



Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı Kazanımlarının Revize Edilmiş Bloom Taksonomisine Göre Analizi

Analysis of Secondary-School Turkish Course Curriculum Objectives According to Revised Bloom Taxonomy

Sevil Büyükalın Filiz, *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi*, sevilb@gazi.edu.tr ORCID: 0000-0002-4955-4405

Nilay Yıldırım, *Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, nilayyildirim@gmail.com ORCID: 0000-0003-2347-9299

Öz. Bu araştırmanın amacı 2018 yılında Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından yayımlanan 5,6,7, ve 8. sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programında yer alan kazanımların Revize Edilmiş Bloom Taksonomisinde nasıl bir dağılım gösterdiklerini belirlemektir. Betimsel modelde desenlenen araştırma nitel araştırma yöntemi özellikleri taşımaktadır. Doküman analizi yaklaşımına göre, Revize Edilmiş Bloom Taksonomisi tablosu temel alınarak 289 kazanım incelenmiştir. Bu kazanımların 269'u bilişsel alanla ilgiliyken 20'si psikomotor alanla ilgilidir. Bu çalışmada psikomotor alanla ilgili kazanımlar analiz dışında tutulmuştur. Araştırmanın güvenilirlik çalışması Miles ve Huberman Güvenirlik Formülü (Güvenirlik=Görüş Birliği/Görüş Birliği+Görüş Ayrılığıx100) ile hesaplanmış ve güvenirlik katsayısı %85 olduğu için yapılan analizlerin güvenirliliğinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre kazanımlar, daha çok Bilgi Birikimi Boyutunun Olgusal ve İşlemsel basamakları ile Bilişsel Süreç Boyutunun Anlama ve Uygulama basamaklarında dağılım göstermektedir. Ayrıca üstbilişsel düzeyde yok denecek kadar az sayıda kazanım olduğu belirlenmiştir. Bu tür araştırmalar program geliştirme ve değerlendirme çalışmaları açısından önem taşımaktadır. Türkçe Öğretim Programı'nda yer alan kazanımların Revize Edilmiş Bloom Taksonomisi açısından incelenmesine yönelik araştırmaların yok denecek kadar az olması, kazanımların taksonomik durumunun belirlenmesine yönelik çalışmalara ihtiyaç duyulması bu araştırmayı önemli kılmaktadır. Çalışmanın sonuçları MEB Program Geliştirme Dairesi tarafından dikkate alınarak ve taksonomik boyutlar göz önünde bulundurularak program geliştirme çalışmaları sürdürülebilir, program değerlendirme çalışmalarında araştırmanın bulgularından yararlanılabilir. Diğer araştırmacılar bu konuda 1-4. sınıf Türkçe Öğretim Programı'nda yer alan kazanımları inceleyip analiz edebilir.

Anahtar Kelimeler: Revize edilmiş Bloom taksonomisi, Türkçe öğretim programı, kazanımlar, program geliştirme, program değerlendirme.

Abstract. The aim of this research is to determine how the objectives in the 5th, 6th, 7th, and 8th grade level's Turkish Course Curriculum published by the Ministry of National Education's Board of Education in 2018 were scattered in the Revised Bloom Taxonomy. The research designed in descriptive model has the characteristics of a qualitative research method. According to the document analysis approach, 289 objectives were examined on the basis of Revised Bloom Taxonomy table. While 269 of these objectives were related to cognitive domain, 20 of them were found related to psycho-motor domain. Objectives related to psycho-motor domain were excluded from the analysis. The reliability study of the research was calculated with the reliability formula of Miles and Huberman (Reliability=Agreement/ Agreement+Disagreementx100) and it was concluded that the reliability of the analysis was high since the reliability coefficient was 85%.According to the findings obtained from the research, the objectives are mostly scattered in the Factual and Procedural stages of the Knowledge Dimension and the Understanding and Applying stages of the Cognitive Process Dimension. In addition, it was determined that there were almost no objectives at the metacognitive level. This type of research is important for curriculum development and evaluation studies. The fact that there are almost none of the researches on the revised Bloom Taxonomy in terms of the objectives in the Turkish Course Curriculum and the need for studies to determine the taxonomic status of the objectives makes this research important. Considering the results of the study by the MONE Program Development Department and taking into consideration the taxonomic dimensions, curriculum development studies can be continued and the findings of the research can be utilized in curriculum evaluation studies. In this regard, other researchers can examine and analyze the objectives of 1st -4th grade levels' Turkish Course curriculum.

Keywords: Revised Bloom's Taxonomy, Turkish course curriculum, objectives, curriculum development, curriculum evaluation

SUMMARY

Introduction

The curricula are of great importance in providing students with the knowledge peculiar to an area and a course. Because the behaviors or objectives expected to be found in individuals are determined, arranged, planned and implemented through the curricula. The objectives in the curricula play an active role in achieving the general objectives. The objectives are guiding in carrying out the educational activities within a plan and achieving the goals being determined. Therefore, it is very important that the objectives should be such as to reflect the behavioral objectives. The domain discussed mostly on classification of objectives and suggested the new classifications have been the cognitive domains in which mental activities were active. One of the most widely used taxonomies is Bloom Taxonomy. Bloom's taxonomy consists of the stages of knowledge, comprehension, application, analysis, synthesis and evaluation. Since this classification was not valid in some learning domains (painting, music, etc.) and the new trends related to education emerged, Bloom Taxonomy was revised by Anderson, Krathwohl and et al. In the year 2001, the new taxonomy was arranged in a two-dimensional structure. While "Knowledge Dimension" is in the column of the new taxonomy table, "Cognitive Process Dimension" is in the row of that table. In 2018, all curricula were changed. One of these curricula is the Turkish Course Curriculum. As mentioned before, the structure of the objectives and their quality from taxonomic aspect have confronted us as the most important factor in being acquired the knowledge, skills, attitudes, behaviors, manners and high-level skills aimed in the curriculum. In the study; it was aimed how the 289 objectives of 5th, 6th, 7th and 8th grades in the 2018 Turkish Course Curriculum were scattered in such taxonomy.

Methodology

The research is designed in a descriptive model and also features qualitative research methods. The data obtained in the study were analyzed and arranged according to the document analysis approach. In this respect, 289 objectives in four basic language skills areas were examined by using the Revised Bloom Taxonomy table and the findings were tabulated. The reliability study of the research was calculated with the reliability formula of Miles and Huberman and it was concluded that the reliability of the analysis was high since the reliability coefficient was 85%.

Results

Objectives at all grade levels examined are mostly scattered in the Factual and Procedural stages of the Knowledge Dimension and the Understanding and Applying stages of the Cognitive Process Dimension. In addition, while it was determined that there were almost no objectives at the metacognitive level, the number of objectives in the analyzing, evaluating and creating stages were found to be insufficient.

Discussion and Conclusion

It was found that the objectives in the 5th-8th grade level are mostly in the lower levels of knowledge stage. However, today's world of knowledge expects individuals' high-level knowledge, skills, behaviors and attitudes. As a result of the taxonomic analysis of the objectives, no objectives were found that met the sampling, classifying, organizing, and planning sub-stages of Revised Bloom Taxonomy at all four grades. According to the results of the research, it was seen that the rate of objectives in the upper level of knowledge stage was quite insufficient. It has been determined that the number of objectives for developing critical and creative thinking, problem solving and producing different solutions, planning, and developing new skills is insufficient. It was also concluded that there were almost no metacognitive knowledge objectives of individuals, self-directed, towards knowing themselves. However, these skills are extremely important for individuals to develop at a high level and to participate in the society in which they live as qualified citizens. Both the data obtained from this research and the other studies examined show that the objectives in the previous and renewed curricula ranged mainly

in the stages of “understanding and applying”. This shows that previous misapplications have been continued in the new curriculum.

GİRİŞ

Günümüzde toplumların ihtiyaç duyduğu çağın gereksinimlerine sahip bireyler eğitim kurumlarında bir eğitim programı ile yürütülen planlı eğitimler sayesinde yetiştirilmekte ve topluma kazandırılmaktadır. Diğer bir ifadeyle toplumları için önemli olan nitelikli bireyler yetiştirilmesinde eğitim programının önemi büyüktür.

Okulların var oluş sebebi olarak tanımlanan eğitim programı birey, toplum ve kültür arası ilişkiyi sağlamaktadır (Hewitt, 2018, s. 2). Eğitim programları ile öğrencilerin akademik açıdan gelişmelerini sağlayarak onlara toplumsal yaşamla ilgili temel bilgi, beceri, tutum ve değerleri kazandırmaya çalışarak onların hem toplumsal yapıda hem de birey olarak çağın gereklerine uygun birer vatandaş olmaları sağlanmaya çalışılmaktadır.

Eğitim Programı bünyesinde öğretim ve ders programlarını barındırmaktadır. Öğretim programları bir dersin öğretimine ilişkin tüm etkinlikleri kapsarken ders programı ise bir ders saatinde yapılacakları kapsamaktadır (Demirel, 2017, s. 6). Öğrenme-öğretme yaşantılarının düzenlendiği tüm bu programlar, birbirini etkileyen ve dinamik bir ilişki içinde bulunan; hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme boyutlarından oluşmaktadır. Birbirinden bağımsız olmayan boyutlardan; hedefler neden öğretileceği, içerik hedefe ulaşmak için neyin öğretileceği, süreç hedefe ulaşmada içeriğin nasıl öğretileceği ve değerlendirme ise hedeflere ne kadar ulaşılabildiğini açıklamaktadır. Birbiri ile doğrudan ilişkili olan bu boyutlardan hedef boyutunun diğer üç boyuta yön verdiği söylenebilir. Diğer bir ifadeyle; hedef diğer üç boyutla ilgili yaşantıların oluşması için başlangıç noktası olma özelliği taşımaktadır. Bu özelliğiyle hedefler, öğretim faaliyetlerinin bir plan dâhilinde yürütülmesinde ve hedeflenenlere ulaşılmasında yol gösterici bir rol üstelenerek eğitim-öğretim faaliyetlerinin temelini oluştururlar.

Tekin'e (2009) göre; öğrenciye kazandırılması planlanan davranışlar ya da öğrencilerin davranışlarında oluşturulmak istenen olumlu yöndeki değişiklikler öğretimin hedefleridir. Hedefler bireylere kazandırılması uygun görülen; alışkanlıklar, tutumlar, ilgiler, bilgiler, beceriler, yetenekler olarak ifade edilebilir. Hedefler öğrenilecek içeriğin ve öğrencilerin yaşayacağı öğrenme deneyimlerinin, planlanmasında, düzenlenmesinde, yürütülmesinde ve değerlendirmesinde yol gösterici olarak nitelendirilmektedir (Anderson ve Krathwohl, 2001; Bilen, 2002; Demirel, 2017; Ertürk, 1998; Varış, 1996). Hedeflerin doğru belirlenmesi, belirlendiği şekilde öğrencilere kazandırılmaya çalışılması, ölçmelere yol göstermesi ve değerlendirmede ölçütler takımı olarak kullanılması tutarlı bir eğitim programının elde edilmesi için bir zorunluluktur (Bümen, 2006, 3). Planlı eğitim etkinlikleri için ayrılan süre sınırlı olduğu için kazandırılması düşünülen özelliklerin en kritik ve önemli olanlarının önceden belirlenmesi gerekmektedir ve hedeflerin öğrencilerde bulunması kararlaştırılan bilgileri, becerileri, görgüleri, tutumları ve davranışları yansıtır nitelikte olması büyük öneme sahiptir (Gezer, Şahin, Öner, Meral, 2014; Gürkan, 2001, 18). Bununla birlikte hedefler, bireylerin bilişsel seviyeleri göz önünde bulundurularak sınıflandırmaya tâbi tutularak hazırlanmalıdır.

