrencilerin yazma sürecindeki metinsellik ölçütlerini (duruma uygunluk ve metinlerarasılık) ve anlatım türlerini (betimleyici, hikâye edici, ikna edici, açıklayıcı) öğrenmeleri ve bunları yazma çalışmalarında	

kullanmaları ile ilgili etkinliklere yer verilecektir. Bu konulara uygun metinleri inceleyerek etkili bulduklarınızı derste kullanmak üzere seçiniz. Önceki derste öğrencilere bu derste yazdıkları metinleri getirmelerini söyleyiniz.

Merak uyandırma: Konuya şiir veya hikâye türlerinden en çok hangisini yazdıklarını sorarak başlayınız. Hikâye yazanlara neden daha çok bu türü yazmayı sevdiğini sorunuz. Gerekli cevapları aldıktan sonra şiir ile hikâyeyi birbirinden ayıran özelliklerin neler olabileceği üzerinde düşünmelerini isteyiniz.

Hatırlama: Öğrencilere daha önce yazdıkları bir hikâyeyi okumalarını isteyiniz. Ders kitabındaki hikâyelerden kendi hikâyesine en yakın olan hikâyeyi seçmelerini söyleyiniz. İki metindeki duruma uygunluk özelliğini fark etmelerini (K1a) sağlayınız. Daha sonra kendi hikâyeleri ve seçtikleri hikâyedeki betimleyici, hikâye edici, ikna edici, açıklayıcı anlatım türlerini fark etmeleri için onları yönlendiriniz (K1b).

GELİŞTİRME (GELİŞME) AŞAMASI

Anlama: Bu aşamada yazma sürecindeki *metinsellik ölçütlerini* (duruma uygunluk ve metinlerarasılık) ve yazma sürecinde kullanacağı anlatım türlerini (betimleyici, hikâye edici, ikna edici, açıklayıcı) anlamalarını sağlayacak etkinliklere yer verilecektir. Metinsellik ölçütlerinden duruma uygunluk ve metinlerarasılık ölçütleri ile betimleyici, hikâye edici, ikna edici ve açıklayıcı anlatım türleri hakkında bilgiler veriniz. Bu bilgileri daha önce konu ile ilgili hazırlanan örneklerle pekiştiriniz. Öğrencilerden konuyu anladıklarına yönelik gerekli dönütleri alınız. Daha sonra kısa bir fabl yazacaklarını bildirin. *Fabl türü* ile ilgili gerekli bilgileri veriniz. Fablı yazmadan önce betimleyici, hikâye edici, ikna edici, açıklayıcı anlatım türlerini nasıl kullanacaklarını düşünmeleri için onlara süre veriniz (K2a).

Daha önce yazdıkları hikâyeden hareketle *yazacağı fablın konusuna, hitap ettiği kitleye, ulaşmak istediği amaca ve duruma uygunluk ölçütlerine* odaklanmalarını (K3a) sağlayınız. Yazacakları fabldaki *betimleyici, hikâye edici, ikna edici, açıklayıcı* anlatım türlerinden hangilerini ve niçin kullanacaklarını açıklamalarını (K4a) söyleyiniz. Hikâyelerinde kullanacağı betimleyici, hikâye edici, ikna edici, açıklayıcı anlatım türlerine örnekler vermeleri (K4b) için onları yönlendiriniz. Bu etkinlikler bittikten sonra yazacakları kısa fablda konuya uygun belirlediği anlatım türünü (betimleyici, hikâye edici, ikna edici, açıklayıcı) nasıl kullanacaklarına odaklanmalarını (K4c) sağlayınız.

Uygulama:



Bu aşamada paragraf düzeyindeki fabl metinlerinde anlatım türlerini (betimleyici, hikâye edici, ikna edici, açıklayıcı) etkili kullanmaları ilgili etkinliklere yer verilecektir. Anlatım türlerinin etkili kullanımını görmeleri için başka bir fabldan yararlanabileceklerini (K5a) söyleyiniz. Belirlediği konuda öncelikle paragraf düzeyinde betimleyici, hikâye edici, ikna edici, açıklayıcı anlatımla yazma denemeleri yapmaları (K5b) için onları yönlendiriniz. Daha sonra bu paragraflarda konuya uygun olarak kişi, nesne ve yer betimlemelerini etkili şekilde vermeleri (K5c) için gerekli uyarıda bulununuz.

Analiz etme: Bu aşamada kullandığı anlatım türlerine (betimleyici, hikâye edici, ikna edici, açıklayıcı) göre oluşturduğu kısa metni incelemeleri ile ilgili etkinliklere yer verilecektir. Yazdıkları kısa fabl ile “Cici Semer” adlı metni karşılaştırarak iki metindeki anlatım özelliklerini incelemeleri (K6a) için yönlendiriniz. Bu iki metindeki benzerliklerin uyumunu görmelerini sağlayınız. Daha sonra yazdığı paragrafta öne çıkan anlatım türleri ile konunun sunuluşu arasındaki uyumu görmeleri için onları yönlendiriniz (K7a).

Değerlendirme: Bu aşamada akran ve öz değerlendirme yapılarak metinde kullanılan anlatım türlerinin (betimleyici, hikâye edici, ikna edici, açıklayıcı) işlevselliği ve etkililiği değerlendirilecektir. İlk aşamada metinlerinde anlatım türlerini etkili bir şekilde kullanıp kullanmadığını denetlemeleri (K8a) için onları yönlendiriniz. Daha sonra anlatım türlerini etkili bir şekilde kullanıp kullanmadığı ile ilgili çıkarımda bulunmalarını (K8b) isteyiniz.

TAMAMLAMA (SONUÇ) AŞAMASI

Yaratma:



Bu aşama iki bölümden oluşmaktadır. İlk olarak örnek metinlerden ve yazma denemelerinde edindiği tecrübelerden hareketle öğretmen ve arkadaşlarının önerileri ve düzeltmelerini dikkate alarak “ilkim değişimi” konulu ile ilgili bilgilendirici metin yazılacaktır. Yazma çalışmasına başlamadan *bilgilendirici metnin (makale, deneme, eleştiri, fıkra) tür özellikleri* ile ilgili bilgiler veriniz. Konunun tam öğrenilmesi için uygun örneklerle pekiştiriniz. Öğrencilerin bu konudaki eksiklikleri ile ilgili geri bildirimler alarak bu eksikleri tamamlayınız.

Öğrencilere yazma sürecinde şu özelliklere dikkat etmelerini söyleyiniz: *Metinlerin okuyucuya yeni ve orijinal bilgi veya fikirler vermesi ve kabul edilebilirliğinin yüksek olması*. Bu özelliklere göre yazılarını oluşturmalarını (K9) söyleyiniz. Daha sonra tasarlayıp yazdığı bilgilendirici metinlerdeki bilgileri (olay, durum, kişi, yer, nesne, vb.) yeterli ve etkili bir şekilde verip vermediklerini denetlemelerini isteyiniz. Daha sonra yazdığı metnin amaca uygunluğu, başkalarına yeni ve orijinal bilgi veya fikirler verip vermediği, buradaki bilgilerin kabul edilebilirliği ile ilgili çıkarımda bulunmalarını söyleyiniz.

Bu etkinlik bittikten sonra bu bölümdeki kazanımlara uygun olarak hazırladığınız başarı testini uygulayınız. Teste verilen cevapları puanlayınız. Her madde için belirlenen ortalama puanı “Kazanım kontrol listesi”nde ilgili kazanımın karşısına yazınız. Bu ortalamadan hareketle bu dersin etkililiği ve kazanımların gerçekleşme düzeyi ile ilgili görüş ve düşüncelerinizi “Açıklama” bölümünde belirtiniz.


Kazanım kontrol listesi

Hedef 2: Yazma becerisindeki ölçüt bilgisini öğrenme.	Bu bilgi türünün başarı testi sonuçları ⁹⁰	Kazandırılmadı	Az kazandırıldı	Tamamıyla kazandırıldı	Açıklama
K1: Yazma sürecinde kullanacağı metinsellik ölçütlerini hatırlar . K2: Yazma sürecinde kullanacağı anlatım türlerini hatırlar . (-kullanılacak metinsellik ölçütler/fark etme -kullanılacak anlatım türleri/zihinde canlandırma)					
K3: Yazma sürecinde kullanacağı metinsellik ölçütlerini anlar . K4: Yazma sürecinde kullanacağı anlatım türlerinin özelliklerini anlar . (-duruma uygunluk unsurları/odaklanma -kullanılacak anlatım türlerinin özellikleri/açıklama -kullanılacak anlatım türleri/örnekler verme -kullanılacak anlatım türü/odaklanma)					
K5: Yazma sürecinde belirlediği anlatım türlerine göre yazma denemeleri yapar . (-anlatım türlerine uygun örnek metinler/yararlanma -anlatım türleri/kullanma -ikna edici anlatım türü/kullanma)					
K6: Metninde kullandığı metinsellik ölçütlerini analiz eder . K7: Metninde kullandığı anlatım türlerini analiz eder . (-bazı metinsellik ölçütlerine “metninler arasılık özelliği” göre farklı metinler/karşılaştırma -kullanılan anlatım ile konunun sunuluşu arasındaki uyumu/görme)					

⁹⁰ Bu bilgi türünün kazanımlarına göre bir başarı testi uygulanacaktır. Başarı testindeki maddeler yukarıdaki kazanımları kapsayacak şekilde düzenlenecektir. Öğrencilerin teste verdikleri cevaplara göre başarı testi incelenecek her kazanım ile ilgili başarı ortalamaları hesaplanacaktır. Belirlenen ortalamalar yukarıda ilgili kazanımın karşısına yazılacaktır. Bu ortalamalara ve kazanımla ilgili yapılan diğer öğrenme çıktılarına göre (ürün dosyaları, öğrencilerin bu kazanım için sınıf içi ve sınıf dışında sergilediği performansların sonuçları, öğretmen gözlemleri, öğretmen günlükleri, vb.) kazanımın gerçekleşme durumu kontrol listesinde ilgili sütunda belirtilecektir. Kazanımın gerçekleşmemesinin nedeni “Açıklama” bölümünde belirtilecektir.

K8: Metninde kullandığı anlatım türlerinin etkililiğini değerlendirir. (-ikna edici anlatımla oluşturulan metin/denetleme, çıkarımda bulunma)					
K9: Anlatım türlerinin özelliklerini dikkate alarak etkili ve yaratıcı bir metin oluşturur. (-etkili betimlemelerin yapıldığı kurmaca veya bilgilendirici metin/yazma)					
Ek: “Cici Semer” adlı metin					

Yazma Becerisi İşlemsel Bilgi Türünün Etkinlikleri

8. sınıf yazma becerisi üçüncü hedefin “Yazma becerisiyle ilgili yöntem ve teknikleri öğrenme” etkinlikleri
Tarih:..../..../....
Etkinlik adı: Eleştirilerim Var! Kazanımlar: Kazanım kontrol listesine bakınız.
BAŞLANGIÇ (GİRİŞ) AŞAMASI
<p>Hazırlık: Bu bölümde yazma sürecinde yardımcı olacak yazma tekniklerini öğrenmeleri ve bunları kullanarak yaratıcı yazılar yazmalarıyla ilgili etkinlikler yapılacaktır. Öğrencilere, sosyal medyada (radyo, televizyon ve bilgisayar vb.) kullanılan Türkçeyi nasıl bulduklarını ve bunun ile ilgili eleştirilerinin olup olmadığını sorunuz. Bir sonraki derste bu konu ile ilgili bir eleştiri yazısı yazacaklarını söyleyerek konuya hazırlanmalarını söyleyiniz.</p> <p>Merak uyandırma: Konuya giriş yapmak için yazma sürecinde yaptığınız hazırlıkları ve süreci tamamlama aşamalarından söz ederek öğrencilerin dikkatlerini bu konuya çekiniz. Daha sonra yazma sürecinde yaptıkları hazırlıklar üzerinde düşünmelerini söyleyiniz.</p> <p>Hatırlama: Bu aşamada yazma sürecinde yardımcı olacak yazma tekniklerini hatırlamaları sağlanacaktır. Yazacakları kısa eleştiri yazısına başlamadan önce <i>yapacağı işlemleri ve yazma süreçlerini (iş-görev alanı, ön bilgiler ve yazı üretim süreci, metinleştirme süreci ve gözden geçirme süreci)</i> zihinde canlandırmalarını (K1a) sağlayınız. Yazacakları metin için <i>hedef kitle, konu, dil ve tür belirleme</i> gibi yapacağı yazma hazırlıklarına göre yazma sürecini düşünmelerini (K1b) söyleyiniz.</p>
GELİŞTİRME (GELİŞME) AŞAMASI
<p>Anlama: Bu aşamada yaratıcı ve özgün bir yazma sürecinde yardımcı olacak yazma tekniklerini nasıl kullanacaklarını anlamaları ile ilgili etkinlikler yapılacaktır. Yazma etkinliğinden önce <i>iş-görev alanını oluşturma, ön bilgileri harekete geçirme, metinleştirme ve gözden geçirme</i> süreçlerinde yapılan işlemler ve <i>hedef kitle, konu, dil ve metin türü belirleme gibi yazma hazırlıkları</i> hakkında bilgiler veriniz. Daha sonra <i>düşünce yazısı</i> kavramından ne anladıklarını sorunuz. Nasreddin Hoca’dan seçtiğini bir fıkra ile “Bir Teşhis” adlı metnin ilk paragrafını tahtaya yansıtarak bunları okumalarını söyleyiniz. Bu iki türe de fıkra denildiğini söyleyerek bu iki fıkra türündeki farklılıklar üzerinde düşünmelerini söyleyiniz. <i>Fıkra ve deneme düşünce metin türü</i> hakkında bilgiler vererek yeterli örneklerle konunun pekişmesini sağlayınız. Daha sonra eklerdeki “Dilimiz Üzerine” ve “Kitaplık ve Okuma” adlı deneme metinlerini okutunuz. Bu iki metinden hareketle <i>deneme türünün özellikleri</i> hakkında bilgiler veriniz. Anlatacakları konuya bağlı olarak bu iki türden hangisinin kısa metinlerinde kullanacaklarını belirlemelerini söyleyiniz. <i>Yazma aşamalarında (iş-görev alanı hazırlama, ön bilgileri harekete geçirme, metinleştirme ve gözden geçirme)</i> ne yapacağını ve nelere dikkat edeceklerini belirlemelerini (K2a) isteyiniz. Belirledikleri bu aşamalarda neler yapacaklarını açıklamalarını (K2b) söyleyiniz. Bu aşamalarda yapacaklarına birer örnek vermelerini (K2c) belirtiniz.</p> <p>Uygulama:</p> <p> Bu aşamada öğrenciler, öğrendiklerinden hareketle yazma sürecinde yardımcı olacak yazma teknikleriyle kısa bir fıkra veya deneme (düşünce yazısı) yazacaklardır. Örnek metinlerden yararlanarak fıkra ve deneme türünün nasıl yazıldığına dikkat etmelerini söyleyiniz. Daha sonra eleştiri yazısı [sosyal medyada (radyo, televizyon ve bilgisayar vb.) kullanılan Türkçeyi nasıl buldukları ile ilgili eleştiri] için <i>yazma öncesi, sırası ve</i></p>

sonrasında yapacağı iş-görev alanı ile ilgili bir yazma planı hazırlamalarını (K3a) söyleyiniz. Bu konu ile ilgili ön bilgilerini harekete geçirmeleri için (K3b) gerekli uyarıda bulununuz. Duygu ve düşüncelerini desteklemesi için farklı kaynaklardan topladığı bilgileri metinde bir araya getirmeleri gerektiğini (K3c) belirtiniz. Yazılarında gereksiz ayrıntı ve bilgiden kaçınarak verecekleri bilgilere göre cümle, paragraf ve metnin uzunluğunu ayarlamalarını (K3d) söyleyiniz. Bu aşamada son olarak okuyucunun dikkatini canlı tutmak ve sıkılmasını önlemek için söz sanatlarına, alıntılara, örneklere başvurmalarını aynı zamanda anahtar sözcüklerle anlatımı canlı kılmaları (K3e) için gerekli uyarıda bulununuz.

Analiz etme: Bu aşamada yazma sürecine kullandıkları tekniklerin etkililiğini inceleyeceklerdir. İlk olarak yazma sürecindeki iş-görev alanını hazırlama (planlama) aşaması ile metinleştirme aşamasında yaptığı etkinlikleri birbirinden ayırmalarını (K4a) söyleyiniz. Bu aşamalarda yaptığı etkinlikler ile konuyu etkili bir şekilde aktarma arasındaki uyumu (ilişkiyi) görmelerini (K4b) sağlayınız.

Değerlendirme: Bu aşamada akran ve öz değerlendirme yapılarak eleştiri türündeki kısa metinlerde kullanılan yazma tekniklerinin etkililiği değerlendirilecektir. Yazma sürecinin iş-görev alanı hazırlama, ön bilgileri harekete geçirme ve metinleştirme aşamalarını amacına uygun, tam ve etkili bir şekilde yapıp yapılmadıklarını denetlemeleri (K5a) için yönlendiriniz. Daha sonra bu aşamaları amacına uygun, tam ve etkili bir şekilde yapıp yapılmadıkları ile ilgili çıkarımda bulunmalarını (K5b) isteyiniz.

TAMAMLAMA (SONUÇ) AŞAMASI

Yaratma:



Bu bölüm iki aşamadan oluşmaktadır. Birinci aşamada önceki etkinliklerden edindiği tecrübelerden hareketle, öğretmen ve arkadaşlarının önerileri ve düzeltmeleri dikkate alarak, etkili yazma tekniklerine başvurarak, “Kaybolan Değerlerimiz” konulu özgün ve yaratıcı köşe yazısı (fıkra) yazacaklardır. Öncelikle teknoloji çağının olumsuz etkileri, özentiden dolayı bize özgü olan unsurları zamanla unuttuğumuzu, teknoloji yoluyla başka kültürlerin etkisinde kaldığımızı içeren kısa bir konuşma yapınız. Daha sonra bu konudaki duygu ve düşüncelerini anlatan bir fıkra yazacaklarını söyleyiniz. “Kaybolan Kelime” ve “Bir Teşhis” adlı fıkra türlerini okutarak bu örneklerle konunun pekişmesini sağlayınız. Yazacakları fıkranın yazma süreçlerini ayrıntılı olarak belirlemelerini, bu süreçlerin etkililiği ve işlevselliğini ölçmek ve değerlendirmek için bir ölçme-değerlendirme aracı (kontrol listesi) tasarlamalarını (K6a) isteyiniz.

