

**5, 6 VE 7. SINIF TÜRKÇE DERS KİTAPLARINDAKİ ETKİNLİKLERİN
YENİLENMİŞ BLOOM SINIFLAMASINA GÖRE YARATICILIK
AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ**

Hatice Gülsüm KIYAGAN

EKİM 2019

**5, 6 VE 7. SINIF TÜRKÇE DERS KİTAPLARINDAKİ ETKİNLİKLERİN
YENİLENMİŞ BLOOM SINIFLAMASINA GÖRE YARATICILIK
AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ**

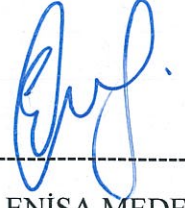
**BAHÇEŞEHİRÜNİVERSİTESİ
EĞİTİMBİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
YÜKSEKLİSANS TEZİ**

HATİCE GÜLSÜM KIYAGAN

**EĞİTSEL TASARIM VE DEĞERLENDİRME EĞİTİMİ DALINDA
YÜKSEK LİSANS DERECESESİ İÇİN GEREKLİ ÇALIŞMALAR YERİNE
GETİRİLMİŞTİR.**

EKİM 2019

Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün Onayı



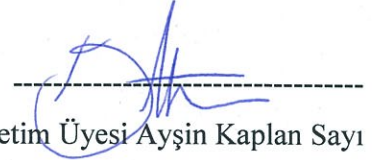
Doç.Dr. ENİSA MEDE
Enstitü Müdürü

Bu tezin Yüksek Lisans/Doktora derecesinde bir tez olarak gerekli çalışmalarını yerine getirdiğini onaylıyorum.



Öğretim Görevlisi Dr. Tuğba KIRAL ÖZKAN
Koordinatör

Okuduğumuz bu tezin Yüksek Lisans derecesinde bir tez olarak onaylanması, düşünçemize göre, amaç ve kalite olarak tamamen uygundur.



Dr. Öğretim Üyesi Aysin Kaplan Sayı
Tez Danışmanı

Komite Üyeleri (ilk sıra jüri başkanının ve ikinci sıra ise tez danışmanına aittir.)

Prof. Dr. Ali Baykal (BAU, EBE)

Dr. Öğretim Üyesi Aysin Kaplan Sayı (BAU, EBE)

Dr. Öğretim Üyesi Yasemin Deringöl (İÜ, EBE)



Bu tezdeki tüm bilgilerin akademik kurallara ve etik ilkelere uygun olarak elde edildiğini ve sunulduğunu; ayrıca bu kuralların ve ilkelerin gerektirdiği şekilde, bu çalışmadan kaynaklanmayan bütün atıfları yaptığımı beyan ederim.

Adı Soyadı: Hatice Gülsüm KIYAGAN

İmza :



ÖZ

5, 6 VE 7. SINIF TÜRKÇE DERS KİTAPLARINDAKİ ETKİNLİKLERİN YENİLENMİŞ BLOOM SINIFLAMASINA GÖRE YARATICILIK AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ

Kıyagan, Hatice Gülsüm

Yüksek Lisans Eğitim Bilimleri Yüksek Lisans Programı

Tez Yöneticisi: Dr. Öğr. Üyesi Ayşin KAPLAN SAYI

Kasım 2019, 126 sayfa

Bu çalışma ile MEB'in belirlemiş olduğu ve 5, 6 ve 7.sınıf Türkçe ders kitabı olarak kullanılan kitaplarda bulunan etkinliklerinin Yenilenmiş Bloom Sınıflamasına göre analiz etmek, incelenen kitaplarda yer alan etkinliklerin bilişsel beceri basamakları açısından dağılımının ortaya konulması hedeflenmektedir.

Araştırmada, amaca uygun olarak nitel araştırma yöntemlerinden içerik analiz yöntemi kullanılmıştır. Çalışma kapsamına dâhil edilen araştırma kitapları toplam üç kitap, Bloom taksonomisi alanında dört uzman kişi ve bir hakem tarafından analiz edilmiştir. Analiz sonucunda elde edilen veriler; frekans ve yüzde değerleri tablolaştırılmış ayrıca veriler krostab ve Ki kare yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Etkinlikler sınıf, tema, metin, etkinlik sıralaması, alt etkinlik 1, alt etkinlik 2 bazında hedef düzeylerinin dağılımı açısından incelenmiştir.

Araştırmada incelenen etkinliklerle ilgili verilerin kullanılabilir bir biçimde toplanabilmesi için “Öğretim Etkinliklerini Bilişsel Beceriler Açısından Değerlendirme Formu” ve “Uzman Öğretmenlerin Öğretim Etkinliklerini Bilişsel Beceriler Açısından Değerlendirme Formu” kullanılmıştır.

İncelenen ders kitaplarındaki etkinliklerinin bilişsel beceri basamaklarına dağılımının dengeli olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Tüm değişkenlerde en çok yer verilen hedef düzeylerin anlama, çözümlenme ve yaratma basamağı olduğunu en az

yer verilen hedef düzeylerin ise hatırlama, uygulama ve değerlendirme basamağında olduğu görülmektedir.

Araştırmanın sonuçları, MEB'in belirlemiş olduğu ve yaygın olarak kullanılan 5, 6 ve 7. sınıf Türkçe ders kitaplarında bulunan etkinliklerin Yenilenmiş Bloom Sınıflamasında yer alan bilişsel beceri hedef düzeyleri açısından dengeli dağılım göstermediğini ortaya koymaktadır. İncelenen etkinliklerin daha çok anlama ve çözümlene basamaklarında ağırlık kazandığı; hatırlama, uygulama ve değerlendirme basamaklarına ise daha az yer verildiği görülmektedir.

Bu durum programın özellikle uygulama ve değerlendirme hedef düzeyleri açısından yetersiz olduğunu ortaya koymaktadır. Nitelikli bir yaratıcı süreç düşünüldüğünde, bu hedef düzeylere daha fazla ağırlık verilmesi gerekmektedir. Bu sorunun giderilmesi için program hazırlayıcılara, ders kitabı yazarlarına, öğretmenlere ve araştırmacılara; program hazırlanırken hedef düzeylerin dağılım dengesine dikkat etmeleri önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Bloom Sınıflaması, Türkçe Ders Kitapları, Türkçe Eğitimi, Yenilenmiş Bloom Sınıflaması, Yaratıcılık.

ABSTRACT

EVALUATION OF ACTIVITIES IN 5TH, 6TH AND 7TH CLASS TURKISH COURSE BOOKS ACCORDING TO THE REVISED BLOOM TAXONOMY

Kıyagan, Hatice Gülsüm

EducationalSciencesGraduate Program

ThesisSupervisor: Dr.LecturerAyşin KAPLAN SAYI

November 2019, 126 Pages

With this study, it is aimed to analyze the activities determined by the Ministry of National Education and used in 5, 6 and 7th grade Turkish textbooks according to the updated Bloom Classification and to determine the status of the activities in the books in terms of cognitive skill levels.

In the research, in accordance with the purpose one of the qualitative research methods, content analysis method was used. Research books included in the scope of the study total three books was analyzed by four experts in the field of Bloom taxonomy and a referee. Data obtained as a result of analysis; frequency and percentage values were tabulated and data were analyzed by using krostab and Chi square method. According to the cognitive skill levels in the updated Bloom Classification, activities were examined as class, theme, text, activity ranking, sub-activity 1, sub-activity 2.

In order to collect the data related to the activities examined in the study in a usable way, Evaluation of Teaching Activities in Terms of Cognitive Skills Form and Evaluation Form of Expert Teachers' Teaching Activities in Terms of Cognitive Skills was used. The activities in this form were processed according to the cognitive skill levels.

The findings of the study show that the distribution of the activities in the textbooks examined is not balanced. It is seen that the most effective activity area in

each level is the step of understanding, analyzing and creating, while the least effective area is the remembering, implementation and evaluation step.

The results of the study reveal that the activities in the 5, 6 and 7 grade Turkish textbooks, which are determined by the Ministry of National Education, do not show a balanced distribution of cognitive skill levels in the updated Bloom Classification. As the cognitive skill levels are a whole, it is observed that the activities examined are more intensified in understanding and analyzing stages, and having less effectiveness in remembering, applying and evaluating stages, the activities are inadequate in gaining cognitive skills and are especially lacking in application and evaluation.

This shows that the activities do not coincide with the efforts of the Ministry of National Education to develop metacognitive skills of the Turkish Curriculum. Programmers, textbook writers, teachers and researchers have important duties to solve this problem.

Keywords: Bloom Taxonomy, Turkish Education, Turkish Textbooks, High-Level Cognitive Skills, Creativity, Updated Bloom Taxonomy

TEŞEKKÜR

Bu tez çalıőmasının planlanmasında, araőtırılmasında, yürütülmesinde ve oluşumunda ilgi ve desteğini esirgemeyen, sayın hocam Dr. Öğr. Üyesi Aşın KAPLAN SAYI'ya sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Tez çalıőmamda bana tecrübelerini ve yardımlarını esirgemeyen arkadaşlarıma özellikle Sena DUMAN'a,

Tez çalıőmamda bana yardımlarını esirgemeyen değerli arkadaşım Murat Ay'a,

Yüksek lisans dönemim boyunca her zaman yanımda olan ve beni destekleyen sevgili aileme teşekkürlerimi sunarım.

İÇİNDEKİLER

ÖZ	v
ABSTRACT	vii
TEŞEKKÜR	ix
TABLOLAR LİSTESİ	xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xv
KISALTMALAR LİSTESİ	xvii
Bölüm 1	1
Giriş	1
1.1 Problem Durumu	1
1.2 Çalışmanın Amacı	2
1.3 Araştırmanın Önemi	3
1.4 Sınırlılıklar	4
1.5 Tanımlar	4
Bölüm 2	7
Alanyazın Taraması	7
2.1 İlgili Alanyazın	7
2.2 Taksonomi	9
2.2.1 ORJİNAL BLOOM TAKSONOMİSİ	9
2.2.1.1 Düzey: Bilgi Basamağı	14
2.2.1.2 Düzey: Kavrama Basamağı	14
2.2.1.3 Düzey: Uygulama BASAMAĞI	15
2.2.1.4 Düzey: Analiz Basamağı	15
2.2.1.5 Sentez Basamağı	16
2.2.1.6 Düzey: Değerlendirme Basamağı	16
2.2.2 Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin Boyutları	19
2.2.3 Türkçe Dersi Öğretim Programının İçeriği	27
2.3 Yaratıcılığın Önemi ve Gelişimi	35
2.3.1 Yaratıcılık Kavramı Ve Eğitimde Yaratıcılığın Önemi	36
2.3.2 Türkçe Öğretimi ve Yaratıcılık	38
2.3.2.1 Türkçe öğretiminde Yaratıcılık Nasıl Gelişir?	39
2.3.2.1.1 Dinleme Becerisinde Yaratıcılığın Geliştirilmesi	43
2.3.2.1.2 Konuşma Becerisinde Yaratıcılığın Geliştirilmesi	43

2.3.2.1.3 Okuma Becerisinde Yaratıcılığın Geliştirilmesi.....	44
2.3.2.1.4 Yazma Becerisinde Yaratıcılığın Geliştirilmesi.	44
Bölüm 3.....	45
Yöntem.....	45
3.1 Araştırma Yöntemi	45
3.2 Evren ve Örneklem.....	45
3.3 Verilerin Toplanması.....	46
3.4 Verilerin Analizi.....	47
Bölüm 4.....	49
Bulgu ve Yorumlar.....	49
4.1 Problem Durumuna İlişkin Bulgular	49
4.1.1 1. Alt Probleme İlişkin Bulgular.	56
4.1.2 2. Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	61
4.1.3 3. ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR.....	66
4.1.4 4. ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR.....	71
Bölüm 5.....	75
Tartışma ve Sonuçlar.....	75
5.1 Araştırma Sorunlarının Bulgularının Tartışılması.....	75
5.1.1 Problem Durumu Bulgularının Tartışılması.	75
5.1.2. Alt Problem Durumu Bulguların Tartışılması.....	76
5.1.2.1 1. Alt Problem Durumuna İlişkin Bulguların Tartışılması.....	76
5.1.2.2. 2. Alt Problem Durumuna İlişkin Bulguların Tartışılması.	77
5.1.2.3. 3. Alt problem durumuna İlişkin Bulguların Tartışılması	78
5.1.2.4 4. Alt Problem Durumuna İlişkin Bulguların Tartışılması.	79
5.2 Sonuçlar.....	80
5.3 Öneriler.....	82
KAYNAKÇA.....	83
EKLER.....	94
A. Öğretim Etkinliklerini Bilişsel Beceriler Açısından Değerlendirme Formu	94
A.1.Öğretim Etkinliklerini Bilişsel Beceriler Açısından Değerlendirme Formunun kullanımı ile ilgili açıklamalar.....	95
B.Uzman Öğretmenlerin Öğretim Etkinliklerini Bilişsel Beceriler Açısından Değerlendirme Formu	97

B.1.Uzman Öğretmenlerin Öğretim Etkinliklerini Bilişsel Beceriler Açısından Değerlendirme Formunun Kullanımı İle İlgili Açıklamalar.....	98
C. Sınıf Düzeyine ve Bilişsel Beceri Basamağına Göre Tasnif Edilmiş Etkinlik Örnekleri.....	99
D.ÖZGEÇMİŞ.....	108



TABLolar LİSTESİ

Tablo 1	Bloom'un Bilişsel Alan Sınıflaması.....	12
Tablo 2	OBt'yi Oluşturan Alanlar ve Genel Bölümleri	13
Tablo 3	YBT'nin Bilişsel Alan Basamakları ve Örnek Sorular	18
Tablo 4	Taksonomilerin Gelişimine Genel Bir Bakış	20
Tablo 5	Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin Boyutları.....	21
Tablo 6	YBT'de Bilişsel Süreç Boyutu (İlk Yarısı).....	23
Tablo 7	YBT'de Bilgi Birikimi Boyutu	26
Tablo 8	Sınıf Düzeylerine Göre Metin Türlerinin Dağılımı.....	31
Tablo 9	5. Sınıf Ders Kitabındaki Metin Türlerinin Dağılımı.....	32
Tablo 10	6. Sınıf Ders Kitabındaki Metin Türlerinin Dağılımı.....	32
Tablo 11	7. Sınıf Ders Kitabındaki Metin Türlerinin Dağılımı.....	33
Tablo 12	5, 6 ve 7. Sınıf Ders Kitabındaki Metin Türlerinin Dağılımı.....	33
Tablo 13	Sınıf Metin Türlerinin Temalara Göre Dağılımı.....	34
Tablo 14	6. Sınıf Metin Türlerinin Temalara Göre Dağılımı	34
Tablo 15	7. Sınıf Metin Türlerinin Temalara Göre Dağılımı	35
Tablo 16	5, 6, 7. Sınıf MEB Türkçe Ders Kitabı Etkinliklerinin Hedef Düzeylerinin Sınıf Bazında Dağılımı (Genel Toplamı)	49
Tablo 17	5, 6, 7. Sınıf MEB Türkçe Ders Kitabı Etkinliklerinin Hedef Düzeylerinin Sınıf Bazında Dağılımı (Genel Toplamı)	50
Tablo 18	5, 6 ve 7. Sınıf MEB Türkçe Ders Kitabı Etkinliklerinin Hedef Düzeylerinin Sınıf Bazında K2 Sonuçları (Genel Toplamı)	51
Tablo 19	5. Sınıf MEB Türkçe Ders Kitabı Etkinliklerinin Hedef Düzeyler Açısından Yüzde ve Frekans Analizleri	51
Tablo 20	6. Sınıf MEB Türkçe Ders Kitabı Etkinliklerinin Hedef Düzeyler Açısından Yüzde ve Frekans Analizleri	53
Tablo 21	7. Sınıf MEB Türkçe Ders Kitabı Etkinliklerinin Hedef Düzeyler Açısından Yüzde ve Frekans Analizleri.....	55
Tablo 22	5, 6 ve 7. Sınıf MEB Türkçe Ders Kitabı Etkinliklerinin Hedef Düzeylerinin Tema Bazında Dağılımı (Genel Toplamı).....	58
Tablo 23	5, 6 ve 7. Sınıf MEB Türkçe Ders Kitabı Etkinliklerini Hedef Düzeylerinin Tema Bazında K2 Sonuçları (Genel Toplamı).....	58

Tablo 24	5. Sınıf MEB Türkçe Ders Kitabı Etkinliklerinin Hedef Düzeylerinin Tema Bazında Dağılımı.....	59
Tablo 25	6. Sınıf MEB Türkçe Ders Kitabı Etkinliklerinin Hedef Düzeylerinin Tema Bazında Dağılımı.....	60
Tablo 26	7. Sınıf MEB Türkçe Ders Kitabı Etkinliklerinin Hedef Düzeylerinin Tema Bazında Dağılımı.....	62
Tablo 27	5, 6, 7. Sınıf MEB Türkçe Ders Kitabı Etkinlikleri Hedef Düzeylerinin Metinlerin Türü Bazında Dağılımı	63
Tablo 28	5. Sınıf MEB Türkçe Ders Kitabı Etkinlikleri Hedef Düzeylerinin Metin Türü Bazında Dağılımı	64
Tablo 29	6. Sınıf MEB Türkçe Ders Kitabı Etkinliklerinin Hedef Düzeylerinin Metin Türü Bazında Göre Dağılımı	65
Tablo 30	7. Sınıf MEB Türkçe Ders Kitabı Etkinliklerinin Hedef Düzeylerinin Metin Türü Bazında Dağılımı	67
Tablo 31	5, 6, 7. Sınıf MEB Türkçe Ders Kitabı Etkinliklerinin Hedef Düzeylerinin Etkinlik Sıralaması Bazında Dağılımı (Toplam).....	68
Tablo 32	5, 6 ve 7. Sınıf MEB Türkçe Ders Kitabı Etkinliklerinin Hedef Düzeylerinin Etkinlik Sıralaması Bazında K2 Dağılım Grafiği.....	69
Tablo 33	5. Sınıf MEB Türkçe Ders Kitabı Etkinliklerinin Hedef Düzeylerinin Etkinlik Sıralaması Bazında Dağılımı	70
Tablo 34	6. Sınıf MEB Türkçe Ders Kitabı Etkinliklerinin Hedef Düzeylerinin Etkinlik Sıralaması Bazında Dağılımı	71
Tablo 35	7. Sınıf MEB Türkçe Ders Kitabı Etkinliklerinin Hedef Düzeylerinin Etkinlik Sıralaması Bazında Dağılımı	72
Tablo 36	5, 6 ve 7. Sınıf MEB Türkçe Ders Kitabı Etkinliklerinin Hedef Düzeylerinin Alt Etkinlik 1 Bazında Dağılımı (Toplam).....	73
Tablo 37	5, 6 ve 7. Sınıf MEB Türkçe Ders Kitabı Etkinliklerinin Hedef Düzeylerinin Alt Etkinlik 1 Bazında K2 Dağılımı	74
Tablo 38	5, 6 ve 7. Sınıf MEB Türkçe Ders Kitabı Etkinliklerinin Hedef Düzeylerinin Alt Etkinlikler 2 Bazında Dağılımı	74
Tablo 39.	5, 6 ve 7. Sınıf MEB Türkçe Ders Kitabı Etkinliklerinin Hedef Düzeylerinin Alt Etkinlikleri 2 Bazında K2 Dağılımı	

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1	OBT'nin Bilişsel Alan Basamakları ve Açıklamaları.....	11
Şekil 2	Karşılaştırmalı Bloom ve Anderson/Krathwohl Taksonomisi.....	21
Şekil 3	YBT'nin Bilişsel Süreç Boyutu ve Açıklamaları.....	22
Şekil 4	5,6,7. Sınıf MEB Türkçe Ders Kitabı Etkinliklerinin Hedef Düzeylerinin Sınıf Bazında Dağılımı.....	50
Şekil 5	5. Sınıf MEB Türkçe Ders Kitabı Etkinliklerin Hedef Düzeylerinin Dağılımı.....	52
Şekil 6	6. Sınıf MEB Türkçe Ders Kitabı Etkinliklerinin Hedef Düzeylerine Dağılımı.....	54
Şekil 7	7. Sınıf MEB Türkçe Ders Kitabı Etkinliklerinin Hedef Düzeylerine Dağılımı.....	55
Şekil 8	5,6, 7. Sınıf MEB Türkçe Ders Kitabı Etkinliklerinin Hedef Düzeylerinin Tema Bazında Dağılımı (Genel Toplamı).....	57
Şekil 9	5. Sınıf MEB Türkçe Ders Kitabı Etkinliklerinin Hedef Düzeylerinin Tema Bazında Dağılımı.....	59
Şekil 10	6. Sınıf MEB Türkçe Ders Kitabı Etkinliklerinin Hedef Düzeylerinin Tema Bazında Dağılımı.....	60
Şekil 11	7. Sınıf MEB Türkçe Ders Kitabı Etkinliklerinin Hedef Düzeylerinin Tema Bazında Dağılımı Grafiği.....	61
Şekil 12	5, 6, 7. Sınıf MEB Türkçe Ders Kitabı Etkinlikleri Hedef Düzeylerinin Metin Türü Bazında Dağılım Grafiği (Toplam).....	62
Şekil 13	5. Sınıf MEB Türkçe Ders Kitabı Etkinlikleri Hedef Düzeylerinin Metin Türü Bazında Dağılım Grafiği.....	64
Şekil 14	6. Sınıf MEB Türkçe Ders Kitabı Etkinlikleri Metinlerinin Türüne Göre YBS'nda Dağılım Grafiği.....	65
Şekil 15	7. Sınıf MEB Türkçe Ders Kitabı Etkinlikleri Metinlerinin Türüne Göre YBS'nda Dağılım Grafiği.....	66
Şekil 16	5, 6,7. Sınıf MEB Türkçe Ders Kitabı Etkinliklerinin Hedef Düzeylerinin Etkinlik Sıralaması Bazında Dağılım Grafiği.....	67
Şekil 17	5. Sınıf MEB Türkçe Ders Kitabı Etkinliklerinin Hedef Düzeylerinin Etkinlik Sıralaması Bazında Dağılım Grafiği.....	69

Şekil 18	6. Sınıf MEB Türkçe Ders Kitabı Etkinliklerinin Hedef Düzeylerinin Etkinlik Sıralaması Bazında Dağılımı.....	70
Şekil 19	7. Sınıf MEB Türkçe Ders Kitabı Etkinliklerinin Hedef Düzeylerinin Etkinlik Sıralaması Bazında Dağılımı.....	71
Şekil 20	5, 6, 7. Sınıf MEB Türkçe Ders Kitabı Etkinliklerinin Hedef Düzeylerinin Alt Etkinlik 1 Bazında Dağılım (Toplam) Grafiği	72
Şekil 21	5, 6,7. Sınıf MEB Türkçe Ders Kitabı Etkinliklerinin Hedef Düzeylerinin Alt Etkinlikleri 2 Bazında Dağılım Grafiği.....	74



KISALTMALAR LİSTESİ

akt.	: Aktaran
bkz.	: Bakınız.
çev.	: Çeviren
ed.	: Editör
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
OBT	: Orjinal Bloom Taksonomisi
TDÇK	: Türkçe Ders Çalışma Kitapları
T7YÇ	:Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinde
YBS	: Yenilenmiş Bloom Sınıflaması
vd.	: ve diğerleri

Bölüm 1

Giriş

Bu bölümde araştırmanın gerekçesini oluşturan problem durumu, problem, alt- problemler, araştırmanın amacı, önemi, sayıltıları, sınırlılıkları, tanımlar ve kısaltmalar üzerinde durulmuştur.

1.1 Problem Durumu

Bilgi, herkes için ulaşılabilir niteliktedir. Yirmi birinci yüzyıl, bilgi çağı olarak bilirse de sadece bilgi sahibi olmak bireyleri ayrıcalıklı kılmaya yetmemektedir. Zamanın ve koşulların değişmesiyle birlikte bilgiyi bilmenin yanında birtakım becerilere sahip olmakta gerekmektedir. Bu beceriler öğrenilen bilginin yorumlanmasını, yeniden uyarlanabilir hale getirilmesini, yaratıcı çözümler üretmesini, yani üst düzey becerileri etkili bir biçimde kullanmayı gerekmektedir. Ülkelerin birçoğunda değişen koşullara uyum sağlamak, ilerlemek amacıyla eğitim sistemlerini revize etmekte ve üst düzey becerileri geliştirmeye yönelik çalışmalar yapmaktadır.

Ülkemizde 21. yy. eğitim-öğretim koşullarına uyum sağlamak ve öğrenme süreçlerini iyileştirmek amacıyla gerçekleştirilen birçok proje (Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi (FATİH), Maine, Apple Geleceğin Sınıfları vb.) teknoloji entegrasyonuna yönelik altyapı sağlamak ve eğitim sistemini daha güçlü hale gelmesine yönelik başlatılmıştır (Yumak ve Çayıroğlu, 2019).

Eğitim sistemlerinin bir amacı da bilgiyi beceriye dönüşmesini sağlamaktır. Öğretim programları da eğitim sisteminin amaçlarına ulaşmasını sağlamaya hizmet etmektedir. Değişen ve gelişen yüzyılda ülkeler eğitim sistemlerini, yenilemekle birlikte, çağın ihtiyaçlarına göre eğitim programları da hazırlamaktadırlar. 2005 yılında eğitim sistemimizde yapılan program değişikliği ile müfredat yapılandırıcı yaklaşımla hazırlanmıştır. Türkçe dersi için de yeni program hazırlanmış, 6-8. sınıflar bazındaki uygulama ancak 2015 yılında gerçekleştirilebilmiştir.

Yapılandırıcı yaklaşımla hazırlanan yeni Türkçe Dersi Öğretim Programı, öğrencilerin temel dil becerilerini geliştirmekle birlikte, öğrencilerin zihinsel becerilerinin geliştirilmesine yönelik önem de öğretim programında belirtilmiştir. Öğretim programının uygulayıcısı olan ders kitapları ve içindeki etkinliklerin önemi de yadsınamaz (Durukan ve Demir, 2017).

MEB tarafından 5, 6 ve 7. sınıflar için hazırlanan Türkçe ders kitaplarında bulunan temel dil becerileri öğrenme alanlarına ait etkinliklerin hedef düzeylerine nasıl dağılım gösterdiği ve özellikle yaratıcılık boyutu açısından dağılımın durumu incelenmiştir.

Alt Problem Problemler

1. MEB tarafından 5, 6 ve 7. sınıflar için hazırlanan Türkçe ders kitaplarında bulunan temel dil becerileri öğrenme alanlarına ait etkinliklerin hedef düzeylerinin tema bazında dağılımı nasıldır?

2. MEB tarafından 5, 6 ve 7. sınıflar için hazırlanan Türkçe ders kitaplarında bulunan temel öğrenme alanlarına ait etkinliklerin hedef düzeylerinin metin türü bazında dağılımı nasıldır?

3. MEB tarafından 5, 6 ve 7. sınıflar için hazırlanan Türkçe ders kitaplarında bulunan temel öğrenme alanlarına ait etkinliklerin, hedef düzeylerinin etkinlik sıralaması bazında dağılımı nasıldır?

4. MEB tarafından 5, 6 ve 7. sınıflar için hazırlanan Türkçe ders kitaplarında bulunan temel öğrenme alanlarına ait alt etkinliklerin, hedef düzeylerinin alt etkinlik 1 ve alt etkinlik 2 bazında dağılımı nasıldır?

1.2 Çalışmanın Amacı

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2019) dinleme/izleme, okuma, yazma, konuşma temel dil becerileriyle birlikte, zihinsel becerilerinin geliştirilmesi de amaçlanmıştır. Program, üst düzey düşünme becerilerini ve eleştirel düşünme yeteneklerini geliştirmeyi amaçlayacak şekilde yeniden düzenlenmiş olup öğrencilerin üst düzey becerilerini kullanmalarını etkin kılmak, öğrenilen bilginin anlamlı ve kalıcı olmasını sağlayan, daha önceki öğrendiği bilgilerle ilişkilendirebilen, diğer disiplinlere ve günlük yaşantısına yansıtılabilecek bütünleşmiş bir program hazırlanmıştır (MEB, 2019).

Programın sınıfta uygulanmasına yarar sağlayan öğrenci çalışma kitaplarıdır, Öğrenci çalışma kitapları öğrencilere kazandırılmak istenen temel dil becerileri ile üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesinde önemi büyüktür. Öğrenci çalışma kitaplarında bulunan etkinliklerin programın amacına hizmet edecek nitelikte hazırlanması önem arz etmektedir (Durukan ve Demir, 2017).

Değerlendirme bakımından öğretim etkinliklerinin, özellikle bilişsel beceriler bakımından ölçülmesinde kullanılan sınıflamalardan birisi de Revize Edilmiş Bloom Sınıflamasıdır. Bu sınıflama, öğretmenlere hedef yazma, etkinlik hazırlama, ölçme

ve değerlendirme konularında kolaylık sağlayan ve yol gösteren çok önemli ve kapsamlı bir çalışmanın ürünüdür. Ayrıca bu çalışma, söz konusu işlevlerinin yanında öğretim etkinliklerinin bilişsel beceriler bakımından sınıflandırılması için de kullanılabilir (Krathwohl, 2002, s. 1; Savaş, 2014)

Bu araştırmanın amacı, 5, 6 ve 7. Sınıf MEB Türkçe dersi öğrenci çalışma kitaplarında bulunan etkinliklerin, Yenilenmiş Bloom Sınıflaması'nın bilişsel beceri basamakları açısından nasıl dağılım gösterdiğini ve yaratıcılık boyutu açısından dağılımın nasıl olduğunu ortaya çıkarmaktır.

1.3 Araştırmanın Önemi

Eğitim, milletlerin kalkınmasında tüm öğeleri içinde barındırır, kalkınmanın etkili olması da eğitimin niteliği ile ilişkilidir.

Eğitimin uygulayıcısı olan öğretim programlarıdır. Öğretim programları amacına hizmet etme noktasında ne kadar nitelikli ise ülke kalkınmasındaki değeri de o kadar önem arz etmektedir. Her millet kendi ihtiyaçları doğrultusunda eğitim programlarını revize edip çağın gereksinimlerini de göz önünde bulundurarak yeni programlar hazırlamaktadır. Ülkemizde bu doğrultuda 2005 yılından itibaren eğitim sisteminde yenileşme başlamış temelinde yapılandırmacı yaklaşım olan aynı zamanda bilişsel becerileri geliştirmeye yönelik öğretim programlarının uygulanmasına geçilmiştir. Türkçe Dersi Öğretim Programı 'da bunlardan biridir.

“Öğrencilerin edindikleri birikimler üzerine yenilerini inşa etmeleri, karşılaştıkları sorunlara alternatif ve yaratıcı çözümler üretmeleri, bir grup içerisinde beraber çalışma bilinç ve cesaretine ulaşmaları, üretme ve tartışma etkinliklerine katılmaları, farklı araştırma yöntem ve tekniklerini kullanmaları, olay ve durumları kendi deneyimlerinden hareketle doğru olarak anlamaları, disiplinler arası bir bakış kazanmaları Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın temel amaçlarını oluşturmaktadır” (Türkçe Dersi Öğretim Programı, 2006, s. 2).

Yenilenmiş Türkçe Dersi Öğretim Programında Türkçe dersi için hazırlanan 5, 6 ve 7. sınıf öğrenci çalışma kitaplarındaki etkinliklerin, Yenilenmiş Bloom Sınıflamasının bilişsel beceri basamakları açısından sınıflayıp değerlendirmek ve bu etkinliklerin, öğrencilerin üst düzey bilişsel becerilerin gelişimine katkı sağlama yetisine sahip olup olmadığının anlaşılması önem taşımaktadır. Bu araştırma, Türkçe dersi için hazırlanan 5, 6 ve 7. sınıf öğrenci çalışma kitaplarındaki etkinliklerin bu amaçla incelenmesi yoluyla bu konuya ışık tutacağı hedeflenmektedir.

Bu araştırma ayrıca 5, 6 ve 7. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin yaratıcılık açısından incelendiği ilk çalışma olması açısından önemlidir.

Ayrıca araştırmadan çıkarılacak sonuçların bu alanda yapılacak diğer çalışmalara katkı sağlayacağı söylenebilir.

1.4 Sınırlılıklar

Araştırmada örneklem olarak alınan etkinlikler, 2018 yılında Millî Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen ve yaygın olarak kullanılan 5, 6 ve 7. sınıf Türkçe ders kitaplarında bulunmaktadır. Türkçe dersi 5,6ve 7. sınıf etkinliklerinin Yenilenmiş Bloom Sınıflaması'na sadece bilişsel beceriler açısından ele alınması, araştırmanın sınırlılıklarından biri olarak kabul edilebilir.

Türkçe dersi 5,6 ve 7. sınıf etkinlik sayısı 1442, dört uzmanın ve hakem olarak seçilen diğer bir uzmanın 1336etkinliği aynı basamak alanlarında belirlediklerinden inceleme sadece uzmanların ve hakemin aynı basamak alanını belirledikleri etkinlikler incelenmiştir. Mutabık kalınamayan 106 etkinliğin inceleme dışı bırakılması, araştırmanın sınırlılıklarından biri olarak kabul edilebilir.

1.5 Tanımlar

Yaratıcılık: TDK sözlüğünde "yaratıcılık" kavramı

1. Yaratıcı olma durumu,
2. Yaratma yeteneği,
3. Her bireyde var olduğu kabul edilen, bir şeyi yaratmaya iten farazi yatkınlık olarak açıklanmaktadır.

Wilson, Guilford ve Christensen'a (1953) göre yaratıcılık; sorulara verilen cevapların olağan dışılığı, uzak, alışılmadık ve geleneksel olmayan çağrışımlar üretebilme ve bunların ifade edilmesindeki parlak zekâdır. Guilford'a (1956) göre yaratıcılık, özgün fikirlere sahip olmaktır. Kişinin sahip olduğu bu özgünlük, sorulara verilen kabul edilebilir alışılmamış cevapların sıklığı açısından test edilebilir (akt: RuncoandJaeger, 2012).

Yaratıcılığın tanımları incelendiğinde yaratma süreci sonunda ortaya yeni bir fikir, düşünce ya da ürün çıkarmak söz konusu olduğu görülmektedir (Keleşoğlu ve Kalaycı,2017).

Türkçe ders kitapları:2005yılında hazırlanan müfredata dayanarak ilgili kazanımları barındıran, çalışma kitabında ise öğretmene ve öğrencilere kolaylık sağlaması bakımından çeşitli etkinlikleri kapsayan, ünitelerle ilgili okuma

metinlerinden oluşan ve Talim Terbiye Kurulu tarafından okutulması uygun görülen kitaplardır (MEB, 2015a).

Öğrenci Çalışma Kitabı: müfredat kapsamında hazırlanan ders kitaplarına ek olarak oluşturulmuş, kazanımların anlaşılması ve öğrenilmesine katkı sağlayacak materyalleri kapsayan araçlardır. (Özbay, 2006, s. 171).

Etkinlik: TDK sözlüğünde;

- 1) Etkin olma durumu, müessiriyet.
- 2) Bir işletmenin, bir kurumun belli bir alandaki eylemi, faaliyet, aktivite
- 3) Fiilde bulunanın, etkin olanın niteliği.
- 4) Bir canlının iç veya dış uyaranların etkisiyle giriştiği çalışma durumu.
- 5) İnsanın çevresiyle arasındaki ilişkileri düzenleyen her türlü eylemi, olarak tanımlamaktadır (TDK, 2019).