Hedeflerin bilişsel olarak sınıflandırılması konusunda geçmişten günümüze birçok sınıflama örnekleri bulunmaktadır. Hedeflerin bilişsel alanda aşamalı olarak sınıflandırılmasının eğitim alanına önemli yansımaları olmuş ve bu sınıflamalar dünyanın çeşitli yerlerinde program geliştirme, program değerlendirme, ders planlama, test geliştirme ve öğretmen eğitiminde temel olarak kullanılmıştır (Anderson, 2003; Yüksel, 2007). Üzerinde en çok tartışılan ve yeni sınıflamalar ortaya atılan alan, bilişsel alan olmuştur. Bilişsel alanın zihinsel faaliyetlerle ilgili olması, daha fazla kişinin bu alanla ilgilenmesi ve bu alan üzerinde çalışmasına yol açmıştır (Yüksel, 2007). Geliştirdikleri taksonomileriyle tanınmış Bloom, SOLO (Structure of the Observed Learning Outcome), Fink, Anderson ve Dettmer gibi eğitimci ve program geliştirme uzmanları yanında Marzano, Haladayna, Anderson ve arkadaşları, Tuckman, Williams, Gerlach

ve Sullivan, De Black, Stahl ve Murphy, Romizowski gibi isimler de bu alana katkıda bulunmuşlardır (Göçer ve Kurt, 2016).

Bloom Taksonomisi

Geliştirilen taksonomiler içerisinde en yaygın olarak kullanılanlardan biri Bloom Taksonomisi'dir. 1956 yılında Bloom tarafından bilişsel alan hedeflerinin aşamalı sınıflaması yapılmıştır. Orijinal Bloom Taksonomisi, bilişsel alanla ilgili bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme basamaklarından oluşmaktadır. Bilgi, kavrama ve uygulama basamakları alt düzey bilgi kategorilerini oluştururken; analiz, sentez ve değerlendirme basamakları üst düzey bilgi kategorilerini oluşturmaktadır (Bloom, 1956; Anderson ve Krathwohl, 2001; Bloom, Hastings ve Madaus, 1971; Ertürk, 1998; Furst, 1994; Kropp, Stoker ve Bashaw, 1966; Küçükahmet, 2001; Lipscomb, 2001; Saban, 2009; Şahinel, 2002; Wilen, 1991; Zoller, 1993). Bloom Taksonomisi bilişsel alanın hedeflerine yönelik sınıflandırmaya dayalı bir görüş olarak ortaya çıktığı zamandan bu yana eğitim alanında kabul görmüştür. Bloom'a göre bilişsel alanda öğrenme altı taksonomik süreçten oluşur ve her bir basamak bir sonraki basamak için ön koşul olma özelliği taşır. Yani her bir basamakta edinilen bilgiler bir sonraki basamakta öğrenilecek bilgilere zemin hazırlar ve bu bilgilerin öğrenilmesini kolaylaştırır. Bloom Taksonomisi bilişsel alanla ilgili öğrenmelerin düzeylerinin belirlenmesini kolaylaştırmaktadır. Ancak bu sınıflama bazı öğrenme alanlarında (resim, müzik gibi) geçerli olmayınca (Hanna, 2007), eğitim ve öğretime ilişkin yeni yönelimlerin ortaya çıkması ve taksonominin bu yönelimleri tam olarak karşılayamamasından, sentez basamağının değerlendirmenin altında yer almasından (Kreitzer ve Madaus, 1994; Marzano, 2000) ve orijinal taksonominin tek boyutlu bir yapıdan oluşmasından ötürü bu ihtiyaçları karşılayabilecek bir taksonominin sağlanması için Anderson, Krathwohl ve arkadaşları tarafından bir çalışma grubu oluşturulmuş ve Bloom Taksonomisi 2001 yılında revize edilmiştir (Anderson ve Krathwohl, 2001; Bekdemir ve Selim, 2008; Bümen, 2006; Huitt, 2009; Krathwohl, 2002; Turgut ve Baykul, 2012; Zimmerman ve Schunk, 2003).

Tablo 1. Revize edilmiş Bloom taksonomisi tablosu

Bilgi Birikimi Boyutu		Olgusal Bilgi		Kavramsal Bilgi				İşlemsel Bilgi		Üst bilişsel Bilgi	
		Terimler bilgisi	Özel ayrıntı ve öğelerin bilgisi	Sınıflamalar ve kategoriler bilgisi	İlkeler ve genellemeler bilgisi	Kuramlar, modeller ve yapıların bilgisi	Konuya özgü beceri ve algoritmalar	Konuya özgü teknik ve yöntemlerin	Uygun yöntemi uygulama ölçütlerinin bilgisi	Strateji bilgisi	Uygun bağlamda ve durumlarda bilişsel görevler bilgisi
Hatırlama	Tanıma										
	Anımsama										
Anlama	Yorumlama										
	Örnekleme										
	Sınıflama										
	Özetleme										
	Sonuç çıkarma										
	Karşılaştırma										
Uygulama	Açıklama										
	Yapma										
Çözümleme	Yararlanma										
	Ayrıştırma										
Değerlendirme	Örgütlenme										
	İrdeleme										
	Denetleme										
Oluşturma	Eleştirme										
	Oluşturma										
	Planlama										
	Üretme										

*Krathwohl, 2002

Revize Edilmiş Bloom Taksonomisi, Anderson, Krathwohl ve arkadaşları tarafından iki boyutlu bir yapıda tasarlanmıştır. Revize Edilmiş Bloom Taksonomisi tablosunun sütun boyutunda "Bilgi Birikimi Boyutu" yer alırken satır boyutunda "Bilişsel Süreç Boyutu" yer almaktadır (Anderson, Krathwohl, 2001). Bilgi Birikimi Boyutu; olgusal, kavramsal, işlemsel ve üst bilişsel bilgi olmak üzere dört alt boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutların da kendi içerisinde kategorileri bulunmaktadır. Bilişsel Süreç Boyutu ise basitten karmaşığa doğru hatırlama, anlama, uygulama, çözümlene, değerlendirme ve yaratma basamaklarının yer aldığı altı boyutlu bir yapıdan oluşmaktadır. Bilişsel Süreç Boyutunun; hatırlama, anlama ve uygulama basamakları alt düzey bilişsel süreçleri oluştururken, çözümlene, değerlendirme ve yaratma basamakları ise üst düzey bilişsel süreçlere karşılık gelmektedir. (Crowe, Dirks ve Wenderoth, 2008). Revize Edilmiş Bloom Taksonomisine ait tablo aşağıda tablo 1'de belirtilmektedir.

Tablo 1 incelendiğinde orijinal taksonomideki tek boyutluluk yerini iki boyutlu bir yapıya bırakmıştır. Orijinal taksonomide bilgi boyutu hem ad hem de eylem ögesini bünyesinde barındırırken Revize Edilmiş Taksonomide ad ve eylem ögeleri birbirinden ayrılarak iki boyutlu bir yapıda ele alınmıştır. Ad ögesi bilgi boyutunu oluştururken eylem ögesi bilişsel süreç boyutunu oluşturmaktadır. Bilgi boyutunda olgusal, kavramsal, işlemsel ve üst bilişsel bilgi türleri yer almaktadır.

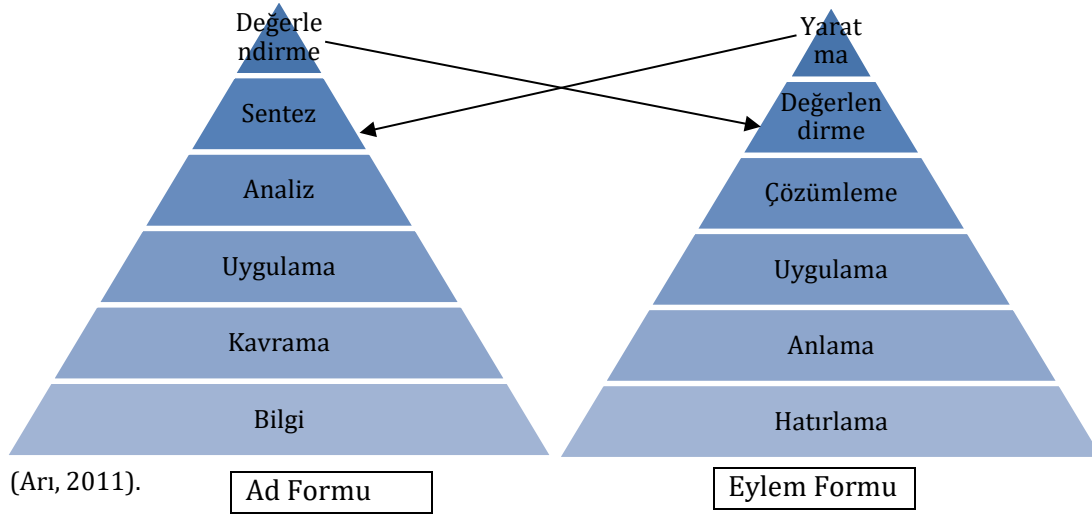
Olgulara dayanan bilgi, bir şeyin nasıl adlandırılacağına bilgisi olup, öğrencilerin belirli bir konu alanı ile ilgili bilmeleri gereken terimleri, detayları ve parçaları içermektedir. Kavramsal bilgi sınıflamalar, prensipler, genellemeler, teoriler, modeller ve yapı bilgisi olup, geniş bir yapı içerisinde temel unsurlar arasındaki ilişkileri bilmeyi gerektirir. İşlemsel bilgi, bir şeyin nasıl yapılacağına bilgisidir ve teknik, metot, algoritma ve beceri gerektirir. Son olarak üst bilişsel kişinin kendi bilişsel bilgisi ve farkındalığının yanı sıra biliş bilgisini kapsamaktadır. Kendini bilme; görevi, işi, koşulları, şartları bilmeyi gerektirir (Anderson, 2005; akt. Arı, 2011).

Bu sınıflama içerisinde yer alan üst biliş basamağı oldukça önemli bir yer teşkil etmektedir. Bireylerin öz bilgilerinin, becerilerinin, kendi bilişsel düzeylerinin farkında olmalarına olanak sağlayan ve bu farkındalık ile öz bilgilerini, bilişsel öğrenmelerini düzenleyip planlama, bu doğrultuda kendilerine yönelik bir yol ya da öğrenme stratejisi oluşturma imkânı sağlamaktadır. Böylece öğrenciler güçlü ve zayıf oldukları yönlerini bilerek ve buna uygun öğrenme stratejilerini kullanarak öz bilgilerini düzenleyip öğrenmelerini kolaylaştıracaktadırlar. Bu durum üst düzey öğrenmelerin ve üst düzey öğrenme stratejilerinin önemini ortaya çıkarmaktadır. Dolayısıyla programlarda yer alan kazanımların bünyesinde üst düzey öğrenmeleri hedefleyen, üst bilişsel öğrenmelere imkân sağlayacak kazanımlara yer verilmesi ve öğrenme-öğretme faaliyetlerinde üst düzey öğrenme stratejilerinin kullanılması son derece önemlidir. Revize Edilmiş Bloom Taksonomisinin bilişsel süreç boyutunda ise; hatırlama, anlama, uygulama, çözümlene, değerlendirme ve yaratma basamakları yer almaktadır. Bu boyutta orijinal taksonomiden farklı olarak bazı düzenlemeler yapılmıştır. Revize edilmeden önce bilgi olarak tanımlanan basamak hatırlama, kavrama olarak tanımlanan basamak anlama, analiz olarak tanımlanan basamak çözümlene, sentez olarak tanımlanan basamak yaratma şeklinde yeniden adlandırılıp tanımlanırken uygulama basamağı aynı şekliyle kalmıştır. Yaratma basamağı ise değerlendirme basamağıyla yeri değiştirilerek en üst basamağa taşınmıştır. Değerlendirme en üst basamaktan bir alta yani 5. basamağa alınmıştır (Anderson ve diğerleri, 2010; Ayvacı ve Türkdoğan, 2010; Köğce, Aydın ve Yıldız, 2009; Yüksel, 2007; Başbay, 2007; Tutkun, 2012).