Bu bölümün ikinci aşamasında öğrenciler, yazdıkları fıkra türündeki düşünce yazısının etkililiğini ölçmek ve değerlendirmek için oluşturduğu ölçme-değerlendirme aracının işlevselliğini değerlendireceklerdir. Hazırladığı ölçme-değerlendirme aracının (kontrol listesi) etkililiği ve işlevselliğini denetlemelerini isteyiniz. Bu ölçme-değerlendirme aracının işlevselliği ile ilgili çıkarımda bulunmalarını sağlayınız.

Bu etkinlik bittikten sonra bu bölümdeki kazanımlara uygun olarak hazırladığınız başarı testini uygulayınız. Teste verilen cevapları puanlayınız. Her madde için belirlenen ortalama puanı “Kazanım kontrol listesi”nde ilgili kazanımın karşısına yazınız. Bu ortalamadan hareketle bu dersin etkililiği ve kazanımların gerçekleşme düzeyi ile ilgili görüş ve düşüncelerinizi “Açıklama” bölümünde belirtiniz.

Kazanım kontrol listesi

Hedef 3: Yazma becerisiyle ilgili yöntem ve teknikleri öğrenme.	Bu bilgi türünün başan ⁹¹ testi sonuçları	Kazandırılmadı	Az kazandırdı	Tamamıyla kazandırdı	Açıklama
K1: Yazma sürecinde kullanacağı yazma tekniklerini					

⁹¹ Bu bilgi türünün kazanımlarına göre bir başarı testi uygulanacaktır. Başarı testindeki maddeler yukarıdaki kazanımları kapsayacak şekilde düzenlenecektir. Öğrencilerin teste verdikleri cevaplara göre başarı testi incelenecek her kazanım ile ilgili başarı ortalamaları hesaplanacaktır. Belirlenen ortalamalar yukarıda ilgili kazanımın karşısına yazılacaktır. Bu ortalamalara ve kazanımla ilgili yapılan diğer öğrenme çıktılarına göre (ürün dosyaları, öğrencilerin bu kazanım için sınıf içi ve sınıf dışında sergilediği performansların sonuçları, öğretmen gözlemleri, öğretmen günlükleri, vb.) kazanımın gerçekleşme durumu kontrol listesinde ilgili sütunda belirtilecektir. Kazanımın gerçekleşmemesinin nedeni “Açıklama” bölümünde belirtilecektir.

<p>hatırlar. (-yazma sürecinde yapılacak işlemler/zihinde canlandırma -yazma sürecinde yapılacak hazırlıklar/fark etme)</p>					
<p>K2: Metninde kullanacağı yazma tekniklerinin özelliklerini anlar. (-yazma aşamalarında dikkat edilecek özellikler/belirleme -yapılacak hazırlıklar/belirleme -yazma aşamalarında dikkat edilecek özellikler/örnek verme)</p>					
<p>K3: Yazma tekniklerini uygulayarak taslak metinler oluşturur. (-yazma aşamalarına göre yazma planı/hazırlama -konu ile ilgili ön öğrenmeler/yararlanma -farklı kaynaklardan toplanan bilgiler/bir araya getirme -gereksiz ayrıntı ve bilgiden uzak cümle, paragraf ve metin/ayarlama -söz sanatları, merak uyandırıcı alıntı ve örnekler/anlatımı canlı kılma)</p>					
<p>K4: Taslak metnini, kullandığı yazma tekniklerinin etkililiğine göre analiz eder. (-yazma aşamalarındaki uygulamalar/birbirinden ayırma -yazma aşamalarındaki uygulamalarının yazma amacına uygunluğu/inceleme)</p>					
<p>K5: Taslak metnini, kullandığı yazma tekniklerinin etkililiğine göre değerlendirir. (-yazma aşamalarındaki uygulamaların amaca uygunluğu ve etkililiği/denetleme, çıkarımda bulunma)</p>					
<p>K6: Etkili ve yaratıcı yazma süreci için, kullanıldığı yazma tekniklerinin etkililiği ve işlevselliği ile ilgili bilgi (fikir) oluşturur. (-yazma tekniklerinin etkililiği ve işlevselliğini ölçen ve değerlendiren ölçme-değerlendirme aracı/tasarlama)</p>					

Ek: “Dilimiz Üzerine” ve “Kitaplık ve Okuma”, “Kaybolan Kelime” adlı metinler

“Bir Teşhis

Beş altı seneden beri edebiyatımızın gösterdiği çıplaklık manzarası bütün fikir adamlarını düşündürse yeri var. Okuyup yazmanın halk arasında yayılması ve bundan dolayı okuyucu sayısının çoğalması nispetinde yazı hünerine arız olan bu soysuzlaşmanın anlaşılmasız sebepleri hakkında hayli şeyler söylendi. Felce uğrayan maalesef yalnız edebiyatımız değildir. Bu bitkinlik rengi, gizli bir hastalığın sarılığı gibi, ruh ve hayalin bütün bahçelerinde yayılmakta ve bütün yaprakları, yer yer soldurup kurutmaktadır. Geçen gün Türk Ocağı'nın bayramında bütün iyi niyetlere rağmen, yaşlı ve yorgun iki sanatkârın ney ve sazından daha genç ve daha zinde bir şey dinlenilemediğine bakılırsa, musikide de artık sanatkâr neslinin tükenmiş olduğuna hükmetmek lâzım geliyor.

...Aksülâmeler, hiddetler, kinler ve gayzların durduğu bir fikir âlemi içinde, artık yeni hiçbir eserin ortaya çıkmadığında zerre kadar şüphemiz olmamalıdır.

Ahmet Haşim, Bize Göre (Haz. Mehmet Kaplan), Ankara 1981, s. 6-7.”

Yazma Becerisi Üstbilişsel Bilgi Türünün Etkinlikleri

8. sınıf yazma becerisi dördüncü hedefin “İlgi, tutum ve değerlerine hitap edecek ve bireysel öğrenme farkındalığını destekleyecek yazma süreci gerçekleştirmeyi kurmayı öğrenme” etkinlikleri

Tarih:..../..../....

Etkinlik adı: Zaman Tüneli

Kazanımlar: Kazanım kontrol listesine bakınız.

BAŞLANGIÇ (GİRİŞ) AŞAMASI

Hazırlık: Bu derste, iyileştirilmesi ve geliştirilmesi gereken yazma becerilerini belirlemek amacıyla ilgi ve ihtiyaçlarına uygun olarak etkili strateji, yöntem ve teknikleri öğrenmeleri hedeflenmektedir. Bu amaçla bu derste yazdıkları metinlerden yararlanılacaktır. Bu nedenle öğrencilere bu derste yazdıkları bütün metinlerin yer aldığı “yazma dersi ürün dosyası”nı getirmelerini söyleyiniz.

Merak uyandırma: Derse başlarken bu derste yazdıkları metinleri kronolojik olarak sıralamalarını ve bu metinleri derste öğrenilen ölçütlere göre 1-10 arasında puanlamalarını söyleyiniz. Daha sonra bu puanları niçin verdikleri ile ilgili düşüncelerini belirtiniz.

Hatırlama: Bu aşamada öz düzenleyici öğrenme süreçlerine göre yazma becerisindeki bilgi, tecrübe, ilgi, tutum ve değer yargılarındaki değişimi ve yazma becerisinde ulaştığı olgunluğu hatırlamaları sağlanacaktır. Bu derste öğrendiklerinden hareketle yazma becerisi ile ilgili duygu ve düşüncelerindeki (ihtiyaç, ilgi, tutum, ön yargı, koşulsuz kabul vb.) değişime ve yazma becerilerindeki gelişime odaklanmaları için yazma becerisi ile ilgili yaşantıları zihinde canlandırmalarını isteyiniz (K1a). Süreç içerisinde yazma becerisini olumlu veya olumsuz etkileyen önemli unsurların (teknik, yöntem, model, yazma denemeleri vb.) neler olduğunu fark etmelerini (K1b) sağlayınız.

GELİŞTİRME (GELİŞME) AŞAMASI

Anlama: Bu aşamada bilinçli ve üretken bir yazar olarak öz düzenleyici öğrenme süreçlerine göre yazma becerisi ile ilgili ilgi, tutum, değer yargısı ve bilgilerindeki değişimi ve yazma becerisinde ulaştığı olgunluğu anlamalarını sağlayacak etkinlikler yapılacaktır. Öğrencilere yazılarını kontrol ederek süreç içerisinde yazma becerisini etkileyen önemli unsurları (teknik, yöntem, model, yazma denemeleri vb.) belirlemelerini (K2a) söyleyiniz. Daha sonra edindiği tecrübelerden hareketle yazma becerisi ile ilgili farkındalığının nasıl değiştiğine ve geliştiğine odaklanmalarını (K2b) isteyiniz. Edindiği tecrübelerin bundan sonraki süreçlerde yazma becerisini nasıl etkileyeceği ile ilgili tahminde bulunmalarını (K2c) sağlayınız.

Uygulama:



Bu aşamada edindiği bilgi ve tecrübesinden hareketle ilgi, tutum ve değer yargılarındaki değişimi ve yazma becerisinde ulaştığı olgunluğu anlatan bir metin (anı) yazacaklardır. Yazma etkinliğine başlamadan önce anı türünün özellikleri hakkında bilgiler veriniz. “Mefharet ve Arkadaşları” ve “Nadide” adlı metinleri hepsine önce sessiz daha sonra birkaç kişiye sesli olarak okutunuz. Böylelikle anı türünün özelliklerini kavramalarını sağlayınız. Anıda anlatım ve metin özelliklerini görmeleri amacıyla bu metinlerden yararlanmalarını (K3a) söyleyiniz. Daha sonra metinleri yazmalarını ve yazdıkları anı metnini öğretmen ve akranlarıyla paylaşmalarını (K3c) isteyiniz. Arkadaşlarının yazdığı metin ile ilgili olumlu veya olumsuz eleştirilerine mantıklı ve doğru tepkiler vermeleri (K3d) gerektiğini belirtiniz. Yazdıkları metin hakkındaki eleştirilerin yazma sürecindeki gelişimini ve başarı duygusunu nasıl etkilediğini sorunuz.

Analiz etme: Bu aşamada yazdıkları anıdan hareketle yazma sürecinde edindiği bilgi ve tecrübelerin ilgi, tutum ve değer yargılarını nasıl etkilediği ve yazma becerisinde ulaştığı olgunluğu (yazma dersi ve becerisine yönelik duygu ve düşüncelerindeki gelişim ve değişim) incelemeleri ile ilgili etkinliklere yer verilecektir. Yazdığı metinlere (yazma dersi ürün dosyasındaki metinler) göz atarak güçlü ve zayıf bulduğu yazılarını birbirinden ayırmalarını (K4b) söyleyiniz. Daha sonra “yazma dersi ürün dosyası”ndan seçtiği yetkin yazı örneklerini kronolojik olarak incelemelerini sağlayınız. Kronolojik olarak incelediği metin örnekleri ile süreç içerisinde yazma becerisine yönelik bilgi, tecrübe, ilgi, tutum ve değer yargılarındaki gelişim ve değişim arasındaki uyumu görmeleri için onları yönlendiriniz (K4b).

Değerlendirme: Bu aşamada akran ve öz değerlendirme yapılarak öz düzenleyici öğrenme süreçlerine göre yazma

becerisindeki bilgi, tecrübe, ilgi, tutum, değer yargılarındaki değişimi ve *yazma becerisinde ulaştığı olgunluğu (hem kendisi hem de arkadaşlarının yazma dersine ve becerisine yönelik duygu ve düşüncelerindeki gelişim ve değişim)* değerlendirmeleri ile ilgili etkinlikler yapılacaktır. İlk olarak “yazma dersi ürün dosyası”nda yazdığı ilk ve son metinlerin güçlü ve zayıf yönlerini bu derste öğrendiği metin oluşturma bilgilerine göre denetlemelerini (K5a) söyleyiniz. Daha sonra bu iki metin arasındaki farklılıklarla ilgili çıkarımda bulunmalarını (K5b) isteyiniz. Arkadaşının “yazma dersi ürün dosyası”ndaki ilk ve son metinlerini inceleyerek arkadaşının yazma becerisine yönelik bilgi ve becerilerindeki değişimin nasıl olduğu ile ilgili çıkarımda bulunmalarını söyleyiniz.

TAMAMLAMA (SONUÇ) AŞAMASI

Yaratma:



Bu aşama iki bölümden oluşmaktadır. İlk olarak amacına, ilgi ve tutumlarına uygun olarak; duygu ve düşüncelerini etkili bir şekilde ifade ederek; ulaşılabilir hedefleri belirleyerek ve etkili yazma yöntem ve tekniklerini kullanarak (yazma işlemlerini ve süreçlerini ayrıntılı olarak belirleyerek; ön bilgileri ve zihinsel süreçleri hazırlayarak; konu, dil, tür, hedef kitle, vb. unsurları netleştirerek) yazma sürecinde yaşadıkları değişim ve gelişimleri kronolojik olarak anlatan bir yazı tasarımlarını (K6a) ve yazmalarını (K6a) söyleyiniz.

Daha sonra öz düzenleyici öğrenme süreçlerine göre yazma becerisindeki bilgi, tecrübe, ilgi, tutum ve değer yargılarındaki değişimin nasıl olduğunu değerlendirmelerini sağlayınız. Daha sonra yazma becerisinde ulaştığı olgunluğun sentezi olarak oluşturduğu bu metni, metinsellik ölçütlerine göre denetlemelerini isteyiniz. Oluşturduğu bu metnin etkililiği, yaratıcılığı ve yazma becerisine olan katkısı ile ilgili çıkarımda bulunmalarını söyleyiniz.

Bu etkinlik bittikten sonra bu bölümdeki kazanımlara uygun olarak hazırladığınız başarı testini uygulayınız. Teste verilen cevapları puanlayınız. Her madde için belirlenen ortalama puanı “Kazanım kontrol listesi”nde ilgili kazanımın karşısına yazınız. Bu ortalamadan hareketle bu dersin etkililiği ve kazanımların gerçekleşme düzeyi ile ilgili görüş ve düşüncelerinizi “Açıklama” bölümünde belirtiniz.

Kazanım kontrol listesi

Hedef 4: İlgi, tutum ve değerlerine hitap edecek ve bireysel öğrenme farkındalığını destekleyecek yazma süreci gerçekleştirmeyi kurmayı öğrenme.	Bu bilgi türünün başan testi sonuçları ⁹²	Kazandınlmadı	Az kazandınlıdı	Tamamıyla kazandınlıdı	Açıklama
K1: Bilinçli bir yazar olarak yazma becerisindeki bilgi, olgunluk, tecrübe, ilgi ve tutumlarındaki gelişimi hatırlar . (-süreç içerisinde yazma becerisi ile ilgili yaşantı ve deneyimler/zihinde canlandırma -yazma becerisini etkileyen önemli unsurlar/fark etme)					
K2: Bilinçli bir yazar olarak yazma becerisindeki bilgi, olgunluk, tecrübe, ilgi ve tutumlarındaki gelişimi anlar . (-yazma becerisi ile ilgili farkındalığın değişimi ve gelişimi/odaklanma -yazma becerisini etkileyen önemli unsurlar/belirleme)					

⁹² Bu bilgi türünün kazanımlarına göre bir başarı testi uygulanacaktır. Başarı testindeki maddeler yukarıdaki kazanımları kapsayacak şekilde düzenlenecektir. Öğrencilerin teste verdikleri cevaplara göre başarı testi incelenecek her kazanım ile ilgili başarı ortalamaları hesaplanacaktır. Belirlenen ortalamalar yukarıda ilgili kazanımın karşısına yazılacaktır. Bu ortalamalara ve kazanımla ilgili yapılan diğer öğrenme çıktıklarına göre (ürün dosyaları, öğrencilerin bu kazanım için sınıf içi ve sınıf dışında sergilediği performansların sonuçları, öğretmen gözlemleri, öğretmen günlükleri, vb.) kazanımın gerçekleşme durumu kontrol listesinde ilgili sütunda belirtilecektir. Kazanımın gerçekleşmemesinin nedeni “Açıklama” bölümünde belirtilecektir.

-yazma becerisi ile ilgili farkındalığın etkileri/tahminde bulunma)					
K3: Bilinçli bir yazar olarak yazma becerisindeki bilgi, olgunluk, tecrübe, ilgi ve tutumlarındaki gelişimini sınamak için yazma denemeleri yapar. (-anı yazıları/yazma -edebî metin yazma tecrübesi/geliştirme -yazma becerisinde başarı veya takdir edilme ihtiyacı/karşılama -yapılan eleştirilere verilen hoşgörülü, mantıklı ve uygun tepkiler/gösterme, sergileme)					
K4: Bilinçli bir yazar olarak yazma becerisindeki bilgi, olgunluk, tecrübe, ilgi ve tutumlarındaki gelişimini analiz eder. (-yazma sürecindeki güçlü ve zayıf metin örnekleri/birbirinden ayırma -yazılan metinler ile bilgi, tecrübe, ilgi ve tutumlardaki gelişim ve değişim arasındaki uyum/görme)					
K5: Yazma deneyiminin, iyileştirilmesi gereken yönlerini nasıl etkilediğini değerlendirir. (-yazma deneyiminin iyileştirilmesi gereken yönleri olan katkısı/denetleme, çıkarımda bulunma)					
K6: Bilinçli bir yazar olarak yazma becerisindeki bilgi, olgunluk, tecrübe, ilgi ve tutumlarındaki gelişimi gösteren yaratıcı bir metin yazar. (-etkili ve doğru yazma yöntem ve tekniklerinin kullandığı yaratıcı metin/tasarlama, yazma)					
Ek: “Mefharet ve Arkadaşları” ve “Nadide” adlı metinler					

SEKİZİNCİ SINIF OKUMA BECERİSİNİN HEDEF VE KAZANIMLARI

Okuma becerisi/dil bilgisi hedefleri	Okuma becerisi kazanımları
Olgusal Bilgi Hedef 1: Okuma ve okuduğunu anlama ilgili kavram ve terimleri öğrenme.	K1: Okuma sürecine ait terim ve kavramları hatırlar. (metindeki söz sanatları/fark etme)
	K2: Okuma sürecine ait terim ve kavramları anlar. (metindeki söz sanatları/belirleme, işlevlerini açıklama, örnek verme)
	K3: Okuma ve anlama süreçlerini, söz sanatlarının işlevlerini dikkate alarak uygular. (-söz sanatlarının etkili kullanıldığı yetkin metin örnekleri/yararlanma -şiirdeki söz sanatları/bulma)
	K4: Okuma sürecinin terim ve kavramlarına göre edebî metni analiz eder. (-şiirdeki söz sanatlarından hareketle şiirin konu ve teması/inceleme -şiirdeki söz sanatları ile şiirin konu ve teması arasındaki uyum/görme -metin türü ile söz sanatlarının uyumu/görme)
	K5: Okuma sürecinin terim ve kavramlarından hareketle edebî metnin etkililiğini değerlendirir. (şiirdeki söz sanatlarının anlatım gücü üzerindeki etkisi/denetleme)
	K6: Terim ve kavramlarından hareketle okuma ve okuduğunu anlama sürecinin daha etkili olması için fikir oluşturur.