Öğretim programlarında yer alan kazanımların, ders kitapları içerisinde yer alması ve kendi içinde bütünlük sağlamasıdır. (MEB, 2006, s.8; MEB, 2009, s. 19).

Taksonomi: Belli kurallar gözetilerek yapılan sınıflandırma şeklinde tanımlamaktadır (TDK, 2019).

Öğrenilmiş davranışların sınıflandırılmasında yatay ve dikey boyutların belli düzen içerisinde bulunmasında taksonomi kullanılır (Sönmez, 2007, s. 37-38).

Bilişsel Alan: TDK bilişsel sözcüğünü, bilişle ilgili, zekânın işleyişiyle ilgili, kognitif olarak tanımlamaktadır (TDK, 2019). Zihinsel yetenek ve becerilerin bilgi ile birleştiği alanı kapsar (Tekin, 2003, s. 184).

Yenilenmiş Bloom Sınıflandırması: Eski Bloom sınıflandırmasına yeniden dönmek amacıyla öğretim yöntem ve teknikleri ile öğrenme psikolojisindeki yeniliklerin bu sınıflandırmaya entegre edilmesi sonucu ortaya çıkan Bloom sınıflandırmasıdır (Bümen, 2006).

Alt Düzey Düşünme Basamakları: Yenilenmiş Bloom Taksonomisinde yer alan bilişsel alan basamaklarından “hatırlamak, anlamak ve uygulamak” basamaklarını ifade eder.

Üst Düzey Düşünme Basamakları: YBT de yer alan bilişsel alan basamaklarından “analiz, değerlendirme ve yaratma” basamaklarını ifade eder.

Hatırlama (Bilgi) Basamağı: Konu ile ilişkin temel kavramları, bilgiyi tanıma ve anımsamayı içerir (Forehand, 2005; Durukan ve Demir, 2017).

Anlama (Kavrama) Basamağı: Sözlü, yazılı ve şekil bağlamında anlam oluşturmak için açıklama, yorumlama, özetleme, örnekleme, çıkarım yapma,

sınıflandırma, karşılaştırma becerileri kullanılır(Forehand, 2005; Durukan ve Demir, 2017).

Uygulama Basamağı: Bir işlemin gerçekleştirebilmesi için yapılabilir veya uygulanabilir olmasını gerektirir (Forehand, 2005; Durukan ve Demir, 2017).

Analiz Basamağı:Parçaların kendi aralarındaki ve bütünlükle olan etkileşimini ayırarak ve organize etmeyi içerir. (Forehand, 2005; Durukan ve Demir, 2017).

Değerlendirme Basamağı:Önceden belirlenen kriterleri göz önüne alarak uygulama süreciyle ilgili ölçüt kullanarak yorum yapmayı içerir (Forehand, 2005; Durukan ve Demir, 2017).

Yaratma (Sentez) Basamağı: Bu basamak bir bütünü ortaya çıkarmak amacıyla parçaları birleştirme sürecidir. Yapılan plan sonucuna göre parçalar yeniden konumlandırılarak belli bir düzende birleştirilir (Forehand, 2005; Durukan ve Demir, 2017).

Bölüm 2

Alanyazın Taraması

Çalışmanın bu bölümünde, ilgili alanyazın taranarak araştırmanın kuramsal çerçevesini oluşturan konular, ilgili başlıklar altında ele alınmıştır.

2.1 İlgili Alanyazın

Araştırmacı tarafından ilgili alanyazın taranmış, 5, 6 ve 7. sınıf Türkçe dersi öğrenci çalışma kitaplarında bulunan öğrenme alanlarına ait etkinliklerin Revize Edilmiş Bloom Taksonomisi'nde bilişsel beceri basamaklarına dağılımı ve etkinliklerin öğrencilerin üst düzey bilişsel becerini geliştirmedeki etkisi ile ilgili olarak yapılan çalışmalar özetlenmiştir. Araştırmanın bazı bölümlerinde bu araştırmalardan yararlanılmış ve yeri geldikçe bu araştırmalar ile ilgili detaylı bilgiler sunulmuştur.

Durukan ve Demir (2017) araştırmasında 6-8. sınıf Türkçe dersi öğrenci çalışma kitaplarında bulunan etkinlikleri Bloom'un yenilenmiş taksonomisi açısından incelemiştir. Doküman analizi kullanarak yaptıkları araştırmada etkinliklerin eleştirel düşünme becerisine olumlu etkilerinin istenen düzeyde olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Yeni Türkçe müfredatında yer alan bilişsel becerilerin gelişimiyle ilgili kazanımların (MEB, 2006, s. 4; MEB, 2015, s. 5) öğrencilere aktarılması için akademik araştırmalar ve öğretmenlerden alınacak geri bildirimleri kullanılarak yeniden düzenleme yapılmasına ihtiyaç olduğu ifade edilmiştir.

Kuzu (2013), yaptığı araştırmada Türkçe Ders kitaplarında metinlerden sonra gelen soruları Bloom sınıflandırması açısından incelemiştir. Doküman analizi yöntemiyle gerçekleşen araştırma sonucuna göre hatırlama düzeyindeki soruların oranı %36, anlama düzeyindeki soruların oranı ise %39 olarak belirlenmiştir. Diğer basamaklarla ilişkilendirilen soruların oranı ise %25 olarak hesaplanmıştır.

Tuncer'in (2010) "Türkçe Dersinde Üst Düzey Düşünme Becerilerinin Geliştirilmesi" adlı çalışmasında Öğrenci İzleme Sistemi'nin bulgularından yola çıkarak "Dinlediğini Anlama" ve "Okuduğunu Anlama", "Yazma" ve "Sözcük Dağarcığı" alanlarını incelemiştir. Ayrıca "Görsel Okuma- Görsel Sunu" ve "Dilbilgisi", alt alanlarını da araştırmaya dahil etmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen veriler, öğrencilerin yeterlik düzeylerinin ölçüldüğünü, beceri tanımlarına göre ise programdaki uygulamaların yeterli gelişimi sağlamadığı belirlenmiştir. Okumaya

daha çok önem verilmesi ve geliştirilmesi gerektiği, bütün etkinliklerde asıl amaç olarak üst düzey becerileri geliştirmeye odaklanılması gerektiği ve farklı metinlerle amaca ulaşmak için destekleme gerektiği ifade edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin okuma stratejileri, metin çözümleme yöntemleri kullanılması gerektiği; öğretmenlerin asıl görevlerinin rehberlik olduğu; öğretmenlerin okuma etkinliklerini düzenlemede Öğrenci İzleme Sistemi'nden yararlanmalarının faydalı olacağı ifade edilmiştir.

Yağmur'un (2009) çalışmasında Türkçe ders kitaplarının üst düzey bilişsel becerilerin gelişimine etkisini incelemiştir. Akademik dil, değer yargısı aktarımı odaklı eğitim, metin türleri ve ders kitaplarının yapısı alt başlıklarında yapılan inceleme sonucunda, ders kitaplarının üst düzey bilişsel becerileri geliştirmede yetersiz olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca ders kitaplarının kazanımlarla ilişkilerinin gözden geçirilmesi ve yeniden hazırlanması düşüncesi ifade edilmiştir.

Tüzel, Yılmaz ve Bal'ın (2013), "Türkçe Öğretmen Adaylarının Metin İşleme Sürecine Yönelik Hazırladıkları Soruların Revize Edilmiş Bloom Taksonomisi Doğrultusunda İncelenmesi" isimli çalışma ve öğretmen adaylarının metin işleme sürecinde kullanılmak üzere hazırladıkları soruların Yenilenmiş Bloom Sınıflaması'ndaki bilişsel beceri basamaklarına göre dağılımının nasıl olduğunu ortaya koymayı hedefleyen araştırmalarında sonuca ulaşmak için durum çalışması yönteminden yararlanılmıştır. Öğretmen adayları tarafından bilgilendirici, öyküleyici metinler ve şiir metinleri için hazırlanan sorular, sınıflamaya göre tasnif edilmiştir. Sonuç olarak hazırlanan soruların büyük oranda alt düzey bilişsel beceri basamaklarına ait olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmanın sonucundan yola çıkılarak Türkçe öğretmeni yetiştirmekten sorumlu olan kişilere, öğretmen adaylarının soru sorma becerilerinin geliştirilmesi ve Sınıflama hakkında bilgi düzeylerinin artırılması önerilmiştir.

Ulum ve Taşkaya (2019) araştırmalarında 2-4. Sınıf Türkçe kitaplarındaki etkinlikleri Bloom taksonomisi açısından incelemiştir. Araştırma sonucunda etkinliklerin alt düzey bilişsel becerilere dönük olduğu, üst düzey bilişsel beceriler için yeterli düzeye sahip olmadığı tespit edilmiştir. Kitapların yeniden hazırlanması fikri öneri olarak sunulmuştur.

Eroğlu (2013) araştırmasında 6-8. Sınıf Türkçe kitaplarındaki dilbilgisi sorularını ve kazanımları Bloom sınıflandırmasına göre incelemiştir. İncelenen soruların daha çok alt düzey bilişsel becerileri ölçtüğü görülmüştür. Üst düzey

düşünme becerileri arasında sayılan uygulama basamağına ait soru ve kazanım sayısının artırılmasının faydalı olacağı öneri olarak sunulmuştur.

Temizkan (2011), araştırmasında Nasreddin Hoca Fıkralarının Türkçe öğretiminde yaratıcı düşünmeye olan etkisini incelemiştir. Nasreddin Hoca'ya ait 124 fıkra değerlendirilmiştir. Araştırma sonucuna göre Nasreddin Hoca fıkralarının yaratıcı düşünme özelliklerine olumlu etkisinin olduğu tespit edilmiştir. Bu nedenle Türkçe öğretiminde kullanılmasının uygun olduğu görüşü benimsenmiştir.

2.2 Taksonomi

Taksonomi kavramı, canlıların sınıflandırılması; bu sınıflandırmada kullanılan kural ve prensipler olarak tanımlanmıştır. Yunanca "nomos, yasa ve taxis" düzenleme kelimelerin birleştirilmesinden oluşmuştur (TDK, 2019).

Taksonomi, ilişkili kavramların ortak özellikler göz önüne alınarak sınıflandırılması veya organize edilmesi olarak ifade edilmektedir (Bloom, Engelhart, Furst, HillandKrahtwohl, 1956).

Sözer (2005) ise taksonomi kelimesini eğitimde davranışsal amaçların (hedef davranışların) birbirinin önkoşulu olacak biçimde basitten karmaşığa, somuttan soyuta, kolaydan zora, bilinenden bilinmeyene doğru aşamalı olarak dizilmesi olarak açıklamaktadır.

Eğitim-öğretim etkinliklerinde öğrenci kazanımlarının belirlenmesi büyük önem taşır. Bu konuda taksonomiden yararlanılmaktadır (Yüksel, 2007).

2.2.1 Orijinal bloom taksonomisi. Bloom Taksonomisi, öğrencilerin üç temel düzeyin bakımından sınıflandırılmasını esas alır. Bunlar psikomotor, duyuşsal ve bilişsel alanlar olarak sıralanmaktadır (Bloom, EngelhartandFurst, 1956).

Bloom, insan zihninde doğuştan gelen birtakım donanımlar olduğuna inanır. Buna göre insan beyninde gerçekleşecek öğrenme faaliyetinin limiti yoktur. Ancak insanın, bu donanımlarını ve limitlerini kullanma kapasitelerini eğitim süreçleri belirlemektedir. Çocuklar için uygun ortam ve uygun şartlar sağlandığında öğrenme kendiliğinden gerçekleşir. Bazı çocuklar daha az öğrenirken bazıları daha çok öğrenebilmektedir. Ancak bu durum çocukların kişisel öğrenme hızları, motivasyonları ve öğrenme stilleri ile yakından ilişkilidir (Bloom,1979).

Bloom'un sınıflandırmasının temel özelliği öğretmene "öğretimin sonunda öğrencide ne tür değişiklik olacaktır?" sorusuna cevap bulmada yardımcı olmasıdır (Küçükahmet, 2005).

Bloom (1956), taksonomide belirtilen hedef davranışları bilişsel, duyuşsal ve psikomotor olarak sınıflandırılmış ve bu alanların aşamalı sınıflamasını yapmıştır. Hedeflerin aşamalı olarak sınıflandırılması çalışmalarının eğitim alanında önemli etkileri olmuş ve bu sınıflamalar dünyanın çeşitli ülkelerinde program geliştirme, test geliştirme, ders planlama ve öğretmen eğitiminde temel olarak kullanılmıştır (Anderson, 2003). Bu bağlamda, eğitimsel hedeflerin taksonomisi, öğrencilerde meydana gelmesi istenen davranış veya düşünce değişikliklerini ortaya koyan bir çeşit sınıflandırma sistemidir (Krathwohl, 2002).

Bloom, ortaya attığı taksonomide, zihinsel süreçler sonucu ortaya çıkacak öğrenme işlemine dair altı seviyenin olduğunu belirtmiştir. Bu seviyeler sayesinde eğitimciler, öğrencilerde oluşacak öğrenme faaliyetlerini basamakları takip ederek gittiklerinde istenen amaçlara daha kolay ulaşabilecekleri değerlendirilmektedir. Bilgi, kavrama ve uygulama, ilk üç düzey olarak ifade edilirken, analiz, sentez ve değerlendirme bu basamaktaki üst sıralama olarak karşımıza çıkmaktadır. Bloom taksonomisinde, hiyerarşik bir sıralama söz konusudur. Üst basamaklarda istenen görevleri gerçekleştirebilen öğrenci, alt basamaklardaki görevleri gerçekleştirebiliyor olarak algılanır. Alt ve üst düzey bilişsel etkinliklerin ayrımı yapılmış olduğundan öğrencilerin seviyelerini kontrol etmek bu taksonomi ile daha kolay gerçekleşebilmektedir (Forehand, 2005).

Bloom ve arkadaşları, düşünme becerileri üzerine yaptıkları sınıflandırma ile alt ve üst düzey becerilerin ayrımını yapmışlardır. Bilgi, kavrama ve uygulama alt düzey alt düzeydeki düşünme becerileri olarak sınıflandırılırken, analiz, sentez ve değerlendirme ise üst düzeydeki düşünme becerileri olarak sınıflandırılmıştır (Şahinel, 2002). Eleştirel düşünme becerisinin yer almadığı taksonomide, bu beceri üst düzeydeki beceriler arasında gösterilmektedir (Tutkun, Demirtaş, Erdoğan ve Arslan, 2015).

Bloom taksonomisine ayrıntılı olarak bakıldığında, aşamalı bir sistematik izlendiği görülmektedir. Alt seviyeler kolaydan başlayarak üst seviyelere çıktıkça zorlaşan bir sıralama bulunmaktadır. Bilgi, düşünme becerileri açısından giriş basamağıdır. Bilginin öğrenilmesiyle kavrama aşamasının gerçekleşmesi beklenir. Kavrama gerçekleştikten sonra uygulama yapabilen öğrenci, alt seviyedeki düşünme becerilerini gerçekleştirmiş olur. Ancak sıralamada bir basamak için yeterli seviyeye gelemeyen öğrencinin üst basamağa çıkamayacağı öngörülmektedir. Bir üst

basamağa çıkabilmek için altındaki basamak ön koşul olarak değerlendirilir. Alt bilişsel basamakları tamamlayan öğrenci için üst düzey basamaklar olan analiz, sentez ve değerlendirme yapabilmesi beklenir. Üst düzeydeki düşünme becerileri alt düzeylerle karşılaştırıldığında genellenebilir oldukları görülmektedir. Bu genellenebilirlik, tüm bilgi türlerini kapsamasına bağlanmaktadır. Özellikle alt düşünme becerileri, öğrenmenin gerçekleşmesinin takibini ve kontrolünü sağladığından pratik olarak uygulamada sıklıkla tercih edilmektedir (Anderson and Krathwohl, 2001; Bloom vd., 1956; Krathwohl, 2002). Amaç olarak bu sınıflandırmada tüm alanlar hedef olarak belirlense de, sadece bilişsel alanda taksonominin yapılabildiği görülmektedir (Kahramanoğlu, 2013).



Şekil 1. OBİT'nin bilişsel alan basamakları ve açıklamaları.

Kaynak: Bloom, 1956; Krathwol, 2009; Küçükahmet, 2005; Oliva, 2001; Wulf ve Schave, 1984).

Göksu (2016), OBİT'nin basamaklarını şu şekilde açıklamaktadır: İlk basamak, hatırlanarak veya farkına varılarak gerçekleşen bilgi basamağıdır. Daha sonra olaylar arası ilişki kurmayı ve organizasyon becerisini de içine alan kavrama basamağı gelmektedir. Alt düzeydeki son basamak olan uygulama basamağında ise öğrenilen ve kavranılan bilginin farklı durumlarda kullanılabilmesi ifade edilmektedir. Alt düzeyde gerçekleşen düşünme becerileri yoluyla üst düzey için ön koşullar sağlanmış olur. Neden ve sonuçlar hakkında fikir üretebilen öğrenci analiz basamağını geçmiş sayılmaktadır. Öğrenilen bilgiler ışığında yeni ilişkiler oluşturarak yeni düşünceler ve bilgilere ulaşma ise sentez basamağında gerçekleşir.

Olaylar veya problemler karşısında düşüncelerini ifade etmek veya çözüm önerileri sunabilmek değerlendirme basamağında gerçekleşmektedir (Bloom, 1956; Krathwol, 2009). Bloom'un bilişsel alan sınıflamasında basamaklar ve bu basamaklara ait alt basamaklar Tablo 1'de verilmiştir (Bloom, 1956).

Tablo 1

Bloom'un Bilişsel Alan Sınıflaması

1.00	Bilgi (Knowledge)
1.10	Belirli Bir Alana Özgü Bilgiler (Knowledge of Specifics)
1.11	Terimler Bilgisi (Knowledge of Specifics)
1.12	Olgular Bilgisi (Knowledge of Specific Facts)
1.20	Belirgin Bir Alanla İlgili Bilgilerle Uğraşma Araçları ve Yolları Bilgisi (Knowledge of Ways and Means of Dealing with Specifics)
1.21	Alışılabilir (Teamül) Bilgisi (Knowledge of Conventions)
1.22	Yönelimler ve Aşamalı Diziler Bilgisi (Knowledge of Trends and Sequences)
1.23	Sınıflamalar ve Kategoriler Bilgisi (Knowledge of Classifications and Categories)
1.24	Ölçütler Bilgisi (Knowledge of Criteria)
1.25	Yöntem Bilgisi (Knowledge of Methodology)
1.30	Bir Alandaki Evrensel ve Soyutlamalar Bilgisi (Knowledge of the Universals and Abstractions in a Field)
1.31	İlke ve Genellemeler Bilgisi (Knowledge of Principles and Generalizations)
1.32	Teori ve Yapılar Bilgisi (Knowledge of Theories and Structures)
2.00	Kavrama (Comprehension)
2.10	Çevirme (Translation)
2.20	Yorumlama (Interpretation)
2.30	Yordama (Extrapolation)
3.00	Uygulama (Application)
4.00	Analiz (Analysis)
4.10	Öğelerin Analizi (Analysis of Elements)
4.20	İlişkilerin Analizi (Analysis of Relationships)
4.30	Örgütlenme İlkelerinin Analizi (Analysis of Organizational Principles)
5.00	Sentez (Synthesis)
5.10	Özgün Bir İletişim Mühtevası Oluşturma (Production of Unique Communication)
5.20	Bir Plan veya İşlemler Takımı Önerisi Oluşturma (Production of a Plan, or Proposed Set of Operations)
5.30	Soyut İlişkiler Takımı Geliştirme (Derivation of a Set of Abstract Relations)
6.00	Değerlendirme (Evaluation)
6.10	İç Kanıtlar Bakımından Yargılama (Judgments in Terms of Internal Evidence)
6.20	Dış Ölçütler Bakımından Yargılama (Judgments in Terms of External Evidence)

Kaynak: Bloom and Engelhart, 1956.

Bloom taksonomisindeki (1956) asıl amaç, eğitimciler açısından öğrencilerde gerçekleşmesini bekledikleri zihinsel süreçlerin kolaydan zora doğru sistematik bir sıralamasının yapılmasıdır. Eğitimciler açısından öğrencilerdeki öğrenme düzeyini basamaklar halinde takip ve kontrol edebilmek, eğitim sisteminin hedeflere

ulaşmasına büyük katkı sağlamaktadır. Bu sınıflandırmada alt basamaktaki düşünme becerisini gerçekleştiremeyen öğrencinin üst basamağa geçemeyeceği öngörülmektedir (Bloom and Engelhart, 1956).

Bloom bu taksonomide öğrenmelerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlarda olduğunu ortaya koymuş ve bu alanları öğrenme düzeylerini ele alarak alt başlıklara ayırmıştır. Böylece soruların daha ayrıntılı olarak sınıflandırılmasına olanak sağlamıştır (Çepni, Bayrakçeken, Yılmaz, Yücel, Semerci, Köse, Sezgin, Demircioğlu ve Gündoğdu, 2007). Ayrıca Bloom taksonomisinin bilişsel alan sınıflaması amaçların açık-seçik ve gözlenebilir olmasının sağlanmasıyla eğitim sistemlerinde kullanılmıştır (Ayvacı ve Türkdoğan, 2010).

Bloom Taksonomisi eğitim hedeflerinin yerleştirilebileceği kazanımları içermektedir. Bu kategoriler bilişsel, duyuşsal ve devinişsel olmak üzere üç ana başlığın altında yer almaktadır (Sönmez, 2007, s. 50-114).

Tablo 2

OBT'yi Oluşturan Alanlar ve Genel Bölümleri

Bilişsel Öğrenmeler	1. Bilgi
	2. Kavrama
	3. Uygulama
	4. Analiz
	5. Sentez
Duyuşsal Öğrenmeler	1. Alma
	2. Tepkide bulunma
	3. Örgütlenme
	4. Bir değer yada değerler
	5. Bütünüyle nitelenmişlik
Psikomotor Öğrenmeler	1. Algılama
	2. Kuruluş
	3. Klavuz edinme yapma
	4. Mekanizma
	5. Karmaşık ya da dışa vuruk faaliyet
	6. Uyarma
	7. Yaratma

Kaynak: Erman, 2008

Baysen(2006), Bloom Taksonomisi, altı basamaktan oluşmaktadır. Basamaklara ulaşan öğrencilerde farklı düşünce tarzları ve öğrenme stilleri nedeniyle farklı zihinsel süreçler yaşandığı düşünülmektedir. Ancak tam öğrenmenin gerçekleşmesini bekleyen eğitimcilerin öğrenme kontrolü yaparken altı basamağı da içeren sorular kullanması, ölçmenin sağlıklı yapılması için uygun görülmektedir.

Yapılan hiyerarşik sınıflandırmaya göre bu basamaklar bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme olarak sıralanmaktadır (Baysen, 2006).

2.2.1.1 Düzey: Bilgi Basamağı. Orjinal Bloom Taksonomisi'nin en alt basamağında bilgi basamağı bulunmaktadır (Luebke ve Lorie, 2013).

Baysen (2006) bilgi basamağını şu şekilde tanımlamaktadır: *“Taksonomide yer alan ilk düzey öğrencinin bilgiyi tanıması veya hatırlamasını içerir. Burada öğrencinin bilgiyi manipüle etmesi (beceriklice kullanması) istenmez, fakat onun sadece öğrenildiği şekilde hatırlanması istenir. Bilgi düzeyindeki bir soruya cevap verebilmesi için öğrencinin daha önce öğrendiği gerçekleri, gözlemleri ve ifadeleri basitçe hatırlaması gerekir. Bir bilginin aynen hatırlanması birçok nedenden dolayı önemlidir. Bilgi veya hafıza düzeyi diğer tüm düşünme düzeyleri için kritik öneme sahiptir. Önemli olmasına rağmen bilgi düzeyinin birçok zararı da vardır. Bunlardan en önemlisi öğretmenlerin onu aşırı kullanmalarıdır. Öğretmenlerin sordukları soruların (hem ders işlemlerinde veya sınıf tartışmalarında ve hem de sınavlarda) birçoğu bilgi düzeyine girer. Bu düzeye ait soruların diğer bir dezavantajı da hızlı bir şekilde unutulmalarıdır. Üçüncü zararı ise bu tür soruların bir konu ile ilgili derinlemesine olmayan kaba bilgileri ölçüyor olmasıdır. Ayrıca bilginin papağan gibi tekrarlanması gerçek bir anlayışın göstergesi değildir.”* (Baysen, 2006).

2.2.1.2 Düzey: Kavrama basamağı. Kavrama basamağı, iletişim sürecinde mesajla ilgili olan her şeyi anlama sürecidir. Dolayısıyla bu kategori , bilginin anlama sürecini kapsamaktadır. Taksonomide üç tür anlama davranışı mevcuttur. 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 (Sönmez, 2007).

Kavrama basamağında, öğrenciler öğrendiklerini yorumlayabilir, farklı cümleler ile ifade edebilir (Çepni, 2014).

Kavrama basamağındaki soruları cevaplayabilmek için öğrencinin öğrendiği bilgiyi yeniden organize ederek düzenleyebilmeleri gerekmektedir. Kavramanın

gerçekleştiğini anlamak için sorulan soruya öğrenci bilgiyi hatırlayarak kendine özgü düşünce ve kelimelerle cevap verebilmelidir (Baysen, 2006).

2.2.1.3 Düzey: Uygulama basamağı. Uygulama basamağında öğrencinin yeni karşılaştığı bir sorunu çözmesi beklenmektedir (Bloom, 1956; Büyükalan, 2004). Sorun nitelik ve nicelik açısından yeni olması gerekmektedir (Tan, Kayabaşı ve Erdoğan, 2003).

Öğrencilerin sadece verilen bilgiyi aynen hatırlamaları, hatta öğrendiklerini kendi cümleleri ile ifade edip izah etmeleri için yeterli değildir. Öğrencilerin bilgileri uygulayabilmeleri de gereklidir. Öğrencilerin daha önceden öğrendikleri bilgileri kullanarak farklı bir problemi çözmelerini isteyen sorular Taksonominin 3. düzeyi olan uygulama düzeyine aittir (Baysen, 2006). Bu basamaktaki davranışlar; kullanma, hesaplama, çalıştırma, çözme, uygulama ve hazırlama davranışlarını içerir (Demirel, 2010).

2.2.1.4 Düzey: Analiz basamağı. Analiz hem anlamaya dair hem de uygulamaya dair olan bilgi ve becerileri gerektirir (Cochranand Conklin, 2007). Bu düzey öğrencilerinden; olayları neden ve sonuçları ile açıklaması, sonuca ulaşmak için eldeki bilgiyi analiz etmesi, bulgulara dayalı olarak sonuç çıkarabilmesi beklenir (Büyükalan, 2004).

Analiz basamağını ölçmek için kullanılan sorular, öğrencileri daha derin düşünme işlemlerine yönlendirir. Bu sorularla öğrencide oluşacak bilişsel işlemler şu şekilde özetlenebilir:

- Öğrenciler, olayların veya hareketlerin oluşma nedenlerini anlayıp ifade edebilirler.
- Öğrenciler daha önceki bilgilerini kullanarak sonuç veya genellemeye ulaşabilirler.
- Öğrenciler ulaştıkları sonuç veya genellemeler için destek sağlayan veya ret eden kanıtları ortaya koyabilirler.

Aslında analiz sorularının tek bir cevabı veya sonuca giden tek bir yöntemi yoktur. Bu nedenle analiz sorularını cevaplamak, çoğu zaman daha fazla zaman gerektirmektedir. Ayrıca öğrencilerin eleştirel düşünmelerine de katkı sağlayan analiz soruları, bu özellikleri nedeniyle üst düzey sorulardır (Baysen, 2006).

Analiz basamağındaki davranışlar, oldukça ileri bir öğrenme seviyesi ve oldukça yüksek zihin yetenekleri gerektirir (Turgut, 1997).

Analiz soruları, öğrencilerin daha derin ve üst düzey düşünmesini gerektirirken analiz düzeyinde soruların sorulabilmesi için öğrencinin bilgi, kavrama ve uygulama düzeyindeki hedeflere çıkarılması gerekir (Bloom, 1956; Büyükalan, 2004).

2.2.1.5 Sentez basamağı. Sentez basamağında, öğrenciler tarafından öğrenilen bilginin yeni bir şekilde formüle edilmesi amaçlanır (Ensar, 2002).

Sentezde tasarım, öngörü, yeniden yapılandırma, hipotez kurma, sonuç çıkarma, yenilik, özgünlük, buluş, icat, yaratıcılık gibi özellikler söz konusudur (Sönmez, 2010; Akpınar, 2003).

Baysen, (2006), Sentez basamağını şu şekilde açıklamaktadır: Bu basamaktaki sorular ile öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini kullanmaları beklenir. Orijinal düşüncelerin yanında yaratıcı düşünme becerilerini de gerektirmektedir.

Sentez basamağındaki becerilerini ölçmek için kullanılan sorular, öğrencilerin yeni düşünce ve fikirler üretmelerini sağlar. Deneyler yaparak hipotezler test edilir. Bu basamaktaki sorular sonucu öğrencilerde görülen zihinsel süreç şu şekilde özetlenebilir:

- Yeni ve denenmemiş iletişim şekilleri ortaya koyarlar.
- Yordama yetenekleri gelişir.
- Problemler karşısında yeni çözüm yolları bulabilirler.

Sentez basamağına ilişkin soruların da analiz basamağındaki gibi tek cevapları yoktur. Öğrenciler yaratıcı cevaplar bulabilirler. Öğretmenlerin sentez basamağına ilişkin soruları, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin gelişmesine katkı sağlamaktadır. Öğrencilerin cevaplarında önceki bilgileri kullanıp kullanmadıkları kontrol edilmeli, tesadüfi tahminlere dayalı cevaplar kabul edilmemelidir.

Sentez basamağındaki davranışlar; birleştirme, yaratma, üretme, yeniden düzenleme ve örgütleme davranışlarını içerir (Demirel, 2010). Bu basamakta önemli olan unsur, yeni bir model ortaya koyabilmedir (Amer, 2006; Bloom, 1979; Dursun, 2014).

2.2.1.6 Düzey: Değerlendirme basamağı. Orijinal Bloom Taksonomisi'nin en üst basamağında yer alan bilişsel beceriyi kapsayan seviyedir (Razzouk ve Razzouk, 2011).

Değerlendirme, Bloom sınıflandırmasındaki son basamaktır. Bu aşamada öğrenci analiz ve sentez yaparak kendine özgü düşünce biçimleriyle sorular veya konular karşısında düşüncelerini ifade eder. Problemler, yöntemler veya ürünler hakkında verdiği kararların gerekçelerini ayrıntılı şekilde açıklar. Öğrencinin verdiği cevaplarda dayanak göstermesine özellikle dikkat edilmelidir (Baysen, 2006). Değerlendirme basamağında öğrenciden, öğrenilen yeni bilgileri nedenleri ve sonuçları ile birlikte yorumlaması beklenir (Bloom, 1956; Çepni, 2014).

Bu basamaktaki davranışlar; karşılaştırma, irdeleme, eleştirme, hataları bulma, farklılıkları söyleme, ispat etme ve karar verme davranışlarını içerir (Demirel, 2010).



Tablo 3

YBT'nin Bilişsel Alan Basamakları ve Örnek Sorular

Kategori	Tanımı	Davranış Örnekleri	Soru Örnekleri
Hatırlama	Öğrenilenlerin olduğu gibi ya da çok az farkla yinelenmesi	Hatırlama, tanıma, tanımlama, listeleme, adlandırma	Aşağıdaki boşlukları dinlediğiniz şiire göre doldurunuz? Metinde alınan aşağıdaki kelimelerin anlamlarını tahmin ederek yazınız?
Anlama	Öğrenilenlerin anlaşılması, öğrenen tarafından özümsemesi, başka bir biçime sokulması	Karşılaştırma, tartışma, dönüştürme, yorumlama, açıklama, özetleme, örnek verme, yordama, çevirme, sonuç çıkarma, çıkarımda bulunma	Yazarın vermek istediği mesaj nedir? Tablodaki bilgileri kendi cümlelerinizle anlatınız?
Uygulama	Bir ilkenin, kavramın, öğrenilenlerin yeni durumlarda uygulanması ve kullanılması	Çözme, uygulama, yapma, gösterme, kullanma, aktarma, genelleme, geliştirme	Yukarıda verilen sözcüklerle kurallı bir tümce oluşturunuz? Problemin çözüm aşamaları nedir?
Analiz Etme	Bir bütünü öğelerine ve ilişkilerine ayırma, bir olayı ya da düşünceyi bileşenlerine ayırma	Ayrıştırma, ayırma, kategorileme, ilişkileri saptama, inceleme, karşıtlıkları bulma	Rönesansın sanat üzerindeki etkileri nelerdir? Yazarın gizli sayıtları nelerdir? Bu sonuca yol açan nedenler hangileridir?
Değerlendirme	Bir düşünce ya da ürün hakkında belli ölçütlerle karşılaştırarak karar verme	Değerlendirme, yargılama, yandaş ya da karşıt olma, savunma, eleştirme, katılma, katılmama	Beyaz kuş ve ağaçkakanın bakış açılarını nasıl değerlendiriyorsunuz?
Yaratma	Özgün bir ürün ortaya koyma	Yazma, birleştirme, planlama, tasarlama, inceleme, kompoze etme, düzenleme, üretme, yaratma	Sosyal medyada oluşan dil yanlışlıkları sorununun çözümünü tasarlayınız?konusunda bir kompozisyon yazınız.

Kaynak: Wilen, 1991

Bloom Taksonomisi'nin bilişsel düzeyinin ilk üç basamağı (hatırlama, anlama, uygulama) alt düzey bilişsel basamaklar; son üç basamağı (analiz etme, değerlendirme, yaratma) ise üst düzey bilişsel basamaklar olarak sınıflandırılmaktadır (Wilén, 1991).

Bloom tarafından ortaya atılan sınıflandırma, eğitimciler tarafından kabul görmüş, ancak bazı araştırmacılar tarafından da eksik olduğu ifade edilmiştir. Eksik kısımlar için farklı sınıflamalar ortaya atılmıştır (Yüksel, 2007, ss. 480-482).