Hatırlama, ilgili bilgiyi uzun süreli bellekten geri getirme, hatırlama ve tanımadır. Anlama, yazılı, sözlü ve grafik iletişimi içeren öğretici mesajlardan anlam çıkarılması, kavramların ve fikirlerin açıklanmasıdır. Uygulama, bir yöntemi veya işlemi verilen bir durumda kullanma ya da uygulama, bilgiyi yeni durumda kullanmadır. Çözümlene, materyali bileşenlerine veya parçalarına ayırma, farklı parçaları birbirinden ayırt etme, parçaların birbiriyle ve materyalin genel yapısıyla ya da amacıyla nasıl bir ilişkisi olduğunu belirlemedir. Değerlendirme, bir durumu veya kararı yargılamaktır. Kriter ve standartlara dayalı olarak karara varma, hüküm vermedir. Yaratma, parçaları kullanarak yeni bir ürün veya fikir oluşturmayı içerir. Orijinal bir

ürün oluşturmak ya da tutarlı bir bütün oluşturmak için parçaları bir araya getirmektir (Amer, 2006).

Revize edilmiş Bloom Taksonomisi ile orijinal taksonominin karşılaştırılması şekil 1'de gösterilmiştir.



ŞEKİL 1. Bloom'un orijinal taksonomisi ile revize edilmiş taksonominin karşılaştırılması

Bloom Taksonomisindeki değişikliklerin önemi ortadadır. Taksonomi hedeflerin sınıflandırılmasında, boyutlara ayrılmasında daha sistematik bir yapıya bürünmüş ve orijinal taksonomiye yöneltilen her alana uygulanamama eleştirisine çözüm getirilerek tüm alanlardaki öğrenme hedeflerine uygulanabilir bir yapıya kavuşturulmuştur.

Her geçen gün daha fazla gelişen dünyada yeni bilimsel ve teknolojik gelişmeler öğretim programlarında değişikliğe gidilmesini zorunluluk haline getirmektedir. 2018 yılında tüm öğretim programlarında değişikliğe gidilmiştir. Bu programlardan biri de Türkçe Öğretim Programı'dır. Ülkemizde de program geliştirme çabalarının önemli yol göstericilerinden olan Bloom Taksonomisi, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan öğretim programlarına altyapı oluşturmuştur (Bümen, 2006: 3-4). Öğretim programlarında bireylerin, kendi deneyimlerinden faydalanarak, elde ettikleri bilgileri yorumlayan, bu bilgileri yaşamda uygulayabilen, eleştirel düşünebilen, üreten, doğru karar verme yeteneği kazanmış, vatandaşlık bilinci gelişmiş, sosyal çevresiyle olumlu ilişkiler kurabilen, içinde yaşadığı dünyayı anlamlandırabilen, bilgiyi kullanabildiği gibi bilgiye ulaşma yöntemlerini kazanmış kişiler olmaları hedeflenmektedir (Titiz, 2005). Programlarda temel becerilerin yanı sıra üst düzey bilişsel becerilerin de bireylere kazandırılması amaçlanmaktadır. Ancak bu amaçlar doğrultusunda bireylerin bu becerilere sahip olabilmeleri için programlarda yer alan kazanımların hedeflenen becerileri yansıtacak nitelikte geliştirilmiş olması gerekmektedir. Bu noktada ise kazanımların taksonomik açıdan hangi boyutlarda yer aldığı sorusu önem taşımaktadır. Öğretimin niteliğiyle doğrudan alakası olmasından dolayı, öğretim programındaki kazanımların, yenilenmiş Bloom Taksonomisinin bilgi ve bilişsel süreç boyutları açısından uygun basamaklarda hazırlanmış olması beklenir (Anderson & Krathwohl, 2001). Daha önce de belirtildiği üzere programda hedeflenen; bilgilerin, becerilerin, tutumların, davranışların, görgülerin ve üst düzey becerilerin kazandırılmasında kazanımların yapısı ve taksonomik açıdan niteliği asıl unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. Programlarda çağın gereklerine uygun üst düzey bilişsel becerilere sahip, nitelikli bireylerin yetiştirilmesi amaçlanmaktadır. Bu amaçlara ulaşıp ulaşılamayacağının göstergesi ise öğretim programlarında yer alan kazanımlardır. Çünkü bireyler bu kazanımlar çerçevesinde gelişip şekillenen bir eğitimden geçmektedirler. Bu noktada kazanımların; programlarda belirtilen hedefleri yansıtır nitelikte olup olmadığı, öğrencilerin bilişsel gelişimine uygun ve bilişsel düzeylerinin tamamını geliştirecek nitelikte olup olmadığı, üst düzey bilişsel becerilerin gelişime katkı sağlayıp sağlamadığı konuları programın amaçlarına ulaşıp ulaşamayacağı açısından önem taşımaktadır. Bu önemden hareketle 2018 Türkçe Öğretim Programı'nda yer alan kazanımların;

taksonomik açıdan hangi boyutlarda yer aldığı, bireylerin bilişsel düzeylerinin tamamını geliştirecek potansiyele sahip olma durumu, üst düzey bilişsel becerilerin gelişimini sağlayacak niteliğe sahip olup olmama durumu ve programın amaçlarına ulaşması bakımından işlevsel olup olmadığı konuları ortaya konulacaktır. Bu çalışma ile uygulanmakta olan programın ve kazanımların taksonomik açıdan durumu belirlenecektir. Araştırmanın bulguları yapılacak olan program geliştirme çalışmalarına veri sağlayabilecektir. Ulaşılan sonuçların programların hedeflerine ulaşabilmesi açısından kazanımların geliştirilmesi çalışmalarına fayda sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı 2018 yılında Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından yayımlanan Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan 5, 6, 7, ve 8. sınıf düzeylerinde dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma alanlarında yer alan toplam 289 kazanımın Revize Edilmiş Bloom Taksonomisine göre incelenip bahsi geçen bu kazanımların söz konusu taksonomide nasıl bir dağılım gösterdiklerini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

- 1- 5. sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda; dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma alanlarında yer alan 69 kazanım, Revize Edilmiş Bloom Taksonomisine göre nasıl bir dağılım göstermektedir?
- 2- 6. sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda; dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma alanlarında yer alan 68 kazanım, Revize Edilmiş Bloom Taksonomisine göre nasıl bir dağılım göstermektedir?
- 3- 7. sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda; dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma alanlarında yer alan 76 kazanım, Revize Edilmiş Bloom Taksonomisine göre nasıl bir dağılım göstermektedir?
- 4- 8. sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda; dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma alanlarında yer alan 76 kazanım, Revize Edilmiş Bloom Taksonomisine göre nasıl bir dağılım göstermektedir?
- 5- 5, 6, 7 ve 8.sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda; dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma alanlarında yer alan 289 kazanım, Revize Edilmiş Bloom Taksonomisine göre nasıl bir dağılım göstermektedir?

Araştırmanın Önemi

Alan yazında Türkçe dersine yönelik sınav sorularının, tema değerlendirme sorularının ve Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin hem eski hem yeni taksonomi açısından incelenmesiyle ilgili çalışmalar (Çeçen, Kurnaz, 2015; Kuzu, 2013; Savaş, 2014; Ulum, 2017;) olmasına rağmen Türkçe Öğretim Programı'ndaki kazanımların taksonomik açıdan incelenmesine yönelik çalışmalar yok denecek kadar azdır. Bu konuyla ilgili iki çalışmaya (Eroğlu, 2013; Avşar, 2017) ulaşılabilmektedir. Bu iki çalışma da 2018 yılı öncesi Türkçe Öğretim Programlarını konu edinmektedir. Eroğlu'nun (2013) yaptığı çalışma sadece 6, 7, 8. sınıf düzeylerindeki dilbilgisi kazanımlarını YBT' ye göre incelemeye yöneliktir. Avşar'ın (2017) yaptığı çalışma ise; 2006 ve 2015 Türkçe Öğretim Programlarındaki kazanımların YBT' ye göre sınıflanmasını kapsamaktadır. Türkçe Öğretim Programı'nda yer alan kazanımların Revize Edilmiş Bloom Taksonomisi açısından incelenmesine yönelik araştırmaların bu kadar az olması, bu çalışmanın içerik olarak diğerlerinden farklı olması, kazanımların taksonomik durumunun ve niteliklerinin belirlenmesine yönelik çalışmalara ihtiyaç duyulması, elde edilen veriler doğrultusunda kazanımların durumunun tespit edilmesi ve bu araştırmanın alandaki boşluğu dolduracak olması açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Türkçe öğretmenlerinin okuttukları programda yer alan kazanımların taksonominin hangi boyutlarında yer aldıklarını bilmelerine ve öğrenme-öğretme sürecini bu doğrultuda planlamalarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca bu araştırma mevcut programdaki kazanımların taksonomik olarak ne durumda olduğunu, olumlu ve olumsuz yönlerini betimlediği için de ileride yapılacak olan program

geliştirme çalışmalarında belirlenen olumlu ve olumsuz özellikler dikkate alınarak yenilenen taksonominin tüm boyutlarını kapsayacak şekilde ve daha üst basamaklarda kazanımların yazılmasına yönelik araştırmanın bulgularından yararlanılabilir.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı kazanımları Revize Edilmiş Bloom Taksonomisine göre incelenip analiz edildiğinden araştırma betimsel model ile yürütülmüştür. "Betimsel araştırmalar, verilen bir durumu olabildiğinde tam ve dikkatli bir şekilde tanımlamaya çalışmaktadır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013)." Ayrıca bu çalışma nitel araştırma yöntemi özellikleri taşımaktadır. "Nitel araştırma bir sosyal olayı veya sosyal bir olguyu doğal ortamı ve doğal oluşumu içinde tasvir eder. Gözlem, görüşme, doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırmalardır (Yıldırım ve Şimşek, 2005)." Araştırmada kazanımların taksonomik açıdan durumunu belirlemek için Türkçe Öğretim Programı analiz edildiğinden veri toplama yöntemi olarak doküman incelemesi kullanılmıştır. "Doküman incelenmesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2005)."

Araştırmanın Veri Kaynağı

Araştırmanın veri kaynağını 2018 yılında MEB Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından yayımlanan Türkçe Öğretim Programı oluşturmaktadır. Araştırmada kullanılan dokümanlar, MEB Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın internet sayfasında, programlar bölümünde yer alan öğretim programlarından elde edilmiştir.

Verilerin Toplanması

Araştırmada elde edilen verilere MEB Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın internet sayfasında yer alan programlar bölümünde bulunan Türkçe Öğretim Programı'ndan ulaşılmıştır. Dokümanların incelenmesinde aşağıdaki basamaklar kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2005):

1. Dokümanlara Ulaşma: 2018 Ortaokul Türkçe Öğretim Programına MEB Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı internet sayfasından ulaşılmıştır. İlgili dokümanlara PDF formatında ulaşılabilmektedir.
2. Özgünlüğü Kontrol Etme: Doküman internet sayfasından yani resmi bir kurumdan elde edildiğinden orijinaldir.
3. Dokümanları Anlama: Elde edilen dokümanın anlaşılması ve çözümlenmesi için araştırmacılar tarafından Anderson ve Krathwohl (2002) tarafından oluşturulan Revize Edilmiş Bloom Taksonomisi Tablosu kullanılmıştır. Bu tablo kullanılırken daha önce Türkçe'ye çevirisi yapılan çalışmalardan yararlanılmıştır.
4. Veriyi Analiz Etme: Toplanan dokümanlardan elde edilen verilerin analizinde doküman analizi kullanılmıştır.
 - a. Analize konu olan veriden örneklem seçme: Örneklem amaçsal örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme ile oluşturulmuştur.
 - b. Kategorileri geliştirme: 2018 Ortaokul Türkçe Öğretim Programında yer alan kazanımların hangi analiz birimine ait olduğu 2018 Ortaokul Türkçe Öğretim Programı taranarak belirlenmiştir.
 - c. Analiz birimini saptama: Araştırmanın analiz birimini Revize Edilmiş Bloom Taksonomisinde yer alan Bilişsel Süreç Boyutu ve Bilgi Birikimi Boyutunun alt basamakları oluşturmaktadır.
 - d. Sayısallaştırma: Bu aşamada 2018 Ortaokul Türkçe Öğretim Programında yer alan kazanımlar incelenerek analiz birimlerine karşılık gelen hücrelere yerleştirilmiştir.