Kavramsal Bilgi Hedef 2: Okuma ve okuduğunu anlama becerisi ile ilgili tür bilgisini öğrenme.	K1: Okuma sürecinde, metin türlerinin özelliklerini hatırlar . (-metnin türü/fark etme, -tür özellikleri/zihinde canlandırma)
	K2: Okuma sürecinde, metin türlerinin özelliklerini anlar . (-metin türlerinin özellikleri/belirleme, açıklama -metin türlerinin özellikleri/karşılaştırma)
	K3: Metin türünün özelliklerine göre okuma sürecini uygular . (-metin türlerindeki farklılıkları veren örnek metinler/yararlanma -tür özelliklerini dikkate alma/okuma)
	K4: Okuma sürecinde metin türlerinin özelliklerini analiz eder . (-açıklayıcı, ikna edici, öyküleyici metin özellikleri/birbirinden ayırma -edebeî türler ve anlatım özellikleri arasındaki uyum/görme)
	K5: Okuma sürecinde anlatım özelliklerinin metin türüne göre etkili kullanılıp kullanılmadığını değerlendirir . (-ikna edici metinde sunulan gerekçe ve kanıtlar/denetleme -metin türüne göre anlatım özelliklerinin etkili kullanılma durumu/yargılama, çıkarımda bulunma)
	K6: Anlatım özelliklerine göre okuma sürecinin daha etkili olması amacıyla yeni fikir oluşturur .
İşlemsel Bilgi Hedef 3: Okuma ve okuduğunu anlama becerisiyle ilgili yöntem ve teknikleri öğrenme.	K1: Okuma sürecinde kullanacağı okuma tekniklerini hatırlar . (okuma öncesinde kullanacağı teknikler/fark etme)
	K2: Okuma sürecinde kullanacağı okuma tekniklerini anlar . (-metni anlamak için kullanacağı teknikler/odaklanma - metni anlamak için kullanacağı paragraflar arası bağ kurma teknikler/belirleme -paragraflar arası bağlama teknikleri/örnekler verme)
	K3: Okumanın süreçlerine doğru ve etkili okuma tekniklerini uygular . (-okuma sırasında bilgiyi yapılandırma teknikleri/kullanma -okuma sırasında bilgiyi düzenleme teknikleri/kullanma)
	K4: Okuma sürecini okuma tekniklerine göre analiz eder . (okuma sürecinde kullanılan teknikler/inceleme)
	K5: Okuma sürecinde okuma tekniklerinin işlevselliğini ve etkililiğini değerlendirir . (-okuma sürecinde, kullanılan tekniklerin işlevselliği ve etkililiği/denetleme -kullanılan tekniklerin işlevselliği ve etkililiği/çıkarımda bulunma)
	K6: Doğru ve etkili okuma tekniklerine göre okuma sürecinin daha etkili olması ile ilgili fikir oluşturur .
Üstbilişsel Bilgi / Duyuşsal Alan Hedef 4: İlg, tutum ve değerlerine hitap edecek ve bireysel öğrenme farkındalığını destekleyecek okuma süreci gerçekleştirmeyi öğrenme.	K1: Bilinçli bir okuyucu olarak okuduğunu anlama yeterliğini hatırlar . (ilgi, tutum ve ihtiyaçlarına hitap eden strateji, yöntem ve teknikler/zihinde canlandırma)
	K2: Bilinçli bir okuyucu olarak okuma sürecinde ihtiyaç ve motivasyondan kaynaklanan sorunlarını anlar . (-farkındalık oluşturacak metinlerin özellikleri/odaklanma, belirleme -metinler vasıtasıyla okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerindeki gelişim, bu gelişimin verdiği başarı ve özgüven duygusu/açıklama)
	K3: Bilinçli bir okuyucu olarak ilgi ve ihtiyaçlarına uygun okumalar yapar . (-hedefleri ile ilgili metinler/okuma -metinler vasıtasıyla hedefleri ile ilgili bilgi ve tecrübe/edinme -metinler vasıtasıyla yapmak istediği meslek hakkındaki duygu ve düşünce/uzman kişilerle paylaşma)
	K4: Bilinçli bir okuyucu olarak edindiği bilgileri ilgi, tutum, değer yargıları ve ihtiyaçlarına uygunluğunu yönünden analiz eder . (-metindeki bilgilerin öğrenme süresi, öğrenme miktarı, öğrenme önceliği/inceleme)

	-metindeki öncelikli olan ve olmayan bilgiler/birbirinden ayırma)
	K5: Bilinçli bir okuyucu olarak edindiği bilgi ve tecrübenin ilgi, tutum, değer yargıları ve ihtiyaçlarına uygun olup olmadığını değerlendirir. (-okuduğu metinlerin farkındalık oluşturacak özelliklere katkısı/denetleme, çıkarımda bulunma)
	K6: Bilinçli bir okuyucu olarak ilgi, tutum ve ihtiyaçlarına uygun olarak okuma ve anlama sürecinin daha etkili olması için fikir oluşturur.

SEKİZİNCİ SINIF OKUMA BECERİSİNİN ETKİNLİKLERİ

<p>Öğrencinin yaşı: () 9-10 () 11-12 () 13 ve üstü</p> <p>Süre: Etkinliklerin <i>Hazırlık</i>, <i>Merak uyandırma</i> ve <i>Hatırlama</i> aşamaları 40 dakikada, <i>Anlama</i> ve <i>Uygulama</i> aşamaları 40+40+40 dakikada, <i>Analiz etme</i> ve <i>Değerlendirme</i> aşamaları 40+40 dakikada <i>Yaratma</i> aşaması 40+40 dakikada yapılacaktır.</p> <p>Öğrenme alanları: () bilişsel () duyuşsal () psikomotor</p> <p>Dil becerileri: () okuma () yazma () sözlü iletişim</p> <p>Öğretim modeli: Etkinliğin <i>Giriş</i> bölümünde 7E modelinin ilk aşamaları kullanılmış olup <i>Gelişme</i> ve <i>Sonuç</i> aşamaları Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin bilişsel kategorilerine göre düzenlenmiştir. Etkinlik içerikleri yapılandırmacı, tam öğrenme, probleme dayalı öğrenme, işbirliğine dayalı öğrenme, aktif öğrenme, çoklu zekâ ve üstbilmiş öğrenme modellerinin Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin bilgi türleri ve alt bilişsel süreçlerine uyarlanması ise oluşturulmuştur.</p> <p>Öğretme-öğrenme stratejileri</p> <p>Sunuş yoluyla öğretme: Öğretmenin kullandığı bu strateji, daha çok etkinliklerin <i>Merak uyandırma</i> ve <i>Anlama</i> basamaklarında kullanılıp diğer aşamalarda sunuma dayalı bilginin olduğu bölümlerde başvurulabilir.</p> <p>Buluş yoluyla öğrenme: Öğrencinin kullandığı strateji, daha çok etkinliklerin <i>Hatırlama</i>, <i>Merak uyandırma</i>, <i>Uygulama</i>, <i>Analiz etme</i> ve <i>Yaratma</i> basamaklarında kullanılıp diğer aşamalarda bilginin türüne göre başvurulabilir.</p> <p>Araştırma ve inceleme yoluyla öğrenme: Öğrencinin kullandığı strateji, etkinliklerin daha çok <i>Hazırlık</i>, <i>Uygulama</i>, <i>Analiz etme</i> ve <i>Değerlendirme</i>, <i>Yaratma</i> basamaklarında kullanılıp diğer aşamalarda bilginin türüne göre başvurulabilir.</p> <p>Ölçme araçları ve değerlendirme türleri</p> <p>Ölçme araçları: “okuma davranışları kontrol listesi”, “okumada kendi kendini değerlendirme formu”, “okuduğunu anlama aşamaları kontrol listesi”, “hikâye haritası”, “okuma becerisi öz değerlendirme formu”, “okuma becerisi akran değerlendirme formu” ve “okuma becerisi öğretmen kontrol listesi” burada verilen bu ölçme araçları tavsiye niteliğinde olup öğretmen etkinliğe uygun olarak geliştirdiği ölçme araçlarını da kullanabilir.</p> <p>Kazanım kontrol listesi: Her etkinliğin sonunda kazanımların gerçekleşme durumu “Kazanım kontrol listesi”ne göre ders akışı içinde gözlemlenerek dersin sonunda değerlendirilecektir.</p> <p>Öğrenci değerlendirmesi: Öğrenciler; “okumada kendini değerlendirme formu”, “hikâye haritası”, “okuma becerisi öz değerlendirme formu”, “okuma becerisi akran değerlendirme formu”nu kullanarak öz değerlendirme ve akran değerlendirmesi yaparak okuma becerilerini değerlendirebilirler.</p> <p>Öğretmen değerlendirmesi: Öğretmen; okuma becerisi performanslarını değerlendirmek için “okuma davranışları kontrol listesi”, “okuduğunu anlama aşamaları kontrol listesi”, “hikâye haritası”, “okuma becerisi öğretmen kontrol listesi”, “kazanım kontrol listesi” ve “başarı testleri” veya etkinliğe uygun olarak geliştirdiği ölçme araçlarını kullanabilir.</p> <p>Öğretim materyalleri ve teknolojileri: Ders kitabı, bilgisayar, projeksiyon cihazı, akıllı tahta, USB, çalışma kağıdı, görsel dokümanlar (resim, kart poster...), vb.</p>

Okuma Becerisi Olgusal Bilgi Türünün Etkinlikleri

8. sınıf okuma becerisi *birinci hedefin* “Okuma ve okuduğunu anlama ilgili ile kavram ve terimleri öğrenme” etkinlikleri

Tarih:..../..../....

Etkinlik adı: Şiir dilinin süsü

Kazanımlar: Kazanım kontrol listesine bakınız.

BAŞLANGIÇ (GİRİŞ) AŞAMASI

Hazırlık: İlk derste öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlama becerisine yönelik deneyim, ilgi, ihtiyaç ve tutumları belirlenecektir. Ders boyunca öğrencilerin bu özellikleri göz önünde bulundurularak aşağıdaki etkinlikler sırasıyla gerçekleştirilecektir.

Merak uyandırma: Bu derste *söz sanatları konusu* üzerinde durulacaktır. Dikkatleri bu konuya çekmek için sınıftaki öğrencilerin öne çıkan özelliklerinden hareketle “kurnaz, güçlü, sağlıklı, mutlu, neşeli vb.” şeklinde onlara hitapta bulununuz. Örneğin, “Merhaba benim güzel papatyalarım, Aslanım Ahmet, Ömer bu gün zehir gibisin vb.” Daha sonra “Dertli Dolap” adlı şiiri tahtaya yansıtıp şiirin başlığına odaklanmalarını isteyiniz.

Hatırlama: Tahtaya yansıttığınız şiirin başlığından ne anladıklarını sorunuz. Şiiri okumalarını ve şiirin devamında buna benzer kullanımların olup olmadığını kontrol etmelerini isteyerek şiirdeki diğer söz sanatlarını fark etmelerini (K1a) sağlayınız.

GELİŞTİRME (GELİŞME) AŞAMASI

Anlama: Bu aşamada *benzetme, kişileştirme, konuşurma, zıtlık ve abartma* söz sanatlarının metindeki etkisini anlamaları ile ilgili etkinliklere yer verilecektir. Söz sanatlarından “*benzetme, kişileştirme, konuşurma, zıtlık ve abartma*” ile ilgili bilgi veriniz. Verdiğiniz bilgileri örneklerle pekiştiriniz. Aşağıdaki şiir bölümlerini tahtaya yansıtarak dikkatlerini konuya odaklanmalarını sağlayınız.

"O gün bugün, hep sessiz ağlaşırlar geceler,/Ruhumla bir dost gibi anlaşılırlar geceler."

"Rüzgâr susmuş, ses vermiyor; nedendir?"

"Bahçemizde açılmaz, seni görmezse çiçekler/ Sahil seni, akşam seni, rüzgâr seni bekler."

"Her aşkın sonunda gözyaşı vardır,/Akar damla damla sel olur gider."

"Havada uçan tüy bile/Benim kadar hafif değil."

"Sana dar gelmeyecek makberi kimler kazsın?/Gömelim gel, seni tarihe desem sığmazsın."

"Ölüm bize ne uzak, bize ne yakın ölüm;/Ölümsüzlüğü tattık, bize ne yapsın ölüm!"

"El çek tabip, el çek; yaram üstünden/Sen benim derdime deva bilmezsin."

Bu şiirleri okuduktan sonra şiir bölümlerindeki benzetme, kişileştirme, konuşurma, zıtlık ve abartma gibi söz sanatlarını belirlemelerini söyleyiniz (K2a). Belirledikleri sanatların özelliklerini bularak bunların anlamı nasıl etkilediğini açıklamalarını (K2b) sağlayınız. Daha sonra ders kitabından veya bildiği şiirlerden hareketle söz sanatlarına farklı örnekler vermelerini (K2c) isteyiniz.

Uygulama: Bu aşamada söz sanatlarının şiirdeki kullanımlarını görmeleri ile ilgili etkinliklere yer verilecektir. “Bu Vatan Kimin” adlı şiiri okuyacaklarını söyleyiniz. Şiiri okutmadan önce *dörtlük ve şiir türü* hakkında bilgi veriniz. Daha sonra vatanın önemi ve bu konuda öne çıkan diğer şiir örneklerini gösteriniz. Şiirdeki öz sanatlarını daha kolay belirlemek için bu konuda varsa bildiği diğer şiirlerden de yararlanmalarını (K3a) sağlayınız. “Bu Vatan Kimin” adlı şiiri okutunuz. Şiirdeki söz sanatlarına odaklanmalarını söyleyiniz. Şiirde hangi söz sanatlarının kullanıldığını görmeleri (K3b) için onları yönlendiriniz. Söz sanatlarının olduğu cümleleri şiirden çıkarmalarını söyleyiniz. Tekrar şiiri okutarak şiiri yorumlamalarını söyleyiniz. Verilen cevaplardan hareketle edebî bir metinde söz sanatlarının olmaması durumunda anlamın nasıl etkileneceği ile ilgili tahminde bulunmalarını isteyiniz.

Analiz etme: Okudukları “Bu Vatan Kimin” adlı şiirin temasını, yazılma amacını ve verdiği mesajlardan hareketle şiirde öne çıkan söz sanatlarını inceleyerek bunları listelemelerini söyleyiniz (K4a). Oluşturduğu bu listedeki söz sanatları ile şiirin teması, yazılma amacı ve verdiği mesajlar arasında nasıl bir uyum olduğunu görmelerini (K4b) sağlayınız.

Değerlendirme: Bu aşamada öğrenciler, söz sanatlarının edebî metni nasıl etkilediğini değerlendireceklerdir. İlk aşamada “Dertli Dolap” adlı şiirdeki söz sanatlarının etkili kullanımı ile şairin anlatım başarısı arasındaki ilişkiyi denetlemelerini (K5a) söyleyiniz. Daha sonra hem önceki şiirlerde hem de okuduğu bu şiirdeki söz sanatlarının

şiiirdeki anlatımı nasıl etkilediği ile ilgili çıkarımda bulunmalarını (K5b) söyleyiniz.

TAMAMLAMA (SONUÇ) AŞAMASI

Yaratma: Bu aşamada metni daha iyi anlamaları amacıyla okuma sürecinde söz sanatlarının daha etkili kullanılması için yeni fikirlerin oluşturulması ile ilgili etkinliklere yer verilecektir. Bu kapsamda söz sanatlarını şiiirde daha iyi belirleme yolları ile ilgili fikirler üretmelerini isteyiniz (K6). Oluşturduğu bu fikre göre örnek şiiirdeki söz sanatlarını bulmalarını isteyiniz. Daha sonra bu fikrinin okuma ve okuduğunu anlama sürecindeki etkililiği ile ilgili bir çıkarımda bulunmalarını söyleyiniz.

Bu etkinlik bittikten sonra bu bölümdeki kazanımlara uygun olarak hazırladığınız başarı testini uygulayınız. Teste verilen cevapları puanlayınız. Her madde için belirlenen ortalama puanı “Kazanım kontrol listesi”nde ilgili kazanımın karşısına yazınız. Bu ortalamadan hareketle bu dersin etkililiği ve kazanımların gerçekleşme düzeyi ile ilgili görüş ve düşüncelerinizi “Açıklama” bölümünde belirtiniz.

Kazanım kontrol listesi

Hedef 1: Okuma ve okuduğunu anlama ilgili kavram ve terimleri öğrenme.	Bu bilgi türünün başarı testi sonuçları ⁹³	Kazandırılmadı	Az kazandırıldı	Tamamıyla kazandırıldı	Açıklama
K1: Okuma sürecine ait terim ve kavramları hatırlar. (metindeki söz sanatları/fark etme)					
K2: Okuma sürecine ait terim ve kavramları anlar. (metindeki söz sanatları/belirleme, işlevlerini açıklama, örnek verme)					
K3: Okuma ve anlama süreçlerini, söz sanatlarının işlevlerini dikkate alarak uygular. (-söz sanatlarının etkili kullanıldığı yetkin metin örnekleri/yararlanma -şiiirdeki söz sanatları/bulma)					
K4: Okuma sürecinin terim ve kavramlarına göre edebî metni analiz eder. (-şiiirdeki söz sanatlarından hareketle şiiirin konu ve teması/inceleme -şiiirdeki söz sanatları ile şiiirin konu ve teması arasındaki uyum/görme -metin türü ile söz sanatlarının uyumu/görme)					
K5: Okuma sürecinin terim ve kavramlarından hareketle edebî metnin etkililiğini değerlendirir. (şiiirdeki söz sanatlarının anlatım gücü üzerindeki etkisi/çıkarımda bulunma)					
K6: Terim ve kavramlarından hareketle okuma ve okuduğunu anlama sürecinin daha etkili olması için fikir oluşturur.					