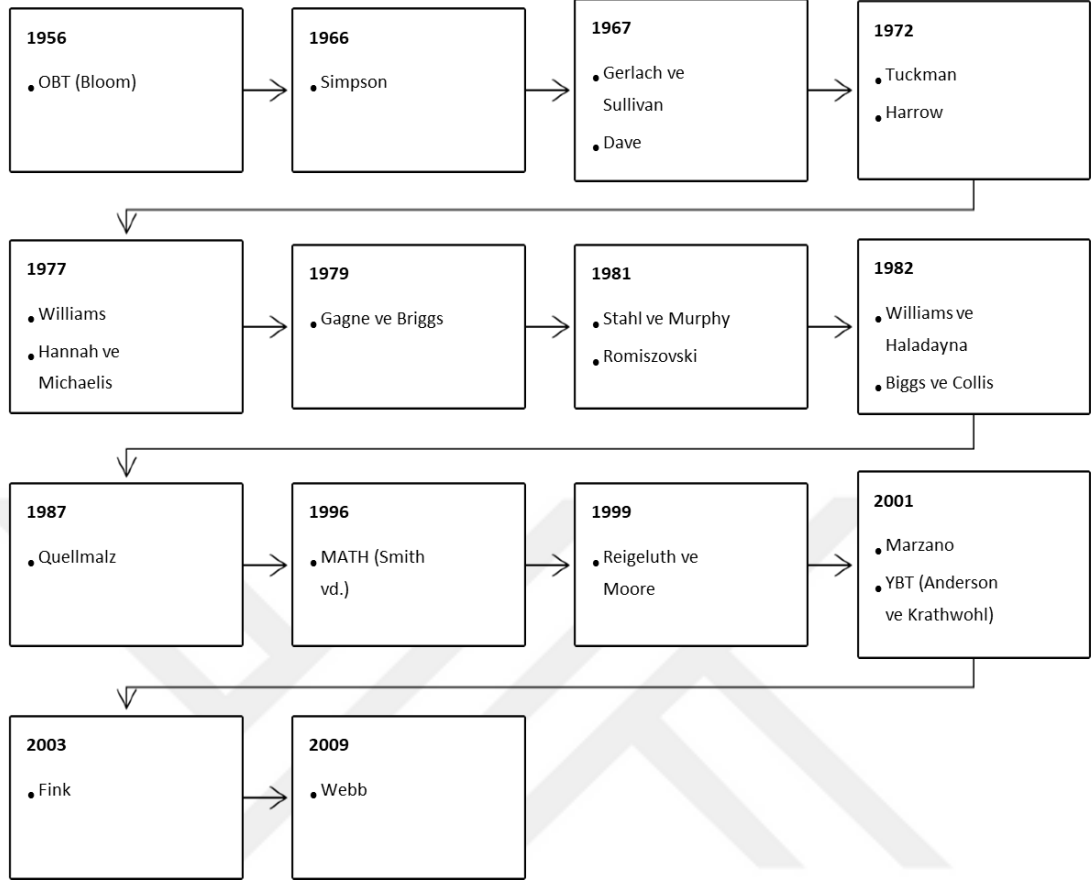
2.2.2 Yenilenmiş bloom taksonomisinin boyutları. Göksu (2016), eğitimcilerin, işlevselliğini kaybettiğini düşündükleri Bloom taksonomisinin yenilenen ve değişen eğitim psikolojisi, yöntem ve teknikleri ile yeniden oluşturulması ihtiyacı belirlemiştir (Bümen, 2006: 4). Değişen öğretim yöntemleriyle birlikte farklı sınıflamalar da zamanla ortaya atılmıştır.

Genel kabul görmesine karşılık orijinal Bloom sınıflandırması için eleştiriler de yapılmıştır. Öncelikle bu sınıflandırma tüm konular için uygulanamamaktadır (Fairbrother, 1975; akt: Senemoğlu, 2007). Sınıflandırmada alt basamak tamamlanmadığı sürece yukarıya çıkılması söz konusu değildir (Ormell, 1974; Seddon, 1978). Sondan bir önceki basamak olan sentez basamağında, değerlendirme basamağındaki süreçle benzer işlem basamakları bulunmaktadır (KrietzerandMadaus, 1994). Her ne kadar bu sınıflandırma hiyerarşik bir düzen içinde gerçekleşse de, sınıflandırma sadece tek boyuta göre düzenlenmiştir (Furst, 1994).

Taksonomilerin gelişimi aşağıdaki tabloda gösterilmektedir.

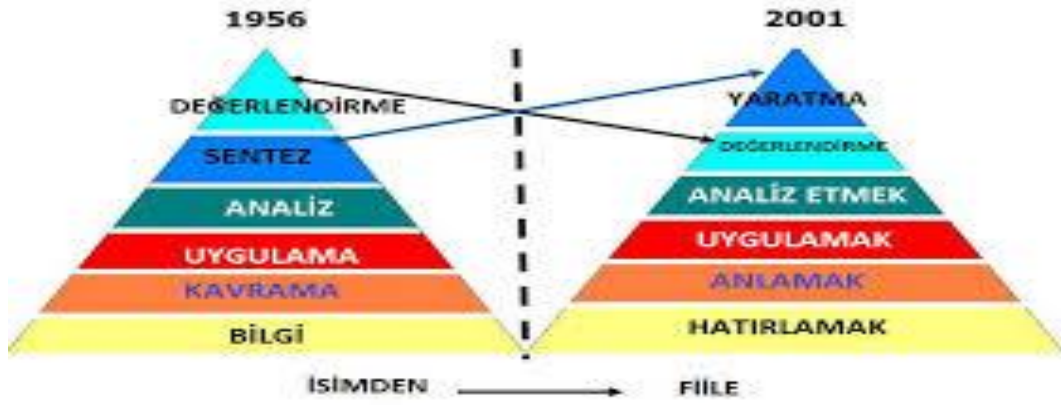
Tablo4

Taksonomilerin Gelişimine Genel Bir Bakış



Kaynak: O'Neill ve Murphy, 2010; Yüksel, 2007

Anderson ve Krathwohl (2001), Bloom sınıflandırmasında değişiklik yaparak bu sınıflandırmayı güncellemişlerdir. Basamak adları isim yerine fiil olarak yenilenmiştir. Ayrıca son iki basamak yer değiştirmiş, sentez basamağı yaratma olarak değiştirilmiştir (Durukan ve Demir 2017, s.1677). Karşılaştırmalı Bloom ve Anderson/Krathwohl taksonomisi aşağıdaki şekilde gösterilmiştir.



Şekil2.Karşılaştırmalı Bloom ve Anderson/Krathwohltaksonomisi

Şekil 2'ye bakıldığında yeni sınıflandırmada isim ve fiillerden oluşan iki boyut ortaya çıkmıştır. İsim bilgi boyutuyla, fiiller ise bilişsel süreç boyutunu kapsamaktadır (Amer, 2006; Krathwohl, 2002).

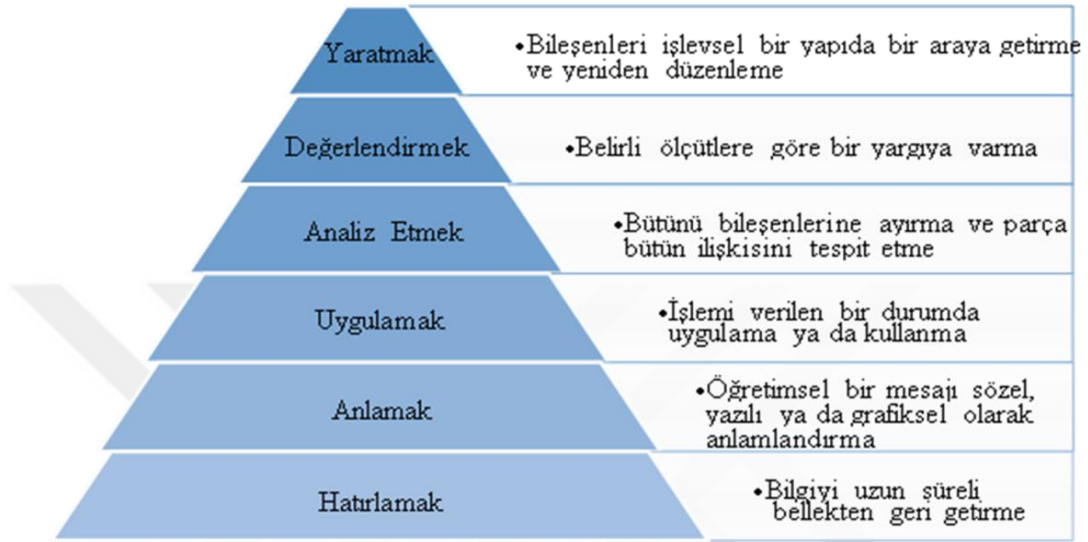
Tablo5

Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin Boyutları

	Hatırlama	Anlama	Uygulama	Analiz	Değerlendirme	Yaratma	
	Listele	Özetle	Sınıflandır	Düzenle	Sırala	Birleştir	Olgusal Bilgi
	Tanımla	Yorumla	Deney Yap	Açıkla	Değerlendir	Planla	Kavramsal bilgi
	Tablolaştır	Tahmin Et	Hesapla	Ayırt Et	Sonuca Var	Oluştur	İşlemsel Bilgi
BİLGİ BOYUTU	Uygun Kullan	İşlet	Yapılandır	Elde Et	Harekete Geç	Gerçekleştir	Üstbilgi Bilgi
BİLGİSEL SÜREÇ BOYUTU							

Kaynak: Göksu, 2016

Yeni Bloom sınıflandırmasında hedeflerin bilgi boyutlarının yanında bilişsel süreç boyutları da yer almaktadır. Bilgi boyutuna bakıldığında olgusal, kavramsal, işlemsel ve üst bilişsel bilgi bulunmaktadır. Bilişsel süreç boyutunda ise hatırlama, anlama, uygulama, analiz, değerlendirme ve yaratma başmakları bulunmaktadır (Anderson ve Krathwohl, 2001/2014; Krathwohl, 2000).



Şekil 3YBT'nin bilişsel süreç boyutu ve açıklamaları.

Kaynak: Anderson and Krathwohl, 2001/2014

Yeni sınıflandırmada alt düzeyde bulunan üç basamak hatırlama, anlama ve uygulama olarak sıralanmaktadır. Üst düzeyde bulunan üç basamak ise analiz, değerlendirme ve yaratma olarak sıralanmaktadır (Erginer, 2006; Şahinel, 2002).

Yenilenmiş Bloom Sınıflamasının asıl amacı, eğitim öğretim etkinlikleri sonucunda öğrencilerde oluşacak öğrenme işlemlerindeki sonucunu değerlendirebilmektir (Anderson and Krathwohl, 2014).

Amer'e (2006) göre, yeni sınıflandırma sisteminin kullanılabileceği amaçlar şu şekilde özetlenebilir:

- Ünitinin amaçlarını analiz etmek
- Etkinlik ve etkinliğin amaçlarını karıştırmamak
- Öğretme-öğrenme etkinlikleri ile değerlendirme arasındaki ilişkiyi görmek
- Öğretim programında tutarlılığı sağlamak

Tablo6

YBT'de Bilişsel Süreç Boyutu

ANA GRUPLAR VE BİLİŞSEL SÜREÇLER	ALTERNATİF İSİMLER	TANIMLAR VE ÖRNEKLER
1.HATIRLAMA	Bilgiyi uzun süreli bellekten geri getirme	
1.1 Tanıma	Belirleme	Verilen materyale uygun bilginin uzun süreli bellekteki yerini belirleme (örneğin, ABD tarihindeki önemli olayların tarihlerini tanıma)
1.2 Hatırlama	Bilgiye erişme	İlgili bilgiyi uzun süreli bellekten geri getirme (örneğin, ABD tarihindeki olayların tarihlerini hatırlama)
2.ANLAMA	Sözlü veya yazılı olarak ya da grafik biçimde sunulan iletilerden anlam çıkarma	
2.1 Yorumlama	Açıklık getirme, başka bir ifadeyle anlatma, çevirme	İfade şeklini değiştirme (örneğin sayısal olarak ifade edilmiş bir bilgiyi sözlü olarak ifade etme); önemli konuşma veya dokümanları farklı bir biçimde sunma
2.2 Örneklendirme	Gösterimleme, somutlama	Kavram veya ilkeyi örneklendirmek, belirtmek için özel bir örnek veya gösterimleme yolu bulma (örneğin, boya ile yapılan çeşitli sanatsal etkinlik biçimlerine örnek verme)
2.3 Sınıflama	Gruplara ayırma, ilgili gruba yerleştirme	Bir şeyin belli bir gruba girip girmeyeceğini belirleme (örneğin, gözlenen zihinsel özürleri veya bunlarla ilgili betimlemeleri sınıflama)
2.4 Özetleme	Kısaca ifade etme, genelleme,	Genel temayı veya önemli noktaları toplama (örneğin, videoteypte üzerinde durulan olayları kısaca yazma)
2.5 Sonuç çıkarma,	Çıkarsama, ulama, öteleme, önceden kestirme	Verilen bilgilerden hareketle bir genellemeye ulaşma (örneğin, bir yabancı dil öğrenirken örneklerden hareketle dilbilgisi ilkelerine ulaşma)
2.6 Karşılaştırma	Benzerlik veya fark arama, eşleşme, örtme	İki düşünce, nesne ve benzeri arasındaki benzerlikleri bulma (örneğin, tarihsel olayları çağdaş durumlarla karşılaştırma)
2.7 Açıklama	Modeller oluşturma	Bir sistemdeki neden-sonuç ilişkilerini gösteren bir model oluşturma (örneğin, Fransa'daki 18. yy önemli olaylarının nedenlerini açıklama)
3.UYGULAMA	Verilen durumda bir işlemi uygulama veya ondan yararlanma	
3.1 Yapma	İcra etme	İşlemi, bilinen bir göreve uygulama (örneğin, çokbasamaklı bir tam sayıyı çok basamaklı başka bir tam sayıya bölme)
3.2 Yararlanma	Kullanma	Uygun olduğu yeni bir durumda işlemden yararlanma (örneğin, uygun olduğu durumlarda Newton'un ikinci yasasından yararlanma)

Tablo 6 Devam

ANA GRUPLAR VE BİLİŞSEL SÜREÇLER	ALTERNATİF İSİMLER	TANIMLAR VE ÖRNEKLER
4. ÇÖZÜMLEME	Materyali onu oluşturan paçalara ayırma, parçaların birbiriyle ve materyalin bütünüyle nasıl bir ilişki içinde olduğunu belirleme	
4.1 Ayırma	Ayrı etme, ayırma, büyüteç altına alma, seçme	Sunulan materyalin ilişkili ve ilişkisiz ya da önemli ve önemsiz kısımlarını birbirinden ayırt etme (örneğin, bir matematik problemindeki sayılardan problemle ilişkili olanların ilişkisiz olanlardan ayırma)
4.2 Örgütleme	Bütünlüğü ve bütünleşmeyi görme, ana çizgileri belirleme, özleştirme, yapılandırma	Bir yapıda yer alan elemanların ne derecede uygun veya işlevsel olduklarını belirleme (örneğin, tarihsel bir betimlemedeki kanıtları, belli bir tarihi açıklamaya uygun olanlar ve olmayanlar şeklinde iki gruba ayırma)
4.3 İrdeleme	Afetme, yükleme	Sunulan materyalde kendini gösteren bakış açısını, yanlışlıkları, değerleri ve niyeti belirleme (örneğin, bakış açısını yansıtarak bir makale yazan yazarın görüşünü belirleme)
5. DEĞERLENDİRME	Ölçütler veya standartları göz önünde tutarak yargıya ulaşma	
5.1 Denetleme	Eşgüdümleme, izleme, test etme	Bir süreç veya üründeki uyumsuzlukları belirleme; ürün veya süreçte iç tutarlılık olup olmadığını ortaya çıkarma; bir işlem kullanıldığında onun ne derecede etkili bir süreç oluşturulacağını görebilme (örneğin, bir bilim adamının ulaştığı sonuçların gözlenmiş olan verilere uygunluğunu ortaya koyma)
5.2 Eleştirme	Yargılama	Bir ürünün ilgili dış ölçütlerle uyumsuzluğunu ortaya çıkarma, ürünün dış ölçütlere uygunluğunu belirleme; bir işlemin, verilen problem için uygunluğunu ortaya koyma (örneğin, iki yöntemden hangisinin verilen problemi çözmede daha etkili bir yol olacağını meydana çıkarma)
6.YARATMA	Elemanları yeni bir örüntü veya yapıya göre birleştirerek bütünleşik ve işlevsel bir bütün ortaya koyma	
6.1 Oluşturma	Hipotez önerme	Ölçütlerden hareketle yeni hipotezler oluşturma (örneğin, gözlenen bir olay ya da durumu açıklayabilecek hipotezler kurma)
6.2 Planlama	Tasarlama	Bazı görevleri yerine getirmede işe yarayacak bir işlem tasarlama (örneğin, verilen tarihi konuya ışık tutabilecek bir araştırma raporu planlama)
6.3 Üretme	Yapma	Bir ürün icat etme (örneğin, özel bir amaca hizmet edecek bir yaşam alanı (habitat) oluşturma)

Kaynak: Savaş, 2014, ss. 56-57

Görüldüğü üzere bu basamaklar Bloom Taksonomisinden farklıdır. “Bilgi” basamağı yerine “hatırlama” basamağı getirilmiştir. “Kavrama” basamağı “anlama” olarak değiştirilmiştir.

Daha önce ismi “sentez” olan beşinci basamak, altıncı basamakta “değerlendirme” olarak yer almıştır (Anderson and Krathwohl, 2014, s. 349-356).

Yeni sınıflamada bilgi boyutunun da dört ana kategori hâlinde tasnif edildiği görülmektedir. Dört ana kategori şunlardır (Anderson and Krathwohl, 2014):

- a) Olgusal bilgi
- b) Kavramsal bilgi
- c) İşlemsel bilgi
- d) Üstbilişsel bilgi



Tablo7

YBT'de Bilgi Birikimi Boyutu

ANA VE ALT GRUPLAR	ÖRNEKLER
A. OLGUSAL BİLGİ	
Bir konu alanını tanımış, o alandaki problemleri çözebilen bir öğrencinin bilmesi zorunlu olan temel öğeler	
AA. Terimlerin bilgisi	Teknik terimler, müzik simgeleri
AB. Özel ayrıntı ve öğelerin bilgisi	Başlıca doğal kaynaklar, güvenilir bilgi kaynakları
B. KAVRAMSAL BİLGİ	
Geniş bir yapının temel öğeleri arasında bulunan ve bu yapıyı oluşturan öğelerin birlikte hareket etmesini sağlayan ilişkiler	
BA. Sınıflamalar ve sınıfların bilgisi	Jeolojik zamanlar, işletmelerde mülkiyetşekilleri
BB. İlkeler ve genellemelerin bilgisi	Pisagor teoremi, arz ve talep kanunu
BC. Kuram, model ve yapıların bilgisi	Evrin kuramı, parlamentonun yapısı
C. İŞLEMSEL BİLGİ	
Bir şeyin nasıl yapılacağı, araştırma yöntemleri; beceri, algoritma, teknik ve yöntemlerden nasıl yararlanılacağına ilişkin ölçütler	
CA. Alana özel beceri ve algoritmaların bilgisi	Suluboya resimde yararlanılan beceriler, tamsayılarda bölme algoritması
CB. Alana özel teknik ve yöntemlerin bilgisi	Görüşme teknikleri, bilimsel yöntem
CC. Uygun yöntemlerin hangi durumlarda kullanılacağına ilişkin ölçütlerin bilgisi	Newton'un ikinci yasasına dayalı bir işlemde ne zaman, hangi durumda yararlanılacağına ilişkin ölçütler; işletme maliyetlerini tahmin etmek için belli bir yöntemden yararlanılıp yararlanılmayacağına karar verme ile ilgili ölçütler
D. ÜSTBİLİŞSEL BİLGİ	
Genelde bilişle ilgili bilgi, kişinin kendi bilişinin farkında ve onunla ilgili bilgi sahibi olması	
DA. Stratejik bilgi	Ders kitabında verilen şekliyle bir konu alanı bölümünün (ünite) yapısını ortaya koyarken yararlanılabilecek araçlardan biri olan ana hatların belirlenmesi ile ilgili bilgi; çeşitli öğrenme stratejilerinden yararlanma yolları ile ilgili bilgi
DB. Uygun bağlam ve koşullarla ilgili olanlar da dahil olmak üzere, bilişsel görevlerle ilgili bilgi	Belli öğretmenlerin öğrencilerine uygulayabilecekleri test çeşitleri hakkında bilgi, değişik görevlerin gerektirebileceği bilişsel hazırlıklar
DC. Kendi kendisi hakkında bilgi	Bir düşün yazısını (makale) eleştirebilmek bir güç, bir düşün yazısı (makale) yazabilmek ise bir zayıflık göstergesidir; kişinin kendi bilgi düzeyinden haberdar olması

Kaynak: Anderson and Krathwohl, 2014

Savaş (2014) öğrenciye kazandırılması istenilen hedef davranışların hangi bilişsel basamakta olduğunun bilinmesi öğretmene ve öğrenciye birçok yönden fayda sağlar. Öğretmen, bir ders kapsamındaki hedef davranışların hep aynı bilişsel süreçlerde yoğunlaşıp yoğunlaşmadığını bu sayede anlayabilir. Örneğin bir dersin hedef davranışları, öğrencilere sürekli olarak alt düzey bilişsel becerileri kullanıyorsa hedeflerin düzenlenmesinde sorun var, demektir (Anderson and Krathwohl, 2014). Bu sorunun teşhis edilmesini sağlayan, bu sınıflamadır. Bu çalışmada bilişsel boyut sınıflandırması Türkçe ders kitaplarındaki dinleme eğitimi etkinliklerine uygulanarak bu tür bir sorunun var olup olmadığı araştırılacaktır.

2.2.3 Türkçe dersi öğretim programının içeriği. Tematik yaklaşım temel alınarak hazırlanan Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2019) temel dil becerilerine dayanarak hazırlanmıştır. Program öğrencilerin temel dil becerilerini geliştirmekle birlikte üst düzey bilişsel becerilerinin gelişlerini destekleyecek şekilde hazırlanmıştır (MEB, 2019).

Metin, “kendisini oluşturan tümce dizilerinin birbirlerine bağdaşıklık ve tutarlılık ölçütleriyle bağlanarak bir anlam bütünlüğü oluşturmasıyla meydana gelen, belli bir amaçla üretilmiş, başı ve sonu kesin çizgilerle sınırlandırılan yazılı ya da sözlü bir dilsel ürün” dır (Onursal, 2003).

Tema, ünite veya etkinlikler bakımından asıl verilmek istenen ve tekrarlanan düşüncelerdir. Tema, genel bir kavramı belirtirken, konu daha dar kapsamlı ve somut bir durumdur (Kagan, 1952). Çeçen ve Çiftçi (2007) Hazırlanan ders kitaplarında öncelikle temalar verilmiş, her tema için farklı metinler kullanılmıştır (Aytan,2017)

Ders kitaplarında yer alan metinler, öğrencilerin Türkçenin kurallarını sezmelerine, bu kuralları öğrenerek kendi ifadelerinde kullanmalarına yardımcı olmaktadır (Özbay, 2006).

Türkçe Dersi Öğretimi Programında (2018), öğrenme ve öğretme süreçlerinde kullanılmak üzere metin türleri hikâye edici, bilgilendirici ve şiir olmak üzere üç ana grupta toplanmıştır (akt: Türkben, 2018) Öğrencilere kazandırılması hedeflenen becerilerin büyük bir kısmı ders kitabına seçilecek bu metin türleri aracılığıyla sağlanmaya çalışılmaktadır.

“Türkçe derslerinde yapılan farklı türlere dayalı okuma eğitimi etkinlikleri ile öğrencilerin söz varlığı, dili kullanma becerileri, metin kavrama stratejileri ve teknikleri edinmeleri sağlanır, ayrıca okuma alışkanlıkları ve ilgileri de geliştirilmeye

çalışılır. Öğrencilerin tartışmacı ve ikna edici, doğrudan bilgi verici metinleri kavrama becerilerini geliştirmek için öğretici/bilgilendirici metinlerin yanında, onların etkin dili kullanabilme gücünü geliştirmek için çok anlamlı yapıları içeren şiir, öykü, masal, fıkra gibi yazınsal/edebi metinlerden de yararlanılır” (Karatay, 2014b).

Ders kitabına metin seçimi yapılırken çocukların ilgileri, gereksinimleri de dikkate alınmalıdır. Seçilen metinler onların duygu ve düşünce dünyalarını olumlu bir şekilde etkilemeli, gelişimlerini sağlamalıdır (Sever, 201).

En son hazırlanan Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda (2019), temalar belirlenmiş ve sınıflar bazında işlenecek 8 temaya yer verilmiştir. “Erdemler”, “Millî Kültürümüz”, “Millî Mücadele ve Atatürk” temaları zorunlu olarak tüm sınıf düzeylerinde işlenecektir. Kalan temalar yazarlar tarafından seçilmektedir (Aytaç, 2017).

Türkçe dersi için yeni programda verilen 16 tema ve açıklamaları şu şekildedir:

1.	ERDEMLER	Ahlak, alçak gönüllülük, azim, cömertlik, dayanışma, dostluk, dürüstlük, güven, iyilikseverlik, kardeşlik, merhamet, paylaşma, sabır, sadakat, saygı, sevgi, sılayı rahim, vefa, vicdanlı olmak, yardımlaşma vb.
2.	MİLLÎ KÜLTÜRÜMÜZ	Aile, bayrak, büyüklerimiz, dini bayramlar, gelenekler, geleneksel sporlar, insan ilişkileri, kültürel miras, mekânlar, millî bayramlar, şehirlerimiz, sıra, tarihî mekânlar, tarihî şahsiyetler, tarihî eserlerimiz, Türkçe, vakıf kültürü, vatan, yurdumuz vb.
3.	MİLLÎ MÜCADELE VE ATATÜRK	15 Temmuz, Atatürk, Çanakkale, cesaret, Cumhuriyet, fedakârlık, gazilik, İstiklâl Marşı, kahramanlık, Kut’ül Amare, milli egemenlik, millî irade, millî kimlik, millî mücadele, Sarıkamış Harekâtı, şehitlik, vatanseverlik vb.
4.	BİREY VE TOPLUM	Ana dili, adalet, barış, bireysel farklılıklar, çok dillilik, çok kültürlülük, dayanışma, devlet, dezavantajlı gruplar, empati, eşitlik, farklılıklara saygı, gurbet, haram, hayat becerileri, helal, hukuk, hükümet, iktidar, kardeşlik, kent kültürü, komşuluk ilişkileri, kul hakkı, kültürel farklılıklar, küreselleşme, medeniyet, meslekler, misafirperverlik, selamlaşma, siyaset, sosyal içerme, sosyokültürel farkındalık, toplumsal kurallar, vatandaşlık, zaman yönetimi vb.

5.	OKUMA KÜLTÜRÜ	Bilgi okuryazarlığı, çoklu okuryazarlık, dijital okuryazarlık, dil sevgisi, edebî şahsiyetler, e-kitap, eleştirel okuryazarlık, kitabevi, kitaplar, kütüphaneler, metinleri okuma alışkanlığı, okuma serüveni, okuma sevgisi, okur kimliği, sözlük kültürü, süreli yayınlar, teknoloji okuryazarlığı, yaratıcı okuma, yazılı kültür, z-kitap, z-kütüphane vb.
6.	İLETİŞİM	Aile iletişimi, bilgi iletişimi, diğer canlılarla iletişim, etkili iletişim, iletişim becerileri, insanlarla iletişim, kitle iletişim araçları, komşuluk, kültürel iletişim, kültürler arası iletişim, medya okuryazarlığı, öğrenci hareketliliği, öğrenci öğretmen iletişimi vb.
7.	HAK VE ÖZGÜRLÜKLER	Bireysel haklar, birinci kuşak haklar, çocuk hakları, demokrasi, din ve vicdan özgürlüğü, düşünce özgürlüğü, eğitim hakkı, engelli hakları, eşitlik, haberleşme özgürlüğü, hakkını savunma, hasta hakları, hayvan hakları, ifade özgürlüğü, ikinci kuşak haklar, inanç hakkı, insan hakları, kişi dokunulmazlığı, merhamet, özel hayatın gizliliği, özgürlükler, seyahat özgürlüğü, temel hak ve özgürlükler, toplumsal cinsiyet adaleti, toplumsal cinsiyet eşitliği, yaşama hakkı vb.
8.	KİŞİSEL GELİŞİM	Başarı, beceri, çalışkanlık, çatışma yönetimi, empati, girişimcilik, karar verme, kendini tanıma, kişilik tipleri, meslek seçimi, motivasyon, öğrenmeyi öğrenme, olumlu düşünme, öz denetim, öz eleştiri, öz güven, öz saygı, sorumluluk, sosyal gelişim, yetenek, yeterlilik, zaman yönetimi vb.
9.	BİLİM VE TEKNOLOJİ	Bilim insanları, bilim okuryazarlığı, bilişim okuryazarlığı, etik, girişimcilik, haberleşme, hayal gücü, iletişim, keşif ve icatlar, matematik okuryazarlığı, merak duygusu, olay, olgu, patent, sosyal medya, tasarım, teknoloji, telif, ulaşım, yenilikçilik vb.
10.	SAĞLIK VE SPOR	Adil oyun, beden eğitimi, beden sağlığı, beslenme, centilmenlik, dengeli beslenme, hareketlilik, hastalıklardan korunma, ilaç kullanımı, ilk yardım, öz bakım, ruh sağlığı, sağlıklı beslenme, sağlıklı yaşam, spor kültürü, sportmenlik, temizlik, uyku vb.
11.	ZAMAN VE MEKÂN	Çevremiz, evimiz, geçmiş şimdi gelecek, gezginler, odamız, okulumuz, şehirler, sınıfımız, ülkeler vb.
12.	DUYGULAR	Bağışlama, beğenme, duygu yönetimi, heyecan, kaygı, kıskançlık, korku, mutluluk, özlem, sevgi, sitem, takdir etme, umut, üzüntü, veda, yalnızlık vb.

13.	DOĞA VE EVREN	Bitkiler, canlılar, çevre, çevrenin korunması, doğa, doğa olayları, doğal afetler, dünya, evren, gece, gezegenler, gündüz, hayvanlar, iklim, kar, manzaralar, mevsimler, renkler, uzay, yağmur, yeryüzü, yıldızlar, zaman bilinci vb.
14.	SANAT	Afiş, bale, cilt, söz sanatları, ebru, edebiyat, estetik, estetik duyarlılık, festival, fotoğraf, gala, geleneksel sanatlar, gölge oyunu, grafik, grafiti, heykel, mimari, minyatür, müzik, opera, özgünlük, pandomim, peyzaj, resim, seramik, sinema, tezhip, tiyatro, yenilikçi düşünme vb.
15.	VATANDAŞLIK	Adalet, alın teri, çalışma, emek, eşitlik, göç, göçmenlik, görev bilinci, hukukun üstünlüğü, iş birliği, mültecilik, özgürlük, paylaşma, sorumluluk, üretme, vergi bilinci vb.
16.	ÇOCUK DÜNYASI	Çocuk kültürü, çocuk müzesi, dijital oyunlar, eğlence, geleneksel çocuk oyunları, hayal, hobiler, keşif, lunapark, merak, mizah, okul, oyun, oyuncak, rüya, sokak oyunları vb.

Hazırlanan temalarla işlenecek Türkçe dersindeki öğrenme alanları konuşma, dinleme, okuma ve yazma olarak sıralanmaktadır. Bu alanlar bazında belirlenen kazanımlar için çeşitli metinler kullanılmaktadır. Bu uygulamanın öğrencilerin anlama, anlamlandırma, değerlendirme ve sentezleme becerilerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Metinleri analiz ederek daha sonrasında sentezleme yapabilmek, üst düzey düşünme becerilerinin gelişimine bağlıdır. Metinler aracılığıyla zihinsel süreçlerin işlevini gerektiren sorular sormak, öğrenciyi bu yönde motive eder. Nitelikli sorular, düşünme becerilerinin gelişimini destekler. Daha sonraki süreçte öğrencilerin de nitelikli sorular sorması için onları teşvik eder. Metinlerin kalitesi kadar metinlerin anlaşılmasını sağlayan nitelikli soruların da ön plana çıkarılması gerekmektedir. Metinler genel olarak öyküleyici, bilgilendirici ve şiir gruplarında oluşturulmuştur (Aktaş, 2016).

Tablo8

Sınıf Düzeylerine Göre Metin Türlerinin Dağılımı

TÜRLER	1	2	3	4	5	6	7	8
BİLGİLENDİRİCİ METİNLER								
Anı		+	+	+	+	+	+	+
Biyografiler, Otobiyografiler							+	+
Blog						+	+	+
Dilekçe					+		+	+
Efemera ve Broşür (liste, diyagram, tablo, grafik, kroki, harita, afiş vb. karma içerikli metinler)		+	+	+	+	+	+	+
e-posta			+	+	+	+	+	+
Günlük		+	+	+			+	+
Haber Metni, Reklam		+	+	+	+	+	+	+
Kartpostal		+	+	+				
Kılavuzlar (kullanım kılavuzları, tarifname, talimatnameler vb.)		+	+	+	+	+	+	+
Gezi Yazısı						+	+	+
Makale / Fıkra / Söyleşi /Deneme					+	+	+	+
Mektup					+	+	+	+
Özlü Sözler (atasözü, deyim, duvar yazıları, döviz vb.)	+	+	+	+				
Özlü Sözler (vecize, atasözü, deyim, aforizma, duvar yazıları, motto, döviz vb.)					+	+	+	+
Sosyal Medya Mesajları				+	+	+	+	+
HİKÂYE EDİCİ METİNLER								
Çizgi Roman	+	+	+	+	+	+	+	+
Fabl	+	+	+	+	+	+	+	+
Hikâye	+	+	+	+	+	+	+	+
Karikatür	+	+	+	+	+	+	+	+
Masal / Efsane / Destan	+	+	+	+	+	+	+	+
Mizahi Fıkra	+	+	+	+	+	+	+	+
Roman				+	+	+	+	+
Tiyatro	+	+	+	+	+	+	+	+
ŞİİR								
Mani / Ninni	+	+	+	+				
Şarkı / Türkü	+	+	+	+	+	+	+	+
Şiir	+	+	+	+	+	+	+	+
Tekerleme / Sayısmaca / Bilmece	+	+	+	+				

Kaynak: Türkçe Dersi Öğretim Programı (2018)

Yenilenen Türkçe programına göre sınıf düzeylerinde kullanılacak 8 tema için dörder metin kullanılması planlanmıştır. 3 metin okuma alanında verilirken 1 metin ise dinleme/izleme alanında verilmektedir. 8 temada toplam 32 metne yer verilmiştir. Ayrıca temalar uygun olması kaydıyla her tema için 1 serbest okuma metni de oluşturulmuştur. Bu şekilde kitaplarda toplam 40 metin yer almıştır.

Tablo9

5. Sınıf Ders Kitabındaki Metin Türlerinin Dağılımı

Metin Türleri	F
Hikâye Edici Metinler	11
Bilgilendirici Metinler	13
Şiir Metinleri	8
Serbest Okuma Metinleri	8
Toplam Metin Sayısı	40

5. sınıf ders kitabındaki metin türlerine bakıldığında bilgilendirici metin sayısı 13, hikâye edici metin sayısı 11, şiir sayısı 8 ve serbest okuma metni sayısı 8 olmak üzere toplam 40 metin olarak belirlenmiştir (Aktaş,2016).

Tablo10

6. Sınıf Ders Kitabındaki Metin Türlerinin Dağılımı

Metin Türleri	F
Hikâye Edici Metinler	10
Bilgilendirici Metinler	17
Şiir Metinleri	5
Serbest Okuma Metinleri	8
Toplam Metin Sayısı	40

6. sınıf ders kitabındaki metin türlerine bakıldığında bilgilendirici metin sayısı 17, hikâye edici metin sayısı 10, şiir sayısı 5 ve serbest okuma metni sayısı 8 olmak üzere toplam 40 metin olarak belirlenmiştir.