5. Veriyi Kullanma: Veriler MEB. Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı internet sayfasında yer almaktadır ve herkes kolayca erişebilmektedir. Bu yüzden bu verilerin kullanılmasında herhangi bir gruba, kuruma ya da kuruluşa zarar gelmeyecektir.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler, doküman analizi yaklaşımına göre analiz edilip düzenlenmiştir. Doküman analizi, araştırılması hedeflenen olgu ya da olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin belli ölçütlere göre incelenmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Bu doğrultuda "Eğitim Programları ve Öğretim" alanında uzman araştırmacılar tarafından Revize Edilmiş Bloom Taksonomisi tablosu kullanılmıştır. Bu tablo ile 2018 Ortaokul Türkçe Öğretim Programı'nda, dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma alanlarında yer alan kazanımların taksonomik açıdan bu tablonun bilişsel süreç ve bilgi birikimi boyutlarının hangi basamaklarında yer aldığı her bir kazanımın tek tek incelenmesiyle belirlenmiştir. Bu süreçte araştırmacılar arasında ortak bir algı oluşması için önce üç araştırmacı 10 kazanımı birlikte kodlamıştır. Sonra araştırmacılar 259 kazanımı birbirinden bağımsız olarak incelemiştir, farklı araştırmacılar tarafından yapılan kodlamaların tutarlılığının karşılaştırılması için üç araştırmacı arasında "görüş ayrılığı" ve "görüş birliği" olan kodlamalar belirlenmiştir, görüş ayrılığı ve görüş birliği olan kazanımlar üzerinde tartışılarak ortak bir yargıya varma yoluna gidilmiştir. Daha sonra ise dışarıdan bir uzman görüşü alınıp araştırmacının güvenilirliği Miles ve Huberman (1994) Güvenirlik Formülü " $Güvenirlik = \frac{Görüş\ Birliği}{(Görüş\ Birliği + Görüş\ Ayrılığı)}$ " ile hesaplanmıştır. Ulaşılan sonuçlara göre kazanımların belirlenmesi ve yargıya varma sürecinde güvenilirlik katsayısı %88, uzman görüşü sonucunda yapılan analizlerin güvenilirlik katsayısı ise %85 çıkmıştır. Her iki aşamada da güvenilirlik katsayısı %70'den büyük olduğu için yapılan analizlerin güvenilirliğin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma kapsamında programda yer alan 289 kazanım incelenmiş bunlardan 269'u Bilişsel alanla ilgili bulunurken 20 tanesi psikomotor alanla ilgili bulunmuştur. Bu yüzden psikomotor alanla ilgili kazanımlar analiz dışında tutulmuştur. Böylece 269 kazanım Revize Edilmiş Bloom Taksonomisi ile ilişkilendirilerek her bir sınıf seviyesinde yer alan kazanımlar araştırmacılar tarafından kullanılan Revize Edilmiş Bloom Taksonomisi tablosunun basamaklarına yerleştirilmiştir. Elde edilen bulgular betimsel istatistik yöntemlerinden frekans ve yüzde ile tablo haline getirilerek sunulmuştur. Bu basamaklarda belirtilen kazanımların yapısı ise şu şekildedir:

T.5.2. Konuşma

T.5.2.5. Kelimeleri anlamlarına uygun kullanır.

Ders Kodu
Sınıf Düzeyi
Beceri Alanı No
Kazanım No



BULGULAR

- 1- 5. sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda; dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma alanlarında yer alan 69 kazanım, Revize Edilmiş Bloom Taksonomisine göre nasıl bir dağılım göstermektedir?

Tablo 2. Türkçe dersi 5. sınıf kazanımlarının revize edilmiş Bloom taksonomisine göre dağılımı

Bilgi Birikimi Boyutu	Bilişsel Süreç Boyutu	Olgusal Bilgi		Kavramsal Bilgi		İşlemsel Bilgi			Üst Bilişsel Bilgi			Toplam	
		TB	ÖAÖB	SKB	İGB	KMYB	KÖBAB	KÖTYB	UİNKÖB	SB	UBKBİBG		ÖBÖİGZ
Hatırlama	Tanıma		5.3.19									1	
	Anımsama		5.1.6 5.3.32				5.4.6					3	
Anlama	Yorumlama		5.3.22 5.3.34									2	
	Örnekleme											-	
	Sınıflama											-	
	Özetleme		5.1.5 5.3.13									2	
	Sonuç Çıkarma		5.1.1 5.1.2 5.1.3 5.1.9 5.3.5 5.3.20 5.3.23 5.3.31			5.3.21						9	
	Karşılaştırma			5.3.27								1	
	Açıklama	5.3.11										1	
	Yapma	5.3.16	5.3.7 5.3.8 5.4.11		5.2.5		5.2.6 5.3.2 5.3.3 5.3.28 5.4.8	5.4.13	5.2.7 5.3.1 5.4.5 5.4.9 5.4.12				16
	Yararlanma						5.4.16	5.1.12 5.2.3 5.3.4 5.4.4	5.4.7			6	
	Çözümleme	Ayrıştırma		5.3.9	5.3.10 5.3.12 5.3.30 5.3.33								5
Örgütleme												-	
İrdeleme			5.1.4 5.3.14 5.3.17 5.3.18		5.3.6							5	
Değerlendirme	Denetleme		5.1.10 5.3.25 5.3.26									3	
	Eleştirme				5.1.11 5.3.29							2	
Yaratma	Oluşturma		5.1.7				5.3.15					2	
	Planlama											-	
	Üretme		5.3.24 5.4.15					5.4.1 5.4.2 5.4.3	5.4.14			6	
Toplam		2	29	5	4	1	8	8	7	-	-	-	64

Tablo 2 incelendiğinde, bilgi birikimi boyutu ile bilişsel süreç boyutunun her bir alt basamağında hangi kazanımların yer aldığına ve bu iki boyutun her bir alt basamağını aynı anda karşılayan kazanımların hangileri olduğuna ulaşılmaktadır. Tablo incelendiğinde olgusal bilginin, terimler bilgisi basamağında 2, özel ayrıntı ve öğelerin bilgisi basamağında 29; kavramsal bilginin, sınıflamalar ve kategoriler bilgisi basamağında 5, ilkeler ve genellemeler bilgisi basamağında 4, kuramlar, modeller ve yapıların bilgisi basamağında 1; işlemsel bilginin, konuya özgü beceri ve algoritmalar bilgisi basamağında 8, konuya özgü teknik ve yöntemler bilgisi basamağında 8, uygun işlemlerin ne zaman kullanılacağına ilişkin bilgilerin bilgisi basamağında 7 kazanım yer alırken; üst bilişsel bilgi sınıflamasında herhangi bir kazanım tespit edilememiştir.

Hatırlama boyutunun, tanıma basamağında 1, anımsama basamağında 3; anlama boyutunun, yorumlama basamağında 2, özetleme basamağında 2, sonuç çıkarma basamağında 9, karşılaştırma basamağında 1, açıklama basamağında 1 kazanım yer alırken, örnekleme ve sınıflama basamaklarında kazanım tespit edilememiştir. Uygulama boyutunun, yapma basamağında 16, yararlanma basamağında 6; çözümlleme boyutunun, ayırıştırma basamağında 5, irdeleme basamağında 5 kazanım yer alırken, örgütleme basamağında kazanım tespit edilememiştir. Değerlendirme boyutunun, denetleme basamağında 3, eleştirme basamağında 2; yaratma boyutunun, oluşturma basamağında 2, üretme basamağında 6 kazanım yer alırken, planlama basamağında kazanım tespit edilememiştir.

Tablo 3. Türkçe dersi 5. sınıf kazanımlarının revize edilmiş Bloom taksonomisine göre dağılımının frekans ve yüzdeleri

Bilişsel Süreç Boyutu	Bilgi Birikimi Boyutu									
	Olgusal		Kavramsal		İşlemsel		Üst bilişsel		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Hatırlama	3	4,69	-	-	1	1,56	-	-	4	6,25
Anlama	13	20,31	2	3,13	-	-	-	-	15	23,44
Uygulama	4	6,25	1	1,56	17	26,56	-	-	22	34,38
Çözümleme	5	7,81	5	7,81	-	-	-	-	10	15,63
Değerlendirme	3	4,69	2	3,13	-	-	-	-	5	7,81
Yaratma	3	4,69	-	-	5	7,81	-	-	8	12,50
Toplam	31	48,44	10	15,63	23	35,94	-	-	64	100

Tablo 3'teki 5. sınıf kazanımlarına ait veriler incelendiğinde; kazanımların %4,69'unun olgusal bilgiyi hatırlama, %20,31'inin olgusal bilgiyi anlama, %6,25'inin olgusal bilgiyi uygulama, %7,81'inin olgusal bilgiyi çözümlleme, %4,69'unun olgusal bilgiyi değerlendirme, %4,69'unun olgusal bilgiyi yaratma basamaklarında yer aldığı tespit edilmiştir. Kazanımların %3,13'ünün kavramsal bilgiyi anlama, %1,56'sının kavramsal bilgiyi uygulama, %7,81'inin kavramsal bilgiyi çözümlleme, %3,13'ünün kavramsal bilgiyi değerlendirme basamaklarında yer aldığı belirlenirken, kavramsal bilgiyi hatırlama ve yaratma basamaklarını karşılayan kazanım tespit edilememiştir. Kazanımların %1,56'sının işlemsel bilgiyi hatırlama, %26,56'sının işlemsel bilgiyi uygulama, %7,81'inin işlemsel bilgiyi yaratma basamaklarında yer aldığı belirlenirken, işlemsel bilgiyi anlama, çözümlleme ve değerlendirme basamaklarını karşılayan kazanım tespit edilememiştir. Bu sınıf seviyesinde üst bilişsel bilgi boyutunda kazanım tespit edilememiştir.

5.sınıf seviyesinde bulunan 64 kazanımın genel dağılım profiline bakılacak olursa bilişsel süreç boyutu kapsamında; kazanımların %6,25'i hatırlama, %23,44'ü anlama, %34,38'i uygulama, %15,63'ü analiz, %7,81'i değerlendirme, %12,50'si yaratma basamaklarında yer alırken, bilgi birikimi boyutu kapsamında kazanımların %48,44'ü olgusal bilgi, %15,63'ü kavramsal bilgi, %35,94'ü işlemsel bilgi alt basamaklarında yer almıştır.

5.sınıf seviyesinde en az kazanım bulunan bilgi kategorileri; bilişsel süreç boyutunun, hatırlama, değerlendirme ve yaratma alt basamakları ile bilgi birikimi boyutunun kavramsal bilgi alt basamağı olarak karşımıza çıkmaktadır. 5.sınıf seviyesinde tespit edilen 5 psikomotor kazanım ise analiz dışında tutularak sınıflamaya dâhil edilmemiştir.

2- 6. sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda; dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma alanlarında yer alan 68 kazanım, Revize Edilmiş Bloom Taksonomisine göre nasıl bir dağılım göstermektedir?