Ek: “Bu Vatan Kimin” adlı şiiirler

Dertli Dolap

Bu bilgi türünün kazanımlarına göre bir başarı testi uygulanacaktır. Başarı testindeki maddeler yukarıdaki kazanımları kapsayacak şekilde düzenlenecektir. Öğrencilerin teste verdikleri cevaplara göre başarı testi incelenecek her kazanım ile ilgili başarı ortalamaları hesaplanacaktır. Belirlenen ortalamalar yukarıda ilgili kazanımın karşısına yazılacaktır. Bu ortalamalara ve kazanımla ilgili yapılan diğer öğrenme çıktılarına göre (ürün dosyaları, öğrencilerin bu kazanım için sınıf içi ve sınıf dışında sergilediği performansların sonuçları, öğretmen gözlemleri, öğretmen günlükleri, vb.) kazanımın gerçekleşme durumu kontrol listesinde ilgili sütunda belirtilecektir. Kazanımın gerçekleşmemesinin nedeni “Açıklama” bölümünde belirtilecektir.

Dolap niçin inilersin
 Derdim vardır inilerim.
 Ben Mevlâya âşık oldum,
 Anın için inilerim.
 Benim adım dertli dolap,
 Suyum akar yalap yalap,
 Böyle emreylemiş Çalap.
 Derdim vardır inilerim.
 Beni bir bağda buldular
 Kolum kalanım yoldular
 Dolaba layık gördüler.
 Derdim vardır inilerim.
 Dağdan kestiler hezenim
 Bozuldu türlü düzenim
 Ben bir usanmaz ozanım
 Derdim vardır inilerim.

Yunus Emre

Okuma Becerisi Kavramsal Bilgi Türünün Etkinlikleri

8. sınıf okuma becerisi ikinci hedefin “Okuma ve okuduğunu anlama becerisi ile ilgili bilgisini öğrenme” etkinlikleri

Tarih:..../..../....

Etkinlik adı: Farklı metinlerle yeni bilgiler öğreniyorum.

Kazanımlar: Kazanım kontrol listesine bakınız.

BAŞLANGIÇ (GİRİŞ) AŞAMASI

Hazırlık: Bu bölümde okuma sürecinde farklı metin türlerini (biyografi, otobiyografi, makale, deneme, gezi yazısı, dilekçe) anlamalarına yönelik etkinliklere yer verilecektir. Derse başlamadan önce biyografi, otobiyografi, makale, deneme, gezi yazısı, dilekçe ile ilgili etkili metin örneklerini hazırlayınız. Öğrencilere Yahya Kemal Beyatlı ile ilgili araştırma yaparak gelmelerini söyleyiniz.

Merak uyandırma: Bu aşamada öğrencilerin dikkatini konuya çekmek amacıyla “Yahya Kemal Beyatlı (1884-1958)” ve “Hayatımın Bazı Seneleri” adlı metinleri tahtaya yansıtınız. Daha sonra bu metinlere yüzeysel olarak hızlıca göz atmalarını isteyiniz.

Hatırlama: Metin türlerinin ne olabileceği üzerinde düşünmelerini (K1a) söyleyiniz. Sonraki aşamada bu metinlerin anlatımındaki farklıklar üzerinde düşünmelerini (K1b) belirtiniz.

GELİŞTİRME (GELİŞME) AŞAMASI

Anlama: Bu aşamada *metin türlerinin (biyografi, otobiyografi, makale, deneme, gezi yazısı, dilekçe)* özelliklerini anlamaya yönelik etkinliklere yer verilecektir. Bunun için “Yahya Kemal Beyatlı (1884-1958)” ve “Hayatımın Bazı Seneleri” adlı metinleri hepsine önce sessiz daha sonra rastgele seçtiğiniz birkaç öğrenciye sesli olarak okutunuz. Metinlerin anlaşılması ile ilgili dönütleri aldıktan sonra her iki metinde öne çıkan metin tür özelliklerini belirlemelerini (K2a) söyleyiniz. Belirledikleri bu özellikleri açıklamalarını (K2b) sağlayınız. Sonraki aşamada iki metindeki benzerlik ve farklılıkları karşılaştırmalarını (K2c) isteyiniz. Bu etkinlikler bittikten sonra *biyografi ve otobiyografinin tür özellikleri* hakkında bilgi vererek uygun örneklerle konuyu pekiştiriniz. Daha sonra *bilgilendirici metinlerden makale, deneme, gezi yazısı, dilekçe* hakkında ayrıntılı bilgi vererek yeteri örneklerle anlama sürecini güçlendiriniz.

Uygulama: Bu aşamada, “Ortaokul Öğrencilerinin Eleştirel Okuma Becerilerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi” adlı makale, “Kitap Korkusu” adlı deneme, “Roma’da” adlı gezi yazısı ve “İstanbul Büyükşehir Belediyesi Çevre İşleri Daire Başkanlığına” adlı dilekçe örneğinden yararlanılarak makale, deneme, gezi yazısı,

dilekçe metin türleri ile ilgili etkinliklere yer verilecektir. Bu metinleri sırasıyla tahtaya yansıtınız. Daha sonra metinlere göz atarak okumalarını söyleyiniz. Okumalar bittikten sonra makale, deneme, gezi yazısı, dilekçe türlerindeki anlatıma odaklanmalarını sağlayınız. Bunun için öncelikle “Ortaokul Öğrencilerinin Eleştirel Okuma Becerilerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi” adlı makaleyi ve “Kitap Korkusu” adlı kısa deneme yazısını okumalarını isteyiniz. Bu iki metni daha iyi anlamaları amacıyla bu türlere benzer diğer metinleri bilip bilmediklerini (K3a) sorunuz. Daha sonra bu metinlerin tamamını türünün özelliklerine göre okumaları için (K3b) gerekli uyarıda bulununuz.

Analiz etme: Öğrencilere okudukları “Ortaokul Öğrencilerinin Eleştirel Okuma Becerilerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi” adlı makale ve “Kitap Korkusu” adlı kısa denemenin benzerlik ve farklılıklarını birbirinden ayırmalarını (K4a) söyleyiniz. Sonraki basamakta daha önce okudukları *açıklayıcı biyografi ve otobiyografi metinleri* ile bu iki metnin anlatımı arasındaki benzerlik ve farklılığı görmelerini (K4b) sağlayınız.

Değerlendirme: Bu aşamada akran ve öz değerlendirme yapılarak okunan metinlerin tür özelliklerinin (biyografi, otobiyografi, makale, deneme, gezi yazısı, dilekçe metinleri) etkili olarak verilip verilmediği değerlendirilecektir. İlk aşamada “Ortaokul Öğrencilerinin Eleştirel Okuma Becerilerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi” adlı makale ve “Kitap Korkusu” adlı kısa denemede okuyucuyu *ikna etmek amacıyla verilen gerekçe ve kanıtların* etkili olarak verilip verilmediğini denetlemeleri için (K5a) öğrencileri yönlendiriniz. Bu bölümde son olarak bu metinlerin; türünün özelliğine göre doğru, eksiksiz/etkili bir şekilde verilip verilmediği ile ilgili çıkarımda bulunmalarını (K5b) isteyiniz.

TAMAMLAMA (SONUÇ) AŞAMASI

Yaratma: Bu aşamada metni daha iyi anlamaları amacıyla metinlerin tür özelliklerine (biyografi, otobiyografi, makale, deneme, gezi yazısı, dilekçe metinleri) göre okuma sürecini yeniden düzenlemeleri ile ilgili etkinliklere yer verilecektir. Tür özelliğine göre metni daha etkili okuma ve anlamak için yeni fikirler üretmelerini isteyiniz (K6). Oluşturduğu bu fikre göre örnek metinleri okumalarını söyleyiniz. Daha sonra bu fikrinin okuma ve anlama sürecindeki etkililiği ile ilgili bir çıkarımda bulunmalarını sağlayınız.

Bu etkinlik bittikten sonra bu bölümdeki kazanımlara uygun olarak hazırladığınız başarı testini uygulayınız. Teste verilen cevapları puanlayınız. Her madde için belirlenen ortalama puanı “Kazanım kontrol listesi”nde ilgili kazanımın karşısına yazınız. Bu ortalamadan hareketle bu dersin etkililiği ve kazanımların gerçekleşme düzeyi ile ilgili görüş ve düşüncelerinizi “Açıklama” bölümünde belirtiniz.

Kazanım kontrol listesi

Hedef 2: Okuma ve okuduğunu anlama becerisi ile ilgili tür bilgisini öğrenme.	Bu bilgi türünün başarı testi sonuçları ⁹⁴	Kazandınlmadı	Az kazandınlıdı	Tamamıyla kazandınlıdı	Açıklama
K1: Okuma sürecinde, metin türlerinin özelliklerini hatırlar. (-metnin türü/fark etme, -tür özellikleri/zihinde canlandırma)					
K2: Okuma sürecinde, metin türlerinin özelliklerini anlar. (-metin türlerinin özellikleri/belirleme, açıklama -metin türlerinin özellikleri/karşılaştırma)					

⁹⁴ Bu bilgi türünün kazanımlarına göre bir başarı testi uygulanacaktır. Başarı testindeki maddeler yukarıdaki kazanımları kapsayacak şekilde düzenlenecektir. Öğrencilerin teste verdikleri cevaplara göre başarı testi incelenecek her kazanım ile ilgili başarı ortalamaları hesaplanacaktır. Belirlenen ortalamalar yukarıda ilgili kazanımın karşısına yazılacaktır. Bu ortalamalara ve kazanımla ilgili yapılan diğer öğrenme çıktılarına göre (ürün dosyaları, öğrencilerin bu kazanım için sınıf içi ve sınıf dışında sergilediği performansların sonuçları, öğretmen gözlemleri, öğretmen günlükleri, vb.) kazanımın gerçekleşme durumu kontrol listesinde ilgili sütunda belirtilecektir. Kazanımın gerçekleşmemesinin nedeni “Açıklama” bölümünde belirtilecektir.

K3: Metin türünün özelliklerine göre okuma sürecini uygular. (-metin türlerindeki farklılıkları veren örnek metinler/yararlanma -tür özelliklerini dikkate alma/okuma)					
K4: Okuma sürecinde metin türlerinin özelliklerini analiz eder. (-açıklayıcı, ikna edici, öyküleyici metin özellikleri/birbirinden ayırma -edebî türler ve anlatım özellikleri arasındaki uyum/görme)					
K5: Okuma sürecinde anlatım özelliklerinin metin türüne göre etkili kullanılıp kullanılmadığını değerlendirir. (-ikna edici metinde sunulan gerekçe ve kanıtlar/denetleme -metin türüne göre anlatım özelliklerinin etkili kullanılma durumu/yargılama, çıkarımda bulunma)					
K6: Anlatım özelliklerine göre okuma sürecinin daha etkili olması amacıyla yeni fikir oluşturur.					
Ek: “Yahya Kemal Beyatlı (1884-1958)”, “Hayatımın Bazı Seneleri”, “Ortaokul Öğrencilerinin Eleştirel Okuma Becerilerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi”, “Kitap Korkusu”, “Roma’da” ve “İstanbul Büyükşehir Belediyesi Çevre İşleri Daire Başkanlığına” adlı metinler					

Okuma Becerisi İşlemsel Bilgi Türünün Etkinlikleri

8. sınıf okuma becerisi üçüncü hedefin “Okuma ve okuduğunu anlama becerisiyle ilgili yöntem ve teknikleri öğrenme” etkinlikleri	Tarih:...../...../.....
Etkinlik adı: <i>Etkili okuma ve anlamamanın yolları</i> Kazanımlar: Kazanım kontrol listesine bakınız.	
BAŞLANGIÇ (GİRİŞ) AŞAMASI	
Hazırlık: Bu bölümde okumanın süreçlerine göre <i>etkili okuma tekniklerini</i> öğrenmeleri ile ilgili etkinliklere yer verilecektir. Dersin daha etkili olması için aşağıda verilen metinlere ek olarak bu konu ile ilgili farklı metin örneklerini hazırlayabilirsiniz. Merak uyandırma: Öğrencilerin dikkatini konuya çekmek amacıyla bir metni okumadan önce yaptığınız planlar hakkında konuşunuz. Okuma öncesi, sırası ve sonrasında kullandığınız tekniklerin size nasıl yarar sağladığını söyleyiniz. Konuşmanız bittikten sonra onlara okuma sürecinde düzenli olarak kullandıkları teknikler hakkında düşünmeleri için süre veriniz. Hatırlama: Bu aşamada okumanın süreçlerine göre kullanacakları okuma tekniklerini hatırlamaları sağlanacaktır. Bunun için bir metni okumadan önce kullandıkları okuma tekniklerini fark etmelerini (K1a) sağlayınız.	
GELİŞTİRME (GELİŞME) AŞAMASI	
Anlama: Bu aşamada okuma süreçlerinde bağlı olarak kullanacakları doğru okuma tekniklerini anlamaya yönelik etkinliklere yer verilecektir. Okuma sürecinde kullanacakları <i>paragraflar arası bağ kurma teknikleri, metni okuma teknikleri, metni anlama teknikleri, bilgiyi yapılandırma teknikler ve bilgiyi düzenleme teknikleri</i> hakkında bilgi veriniz. Okuma etkinliğine başlamadan önce <i>Dede Korkut hikâye geleneği</i> hakkında bilgi veriniz. Okuma ve okuduğunu anlama kolaylığı sağlayacak <i>okumayı sürdürme, anlamayı sürdürme, görselleri inceleme, satırların</i>	

üstünden geçme ve altını çizme, anlaşılmayan yerleri belirleme, anlam kaybını önlemek için metni küçük birimlere ayırma, okunan bilgilerle ön bilgiler arasında bağlantılar kurma, kendi kelimeleri ile metni tekrarlama, not alma gibi metin okuma tekniklerine odaklanmalarını (K2a) sağlayınız. Daha sonra paragrafları daha iyi anlamak için paragrafın konusunu açma, ana fikrini bulma, yardımcı fikirleri bulma gibi paragraflar arası bağ kurma tekniklerini belirlemeleri için (K2b) onları yönlendiriniz. Anlama kolaylığı sağlayacak metnin konusunu belirleme, metnin ana fikrini belirleme, metnin yardımcı fikrini belirleme, anlatım yapısını belirleme, metnin yapısını belirleme, öğrenilen bilgileri ilişkilendirerek düzenleme, çıkarım yapma gibi metni anlama tekniklerine örnekler vermelerini (K2c) sağlayınız.

Uygulama: Bu aşamada okumanın süreçlerine göre doğru teknikleri uygulamaya yönelik etkinlikler yapacaktır. “Basat’ın Tepegöz’ü Öldürmesi” adlı hikâyeyi okuduktan sonra bu hikâyeyi daha iyi anlamak için metnin *önemli noktalarını belirleme, metni okumadan önce yaptığı tahminleri doğrulama, kendi bilgiler ile metindeki bilgiler arasında bağlar kurma, metindeki benzetmelerden yararlanma, metin üzerinde sınıflama, sıralama, ilişkilendirme, sorgulama ve çıkarım yapma gibi bilgiyi yapılandırma tekniklerini kullanmalarını (K3a) sağlayınız. Daha sonra hikâyeyi özetlemelerini ve hikâyedeki olayların şemasını çıkarmalarını isteyerek bilgiyi düzenleme tekniklerini kullanmalarını (K3b) sağlayınız.*

Analiz etme: “Dostluk Derken” adlı metni okutunuz. Okudukları “Basat’ın Tepegöz’ü Öldürmesi” ve “Dostluk Derken” adlı metinlerdeki karmaşık veya zor bölümleri daha iyi anlamak için kullandıkları paragraflar arası bağ kurma teknikleri, bilgiyi yapılandırma teknikleri ve bilgiyi düzenleme tekniklerinin etkililiğini incelemelerini (K4a) söyleyiniz.

Değerlendirme: Bu aşamada akran ve öz değerlendirme yapılarak her iki metinde kullanılan tekniklerin işlevselliği ve etkililiği değerlendirilecektir. İlk aşamada “Basat’ın Tepegöz’ü Öldürmesi” ve “Dostluk Derken” adlı metinlerdeki karmaşık veya zor bölümleri daha iyi anlamak için kullandıkları paragraflar arası bağ kurma teknikleri, bilgiyi yapılandırma teknikleri ve bilgiyi düzenleme tekniklerinin işlevsel ve etkili olup olmadığını denetlemeleri için (K5a) için onları yönlendiriniz. Bu bölümde son olarak bu tekniklerin işlevselliği ve etkililiği ile ilgili çıkarımda bulunmalarını (K5b) söyleyiniz.

TAMAMLAMA (SONUÇ) AŞAMASI

Yaratma: Bu aşamada doğru teknikleri uygulamak amacıyla okuma sürecini yeniden düzenlemeleri ile ilgili etkinliklere yer verilecektir. Önceki bölümlerde edindiği tecrübelerden hareketle daha etkili okuma ve daha doğru anlamak için *paragraflar arası bağ kurma teknikleri, metni okuma teknikleri, metni anlama teknikleri, bilgiyi yapılandırma teknikleri ve bilgiyi düzenleme tekniklerinin* daha etkili kullanılması ile ilgili fikir üretmelerini isteyiniz (K6). Oluşturduğu bu fikre göre örnek metinleri okumalarını söyleyiniz. Daha sonra bu fikrinin okuma ve anlama sürecindeki etkililiği ile ilgili bir çıkarımda bulunmalarını sağlayınız.

Bu etkinlik bittikten sonra bu bölümdeki kazanımlara uygun olarak hazırladığınız başarı testini uygulayınız. Teste verilen cevapları puanlayınız. Her madde için belirlenen ortalama puanı “Kazanım kontrol listesi”nde ilgili kazanımın karşısına yazınız. Bu ortalamadan hareketle bu dersin etkililiği ve kazanımların gerçekleşme düzeyi ile ilgili görüş ve düşüncelerinizi “Açıklama” bölümünde belirtiniz.