Tablo11

7. Sınıf Ders Kitabındaki Metin Türlerinin Dağılımı

Metin Türleri	F
Hikâye Edici Metinler	16
Bilgilendirici Metinler	13
Şiir Metinleri	3
Serbest Okuma Metinleri	8
Toplam Metin Sayısı	40

7. sınıf ders kitabındaki metin türlerine bakıldığında bilgilendirici metin sayısı 13, hikâye edici metin sayısı 16, şiir sayısı 3 ve serbest okuma metni sayısı 8 olmak üzere toplam 40 metin olarak belirlenmiştir

Tablo12

5, 6 ve 7. Sınıf Ders Kitabındaki Metin Türlerinin Dağılımı

Metin Türleri	F
Hikâye Edici Metinler	37
Bilgilendirici Metinler	43
Şiir Metinleri	16
Serbest Okuma Metinleri	24
Toplam Metin Sayısı	120

5, 6 ve 7. sınıf ders kitabındaki metin türlerinin dağılımında bilgilendirici metinlerin 43, hikâye edici metinler 37, şiir metinleri 16 ve serbest okuma 24 metin ile ders kitabında yer almıştır. Her seviyede eşit dağılım gösteren sadece serbest okuma metinleridir. Her üç sınıf seviyesinde de en az yer verilen metin türü şiir olmuştur. Dil öğrenimindeki incelikler bakımından şiirlerin önemi daha çoktur. Ayrıca sanatsal bakış açısı kazandırılmasında şiirlerin etkin rol oynadığı bilinmektedir. Bilgilendirici ve hikâye edici metinlerdeki tümce yapıları, normal hayatta kullanılan tümce yapılarına benzemektedir. Ayrıca bu tür metinlerde kurgusal olaylar daha öngörülebilir olmakla birlikte gerçek hayata yakın bir yol izlemektedir. Ancak şiirlerin içerik ve anlam bakımından sanatsal bir yaklaşımı bulunmaktadır. Bu nedenle şiir metinlere de diğer metinler kadar önem gösterilmesi ve yer verilmesi gerekmektedir (Bayat, 2012).

Tablo13

Sınıf Metin Türlerinin Temalara Göre Dağılımı

Temalar	Metin Türleri	Hikâye Edici	Bilgilendirici	Şiir
Çocuk Dünyası		2	-	2
Millî Mücadele ve Atatürk		1	2	1
Erdemler		3	-	1
Bilim ve Teknoloji		-	4	-
Millî Kültür		2	1	1
Okuma Kültürü		1	2	1
Sağlık Spor		-	3	1
Doğa ve Evren		2	1	1

Sınıf metin türlerinin temalara göre dağılımı tabloda gösterilmiştir. Bilim ve teknoloji temasında 4 bilgilendirici metin olduğundan hikâye edici ve şiir metinlerinin yer almaması dikkat çekicidir. Hikâye edici metinlere yer verilmeyen temalar bilim ve teknoloji ile sağlık ve spor olmuştur. Bilgilendirici metinlere yer verilmeyen temalar çocuk dünyası ve erdemler olmuştur. Şiir metinlerine ise bilim ve teknoloji temasında yer verilmemiştir.

Tablo 14

6. Sınıf Metin Türlerinin Temalara Göre Dağılımı

Temalar	Metin Türleri	Hikâye Edici	Bilgilendirici	Şiir
Okuma Kültürü		2	1	1
Millî Mücadele ve Atatürk		2	2	-
Bilim ve Teknoloji		-	4	-
Erdemler		3	-	1
Doğa ve Evren		-	4	-
Millî Kültür		-	1	3
Sağlık ve Spor		-	4	-
Birey ve Toplum		3	1	-

6. sınıf metin türlerinin temalara göre dağılımı tabloda gösterilmiştir. Tüm metin türlerine yer verilen tek temanın okuma kültürü olduğu öne çıkmaktadır. Hikâye edici metinlere yer verilmeyen temalar bilim ve teknoloji, doğa ve evren, milli kültür ve sağlık ve spor olarak gerçekleşmiştir. Bilgilendirici metinlere yer verilmeyen tek tema erdemler olmuştur. Şiir metinlerine yer verilmeyen temalar ise milli mücadele ve Atatürk, bilim ve teknoloji, doğa ve evren, sağlık ve spor ile birey ve toplum olmuştur.

Tablo15

7. Sınıf Metin Türlerinin Temalara Göre Dağılımı

Temalar	Metin Türleri	Hikâye Edici	Bilgilendirici	Şiir
Duygular		2	1	1
Millî Mücadele ve Atatürk		2	1	1
Okuma Kültürü		2	1	1
Erdemler		4	-	-
Kişisel Gelişim		2	2	-
Millî Kültürümüz		1	3	-
Sağlık ve Spor		2	2	-
Sanat		1	3	-

7. sınıf metin türlerinin temalara göre dağılımı tabloda gösterilmiştir. Duygular, milli mücadele ve Atatürk ile okuma kültürü temalarında tüm metin türlerine yer verildiği görülmektedir. Bununla birlikte erdemler temasında ise sadece hikâye edici metin türleri yer almıştır. Diğer metin türlerinde ise hikâye edici metinlerin yanında bilgilendirici metinler de yer verilmiştir.

2.3 Yaratıcılığın Önemi ve Gelişimi

Yaratıcılık, “kişilerin karşılaştıkları problemleri çözerken bilgi ve birikimlerini harmanlayıp alışlagelmişin dışında yeni ürünler ortaya koyma yeteneği” olarak tanımlanmıştır (Paulus, 2000).

Baykal (2008:56) Yaratıcılık kavramını aşağıdaki gibi açıklamaktadır.

Günümüz toplumunda tüm bireylerde ve hayatın sivil, askeri, resmi, özel, ekonomik, kültürel vb. alanlarında uyuma ihtiyaç varsa yeniliğe de şüphesiz ihtiyaç bulunmaktadır. Konsept, hipotez ve patent üretmeyenler üreten kişilere bağımlıdırlar. Her bireyi kendisi gibi olması için zorlayanların baskın olduğu topluluklar bölünüp parçalanmakta iken, karşıt özellikleri kendi benlikleriyle kaynaştırabilen yaratıcı insanlar toplumsal bütünlüğü büyük ölçüde sağlayabilmektedirler. Bir şeye sahip olmaya çabalarken var olduğunu hissedemeyen kişiler kendilerine yabancılaşmaktadır. Yaratıcılık, insanı ortaya koyduğu varlıklara esir olmasını engelleyecek vazgeçilemez bir kavramdır. Bireysel olarak yaratıcılık bir haktır. Eğitimde geri kalmışlık, toplumu yeniden üretmek, çağdaşlıksa yeni bir topluluk oluşturmaktır.

Yaratıcılık, zekâ ve problem çözme becerilerinin gelişimi bireyler, eğitimciler, psikologlar ve toplumlar için oldukça önemlidir. Yaratıcı problem çözme yeteneğinin gelişimi, eğitim seviyesi, okullarda veya okul dışında edinilen bilgiler, iç ve dış motivasyon, kültürel ve ailevi faktörler, geleneksel veya mantıksal düşüncenin gelişimi ve anlaşılma değişiklikleri dahil olmak üzere birçok faktörden etkilenmektedir (Simonton, 1984; Sak and Maker, 2006; Amabile, 1982; Weisberg, 1999). Yaratıcılığın gelişimi konusunda yapılan ilk çalışmaların çoğunda, çevrenin yaratıcılığa etkisi fark edilse de gelişimsel eğilimler ve kalıplar mevcut eğitim sisteminin kaçınılmaz sonuçları olarak algılanmıştır (Torrance, 1968). Ancak, daha yeni bir araştırma, farklı pedagojik uygulamaların yaratıcılığın gelişimini farklı şekillerde etkilediğini göstermiştir (Besançon, 2006).

2.3.1 Yaratıcılık kavramı ve eğitimde yaratıcılığın önemi. Günümüz bireylerin gelişimi için bilgi birikimi tek başına yeterli olmamaktadır. Bireysel donanımın temel unsurlarından bir tanesi, yaratıcı düşünceye dayalı bir çalışma hayatı ve yaşam tarzı oluşturmaktır. Yaratıcılık kişisel özgürlüğü tamamlayan, bireyi motive eden ve bireyi başarıya odaklayan bir kavramdır. Yaratıcılık, uzun süredir üzerinde durulan bir kavram olmakla birlikte, birçok araştırmacı, bilim insanı, sanatçı tarafından farklı şekillerde tasvir edilmiştir.

Yaratıcılık tanımı hem özgünlük hem de etkileycilik gerektirmesi nedeniyle iki yönden incelenmektedir. Özgünlük, yaratıcılık için hiç şüphesiz gerekmektedir. Genellikle yenilik olarak bilinmektedir, ancak adı ne olursa olsun, eğer alışılmadık,

yeni veya benzersiz değilse, sıradan veya gelenekseldir. Özgünlük yaratıcılık için gereklidir ancak yeterli değildir. Yalnızca orijinal olan fikir ve ürünler kullanışsız olabilmektedir.

Özgün şeylerin yaratıcı olabilmesi için etkileyici olması gerekmektedir. Özgünlük gibi, etkileycilik de çeşitli biçimlerde olmaktadır. Fayda sağlama veya uygunluk şeklinde olabilmektedir. Runco 1988'de, dergilerde ne tür bir araştırmanın yayınlanacağını tarif ederken faydaya atıfta bulunmuştur (Runco, 1988). Yaratıcılık üzerine yayınlanacak olan yaratıcı araştırmalar için standart bir tanım kullanılmıştır: “Özgünlük hayati önem taşır ancak uygun bir şekilde dengelenmelidir” (Runco, 1988, s.4).

Yaratıcılığın temel boyutlarını Fisher (1995) şu şekilde açıklamıştır:

1. Akıcılık: Zihinde saklanan bilgilerin ihtiyaç duyulduğunda hızlı ve akıcı bir biçimde kullanılmasıdır.

2. Esneklik: Bir sorun çözülmürken zihindeki kalıpların dışına çıkılarak özgür düşünmeyi ifade etmesidir.

3. Özgünlük: Bir soruna farklı açılardan bakmak, sorunlara farklı çözümler üretebilmektir.

4. Ayrıntılama: Verilen basit uyarıcılara eklemeler yaparak onları geliştirme işlemidir. Eklemenin sonundaki ürün, çeşitli ve alışılmadık olmalıdır,

E.P. Torrance'a göre yaratıcılık: “Ortaya çıkan kopuklukları, tedirginlik oluşturabilecek eksiklikleri önceden fark ederek bunlar üzerine düşünerek hipotezler oluşturmak, bunları test etmek elde edilen neticeleri değerlendirmek olasılıkları ve hipotezleri farklılaştırıp yeniden test etmek” olarak açıklamaktadır.

Bir başka tanımda yaratıcılık insanlarda bulunan bilgi, beceri ve yeteneklerin özgün olacak şekilde yeniden yapılandığı sanatsal bir üretim süreci olarak tanımlanırken, (Genovar, Prieto, Bermejo ve Ferrandiz, 2006, s. 69) farklı bir açıklamada ise yaratıcı düşünebilme, orijinal bir ürün ortaya koyabilme, birbirinden bağımsız olan ürünleri birleştirerek yeni bir ürün ortaya koyabilme, en uç noktalara gidebilme ve bir olayı değişik şekillerde değerlendirebilme kapasitesine sahip olma olarak açıklanmaktadır (Fox ve Schirrmacher, 2014).

Guilford'a göre yaratıcılık, ayrıştırıcı düşünce sürecinde esneklik, bütünlüştürücü düşünme sürecinde akıcılık ve bilinenlerin dışında bir işlem yapma

olarak tanımlanır. Guilford tanımını yaratıcılığın alt boyutları üzerinde yoğunlaştırmıştır (Ülgen, 1995, s.47).

Barlett ise yaratıcılığı, herkesin kullandığı yöntemden farklı bir yol kullanma, yeni tecrübeler kazanmaya hazır olma, süregelen biçimlerin dışına çıkma olarak tanımlarken, Wallach ve Kogan yaratıcılığı birçok çağrışım ortaya çıkarma bunu yerine getirirken bağımsız olma olarak açıklamaktadır. Fakat bunu getirirken de Barlett'intam tersine özü terk etmeme ya da başka bir yöne gitmemek gerektiğini düşünmektedir.

2.3.2 Türkçe öğretimi ve yaratıcılık. Yaratıcılık ve yaratıcı düşünme farklı anlamları karşılmasına rağmen birbiri yerine kullanılabilen iki kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Oysa yaratıcı düşünme daha çok zihinsel etkinlikleri, yaratıcılık ise hem zihinsel hem de performansa dayalı etkinlikleri çağrıştırmaktadır (Demirel, 2005).

Yaratıcı düşünme daha önce yapılmamış düşünülmemiş, aralarında ilişki kurulmamış nesnelere ya da düşünceler arasında ilişki kurulması olarak ele alırsak yaratıcılık ise yaratıcı düşünme sonucu ilişki kurulan nesne ya da düşüncelerin performansa dayalı etkinliklere dönüşmesidir.

İlköğretim 5. Sınıf Türkçe Derslerinin Yaratıcı Düşünce Açısından Değerlendirildiği bir tez çalışmasında yaratıcı düşüncelerin Türkçe öğrenme ile olan bağlantısı irdelenmiştir (Öztürk, 2000). Öğrencilerin yaratıcı düşünce becerileri Torrance Yaratıcı Düşünce Testi aracılığıyla tespit edilmiştir. Bu çalışmadaki amaç; öğrencilerin Türkçe dersinde yaratıcılık becerilerinin gelişmesini ve bu gelişmenin seviyesini saptamaktır. Çalışma Türkçe dersinde yaratıcılığın aktive edilmesini sağlayan imkanlar verildiğinde öğrencilerin yaratıcılık becerilerinin geliştiği saptanmıştır.

"MEB 2005 Türkçe Öğretim Programı"nda yaratıcı düşünme yeteneği, "Yaratıcı düşünme yeteneği, öğrencilerin temel bir fikri ve ürünü değiştirme, birleştirme, yeniden farklı ortamlarda kullanma ya da tamamen kendi düşüncelerinden yola çıkarak yeni ve farklı ürünler ve bilgiler üretme, olaylara farklı bakabilme, küçük çaplı da olsa bazı buluşlar yapabilmeyi kapsar" olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2005).

2.3.2.1 Türkçe öğretiminde yaratıcılık nasıl gelişir? Türkçe öğretimi dört temel dil becerisi ve dil bilgisi üzerine yapılandırılmıştır. Bu dört temel dil becerileri: dinleme, konuşma, okuma ve yazmadır. Türkçe öğretiminde yaratıcılığı geliştirebilmek için dört temel dil becerilerini göz önünde bulundurularak eğitim - öğretim programı hazırlanmalıdır. Öğretmenlerin yenilenmiş Bloom sınıflamasına hâkim, yaratıcı düşünme tekniklerini ve özellikle yaratıcı dramayı bilen etkin bir şekilde uygulayan olmaları gerekmektedir. 1960'lardan beri gelişmekte olan yaratıcılık, yaratıcı düşünmek, sorunları çözme ifadeleri, eşdeğer ifadeler olarak kullanılmaktadır. Yaratıcı düşünmek; gözlem, bilgi, deneyim ya da düşünceleri farklı düşünce ve kavram meydana getirecek biçimde harmanlamaktır (Yıldırım, 2002). Yaratıcı düşüncenin geliştirilebilmesi için farklı düşünce tekniklerinden yararlanılabilir. Yaratıcı düşünceyle en ilişkili düşünme tekniklerinden biri iraksak düşünmedir. Iraksak düşünme; bilinenleri eleştirmekte, gerektiğinde düzeltmekte, olabilecekler hakkında düşünmektedir ve belirsiz alanlarda gezinme meyli göstermektedir (Samurçay, 1983)

Yaratıcı düşünmeyle ilişkili diğer düşünme tekniği ise eleştirel düşünmedir. Norris eleştirel düşünmeyi; öğrencilerin öncesinde bildiği şeyleri uygulaması ve fikirlerine kıymet biçip onları değiştirebilmeleri şeklinde ifade etmiştir (Demirci, 2000).

Eleştirel düşünme, bireyin düşündüğü, problemleri keşfettiği, ilişkili bilgiyi aradığı ve sorunları için karar verdiği, öğrenmeyi etkileyen bilişsel bir süreçtir ve öğrencilerin liderlik becerilerini, karar verme, yargılama becerilerini geliştirmede gereklidir (Kaplan Sayı, 2013).

Eleştirel düşünceye sahip olan kişiler kurucu, üretici ve yaratıcı olmaktadır. Belli kalıplar içerisinde sıkışıp kalmazlar. Bu kişiler, kendilerini daima yenileme ve öğrendiği şeyleri güncelleme isteği duymaktadırlar. Yaratıcı düşünmenin geliştirilmesinin amaçlandığı öğrenme mekanları yaratıcı kişilerin nitelikleri göz önünde bulundurularak hazırlanmalı, öğrenim ve öğretim aşamalarında öğrencilerin yaratıcılık becerileri desteklenmelidir.

Altı Şapkalı Düşünme: Bu tekniğin amacı, bireyin bilgiyi ve düşünme etkinliklerini belli bir sisteme sokarak çözümlenmesine olanak sağlamaktır. Bu tekniği geliştiren Bono (1986: 19), uygulama esnasında şapkaların işlevlerinden hiçbir şekilde bahsetmemek gerektiğini vurgulamıştır. Uygulayıcılar, şapkaları

takanlara hitap ederken sadece şapkaların renklerini söylemeleri gerekmektedir. Kullanımı oldukça kolay bir tekniktir.

Bu teknikte her bir şapkanın rengi ve anlamı vardır. Şapkayı takan kişi, şapkanın rengine göre düşüncelerini açıklamalıdır. Uygulayıcılar arasında yer değiştirirse uygulayıcıların düşünceleri de şapkaların rengine göre değişiklik göstermektedir.

Şapkaların anlamlarını Bono (2015) aşağıdaki gibi ifade etmiştir.

1. Beyaz Şapka: Bilinen veya gerekli olan bilgileri ifade eder.

2. Kırmızı Şapka: Bu şapka duyguları temsil eder. Bu şapkayı kullanırken duygu ve hislere, korkuları, beğenilere veya beğenilmeyen şeylere, sevilen ve kızılan şeylere değinebilirsiniz.

3. Siyah Şapka: Kötümserliği temsil eden şapkadır ve olaylardaki zorluklara ve tersliklere odaklanmıştır.

4. Sarı Şapka: Bu şapkayı takan olaylara iyimser bakmaya çalışır. Bu şapkayı başına takan kişi olayların keşfedici ve yararlı yönlerini tespit eder.

5. Yeşil Şapka: Yaratıcılığın temsilcisidir. Olasılıklar üzerinde düşünme, alternatif ve yeni fikirleri açığa çıkarmaya çalışır. Bu şapka yeni kavram ve algıları ifade etmek için bir fırsat oluşturur.

6. Mavi Şapka: Düşünme sürecini yönetmeye yarayan şapkadır. Altı şapka düşünme ilkelerinin sağlanmasını denetleyen mekanizmadır.

Yaratıcı Drama: Yaratıcı drama, bireylerde yaratıcılığı geliştirmede etkili bir eğitim alanıdır. Yaratıcı drama San'a (1990) göre doğaçlama, rol oynama vb. tiyatro yahut drama tekniklerinden yararlanılarak bir grup çalışması içinde bireylerin bir yaşantıyı, olayı, fikri, soyut kavramı veya davranışı eski bilişsel örüntülerin yeniden düzenlenmesi yoluyla, gözlem, deneyim, duygu ve yaşantıların oyunsu süreçlerle canlandırılmasıdır (akt. Üstündağ, 2011, s. 123).

Ülkemizde yaratıcı drama çalışmalarına önem verilmekte ve kullanım alanı yayılmaktadır. Yaratıcı dramada, dramayı yöneten kişilere yani öğretmenlere lider, öğrencilere ise katılımcı denir (Ulaş, 2014, s. 15). Liderin yaratıcı drama çalışmasını etkin bir şekilde gerçekleştirebilmek için, baskın karakterdeki katılımcıların diğer katılımcıların oyunlarını manipüle etmemesine dikkat etmelidir.

Drama eğitim- öğretim programlarının gerekli bir bölümüdür. Türkçe, Tarih, Fen Bilgisi, Coğrafya gibi temel derslerde olduğu gibi Ekonomi, Endüstri, insan ilişkileri ve birçok derslerde de uygulanabilir. Drama öğrencilerin, dili sınıfta

kullandıklarından daha geniş sosyal olaylarda kullanmalarına neden olmaları açısından konuşma dilinin gelişmesinde önemli rol oynar (Fulford, Hutchings, Ross, and Schmitz, 2001). Bu da Türkçe öğretimde dört temel dil becerilerinden biri olan konuşma becerisinin gelişmesine katkı sağlamaktadır.

SCAMPER (Yönlendirilmiş beyin fırtınası) Tekniği: Bu teknik, 1-8. Sınıflar için hazırlanan İlköğretim Yaratıcı Düşünme Dersi Öğretim Programı'nda (2012: 13) kullanılan ve eğlenceli olarak tanıtılan bir tekniktir. Zihinsel kalıpların üzerinde hareket etmeyi sağlayan bu teknik, eğitimin her seviyesinde kullanılabilir.

Yönlendirilmiş beyin fırtınasının basamakları şu şekildedir:

Substitute: Yer değiştirme.

Combine: Birleştirme.

Adapt: Uyarlama.

Modify, **M**inify, **M**agnify: Değiştirme, küçültme, büyütme.

Put to other uses: Diğer kullanılanların yerine koyma.

Eliminate: Çıkarma.

Reverse, **R**earrange: Tersine çevirme, düzenleme.

Öğrencilerin, fikir açısından çıkmaza girdikleri veya tam aksine konunun özünden uzaklaştıkları durumlarda kullanılabilecek en uygun teknik SCAMPER'dır (Swain, 2001; akt. Eren, 2015:)

SCAMPER, bir çeşit beyin fırtınası tekniği olmasına rağmen beyin fırtınası tekniği ile aralarında bazı farklılıklar vardır.

SCAMPER tekniğinin her bir basamağındaki adımları Eren (2015: 48- 49) şu şekilde ifade etmiştir:

S: “Bir insan, eşya yahut duygunun yerine başka hangi insan, eşya veya duygu geçebilir?” Burada, doğru fikre ulaşılan kadar bir deneme yanılma süreci geçirilir.

C: Buradaki ana düşünce eşyaları bir araya getirmek, birleştirmektir. “Hangi fikirler birleştirilebilir?” diye kendimizi sorgulamalıyız.

A: Başkalarının fikirleriyle kendi fikirlerimizi yakınlaştırmak için uyarlama yapmalıyız. Bu süreçte “Başka hangi fikir buna benziyor?” sorusuna cevap aranmalıdır.

M: “Neyi değiştirebilirim? (renk, şekil, tat...)” sorusu sorulur.

P: Eşyaların bilinen kullanım alanları dışında kullanımını planlamak için “Bunun için başka neler kullanılır? Alternatif yollar var mıdır?” gibi sorular sorulur.

E: “Neler eklenmeli, neler çıkarılmalıdır?” sorularına yanıt aranan basamaktır.

R: Bu basamakta “Olumsuzluklar tersine çevrilebilir mi? Düzeni tersine çevirince ne olur? Hangi düzenlemelere yer verirsem gelişim kat edilir?” soruları sorulur.

Yaratıcılık becerilerini geliştirmek için ortaya konan programlar aracılığıyla, bu yeteneklerini kullanabilme imkânı verildiği zaman, bireylerin gelişimlerinde ve ürün meydana getirme yeteneklerinde oldukça iyi neticeler verdiği saptanmıştır. Bireylerin yaratıcı düşüncelerini etkileyen birey ve çevre kaynaklı pek çok etken bulunmaktadır. Bu sebeple okul içindeki etkinlikler, öğretmenlerin sınıf içindeki tutumları, sınıfta oluşturulan atmosfer öğrencilerin yaratıcı düşünme yeteneğinin gelişmesi açısından elzemdir (Çakmak, 2010). Bilhassa ilköğretim birinci aşama öğrencilerin yaratıcı düşünme yeteneklerinin gelişmesi açısından hayati önem taşımaktadır. Gözlem ve inceleme, rol yapma, gösteriler, drama ve oyun Türkçe öğretimi için yaratıcı düşünme yeteneğinin gelişmesinde kullanılabilen yöntemlerdendir (Kurudayıoğlu ve Çetin, 2015). Türkçe öğretiminde yaratıcılığının gelişiminde etkin olabilesi için şekilcilikten, ezbere dayanan ve analitik düşünme becerilerinden yoksun, amacına hizmet etmeyen eğitim programlarından uzak durulmalıdır ayrıca çocuğa karşı tutumlarımızı gözden geçirmeliyiz. Çocuğun farklı soru ve cevaplarına önem verilmeli, yaratıcı düşünme becerisinin geliştirecek, sorulara, etkinliklerle bu beceri geliştirilmelidir.

Öğrencilerin yaratıcılık becerilerinin geliştirilmesi için, yaratıcılıkla alakalı çabasına değer verilmesi ve öğrenciye bundan dolayı memnuniyet duyma öğretilmesi gerekmektedir. Öğretmen ve veliler öğrencilerin farklı soru ve cevaplarına saygı duyup, farklı düşünme ve bağlantı kurmayı teşvik etmelidir. Bu imkanlar verildiği zaman, çocuklar yetişkinlerin gözlerinden kaçırdıkları ayrıntıları yakalayabilirler. Çocukları dinleyip düşüncelerine kıymet verildiği ve saygı duyulduğu belli edilmelidir. Ortaya attıkları düşünceleri geliştirmelerine imkân tanıyarak fikirlerini test etmelerine ve başka insanlarla paylaşmalarına yardımcı olmalıdırlar. Ayrıca kendiliğinden öğrenmelerine imkân verilmelidir. Haddinden fazla denetim altında tutma, belirli programa fazlasıyla bağlılık, öğrencilerin kendiliğinden öğrendiklerini

takdir etmemek, öğrendiği şeyleri vurgulamalarına imkân vermeden aşırı materyal yüklemek, yaparak yaşayarak öğrenmelerine engel olmaktadır. Eğitimin özellikle ilk aşamalarında sıklıkla yapılan ölçmeler, çocukların yaratıcılık özelliklerini göstermekten korkmalarına sebep olmaktadır. Çocukların hatalarının bu prosesin bir parçası olarak kabul edilmesi yaratıcılıklarının geliştirilmesi için gerekli olan tutumlardandır (Özden, 1998).

2.3.2.1.1 Dinleme becerisinde yaratıcılığın geliştirilmesi. Dinleme öğrenme alanıyla ilgili yapılan tanımlamalarda dinlemenin “bildirileri etkin bir yolda alma ve yorumlama süreci”, “görsel ve işitsel simgelere tepki”, “konuşan ya da sesli okuyan bir kişinin vermek istediği sözlü mesajları doğru olarak anlayabilme etkinliği” “duyuları anlama yetisi”, “işittiğimizi anlamak ve saklamak ya da işittiğimizi anlamak amacıyla dikkat harcamak” şeklinde ifade edildiği görülmektedir (Kemiksiz, 2016).

Dinleme, okuma ve yazma becerilerinin kazandırılmasının ön koşuludur. Bireylerin büyük çoğunluğunun yazılı dil ile tanışmaları ebeveynlerinin kendilerine okudukları kitapları dinledikleri yıllara dayanmaktadır. Okuma becerisinin öğrencilerin duydukları ile gördükleri arasındaki bağlantıyı kurmalarıyla ortaya çıktığı ve geliştiği göz önünde bulundurulduğunda, dinlemenin okuma becerisinin kazandırılmasındaki rolü daha iyi anlaşılacaktır (Tüzel, 2014). Okullardaki tüm dersler için geçerli olmak üzere eğitim öğretim faaliyetlerinin başarısı dinleme eğitiminin yeterince verilmiş olmasına bağlıdır. Yeterince gelişmemiş dinleme becerileri öğrencilerin başarısını da olumsuz yönde etkileyecektir (Keskinkılıç ve Keskinkılıç, 2007).

2.3.2.1.2 Konuşma becerisinde yaratıcılığın geliştirilmesi. Konuşma; düşünce, duygu ve bilgilerin seslerden oluşan dil aracılığıyla karşı tarafa aktarılmasıdır (Demirel, 1999, s.40). Konuşma, zihinsel bir çabayla, zihinsel birikimle oluşturulan iletinin dil aracılığıyla karşıdakine sunulmasıdır (Adalı, 2003, s.27).

“Konuşma, eğitim ve öğretimin temel yoludur. Öğretmen öğrenci arasında bilgi alışverişi, öğütme, açıklama, düzeltme en çok konuşmayla yapılır. Konuşma, Türkçe öğretiminin temelini oluşturması bakımından önemlidir” (Göğüş, 1978, s. 174).

2.3.2.1.3 *Okuma becerisinde yaratıcılığın geliştirilmesi.* Yaratıcı okuma, üst seviye bir okuma çeşididir. Ana nedeni, sosyal kuralların ve ilişkilerin bireyin yaratıcı düşünme ve okuma yeteneklerini engellemesidir. Kişilerin yaratıcı düşüncelerini geliştirmesinin ilk şartı özgür düşünme ve düşünce üretmeleri olduğu için sosyal kurallar yeni düşüncelerin gelişmesini önlemektedir. Toplulukların özgür düşüncelere kapalı olmaması yaratıcı düşünmeyi ve okumayı geliştirmeyi sağlayacaktır (Yurdakal ve Kırmızı, 2017).

Small ve Arnone, yaratıcı okumanın gelişmesi için öğrencilerde bulunmakta olan merakın geliştirilmesi, güvenilir bir mekânın sağlanabilmesi ve amaca çıkan yolun hakikî olarak belirlenmesi gerektiğini ifade etmiştir. Yaratıcı okuma çalışmaları gerçekleştirilen okullarda çocuklar ilgilerini çeken konuya ait kitapları seçip, okumaya uygun mekânlarda okumakta ve okuduğu şeyleri hayali biçimde görselleştirmektedir (Small and Arnone, 2011). Yaratıcı okuma yapabilmek için mekân ve gereçler oldukça önemlidir. "Yaratıcı okumayı destekleyecek kitapların içerdiği konuların da uygun biçimde hazırlanması gerekmektedir."

2.3.2.1.4 *Yazma becerisinde yaratıcılığın geliştirilmesi.* "Yazma becerisi bilgileri gözden geçirmek, düzenlemek ve yansıtmak olmak üzere üç kademe içerir." (T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2009). Yaratıcı yazmayı geliştiren etkinliklerde de bu aşamalar göz önünde bulundurulmalıdır. Maltepe (2006), yaratıcı yazmada, önceki aşamadaki amacın, öğrencilerin bilişsel ve duygusal açıdan yazmaya hazırlanması olduğunu, bu yüzden öğrencilerin kendisini en iyi biçimde ifade edebileceği ve yaratıcı yazı yazabileceği konuların ve etkinliklerin belirlenmesi konusunda dikkatli olunmasını belirtmiştir. Yazma becerisinde öğrenciler, her açıdan zorbalıktan uzakta, istediği şekilde özgür bir biçimde yazmalıdırlar. Bu ortamın meydana gelmesinde, öğretmenlere hayati işlevler düşmektedir. Öğrencilerin motive edilmesi ve onlara örnek olunması adına, öğretmenlerin de bu etkinliklere katılım göstermesi gerekmektedir.

Bölüm 3

Yöntem

Bu bölümde araştırmada kullanılan veri toplama ve analiz yöntemleri ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

3.1 Araştırma Yöntemi

Çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden birisi olan içerik analiz yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırmalar, algıların ve olayların kendi ortamlarında incelenmesi, verilerin toplanması ve durumun gerçekliğini yansıtacak şekilde nitel bir süreç sonunda gerçekleşen araştırmalardır (Yıldırım ve Şimşek, 2006, s. 39)

İçerik analizi, basılı ya da görsel materyallerin sistematik bir şekilde taranarak belli kategoriler bakımından tematik olarak analiz edilmesidir. İçerik analiziyle elde edilen veriler, birbirleriyle belirli temalar arasında sınıflandırılmış, böylelikle veriler arasındaki ilişkiler ortaya çıkarılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 227). Çalışma kapsamına dâhil edilen araştırma kitapları toplam üç kitap, Bloom taksonomisi alanında dört uzman kişi ve bir hakem tarafından analiz edilmiştir. Analiz sonucunda elde edilen veriler; frekans ve yüzde değerleri tablolastırılmıştır ayrıca veriler krostab ve Ki kare yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Sınıf, tema, etkinlik, alt etkinlikler bazındaki bilişsel basamak dağılımlarına krostab analizi kullanılarak; değişkenler arasındaki ilişkilere ise ki kare analizi ile bakılmıştır.

3.2 Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni, ortaokul seviyesinde okutulan Millî Eğitim Bakanlığı onaylı 5,6 ve 7. sınıf MEBTürkçe ders kitaplarında bulunan etkinlikleridir.

Araştırmada örneklem olarak alınan etkinlikleri, 5. Sınıf Özgün Matbaacılık, 6.ve 7. Sınıf Netbil Basım ve Yayıncılık 2018 ve 2019 MEB yayınları Türkçe ders kitaplarında bulunmaktadır.

Araştırmada etkinliklerin yer aldığı belirtilen ve sıkça kullanılan “ders kitabı” kavramı ile ilgili şöyle bir açıklama yapmak gerekmektedir: Burada kullanılan “ders kitabı”, geniş anlamıyla “basılı öğretim materyali” olarak anlaşılmalıdır (Savaş:2014)

Türkçe derslerinde öğrenci ve öğretmenlerin yararlandığı sadece ‘öğrenci ders kitabı’dır öğrenci çalışma kitabı ve öğretmen kılavuz kitabı” buradaki “ders kitabı” kavramına dâhil değildir. Bu sebeple çalışmanın birçok yerinde geçen “ders kitapları” ile söz konusu sadece üç farklı seviyede incelenen üç kitabı kapsamaktadır.

Nitel araştırmalarda sonuçlar genellenebilme bakımından nicel araştırmalara göre farklıdır. Nitel araştırmalarda genelleme yapmanın mümkün olmadığı durumlara rastlanabilmektedir. Bazen ise araştırma sonuçları, genel durum hakkında fikir edinmeyi mümkün kılmaktadır. Bu durumun niceliği, nitel araştırmanın desenine ve veri toplama yöntemine göre artıp azalabilmektedir. Nitel araştırma sonuçlarının genellenebilirlik düzeyini belirleyen etkenlerden biri de örneklemenin doğru yapılmış olup olmadığıdır (Savaş, 2014).

Araştırmada, etkinliklerinin 5. sınıf özgün matbaacılık, 6.ve 7. sınıf Netbil Basım ve Yayıncılık 2018 ve 2019 MEB yayınları Türkçe ders kitaplarında etkinlikleri örnekleme olarak belirlenmiştir.

Araştırma kapsamında 5. sınıf özgün matbaacılık, 6.ve 7. Sınıf Netbil Basım ve Yayıncılık yaygın olarak kullanılan MEB Türkçe ders kitaplarındaki 1442 etkinlik aşamasının tamamı ayrıntılı olarak incelenmiş ve sınıflandırılmıştır. Etkinliklerden  uzmanın aynı kategoride sınıflandırdığı ve hakemin de aynı kategoride karar kıldığı etkinlikler toplamda 1336 etkinlik sınıflandırmaya dahil edilmiş; bunun dışında kalan 106 etkinlik örneklemeden çıkarılmıştır.

3.3 Verilerin Toplanması

Bu araştırma için verilerinin toplanması, araştırmada, ortaokul 5, 6, 7. sınıf Türkçe kitaplarındaki etkinliklerinin yenilenen Bloom Sınıflaması'ndaki aşamalara göre sınıflandırılması anlamına gelmektedir. Bu amacı gerçekleştirmek için Savaş (2014),“ğretim Etkinliklerini Bilişsel Beceriler Açısından Değerlendirme Formu” hazırlanmıştır. Bu form çalışmanın sonunda yer almaktadır (bkz. Ek-A). Ayrıca formda bulunan maddelerin kullanımı ile ilgili açıklamalar da eklerde mevcuttur (bkz. Ek-A.1).

Değerlendirme formunda bulunan Etkinlik Kodu bölümüne, etkinliğin incelenen ders kitaplarında, kitabındaki sayfa numarasına ve etkinliğin sırasına göre etkinliğe verilen kod yazılmaktadır.