Tablo 4. Türkçe dersi 6. sınıf kazanımlarının revize edilmiş Bloom taksonomisine göre dağılımı

Bilgi Birikimi Boyutu	Bilişsel Süreç Boyutu	Olgusal Bilgi		Kavramsal Bilgi		İşlemsel Bilgi			Üst Bilişsel Bilgi			Toplam	
		TB	ÖAÖB	SKB	İGB	KMYB	KÖBAB	KÖTYB	UİNKÖB	SB	UBKBEİG		ÖBBÖİGZ
Hatırlama	Tanıma		6.3.14									1	
	Anımsama		6.1.4 6.3.17									2	
Anlama	Yorumlama		6.3.30				6.3.35					2	
	Örnekleme											-	
	Sınıflama											-	
	Özetleme		6.1.3 6.3.16									2	
	Sonuç Çıkarma		6.1.1 6.1.2 6.1.5 6.1.9 6.3.5 6.3.19 6.3.29 6.3.31			6.3.15						9	
	Karşılaştırma			6.3.25								1	
	Açıklama				6.3.8 6.3.9 6.3.10 6.3.12	6.3.27						5	
	Yapma	6.3.22					6.2.5 6.2.6 6.3.2 6.3.3 6.3.33 6.4.6	6.4.13	6.2.7 6.3.1 6.4.10 6.4.12			12	
	Yararlanma						6.4.9	6.1.12 6.2.3 6.3.4 6.4.4	6.4.5 6.4.7			7	
	Çözümleme	Ayrıştırma		6.3.7	6.3.11 6.3.26 6.3.28								4
Örgütlenme												-	
İrdeleme			6.1.6 6.3.18 6.3.20		6.3.6							4	
Değerlendirme	Denetleme		6.1.10 6.3.13 6.3.32									3	
	Eleştirme		6.3.24		6.1.11 6.3.34							3	
Yaratma	Oluşturma		6.1.7				6.3.23					2	
	Planlama											-	
	Üretme		6.3.21 6.4.8					6.4.1 6.4.2 6.4.3	6.4.14			6	
Toplam		1	25	4	7	2	9	8	7	-	-	-	63

Tablo 4 incelendiğinde, bilgi birikimi boyutu ile bilişsel süreç boyutunun her bir alt basamağında hangi kazanımların yer aldığına ve bu iki boyutun her bir alt basamağını aynı anda karşılayan kazanımların hangileri olduğuna ulaşılmaktadır. Tablo incelendiğinde olgusal bilginin, terimler bilgisi basamağında 1, özel ayrıntı ve öğelerin bilgisi basamağında 25; kavramsal bilginin, sınıflamalar ve kategoriler bilgisi basamağında 4, ilkeler ve genellemeler bilgisi basamağında 7, kuramlar, modeller ve yapıların bilgisi basamağında 2; işlemsel bilginin, konuya özel beceri ve algoritmalar bilgisi basamağında 9, konuya özel teknik ve yöntemler bilgisi basamağında 8, uygun işlemlerin ne zaman kullanılacağına ilişkin belirlenmesi ile ilgili ölçütlerin bilgisi basamağında 7 kazanım yer alırken; üst bilişsel bilgi sınıflamasında herhangi bir kazanım tespit edilememiştir.

Hatırlama boyutunun, tanıma basamağında 1, anımsama basamağında 2; anlama boyutunun, yorumlama basamağında 2, özetleme basamağında 2, sonuç çıkarma basamağında 9,

karşılaştırma basamağında 1, açıklama basamağında 5 kazanım yer alırken, örnekleme ve sınıflama basamaklarında kazanım tespit edilememiştir. Uygulama boyutunun, yapma basamağında 12, yararlanma basamağında 7; çözümlene boyutunun, ayırıştırma basamağında 4, irdeleme basamağında 4 kazanım yer alırken, örgütlenme basamağında kazanım tespit edilememiştir. Değerlendirme boyutunun, denetleme basamağında 3, eleştirme basamağında 3; yaratma boyutunun, oluşturma basamağında 2, üretme basamağında 6 kazanım yer alırken, planlama basamağında kazanım tespit edilememiştir.

Tablo 5. Türkçe dersi 6. sınıf kazanımlarının revize edilmiş Bloom taksonomisine göre dağılımının frekans ve yüzdeleri

Bilişsel Süreç Boyutu	Bilgi Birikimi Boyutu									
	Olgusal		Kavramsal		İşlemsel		Üst bilişsel		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Hatırlama	3	4,76	-	-	-	-	-	-	3	4,76
Anlama	11	17,46	7	11,11	1	1,59	-	-	19	30,16
Uygulama	1	1,59	-	-	18	28,57	-	-	19	30,16
Çözümleme	4	6,35	4	6,35	-	-	-	-	8	12,70
Değerlendirme	4	6,35	2	3,17	-	-	-	-	6	9,52
Yaratma	3	4,76	-	-	5	7,94	-	-	8	12,70
Toplam	26	41,27	13	20,63	24	38,10	-	-	63	100

Tablo 5 incelendiğinde; kazanımların %4,76'sının olgusal bilgiyi hatırlama, %17,46'sının olgusal bilgiyi anlama, %1,59'unun olgusal bilgiyi uygulama, %6,35'inin olgusal bilgiyi çözümlene, %6,35'inin olgusal bilgiyi değerlendirme, %4,76'sının olgusal bilgiyi yaratma basamaklarında yer aldığı tespit edilmiştir. Kazanımların %11,11'inin kavramsal bilgiyi anlama, %6,35'inin kavramsal bilgiyi çözümlene, %3,17'sinin kavramsal bilgiyi değerlendirme basamaklarında yer aldığı belirlenirken, kavramsal bilgiyi hatırlama, uygulama ve yaratma basamaklarını karşılayan kazanım tespit edilememiştir. Kazanımların %1,59'unun işlemsel bilgiyi anlama, %28,57'sinin işlemsel bilgiyi uygulama, %7,94'ünün işlemsel bilgiyi yaratma basamaklarında yer aldığı belirlenirken işlemsel bilgiyi hatırlama, çözümlene ve değerlendirme basamaklarını karşılayan kazanım tespit edilememiştir. Bu sınıf seviyesinde üst bilişsel bilgi boyutunda kazanım tespit edilememiştir.

6. sınıf seviyesinde bulunan 63 kazanımın genel dağılım profiline bakılacak olursa bilişsel süreç boyutu kapsamında; kazanımların %4,76'sı hatırlama, %30,16'sı anlama, %30,16'sı uygulama, %12,70'i analiz, %9,52'si değerlendirme, %12,70'i yaratma basamaklarında yer alırken bilgi birikimi boyutu kapsamında; kazanımların %41,27'si olgusal bilgi, %20,63'ü kavramsal bilgi, %38,10'u işlemsel bilgi alt basamaklarında yer almıştır. 6. sınıf seviyesinde en az kazanım bulunan bilgi kategorileri; bilişsel süreç boyutunun, hatırlama, analiz, değerlendirme ve yaratma alt basamakları ile bilgi birikimi boyutunun kavramsal bilgi alt basamağı olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu sınıf seviyesinde tespit edilen 5 psikomotor kazanım ise analiz dışında tutularak sınıflamaya dâhil edilmemiştir.

3- 7. sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda; dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma alanlarında yer alan 76 kazanım, Revize Edilmiş Bloom Taksonomisine göre nasıl bir dağılım göstermektedir?

Tablo 6. Türkçe dersi 7. sınıf kazanımlarının revize edilmiş Bloom taksonomisine göre dağılımı

Bilişsel Süreç Boyutu	Bilgi Birikimi Boyutu	Olgusal Bilgi		Kavramsal Bilgi			İşlemsel Bilgi			Üst Bilişsel Bilgi			Toplam		
		TB	ÖAÖB	SKB	İGB	KMYB	KÖBAB	KÖTYB	UİNKÖB	SB	UBKÖBİG	ÖBBÖİGZ			
Hatırlama	Tanım			7.3.12									1		
	Anımsama		7.1.4 7.1.9 7.3.8 7.3.19	7.3.38									5		
Anlama	Yorumlama		7.3.30				7.3.34						2		
	Örnekleme												-		
	Sınıflama												-		
	Özetleme		7.1.3 7.3.15										2		
	Sonuç Çıkarma			7.1.1 7.1.2 7.1.5 7.1.14 7.3.5 7.3.16 7.3.27 7.3.28		7.3.14								9	
		Karşılaştırma			7.3.25 7.3.35									2	
		Açıklama				7.3.11								1	
		Yapma	Yapma	7.3.21 7.3.36 7.3.37	7.3.13		7.2.5		7.2.6 7.3.2 7.3.3 7.3.32 7.4.15	7.4.10	7.2.7 7.3.1 7.4.6 7.4.9 7.4.13 7.4.16				17
			Yararlanma							7.1.13 7.2.3 7.3.4 7.4.4 7.4.8	7.4.5 7.4.7				7
	Çözümleme		Ayrıştırma		7.3.9	7.3.10 7.3.26 7.3.29									4
Örgütlenme														-	
Değerlendirme	İrdeleme		7.1.6 7.3.17 7.3.18 7.3.20		7.3.6								5		
	Denetleme		7.1.12 7.3.7 7.3.31		7.1.10								4		
Yaratma	Eleştirme		7.3.22		7.1.11 7.3.33								3		
	Oluşturma		7.1.7			7.3.24							2		
Yaratma	Planlama												-		
	Üretme		7.3.23 7.4.12					7.4.1 7.4.2 7.4.3	7.4.11	7.4.14			7		
Toplam		3	28	7	6	1	7	9	9	1	-	-	71		

Tablo 6 incelendiğinde, bilgi birikimi boyutu ile bilişsel süreç boyutunun her bir alt basamağında hangi kazanımların yer aldığına ve bu iki boyutun her bir alt basamağını aynı anda karşılayan kazanımların hangileri olduğuna ulaşılmaktadır. Tablo 6 incelendiğinde olgusal bilginin, terimler bilgisi basamağında 3, özel ayrıntı ve öğelerin bilgisi basamağında 28; kavramsal bilginin, sınıflamalar ve kategoriler bilgisi basamağında 7, ilkeler ve genellemeler bilgisi basamağında 6, kuramlar, modeller ve yapıların bilgisi basamağında 1; işlemsel bilginin, konuya özel beceri ve algoritmalar bilgisi basamağında 7, konuya özel teknik ve yöntemler bilgisi basamağında 9, uygun işlemlerin ne zaman kullanılacağına ilişkin bilgilerin belirlenmesi ile ilgili ölçütlerin bilgisi basamağında 9, üst bilişsel bilginin, stratejik bilgi basamağında 1 kazanım yer alırken; üst bilişsel bilginin diğer iki basamağında herhangi bir kazanım tespit edilememiştir.

Hatırlama boyutunun, tanıma basamağında 1, anımsama basamağında 5; anlama boyutunun, yorumlama basamağında 2, özetleme basamağında 2, sonuç çıkarma basamağında 9, karşılaştırma basamağında 2, açıklama basamağında 1 kazanım yer alırken, örnekleme ve sınıflama basamaklarında kazanım tespit edilememiştir. Uygulama boyutunun, yapma basamağında 17, yararlanma basamağında 7; çözümlenme boyutunun, ayırıştırma basamağında 4, irdeleme basamağında 5 kazanım yer alırken, örgütlenme basamağında kazanım tespit edilememiştir. Değerlendirme boyutunun, denetleme basamağında 4, eleştirme basamağında 3; yaratma boyutunun, oluşturma basamağında 2, üretme basamağında 7 kazanım yer alırken, planlama basamağında kazanım tespit edilememiştir.

Tablo 7. *Türkçe dersi 7. sınıf kazanımlarının revize edilmiş Bloom taksonomisine göre dağılımının frekans ve yüzdeleri*

Bilişsel Süreç Boyutu	Bilgi Birikimi Boyutu									
	Olgusal		Kavramsal		İşlemsel		Üst bilişsel		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Hatırlama	4	5,63	2	2,82	-	-	-	-	6	8,45
Anlama	11	15,49	4	5,63	1	1,41	-	-	16	22,54
Uygulama	4	5,63	1	1,41	19	26,76	-	-	24	33,80
Çözümleme	5	7,04	4	5,63	-	-	-	-	9	12,68
Değerlendirme	4	5,63	3	4,23	-	-	-	-	7	9,86
Yaratma	3	4,23	-	-	5	7,04	1	1,41	9	12,68
Toplam	31	43,66	14	19,72	25	35,21	1	1,41	71	100

Tablo 7 incelendiğinde; kazanımların %5,63'ünün olgusal bilgiyi hatırlama, %15,49'unun olgusal bilgiyi anlama, %5,63'ünün olgusal bilgiyi uygulama, %7,04'ünün olgusal bilgiyi çözümlenme, %5,63'ünün olgusal bilgiyi değerlendirme, %4,23'ünün olgusal bilgiyi yaratma basamaklarında yer aldığı tespit edilmiştir. Kazanımların %2,82'sinin kavramsal bilgiyi hatırlama, %5,63'ünün kavramsal bilgiyi anlama, %1,41'inin kavramsal bilgiyi uygulama, %5,63'ünün kavramsal bilgiyi çözümlenme, %4,23'ünün kavramsal bilgiyi değerlendirme basamaklarında yer aldığı belirlenirken, kavramsal bilgiyi yaratma basamağını karşılayan kazanım tespit edilememiştir. Kazanımların %1,41'inin işlemsel bilgiyi anlama, %26,76'sının işlemsel bilgiyi uygulama, %7,04'ünün işlemsel bilgiyi yaratma basamaklarında yer aldığı belirlenirken işlemsel bilgiyi hatırlama, çözümlenme ve değerlendirme basamaklarını karşılayan kazanım tespit edilememiştir. Kazanımların %1,41'inin üst bilişsel bilgiyi yaratma basamağında yer aldığı belirlenirken, üst bilişsel bilgi ile hatırlama, anlama, uygulama, analiz ve değerlendirme basamaklarında ortak kazanım tespit edilememiştir.