Kazanım kontrol listesi

Hedef 3: Okuma ve okuduğunu anlama becerisiyle ilgili yöntem ve teknikleri öğrenme.	Bu bilgi türünün başan testi sonuçları ⁹⁵	Kazandınlmadı	Az kazandınlıdı	Tamamıyla kazandınlıdı	Açıklama
K1: Okuma sürecinde kullanacağı okuma tekniklerini hatırlar . (okuma öncesinde kullanacağı teknikler/fark etme)					
K2: Okuma sürecinde kullanacağı okuma tekniklerini anlar . (-metni anlamak için kullanacağı paragraflar arası bağ kurma teknikler/odaklanma -okuma öncesinde metin okuma teknikleri/belirleme -okuma öncesinde metni anlama teknikleri/örnekler verme)					
K3: Okumanın süreçlerine doğru ve etkili okuma tekniklerini uygular . (-okuma sırasında bilgiyi yapılandırma teknikleri/kullanma -okuma sırasında bilgiyi düzenleme teknikleri/kullanma)					
K4: Okuma sürecini okuma tekniklerine göre analiz eder . (okuma sürecinde kullanılan teknikler/inceleme)					
K5: Okuma sürecinde okuma tekniklerinin işlevselliğini ve etkililiğini değerlendirir . (-okuma sürecinde, kullanılan tekniklerin işlevselliği ve etkililiği/denetleme -kullanılan tekniklerin işlevselliği ve etkililiği/çıkarımda bulunma)					
K6: Doğru ve etkili okuma tekniklerine göre okuma sürecinin daha etkili olması ile ilgili fikir oluşturur .					
Ek: “Basat’ın Tepegöz’ü Öldürmesi” ve “Dostluk Derken” adlı metinler					

Okuma Becerisi Üstbilişsel Bilgi Türünün Etkinlikleri

8. sınıf okuma becerisi dördüncü hedefin “İlgi, tutum ve değerlerine hitap edecek ve bireysel öğrenme farkındalığını destekleyecek okuma süreci gerçekleştirmeyi öğrenme” etkinlikleri

Tarih:.../.../....

⁹⁵ Bu bilgi türünün kazanımlarına göre bir başarı testi uygulanacaktır. Başarı testindeki maddeler yukarıdaki kazanımları kapsayacak şekilde düzenlenecektir. Öğrencilerin teste verdikleri cevaplara göre başarı testi incelenecek her kazanım ile ilgili başarı ortalamaları hesaplanacaktır. Belirlenen ortalamalar yukarıda ilgili kazanımın karşısına yazılacaktır. Bu ortalamalara ve kazanımla ilgili yapılan diğer öğrenme çıktılarına göre (ürün dosyaları, öğrencilerin bu kazanım için sınıf içi ve sınıf dışında sergilediği performansların sonuçları, öğretmen gözlemleri, öğretmen günlükleri, vb.) kazanımın gerçekleşme durumu kontrol listesinde ilgili sütunda belirtilecektir. Kazanımın gerçekleşmemesinin nedeni “Açıklama” bölümünde belirtilecektir.

Etkinlik adı: Hedeflerine koş
Kazanımlar: Kazanım kontrol listesine bakınız.

BAŞLANGIÇ (GİRİŞ) AŞAMASI

Hazırlık: Bu bölümde bilinçli bir okuyucu olarak okuma ve okuduğunu anlama becerilerini ilgi ve ihtiyaçlara göre geliştirmeye yönelik etkinlikler yapılacaktır. Dersin daha etkili olması için aşağıda verilen metinlere ek olarak bu konu ile ilgili farklı metin örneklerini hazırlayabilirsiniz.

Merak uyandırma: Derse başlamadan öğrencilerin dikkatini konuya odaklamak için “okuma, okumanın önemi, okumanın yararları, vb.” konuları ile ilgili *özlü söz, deyim veya atasözleri* belirleyip bunları sınıfla paylaşınız. Bunlar arasında kendilerine en yakın buldukları sözü seçmelerini isteyerek bunlara odaklanmalarını sağlayınız.

Hatırlama: Bu derste öğrendikleri okuma ve okuduğunu anlama becerisini destekleyen durum, özellik, strateji, yöntem ve teknikleri fark etmelerini (K1a) ve bunların ilgi, tutum ve ihtiyaçlarını nasıl karşıladığını zihninde canlandırmalarını söyleyiniz.

GELİŞTİRME (GELİŞME) AŞAMASI

Anlama: Bu aşamada *okuma sürecindeki ihtiyaç ve motivasyonlardan kaynaklı sorunların nedenlerini* anlamalarını sağlayacak etkinliklere yer verilecektir. Bu nedenle bu aşamada *okuma sürecinde metinler vasıtasıyla onaylanma ihtiyacı, başarı ihtiyacı, başarı motivasyonu, başarısızlığı engelleme motivasyonu* gibi farkındalık oluşturacak konular hakkında öğrencilere bilgi veriniz. Verdiğiniz bu bilgiler için kendi hayatınızdan veya başka birinin yaşadıklarından yararlanarak örneklerle konuyu pekiştiriniz. Daha sonra Türkçe ders kitabında en çok sevdikleri metni belirtmelerini söyleyiniz. Bu metnin onaylanma ihtiyacı, başarı ihtiyacı, başarı motivasyonu, başarısızlığı engelleme motivasyonu gibi onlarda nasıl bir farkındalık oluşturduğuna odaklanmalarını (K2a) sağlayınız. Bu metnin farkındalık oluşturan özelliklerini belirlemeleri (K2b) için onları yönlendiriniz. Örnek metinlerin *okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerini nasıl desteklediğini* ve buna bağlı yaşadıkları başarı ve özgüven duygusunu açıklamalarını (K2c) isteyiniz.

Uygulama: Bu aşamada ilgi, ihtiyaçlarına uygun etkili okuma etkinlikleri ile ilgili etkinliklere yer verilecektir. İlk olarak öğrencilere ilerde ne olmak istediklerini sorunuz. Daha sonra bu güne kadar bu meslekler ile ilgili metinleri okuyup okumadıklarını (K3a) sorunuz. Bu bağlamdan hareketle “Hedeflerine Koş” adlı metni okuyacaklarını söyleyiniz. Metni önce hepsine sessiz daha sonra ise sırasıyla sesli okutunuz. Yapmak istedikleri meslek ile ilgili farklı metinlerden öğrendiği bilgileri rehber öğretmeni veya uzman diğer kişilerle paylaşmalarını (K3c) söyleyiniz. Yapmak istediği meslek ile ilgili edindiği bilgi ve tecrübelerini sınıfla paylaşmalarını saylayınız (K3b).

Analiz etme: Okuma sürecinden edindiği bilgi ve tecrübeden hareketle *metinlerdeki bilgileri ne kadar sürede öğrenmesi gerektiği (100 sayfalık bilgilerin bir gecede öğrenemeyeceği) ve metinlerdeki bilgileri öğrenme kabiliyetine göre nasıl öğreneceği (bilgiyi yapılandırarak, ezberleyerek vb.)* yönünden okuma ve anlama becerilerini incelemeleri için (K4a) onları yönlendiriniz. Daha sonra örnek metinden hareketle okuduğu bir metindeki bilgileri öğrenilmesi öncelikli olan ve olmayanlar olarak (ilgi ve ihtiyaçlarına göre) birbirinden ayırmalarını (K4b) söyleyiniz.

Değerlendirme: Bu aşamada akran ve öz değerlendirme yapılarak metinlerden edindiği bilginin ilgi, tutum ve ihtiyaçlarına uygun olup olmadığı değerlendirilecektir. Bu amaç doğrultusunda okuduğu metinlerin onaylanma ihtiyacı, başarı ihtiyacı, başarı motivasyonu, başarısızlığı engelleme motivasyonu gibi farkındalıklarını ne derecede desteklediğini denetlemeleri (K5a) için onları yönlendiriniz. Denetleme işlemi bittikten sonra ulaştıkları sonuçlardan hareketle farkındalık oluşturacak bu özelliklerin, okuma ve okuduğunu anlama becerilerini nasıl etkilediği ile ilgili çıkarımda bulunmalarını (K5b) sağlayınız.

TAMAMLAMA (SONUÇ) AŞAMASI

Yaratma: Bu aşamada *okuma sürecindeki ihtiyaç ve motivasyondan kaynaklı okuma ve okuduğunu anlama sorunlarını giderme yolları ve bunlara göre okuma sürecini yeniden düzenleme* ile ilgili etkinliklere yer verilecektir. Önceki bölümlerde edindiği tecrübelerden hareketle onaylanma ihtiyacı, başarı ihtiyacı, başarı motivasyonu, başarısızlığı engelleme motivasyonu gibi zorlukları giderecek fikirler üretmelerini isteyiniz (K6). Oluşturduğu bu fikre göre zorlandıkları metinleri okumalarını söyleyiniz. Daha sonra bu fikrin okuma ve anlama sürecindeki etkililiği ile ilgili bir çıkarımda bulunmalarını sağlayınız.

Bu etkinlik bittikten sonra bu bölümdeki kazanımlara uygun olarak hazırladığınız başarı testini uygulayınız. Teste

verilen cevapları puanlayınız. Her madde için belirlenen ortalama puanı “Kazanım kontrol listesi”nde ilgili kazanımın karşısına yazınız. Bu ortalamadan hareketle bu dersin etkililiği ve kazanımların gerçekleşme düzeyi ile ilgili görüş ve düşüncelerinizi “Açıklama” bölümünde belirtiniz.

Kazanım kontrol listesi

Hedef 4: İlgî, tutum ve değerlerine hitap edecek ve bireysel öğrenme farkındalığını destekleyecek okuma süreci gerçekleştirmeyi kurmayı öğrenme.	Bu bilgi türünün başarı testi sonuçları %	Kazandınlmadı	Az kazandınlı	Tamamıyla kazandınlı	Açıklama
K1: Bilinçli bir okuyucu olarak okuduğunu anlama yeterliğini hatırlar . (<i>ilgi, tutum ve ihtiyaçlarına hitap eden strateji, yöntem ve teknikler/zihinde canlandırma</i>)					
K2: Bilinçli bir okuyucu olarak okuma sürecinde ihtiyaç ve motivasyondan kaynaklanan sorunlarını anlar . (<i>-farkındalık oluşturacak metinlerin özellikleri/odaklanma, belirleme</i> <i>-metinler vasıtasıyla okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerindeki gelişim, bu gelişimin verdiği başarı ve özgüven duygusu/açıklama</i>)					
K3: Bilinçli bir okuyucu olarak ilgi ve ihtiyaçlarına uygun okumalar yapar . (<i>-hedefleri ile ilgili metinler/okuma</i> <i>-metinler vasıtasıyla hedefleri ile ilgili bilgi ve tecrübe/edinme</i> <i>-metinler vasıtasıyla yapmak istediği meslek hakkındaki duygu ve düşünce/uzman kişilerle paylaşma</i>)					
K4: Bilinçli bir okuyucu olarak edindiği bilgileri ilgi, tutum, değer yargıları ve ihtiyaçlarına uygunluğunu yönünden analiz eder . (<i>-metindeki bilgilerin öğrenme süresi, öğrenme miktarı, öğrenme önceliği/inceleme</i> <i>-metindeki öncelikli olan ve olmayan bilgiler/birbirinden ayırma</i>)					
K5: Bilinçli bir okuyucu olarak edindiği bilgi ve tecrübenin ilgi, tutum, değer yargıları ve ihtiyaçlarına uygun olup olmadığını değerlendirir . (<i>-okuduğu metinlerin farkındalık oluşturacak özelliklere katkısı/denetleme, çıkarımda bulunma</i>)					
K6: Bilinçli bir okuyucu olarak ilgi, tutum ve ihtiyaçlarına uygun olarak okuma ve anlama sürecinin daha etkili olması için fikir oluşturur .					

Ek: “Hedeflerine Koş” adlı metin

⁹⁶ Bu bilgi türünün kazanımlarına göre bir başarı testi uygulanacaktır. Başarı testindeki maddeler yukarıdaki kazanımları kapsayacak şekilde düzenlenecektir. Öğrencilerin teste verdikleri cevaplara göre başarı testi incelenecek her kazanım ile ilgili başarı ortalamaları hesaplanacaktır. Belirlenen ortalamalar yukarıda ilgili kazanımın karşısına yazılacaktır. Bu ortalamalara ve kazanımla ilgili yapılan diğer öğrenme çıktılarına göre (ürün dosyaları, öğrencilerin bu kazanım için sınıf içi ve sınıf dışında sergilediği performansların sonuçları, öğretmen gözlemleri, öğretmen günlükleri, vb.) kazanımın gerçekleşme durumu kontrol listesinde ilgili sütunda belirtilecektir. Kazanımın gerçekleşmemesinin nedeni “Açıklama” bölümünde belirtilecektir.

**SEKİZİNCİ SINIF SÖZLÜ İLETİŞİM (DİNLEME/İZLEME, KONUŞMA)
BECERİLERİNİN HEDEF VE KAZANIMLARI**

Dinleme/izleme ve konuşma becerileri hedefleri	Dinleme/izleme ve konuşma becerileri kazanımları
<p>Olgusal Bilgi</p> <p>Hedef 1: Sözlü iletişim süreciyle ilgili kavram ve terimleri öğrenme.</p>	<p>K1: Sözlü iletişim sürecini etkileyen faktörleri hatırlar. (-dinleyiciye bağlı sözlü iletişimi engelleyen faktörler/zihinde canlandırma -konuşmacıya bağlı sözlü iletişimi engelleyen faktörler/farkına varma)</p>
	<p>K2: Sözlü iletişim sürecini etkileyen faktörleri anlar. (-konuşma metnine bağlı iletişimi engelleyen faktörler/açıklama -dinleme metninin türüne bağlı iletişimi engelleyen faktörler/örneklendirme -dinlemeye bağlı iletişimi engelleyen diğer faktörler/tanıma)</p>
	<p>K3: Sözlü iletişim sürecini etkileyen faktörlere dikkat ederek etkili bir iletişim uygular. (-dinleyici üzerinde etkili olacak formatlar/yararlanma -uygun ses gürlüğü, ton, ses aralığı ve derecesi/kullanma -nezaket kurallarına uymayan faktörler/uzak durma)</p>
	<p>K4: Sözlü iletişim sürecini etkileyen faktörlere dikkat ederek iletişim sürecini analiz eder. (konuşmacıya ve dinleyiciye bağlı faktörler/birbirinden ayırma, aradaki uyumu görme)</p>
	<p>K5: Sözlü iletişim sürecini etkileyen faktörlere dikkat ederek iletişim sürecinin etkililiğini değerlendirir. (sunum kalitesi/denetleme, eleştirme)</p>
	<p>K6: Sözlü iletişim sürecini etkileyen faktörlerle ilgili ürün (fikir) oluşturur. (dinleme ortamı, dinleme süresi, içerik ve dinleyici faktörlerine bağlı bir iletişim süreci/tasarlama, uygulama)</p>
<p>Kavramsal Bilgi</p> <p>Hedef 2: Sözlü iletişim süreci ile ilgili özellikleri öğrenme.</p>	<p>K1: Etkili sözlü iletişimin özelliklerini hatırlar. (etkili sunum özellikleri/fark etme)</p>
	<p>K2: Etkili sözlü iletişimin özelliklerini anlar. (-sunum öncesinde odaklanacağı noktalar/belirleme -dinleyeceği veya izleyeceği konu ile ilgili beklentilerini/açıklama)</p>
	<p>K3: Etkili sözlü iletişim özelliklerini uygular. (-hazırlıklı konuşmada etkili sunum teknikleri/yararlanma, -etkili dinleme teknikleri/izleme)</p>
	<p>K4: Etkili sözlü iletişim sürecini analiz eder. (-konuşmadaki etkili sunum teknikleri/inceleme -konuşmacının etkili sunum tekniklerinden yararlanma durumu/inceleme)</p>
	<p>K5: İletişim sürecini etkili sözlü iletişimin özelliklerine göre gerçekleştirip gerçekleştirmediğini değerlendirir. (-etkili sunum tekniklerini kullanma durumu/denetleme -etkili dinleme tekniklerini kullanma durumu/çıkarmada bulunma)</p>
	<p>K6: İletişim sürecinin daha etkili olması için bilgi (fikir) oluşturur. (hazırlıklı bir konuşma süreci/tasarlama, uygulama)</p>
<p>İşlemsel Bilgi</p> <p>Hedef 3: Sözlü iletişim süreciyle ilgili yöntem ve teknikleri öğrenme.</p>	<p>K1: Sözlü iletişim sürecinde kullanacağı strateji yöntem ve teknikleri hatırlar. (etkili dinleme teknikleri/fark etme)</p>
	<p>K2: Sözlü iletişim sürecinde kullanacağı strateji yöntem ve tekniklerin işlevini anlar. (-konuşmadaki örtülü anlamlara ulaşmayı sağlayan uygun dinleme stratejileri/tahminde bulunma) -uygun ve etkili konuşma stratejileri/yararlanma)</p>