Bu kod etkinliğin kitapta kolay bulunmasını sağlamaktadır. İncelenen ders kitapların bulgular ve yorumlar bölümünün anlaşılabilmesi için bu kodun nasıl kullanıldığının bilinmesi gerekmektedir. Kodun açılımı şu şekildedir:

- rnek kod: 5.80.1.2.
- 5: Ders kitabının sınıf seviyesi.
- 80: incelenen kitaplardaki etkinliğin bulunduğu sayfa numarası.

- 1: Etkinliğin sayfadaki sırası.
- 2: Birinci etkinliğe bağlı olan etkinlik (iç içe geçmiş etkinlik.)kitapta yer alıyorsa, etkinlik numarası. (Etkinlik orada yer almıyorsa kod üç farklı sayıdan oluşmaktadır: 5.87.6. gibi.)

Dört uzman öğretmenin inceledikleri kitapları bir araya getirmek içinde “Uzman Öğretmenlerin Öğretim Etkinliklerini Bilişsel Beceriler Açısından Değerlendirme Formu” hazırlanmıştır. Bu formda çalışmanın sonunda yer almaktadır.

Araştırma kapsamında 5. sınıf Özgün matbaacılık, 6 ve 7. sınıf Netbil Basım ve Yayıncılık yaygın olarak kullanılan MEB Türkçe ders kitaplarındaki 1442 etkinlik aşamasının tamamı ayrıntılı olarak incelenmiş ve sınıflandırılmıştır. Bunlardan dört uzman ve hakem olarak seçilen diğer bir uzmanın mutabakata vardıkları 1336 etkinlikten, 457 tanesi 5. sınıf düzeyindeki, 446 tanesi 6. sınıf düzeyindeki, 433 tanesi 7. sınıf düzeyindeki metinde yer almaktadır.

Etkinliklerin bilişsel düzeyleri dört uzman ve 1 hakem tarafından tespit edilerek tablolaştırılmıştır. Veri toplama aşamasında çıkan sonuçları ki-kare analiz yöntemiyle de incelenmiştir.

Veri toplamaya başlamadan önce etkinliklerin Bloom Taksonomisi’nde bilişsel beceri basamaklarına göre sınıflandırılması konusunda alanyazın taraması yapılmıştır. Öncelikle Orijinal Bloom Sınıflaması daha sonra Yenilenmiş Bloom Sınıflaması hakkındaki temel kaynaklardan bilgi edinilmiş, incelenen ders kitaplarında ki etkinliklerinin bilişsel beceri basamaklarına göre sınıflandırılmasında ölçüt olarak kullanılacak yazılı ve görsel kaynakların tespit edilmesine çalışılmıştır.

3.4 Verilerin Analizi

Araştırma verileri, amaca uygun olarak içerik yöntemi, krostab ve Ki-kare analiz yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sürecinde önce, çalışma kitaplarındaki etkinlik sorularının sınıf bazında, taksonomideki bilişsel düzeyleri, araştırmacılar tarafından tespit edilmiştir. Daha sonra araştırmacılar tespit ettikleri düzeyleri “Uzman Öğretmenlerin Öğretim Etkinliklerini Bilişsel Beceriler Açısından Değerlendirme Formuna Hakem olan öğretmenimiz tarafından yerleştirilmiştir. Çıkan sonuçlar krostab ve ki kare testine göre tablolaştırılmıştır.

İçerik analizi birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

İçerik analizi, belirli kurallara dayalı kodlamalarla bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik, yinelenen bir tekniktir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2009).

Ki-Kare değeri modelin genel uygunluğunu test etmek amacıyla kullanılan en temel ölçümdür. Bu değer örnek kovaryans matrisi ve model tarafından uyarlanmış olan (modellenen) kovaryans matrisi arasında fark olup olmadığını değerlemeye yaramaktadır (Hu ve Bentler, 1999:2)

Nitel yöntemlerden biri olan analizde “elde edilen veriler, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır” (Yıldırım ve Şimşek, 2006, s. 224). Verilerin analizi aşamasında, araştırma sürecinden elde edilen verilerden bazıları, doğrudan alıntılarla desteklenerek sunulmuştur. Bu durum araştırmanın geçerliliğini güçlendiren bir yaklaşımdır (Yıldırım ve Şimşek, 1999, s. 78).

Bölüm 4

Bulgu ve Yorumlar

Araştırmanın bu bölümünde, veri toplama süreci sonucunda elde edilen bulgulara ve bunlara ilişkin yorumlar ortaya konulmuştur. Bulgu ve yorumlar, araştırmanın problem durumu ve alt problemler göre sınıflandırılarak ayrı ayrı ele alınmıştır.

4.1 Problem Durumuna İlişkin Bulgular

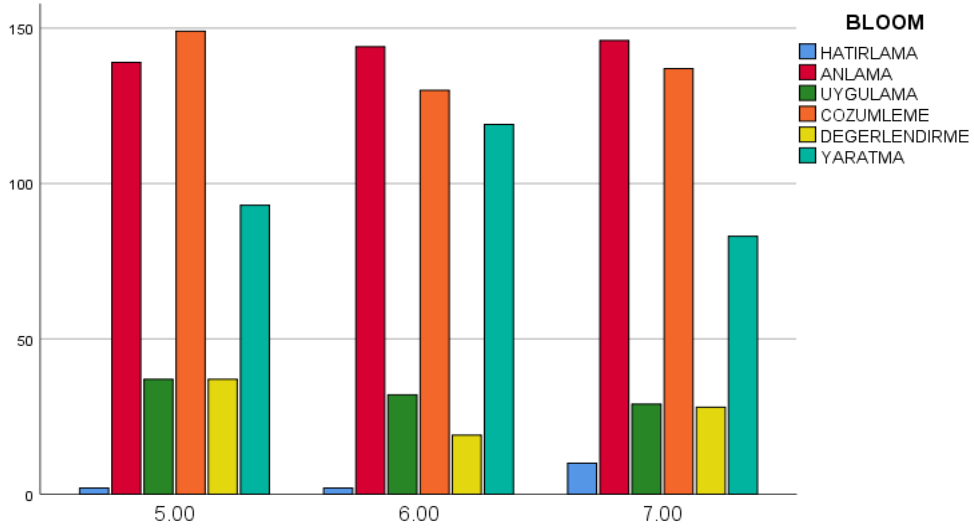
5,6 ve 7. sınıf MEB Türkçe ders kitaplarında bulunan temel dil becerileri öğrenme alanlarına ait etkinliklerin hedef düzeylerinin dağılımı sınıf seviyelerine bağımlı mıdır?

Tablo16

5,6,7. Sınıf MEB Türkçe Ders Kitabı Etkinliklerinin Hedef Düzeylerinin Sınıf Bazında Dağılımı (GenelToplamı)

Sınıf	Hatırlama	Anlama	Uygulama	Çözümleme	Değerlendirme	Yaratma	Toplam	%
5	2	139	37	149	37	93	457	34,2
6	2	144	32	130	19	119	446	33,4
7	10	146	29	137	28	83	433	32,4
Toplam	14	429	98	416	84	295	1336	100

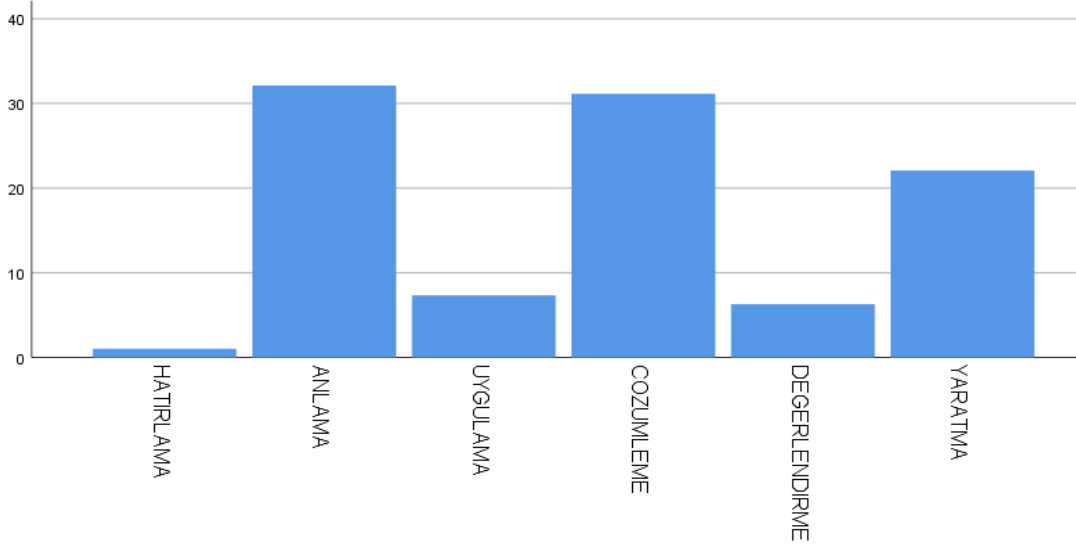
Çalışmada toplam 1336 adet etkinlik incelenmiştir. Tablodan da anlaşılacağı gibi sınıf bazında etkinliklerin hedef düzeylerinin dağılımının eşit olmadığı görülmektedir. 5. sınıf etkinliklerinin çözümleme basamağında ağırlıkta olduğu; 6 ve 7. sınıflarda bulunan etkinliklerin ise anlama basamağında ağırlıkta olduğu görülmektedir.



Şekil 4. 5, 6, 7. sınıf MEB Türkçe ders kitabı etkinliklerinin hedef düzeylerinin sınıf bazında dağılımı.

Tablo17

5,6,7. Sınıf MEB Türkçe Ders Kitabı Etkinliklerinin Hedef Düzeylerinin Sınıf Bazında Dağılımı (GenelToplamı)



Tablo 18

5, 6 ve 7. Sınıf MEB Türkçe Ders Kitabı Etkinliklerinin Hedef Düzeylerinin Sınıf Bazında K² Sonuçları (Genel Toplamı)

		BLOOM BASAMAKLARI						X ²	sd	P
		Hatırlama	Anlama	Uygulama	Çözümleme	Değerlendirme	Yaratma	23.900	10	.008
SINIF	5.	2	139	37	149	37	93			
	6.	2	144	32	130	19	119			
	7.	10	146	29	137	28	83			

Tabloda görüldüğü üzere 5, 6 ve 7. sınıf toplam Türkçe etkinliklerinin sınıf düzeyine bağımlılığı anlamlı düzeyde bulunmuştur (p<.01).

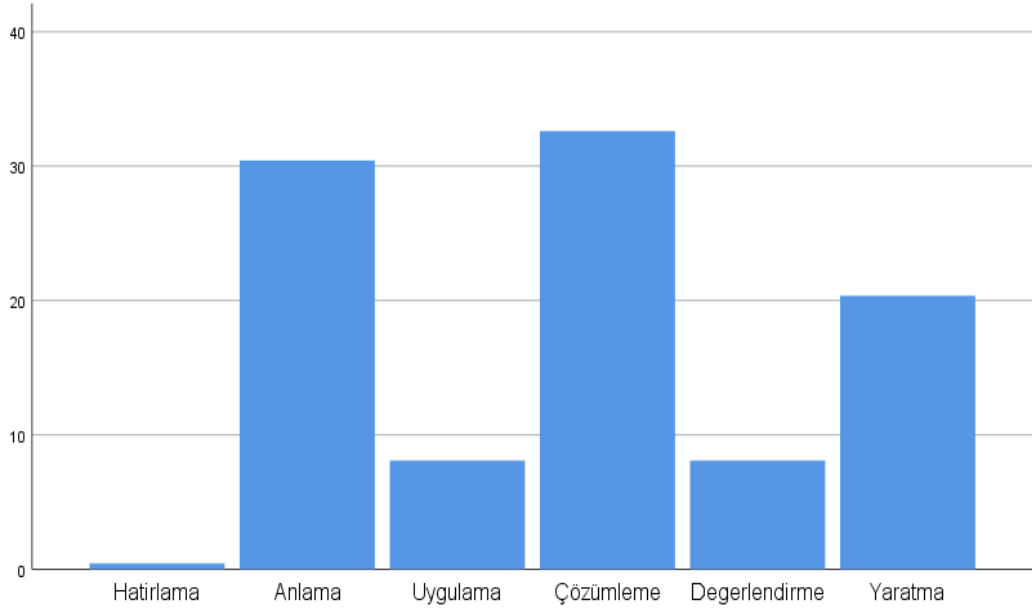
Tablo19

5. Sınıf MEB Türkçe Ders Kitabı Etkinliklerinin Hedef Düzeyler Açısından Yüzde ve Frekans Analizleri

Sınıf	5	5
	F	%
Hatırlama	2	0,4
Anlama	139	30,4
Uygulama	37	8,1
Çözümleme	149	32,6
Değerlendirme	37	8,1
Yaratma	93	20,4
Toplam	457	100

İncelenen kitapta toplam 457 adet etkinlik aşaması bulunmaktadır. Tabloda görüldüğü üzere bunlar, en fazla anlama ve çözümleme basamağında bulunmaktadır. Bu iki basamağı yaratma basamağı takip etmektedir. Uygulama ve değerlendirme basamağına denk gelen etkinlik sayısı ikisinde de 37'dir. Hatırlama basamağında ise sadece 2 adet etkinlik bulunmaktadır.

Anlama basamağında 139, çözümleme basamağında 149 etkinlik vardır. Bu iki etkinliğin tüm etkinliklere oranı %63'tür.



Şekil5. 5. Sınıf MEB Türkçe ders kitabı etkinliklerin hedef düzeylerinin dağılımı.

Aşağıda 5. Sınıf incelenen etkinliklerin bilişsel beceri basamak dağılımına ilişkin bazı örnekler verilmiştir.

5.30.1. kodlu etkinlikte (bkz. Ek C-H1) öğrenciden şiirde boş bırakılan yerleri dinledikleri şiire göre doldurmaları istenmektedir. Bu etkinlik hatırlama basamağında yer almaktadır.

5.75.3.1. kodlu etkinlik (bkz. Ek C-A1), Anlama basamağındaki etkinliklere örnek olarak gösterilebilir. Etkinlik okuma metnine aittir. Bu etkinlikte öğrenciden etkinlikte yer alan soruları okudukları metne göre cevaplarını bulmaları istenmiştir.

Anlama basamağında bulunan sorulardan biri, “Avcı, ormandaki kuşları avlamak için neler yapıyor?” şeklindedir.

Uygulama basamağında bulunan etkinlik ise öğrenciden verilen kelimeleri uygun eklerle eşleştirerek örnekte verilen gibi tabloya yerleştirmesi istenmektedir.

5.136.1.1. Kodlu bu etkinlik (bkz. Ek C-U1), uygulama basamağında yer almaktadır.

5.211.8. Kodlu etkinlik (bkz. Ek C-Ç1) çözümleme basamağındaki etkinliklere örnek olarak gösterilebilir. Metinde ses olaylarıyla ilgili bilgi verilmektedir, verilen cümlelerde de metinde anlatılan ses olaylarının bulunmasını istenmektedir.

Değerlendirme basamağında bulunan 5.13.4. kodlu bu etkinlikte (*bkz. Ek C-D1*) dört cümle verilmektedir; öğrencilerden cümlelerin başına, cümlede verilen bilgiler doğruysa (D)yanlış ise (Y) yazmaları istenmektedir. Böylelikle cümlelerdeki bilgileri öğrenciler doğru ve yanlış olarak değerlendirebilmektedir.

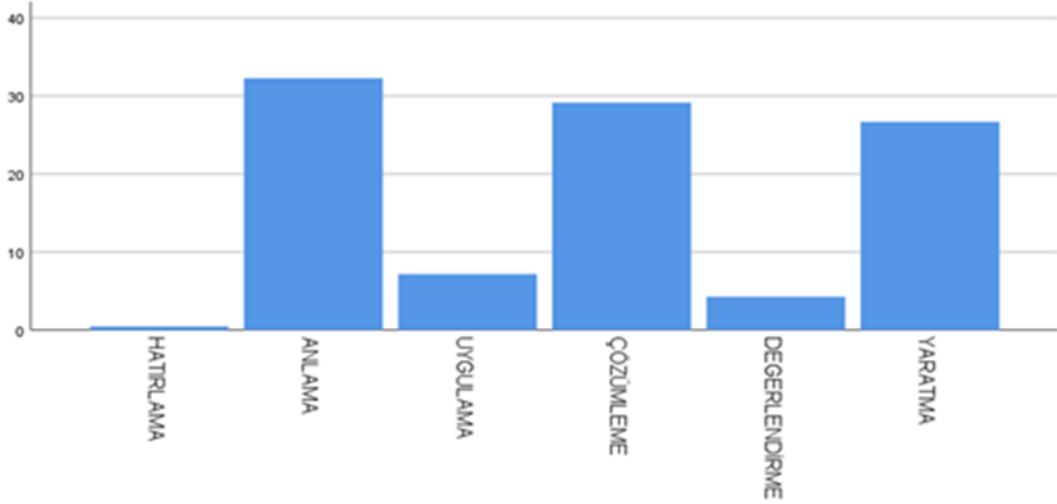
5.210.6. Kodlu Etkinlik (*bkz. Ek C-Y1*)yaratma basamağındaki etkinliklere örnek olarak gösterilebilir. Etkinlikte öğrenciden Türk kültürünün en eski sporlarından biri olan Kırkpınar Güreşleri'ne, yurt dışında yaşayan bir arkadaşınızı davet etmek için kısa mesaj yazması istenmektedir.

Tablo1

6. Sınıf MEB Türkçe Ders Kitabı Etkinliklerin Hedef Düzeyler Açısından Yüzde ve Frekans Analizleri

Sınıf	6	6
	F	%
Hatırlama	2	0,4
Anlama	144	32,3
Uygulama	32	7,2
Çözümleme	130	29,1
Değerlendirme	19	4,3
Yaratma	119	26,7
Toplam	446	100

6.sınıf MEB Türkçe ders kitabında bulunan 446 adet etkinlik incelenmiştir. Etkinliklerin bilişsel beceri basamaklarına dağılımının düzensiz olduğu anlaşılmaktadır. Etkinliklerin daha çok anlama, çözümleme, yaratma basamaklarında yer aldığı görülmektedir.



Şekil6.6. sınıf MEB Türkçe ders kitabı etkinliklerinin hedef düzeylerine dağılımı.

Aşağıda 6. sınıf incelenen etkinliklerin bilişsel beceri basamak dağılımına ilişkin bazı örnekler verilmiştir.

6.266.3. kodlu etkinlik (bkz. Ek C-A2), anlama basamağındaki etkinliklere örnek olarak gösterilebilir.

Anlama basamağında bulunan sorulardan biri,

Padişah, dileği kabul olduktan sonra neler yaşamıştır? şeklindedir.

6.248.5.Kodlu Etkinlik (bkz. Ek C-Ç2) çözümleme basamağındaki etkinliklere örnek olarak gösterilebilir. Öğrenciden, etkinlikte soy ağacında verilen akrabalık ilişkilerini açıklayan cümlelerden hareketle soy ağacını çözümlenmelerini daha sonra soy ağacıyla ilgili soruları yanıtlamaları beklenmektedir.

Değerlendirme basamağında bulunan 6.100.3. kodlu bu etkinlik (bkz. Ek C-D2)ise öğrenciden “Aşağıdaki formu doldurarak Hakan Bey ve müşteri temsilcisi arasındaki görüşmeyi değerlendirmeleri istenmektedir. Görüşlerini katılıp, katılmama durumuna göre değerlendirmelerini beklemektedir.

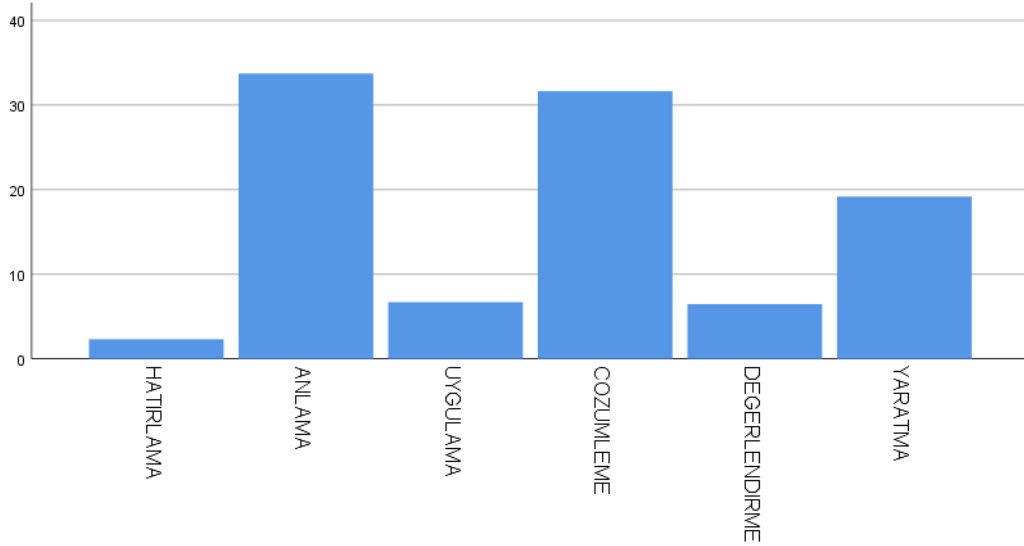
6.260. 4. Kodlu Etkinlik (bkz. Ek C-Y2) yaratma basamağındaki etkinliklere örnek olarak gösterilebilir. Etkinlikte öğrenciden verilen görselleri incelemeleri ve seçtikleri görsellerle ilgili bir konuşma yapmaları istenmektedir.

Tablo21

7. Sınıf MEB Türkçe Ders Kitabı Etkinliklerin Hedef Düzeyler Açısından Yüzde ve Frekans Analizleri

Sınıf	F	%
Hatırlama	10	2,3
Anlama	146	33,7
Uygulama	29	6,7
Çözümleme	137	31,6
Değerlendirme	28	6,5
Yaratma	83	19,2
Toplam	433	100

İncelenen kitapta toplam 433 adet etkinlik aşaması bulunmaktadır. Etkinliklerin bilişsel beceri basamaklarına dağılımın düzensiz olduğuanlaşılmaktadır. Anlama ve çözümleme basamağına denk gelen etkinlik sayıları, tüm etkinlik sayının yarısından daha fazladır.



Şekil 7. 7. Sınıf MEB Türkçe ders kitabı etkinliklerinin hedef düzeylerine dağılımı

Aşağıda 7. sınıf incelenen etkinliklerin bilişsel beceri basamak dağılımına ilişkin bazı örnekler verilmiştir.

7.29.2. kodlu etkinlik (bkz. Ek C-A3), anlama basamağındaki etkinliklere örnek olarak gösterilebilir. Anlama basamağında bulunan sorulardan bazıları;

❖ Gömleğine karadut düşen konuğun sorununa ev halkı tarafından ne gibi  z mler üretilmiştir?

 ğrenciden bu sorulara cevap vermesi beklenmektedir.

Uygulama basamağında bulunan etkinlik ise 7.77.7.1. (bkz. Ek C-U2) “Gezmek “fiili İstanbul’dan Ordu’ya seyahat edecektir. “Gezmek” fiilinin seyahati sırasında uğradığı illerdeki çekimlenmiş hallerini uygun kutucuklara yazmaları istenmektedir.

7.32.9.Kodlu Etkinlik (bkz. Ek C- 3)  z mlleme basamağındaki etkinliklere örnek olarak gösterilebilir. Etkinlikte öğrenciden cümlelerde koyu harflerle yazılmış fiillerin hangi durumu ifade ettiğini örnekteki gibi işaretlemeleri istenmektedir.

7.12.4. Kodlu Etkinlik(bkz. Ek C-Y3) yaratma basamağındaki etkinliklere örnek olarak gösterilebilir. Etkinlikte  ğrenciden ‘‘Sevgili  ğrenciler, Her bireyin yemeye, gezmeye, eğlenmeye olduğu kadar sevmeye, sevmeye,  z lmeye, heyecanlanmaya, kızmaya da ihtiyaçı vardır. Dolayısıyla duygular hayatı yönlendiren başlıca unsurlardır.

Yukarıdaki bilgilerden hareketle’’ hayatınıza yön veren duygular’’ ile ilgili bir konuşma yapınız.’’ İstenmektedir.

4.1.1 1. Alt probleme ilişkin bulgular. MEB tarafından 5, 6 ve 7. sınıflar için hazırlanan Türkçe ders kitaplarında bulunan temel dil becerileri öğrenme alanlarına ait etkinliklerin hedef düzeylerinin dağılımı temaya bağımlı mıdır?

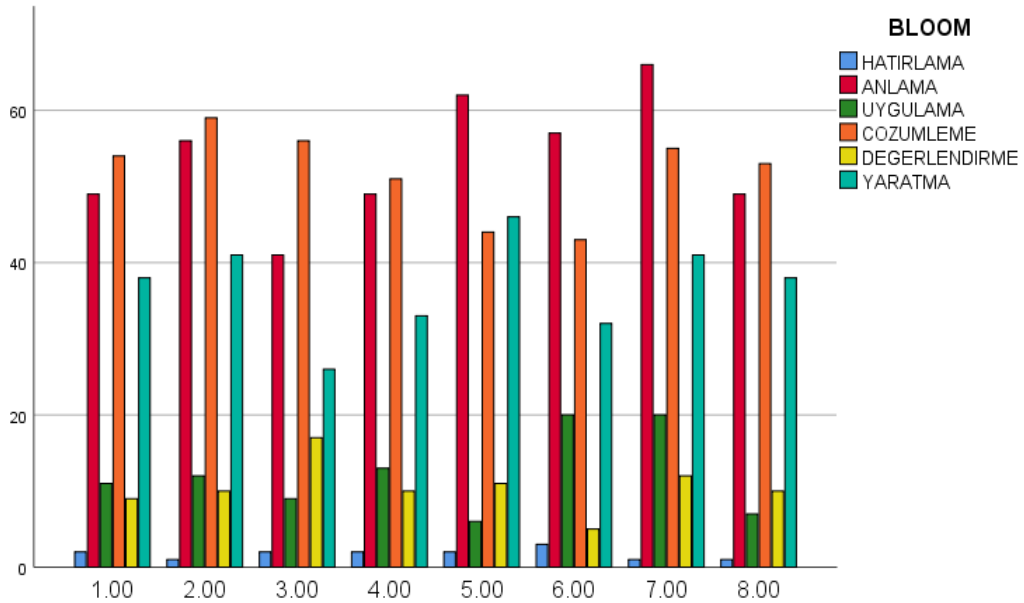
Araştırmada incelenen 5,6 ve 7.sınıfMEB ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerinin tamamı, tema bazında hedef düzeylerine göre incelenmiş ve aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Tablo22

5, 6 ve 7. Sınıf MEB Türkçe Ders Kitabı Etkinliklerinin Hedef Düzeylerinin Tema Bazında Dağılımı (Geneltoplamı)

Tema	Hatırlama	Anlama	Uygulama	Çözümleme	Değerlendirme	Yaratma	Toplam	%
1	2	49	11	54	9	38	163	12,3
2	1	56	12	59	10	41	179	13,4
3	2	41	9	56	17	26	151	11,3
4	2	49	13	51	10	33	158	11,8
5	2	62	6	44	11	46	171	12,8
6	3	57	20	43	5	32	160	12,0
7	1	66	20	55	12	41	195	14,6
8	1	49	7	53	10	38	158	11,8
Toplam	14	429	98	415	84	295	1335	100

İncelenen ders kitapları etkinliklerinin toplamı 1335'tir. Tema bazında etkinliklerin hedef düzeyleri en çok anlama, çözümleme ve yaratma basamağında yer almaktadır.



Şekil8.5,6, 7. sınıf MEB Türkçe ders kitabı etkinliklerinin hedef düzeylerinin tema bazında dağılımı (Genel toplam).

Tablo 23

5, 6 ve 7. Sınıf MEB Türkçe Ders Kitabı Etkinliklerinin Hedef Düzeylerinin Tema Bazında χ^2 Sonuçları (Genel toplamı)

TEMA	SINIF			
	5, 6, 7.	χ^2	Sd	p
1.	163			
2.	179			
3.	151			
4.	158			
5.	171	38.487	35	.315
6.	160			
7.	195			
8.	158			
Toplam	1335			

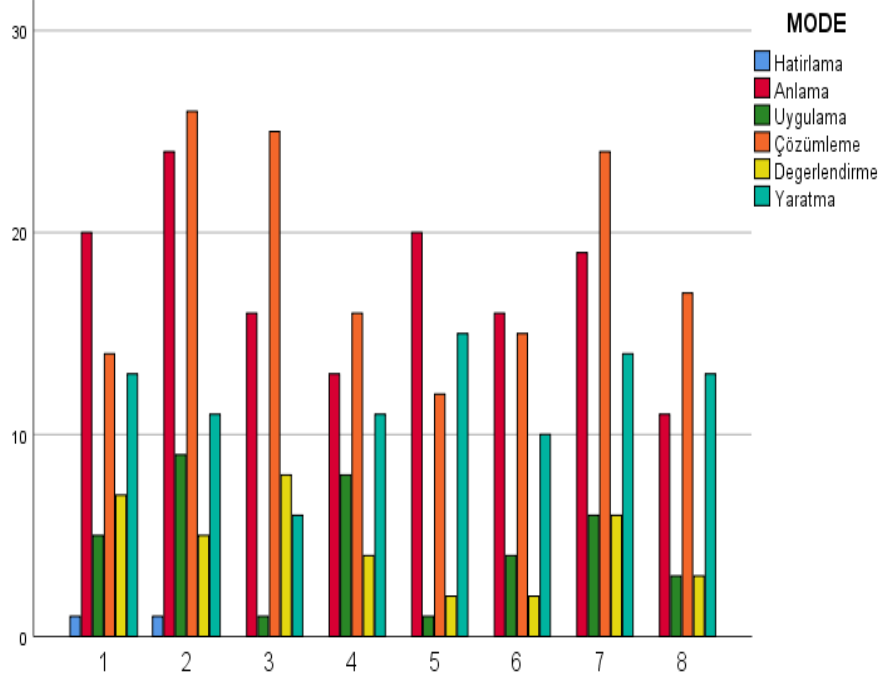
Tablo 23'de görüldüğü üzere sınıf etkinliklerinin hedef düzeylerinin tema düzeyinde bağımlı bulunmuştur. ($p>.05$).

Tablo 24

5. Sınıf MEB Türkçe Ders Kitabı Etkinliklerinin Hedef Düzeylerinin Tema Bazında Dağılımı

Tema	Hatırlama	Anlama	Uygulama	Çözümleme	Değerlendirme	Yaratma	Toplam	%
1	1	20	5	14	7	13	60	13,1
2	1	24	9	26	5	11	76	16,6
3	0	16	1	25	8	6	56	12,3
4	0	13	8	16	4	11	52	11,4
5	0	20	1	12	2	15	50	10,9
6	0	16	4	15	2	10	47	10,3
7	0	19	6	24	6	14	69	15,1
8	0	11	3	17	3	13	47	10,3
Toplam	2	139	37	149	37	93	457	100

Temalardaki etkinlik sayısının eşit bir şekilde dağılım göstermemekle birlikte, bilişsel beceri sınıflamasına göre de düzensiz dağılımlar görülmektedir. 2.Tema en fazla etkinlik sayısına sahipken, 8. tema en az etkinlik sayısına sahiptir.



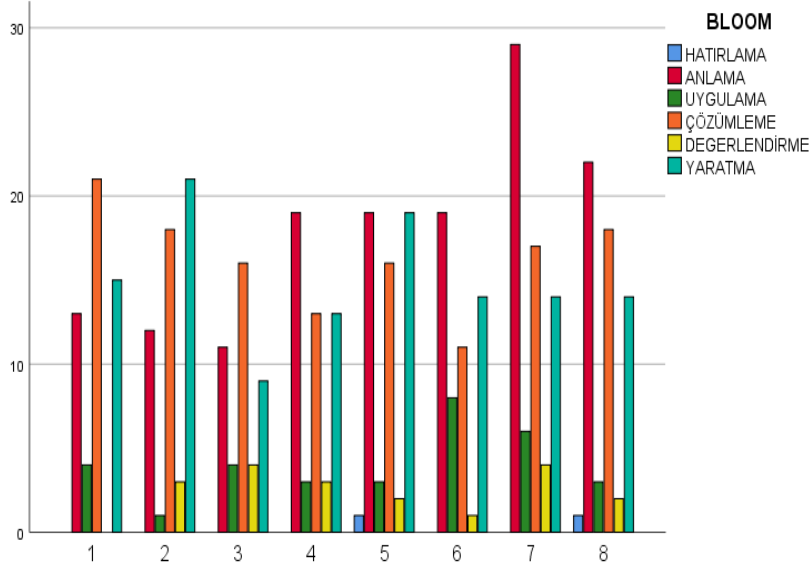
Şekil 9.5. Sınıf MEB Türkçe ders kitabı etkinliklerinin hedef düzeylerinin tema bazında dağılımı.

Tablo 25

6. Sınıf MEB Türkçe Ders Kitabı Etkinliklerinin Hedef Düzeylerinin Tema Bazında Dağılımı

Tema	Hatırlama	Anlama	Uygulama	Çözümleme	Değerlendirme	Yaratma	Toplam	%
1	0	13	4	21	0	15	53	11,9
2	0	12	1	18	3	21	55	12,3
3	0	11	4	16	4	9	44	9,9
4	0	19	3	13	3	13	51	11,4
5	1	19	3	16	2	19	60	13,5
6	0	19	8	11	1	14	53	11,9
7	0	29	6	17	4	14	70	15,7
8	1	22	3	18	2	14	60	13,5
Toplam	2	144	32	130	19	119	446	100

Temalardaki etkinlik sayısının eşit bir şekilde dağılım göstermemekle birlikte, bilişsel becerisi sınıflamasına göre düzensiz dağılımlar görülmektedir. 7. Tema en fazla etkinlik sayısına sahiptir. Etkinliklerin; anlama, çözümleme ve yaratma basamaklarında ağırlıklı olarak yer aldığı görülmektedir.