7.sınıf seviyesinde bulunan 71 kazanımın genel dağılım profiline bakılacak olursa bilişsel süreç boyutu kapsamında; kazanımların %8,45'i hatırlama, %22,54'ü anlama, %33,80'i uygulama, %12,68'i analiz, %9,86'sı değerlendirme, %12,68'i yaratma basamaklarında yer alırken, bilgi birikimi boyutu kapsamında; kazanımların %43,66'sı olgusal bilgi, %19,72'si kavramsal bilgi, %35,21'i işlemsel bilgi, %1,41'i üst bilişsel bilgi alt basamaklarında yer almıştır. 7.sınıf seviyesinde en az kazanım bulunan bilgi kategorileri; Bilişsel Süreç boyutunun, hatırlama, analiz, değerlendirme ve yaratma alt basamakları ile Bilgi Birikimi boyutunun kavramsal bilgi ve üst bilişsel bilgi alt basamakları olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu sınıf seviyesinde tespit edilen 5 psikomotor kazanım ise analiz dışında tutularak sınıflamaya dâhil edilmemiştir.

4- 8. sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda; dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma alanlarında yer alan 76 kazanım, Revize Edilmiş Bloom Taksonomisine göre nasıl bir dağılım göstermektedir?

Tablo 8. Türkçe dersi 8. sınıf kazanımlarının revize edilmiş Bloom taksonomisine göre dağılımı

Bilişsel Süreç Boyutu	Bilgi Birikimi Boyutu	Olgusal Bilgi		Kavramsal Bilgi		İşlemsel Bilgi			Üst Bilişsel Bilgi			Toplam	
		TB	ÖAÖB	SKB	İGB	KMYB	KÖBAB	KÖTYB	UİNKÖB	SB	UBKBİG		ÖBBÖİZ
Hatırlama	Tanıma			8.4.19								1	
	Anımsama		8.1.4 8.1.12 8.3.7 8.3.14	8.3.35								5	
Anlama	Yorumlama		8.3.27				8.3.32					2	
	Örnekleme											-	
	Sınıflama											-	
	Özetleme		8.1.3 8.3.13									2	
	Sonuç Çıkarma		8.1.1 8.1.2 8.1.5 8.1.13 8.3.5 8.3.16 8.3.25 8.3.28	8.3.9	8.4.20	8.3.12						11	
	Karşılaştırma			8.3.23 8.3.33								2	
	Açıklama											-	
Uygulama	Yapma	8.3.11 8.3.20	8.3.8 8.3.34				8.2.5 8.2.7 8.3.2 8.3.3 8.3.30 8.4.15	8.4.1 8.4.2 8.4.3 8.4.8 8.4.9 8.4.11	8.2.6 8.3.1 8.4.6 8.4.10 8.4.16			21	
	Yararlanma							8.1.14 8.2.3 8.3.4 8.4.4	8.4.5 8.4.7			6	
Çözümleme	Ayrıştırma			8.3.24 8.3.26 8.3.29 8.4.18								4	
	Örgütlenme											-	
	İrdeleme		8.1.6 8.3.15 8.3.17 8.3.18		8.3.6							5	
Değerlendirme	Denetleme		8.1.9 8.3.10									2	
	Eleştirme		8.1.11 8.3.21		8.1.10 8.3.31							4	
Yaratma	Oluşturma		8.1.7				8.3.22					2	
	Planlama											-	
	Üretme		8.3.19 8.4.13						8.4.12	8.4.14		4	
Toplam		2	28	9	4	1	8	10	8	1	-	-	71

Tablo 8 incelendiğinde, bilgi birikimi boyutu ile bilişsel süreç boyutunun her bir alt basamağında hangi kazanımların yer aldığına ve bu iki boyutun her bir alt basamağını aynı anda karşılayan kazanımların hangileri olduğuna ulaşılmaktadır. Tabloya göre olgusal bilginin, terimler bilgisi basamağında 2, özel ayrıntı ve öğelerin bilgisi basamağında 28; kavramsal bilginin, sınıflamalar ve kategoriler bilgisi basamağında 9, ilkeler ve genellemeler bilgisi basamağında 4, kuramlar, modeller ve yapıların bilgisi basamağında 1; işlemsel bilginin, konuya özel beceri ve algoritmalar bilgisi basamağında 8, konuya özel teknik ve yöntemler bilgisi basamağında 10, uygun işlemlerin ne zaman kullanılacağına ilişkin belirlenmesi ile ilgili ölçütlerin bilgisi basamağında 8, üst bilişsel bilginin, stratejik bilgi basamağında 1 kazanım yer alırken; üst bilişsel bilginin diğer iki basamağında herhangi bir kazanım tespit edilememiştir.

Hatırlama boyutunun, tanıma basamağında 1, anımsama basamağında 5; anlama boyutunun, yorumlama basamağında 2, özetleme basamağında 2, sonuç çıkarma basamağında 11, karşılaştırma basamağında 2 kazanım yer alırken, açıklama, örnekleme ve sınıflama basamaklarında kazanım tespit edilememiştir. Uygulama boyutunun, yapma basamağında 21,

yararlanma basamağında 6; çözümlene boyutunun, ayrıştırma basamağında 4, irdeleme basamağında 5 kazanım yer alırken, örgütlenme basamağında kazanım tespit edilememiştir. Değerlendirme boyutunun, denetleme basamağında 2, eleştirme basamağında 4; yaratma boyutunun, oluşturma basamağında 2, üretme basamağında 4 kazanım yer alırken, planlama basamağında kazanım tespit edilememiştir.

Tablo 9. Türkçe dersi 8. sınıf kazanımlarının revize edilmiş Bloom taksonomisine göre dağılımının frekans ve yüzdeleri

Bilişsel Süreç Boyutu	Bilgi Birikimi Boyutu									
	Olgusal		Kavramsal		İşlemsel		Üst bilişsel		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Hatırlama	4	5,63	2	2,82	-	-	-	-	6	8,45
Anlama	11	15,49	5	7,04	1	1,41	-	-	17	23,49
Uygulama	4	5,63	-	-	23	32,39	-	-	27	38,03
Çözümleme	4	5,63	5	7,04	-	-	-	-	9	12,68
Değerlendirme	4	5,63	2	2,82	-	-	-	-	6	8,45
Yaratma	3	4,23	-	-	2	2,82	1	1,41	6	8,45
Toplam	30	42,25	14	19,72	26	36,62	1	1,41	71	100

Tablo 9'daki veriler incelendiğinde; kazanımların %5,63'ünün olgusal bilgiyi hatırlama, %15,49'unun olgusal bilgiyi anlama, %5,63'ünün olgusal bilgiyi uygulama, %5,63'ünün olgusal bilgiyi çözümlene, %5,63'ünün olgusal bilgiyi değerlendirme, %4,23'ünün olgusal bilgiyi yaratma basamaklarında yer aldığı tespit edilmiştir. Kazanımların %2,82'sinin kavramsal bilgiyi hatırlama, %7,04'ünün kavramsal bilgiyi anlama, %7,04'ünün kavramsal bilgiyi çözümlene, %2,82'sinin kavramsal bilgiyi değerlendirme basamaklarında yer aldığı belirlenirken, kavramsal bilgiyi uygulama ve yaratma basamağını karşılayan kazanım tespit edilememiştir. Kazanımların %1,41'inin işlemsel bilgiyi anlama, %32,39'unun işlemsel bilgiyi uygulama, %2,82'sinin işlemsel bilgiyi yaratma basamaklarında yer aldığı belirlenirken işlemsel bilgiyi hatırlama, çözümlene ve değerlendirme basamaklarını karşılayan kazanım tespit edilememiştir. Kazanımların %1,41'inin üst bilişsel bilgiyi yaratma basamağında yer aldığı belirlenirken, üst bilişsel bilgi ile hatırlama, anlama, uygulama, analiz ve değerlendirme basamaklarında ortak kazanım tespit edilememiştir.

Bu sınıf seviyesinde bulunan 71 kazanımın genel dağılım profiline bakılacak olursa bilişsel süreç boyutu kapsamında; kazanımların %8,45'i hatırlama, %23,49'u anlama, %38,03'ü uygulama, %12,68'i analiz, %8,45'i değerlendirme, %8,45'i yaratma basamaklarında yer alırken, bilgi birikimi boyutu kapsamında kazanımların %42,25'i olgusal bilgi, %19,72'si kavramsal bilgi, %36,62'si işlemsel bilgi, %1,41'i üst bilişsel bilgi alt basamaklarında yer almıştır. 8. sınıf seviyesinde en az kazanım bulunan bilgi kategorileri; Bilişsel Süreç boyutunun, hatırlama, analiz, değerlendirme ve yaratma alt basamakları ile Bilgi Birikimi boyutunun kavramsal bilgi ve üst bilişsel bilgi alt basamakları olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu düzeyde tespit edilen 5 psikomotor kazanım ise analiz dışında tutularak sınıflamaya dâhil edilmemiştir.

Tablo 10. 5,6,7,8. sınıf seviyelerinde yer alan kazanımların toplamının revize edilmiş Bloom taksonomisine göre dağılımının frekans ve yüzdeleri

Bilişsel Süreç Boyutu	Bilgi Birikimi Boyutu									
	Olgusal		Kavramsal		İşlemsel		Üst Bilişsel		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Hatırlama	14	5,20	4	1,49	1	0,37	-	-	19	7,06
Anlama	46	17,10	18	6,69	3	1,12	-	-	67	24,91
Uygulama	13	4,83	2	0,74	77	28,62	-	-	92	34,20
Çözümleme	18	6,69	18	6,69	-	-	-	-	36	13,38
Değerlendirme	15	5,58	9	3,35	-	-	-	-	24	8,92
Yaratma	12	4,46	-	-	17	6,32	2	0,74	31	11,52
Toplam	118	43,87	51	18,96	98	36,43	2	0,74	269	100

Tablo 10 incelendiğinde 5, 6, 7 ve 8. sınıf seviyelerinde yer alan toplam 289 kazanımın 20'si psikomotor alana karşılık geldiği için analiz dışında tutulmuştur ve böylece 269 kazanım yeni taksonomiye göre incelenmiştir. 5, 6, 7 ve 8.sınıf seviyelerinde yer alan toplam 269 kazanımın Revize Edilmiş Bloom Taksonomisine göre genel dağılım profiline bakılacak olursa bilişsel süreç boyutu kapsamında; kazanımların %7,06'sı hatırlama, %24,91'i anlama, %34,20'si uygulama, %13,38'i analiz, %8,92'si değerlendirme, %11,52'si yaratma basamaklarında yer alırken, bilgi birikimi boyutu kapsamında; kazanımların %43,87'si olgusal bilgi, %18,96'sı kavramsal bilgi, %36,43'ü işlemsel bilgi, %0,74'ü üst bilişsel bilgi basamaklarında yer almıştır.