	<p>K3: Sözlü iletişim sürecini uygun yöntem/teknik/strateji ile uygular. (-dinleme veya izleme sürecindeki uygun ve etkili teknikler/kullanma -farklı ortamlarda iletişim kurmayı sağlayan konuşma teknikleri/seçme -dinleme veya izleme sonrasında öğrendiği bilgiler/sorgulama -iş birliği yapmaya dayalı dinleme süreci/katkı sunma)</p>
	<p>K4: Sözlü iletişim sürecinde kullandığı yöntem/teknik/stratejinin etkililiğini ve işlevselliğini analiz eder. (-konuşmasında kullandığı stratejilerin etkililiği/inceleme -konuşma tezlerinden hangilerinin kanıtlarla desteklendiği, hangilerinin desteklenmediği/ayırt etme)</p>
	<p>K5: Sözlü iletişim sürecinde kullandığı yöntem/teknik/stratejinin etkililiğini ve işlevselliğini değerlendirir. (konuşma stratejilerinin dinleyicilerin motivasyonu üzerindeki etkisi/denetleme, çıkarımda bulunma)</p>
	<p>K6: Sözlü iletişim sürecinde kullandığı yöntem/teknik/stratejinin daha etkili olması için bir bilgi (fikir) oluşturur. (dinleyicilerin özelliklerini göz önünde bulundurarak etkili bir sözlü iletişim süreci/tasarlama, uygulama)</p>
<p>Üstbilişsel Bilgi / Duyuşsal Alan Hedef 4: İlgı, tutum ve değerlerine hitap edecek ve bireysel öğrenme farkındalığını destekleyecek sözlü iletişim kurmayı öğrenme.</p>	<p>K1: Sözlü iletişim sürecinde verimliliğini artırmak için iyileştirilmesi ve geliştirilmesi gereken yönlerini destekleyen yöntem ve teknikleri hatırlar. (sözlü iletişimde öz düzenleyici öğrenme sürecine uygun yöntem ve teknikler/zihinde canlandırma)</p>
	<p>K2: Sözlü iletişim sürecinde verimliliğini artırmak için iyileştirilmesi ve geliştirilmesi gereken yönlerini destekleyen yöntem ve teknikleri anlar. (-konuşma sürecinde geliştirilmesi gereken yönler/farkındalık kazanma - ilgi, ihtiyaçlarına uygun ve yararlı dinleme stratejileri/belirleme)</p>
	<p>K3: Sözlü iletişim sürecinde verimliliğini artırmak için iyileştirilmesi ve geliştirilmesi gereken yönlerini destekleyen yöntem ve teknikleri uygular (-sözlü iletişim becerisini destekleyen ilişkili beceriler/yararlanma -dinlediği veya izlediği metindeki karmaşık konulara uygun yöntem ve teknikler/öğrenmeye uygun hâle getirme -daha önce dinlediği veya izlediği ve konuştuğu bir konudaki eksik veya yanlış bilgiler/farkındalık kazanma)</p>
	<p>K4: Sözlü iletişim sürecinde verimliliğini artırmak için iyileştirilmesi ve geliştirilmesi gereken yönlerini destekleyen yöntem ve teknikleri analiz eder. (-konuşmanın dinleyicilerin ilgi ve tutumlarına hitap etme durumu/inceleme -daha önce dinlediği veya izlediği ve konuştuğu bir konuda doğru, eksik veya yanlış bilgileri/birbirinden ayırma)</p>
	<p>K5: Sözlü iletişim sürecinde verimliliğini artırmak için iyileştirilmesi ve geliştirilmesi gereken yönlerini destekleyen yöntem ve teknikleri etkililiği yönünden değerlendirir. (-konuşmacı olarak, deneyim ve ön yargılarının dinleyiciler üzerindeki etkisi/denetleme -konuşmacıya ait deneyim ve ön yargıların dinlediği veya izlediği konudan edindiği bilgileri etkileme durumu/çıkarımda bulunma)</p>
	<p>K6: Sözlü iletişim sürecinde verimliliğini artırmak için iyileştirilmesi ve geliştirilmesi gereken yönlerini destekleyen yöntem ve teknikler ile ilgili bilgi (fikir) oluşturur. (bireysel öğrenme farkındalığından hareketle kendisinin ve dinleyicilerin veya izleyicilerin ilgi, tutum ve değer yargularıyla uyumlu bir sözlü iletişim süreci/tasarlama, uygulama)</p>

SEKİZİNCİ SINIF SÖZLÜ İLETİŞİM (DİNLEME/İZLEME, KONUŞMA) BECERİLERİNİN ETKİNLİKLERİ

Öğrencinin yaşı: () 9-10 () 11-12 () 13 ve üstü

Süre: Etkinliklerin *Hazırlık, Merak uyandırma ve Hatırlama* aşamaları 40 dakikada, *Anlama ve Uygulama* aşamaları 40+40+40 dakikada, *Analiz etme ve Değerlendirme* aşamaları 40+40 dakikada *Yaratma* aşaması 40+40 dakikada yapılacaktır.

Öğrenme alanları: () bilişsel () duyuşsal () psikomotor

Dil becerileri: () okuma () yazma () sözlü iletişim

Öğretim modeli: Etkinliğin *Giriş* bölümünde 7E modelinin ilk aşamaları kullanılmış olup *Gelişme ve Sonuç* aşamaları Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin bilişsel kategorilerine göre düzenlenmiştir. Etkinlik içerikleri yapılandırmacı, tam öğrenme, probleme dayalı öğrenme, işbirliğine dayalı öğrenme, aktif öğrenme, çoklu zekâ ve üstbiliş öğrenme modellerinin Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin bilgi türleri ve alt bilişsel süreçlerine uyarlanması ise oluşturulmuştur.

Öğretme-öğrenme stratejileri

Sunuş yoluyla öğretme: Öğretmenin kullandığı bu strateji, daha çok etkinliklerin *Merak uyandırma ve Anlama* basamaklarında kullanılıp diğer aşamalarda sunuma dayalı bilginin olduğu bölümlerde başvurulabilir.

Buluş yoluyla öğrenme: Öğrencinin kullandığı strateji, daha çok etkinliklerin *Hatırlama, Merak uyandırma, Uygulama, Analiz etme ve Yaratma* basamaklarında kullanılıp diğer aşamalarda bilginin türüne göre başvurulabilir.

Araştırma ve inceleme yoluyla öğrenme: Öğrencinin kullandığı strateji, etkinliklerin daha çok *Hazırlık, Uygulama, Analiz etme ve Değerlendirme, Yaratma* basamaklarında kullanılıp diğer aşamalarda bilginin türüne göre başvurulabilir.

Ölçme araçları ve değerlendirme türleri

Ölçme araçları: “dinleme becerisi için hazırlanan madde belirtke tablosu”, “konuşma becerisi gözlem formu”, “dinleme/izleme becerisi gözlem formu”, “akran değerlendirme formu”, “konuşma becerisi puanlama cetveli”, “dinleme-konuşma becerisi kendini değerlendirme formu”, “kazanım kontrol listesi”, “başarı testi” burada verilen bu ölçme araçları tavsiye niteliğinde olup öğretmen, etkinliğe uygun olarak geliştirdiği ölçme araçlarını da kullanabilir.

Kazanım kontrol listesi: Her etkinliğin sonunda kazanımların gerçekleşme durumu “Kazanım kontrol listesi”ne göre ders akışı içinde gözlemlenerek dersin sonunda değerlendirilecektir.

Öğrenci değerlendirmesi: Öğrenciler; “akran değerlendirme formu”, “konuşma becerisi puanlama cetveli”, “dinleme konuşma becerisi kendini değerlendirme formu”nu kullanarak öz değerlendirme ve akran değerlendirmesi yaparak yazma becerilerini değerlendirebilirler.

Öğretmen değerlendirmesi: Öğretmen; öğrencilerin sözlü iletişim becerilerini değerlendirmek için “dinleme becerisi için hazırlanan madde belirtke tablosu”, “konuşma becerisi gözlem formu”, “dinleme/izleme becerisi gözlem formu”, “konuşma becerisi puanlama cetveli”, “kazanım kontrol listesi” ve “başarı testleri”ni veya etkinliğe uygun olarak geliştirdiği ölçme araçlarını kullanabilir.

Öğretim materyalleri ve teknolojileri: Ders kitabı, bilgisayar, projeksiyon cihazı, akıllı tahta, USB, çalışma kağıdı, görsel dokümanlar (resim, kart poster...), vb.

Bilgi için dinleme: Etkinliğin *Hazırlık, Hatırlama, Anlama* aşamalarında daha çok başvurup buna ek olarak diğer aşamalarda da kullanılabilir. İzleme ve dinleme süreçleri için not tutarak, özet çıkararak, ipuçlarını yakalayıp, bilgileri organize ederek ve sorular sorarak (ne biliyorum, ne öğrenmek istiyorum ve ne öğrendim) teknikleri kullanılabilir.

Yaratıcı dinleme: Etkinliğin *Uygulama ve Yaratma* aşamalarında daha çok başvurup buna ek olarak diğer aşamalarda da kullanılabilir.

Eleştirel dinleme: Etkinliğin *Uygulama, Analiz etme, Değerlendirme ve Yaratma* aşamalarında daha çok başvurup buna ek olarak diğer aşamalarda da kullanılabilir.

Katılımlı dinleme/soru sorma/tartışma: Etkinliğin bütün aşamalarında kullanılabilir. Aynı zamanda ELVES yöntemi veya bütünleştirici dinleme modeli ile beden diliyle konuşma, hazırlıklı ve hazırlıksız konuşma yöntemlerinden de yararlanılabilir.

Sözlü İletişim Becerileri Olgusal Bilgi Türünün Etkinlikleri

8. sınıf sözlü iletişim becerileri birinci hedefin “Sözlü iletişim süreciyle ilgili kavram ve terimleri öğrenme” etkinlikleri

Tarih:...../...../.....

Etkinlik adı: Dünyada çocuk hakları

Kazanımlar: Kazanım kontrol listesine bakınız.

BAŞLANGIÇ (GİRİŞ) AŞAMASI

Hazırlık: İlk derste öğrencilerin dinleme/izleme ve konuşma becerilerine yönelik ilgi, tutum, ihtiyaç ve deneyimleri belirlenecektir. Ders boyunca bu özellikleri göz önünde bulundurularak aşağıdaki etkinlikler sırasıyla gerçekleştirilecektir. Bir önceki derste konuşurken veya dinlerken yaşadıkları zorlukları ve bu zorluklara neden olan faktörleri araştırarak derse hazırlıklı gelmelerini söyleyiniz. Daha sonra diğer bir araştırma konusu olan “dünyada çocuk hakları” ile ilgili bir konuşma yapacaklarını söyleyerek konu ile ilgili hazırlık yapmalarını belirtiniz.

Merak uyandırma: Konuya sözlü iletişim becerinizi (konuşma, dinleme ve izleme) olumsuz etkileyen faktörlerden birine veya bir kaçına (ilgi, tutum, değer yargısı, hazır bulunuşluk vb.) örnek vererek başlayınız. Daha sonra aşağıdaki resmi tahtaya yansıtarak öğrencilerin dikkatlerini bu resme odaklamalarını sağlayınız.



Hatırlama: Resmin sol tarafındaki adamdan hareketle (megafonu kulağına tutan adam) *dinleyiciye bağlı sözlü iletişimi engelleyen faktörleri (işitme durumu, dinlemenin önemini bilmeme, konuya ilgi duymama, dikkat etmeme, dinleme amacının olmaması, dilin işleyişini bilmeme vb.)* neler olabileceğini zihinlerinde canlandırmalarını sağlayınız (K1a). Daha sonra resmin sağ tarafındaki adamdan (bağırmaaya çalışan adam) hareketle *konuşmacıya bağlı sözlü iletişimi engelleyen faktörlerin (ilgi, tutum, değer yargısı, hazır bulunuşluk vb.)* farkına varmalarını sağlayınız (K1b).

GELİŞTİRME (GELİŞME) AŞAMASI

Anlama: Diğer etkinliklere geçmeden önce *dinleyiciye bağlı sözlü iletişimi engelleyen faktörler (işitme durumu, dinlemenin önemini bilmeme, konuya ilgi duymama, dikkat etmeme, dinleme amacının olmaması, dilin işleyişini bilmeme vb.) ve konuşmacıya bağlı sözlü iletişimi engelleyen faktörler (ilgi, tutum, değer yargısı, hazır bulunuşluk vb.)* hakkında ayrıntılı bilgiler veriniz. Konuşmacıya ve dinleyiciye bağlı sözlü iletişimi engelleyen faktörlerin neler olduğunu daha iyi kavramaları için “Edi ile Bütü” videosunu izletiniz. Edi ile Bütü arasındaki diyalog zorluklarından hareketle *konuşma sürecinde metne bağlı faktörlerin neler olabileceğini (içeriğe özel söz dağarcığını ve terminolojiyi)* belirlemelerini isteyiniz (K2a). Sonraki aşamada ise *dinlemeye bağlı diğer faktörleri (dinleme ortamı, dinleme ve anlama hızı, dinleme süresi)* görmeleri için bu video ile ilgili anlaşılacak şekilde hızlıca konuşunuz. Daha sonra yaptığınız konuşmada dinlemeyi ve anlamayı engelleyen faktörlere örnekler vermelerini ve bunları tanımlamalarını isteyiniz (K2b, K2c).

Uygulama: Bu aşamada dinleme/izleme ve konuşma sürecini engelleyen faktörleri daha iyi anlamları amacıyla yeni etkinliklere yer verilecektir. Bunun için sınıftan iki öğrenciyi rastgele seçerek “hayvan hakları ve hayvan sevgisi” ile ilgili en az beşer dakikalık bir konuşma yapmalarını söyleyiniz. Konuşmaları bittikten sonra hazırlıksız ve ani bir şekilde yaptıkları bu konuşma sürecinde yaşadıkları zorlukları anlatmalarını söyleyiniz. Diğer öğrencilerden de dinledikleri bu konuşmanın anlaşılmasını engelleyen özellikleri belirtmelerini sağlayınız. Daha sonra konuşma ve dinleme becerilerini engelleyen bu faktörleri göz önünde bulundurarak “dünya çocuk hakları” ile ilgili yaptıkları araştırmayı sunmak için bir konuşma yapacaklarını söyleyiniz. Yapacakları bu konuşmada fikirlerini ve bilgilerini belirgin olarak ifade etmek için *soru/cevap, kıyaslama/karşılaştırma ve neden/sonuç gibi dinleyici üzerinde etkili olacak formatlardan yararlanabileceklerini* (K3a) söyleyiniz. Sonraki aşamada ise *içeriğe ve dinleyiciye uygun ses gürlüğü, ton, ses aralığı ve derecesi kullanmaları* (K3b) için gerekli uyarıda bulununuz. Bu bölümde son olarak *iletişimi olumsuz yönde etkileyecek alay, yergi, başkalarının sözüne hükmetme, sözünü kesme gibi nezaket kurallarına uymayan faktörlerden uzak durmalar için gerekli uyarıda* (K3c) bulununuz.

Analiz etme: Bu aşamada dinleme/izleme ve konuşma sürecini engelleyen faktörler göz önünde bulundurularak “dünya çocuk hakları” konulu konuşmayı hem dinleyici hem de konuşmacı olarak analiz etmeleri sağlanacaktır. İlk olarak dinlerken kendilerinden (dinleyici) ve konuşmacıdan (konuşmacı) kaynaklı iletişim sürecini etkileyen faktörleri birbirinden ayırmalarını (K4a) isteyiniz. Belirledikleri bu iletişim engelleyici faktörlerin olmaması durumunda iletişimin nasıl olacağını düşünmelerini söyleyiniz. Daha sonra bu engelleyici faktörlerin olmaması ile etkili iletişim arasındaki uyumu görmeleri amacıyla (K4b) onları yönlendiriniz.

Değerlendirme: Bu aşamada öz değerlendirme ve akran değerlendirme yapılarak izleme/dinleme ve konuşma sürecini etkileyen faktörler dikkate alınarak öğrencilerin sunum kaliteleri değerlendirilecektir. Dileycilere konuşmacıların ses kalitesi ve telâffuz gibi ölçütleri kullanma başarılarına göre yaptıkları sunumu denetlemelerini (K5a) söyleyiniz. Daha sonra konuşmacıların duruşu, yüz ifadesi ve jestleri ile aktarmak istedikleri konu ve fikirler arasında nasıl bir uyum olduğu (K5b) ilgili çıkarımda bulunmalarını sağlayınız.

TAMAMLAMA (SONUÇ) AŞAMASI

Yaratma: Bu aşamada “dünyada çocuk hakları” konusunda bir televizyon konuşması yapacaklarını söyleyiniz. Konuşmalarına başlamadan önce sözlü iletişim engellerine dikkat çekmeye çalışınız. Yapacağı konuşmada *dinleyicinin yaş, konuya ilgi duyma, dikkat düzeyi, dinleme ihtiyacı, dinleme ve anlama hızı* gibi özelliklere dikkat etmeleri için gerekli uyarıda bulununuz. Vurgulanan bu hususlara göre belirledikleri arkadaşlarıyla bir sunum programı tasarlamalarını söyleyiniz (K6a). Sınıfın fiziki ortamı sunum için tamamlandıktan sonra hazırlanan programları sunmalarını (K6b) söyleyiniz.

Bu bölümün ikinci aşamasında tasarlayıp uyguladıkları konuşmayı ses kalitesi ve telâffuzun etkililiği, amaca uygunluğu, işlevselliği, dinleyici üzerindeki etkisi yönünden denetlemelerini isteyiniz. Bu aşamanın son basamağında sunumundaki ses, ışık, ısı, oturma düzeni gibi fiziki unsurların etkililiği ve yeterliliği ile ilgili çıkarımda bulunmaları için onları yönlendiriniz.

Bu etkinlik bittikten sonra bu bölümdeki kazanımlara uygun olarak hazırladığınız başarı testini uygulayınız. Teste verilen cevapları puanlayınız. Her madde için belirlenen ortalama puanı “Kazanım kontrol listesi”nde ilgili kazanımın karşısına yazınız. Bu ortalamadan hareketle bu dersin etkililiği ve kazanımların gerçekleşme düzeyi ile ilgili görüş ve düşüncelerinizi “Açıklama” bölümünde belirtiniz.

Kazanım kontrol listesi

Hedef 1: Sözlü iletişim süreciyle ilgili kavram ve terimleri öğrenme.	Bu bilgi türünün başan testi sonuçları ⁹⁷	Kazandı mı?	Az kazandı mı?	Tamamıyla kazandı mı?	Açıklama
K1: Sözlü iletişim sürecini etkileyen faktörleri hatırlar. (-dinleyiciye bağlı sözlü iletişimi engelleyen faktörler/zihinde canlandırma -konuşmacıya bağlı sözlü iletişimi engelleyen faktörler/farkına varma)					
K2: Sözlü iletişim sürecini etkileyen faktörleri anlar. (-konuşma metnine bağlı iletişimi engelleyen faktörler/açıklama -dinleme metninin türüne bağlı iletişimi engelleyen faktörler/örneklendirme -dinlemeye bağlı iletişimi engelleyen diğer faktörler/tanım)					
K3: Sözlü iletişim sürecini etkileyen faktörlere dikkat ederek etkili bir iletişim uygular. (-dinleyici üzerinde etkili olacak formatlar/yararlanma -uygun ses gürlüğü, ton, ses aralığı ve derecesi/kullanma -nezaket kurallarına uymayan faktörler/uzak durma)					
K4: Sözlü iletişim sürecini etkileyen faktörlere dikkat ederek iletişim sürecini analiz eder. (konuşmacıya ve dinleyiciye bağlı faktörler/birbirinden ayırma, aradaki uyumu görme)					
K5: Sözlü iletişim sürecini etkileyen faktörlere dikkat ederek iletişim sürecinin etkililiğini değerlendirir. (sunum kalitesi/denetleme, eleştirme)					
K6: Sözlü iletişim sürecini etkileyen faktörlere dikkat ederek etkili bir iletişim süreci için bilgi (fikir) oluşturur. (dinleme ortamı, dinleme süresi, içerik ve dinleyici faktörlerine bağlı bir iletişim süreci/tasarlama, uygulama)					
Ek: “Edi ile Bütü” adlı video					

⁹⁷ Bu bilgi türünün kazanımlarına göre bir başarı testi uygulanacaktır. Başarı testindeki maddeler yukarıdaki kazanımları kapsayacak şekilde düzenlenecektir. Öğrencilerin teste verdikleri cevaplara göre başarı testi incelenecek her kazanım ile ilgili başarı ortalamaları hesaplanacaktır. Belirlenen ortalamalar yukarıda ilgili kazanımın karşısına yazılacaktır. Bu ortalamalara ve kazanımla ilgili yapılan diğer öğrenme çıktılarına göre (ürün dosyaları, öğrencilerin bu kazanım için sınıf içi ve sınıf dışında sergilediği performansların sonuçları, öğretmen gözlemleri, öğretmen günlükleri, vb.) kazanımın gerçekleşme durumu kontrol listesinde ilgili sütunda belirtilecektir. Kazanımın gerçekleşmemesinin nedeni “Açıklama” bölümünde belirtilecektir.