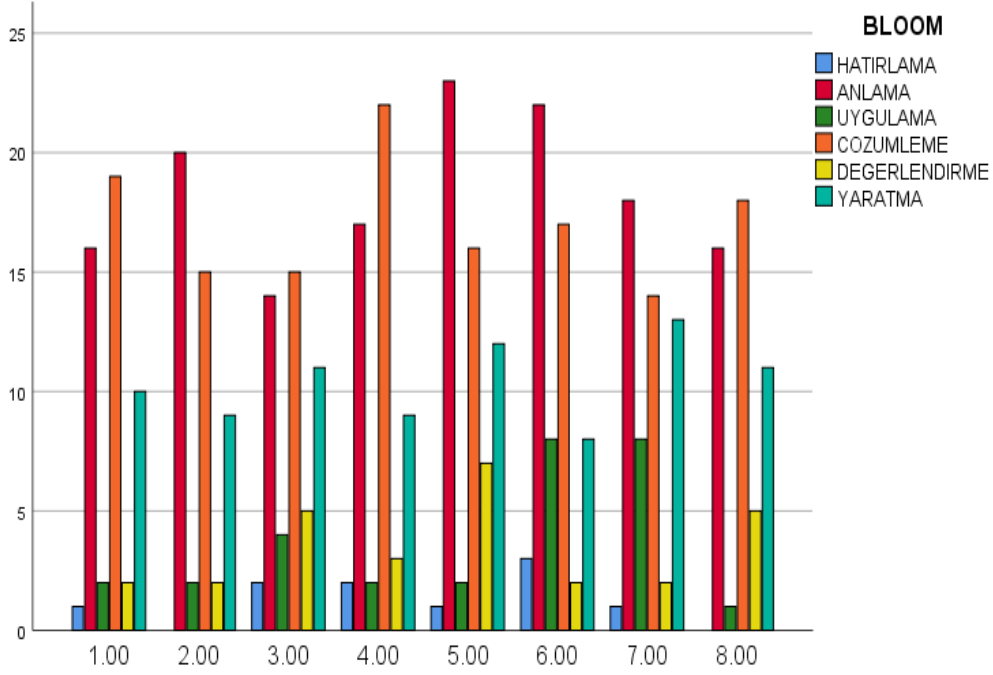
Şekil10. 6. sınıf MEB Türkçe ders kitabı etkinliklerinin hedef düzeylerinin tema bazında dağılımı

Tablo 26

7. Sınıf MEB Türkçe Ders Kitabı Etkinliklerinin Hedef Düzeylerinin Tema Bazında Dağılımı

Tema	Hatırlama	Anlama	Uygulama	Çözümleme	Değerlendirme	Yaratma	Toplam	%
1	1	16	2	19	2	10	50	11,6
2	0	20	2	15	2	9	48	11,1
3	2	14	4	15	5	11	51	11,8
4	2	17	2	22	3	9	55	12,7
5	1	23	2	16	7	12	61	14,1
6	3	22	8	17	2	8	60	13,9
7	1	18	8	14	2	13	56	13,0
8	0	16	1	18	5	11	51	11,8
Toplam	10	146	29	136	28	83	432	100

İncelenen 7. Sınıf MEB Türkçe ders kitabında 432 adet etkinlik incelenmiştir. Etkinlik sayısının temalara eşit bir şekilde dağılım göstermediği anlaşılmakta, bilişsel beceri sınıflamasına göre etkinlikler düzensiz dağılım göstermektedir. 2. Tema en az etkinlik sayısına sahipken,5. tema en çok etkinlik sayısına sahiptir. Etkinliklerin en az hatırlama, uygulama ve değerlendirme basamaklarında yer aldığı anlaşılmaktadır.



Şekil 1.7. sınıf MEB Türkçe ders kitabı etkinliklerinin hedef düzeylerinin tema bazında dağılım grafiği

4.1.2 2. Alt probleme ilişkin bulgular. 5, 6 ve 7. sınıf MEB Türkçe ders kitaplarında bulunan temel öğrenme alanlarına ait etkinliklerinin hedef düzeylerinin metin türü bazında dağılımı bağımlı mıdır?

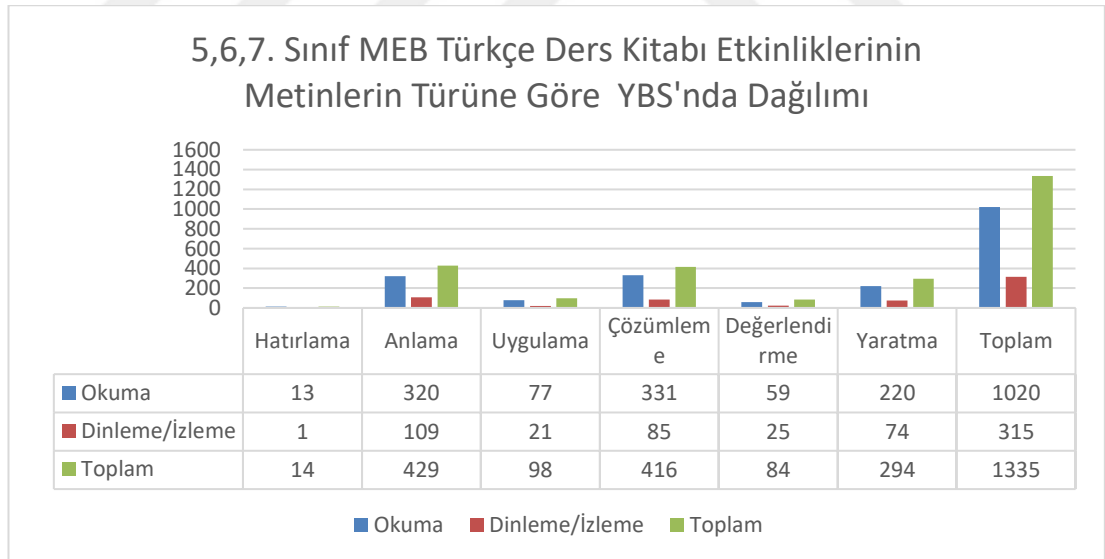
Araştırmada incelenen 5, 6 ve 7. sınıf, MEB ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki etkinlikleri metinlerin türüne göre kategorize edilip, hedef düzeylerinin metin türü bazında incelenmiş ve aşağıdaki tablolarda ve grafiklerde bulunan sonuçlara ulaşılmıştır.

Tablo27

5,6,7. Sınıf MEB Türkçe Ders Kitabı Etkinlikleri Hedef Düzeylerinin Metinlerin Türü Bazında Dağılımı

Metin	Hatırlama	Anlama	Uygulama	Çözümleme	Değerlendirme	Yaratma	Toplam	%
Okuma	13	320	77	331	59	220	1020	76,4
Dinleme/İzleme	1	109	21	85	25	74	315	23,6
Toplam	14	429	98	416	84	294	1335	100

İncelenen 5,6 ve 7. sınıf MEB Türkçe ders kitabında 1335 etkinlik alanı bulunmaktadır. Okuma alanına giren etkinlik sayısı 1020, dinleme/izleme anlamına giren etkinlik sayısı 315'tir. Dinleme/izleme alanında sadece bir metine yer verildiğinden etkinlik sayısı daha azdır. Okuma alanında 3 metin bulunduğu için etkinlik sayısı daha fazladır. Etkinliklerin hedef düzeylerinin metnin türüne göre dağılımının eşit olmadığı anlaşılmaktadır. Etkinliklerin daha çok anlama ve çözümleme basamağına denk geldiği anlaşılmaktadır.



Şekil 1 5,6,7. sınıf MEB Türkçe ders kitabı etkinlikleri hedef düzeylerinin metin türü bazında dağılım grafiği (Toplam).

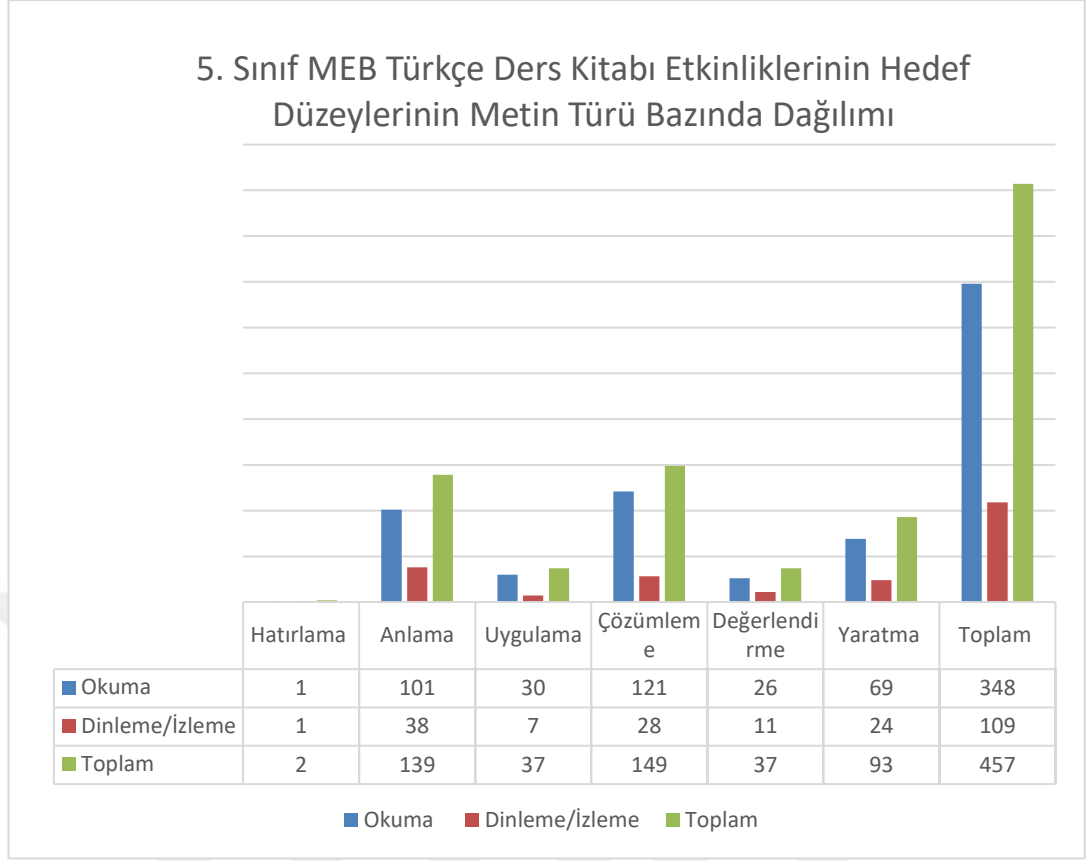
Bu bölümün k²si okuma metinlerinin sayısı ağırlıkta olduğu için hesaplanmamıştır.

Tablo28

5. Sınıf MEB Türkçe Ders Kitabı Etkinlikleri Hedef Düzeylerinin Metin Türü Bazında Dağılımı

Metin	Hatırlama	Anlama	Uygulama	Çözümleme	Değerlendirme	Yaratma	Toplam	%
Okuma	1	101	30	121	26	69	348	76,1
Dinleme/İzleme	1	38	7	28	11	24	109	23,9
Toplam	2	139	37	149	37	93	457	100

İncelenen 5. sınıf MEB Türkçe ders kitabında 457 etkinlik alanı bulunmaktadır. Okuma alanına giren etkinlik sayısı 348, dinleme/izleme anlamına giren etkinlik sayısı 109'dur. Dinleme/izleme alanında sadece bir metine yer verildiğinden etkinlik sayısı daha azdır. Okuma alanında 3 metin bulunduğu için etkinlik sayısı daha fazladır. Etkinliklerin hedef düzeylerinin metnin türüne göre incelendiğinde bilişsel beceri basamaklarına etkinliklerin dağılımının eşit olmadığı anlaşılmaktadır. Etkinliklerin daha çok anlama ve çözümleme basamağına denk geldiği anlaşılmaktadır.



Şekil 13. 5. sınıf MEB Türkçe ders kitabı etkinlikleri hedef düzeylerinin metin türü bazında dağılım grafiği

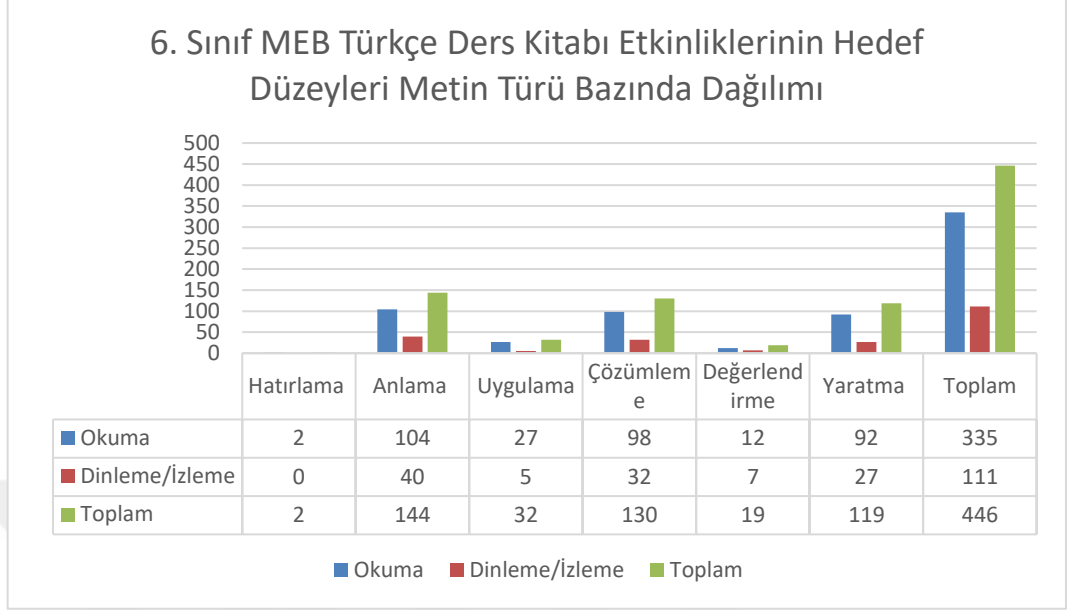
Tablo 29

6. Sınıf MEB Türkçe Ders Kitabı Etkinliklerinin Hedef Düzeylerinin Metin Türü Bazında Dağılımı

Metin	Hatırlama	Anlama	Uygulama	Çözümleme	Değerlendirme	Yaratma	Toplam	%
Okuma	2	104	27	98	12	92	335	75,1
Dinleme/İzleme	0	40	5	32	7	27	111	24,9
Toplam	2	144	32	130	19	119	446	100

İncelenen 6. sınıf MEB Türkçe ders kitabında 446 etkinlik alanı bulunmaktadır. Okuma alanına giren etkinlik sayısı 335, dinleme/izleme anlamına giren etkinlik sayısı 111'dir. Dinleme/izleme alanında sadece bir metine yer verildiğinden etkinlik sayısı daha azdır. Etkinliklerin, hedef düzeylerinin metnin

türüne göre incelendiğinde bilişsel beceri basamaklarına dağılımının eşit olmadığı anlaşılmaktadır.



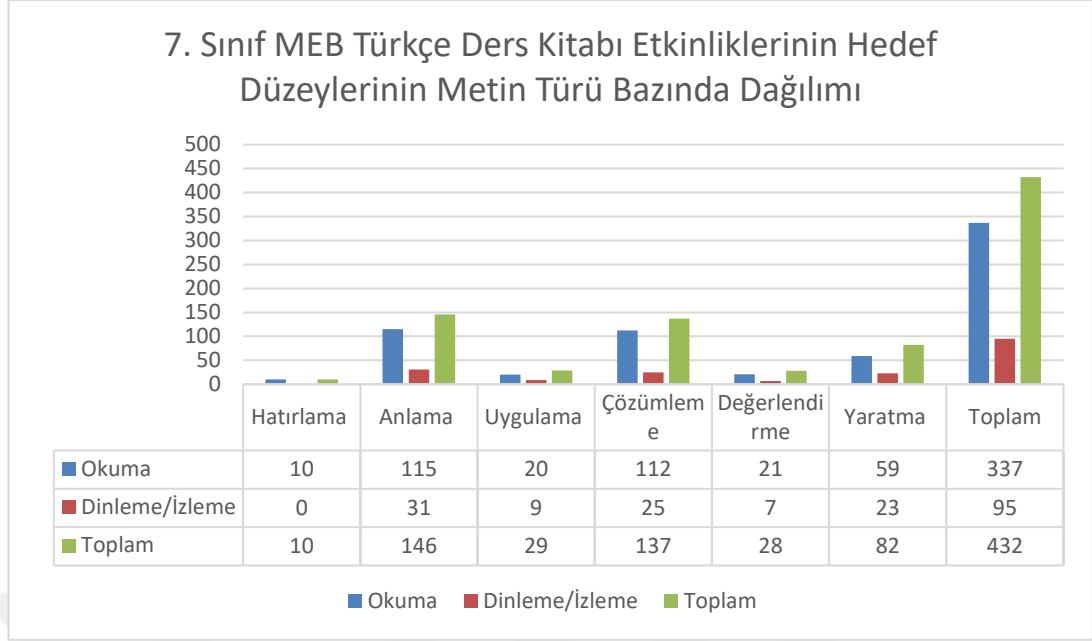
Şekil14.6. sınıf MEB Türkçe ders kitabı etkinlikleri metinlerinin türüne göre YBS’nda dağılım grafiği.

Tablo30

7. Sınıf MEB Türkçe Ders Kitabı Etkinliklerinin Hedef Düzeylerinin Metin Türü Bazında Dağılımı

Metin	Hatırlama	Anlama	Uygulama	Çözümleme	Değerlendirme	Yaratma	Toplam	%
Okuma	10	115	20	112	21	59	337	78
Dinleme/İzleme	0	31	9	25	7	23	95	22
Toplam	10	146	29	137	28	82	432	100

İncelenen 7. sınıf MEB Türkçe ders kitabında 432 etkinlik alanı bulunmaktadır. Okuma alanına giren etkinlik sayısı 337, dinleme/izleme anlamına giren etkinlik sayısı 95’dir. Dinleme/izleme alanında sadece bir metine yer verildiğinden etkinlik sayısı daha azdır. Okuma metinlerinde 3 metin bulunduğu için etkinlik sayısı daha fazladır. Etkinliklerin hedef düzeylerinin metnin türüne göre incelendiğinde bilişsel beceri basamaklarına etkinliklerin dağılımının eşit olmadığı anlaşılmaktadır. Etkinliklerin daha çok anlama ve çözümleme basamağına denk geldiği anlaşılmaktadır.



Şekil 5. 7. sınıf MEB Türkçe ders kitabı etkinlikleri metinlerinin türüne göre YBS’nda dağılım grafiği.

4.1.3 3. Alt probleme ilişkin bulgular. 5,6 ve 7.sınıf MEB Türkçe ders kitaplarında bulunan temel öğrenme alanlarına ait etkinliklerin, hedeflerin düzeylerinin dağılımı etkinlik sıralamasına bağımlı mıdır?

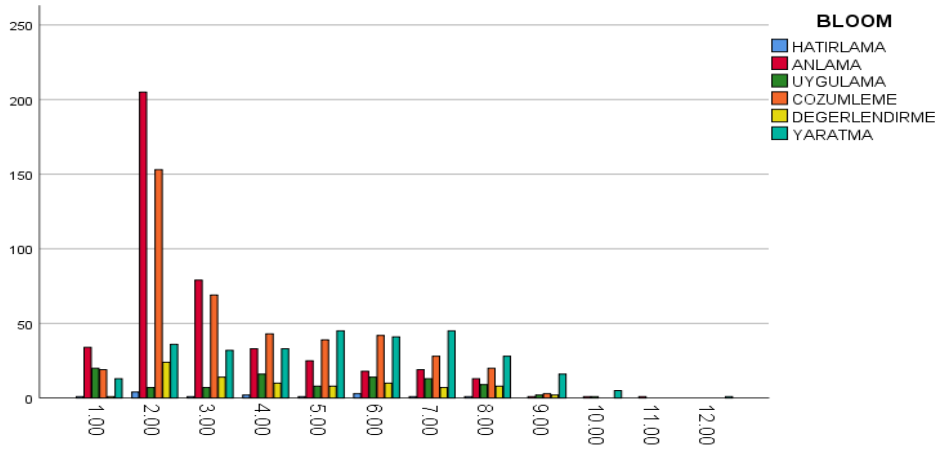
Araştırmada incelenen 5,6 ve 7. sınıf, MEB ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerinin; hedef düzeylerinin, etkinlik sıralamasına göre incelenmiş, aşağıdaki tablolarda ve grafiklerde bulunan sonuçlara ulaşılmıştır.

Tablo 31

5,6,7. Sınıf MEB Türkçe Ders Kitabı Etkinliklerinin Hedef Düzeylerinin Etkinlik Sıralaması Bazında Dağılımı (Toplam)

Etkinlikler	Hatırlama	Anlama	Uygulama	Çözümleme	Değerlendirme	Yaratma	Toplam	%
1	1	34	20	19	1	13	88	6,6
2	4	205	7	153	24	36	429	32,1
3	1	79	7	69	14	32	202	15,1
4	2	33	16	43	10	33	137	10,3
5	1	25	8	39	8	45	126	9,4
6	3	18	14	42	10	41	128	9,6
7	1	19	13	28	7	5	113	8,5
8	1	13	9	20	8	28	79	5,9
9	0	1	2	3	2	16	24	1,8
10	0	1	1	0	0	5	7	0,5
11	0	1	0	0	0	0	1	0,1
12	0	0	0	0	0	1	1	0,1
Toplam	14	429	97	416	84	295	1335	100

5,6, 7. Sınıf MEB Türkçe ders kitaplarında incelenen etkinliklerin toplamı 1335'tir. Tüm etkinliklerin hedef düzeylerinin etkinlik sıralamasına göre eşit dağılım göstermediği anlaşılmaktadır. Etkinlikler en çok anlama, çözümleme ve yaratma basamağında yer almaktadır. Hatırlama, uygulama ve değerlendirme en az etkinlik alanına sahiptir.



Şekil 2. 5,6,7. sınıf MEB Türkçe ders kitabı etkinliklerinin hedef düzeylerinin etkinlik sıralaması bazında dağılım grafiği.

Tablo 32

5, 6 ve 7. Sınıf MEB Türkçe Ders Kitabı Etkinliklerinin Hedef Düzeylerinin Etkinlik Sıralaması Bazında K^2 Dağılım Grafiği

Alt Etkinlik	SINIF			
	5, 6, 7.	X^2	Sd	p
1.	88			
2.	429			
3.	202			
4.	137			
5.	126			
6.	128			
7.	113	282.569	55	.000
8.	79			
9.	24			
10.	7			
11.	1			
12.	1			
Toplam	1335			

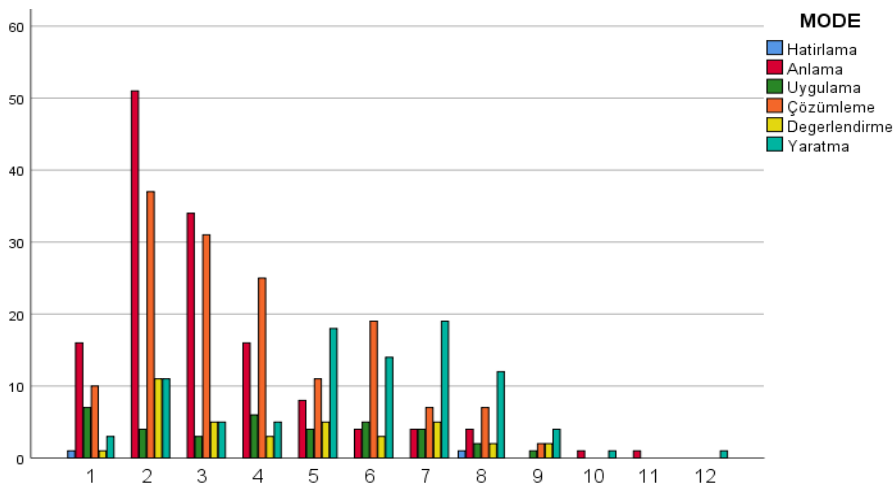
Tablo 32’de anlamlılık sütununa baktığımızda $p < 0.05$ olduğundan istatistiksel olarak anlamlıdır. Sınıflar bu değer p’den daha küçük olmasından dolayı Bloom değişkeninin etkinlik sıralamasına göre anlamlı farklılaşma yoktur.

Tablo33

5. Sınıf MEB Türkçe Ders Kitabı Etkinliklerinin Hedef Düzeylerinin Etkinlik Sıralaması Bazında Dağılımı

Etkinlikler	Hatırlama	Anlama	Uygulama	Çözümleme	Değerlendirme	Yaratma	Toplam	%
1	1	16	7	10	1	3	38	8,3
2	0	51	4	37	11	11	114	25
3	0	34	3	31	5	5	78	17,1
4	0	16	6	25	3	5	55	12,1
5	0	8	4	11	5	18	46	10,1
6	0	4	5	19	3	14	45	9,9
7	0	4	4	7	5	19	39	8,6
8	1	4	2	7	2	12	28	6,1
9	0	0	1	2	2	4	9	2
10	0	1	0	0	0	1	2	0,4
11	0	1	0	0	0	0	1	0,2
12	0	0	0	0	0	1	1	0,2
Toplam	2	139	36	149	37	93	456	100

Araştırmada incelenen 5. sınıf, MEB ortaokul Türkçe ders kitabında bulunan etkinlik toplamı 456'dır. Bu etkinliklerin hedef düzeylerinin etkinlik sıralamasına göre incelediğimizde düzenli bir dağılım içinde olmadığı anlaşılmaktadır. Dağılımdan da anlaşılacağı üzere 2,3,4. etkinliklerin çoğunlukla anlama ve çözümleme basamağına denk gelen etkinlikler olduğu anlaşılmaktadır.



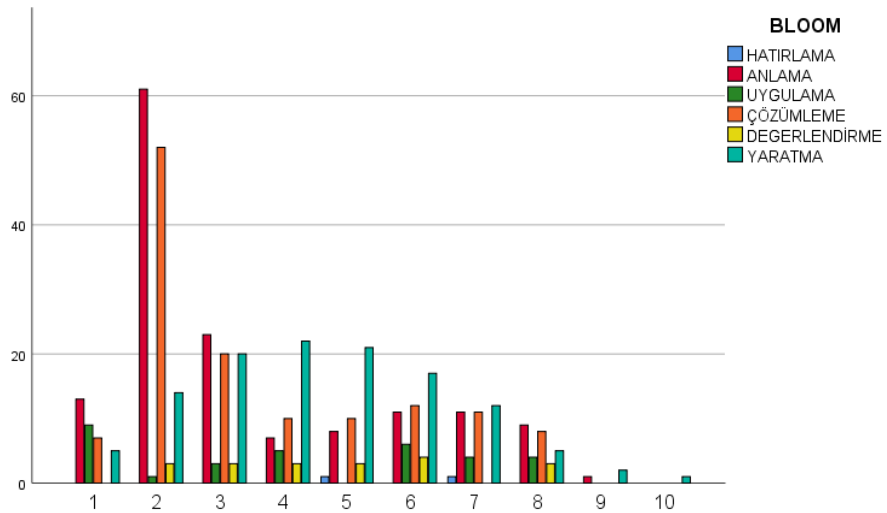
Şekil 3. 5. sınıf MEB Türkçe ders kitabı etkinliklerinin hedef düzeylerinin etkinlik sıralaması bazında dağılım grafiği.

Tablo34

6. Sınıf MEB Türkçe Ders Kitabı Etkinliklerinin Hedef Düzeylerinin Etkinlik Sıralaması Bazında Dağılımı

Etkinlikler	Hatırlama	Anlama	Uygulama	Çözümleme	Değerlendirme	Yaratma	Toplam	%
1	0	13	9	7	0	5	34	7,6
2	0	61	1	52	3	14	131	29,4
3	0	23	3	20	3	20	69	15,5
4	0	7	5	10	3	22	47	10,5
5	1	8	0	10	3	21	43	9,6
6	0	11	6	12	4	17	50	11,2
7	1	11	4	11	0	12	39	8,7
8	0	9	4	8	3	5	29	6,5
9	0	1	0	0	0	2	3	0,7
10	0	0	0	0	0	1	1	0,2
Toplam	2	144	32	130	19	119	446	100

Araştırmada incelenen 6. sınıf, MEB ortaokul Türkçe ders kitabında yer alan etkinlik toplamı 446'dır. Bu etkinliklerin hedef düzeylerinin etkinlik sıralamasına göre düzenli bir dağılım içinde olmadığı anlaşılmaktadır. Etkinliklerin en fazla anlama, çözümleme ve yaratma basamaklarına denk geldiği görülmektedir.



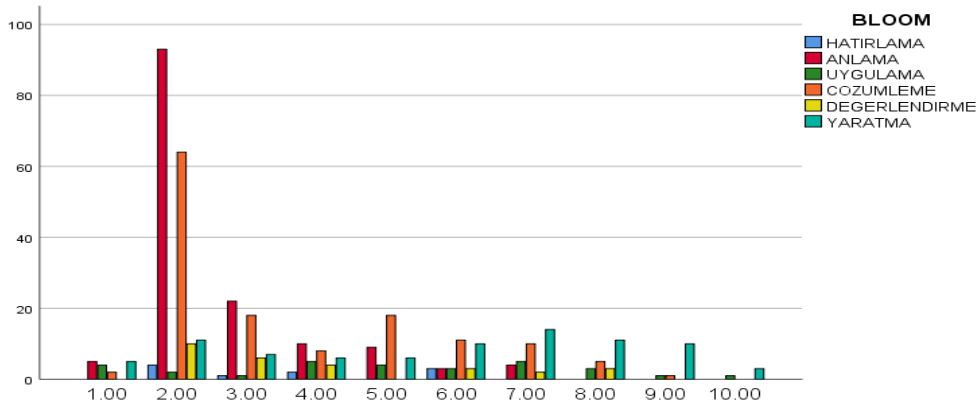
Şekil 4.6. sınıf MEB Türkçe ders kitabı etkinliklerinin hedef düzeylerinin etkinlik sıralaması bazında dağılımı.

Tablo 35

7. Sınıf MEB Türkçe Ders Kitabı Etkinliklerinin Hedef Düzeylerinin Etkinlik Sıralaması Bazında Dağılımı

Etkinlikler	Hatırlama	Anlama	Uygulama	Çözümleme	Değerlendirme	Yaratma	Toplam	%
1	0	5	4	2	0	5	16	3,7
2	4	93	2	64	10	11	184	42,5
3	1	22	1	18	6	7	55	12,7
4	2	10	5	8	4	6	35	8,1
5	0	9	4	18	0	6	37	8,5
6	3	3	3	11	3	10	33	7,6
7	0	4	5	10	2	14	35	8,1
8	0	0	3	5	3	11	22	5,1
9	0	0	1	1	0	10	12	2,8
10	0	0	1	0	0	3	4	0,9
Toplam	10	146	29	137	28	83	433	100

Araştırmada incelenen 7. sınıf, MEB ortaokul Türkçe dersi öğrenci çalışma kitabında bulunan etkinlik toplamı 433'tür. Bu etkinlikleri, etkinlik sıralamasına göre incelediğimizde Bloom taksonomisinde yer alan bilişsel beceri basamaklarıyla düzenli bir dağılım içinde olmadığı anlaşılmaktadır. Etkinliklerin en fazla anlama, çözümleme ve yaratma basamaklarına denk geldiği görülmektedir.



Şekil 5.7. sınıf MEB Türkçe ders kitabı etkinliklerinin hedef düzeylerinin etkinlik sıralaması bazında dağılımı.

4.1.4 4. Alt probleme ilişkin bulgular. 5,6 ve 7.Sınıf MEB Türkçe ders kitaplarında bulunan temel öğrenme alanlarına ait, etkinliklerin hedeflerin düzeylere göre dağılımı alt etkinliklerin sırasına bağımlı mıdır?

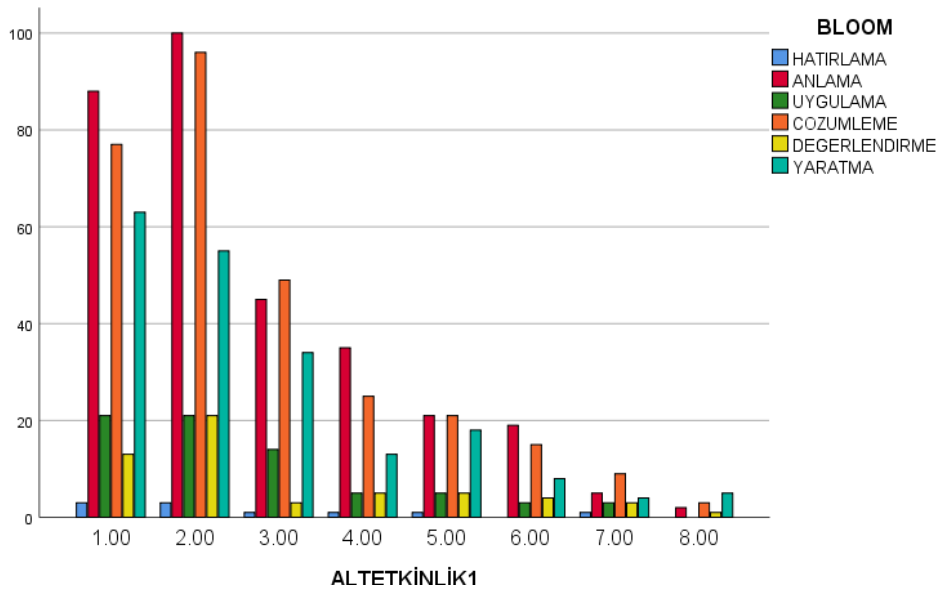
Araştırmada incelenen 5,6 ve 7. sınıf, MEB ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin, alt etkinlik1,alt etkinlik2'nin hedef düzeylere göre incelenmiş ve aşağıdaki tablolarda ve grafiklerde bulunan sonuçlara ulaşılmıştır.

Tablo 36

5, 6 ve 7. Sınıf MEB Türkçe Ders Kitabı Etkinliklerinin Hedef Düzeylerinin Alt Etkinlik1 Bazında Dağılımı (Toplam)

Alt Etkinlikler	Hatırlama	Anlama	Uygulama	Çözümleme	Değerlendirme	Yaratma	Toplam	%
1	3	88	21	77	13	63	265	28
2	3	100	21	96	21	55	296	31.3
3	1	45	14	49	3	34	146	15.4
4	1	35	5	25	5	13	84	8.9
5	1	21	5	21	5	18	71	7.5
6	0	19	3	15	4	8	49	5.2
7	1	5	3	9	3	4	25	2.6
8	0	2	0	3	1	5	11	1.2
Toplam	10	315	72	295	55	200	947	100

İncelenen 5,6 ve 7. sınıf MEB Türkçe ders kitaplarında sadece etkinlikler incelenmemiş, etkinliklere ait alt etkinlikler de incelenmiştir. Alt etkinlik 1'de bulunan toplam etkinlik sayısı 947'dir. Alt etkinlikler1'in hedef düzeylerinin dağılımının düzensiz olduğu görülmektedir. En fazla etkinlik sayısına sahip olan anlama, çözümleme ve yaratma basamağı olduğu görülmektedir.



Şekil 20. 5,6,7. sınıf MEB Türkçe ders kitabı etkinliklerinin hedef düzeylerinin alt etkinlik 1 bazında dağılım (toplam) grafiği.

Tablo 37

5, 6 ve 7. Sınıf MEB Türkçe Ders Kitabı Etkinliklerinin Hedef Düzeylerinin Alt Etkinlik 1 Bazında K^2 Dağılımı

Alt Etkinlik 1	SINIF			
	5, 6, 7.	X^2	Sd	p
1.	265			
2.	296			
3.	146			
4.	84			
5.	71	696,247	7	.000
6.	49			
7.	25			
8.	11			
Toplam	947			

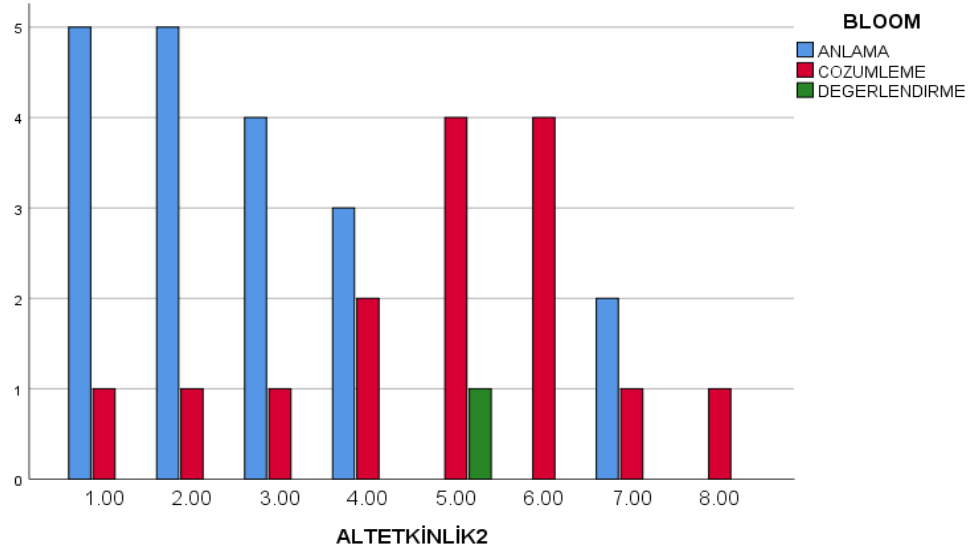
Tablo 37'nin anlamlılık sütununa baktığımızda $p < 0.05$ olduğundan bu değer p 'den daha küçük olmasından dolayı Bloom değişkeninin etkinlik sıralamasına göre anlamlı farklılaşma yoktur.