Tablo 10'daki veriler incelendiğinde; 269 kazanımın %5,20'sinin olgusal bilgiyi hatırlama, %17,10'unun olgusal bilgiyi anlama, %4,83'ünün olgusal bilgiyi uygulama, %6,69'unun olgusal bilgiyi çözümlenme, %5,58'inin olgusal bilgiyi değerlendirme, %4,46'sinin olgusal bilgiyi yaratma basamaklarında yer aldığı tespit edilmiştir. Kazanımların %1,49'unun kavramsal bilgiyi hatırlama, %6,69'unun kavramsal bilgiyi anlama, %0,74'ünün kavramsal bilgiyi uygulama, %6,69'unun kavramsal bilgiyi çözümlenme, %3,35'inin kavramsal bilgiyi değerlendirme basamaklarında yer aldığı belirlenirken, kavramsal bilgiyi yaratma basamağını karşılayan kazanım tespit edilememiştir. Kazanımların %0,37'sinin işlemsel bilgiyi hatırlama, %1,12'sinin işlemsel bilgiyi anlama, %28,62'sinin işlemsel bilgiyi uygulama, %6,32'sinin işlemsel bilgiyi yaratma basamaklarında yer aldığı belirlenirken işlemsel bilgiyi çözümlenme ve değerlendirme basamaklarını karşılayan kazanım tespit edilememiştir. Kazanımların %0,74'ünün üst bilişsel bilgiyi yaratma basamağında yer aldığı belirlenirken, üst bilişsel bilgi ile hatırlama, anlama, uygulama, analiz ve değerlendirme basamaklarında ortak kazanım tespit edilememiştir. Görüldüğü üzere incelenen 269 kazanımın büyük çoğunluğu bilgi birikimi boyutunun olgusal bilgi (%43,87) ve işlemsel bilgi (%36,43) basamakları ile bilişsel süreç boyutunun anlama (%24,91) ve uygulama (%34,20) basamaklarında yer almıştır.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan 5, 6, 7 ve 8. sınıf seviyelerindeki kazanımların Revize Edilmiş Bloom Taksonomisine göre incelenip analiz edilmesini amaçlayan bu çalışmanın sonuçları aşağıda sunulmaktadır.

5. sınıf seviyesinde bulunan kazanımların çoğunluğu bilişsel süreç boyutunun anlama ve uygulama basamakları ile bilgi birikimi boyutunun olgusal bilgi ve işlemsel bilgi basamaklarında yer almıştır. Çözümlenme basamağında yer alan kazanımların oranı diğer sınıf seviyelerinden farklı olarak daha normal düzeydedir. 5. sınıf seviyesinde en az kazanım bulunan bilgi kategorileri; bilişsel süreç boyutunun, hatırlama, değerlendirme ve yaratma alt basamakları ile bilgi birikimi boyutunun kavramsal bilgi alt basamağı olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu sınıf seviyesinde bilişsel süreç boyutu anlama kategorisinin alt basamaklarından olan örnekleme ve sınıflama, çözümlenme kategorisinin alt basamaklarından olan örgütlenme, yaratma kategorisinin alt basamaklarından olan planlama basamaklarıyla ilgili kazanımlara yer verilmediği ve bilgi birikimi boyutunun üst bilişsel bilgi kategorisiyle ilgili kazanımlara yer verilmediği sonucuna ulaşılmıştır. Kuzu'nun (2013) yaptığı çalışmada ise; araştırmanın sonuçlarıyla paralel olarak Türkçe ders kitaplarındaki metin altı sorularının %36'sının hatırlama düzeyi, %39'unun ise anlama düzeyinde olduğu, soruların %25'ini ise diğer basamaklardaki soruların oluşturduğu, üst bilişsel düzeyde yer alan soruların oranının bu iki düzeyden az olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

6. sınıf seviyesinde bulunan kazanımların çoğunluğu bilişsel süreç boyutunun anlama ve uygulama basamakları ile bilgi birikimi boyutunun olgusal bilgi ve işlemsel bilgi basamaklarında yer almıştır. 6. sınıf seviyesinde en az kazanım bulunan bilgi kategorileri; bilişsel süreç boyutunun, hatırlama, analiz, değerlendirme ve yaratma alt basamakları ile bilgi birikimi boyutunun kavramsal bilgi alt basamağı olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu sınıf seviyesinde bilişsel süreç boyutu anlama kategorisinin alt basamaklarından olan örnekleme ve sınıflama, çözümlenme kategorisinin alt basamaklarından olan örgütlenme, yaratma kategorisinin alt basamaklarından olan planlama basamaklarıyla ilgili kazanımlara yer verilmediği ve bilgi

birikimi boyutunun üst bilişsel bilgi kategorisiyle ilgili kazanımlara yer verilmediği sonucuna ulaşılmıştır. Ensar'ın (2002) yapmış olduğu metin sonu sorularının taksonomik açıdan incelenmesini içeren çalışmada Türkçe ders kitabındaki soruların analiz, sentez, değerlendirme gibi üst düzey basamaklara ulaşmada yetersiz kaldığı sonucuna ulaşılmıştır.

7. sınıf seviyesinde bulunan kazanımların çoğunluğu bilişsel süreç boyutunun anlama ve uygulama basamakları ile bilgi birikimi boyutunun olgusal bilgi ve işlemsel bilgi basamaklarında yer almıştır. 7. sınıf seviyesinde en az kazanım bulunan bilgi kategorileri; bilişsel süreç boyutunun, hatırlama, analiz, değerlendirme ve yaratma alt basamakları ile bilgi birikimi boyutunun kavramsal bilgi ve üst bilişsel bilgi alt basamakları olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu sınıf seviyesinde bilişsel süreç boyutu anlama kategorisinin alt basamaklarından olan örnekleme ve sınıflama, analiz kategorisinin alt basamaklarından olan örgütleme, yaratma kategorisinin alt basamaklarından olan planlama basamaklarıyla ilgili kazanımlara yer verilmediği sonucuna ulaşılrken bilgi birikimi boyutunun üst bilişsel bilgi kategorisinin sadece stratejik bilgi basamağında 1 adet kazanıma yer verildiğine diğer iki basamakta herhangi bir kazanımın bulunmadığına ulaşılmıştır. Ulaşılan bu sonuçlardan hareketle konuyla ilgili Çeçen ve Kurnaz'ın (2014) yaptığı çalışmada ikişer tane 6. ikişer tane 7. ve ikişer tane 8. sınıf öğrenci çalışma kitaplarındaki tema değerlendirme soruları incelenmiş ve inceleme sonucunda, Türkçe kitaplarında yer alan tema değerlendirme sorularının yarısından çoğunun (%52) anlama basamağında olması, soruların genelinin öğrenilen bilgileri yoklar nitelikte olduğuna ve üst düzey zihinsel becerileri ölçen değerlendirme ve yaratma basamaklarındaki soruların belirgin biçimde azlığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

8. sınıf seviyesinde bulunan kazanımların çoğunluğu bilişsel süreç boyutunun anlama ve uygulama basamakları ile bilgi birikimi boyutunun olgusal bilgi ve işlemsel bilgi basamaklarında yer almıştır. 8. sınıf seviyesinde en az kazanım bulunan bilgi kategorileri; bilişsel süreç boyutunun, hatırlama, analiz, değerlendirme ve yaratma alt basamakları ile bilgi birikimi boyutunun kavramsal bilgi ve üst bilişsel bilgi alt basamakları olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu sınıf seviyesinde bilişsel süreç boyutu anlama kategorisinin alt basamaklarından olan örnekleme ve sınıflama, analiz kategorisinin alt basamaklarından olan örgütleme, yaratma kategorisinin alt basamaklarından olan planlama basamaklarıyla ilgili kazanımlara yer verilmediği sonucuna ulaşılrken bilgi birikimi boyutunun üst bilişsel bilgi kategorisinin sadece stratejik bilgi basamağında 1 adet kazanıma yer verildiğine diğer iki basamakta herhangi bir kazanımın bulunmadığına ulaşılmıştır. Savaş'ın (2014) yaptığı çalışmada ise; ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki dinleme etkinlikleri, alt düzey bilişsel beceri basamakları ile üst düzey bilişsel beceri basamakları arasında dengeli bir şekilde dağılmamıştır. Bu konuda alt düzey bilişsel beceri basamakları olan hatırlama, anlama ve uygulama basamaklarında %64,3 oranla daha fazla etkinliğin yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Görüldüğü üzere Türkçe Öğretim Programı'nda yer alan 5-8. sınıf kazanımlarının Revize Edilmiş Bloom Taksonomisine göre incelenmesi sonucunda bu kazanımlarının çoğunluğunun bilişsel süreç boyutunun anlama ve uygulama basamakları ile bilgi birikimi boyutunun olgusal bilgi ve işlemsel bilgi basamaklarında bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç 5-8. sınıf seviyesinde yer alan kazanımların daha çok alt düzey bilgi basamaklarında yer aldığını göstermektedir. Oysa günümüz bilgi dünyasının bireylerden üst düzey bilgiler, beceriler, davranışlar, tutumlar beklediği yadsınamaz bir gerçektir. Araştırmanın bu sonucuyla ilgili Eroğlu'nun (2013) yaptığı çalışmada Türkçe dersi MEB Yayınları (2012) Türkçe Öğretmen Kılavuz Kitabı (6, 7, 8. sınıf) yer alan dilbilgisi kazanımlarının, %54,7'sinin bilişsel alanın alt düşünme basamaklarında "hatırlama, anlama" da yer alırken %45,3'ünün ise uygulama basamağında olduğu, analiz, değerlendirme ve yaratma basamaklarında kazanım bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç araştırma sonucuyla benzerlik taşımaktadır. Alan yazında metin sonu sorularının taksonomik açıdan incelenmesini içeren (Durukan, 2009; Yeşilyurt, 2012; Akyol, 2001; Şengül, 2005) çalışmalarda Türkçe ders kitabındaki soruların büyük bir bölümünün bilişsel süreçlerden bilgi, kavrama, uygulama basamaklarında kaldığı, analiz, sentez, değerlendirme gibi üst düzey basamaklara ulaşmada yetersiz olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

5-8. sınıf seviyelerinde yer alan kazanımların taksonomik açıdan incelenmesi sonucunda dört sınıf düzeyinde de Revize Edilmiş Bloom Taksonomisinin; örnekleme, sınıflama, örgütleme,

planlama alt basamaklarını karşılayan kazanım tespit edilememiştir. Araştırmanın bu sonucuyla paralel olarak Ulum'un (2017) 2015 programına göre ilkökul 2, 3 ve 4. sınıf Türkçe ders ve çalışma kitaplarındaki etkinliklerin YBT'ye göre incelenmesi çalışmasında etkinliklerin YBT'nin bilgi birikimi boyutunda bulunan gruplara, öğrencinin gelişim düzeyine uygun şekilde dağılım gösterdiğine; ancak tüm sınıf düzeyindeki kitaplardaki etkinliklerin, YBT'nin bilişsel süreç boyutundaki basamaklara homojen bir şekilde dağılım göstermediği, alt düzey basamaklarda yoğunlaştığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bu araştırma sonucunda kazanımların daha çok bilgi birikimi boyutunun "olgusal ve işlemsel" basamakları ile bilişsel süreç boyutunun "anlama ve uygulama" basamaklarında dağılım göstermesi, üst düzey zihinsel becerileri geliştirmeye dönük basamaklarda ve üst bilişsel bilgi kategorisinde yer alan kazanımların azlığı, bazı alt basamaklarda kazanım bulunmaması ve bahsedilen ilgili araştırmalarda Türkçe ders kitaplarındaki metin sonu sorularının, tema değerlendirme sorularının, etkinliklerin genellikle "hatırlama, anlama, uygulama" basamaklarında yer alması, üst düzey becerileri ve üst bilişsel bilgiyi geliştirmede yetersiz oldukları sonucuna ulaşılması hem daha önceki programlarda hem de yeni programda yer alan kazanımların öğrencilerin üst düzey zihinsel becerileri ile üst bilişsel bilgi alanlarını istenilen düzeyde geliştirmekten uzak olduğunun göstergesi olarak yorumlanabilir. Diğer araştırmaların konusu olan ders ve çalışma kitaplarındaki soruların, etkinliklerin taksonomik durumundan yola çıkarak ilgili oldukları programlarda yer alan kazanımlar hakkında yorum yapılabilir; çünkü kitaplarda yer alan tema değerlendirme, metin sonu soruları, etkinlikler kazanımlar doğrultusunda oluşturulmaktadır dolayısıyla bunlar kazanımların da taksonomik durumunu yansıtmaktadır. Bu durumda bahsedilen araştırmalar ile bu çalışmanın sonuçlarının benzer çıkması yeni programdaki kazanımların taksonomik açıdan önceki programlarla benzer olduğunu göstermektedir. Ancak eğitimde yaşanan gelişmeler, yeni yönelimler, içinde bulunulan çağın gerekleri, bilim ve teknolojideki gelişmeler yeni programların bunlar doğrultusunda geliştirilmesini, öncekilerden farklı olmasını gerekli kılmaktadır.