Sözlü İletişim Becerileri Kavramsal Bilgi Türünün Etkinlikleri

8. sınıf sözlü iletişim becerileri ikinci hedefin “Sözlü iletişim süreci ile ilgili özellikleri öğrenme” etkinlikleri

Tarih:../../....

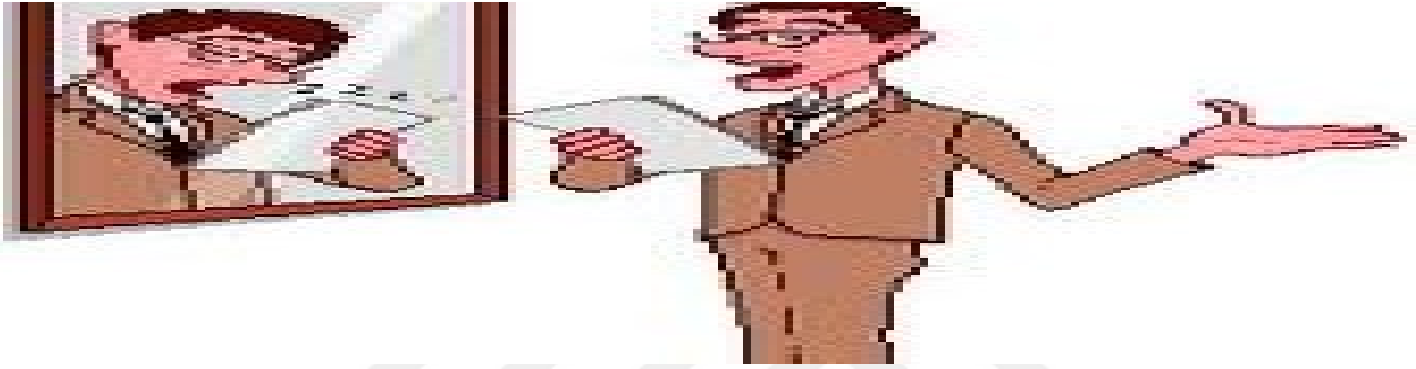
Etkinlik adı: Etkili bir konuşmanın başarısı iyi bir dinleyici/izleyici olmaya bağlıdır.

Kazanımlar: Kazanım kontrol listesine bakınız.

BAŞLANGIÇ (GİRİŞ) AŞAMASI

Hazırlık: Bir önceki derste Türkiye'nin doğal güzellikleri hakkında araştırma yapmalarını ve bununla ilgili bir sunum planı hazırlamalarını isteyiniz.

Merak uyandırma: Öğrencilerin dikkatini konuya çekmek için aşağıdaki resmi tahtaya yansıtınız. Daha sonra öğrencilere bu resimden ne anladıklarını sorunuz.



“1- Bilmediğiniz konuyu tam olarak sunamazsınız. 2- Dinleyicilerle göz teması kurunuz. 3- Sunumu merak uyandırıcı hâle getiriniz. 4- Konuyu kısa cümlelerle açık ve net olarak aktarınız. 5- Konuya ilginç olay, espri veya şiirle giriş yapınız. 6- Sözü uzatarak dinleyicileri sıkmayınız. 7- Dinleyicilere sorular sorunuz. 8- Ses tonunuz, konuya uygun olarak inişli-çıkışlı olmalıdır. 9- Önemli bölümleri vurgulayınız. 10- Jest, mimik ve beden dilini etkili kullanınız. 11- Konuyu özetleyip çarpıcı bir cümleyle bitiriniz.”

Hatırlama: Yukarıdaki resmin altında verilen on bir maddeyi tahtaya yansıtarak resim hakkındaki düşünceleri ile bu maddelerdeki bilgileri karşılaştırmalarını söyleyiniz. Böylece dikkatlerini etkili ve doğru konuşmanın önemine çekiniz. Daha sonra “Türkiye'nin doğal zenginlikleri” konulu konuşmalarını yukarıdaki on bir maddeye göre nasıl gerçekleştireceklerini düşünmelerini (K1a) sağlayınız.

GELİŞTİRME (GELİŞME) AŞAMASI

Anlama: Bu aşamada sözlü iletişimin özelliklerini anlamalarına yönelik etkinliklere yer verilecektir. İlk olarak *etkili konuşmanın özellikleri* (amaca ulaşmış olma, konuşmacının kendine güven duyması, dinleyicilerin konuşmacıya güven duyması, dinleyicilerin dikkatini çekme, konu birliğinin sağlanması, beden dilini etkili kullanma, konuşmacının giyim kuşama, konunun uygun bir üslupla anlatılması) hakkında bilgi veriniz. Daha sonra “Türkiye'nin doğal zenginlikleri” konulu konuşmalarını bu özelliklere göre gerçekleştirmeleri için onları uyarınız (K2a). Yapacakları sunumda Türkiye'nin doğal güzelliklerini anlatırken resim, maket, video vb. araçlardan yararlanabileceklerini söyleyiniz. Dinleyen öğrencilere sunumlarından beklentilerini açıklamalarını isteyiniz (K2b).

Uygulama: Bu aşamada iletişim sürecinde sözlü iletişimin özelliklerini kullanmaya yönelik etkinliklere yer verilecektir. Hazırladıkları konuşmalarını *kendine güven duyarak, dinleyicilerin kendisine güven duymasını sağlayarak* (K3a) sunmaları için gerekli yönergeleri veriniz. Konuşmalarının daha etkili olması için dinleyicilerin *dikkatini çekerek, konu birliğine dikkat ederek, etkili beden dili ve üslup kullanarak* gerçekleştirmeleri için onları yönlendiriniz. Dinleyen öğrencilerin sunumla ilgili tepkilerini göstermelerini sağlayınız (K3b).

Analiz etme: Bu aşamada öğrenciler, yaptıkları hazırlıklı konuşmalarını iletişimin özelliklerine göre inceleyeceklerdir. Bu nedenle amacına ulaşmış olma düzeyi, konu birliğini sağlama, konuyu eksiksiz olarak anlatma ve kendine güven duyma gibi özelliklere göre konuşmalarını incelemelerini isteyiniz (K4a). Dinleyicilere ise konuşmacının aktardığı bilgiye güvenme düzeyi, konuşmanın dikkatlerini çekebilme durumu, konuşmacıların beden dilini etkili kullanma başarısı ve konunun anlaşılır bir üslupla anlatılması özelliklerine göre yapılan sunumun etkililiğini incelemelerini söyleyiniz (K4b).

Değerlendirme: Bu aşamada öz değerlendirme ve akran değerlendirme yapılarak “Türkiye'nin doğal zenginlikleri”

konulu sunumlar etkili konuşmanın özelliklerine göre değerlendirilecektir. Bu kapsamda dinleyicilere, değerlendirici ve eleştirel dinleme yaparak konu birliğinin sağlanıp sağlanmaması yönünden sunumu denetlemelerini (K5a) söyleyiniz. Daha sonra çıkarımlı dinleme yaparak dinledikleri sunumda konuşmacının kendisine güven duyması, dikkatleri çekebilme ve beden dilini etkili kullanma durumuna göre sunumun etkililiği ile ilgili çıkarımda bulunmalarını sağlayınız (K5b).

TAMAMLAMA (SONUÇ) AŞAMASI

Yaratma: Bu aşamada önceki etkinliklerde öğrendiği bilgi ve tecrübeden hareketle, öz değerlendirme ve akran değerlendirmesindeki öneri ve düzeltmelere dikkat ederek ve sözlü iletişimin özelliklerini doğru kullanarak bir *açış konuşması (kütüphane açılışı)* hazırlamalarını isteyiniz. Yeni kütüphanenin açılışı ile ilgili sunumlarını etkili konuşmanın özelliklerine göre tasarlamalarını (K6a) söyleyiniz. Daha sonra tasarladıkları bu açış ve takdim konuşmasını sunmaları için (K6b) sınıfın fiziki ortamını uygun hâle getiriniz.

İkinci aşamasında dinleyicilerin dikkatini çekebilme, konu birliğini sağlama ve konuyu eksiksiz olarak uygun bir üslupla anlatma gibi konuşma özelliklerine göre açış konuşmasını denetlemelerini isteyiniz. Daha sonra çıkarımlı, değerlendirici ve eleştirel dinleme yaparak dinlediği açış ve takdim konuşmasının ilgisini çekip çekmediği ve ihtiyaçlarına cevap verip vermediği ile ilgili çıkarımda bulunmalarını sağlayınız.

Bu etkinlik bittikten sonra bu bölümdeki kazanımlara uygun olarak hazırladığınız başarı testini uygulayınız. Teste verilen cevapları puanlayınız. Her madde için belirlenen ortalama puanı “Kazanım kontrol listesi”nde ilgili kazanımın karşısına yazınız. Bu ortalama puan hareketle bu dersin etkililiği ve kazanımların gerçekleşme düzeyi ile ilgili görüş ve düşüncelerinizi “Açıklama” bölümünde belirtiniz.

Kazanım kontrol listesi

Hedef 2: Sözlü iletişim süreci ile ilgili özellikleri öğrenme.	Bu bilgi türünün başarı testi sonuçları ⁹⁸	Kazandırılmadı	Az kazandırdı	Tamamıyla kazandırdı	Açıklama
K1: Etkili sözlü iletişimin özelliklerini hatırlar. (<i>etkili sunum özellikleri/fark etme</i>)					
K2: Etkili sözlü iletişimin özelliklerini anlar. (<i>-sunum öncesinde odaklanacağı noktalar/belirleme -dinleyeceği veya izleyeceği konu ile ilgili beklentileri/açıklama</i>)					
K3: Etkili sözlü iletişim özelliklerini uygular. (<i>-hazırlıklı konuşmada etkili sunum teknikleri/yararlanma, -etkili dinleme teknikleri/izleme</i>)					
K4: Etkili sözlü iletişim sürecini analiz eder. (<i>-konuşmadaki etkili sunum teknikleri/inceleme -konuşmacının etkili sunum tekniklerinden yararlanma durumu/inceleme</i>)					
K5: İletişim sürecini etkili sözlü iletişimin özelliklerine göre gerçekleştirip gerçekleştirmediğini değerlendirir. (<i>-etkili sunum tekniklerini kullanma durumu/denetleme -etkili dinleme tekniklerini kullanma durumu/çıkarımda bulunma</i>)					
K6: İletişim sürecinin daha etkili olması için bilgi (fikir) oluşturur.					

⁹⁸ Bu bilgi türünün kazanımlarına göre bir başarı testi uygulanacaktır. Başarı testindeki maddeler yukarıdaki kazanımları kapsayacak şekilde düzenlenecektir. Öğrencilerin teste verdikleri cevaplara göre başarı testi incelenecek her kazanım ile ilgili başarı ortalamaları hesaplanacaktır. Belirlenen ortalamalar yukarıda ilgili kazanımın karşısına yazılacaktır. Bu ortalamalara ve kazanımla ilgili yapılan diğer öğrenme çıktılarına göre (ürün dosyaları, öğrencilerin bu kazanım için sınıf içi ve sınıf dışında sergilediği performansların sonuçları, öğretmen gözlemleri, öğretmen günlükleri, vb.) kazanımın gerçekleşme durumu kontrol listesinde ilgili sütunda belirtilecektir. Kazanımın gerçekleşmemesinin nedeni “Açıklama” bölümünde belirtilecektir.

(hazırlıklı bir konuşma süreci/tasarlama, uygulama)

Sözlü İletişim Becerileri İşlemsel Bilgi Türünün Etkinlikleri**8. sınıf sözlü iletişim becerileri üçüncü hedefin “Sözlü İletişim süreciyle ilgili yöntem ve teknikleri öğrenme” etkinlikleri****Tarih:../../....****Etkinlik adı:** Bir reklam**Kazanımlar:** Kazanım kontrol listesine bakınız.**BAŞLANGIÇ (GİRİŞ) AŞAMASI**

Hazırlık: Bu bölümde, sözlü iletişim sürecindeki yöntem ve teknikleri öğrenme ile ilgili etkinlikler gerçekleştirilecektir. Bir ders öncesinde bir reklam konuşması tasarlayacaklarını söyleyiniz. Hazırlayacakları reklam konusunu kendilerinin belirleyeceğini söyleyiniz. Konular belirlendikten sonra reklamı yapılacak ürün hakkında ayrıntılı araştırmalar yapmalarını belirtiniz. Televizyon reklamlarına odaklanmalarını ve önemli buldukları yerleri not alarak reklamı hazırlarken bu notlara başvurmalarını söyleyiniz.

Merak uyandırma: İlk aşamada öğrencilerin dikkatlerini konuya çekmek için aşağıdaki yazıyı tahtaya yansıtınız. Daha sonra öğrencilere bu sözlerden ne anladıklarını sorunuz. Böylece öğrencilerin dikkatlerini sözlü iletişim sürecinde kullanacağı strateji, yöntem ve tekniklere yöneltiniz.

“Sözümün akışını bozup güzel tümceler aramaktansa güzel tümceleri bozup sözümün akışına uydurmayı daha doğru bulurum. Bir sözün ardından koşmamalıyız, söz bizim ardımızdan koşmalı, işimize yaramalı. Söylediğimiz şeyler sözlerimizi almalı ve dinleyenin kafasını öyle doldurmalı ki artık kelimeleri hatırlayamasın. İster kâğıt üstünde olsun, ister ağızdan, benim sevdiğim konuşma, düpedüz, içten gelen, lezzetli, şiirli, sıkı ve kısa kesen bir konuşmadır. Güç olsun, zararı yok; ama sıkıcı olmasın; süsten, özentiden kaçsın, düzensiz, gelişigüzel ve korkmadan yürüsün.

Dinleyen, her yediği lokmayı tadararak yesin. Konuşma, Sueton'un, Julius Caesar'ın konuşması için dediği gibi, askerce olsun; ama ukalâca, avukatça, vaizce olmasın. Söylev sanatı, insanı söyleyeceğinden uzaklaştırıp kendi yoluna çeker. Gösteriş için herkesten başka türlü giyinmek, gülünç kılıklara girmek nasıl pısrıklık, korkaklıksa, konuşmada bilinmedik kelimeler, duyulmadık tümceler aramak da bir medreseli çocuk çabasıdır. Ah, keşke Paris'in sebze çarşısında kullanılan kelimelerle konuşabilsem!

(Kitap I, bölüm XXVII) Montaigne, Denemeler”

Hatırlama: Yukarıdaki metinden hareketle bir dinleyici olarak izleme ve dinleme sürecinde nelere dikkat ettiklerini sorarak kullandıkları dinleme ve izleme tekniklerini fark etmelerini (K1a) sağlayınız. Daha sonra bu teknikler hakkında konuşmalarını söyleyiniz.

GELİŞTİRME (GELİŞME) AŞAMASI

Anlama: Bu aşamada reklam metni tasarlama sürecinde kullanacağı dinleme ve konuşma tekniklerini anlamaya yönelik etkinliklere yer verilecektir. Bu kapsamda arkadaşlarının hazırladıkları reklamı dinlerken *tartışma, monolog ve oyunlardan yararlanma, sorular sorma ve metindeki önemli fikirler ile ilgili tahminde bulunma, önemli noktaları ana hatlarıyla özetleyici not tutma, öğrendikleri hakkında kendini sorgulama gibi dinleme tekniklerinin özellikleri* hakkında bilgiler veriniz. Belirlediğiniz öğrencileri reklamlarını sunmaları için sınıfı uygun hâle getiriniz. Daha sonra sunum yapacak öğrencilere *metnin derin yapısındaki bilgiyi ortaya çıkarmak için tartışmalar, monologlar ve oyunlardan yararlanabileceklerini* (K2a) söyleyiniz. Reklamları dinlerken konu ile ilgili daha fazla bilgi edinmek için metindeki önemli fikirler hakkında tahminde bulunmalarını (K2b) belirtiniz.

Uygulama: Bu aşamada doğru ve etkili konuşma/dinleme ve izleme yöntem ve tekniklerini uygulamalarına yönelik etkinliklere yer verilecektir. Hazırladıkları reklam konuşmasına başlamadan önce dikkat edecekleri önemli hususları belirtiniz. İlk olarak farklı kitleler üzerinde etki yaratmak için *ortama uygun konuşma tekniklerini seçmeleri* (K3b), *konuşmasını konuya, ortama ve konuşmayı yapacağı kişi veya gruba göre ayarlamaları* (K3a) gerektiğini belirtiniz. Reklam konuşmasını dinleyecek öğrencilere de şu önemli hususları vurgulayınız: Reklam konuşmalarını dinlerken önemli noktalar için özetleyici not tutmalarını, *diğer dinleyicilerin fikirlerine başvurmalarını ve onlarla iş birliği yapmalarını* (K3d) ve son olarak reklamda *söylenenleri sırasıyla anlamak için sık sık öğrendikleri hakkında kendini sorgulamaları* (K3c) için onları yönlendiriniz. Daha sonra reklam sunumlarını

başlatınız.