Tablo2

5, 6 ve 7. Sınıf MEB Türkçe Ders Kitabı Etkinliklerinin Hedef Düzeylerinin Alt Etkinlikler 2 Bazında Dağılımı

Etkinlikler	Anlama	Çözümleme	Değerlendirme	Toplam	%
1	5	1	0	6	17,1
2	5	1	0	6	17,1
3	4	1	0	5	14,3
4	3	2	0	5	14,3
5	0	4	1	5	14,3
6	0	4	0	4	11,4
7	2	1	0	3	8,6
8	0	1	0	1	2,9
Toplam	19	15	1	35	100

İncelenen 5,6 ve 7. sınıf MEB ders kitaplarında alt etkinliklere ait ikinci alt etkinlikler de incelenmiştir. İkinci alt etkinliklerin toplam 35 etkinlik olduğunu görmekteyiz. Bu etkinliklerin hedef düzeylerinin dağılımının da anlama, çözümleme ve değerlendirme basamağında olduğu anlaşılmaktadır.



Şekil 65,6,7. sınıf MEB Türkçe ders kitabı etkinliklerinin hedef düzeylerinin alt etkinlikleri 2 bazında dağılım grafiği.

Tablo 39.

5, 6 ve 7. Sınıf MEB Türkçe Ders Kitabı Etkinliklerinin Hedef Düzeylerinin Alt Etkinlikleri 2 Bazında K^2 Dağılımı

SINIF				
Alt Etkinlik 2	5, 6, 7.	X^2	Sd	p
1.	6			
2.	6			
3.	5			
4.	5			
5.	5	22.040	14	.078
6.	4			
7.	3			
8.	1			
Toplam	35			

Tablo 39'un anlamlılık sütununa baktığımızda $p < 0.05$ olduğundan bu değer p 'den daha büyük olmasından dolayı Bloom değişkeninin alt etkinlik-2'ye göre farklılaşması istatistiksel olarak anlamlıdır.

Bölüm 5

Tartışma ve Sonuçlar

Bu bölümde araştırmanın bulgularından çıkarılan sonuçlar ile sonuçlardan hareketle ulaşılan öneriler yer almaktadır.

5.1 Araştırma Sorunlarının Bulgularının Tartışılması

5.1.1 Problem durumu bulgularının tartışılması. 5,6 ve 7. sınıf MEB Türkçe ders kitaplarında bulunan temel dil becerileri öğrenme alanlarına ait etkinliklerin hedef düzeylerinin dağılımı sınıf seviyelerine bağımlı mıdır?

Araştırma sonuca göre sınıf bazında etkinliklerin eşit sayıda dağılım göstermediği anlaşılmaktadır. Sınıf seviyesi yükseldikçe etkinlik sayısı azalmaktadır. Sınıf düzeyinin artması, öğrencilerde bilişsel gelişimin de arttığına işaret etmektedir. Etkinlik sayısının alt düzey basamaklarda azalması ve üst düzey bilişsel basamaklarda artması beklense de toplam olarak tüm etkinliklerin sayısının azaldığı görülmektedir. Etkinliklerin sınıf seviyesindeki farklılaşmasına YBS'de bilişsel beceri basamaklarına göre dağılımı da farklılık göstermektedir. Bazı basamaklardaki sayının yüksek olmasına karşılık bazı basamaklardaki sayıların düşük olması, kitap yazarları tarafından bu duruma dikkat edilmediğinin göstergesidir. Ayrıca bilişsel beceri basamakları açısından belli düzen olmaması da özensiz ve plansız hazırlanmış kitap ve etkinliklerle istenen kazanımlara ulaşmanın zor gerçekleşeceği söylenebilir. Düzensiz dağılıma 5,6 ve 7. Sınıfların tamamında rastlanmaktadır. Ayrıca genele bakıldığında etkinlik sayısının anlama, çözümlleme ve yaratma basamaklarında yoğunlaştığı görülmektedir. Eşit veya adil bir dağılım, Türkçe öğretim programının amacına ulaşması için büyük önem taşıırken yazarların bu duruma dikkat etmesinin yanında kitabı inceleyen öğretmen ve akademisyenlerin de bu durumu gözden kaçırmaması, bu konunun öneminin farkında olmadıkları gerçeğini yansıtıyor olabilir.

Çocuğun yaşı artıkça zihinsel becerileri daha çok gelişiyor ve soyut düşünme kabiliyeti artıyor. Bu nedenle, sınıf seviyesi arttıkça zihinsel becerileri destekleyecek üst düzey etkinliklere daha fazla yer verilmesi gerekmektedir. Toplamda incelenen 1336 etkinliğin yaratma basamağına denk gelen sayısı 295'tir. Bu sonuca göre her ne kadar yaratma etkinliklerin oranı kabul edilebilir görünse de dağılımda özellikle uygulama ve değerlendirme basamaklarına ilişkin etkinliklerin azlığı, yaratma etkinliklerin işlevselliğini ve niteliğini düşürmektedir. Nitekim düşünme sistematik bir iştir ve uygulama-değerlendirme basamağına yeterince geliştiremeyen

çocuktan yaratmasını beklemek çocukta başarısızlık duygusuna ve hayal kırıklığına yol açabilir. Böyle bir durum çocuk çok parlak bir fikre sahip olsa bile onu yazıya, konuşmaya vb. etkinliğe dökmemesine bu sebeple fikrini hayata geçirememesine neden olmaktadır.

Durukan ve Demir (2017), 6,7 ve 8. Sınıf Türkçe çalışma kitaplarındaki etkinlikleri inceledikleri araştırmalarında, kitapta bulunan metinlerin ve etkinliklerin eleştirel düşünme becerilerine yeterli katkısının olmadığı belirlenmiştir. Bu sonuç araştırma bulgularımızla paralellik göstermektedir. Bloom sınıflandırmasına göre çalışma kitaplarının yeniden düzenlenmesinin faydalı olacağı görüşüne yer verilmiştir.

Yağmur (2009), Türkçe ders kitaplarının üst düzeyde bilişsel becerilere olan etkilerini inceledikleri araştırmasında, akademik dil, değer yargısı aktarımı odaklı eğitim, metin türleri ve ders kitaplarının yapısını değerlendirmişlerdir. Araştırma sonucunda ders kitaplarının üst düzey bilişsel becerileri geliştirmede yetersiz olduğu ortaya çıkmıştır. Bu sonuç, araştırma sonuçlarımızı destekler niteliktedir. Ayrıca kitapların yeniden yapılandırılması ve metinlerle kazanımlar arasında ilişkilere dikkat edilmesi görüşlerine yer verilmiştir.

Kavruk ve Çeçen (2013), 6-8. Sınıf öğrencilerine yönelik olarak hazırlanan Türkçe dersi yazılı sınav sorularını Bloom taksonomisine göre incelemiştir. Soruların büyük kısmının taksonomide alt düzey bilişsel basamaklar olarak sıralanan bilgi, kavrama ve uygulama basamaklarına denk gelecek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Sınıf seviyelerine bakıldığında soruların basamaklarında düzenli şekilde yükselme olmadığı görülmüştür. Ayrıca okullar arasında da düzenli bir dağılım olmadığı tespit edilmiştir. Bu durum araştırma sonuçlarımızı destekler niteliktedir.

5.1.2. Alt problem durumu bulguların tartışılması

5.1.2.1 1.Alt problem durumuna ilişkin bulguların tartışılması.5, 6 ve 7. sınıf Türkçe ders kitaplarında bulunan temel dil becerileri öğrenme alanlarına ait etkinliklerin hedef düzeylerinin dağılımı temaya bağımlı mıdır?

5,6, 7. sınıf MEB Türkçe ders kitaplarında her seviyede 8 tema bulunmaktadır. Hedef düzeylerinin tema bazında dağılımında bir düzensizlik olduğu göze çarpmaktadır. En fazla anlama, çözümlenme ve yaratma basamağında etkinlik bulunurken en az değerlendirme, hatırlama ve uygulama basamağında etkinlik yer almaktadır.

Anlama basamağı, bilginin öğrenilmesi, özümsemesi ve kalıcı öğrenmenin gerçekleşmesi açısından önem taşımaktadır. Öğrenilen bilgilerin uygulama basamağında nitelikli sorular ve çeşitli etkinliklerle değerlendirilmesi, üst düzey bilişsel becerilerin gelişmesine olumlu katkı sağlar. Hazırlanacak programda dil becerileri ve üst düzey düşünme becerileri arasında ilişki kurulmalı, ayrıca bu durumu ölçmeye yarayan etkinliklerin de taksonomi göz önüne alınarak hazırlanması, eğitim programının amacına ulaşmasına büyük katkı sağlayacaktır.

Ayrıca temalara göre etkinlik sayısının değişmesinde her temada işlenen konun farklılık göstermesi ve metinlerin etkinlik oluşturmaya müsait olmasıyla ilişkilidir. İyi bir metinde YBS'de üst bilişsel becerileri geliştirmeye yönelik etkinlik hazırlanabilmelidir. Var olan metinlerden amacına hizmet eden etkinlikler oluşturulmuyorsa metinler değiştirilebilir. Tema bazında yakın oranlara sahip olan etkinliklerin ise daha iyi yapılandırılarak YBS'de dağılımı göz önüne alınarak düzenlenebilir.

Eroğlu (2013), 6-8. sınıf Türkçe çalışma kitaplarındaki dilbilgisi sorularını Bloom taksonomisine göre değerlendirmek amacıyla yaptığı araştırmada, çalışma kitabında ve kılavuz kitaptaki soruların daha çok alt düzey bilişsel becerileri ölçtüğü belirlenmiştir. Ayrıca uygulama basamağındaki dilbilgisi sorularının ve kazanımlarının sayısal olarak artması, öğrencilerin üst düzey bilişsel becerilerini geliştirmesine destek sağlayacaktır.

Erdoğan (2017), yaptığı araştırmada 4. sınıf öğrenci ve öğretmenlerin Türkçe dersindeki sorularını Bloom taksonomisi açısından incelemiştir. Araştırma sonucunda öğrenci ve öğretmenler tarafından sorulan soruların, Bloom taksonomisinde alt düzeyde yer alan düşünme becerilerine karşılık geldiği belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin soruların niteliğini geliştirmek amacıyla herhangi bir çaba göstermedikleri belirlenmiştir. Bu sonuç diğer çalışmalar gibi bizim bulgularımızla paralellik göstermektedir.

5.1.2.2. 2. Alt problem durumuna ilişkin bulguların tartışılması. 5,6 ve 7. sınıf MEB Türkçe dersi kitaplarında bulunan temel öğrenme alanlarına ait etkinliklerin hedef düzeylerinin metinlerin türü bazında dağılımı bağımlı mıdır?

İncelenen 5,6 ve 7. sınıf MEB Türkçe ders kitabında dinleme/izleme alanında sadece bir metine yer verildiğinden etkinlik sayısı daha azdır. Okuma metinlerinde 3 metin bulunduğu için etkinlik sayısı daha fazladır. Türkçe' de dinleme, konuşma, okuma ve yazma olmak üzere dört temel dil becerisi vardır. 5,6 ve 7. sınıf MEB

Türkçe ders kitabındaki metinlerde dil becerilerini geliştirmeye yönelik seçilmesi gerekmektedir. Okuma alanına üç metin, dinleme/izleme alanına 1 metin verilmesi çocuklarda dinleme becerilerinin gelişimini olumsuz etkilemektedir. Dinlediğini /İzlediğini anlamlandırmayan işitmeye dayalı zihinsel süreçleri tam olarak gerçekleştiremeyen birey diğer dil becerilerinin gelişmesine de gölge düşürmektedir. Özellikle hiperaktivitenin çok sık görüldüğü günümüzde, çocuklarda dikkat dağınıklığı veya dikkat eksikliğine sıklıkla rastlanmaktadır. Bu tür çocukların dinleme/izleme becerilerinin gelişiminin desteklenmesi büyük önem taşımaktadır. Ancak metin türü olarak dinleme/izleme metin sayısının düşük tutulmasının çocuklardaki dikkat eksikliği veya dikkat dağınıklığına olumlu katkısının olmayacağı açıkça ifade edilebilir.

Etkinlikler metin türlerine göre incelendiğinde bilişsel beceri basamaklarına etkinliklerin dağılımının eşit olmadığı anlaşılmaktadır. Etkinliklerin daha çok anlama ve çözümleme basamağında olduğu görülmektedir. Özellikle çözümleme basamağındaki etkinlik sayısının yüksek olmasına karşılık yaratmadan önceki basamak olan değerlendirme basamağında sayının çok aza düşmesi, bilişsel beceri basamaklarındaki düzenli bir artış beklentisinin karşılanmadığını açıkça ifade etmektedir. Anlama basamağındaki yüksek etkinlik sayısını düşük sayıdaki uygulama alanına dair etkinlik sayısı, taksonominin etkinlik hazırlama aşamasında dikkate alınmadığını göstermektedir. Alt düzeyden üst düzey bilişsel beceri basamağına geçişte yaklaşık sayıların olması beklenirken okuma metinlerinde uygulama alanındaki etkinlik sayısı, 5. sınıflarda 30'dan çözümleme basamağındaki etkinlik sayısı 121'e çıkmaktadır. Bu durum alt düzey ve üst düzey bilişsel beceri basamaklarındaki geçişin yavaş ve beklenen şekilde yaklaşık olmaması, yazarların özenli ve düzenli bir çalışma ortaya çıkaramadıkları anlamına geldiği söylenebilir.

5.1.2.3. 3. Alt problem durumuna ilişkin bulguların tartışılması. 5,6 ve 7.sınıf MEB Türkçe ders kitaplarında bulunan temel öğrenme alanlarına ait etkinliklerin, hedef düzeylerinin etkinlik sıralaması bağımlı mıdır?

5,6, 7. Sınıf MEB Türkçe ders kitaplarındaki tüm etkinlikler hedef düzeylerinin etkinlik sıralamasına bazında dağılımın düzensiz olduğu görülmektedir. Toplam etkinlik sayısı 1335 olmasına rağmen hatırlama basamağında sadece 14 etkinliğe yer verilmesi, değerlendirme basamağında 84 etkinlik alanının olması, anlama basamağında ise 429 etkinliğin olması etkinlik dağılımında ciddi farkların olduğunu göstermektedir. Etkinlikleri alt etkinlik alanı ve üst etkinlik alanına göre de

incelediğimizde alt etkinlik alanına giren toplam etkinlik sayısı 540, üst etkinlik alanı 795'tir. Üst etkinlik alanındaki sayının ne kadar kabul edilebilir gibi görünse de değerlendirme basamağındaki etkinlik sayısının azlığı etkinliklerin nitelikli olmasına gölge düşürmektedir. Bilişsel beceri basamakları bir bütün olarak değerlendirmemiz gerekmektedir. Uygulama ve değerlendirme becerisi yeterince gelişmemiş bir öğrencinin üst düzey bilişsel becerisinin istenen düzeye ulaşması beklenmemelidir.

Ulum ve Taşkaya (2019), çalışmasında 2-4. sınıf Türkçe kitaplarındaki etkinlikleri yenilenen Bloom taksonomisine göre incelemiştir. Araştırma sonucunda etkinliklerin büyük bir bölümünün alt düzey bilişsel becerileri ölçmeye yaradığı belirlenmiştir.

Avşar ve Mete (2018), yaptıkları çalışmada Türkçe öğretiminde kullanılan fiilleri, Bloom taksonomisi açısından incelemiştir. Kazanımlarda kullanılan fiillerin sınırlı sayıda oldukları ve kazanımların tekrarları ile programın devam ettiği görülmüştür. Sonuç olarak kazanımların büyük çoğunluğunun alt düzey beceriler arasında sayılan uygulama basamağında bulunduğu, yazma becerisi dışında yaratma basamağıyla ilgili fiil veya kazanım bulunmadığı tespit edilmiştir. 2006 ve 2015 yıllarında güncellenen Türkçe programlarındaki kazanımların alt düzeydeki bilişsel becerilere yoğunlaştığı, üst düzey için yeterli kazanım olmadığı belirlenmiştir. Bu sonuç, araştırma sonuçlarımızla paralellik göstermektedir.

5.1.2.4 4. Alt problem durumuna ilişkin bulguların tartışılması. 5,6 ve 7.Sınıf MEB Türkçe ders kitaplarında bulunan temel öğrenme alanlarına ait, etkinliklerin hedeflerin düzeylere göre dağılımı alt etkinliklerin sırasına bağımlı mıdır?

İncelenen 5,6 ve 7. sınıf MEB Türkçe ders kitaplarında sadece etkinlikler incelenmemiş, etkinliklere ait, alt etkinlik 1 ve alt etkinlik 2 hedef düzeylere göre incelenmiştir. İncelenen alt etkinlik 1'in etkinlik sayısı 947'dir. Alt etkinliklerin dağılımında anlama, çözümlene ve yaratma basamaklarında yığılma olduğu görülmektedir. Alt etkinliklerin, etkinliklerdeki anlama, çözümlene ve yaratma basamaklarına denk gelen yığılmayı dengelemesi beklenirken bu beklentiyi karşılamadığı anlaşılmaktadır.

İncelenen alt etkinlik 2 sayı 35 olarak belirlenmiş ve dağılımın genellikle anlama, çözümlene ve değerlendirme basamaklarına denk geldiği sonucu çıkmıştır. Değerlendirme basamağına sadece 1 etkinlik bulunmaktadır. Bu sonuçtan da anlaşılacağı gibi alt etkinlik 2 sadece anlama ve çözümlene basamağına hizmet

etmektedir. Üst düzey bilişsel beceriler bakımından oldukça yetersiz olan alt etkinlik 2, gerekli özen, planlama ve dikkatten eksik kaldığı görülmektedir. Ders kitabı yazar uzmanların YBS'ye göre etkinlikleri revize edip tekrardan hazırlamaları önem arz etmektedir.

Kuzu (2013), yaptığı araştırmada Türkçe kitaplarında yer alan metinlerin altındaki soruları yenilenen Bloom taksonomisine göre incelemiştir. Araştırma sonucunda hatırlamaya yönelik soruların oranı %36, anlamaya yönelik soruların oranı %39 olarak hesaplanmıştır. Diğer basamaklar için yer verilen soruların oranı ise %25 olarak bulunmuştur. Bu durum metin altı sorularının üst düzey bilişsel becerileri yeterince ölçmediğini göstermektedir. Bu sonuç araştırma sonuçlarımızla benzerlik göstermektedir.

5.2 Sonuçlar

Araştırmanın bulgularından hareketle aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

1) 5, 6 ve 7. Sınıf Türkçe ders kitaplarında bulunan etkinliklerin hedef düzeylerinin bilişsel beceri basamaklarına dağılımın dengeli olmadığı anlaşılmaktadır. Etkinliklerin sınıf bazında dağılımında yine herhangi bir düzenin olmadığı anlaşılmaktadır.

2) 5,6 ve 7. sınıf Türkçe ders kitaplarında her sınıf seviyesi için 8 tema bulunmaktadır. İncelenen 1335 etkinliğin, hedef düzeylerinin temalara göre eşit dağılım göstermemektedir. Etkinliklerin bilişsel becerileri basamaklarına dağılımında da farklılaşma görülmektedir. Etkinlikler anlama, çözümlenme ve yaratma basamaklarında ağırlıklı olarak yer almaktadır. Bilişsel becerileri kazandırmada sadece anlama ve çözümlenme basamaklarına ağırlık verilmesi diğer beceri alanlarının gelişmesine engel olmaktadır. Uygulama ve değerlendirme basamaklarına denk gelen etkinlik sayısının azlığı yapılandırılmış eğitim anlayışına ters düşmektedir. Bildiği bir bilgiyi uygulamayan, uygulayamadığı için de çıkan sonucu görüp değerlendiremeyen öğrenci sadece bilgiyi alıp ve onu çözümlerabilir. Bu durumda öğrencide gelişmesini beklediğimiz üst bilişsel becerileri kazandırmaya engel olmaktadır.

3) 5,6 ve 7. sınıf Türkçe ders kitaplarında bulunan etkinliklerin hedef düzeylerinin metin türüne göre dağılımının düzensiz olduğu görülmektedir. Okuma metinlerinin kitaplarda daha fazla yer verilmesi okuma türündeki, etkinlik sayısının fazla olmasına neden olmaktadır. Türkçe de dört temel dil becerisi bulunmaktadır

bunlar; dinleme, konuşma, okuma ve yazmadır. Türkçe öğretimi bu dört temel bil becerisini geliştirilmeyi amaçladığından okuma metinlerine ağırlık verilip dinleme/izleme metinlerine daha az yermesi dinleme becerisinin gelişmesine ket vurmaktadır.

4) 5,6 ve 7. sınıf Türkçe ders kitaplarında bulunan etkinliklerin, etkinlik sıralaması 12 olarak tespit edilmiş olup, hedef düzeylerinin etkinlik sıralamasının dağılımın eşit olmadığı anlaşılmaktadır. Etkinlikler en çok anlama, çözümlleme ve yaratma basamağında yer almaktadır. Hatırlama, uygulama ve değerlendirme en az yer verilen etkinlik alanlarıdır. Etkinlik sıralamasında ise 2. numaralı etkinliklerin hem anlama düzeyinde hem de çözümlleme düzeyinde daha çok yer verildiği görülmüştür. Etkinlik sıralamasında da bir düzenin olmadığı görülmektedir.

5)5,6 ve 7. sınıf MEB Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin, hedef düzeylerinin; alt etkinlik 1, alt etkinlik 2'nin dağılımı da incelenmiştir. Alt etkinlik 1'in hedef düzeylerine dağılımın düzensiz olduğu sonucu çıkmıştır. Alt etkinlik 1'in hedef düzeylerine dağılımında en fazla etkinlik sayısına sahip olan basamaklar anlama ve çözümlleme olarak bulunmuş en az etkinlik sayısı ise hatırlama ve değerlendirme basamağında olduğu sonucu çıkmıştır.

Alt etkinlik 2'de etkinliklerin hedef düzeylerine dağılımının sadece anlama, çözümlleme ve değerlendirme basamaklarında yer almaktadır. Alt etkinlik 1 ve alt etkinlik 2'nin yine anlama ve çözümlleme basamaklarında yer aldığı görülmekte olup diğer beceri basamaklarına gereken özen ve etkinlik alanı yer verilmemiştir.

5.3 Öneriler

Türkçe eğitiminin istenen düzeyde gerçekleşmesi, nitelikli ve kalıcı bir öğrenmenin meydana gelmesi ve öğrencilerin üst düzey bilişsel becerilerinin geliştirilmesinde en büyük rol öğretmenlere düşmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin Bloom Taksonomisi hakkında bilgi sahibi olmaları ve farkındalıklarının artması gerekmektedir.

Ders kitabı yazarlarına öneriler

Türkçe öğretim programına uygun ders kitabı hazırlanabilmesi için üst düzey bilişsel beceri basamaklarına azami dikkat edilmesi önemlidir. Yazarların hazırlık aşamasında daha önceki Türkçe kitapları için yapılan bilimsel araştırma sonuçlarında faydalanması, programın amacına ulaşmasına büyük katkı sağlayacaktır. Ayrıca etkinliklerin de aynı şekilde hassasiyet gözetilerek hazırlanması, öğrencilerin kazanımları daha kolay elde etmelerinde önemli rol oynar.

Program hazırlayıcılara öneriler

Türkçe Öğretim Programı'nda yapılacak düzenleme veya güncelleme sırasında, öğretim etkinliklerinin Bloom taksonomisi açısından planlı bir şekilde ve belli bir düzende bilişsel beceri basamaklarının yerleştirilmesi sağlanmalıdır. Kitapların hazırlanmasında ve şekillendirilmesinde öğretim programları birinci derecede etkilidir.

Program hazırlayıcıların metinleri ve kazanımları dağıtma sırasında Bloom taksonomisine bağlı kalarak ve homojen bir dağılımın gerçekleşmesine dikkat etmeleri önerilebilir.

Araştırmacılara öneriler

Bu araştırma, 5, 6 ve 7. sınıf Türkçe ders kitaplarının ve etkinliklerinin yaratıcılık açısından incelenmesiyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya 8. sınıfların da dahil edilmesi, daha genellenebilir sonuçlar elde edilmesine katkı sağlayacaktır.

Türkçe Öğretim programı 1-8. Sınıfları kapsadığından 2, 3 ve 4. sınıf düzeyinde de benzer araştırmalar yapılarak program ve kitaplar hakkında daha net bilgilere ulaşılabilir.

Okullarda çalışan öğretmenlerin Bloom taksonomisi hakkındaki bilgi düzeylerini inceleyen araştırmalar yapılabilir.

Türkçe ders kitabındaki etkinliklerin diğer taksonomi düzeylerine göre incelenmesi, öğretmenler ve yazarlar açısından önemli bilgiler kazandırabilir.

KAYNAKÇA

- Akpınar, E., (2003). Ortaöğretim Coğrafya Dersleri Yazılı Sınav Sorularının Bilişsel Düzeyleri. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5, 13-22.
- Aktaş, Ş. (2015). *Anlatma esasına bağlı edebî metinlerin tahlili* (2. Baskı). Ankara: Kurgan Edebiyat Yayınları.
- Amabile, T. M. (1982). Children's Artistic Creativity. Detrimental Effects of Competition in a Field Setting. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 8, 573-578.
- Amer, A. (2006). Reflections on Bloom's Revised Taxonomy. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 4 (8), 213-230.
- Anderson, L.W. and Krathwohl, D.R. (2001). *A taxonomy for Learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York: Addison Wesley Longman.
- Anderson, R. (2003). Stress at Work: The Current Perspective. *The Journal of The Royal Society for the Promotion of Health*, 123, 81-98
- Avşar G. Ve Mete, F. (2018). Türkçe Öğretim Programlarında Kullanılan Fiillerin Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre Sınıflandırılması. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6 (1), 75-87.
- Aytan, T. ve Güneş, G. (2017). Türkçe Öğretim Programına Göre Hazırlanan 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Metinlerin Temaları ve Türleri Üzerine Bir Değerlendirme. *Kesit Akademi Dergisi*, 3 (11), 256-275.
- Ayvacı, H.Ş. ve Türkdoğan, A. (2010). Yeniden Yapılandırılan Bloom Taksonomisine Göre Fen ve Teknoloji Dersi Yazılı Sorularının İncelenmesi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 7(1), 13-25.
- Bayat, N. (2012). Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Şiirlerin Şiirbilim Açısından Görünümü Üstüne Bir İnceleme. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7, 325-344
- Baykal, A. (2008). Yaratıcılık için fırsat ne kadar önemli? *I. Ulusal Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Kongresi*, 14-16 Mayıs 2008. Ankara Üniversitesi Yayınları No:241.

- Baysen, E. (2006). Öğretmenlerin Sınıfta Sordukları Sorular İle Öğrencilerin Bu Sorulara Verdikleri Cevapların Düzeyleri. *Gazi Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(1), 21-28.
- Besançon, M. (2006). *Development of creativity: The influence of school environment and cognitive factors*. Unpublished doctoral dissertation, France: Paris Universite .
- Bloom, B. S. (1979). *İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme* (Çev. D. A. Özçelik,). Ankara: Meb Yayınları.
- Bloom, B. S. (1979). *İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme*. Çev. (Durmuş, A.). Ankara: Millî Eğitim Basım Evi.
- Bloom, B. S., and Engelhart, M. D. (1956). *The classification of educational goals: handbook*. Cognitive Domain.
- Bloom, B.S. (1956) *Taxonomy of educational objectives, Handbook: The cognitive domain*. New York: David McKay.
- Bloom, B.S., Engelhart, M.D., Furst, E.J. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook 1: Cognitive Domain*, New York: David Mckay.
- Bümen, N.T. (2006). Program Geliştirmede Bir Dönüm Noktası: Yenilenmiş Bloom Taksonomisi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 31 (142), 3-14.
- Büyükalın, F. S. (2004). *Öğretmenler için soru sorma sanatı*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım
- Cochran, D. ve Conklin, J. (2007). A New Bloom: Transforming Learning. *Learning & Leading with Technology*, 34 (5), 22-25.
- Çakmak, G. (2010). *İlköğretim birinci kademe Türkçe öğretim programının öğrencilerin yaratıcı düşüncelerini geliştirmeye etkisine yönelik öğretmen görüşleri (Tokat ili örneği)* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi).Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Çeçen, M.A. ve Çiftçi, Ö. (2007). İlköğretim 6. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Metinlerin Tür ve Tema Açısından İncelenmesi. *Millî Eğitim*, 173, 39-49.

- Çepni, S. (2014). Performansların değerlendirilmesi. (Editör: Karip, E.) *Ölçme ve değerlendirme*, Ankara: Pegem Akadem
- Çepni, S., Bayrakçeken, S., Yılmaz, A., Yücel, C., Semerci, Ç., Köse, E., Sezgin, F., Demircioğlu, G. ve Gündoğdu, G. (2007). *Ölçme ve Değerlendirme* (1. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Çetin, Z., Üstündağ, A., Kerimoğlu, G. ve Beyazıt, U. (2015). Ülkemizde ve Dünyada Çocuklarda Yaratıcılığın Ölçülmesinde Kullanılan Testlerin İncelenmesi. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*, 2 (2), 31-49
- Çiftçi, Ö., Çeken M.A. ve Melanlıoğlu, D. (2007). Altıncı Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerin Okunabilirlik Açısından Değerlendirilmesi, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6 (22), 206-219.
- Demirci, C. (2000). Eleştirel Düşünme. *Eğitim ve Bilim*, 25 (115), 3-9
- Demirel, Ö. (2010). *Eğitimde program geliştirme* (12.baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Doğan, M. (2006). Davranışların ölçülmesi. H. Atılğan (Ed.), *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* (ss. 140-155). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Dursun, A. (2014). *YGS 2013 Matematik soruları ile ortaöğretim 9. sınıf Matematik sınav sorularının Bloom Taksonomisi ve öğretim programına göre değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Aydın Üniversitesi ve Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü (Ortak Program), İstanbul.
- Durukan, E. ve Demir, E. (2017). 6, 7 ve 8. Sınıf Türkçe Dersi Öğrenci Çalışma Kitaplarındaki Etkinliklerin Bloom'un Yenilenmiş Taksonomisine Göre Sınıflandırılması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 6 (3), 1619-1629.
- Elçi, Ş. ve Kalaycı, N. (2017). Dördüncü Sanayi Devriminin Eşiğinde Yaratıcılık, İnovasyon ve Eğitim İlişkisi. *Çağdaş Drama Dergisi*, 12 (1), 69-86.
- Ensar, F. (2002). *İlköğretim 6. Sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metin altı soruları üzerine bir inceleme* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü. Ankara

- Erdoğan, T. (2017). İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin ve Öğretmenlerinin Türkçe Dersine İlişkin Sordukları Soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisi Açısından Görünümü. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 42(192), 173-191.
- Erginer, E. (2006). *Öğretimi Planlama, Uygulama ve Değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık
- Erman, E. (2008). *2003-2006 yılları arasında yapılan orta öğretim kurumlarına öğrenci seçme sınavında yer alan tarih bölümü sorularının Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Eroğlu, D. (2013). *6, 7, 8. sınıf Türkçe çalışma kitaplarındaki dilbilgisi soruları ve kazanımlarının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Başkent Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Fairbrother, R. W. (1975) The Reliability of Teachers' Judgements of the Abilities Being Tested By Multiple Choice Items. *Educational Research*, 17, 202-210
- Forehand, M. (2005). *Bloom's taxonomy: original and revised. Emerging perspectives on learning, teaching, and technology*. <http://projects.coe.uga.edu/eppltt/>, adresinden alınmıştır.
- Fox Englebright, J. And Schirmacher, R. (2014). *Art and creative development for young children cengage learning*. Cengage: Digital Learning & Online Textbooks
- Fulford, Jane, Merryn Hutchings, Alistair Ross, Helen Schmitz (2001). İlköğretimde Drama, Çev. ve Yay. Haz., Leyla Küçükahmet, Hande Borçbakan, S.Sadi Karamanoğlu Ankara: Nobel Yayınları
- Göksu, İ. (2016). *Yenilenmiş Bloom taksonomisindeki bilişsel öğrenme sürecinin web tabanlı uzman sistemle değerlendirilmesi (Destekleyici eğitim uygulaması)* (Yayınlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Hu, W. ve Adey, P. (2002). A Scientific Creativity Test For Secondary School Students. *International Journal of Science Education*, 24 (4), 389-403.

- Huitt, W. (2009). *Bloom et al.'s taxonomy of the cognitive domain*. Educational Psychology Interactive. Valdosta, GA: Valdosta State University. <http://www.edpsycinteractive.org/topics/cogsys/> adresinden alınmıştır.
- İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı (2006). Ankara: T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Kagan, M. (1952). *Güzellik Bilimi Olarak Estetik ve Sanat*. (Aziz Çalışlar, Çev.) İstanbul:Altın Kitaplar Yayınevi
- Kahramanoğlu, E. (2013). *İlköğretim fen ve teknoloji ders kitaplarının Bloom taksonomisi açısından değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kaplan Sayı, A. (2013). *Farklılaştırılmış yabancı dil öğretiminin üstün zekalı öğrencilerde erişkiye, eleştirel düşünmeye ve yaratıcılığa etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Karatay, H. (2014). Okuma eğitimi: Kuram, uygulama, ölçme ve değerlendirme. A. Güzel ve H. Karatay (Ed.), *Türkçe Öğretimi El Kitabı* (s. 221-264). Ankara: Pegem Akademi.
- Kavruk H. ve Çeçen M. A. (2013), Türkçe Dersi Yazılı Sınav Sorularının Bilişsel Alan Basamakları Açısından Değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(4), 1-9.
- Keleşoğlu S. ve Kalaycı, N. (2017). Dördüncü Sanayi Devriminin Eşiğinde Yaratıcılık, İnovasyon ve Eğitim İlişkisi. *Yaratıcı Drama Dergisi* 12 (1), 69-86.
- Kemiksiz, Ö. (2016). Türkçe Derslerindeki Dinleme Metinlerinde Dinleme Yöntem/Tekniği – Metin Türü İlişkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(1): 15-30.
- Keskinkılıç, K., ve Keskinkılıç, S. B. (2007) Türkçe İlkokuma ve Yazma Öğretimi (3. Baskı, Ankara: PEGEMA Yayıncılık.
- Koç, H., Sönmez, Ö. F. ve Çiftçi, T. (2013). ÖSS, YGS ve LYS Sınavlarındaki Coğrafya Sorularının Bloom Taksonomisi Bilişsel Alan Düzeyi Açısından Analizi. *Karadeniz Araştırmaları*, 36, 257-275.