Analiz etme: Bu aşamada kullandıkları dinleme ve konuşma tekniklerinin etkililiği ve işlevlerine göre yaptıkları sunumu inceleyeceklerdir. Bunun için *konuşulanları takip etme, grup tartışmalarına ilgili olarak katılma, konu hakkındaki duygu ve düşüncelerini belirtme gibi aktif dinleme tekniklerini* kullanarak reklam konuşmalarını incelemelerini (K4a) söyleyiniz. İlk olarak arkadaşlarının konuşmalarında *verdiği bilgi, düşünce ve görüşlerden gerçek ve gerçek dışı olanları birbirinden ayırmalarını* (K4b) sağlayınız. Daha sonra arkadaşlarının reklam konuşmasında kullandığı *ses tonu ile ileri sürdüğü düşünceyi karşılaştırarak* sunumun dinleyiciler üzerindeki etkisini incelemelerini söyleyiniz.

Değerlendirme: Bu aşamada öz değerlendirme ve akran değerlendirme yapılarak reklam konuşmalarının etkililiği ve işlevselliği değerlendirilecektir. Bu kapsamda reklamda kullanılan tekniklerden hareketle konuşmanın kendisi ve arkadaşları üzerinde belirgin bir etki yaratıp yaratmadığını denetlemelerini ve bunun ile ilgili (K5a, K5b) çıkarımda bulunmalarını sağlayınız.

TAMAMLAMA (SONUÇ) AŞAMASI

Yaratma: Bu bölümde daha önce edindiği tecrübeleri göz önünde bulundurarak yaratıcı bir sözlü iletişim süreci tasarlanacaktır. Kitapçı dükkânına gelen bir müşteriye kitap satma ile ilgili bir konuşma tasarlayacaklarını söyleyiniz. Daha önce okuduğu bir kitap hakkında etkili bir tanıtım konuşması hazırlamalarını söyleyiniz. Konuşmasında müşterinin yaşı, cinsiyeti ve sosyal konumunu göz önünde bulundurma, sorular sorma ve ürünün önemli noktalarına dikkat çekme gibi etkili konuşma tekniklerinden yararlanmalarını (K6a) belirtiniz. Sınıfın fizikî ortamını sunuma hazırlayarak tasarlanan etkinlikleri başlatınız (K6b). Dinleyicilere satıcının ürünü satmak amacıyla verdiği bilgi, düşünce ve fikirleri gerekçe ve kanıtlarla uygun olarak verip vermediğini denetlemelerini söyleyiniz. Bu aşamanın son basamağında ürünü satmak için kullandığı konuşma tekniklerinin etkililiği ile ilgili çıkarımda bulunmaları için onları yönlendiriniz.

Bu etkinlik bittikten sonra bu bölümdeki kazanımlara uygun olarak hazırladığınız başarı testini uygulayınız. Teste verilen cevapları puanlayınız. Her madde için belirlenen ortalama puanı “Kazanım kontrol listesi”nde ilgili kazanımın karşısına yazınız. Bu ortalamadan hareketle bu dersin etkililiği ve kazanımların gerçekleşme düzeyi ile ilgili görüş ve düşüncelerinizi “Açıklama” bölümünde belirtiniz.

Kazanım kontrol listesi

Hedef 3: Sözlü iletişim süreciyle ilgili yöntem ve teknikleri öğrenme.	Bu bilgi türünün başan testi sonuçları ⁹⁹	Kazandırılmadı	Az kazandıldı	Tamamıyla kazandıldı	Açıklama
K1: Sözlü iletişim sürecinde kullanacağı strateji yöntem ve teknikleri hatırlar. (<i>etkili dinleme teknikleri/fark etme</i>)					
K2: Sözlü iletişim sürecinde kullanacağı strateji yöntem ve tekniklerin işlevini anlar. (<i>-konuşmadaki örtülü anlamlara ulaşmayı sağlayan uygun dinleme stratejileri/tahminde bulunma</i> <i>-uygun ve etkili konuşma stratejileri/yararlanma</i>)					
K3: Sözlü iletişim sürecini uygun yöntem/teknik/strateji ile uygular. (<i>-dinleme veya izleme sürecindeki uygun ve etkili teknikler/kullanma</i> <i>-farklı ortamlarda iletişim kurmayı sağlayan</i>)					

⁹⁹ Bu bilgi türünün kazanımlarına göre bir başarı testi uygulanacaktır. Başarı testindeki maddeler yukarıdaki kazanımları kapsayacak şekilde düzenlenecektir. Öğrencilerin teste verdikleri cevaplara göre başarı testi incelenecek her kazanım ile ilgili başarı ortalamaları hesaplanacaktır. Belirlenen ortalamalar yukarıda ilgili kazanımın karşısına yazılacaktır. Bu ortalamalara ve kazanımla ilgili yapılan diğer öğrenme çıktılarına göre (ürün dosyaları, öğrencilerin bu kazanım için sınıf içi ve sınıf dışında sergilediği performansların sonuçları, öğretmen gözlemleri, öğretmen günlükleri, vb.) kazanımın gerçekleşme durumu kontrol listesinde ilgili sütunda belirtilecektir. Kazanımın gerçekleşmemesinin nedeni “Açıklama” bölümünde belirtilecektir.

<i>konuşma teknikleri/seçme -dinleme veya izleme sonrasında öğrendiği bilgiler/sorgulama -iş birliği yapmaya dayalı dinleme süreci/katkı sunma)</i>					
K4: Sözlü iletişim sürecinde kullandığı yöntem/teknik/stratejinin etkililiğini ve işlevselliğini analiz eder. <i>(-konuşmasında kullandığı stratejilerin etkililiği/inceleme -konuşma tezlerinden hangilerinin kanutlarla desteklendiği, hangilerinin desteklenmediği/ayırt etme)</i>					
K5: Sözlü iletişim sürecinde kullandığı yöntem/teknik/stratejinin etkililiğini ve işlevselliğini değerlendirir. <i>(konuşma stratejilerinin dinleyicilerin motivasyonu üzerindeki etkisi/denetleme, çıkarımda bulunma)</i>					
K6: Sözlü iletişim sürecinde kullandığı yöntem/teknik/stratejinin daha etkili olması için bir bilgi (fikir) oluşturur. <i>(dinleyicilerin özelliklerini göz önünde bulundurarak etkili bir sözlü iletişim süreci/tasarlama, uygulama)</i>					

Sözlü İletişim Becerileri Üstbilişsel Bilgi Türünün Etkinlikleri

8. sınıf sözlü iletişim becerileri dördüncü hedefin “İlgi, tutum ve değerlerine hitap edecek ve bireysel öğrenme farkındalığını destekleyecek sözlü iletişim kurmayı öğrenme” etkinlikleri
Tarih:.../.../....
Etkinlik adı: “Hamdım, piştim, yandım” Kazanımlar: Kazanım kontrol listesine bakınız.
BAŞLANGIÇ (GİRİŞ) AŞAMASI
Hazırlık: Önceki derste öğrencilere “Tükenebilir kaynaklarımızı korumak için neler yapmalıyız” konulu bir sempozyum hazırlayacaklarını söyleyiniz. Bunun için tükenbilir kaynakların neler olduğu, bunları doğru kullanmayla ilgili olarak Türkiye ve dünyada neler yapıldığı, bireysel olarak bunları korumak için neler yapabilecekleri ile ilgili araştırma yapmalarını söyleyiniz. Hazırlanırken aşağıdaki soruları dikkate almalarını belirtiniz. 1. Daha önce sempozyum veya benzeri hazırlıklı konuşmaları kaç kez yaptım? 2. “Tükenebilir kaynaklarımızı korumak için neler yapmalıyız” sunumu ile ilgili bilgilerimin yeterliliğini kontrol ettim mi? 3. Bu konuyu araştırmak ve sunmak için ne kadar zamana ihtiyacım var? 4. Sevdiğim ve ilgi duyduğum bir konuya mı hazırlanıyorum? 5. Bu konuda yapacağım araştırmalar ihtiyaçlarımı karşılıyor mu? Merak uyandırma: Bu aşamada sözlü iletişim sürecinde verimliliği arttırmak için iyileştirilmesi ve geliştirilmesi gereken yönlerini destekleyen yöntem ve tekniklere dikkatleri çekiniz. Tahtaya Yunus Emre'nin “İlim ilim bilmektir. İlim kendin bilmektir. Sen kendini bilmezsen. Ya nice okumaktır” sözünü yansıtınız. Öğrencilerden buradaki anlam üzerinde düşüncelerini söyleyiniz. Hatırlama: Sonraki aşamada “Tükenebilir kaynaklarımızı korumak için neler yapmalıyız?” konulu sempozyumu etkili bir şekilde aktarmak veya izlemek/dinlemek için ilgi ve ihtiyaçlarına göre kullanacağı yöntem ve teknikleri zihinde canlandırmalarını söyleyiniz (K1a).

GELİŞTİRME (GELİŞME) AŞAMASI

Anlama: Bu aşamada konuşma ve dinleme becerilerinde verimliliğini arttırmak için iyileştirilmesi ve geliştirilmesi gereken güçlerini destekleyen yöntem ve teknikleri anlamaları amacıyla yeni etkinlikler yapılacaktır. Bu amaçla *dinleme/izleme ve konuşma aşamalarında (öncesi, sırası ve sonrası) yapılması gerekenler, zor konuları ilgi ve ihtiyaçlarıyla uyumlu yöntem ve tekniklerle öğrenmeye uygun hâle getirme, daha önce dinlediği, izlediği ve konuştuğu bir konuyu bilinçsiz ve otomatik olarak yapabildiği ve öğrendikleri hakkında eksik veya yanlış bilgilendirildiği gibi üst bilişsel konular ile ilgili bilgi veriniz. Sempozyum öncesinde ve sonrasında ilgi ve ihtiyaçlarına hitap eden dinleme strateji, yöntem ve tekniği kullanmalarını (K2a) söyleyiniz. Dinleyenlere sempozyumdaki zor konuları ilgi ve ihtiyaçlarına uygun yöntem ve tekniklerle izlemeleri (K2b) için onları yönlendiriniz. Daha önceki derslerde öğrendiği strateji yöntem ve tekniklerden hangilerini bu sempozyum için daha uygun bulduklarını açıklamalarını söyleyiniz. Daha sonra *sempozyumun özellikleri* hakkında bilgiler veriniz.*

Uygulama: Bu aşamada sözlü iletişim sürecinde verimliliğini arttırmak için iyileştirilmesi ve geliştirilmesi gereken güçleri destekleyen yöntem ve teknikleri uygulamaları ile ilgili etkinliklere yer verilecektir. Sempozyumu başlatmadan önce konuşmacılara daha etkili bir sunum için *dinleme, konuşma, yazma ve okuma becerileriyle ilgili daha önce öğrendikleri strateji, yöntem ve tekniklerden yararlanmalarını (K3a) söyleyiniz. Sunumu dinlerken anlamada zorlandıkları konuları ilgi ve ihtiyaçlarına uygun yöntem ve tekniklerle dinlemeleri (K3b) için yönlendiriniz. Daha sonra “Tükenebilir kaynaklarımızı korumak için neler yapmalıyız?” konusu ile ilgili ön öğrenmelerinin bilinçsiz ve otomatik olabileceğini (K3c) görmelerini sağlayınız.*

Analiz etme: Bu aşamada konuşma ve dinleme becerilerinde verimliliğini arttırmak için iyileştirilmesi ve geliştirilmesi gereken güçlerini destekleyen yöntem ve tekniklerin etkililiği ve işlevi incelenecektir. Bunun için dinledikleri sunumda öğrendiği bilgilerin *ilgi ve ihtiyaçlarına uygunluğunu, bunları bilinçsiz ve otomatik olarak öğrenip öğrenmediğini ve bunların sözlü iletişimde geliştirilmesi gereken yönlerine katkı sağlayıp sağlamadığını* incelemelerini (K4a) isteyiniz.

Değerlendirme: Bu aşamada öz değerlendirme ve akran değerlendirme yapılarak sözlü iletişimde iyileştirilmesi ve geliştirilmesi gereken becerilerini destekleyen yöntem ve tekniklerin etkililiği değerlendirilecektir. İlk aşamada sempozyumdaki bilgilerin objektif olarak verilir verilmeyeceğini denetlemelerini isteyiniz. Daha sonra konuşmacılara yaptıkları sunumun dinleyiciler üzerindeki etkisini denetlemelerini belirtiniz (K5a). Dinleyicilere sunumdan etkilenme düzeyi ile ilgili çıkarımda bulunmalarını söyleyiniz (K5b).

TAMAMLAMA (SONUÇ) AŞAMASI

Yaratma: Bu aşama iki bölümden oluşmaktadır. İlk olarak konuşma, dinleme ve izleme becerilerinde iyileştirilmesi ve geliştirilmesi gereken güçlerini destekleyen yöntem ve tekniklerin daha etkili olması ile ilgili bilgi (fikir) oluşturmaları hedeflenmektedir. Bu amaçla Mevlânâ'nın “Hamdım, piştim, yandım” sözüne göre öğrenme sürecinin nasıl oluştuğunu belirtmelerini sağlayınız. Bu sözle ilişkili olarak dönemin başından bu yana sözlü iletişim becerilerindeki gelişimlerini anlatan “Ne kadar iyi bir konuşmacı, izleyici ve dinleyiciyim?” konulu bir konuşma (demeç) hazırlanmalarını söyleyiniz. Sunumdan önce *demeç türünün özellikleri* hakkında bilgiler veriniz. Daha sonra sizin ve arkadaşlarının *verdiği bakış açıları, önerileri ve düzeltmeleri dikkate alarak, yapacağı bu konuşmanın kendisine ve başkalarına nasıl katkı sağlayacağı ile ilgili tahminde bulunarak, bu konuşmanın iyileştirilmesi ve geliştirilmesi gereken yönlerini destekleyip desteklemeyeceğini göz önünde bulundurarak ve ilgi, tutum ve değer yargılarıyla uyumlu bir konuşma tasarımlarını (K6a) isteyiniz. Daha sonra tasarlanan sunumu uygulatınız (K6b). İkinci bölümde yaptıkları sunumun *konuşma, dinleme ve izleme becerileri ile ilgili eksikliklerini giderip gidermediğini, bu sunumun iyileştirilmesi gereken yönlerine katkı sağlayıp sağlamadığını ve ilgi, tutum ve değer yargılarıyla uyumlu olup olmadığını* denetlemelerini isteyiniz. Bu özelliklere göre denetlediği konuşmanın etkililiği ile ilgili çıkarımda bulunmaları için yönlendiriniz.*

Bu etkinlik bittikten sonra bu bölümdeki kazanımlara uygun olarak hazırladığınız başarı testini uygulayınız. Teste verilen cevapları puanlayınız. Her madde için belirlenen ortalama puanı “Kazanım kontrol listesi”nde ilgili kazanımın karşısına yazınız. Bu ortalamadan hareketle bu dersin etkililiği ve kazanımların gerçekleşme düzeyi ile ilgili görüş ve düşüncelerinizi “Açıklama” bölümünde belirtiniz.

Kazanım kontrol listesi

Hedef 4: İlgi, tutum ve değerlerine hitap edecek ve bireysel öğrenme farkındalığını destekleyecek sözlü iletişim kurmayı öğrenme.	Bu bilgi türünün başarı testi sonuçları ¹⁰⁰	Kazandı mı	Az kazandı mı	Tamamıyla kazandı mı	Açıklama
K1: Sözlü iletişim sürecinde verimliliğini artırmak için iyileştirilmesi ve geliştirilmesi gereken yönlerini destekleyen yöntem ve teknikleri hatırlar . (<i>sözlü iletişimde öz düzenleyici öğrenme sürecine uygun yöntem ve teknikler/zihinde canlandırma</i>)					
K2: Sözlü iletişim sürecinde verimliliğini artırmak için iyileştirilmesi ve geliştirilmesi gereken yönlerini destekleyen yöntem ve teknikleri anlar . (<i>-konuşma sürecinde geliştirilmesi gereken yönler/farkındalık kazanma</i> <i>-ilgi, ihtiyaçlarına uygun ve yararlı dinleme stratejileri/belirleme</i>)					
K3: Sözlü iletişim sürecinde verimliliğini artırmak için iyileştirilmesi ve geliştirilmesi gereken yönlerini destekleyen yöntem ve teknikleri uygular (<i>-sözlü iletişim becerisini destekleyen ilişkili beceriler/yararlanma</i> <i>-dinlediği veya izlediği metindeki karmaşık konulara uygun yöntem ve teknikler/öğrenmeye uygun hâle getirme</i> <i>-daha önce dinlediği veya izlediği ve konuştuğu bir konudaki eksik veya yanlış bilgiler/farkındalık kazanma</i>)					
K4: Sözlü iletişim sürecinde verimliliğini artırmak için iyileştirilmesi ve geliştirilmesi gereken yönlerini destekleyen yöntem ve teknikleri analiz eder . (<i>daha önce dinlediği/izlediği ve konuştuğu bir konuda doğru, eksik veya yanlış bilgileri/inceleme</i>)					
K5: Sözlü iletişim sürecinde verimliliğini artırmak için iyileştirilmesi ve geliştirilmesi gereken yönlerini destekleyen yöntem ve teknikleri etkililiği yönünden değerlendirir . (<i>-konuşmacıya ait deneyim ve ön yarguların dinlediği veya izlediği konudan edindiği bilgileri etkileme durumu/çıkarımda bulunma</i>)					
K6: Sözlü iletişim sürecinde verimliliğini artırmak için iyileştirilmesi ve geliştirilmesi gereken yönlerini destekleyen yöntem ve teknikler ile ilgili bilgi (fikir) oluşturur .					

¹⁰⁰ Bu bilgi türünün kazanımlarına göre bir başarı testi uygulanacaktır. Başarı testindeki maddeler yukarıdaki kazanımları kapsayacak şekilde düzenlenecektir. Öğrencilerin teste verdikleri cevaplara göre başarı testi incelenecek her kazanım ile ilgili başarı ortalamaları hesaplanacaktır. Belirlenen ortalamalar yukarıda ilgili kazanımın karşısına yazılacaktır. Bu ortalamalara ve kazanımla ilgili yapılan diğer öğrenme çıktılarına göre (ürün dosyaları, öğrencilerin bu kazanım için sınıf içi ve sınıf dışında sergilediği performansların sonuçları, öğretmen gözlemleri, öğretmen günlükleri, vb.) kazanımın gerçekleşme durumu kontrol listesinde ilgili sütunda belirtilecektir. Kazanımın gerçekleşmemesinin nedeni "Açıklama" bölümünde belirtilecektir.

<i>(bireysel öğrenme farkındalığından hareketle kendisinin ve dinleyicilerin veya izleyicilerin ilgi, tutum ve değer yargılarıyla uyumlu bir sözlü iletişim süreci/tasarlama, uygulama)</i>					