- Krashen, S. (1993). *The power of reading: Insights from the research*. Englewood: CO: Libraries Unlimited.
- Krathwohl, D. R. (2002). A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview. *Theory Into Practice*, 41(4), 212-218.
- Kurudayıoğlu, M. ve etin, . (2015). Temel Beceriler ve Türkçe ğretimi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*,3(3), 1-19.
- Kuzu, T. S. (2013) Türkçe Ders Kitaplarındaki Metin Altı Sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisindeki Hatırlama ve Anlama Bilişsel Düzeyleri Açısından İncelenmesi. *C Sosyal Bilimler Dergisi*, 37 (1), 58-76.
- Kckahmet, L. (2009). *Program geliştirme ve ğretim* (24. baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Luebke, S., and Lorie, J. (2013). Use of Bloom's Taxonomy in Developing Reading Comprehension Specifications. *Journal of Applied Testing Technology*, 14, 1-27
- Maltepe, S. (2006). Türkçe ğretiminde Yazılı Anlatım Uygulamaları İçin Bir Seçenek: Yaratıcı Yazma Yaklaşımı. *Ankara Üniversitesi Dil Dergisi*,132, 56-66.
- MEB (Komisyon), (2006). *İlköğretim Türkçe dersi (6, 7, 8. sınıflar) ğretim programı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- MEB (Komisyon), (2009). Türkçe Dersi ğretim programı ve kılavuzu (1-5. sınıflar). Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- MEB (Komisyonu), (2005). *MEB ilköğretim Türkçe dersi (6, 7 ve 8. sınıflar) ğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: MEB Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- MEB (Komisyonu), (2015). *MEB Türkçe dersi (1- 8. sınıflar) ğretim programı*. Ankara: MEB Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- MEB (Komisyonu), (2017). *MEB ilköğretim Türkçe dersi (5, 6, 7 ve 8. sınıflar) ğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: MEB Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- MEB (Komisyonu), (2017). *MEB Türkçe dersi (1-8. sınıflar) ğretim programı*. Ankara: MEB Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- MEB, (2005). *İlköğretim Türkçe dersi ğretim programı ve kılavuzu (1-5. sınıflar)*, Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.

- MEB, (2015). *Millî Eğitim Bakanlığı ders kitapları ve eğitim araçları yönetmeliği*. Ankara.
- MEB, (2017). *5.sınıf Türkçe ders kitabı* (1. Baskı). Ankara: MEB Yayınları (1.Baskı).
- Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim Türkçe Dersi (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Taslak Öğretim Programı. <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201783142827263-turkce.pdf> adresinden alınmıştır.
- O’neill, G. and Murphy, F. (2010). *Guide to taxonomies of learning. UCD Teaching and Learning Resources*. [http://www.ucd.ie/t4 cms/UCDTLA0034.pdf](http://www.ucd.ie/t4/cms/UCDTLA0034.pdf) adresinden alınmıştır.
- Onursal, İ. (2003). *Türkçe Metinlerde Bağdaşıklık ve Tutarlılık. Günümüz Dilbilim Çalışmaları*. İstanbul:Multilingual Yayınları.
- Ormell, C. P. (1974). Bloom's Taxonomy and the Objectives of Education. *Educational Research*, 17(1), 3-18.
- Özbay, M. (2006). *Türkçe özel öğretim yöntemleri I*. Ankara: Öncü Basımevi
- Özden, Y. (1998). *Öğrenme ve öğretme*. Ankara: Pegem-A Yayıncılık.
- Öztürk, E. (2000). *İlköğretim 5. sınıf Türkçe Derslerinin yaratıcı düşünce açısından değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilgiler Enstitüsü. Sakarya.
- Paulus, P. B. (2000). Groups, Teams, and Creativity: The Creative Potential of Idea Generating Groups. *Applied Psychology*, 49 (2), 237-263.
- Razzouk, N. Y. And Razzouk, J. N. (2011). “Analysis” In Teaching With Cases: A Revisit to Bloom’s Taxonomy of Learning Objectives. *College Teaching Methods & StylesJournal (CTMS)*,4 (1), 49-56.
- Runco, M.A. and Jaeger, G.J. (2012). The Standard Definition of Creativity. *Creativity Research Journal*, 24 (1), 92-96.
- Sak, U., Maker, C.J. (2006). Developmental Variation gn Children's Creative Mathematical Thinking as A Function Of Schooling, Age and Knowledge. *Creativity Research Journal*, 18(3), 279–291.
- Samurçay, N. (1983). Zeka ve Yaratıcılık. *Eğitim ve Bilim*, 8 (45), 4-12, 9.

- San, İ. (1996). Yaratıcılığı Geliştiren Bir Yöntem ve Yaratıcı Bireyi Yetiştiren Bir Disiplin: Eğitsel Yaratıcı Drama. *Yeni Türkiye Dergisi*, 2(7), 148-160.
- Sarar Kuzu, T. (2013). Türkçe Ders Kitaplarındaki Metin Altı Sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisindeki Hatırlama ve Anlama Bilişsel Düzeyleri Açısından İncelenmesi. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 37(1), 58 – 76
- Savaş, Ö. (2014). *Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki dinleme etkinliklerinin güncelleştirilmiş Bloom sınıflamasına göre üst düzey bilişsel beceriler açısından değerlendirilmesi* (Yayınlanmış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Seddon, G. M. (1978). The Properties of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives For the Cognitive Domain. *Review of Educational Research*, 48(2), 303-323.
- Senemoğlu, N. (2007). *Gelişim öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya*. Ankara: Gönül Yayıncılık
- Sever, S. (2013). *Etkinliklerle Türkçe öğretimi*. Ankara: Tudem Yayıncılık.
- Simonton, D.K. (1984). Genius, creativity, and leadership: Historiometric inquiries. (Ed.) Robert J. Sternberg, James C. Kaufman. *The nature of human creativity*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Small, R. V. and Arnone, M. P. (2011). Creative Reading The Antidote To Readicide. *Knowledge Quest Reversing Readicide*, 39(4), 12-15.
- Sönmez, V. (2007). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sözer, E. (2005). Öğretimde amaçlar ve düzenlenmesi, Gültekin, M. (Ed.) *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme* (ss. 31-44). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Şahinel, S. (2002). *Eleştirel düşünme*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, (2009). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (1- 5. sınıflar)*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.

- Tan, Ş., Kayabaşı, Y. ve Erdoğan, A. (2003). *Öğretimi planlama ve değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Tekin, H. (2003). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (10.baskı). Ankara: Yargı Yayıncılık.
- Temizkan, M. (2011). Türkçe Öğretiminde Yaratıcı Düşünmeyi Geliştirme Bakımından Nasreddin Hoca Fıkraları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8 (16), 195-223
- Torrance, E. P. (1968). A Longitudinal Examination of the Fourth-Grade Slump in Creativity. *Gifted Child Quarterly*, 12, 195–199.
- Torrance, E. P. (1974). *Te Torrance test of creative thinking, verbal tests forms A and B(Figural A and B)*. Bensenville IL: Scholastic Service Inc.
- Tuncer, Ç. Ö. (2010). *Türkçe dersinde üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesi*. Ankara: Cito Eğitim: Kuram ve Uygulama.
- Turgut, M. F. (1997). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme metotları*. Ankara: Yargıcı Matbaası.
- Tutkun, Ö. F., Demirtaş, Z., Erdoğan, D. G. ve Arslan, S. (2015). Bloom Orijinal Bilişsel Alan Sınıflaması İle Yenilenmiş Sınıflamanın Karşılaştırılması. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(10), 350-359.
- Türkben, T. (2018). Beşinci Sınıf Türkçe Ders Kitabı Metinlerinin Metinsellik Ölçütleri Açısından İncelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(4), 961-986.
- Tüzel, S. (2014) *Dinleme Eğitimi* Ankara: PEGEMA Yayıncılık.
- Tüzel, S.E., Yılmaz, M. ve Bal, M. (2013). Türkçe Öğretmen Adaylarının Metin İşleme Sürecine Yönelik Hazırladıkları Soruların Revize Edilmiş Bloom Taksonomisi Doğrultusunda İncelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies International Journal of Social Science*, 6 (8):1085-1100.
- Ulum, H., Taşkaya, S.M. (2019). İlkokul 2, 3 ve 4. Sınıf Türkçe Ders ve Çalışma Kitaplarında Yer Alan Etkinliklerin Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre İncelenmesi, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27 (1): 107-118
- Üstündağ, T. (1997). *Vatandaşlık ve insan hakları eğitimi dersinin öğretiminde yaratıcı dramının erişiyeye ve derse yönelik öğrenci tutumlarına etkisi*

- (Yayınlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Vatansever Bayraktar H. (2015). Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8 (37), 709-718.
- Weisberg, R. W. (1999). Creativity and knowledge: A challenge to theories. (Ed.) In R. J. Sternberg, *Handbook of Creativity* (pp. 226–250). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Wilén, W. (1991). *Questioning skills for teachers. What research says to the teacher* (3rd ed.). Washington DC: National Education Association.
- Wilén, W. (1991). *Questioning skills for teachers. What research says to the teacher* (3rd ed.). Washington DC: National Education Association
- Yağmur, K. (2010). Türkçe Ders kitaplarının üst düzey bilişsel becerileri geliştirme yeterliliği. H. Ülper (Ed.), *Türkçe ders kitabı çözümleri* (ss. 191-220). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Yalçın, A. (2006). *Türkçe öğretim yöntemleri, yeni yaklaşımlar* (2. baskı). Ankara: Akçağ Yayınları.
- Yaratıcılık. 2015 ve 2020 yıllarında en önemli on beceri listesi. <https://www.weforum.org/agenda/2016/01/the-10-skills-you-need-to-thrive-in-the-fourth-industrial-revolution/> adresinden alınmıştır.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, R. (2002). *Yaratıcılık ve yenilik*. İstanbul: Sistem Yayıncılık..
- Yumak, S. ve Çayıroğlu, B. (2019). *APP Your School Ulusal El Kitabı*. İstanbul: Esenler İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü Yayınları
- Yurdakal, İ. H. ve Susar Kırmızı, F. (2017). Yaratıcı Okumaya Yönelik Algı Ölçeği: Güvenirlilik ve Geçerlik Çalışması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 6(3), 1726-1742.
- Yüksel, S. (2007). Bilişsel Alanın Sınıflamasında (Taksonomi) Yeni Gelişmeler ve Sınıflamalar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(3), 479-509.

Yurdakal, İ. H. ve Susar Kırmızı, F. (2017). Yaratıcı Okumaya Yönelik Algı Ölçeği: Güvenirlik ve Geçerlik Çalışması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 6(3), 1726-1742.

Yüksel, S. (2007). Bilişsel Alanın Sınıflamasında (Taksonomi) Yeni Gelişmeler ve Sınıflamalar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(3), 479-509.



A.1.Öğretim Etkinliklerini Bilişsel Beceriler Açısından Değerlendirme

Formunun kullanımı ile ilgili açıklamalar

Ek-1 olarak yer alan değerlendirme formundaki başlıkların veri toplama sürecinin bilinmesi araştırmanın anlaşılmasını sağlayacaktır. Değerlendirme formunda bulunan başlıklar ile veriler toplanırken dikkate alınan bazı ayrıntılar şu şekildedir:

Formun üst kısmında bulunan Metnin Adı, Metnin Türü, Sınıf, Tema, Alt Tema, Süre başlıklarının karşısı doldurularak metin hakkında genel bilgiler verilmiştir.

Etkinlik Kodu bölümüne, sayfa numarasına ve etkinliğin sırasına göre etkinliğe verilen kod yazılmaktadır. Bu kod etkinliğin kitapta kolay bulunmasına olanak sağlamaktadır. Bulgular ve Yorumlar bölümünün anlaşılabilmesi için bu kodun nasıl kullanıldığının bilinmesi önemlidir. Kodun açılımı şu şekildedir:

Örnek kod: 5.80.1.2.

5: Ders kitabının sınıf seviyesi.

80 incelenen kitaplardaki etkinliğin bulunduğu sayfa numarası.

1: Etkinliğin sayfadaki sırası.

2: Birinci etkinliğe bağlı olan etkinlik (iç içe geçmiş etkinlik.)kitapta yer alıyorsa, etkinlik numarası. (Etkinlik orada yer almıyorsa kod üç farklı sayıdan oluşmaktadır: 5.87.6. gibi.)

Etkinlik sütununda, incelenen etkinlik kısaca açıklanmaktadır. Bu, etkinliğin kitapta bulunmasına olanak sağlamakla birlikte, özellikle de tanıtıcı ve açıklatıcı bilgi sunması etkinlik sınıflandırmalarının kolay bir şekilde gözden geçirilmesini sağlamaktadır.

İncelenen kitaplardaki etkinliklerin bazılarında bir etkinliğin tek bir aşamadan oluşmadığı belirlenmiştir. Birden çok aşamadan oluşan etkinlik, birden fazla bilişsel süreç içerebilmektedir. Bu durumda, etkinlikte belirlenen ne kadar farklı bilişsel basamak varsa bunların hepsi kazanımlarla ilişkilendirilerek tabloda belirtilmiştir. Tek aşamalı bir etkinlik veya çok aşamalı bir etkinliğin birden fazla bilişsel işlem içeriyorsa söz konusu aşama için var olan bilişsel basamaklardan yalnızca en üst düzey olanı var kabul edilmiştir.

Akt:Savaş (2014) Etkinlikte kullanılan dil becerileri tespit edilirken bazı kuralların önceden belirlenmesi gerekmıştır. Söz gelimi “Öğrencinin çalışma kitabındaki etkinlik yönergelerini okuması, o etkinlikte okuma becerisinden yararlandığını gösterir mi?” sorusuna cevap vermek yoluyla veri toplama aşamasının başında bu konudaki standart belirlenmiştir. Etkinlikte kullanılan dil becerilerinin tespiti esnasında uyulacak tüm kurallar şunlardır:

a) Öğretmen etkinlik ile ilgili yönerge verirken ve soru sorarken öğrencilerin onu dinlemesi dışındaki tüm dinleme durumlarında dinleme becerisi, var gösterilmiştir. Bu konuda, etkinliğin

dinleme kazanımlarına atıfta bulunması veya metni dinleme sürecinden etkilenmesi de dinlemenin var olduğuna işaret olarak kabul edilmiştir.

b) Konuşma ve yazma geniş manada kabul edilmiş; etkinlikte kopya etme dahi olsa yazma davranışı, öğrencinin konuştuğu her durumda da konuşma davranışı var gösterilmiştir. Ayrıca ezberden şiir okuma ve türkü söyleme davranışları, okuma değil, konuşma dil becerilerinin kullanılması olarak kabul edilmiştir.

c) Etkinlik yönergeleri dışındaki tüm okumalar okuma davranışının var sayılması için yeterli kabul edilmiştir. Savaş(2014)

Bilişsel beceri basamaklarının yer aldığı sütunlar, incelenen etkinliklerin hangi bilişsel düzeyle ilişkili olduğuna uygun olarak tasarlanmıştır. Etkinliğin ilişkili olduğu kazanım, ait olduğu bilişsel basamak sütununa yerleştirilmektedir. Eğer etkinlik kazanımla uyumlu ise uygun sütununa, değilse uyumsuz sütununa yazılmaktadır.

Değerlendirmeler ve bunlardan yararlanılarak oluşturulmuş değerlendirme Genel Değerlendirmeler bölümleri, araştırmanın nitel verilerini oluşturmaktadır.

B.1.Uzman Öğretmenlerin Öğretim Etkinliklerini Bilişsel Beceriler Açısından Değerlendirme Formunun kullanımı ile ilgili açıklamalar

Ek olarak yer alan *Uzman Öğretmenlerin Öğretim Etkinliklerini Bilişsel Beceriler Açısından Değerlendirme Formundaki* başlıkların veri toplama sürecinin bilinmesi araştırmanın anlaşılmasını sağlayacaktır. Değerlendirme formunda bulunan başlıklar ile veriler toplanırken dikkate alınan bazı ayrıntılar şu şekildedir:

Formun üst kısmında bulunan Etkinlik No, Sınıf, Tema, Metin, Etkinlik, Alt etkinlik1,Alt etkinlik 2,1.Öğretmen.2.Öğretmen ,3.Öğretmen,4.Öğretmen,Hakem başlıklarının alanları doldurularak kitaplar incelenmiştir.

Etkinlik Nobölümünde, etkinlikler sıralanmıştır. Toplamda ve sınıf bazında kaç etkinlik sayısının bulunmasına olanak sağlamıştır.Tema bölümünde ise sınıf bazında hangi temaya kaç etkinliğin yer aldığı anlaşılmaktadır. Metin bölümünde ise incelenen etkinliklerin kaçınıcı metinde yer alığını kolayca bulmamıza olanak sağlamıştır. Etkinlikleri ise kaçınıcı etkinlik olduğu o etkinliğe bağlı olarak alt etkinliklerin olup olmasını kolayca bulmamız açısından önemlidir. Dört uzmanın ve hakem olarak seçilen diğer bir uzmanın görüşleri değerlendirme formuna tek tek girilmiştir. İnceleme sadece uzmanların ve hakemin aynı basamak alanını belirledikleri etkinlikler incelenmiştir.

C. Sınıf Düzeyine ve Bilişsel Beceri Basamağına Göre Tasnif Edilmiş Etkinlik

Örnekleri

Bulgular ve Yorumlar başlığı altında örnek olarak verilen etkinlikler aşağıda yer almaktadır.

Hatırlama Basamağı Etkinlikleri

H1. 5.30.1. Kodlu Etkinlik

1.ETKİNLİK a) Aşağıdaki boşlukları dinlediğiniz şiire göre doldurunuz.

Bazen anlıyorum
Bazen

Annemi

Babamı

Ninemi

Annem şöyle der
Göstererek beni
-..... maşallah

..... ne demek

Gibi ne demek

Babam diyor ki

Bana bakarak

-.....



Hiç yapabilir miyim
Dediklerini
Tek başıma
Ninemse der bana
-.....

Bir dedem

.....

Pek de zeki

.....

Attaya gidelim der

Al sana der

.....

Okşar

Sever

Bir de

Dedemi çok anlıyorum

Cahit ZARİFOĞLU

Anlama Basamağı Etkinlikleri

A1. 5.75.3.1. Kodlu Etkinlik

Aşağıdaki soruları okuduğunuz metinden hareketle cevaplayınız.

1. Avcı, ormandaki kuşları avlamak için neler yapıyor?

A2. 6.266.3. Kodlu Etkinlik

1. Padişah, dileği kabul olduktan sonra neler yaşamıştır?

A3. 7.29.2. Kodlu Etkinlik

Aşağıdaki soruları dinlediğiniz metinden hareketle cevaplayınız.

1. Gömleğine karadut düşen konuğun sorununa ev halkı tarafından ne gibi çözümler üretilmiştir?

Uygulama Basamağı Etkinlikleri

U1.5.136.1.1. Kodlu Etkinlik

Aşağıdaki kelimeleri uygun eklerle eşleştirerek tabloyu örnekteki gibi doldurunuz.

sev saygı kardeş gazete ağaç -ci -lı -lik -sız -gi

ALDIĞI YENİ

KELİME



ağaç

EK



-sız

KELİME



ağaçsız

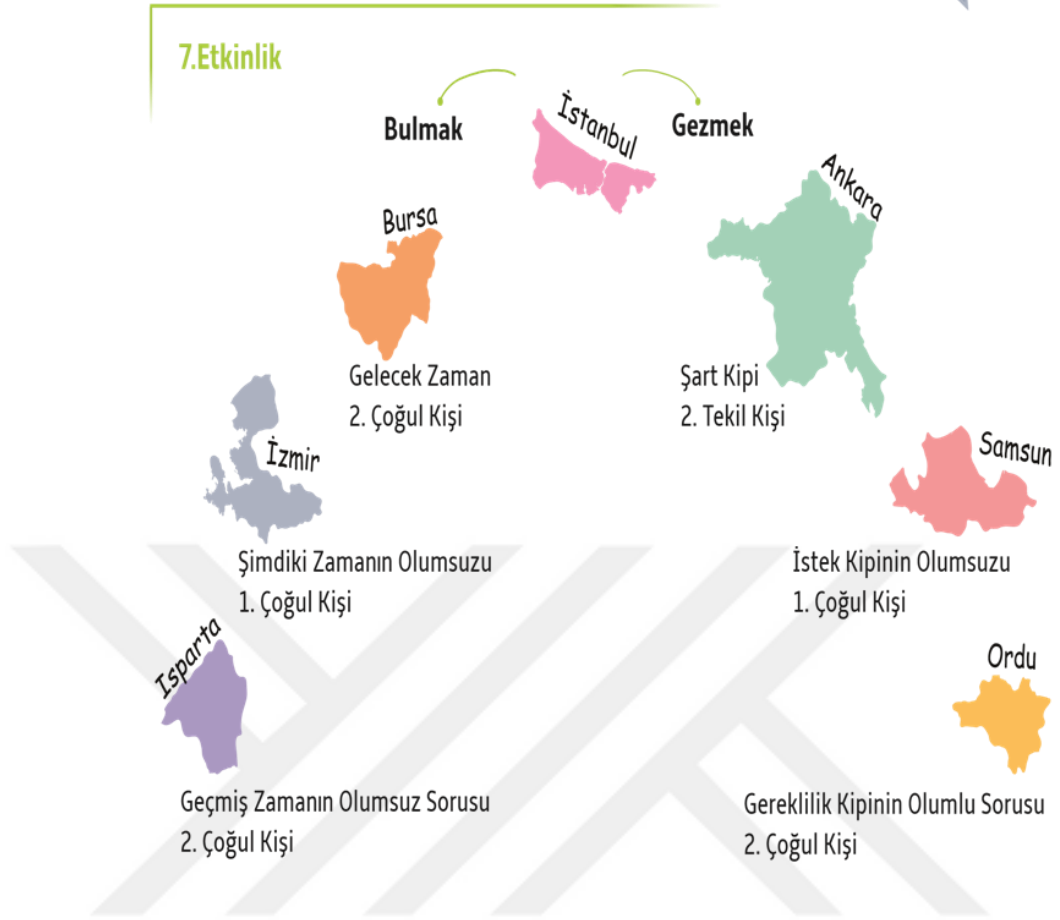
ANLAMI



Ağacı olmayan

ağaç	-sız	ağaçsız	Ağacı olmayan

U2.7.77.7.1 Kodlu Etkinlik



a) “Gezmek” Ordu’ya seyahat edecektir. Gezmek fiilinin seyahati kutucuklara yazınız sırasında uğradığı illerdeki çekimlenmiş hâllerini uygun fiili İstanbul’dan

Ankara	Samsun	Ordu

Çözümleme Basamağı Etkinlikleri

Ç1. 5.211.8. Kodlu Etkinlik

8.ETKİNLİK Aşağıdaki metni okuyunuz.

Öğretmenimiz Türkçenin sihirli bir dil olduğunu söylediğinde hepimiz çok şaşırдық. - Nasıl yani öğretmenim, diye atıldı Ali.

- Bizler konuşurken veya yazarken bazı sesler kaybolur, bazıları ise orada yokken birden ortaya çıkar. İşte Türkçenin sihri!

Hiçbir şey anlamamıştık. Şaşkın gözlerle izlemeye devam ettik. Öğretmenimiz:

- Durun size küçük bir gösteri yapayım, dedi gülümseyerek.

Tahtaya "ağız" kelimesini yazdı ve sonuna "-ı" ekini koydu. İkisini birleştirdi ve "ağız" kelimesi ortaya çıktı.

- Söyleyin bakalım, burada yok olan bir ses var mı? Bizler hep bir ağızdan:

- "-ı" sesi yok oldu öğretmenim, diye heyecanla bağırdık. Rasim:

- Peki, yeni bir ses nasıl ortaya çıkar öğretmenim, diye sordu.

- Tamam, onu da görelim.

Öğretmenimiz bu sefer tahtaya "his" ve "et" kelimelerini yazdı. Sonra Hülya'yı tahtaya çağırdı:

- İki kelimeyi birleştir bakalım Hülya, dedi. Hülya hemen söyleneni yaptı ve "hisset" kelimesini yazdı.

- Söyleyin bakalım daha önce orada olmadığı hâlde ortaya çıkan bir ses var mı?

- "s" sesi var öğretmenim, diye atıldık hep birlikte.

Öğretmenimiz haklıymış, Türkçe gerçekten sihirli bir dil.



Yukarıdaki metinde anlatılan ses olaylarını aşağıdaki cümlelerin içinden bularak örnekteki gibi ait olduğu kutuya yazınız.

Ateş alsın büklüm büklüm pazındaki kudret.

Davran bre pehlivan ha ömrüne bereket.

Çıkalım hele meydana yanardağ gibi emret. Yiğitler gelir güreş tutmaya göğsü armalı.

Boyları yıldız döker, omuzları çifte burmalı

Koca Yusuf, rakibinin en ufak bir hatasını affetmezdi. Kırkpınar

Yağlı Güreşleri'ni Kırklareli'nde zannettim ama Edirne'deymiş.

Sakatlığından dolayı bu yılki müsabakaya katılmayı reddetti.

Rakiplerini yenerek finale çıkma hakkını kazandı.

Ses Düşmesi Olanlar

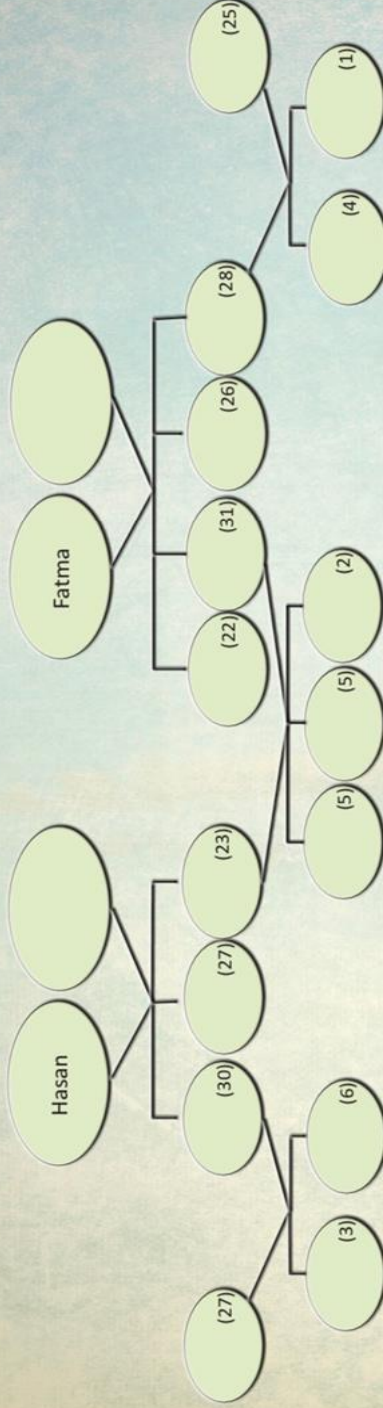
büklüm: bükül-üm

Ses Türemesi Olanlar

Ç2. 6.248.5.Kodlu Etkinlik

5. Etkinlik: Aşağıdaki soy ağacında verilen akrabalık ilişkilerini açıklayan cümlelerden hareketle soy ağacını çözümleyiniz. Daha sonra soy ağacı ile ilgili soruları yanıtlayınız.

248



Şekilde, yay ayrıç içindeki sayılar o kişilerin yaşlarını ifade etmektedir. Bu yaşları yönergeleri uygularken dikkatle takip ediniz. Şekilde görüldüğü üzere Hasan Bey ve eşinin üç, Fatma Hanım'ın eşininse dört çocuğu vardır. Çapraz çizgiler evlilikleri, düz çizgilerse çocukları göstermektedir.

Cümleler:

1. Hasan Bey'in eşinin adı Yeşim'dir.
2. Fatma Hanım'ın eşinin adı ise Ali'dir.
3. Fatma Hanım ile Ali Bey'in en büyük çocukları Tolga'dır.
4. Hasan Bey ile Yeşim Hanım'ın ortanca çocukları Sevim'dir.
5. Tolga'nın evli olan kardeşi Mert'tir. Mert'in eşinin adı Şule'dir.
6. Sevim'in ağabeyi Serhat, kardeşi İrem'dir.
7. Tolga'nın en küçük kardeşi Yasemin'dir.
8. Hasan Bey'in gelini Özlem'dir.

9. Ali Bey ile Fatma Hanım'ın üç oğlu bir kızı vardır. En küçük oğulları Hüseyin'dir.
10. Ali Bey ile Fatma Hanım'ın ikiz torunlarının adları Arda ve Elif'tir.
11. Arda ve Elif'in dayısının kızı Ceren 6 yaşındadır.
12. İkizlerin kardeşi Ahmet'tir.
13. Özlem Hanım'ın oğlunun adı Ege'dir.
14. Şule ile Mert'in oğlu Cem, küçük kardeşi Zehra ile çok güzel oynamaktadır.

Sorular:

1. İrem'in eşi kimdir?
2. Şule'nin kayınbabası kimdir?
3. Hasan Bey ile Yeşim Hanım'ın en büyük torunu kimdir?
4. İkizlerin teyzesi kimdir?

Ç3. 7.32.9.Kodlu Etkinlik

Aşağıdaki cümlelerde koyu harflerle yazılmış fiillerin hangi durumu ifade ettiğini örnekteki gibi işaretleyiniz.

Cümleler	Şart Bildiren	Gereklilik Bildiren	İstek Bildiren	Emir Bildiren
Yarına kadar bu parayı vermeliyim .		✓		
Zamanında yola çıkarsak geç kalmayız.				
Ona her şeyi olduğu gibi anlatalım .				
Evden çıkarken anahtarını yanına alsın .				
Gitmeden onu bir daha göreyim .				
Aldığın çiçekleri her gün sulamalısın .				

Değerlendirme Basamağı Etkinlikleri

D1. 5.13.4. Kodlu Etkinlik

4.ETKİNLİK Aşağıdaki cümlelerin başına cümlede verilen bilgiler doğruysa (D), yanlışsa (Y) yazınız.

- “Bayılıyorum torunumun oyuncak trenleri ile oynamaya.” cümlesinde “bayılıyorum” kelimesi gerçek anlamda kullanılmıştır.
- “Bir keresinde öylesine dalmıştım ki elektrikli trenle oynarken gelişlerini fark edememiştim.” cümlesinde “dalmıştım” kelimesi mecaz anlamda kullanılmıştır.
- “Yüksekten bir bırakıyorum aşağı, hoop!” cümlesinde “aşağı” kelimesi gerçek anlamda kullanılmıştır.
- “Dizlerimdeki o acımasız romatizma ağrılarını bile...” cümlesinde “ağrı” kelimesi mecaz anlamda kullanılmıştır.

D2.6.100.6.3. Kodlu Etkinlik

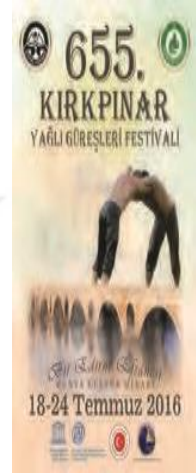
C) Aşağıdaki formu doldurarak Hakan Bey ve müşteri temsilcisi arasındaki görüşmeyi değerlendiriniz. Form üzerindeki işaretlemelerinizi çarpı (X) işaretiyle yapınız.

	Katılıyorum	Katılmıyorum
Hakan Bey, yaşadığı sorunu açık bir şekilde anlatabilmiştir.		
Çağla Hanım, Hakan Bey'in yaşadığı sorunu tam olarak anlayabilmiştir.		
Çağla Hanım ve Hakan Bey nezaket kurallarına uygun şekilde davranmışlardır.		
Çağla Hanım, sorunu çözmek amacıyla gerekli yönlendirmeyi yapmıştır.		

Yaratma Basamağı Etkinlikleri

Y1. 5.210.6. Kodlu Etkinlik

Türk kültürünün en eski spor etkinliklerinden biri olan Kırkpınar Güreşleri'ne, yurt dışında yaşayan bir arkadaşınızı davet etmek için kısa mesaj yazınız.



.....

.....

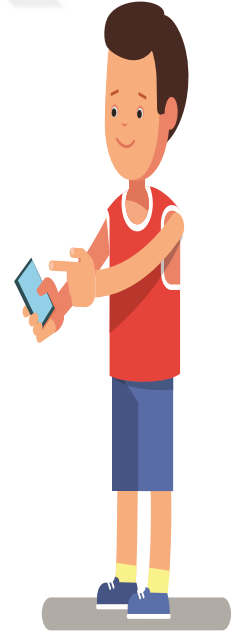
.....

.....

.....

.....

.....



Y2. 6.260.4. Kodlu Etkinlik

4. Etkinlik: Aşağıdaki görselleri inceleyiniz. Seçtiğiniz görselle ilgili bir konuşma yapınız.



Y3.7.12.4. Kodlu Etkinlik

Sevgili Öğrenciler,

Her bireyinyemeye,gezmeye,eğlenmeyeolduğukadarsevmeye,sevilmeye,üzülmeye, heyecanlanmaya,kızmayadaihtiyacıvardır.Dolayısıyla,duygularhayatıyönlendirenbaşlıcaunsurlardır.

Yukarıdaki bilgilerden hareketle” hayatınıza yön veren duygular ”ile ilgili bir konuşma yapınız

D.ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Soyad,Ad :Kıyagan,Hatice Gülsüm Uyruk:Türk(T.C.)
DoğumTarihi : 19Mayıs1986,Hatay
MedeniDurum: Bekar
Telefon : +905305720831
email :kiyagan.hatice@gmail.com

EĞİTİM

Derece	Kurum	MezuniyetYılı
Lisans	Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi	2011
Lise Gazi Lisesi		2003

İŞDENEYİMİ

Yıl	Kurum	Görev
2016-2019	BahçeşehirKOLEJİ:	TÜRKÇE ÖĞRETMENİ- UP ÖĞRETMENİ
2015-2016	UNICEF:	TÜRKÇE ÖĞRETMENİ
2014-2015	Amerikan Kültür KOLEJİ:	TÜRKÇE ÖĞRETMENİ
2013-2014	MEB:	TÜRKÇE ÖĞRETMENİ
2011-2012	KKTCMEB:	TÜRKÇE ÖĞRETMENİ

YABANCIDİL

İngilizce(BaşlangıçDüzeyi),İspanyolca(BaşlangıçDüzeyi)

SERTİFİKALAR

Çağdaş Drama Derneği: Yaratıcı Drama Liderliği/Eğitmenliği Sertifikası 2. Aşama
Düşünbil Akademi – IV Mitoloji Günleri 19-20.08.2017
Bahçeşehir Üniversitesi – Üstün Potansiyeli Keşfetme ve Üstün Potansiyelli
Öğrencilerin Eğitimi 15-18.08.2017
Psikologlar ve Psikiyatristler Derneği – Diksiyon Eğitimi Sertifikası
Psikologlar ve PsikiyatristlerDerneği- Stres ile Başa Çıkma Yolları Eğitimi Sertifikası
Etkinliklerle Türkçe Eğitimi Katılım Belgesi

Çağdaş Drama Derneği – Yaratıcı Drama Liderliği/Eğitmenliği Sertifikası (1.Aşama)

MEB –Bilgisayar İşletmenlik Sertifikası

YAYINLAR

Yıldız Teknik Üniversitesi DERS KİTAPLARI ULUSLARARASI SEMPOZYUMU
(DEKUS 2018)

“MEB Türkçe Ders Kitabı Metinlerinin Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre
İncelenmesi” sözlü bildiri sunumu

Hasan Kalyoncu Üniveritesi Üstün Yetenekliler ve Eğitimi Kongresi ’ MEB Türkçe
Ders Kitabı Metinlerinin Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre İncelenmesi’
Poster Bildiri sunumu

HOBİLER

Tenis, Yüzme,Film,BisikletSürme,Fitness