Kazanımların uygulamaya dönük basamaklarda fazlaca yer alması ise öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmelerine imkân sağlayacağı düşüncesi ile program açısından olumlu bir sonuçtur. Çünkü eğitim alanında büyük oranda benimsenen Yapılandırmacı yaklaşım bireylerin eğitim-öğretim ortamına yaparak yaşayarak dâhil olmalarının, daha kalıcı ve nitelikli öğrenmelerin sağlanmasına olanak sağladığını savunmaktadır. Ancak üst düzey bilgilerin, becerilerin kazandırılabilmesi için uygulama/işlemsel bilgi basamakları tek başına yeterli olamayacaktır. Araştırmanın sonuçlarına göre üst düzey bilgi basamaklarında yer alan kazanımların oranının oldukça düşük olduğu görülmektedir. Eleştirel ve yaratıcı düşünebilme, problem çözme ve farklı çözümler üretebilme, planlayabilme, yeni bir şey üretebilme becerilerini geliştirmeye dönük kazanımların sayısının oldukça az olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca bireylerin kendilerine dönük, kendilerini tanımaya yönelik üst bilişsel bilgi kazanımlarının da neredeyse bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Oysaki bu beceriler bireylerin üst düzeyde gelişebilmeleri ve içinde yaşadıkları topluma nitelikli birer vatandaş olarak katılabilmeleri açısından son derece önemlidir.

Araştırmada 5 ve 6. sınıf düzeyinde üst bilişsel bilgi basamağında kazanım bulunmazken 7 ve 8. sınıf düzeyinde ise birer kazanım yer almaktadır. Bireylerin yaşamları için, kendilerini olabildiğince iyi tanıyabilmeleri için, kendi öz bilgilerine ulaşabilmeleri için ve yaşamlarını bu doğrultuda planlayıp düzenleyebilmeleri için oldukça önemli bir yeri olan üst bilişsel bilgilerin kazandırılmasına yönelik kazanımlar konusunda ve üst düzey bilgi basamaklarını içeren kazanımlara yönelik olarak Türkçe Öğretim Programı oldukça yetersiz bulunmuştur.

Düşünme hakkında düşünme olarak nitelendirilen üst biliş, öğrencilerin planlanmış öğrenme ve problem çözme durumlarında kullandıkları, düşünme süreçlerinin farkındalığı ve düzenlenmesi olarak tanımlanmaktadır (Flavell, 1976; Brown, 1978; akt. Melanlıoğlu, 2014). Üst bilişsel farkındalığın bireyin, neyi nasıl öğreneceğini bilme, düşünme sistematığı geliştirme ve sonuç olarak öğrenmeyi öğrenme becerilerini içerdiği söylenebilir (Çakıroğlu, 2007). Hartman (1998) öğrenme ve öğretimde üst bilişin özellikle önemli olduğunu, çünkü bireyin bilgiyi kazanma, kavrama, hatırlama ve uygulaması gibi birçok faktörü doğrudan etkilediğini belirtmektedir. Öğrenme süreçleri açısından üst biliş, bilişsel fonksiyonların bilinçli biçimde

kullanılmasını ve kontrol edilmesini içerir (Cornoldi ve Lucangeli, 1997). Üst biliş; iletişim, okuduğunu anlama, dil öğrenme, sosyal biliş, dikkat, öz-kontrol, bellek, öz-öğretim, yazma, problem çözme alanlarında önemli bir rol oynar (Flavell, 1979). Aslında bireylerin öğrenmeyi öğrenmesine katkı sağlayarak öğrenmeyi öğrenme yolunu oluşturur.

Üst bilişsel bilginin ve üst bilişsel öğrenme stratejilerinin sahip oldukları bu önemli işlevlerden ve öğrenme üzerindeki olumlu etkilerinden hareketle örnek vermek gerekirse; okuma becerisi düşünüldüğünde bu beceri alanında kaygı durumunun okuduğunu anlama, hatırd tutma, öğrenme üzerinde olumsuz etkileri büyüktür. Kaygı seviyesi yüksek olan bireyler endişe ve korku duyarak karşılaştıkları metinleri okumada sorunlar yaşamakta okuduklarını ise anlayamamaktadırlar. Bu durumun önüne geçilebilmesi için öğrencilere üst biliş eğitimi verilerek onların değişik metinlerle karşılaştıklarında ne yapabilecekleri konusunda farkındalık kazanmaları sağlanmalıdır. Böylece okuma kaygısı düzeylerinin yüksek olması önlenir. Üst bilişsel stratejilerin kullanımı okuduğunu anlamayı kolaylaştırdığı ve okuma becerisini olumlu yönde etkilediği için oldukça önemlidir (Melanlioğlu, 2014). Okuma kaygısı problemini, kendine yönelik farkındalık düzeyini geliştirerek aşan öğrenci, ileri okur vasfını kazanarak okul hayatını ve yaşamını şekillendirecek bilgi birikimini elde edebilir (Özbay ve Bahar, 2012). Bu bağlamda üst biliş bilgisinin ve stratejilerinin önemi yadsınamayacak bir gerçek olarak karşımıza çıkarken öğrencilerin üst bilişsel öğrenme stratejilerini kullanmaları ve kendilerine yönelik farkındalık geliştirebilmeleri için öğrenme-öğretme etkinliklerinin bu doğrultuda planlanması gerekmektedir. Bunun için ise öğretim programlarında üst bilişsel bilgiyi kazandırmaya yönelik kazanımların yer alması, programların bu doğrultuda hazırlanması gerekmektedir. Oysaki Türkçe Öğretim Programı incelendiğinde Bilgi Birikimi boyutunda yer alan Üst bilişsel Bilgi kategorisiyle ilgili sadece 7 ve 8. sınıf seviyelerinde birer kazanım toplamda 2 kazanım yer alırken 5 ve 6.sınıf seviyelerinde bu alana yönelik herhangi bir kazanım bulunmamıştır. Bu durum öğrenmeyi öğrenme ve bireylerin kendi öğrenme faaliyetlerini yönetme ile kendi bilişleri hakkında bilgi ve farkındalık sahibi olmaları konuları açısından büyük bir eksiklik olarak karşımıza çıkmaktadır.

Araştırmanın sonuçlarıyla ilgili diğer bir önemli konu ise; kazanımların daha çok hangi bilişsel düzeylerde (alt düzey-üst düzey) yer aldığı konusudur. Bloom Taksonomisinde "hatırlama, anlama, uygulama" basamakları alt düzey bilgi; "analiz, değerlendirme, yaratma" basamakları ise üst düzey bilgi olarak yer almaktadır. Her bir sınıf seviyesinde yer alan kazanımların dağılımıyla ilgili tablolar incelendiğinde şu sonuçlara ulaşılmaktadır: 5. sınıf düzeyinde yer alan kazanımların daha çok bilişsel süreç boyutunun anlama, uygulama ve analiz basamakları ile bilgi birikimi boyutunun olgusal ve işlemsel alt kategorilerinde yer aldığı, 6. sınıf düzeyinde yer alan kazanımların daha çok bilişsel süreç boyutunun anlama ve uygulama basamakları ile bilgi birikimi boyutunun olgusal ve işlemsel alt kategorilerinde yer aldığı, 7. sınıf düzeyinde yer alan kazanımların daha çok bilişsel süreç boyutunun anlama ve uygulama basamakları ile bilgi birikimi boyutunun olgusal ve işlemsel alt kategorilerinde yer aldığı, 8. sınıf düzeyinde yer alan kazanımların daha çok bilişsel süreç boyutunun anlama ve uygulama basamakları ile bilgi birikimi boyutunun olgusal ve işlemsel alt kategorilerinde yer aldığı gözlenmektedir. 5. sınıf haricinde diğer sınıf düzeylerinde kazanımların bilişsel düzeyleri genel olarak daha çok anlama ve uygulama seviyelerine kadar çıkabilmiştir. Üst düzey bilişsel beceri alanlarında yer alan kazanımların oranı her sınıf seviyesi için oldukça düşüktür. Oysa içinde olduğumuz çağın gereği olarak bireylere üst düzey bilgilerin ve becerilerin kazandırılması önemle gerekmektedir. Her geçen gün gelişen bilgileri yakalayabilmek ve bu bilgilerden doğruluğu kanıtlanmış olanları seçip kullanabilmek için, bugünün bilgi dünyasında eleştirel, yaratıcı, sorgulayıcı düşünme becerileri gelişmiş bireylerin yetiştirilebilmesi için, üreten, verimli, çağa ayak uydurabilen, kendi gelişimi sorgulayıp değerlendirebilen, bireysel ve toplumsal gelişimi en üst düzeye çıkarmayı hedefleyen, karşılaştığı farklı problemleri çözebilen ve bu problemlere birden fazla çözüm önerisi geliştirebilen bireylerin yetiştirilebilmesi için eğitim-öğretim faaliyetlerin bu yönde düzenlenip işe koşulması gerekir. Tüm bunlar için ise programlarda üst düzey bilişsel becerileri geliştirecek yönde yeterli düzeyde ve sayıda kazanımın bulunması gerekmektedir.

Alan yazındaki çalışmalarda daha çok soruların ve etkinliklerin taksonomik açıdan incelenmesi üzerinde durulmuştur. Ancak bu soruların ve etkinliklerin programda yer alan kazanımlar doğrultusunda oluşturulduğu da göz önünde bulundurulursa daha önceden yapılan bu çalışmalarla araştırmanın bulgularının ve sonuçlarının uyum içerisinde olduğu sonucuna varılmaktadır. Hem söz konusu olan bu araştırmadan elde edilen veriler hem de incelenen diğer çalışmalardan ulaşılan bilgiler göstermektedir ki daha önceki öğretim programına göre hazırlanan ders ve çalışma kitaplarındaki etkinlikler, sorular, sınavlar yenilenen programda ise yer alan kazanımlar daha çok "anlama ve uygulama" basamaklarında dağılım göstermiştir. Alandaki diğer çalışmaların bulgularından farklı olarak 5-8. sınıf seviyelerinde yer alan kazanımların hatırlama basamağındaki oranlarının oldukça az olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın sonuçları doğrultusunda sunulacak öneriler ise şöyledir:

1. Araştırmada üst bilişsel bilgiyi ve üst düzey zihinsel bilgileri karşılayacak kazanımların oranı oldukça az bulunmuştur. Programlarda üst bilişsel bilgileri sağlamaya yönelik ve üst düzey bilgi basamaklarını daha nitelikli bir şekilde karşılayacak kazanımlara yer verilmesi önerilebilir.
2. Araştırma sonuçlarına bakıldığında bilişsel süreç boyutunun bazı basamaklarını karşılayacak kazanımlar bulunamamıştır. Oysa bir alan öne çıkarılırken diğer alan ihmal edilmemelidir ki öğrencilerin her alana özgü becerileri bir bütün olarak yeteri kadar geliştirilebilsin. Bu doğrultuda kazanımların taksonominin her boyutunu karşılayacak nitelikte ve nicelikte hazırlanması ve kazanımların taksonomik açıdan dengeli bir dağılıma göre oluşturulması önerilebilir.
3. Taksonomideki önemli değişiklikler göz önünde bulundurularak geliştirilen ya da geliştirilecek olan programlardaki kazanımlar, taksonominin bilişsel süreç ve bilgi birikimi boyutları ile öğrencilerin bilişsel düzeyleri dikkate alınarak oluşturulması önerilebilir.
4. Araştırma kapsamında Türkçe Öğretim Programı'nda yer alan kazanımların Yenilenmiş Bloom Taksonomisi açısından incelenmesine yönelik çalışmaların yok denecek kadar az olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Bu durum göz önünde bulundurularak alanda çalışacak olanlara yenilenen programa göre hazırlanan Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin, değerlendirme sorularının, Türkçe dersine yönelik yapılan sınav sorularının taksonomik açıdan incelenmesine yönelik çalışmalar yapmaları önerilebilir.
5. Son olarak araştırmacılara, programda yer alan diğer sınıf seviyelerinin ya da diğer branşlardaki kazanımların Revize Edilmiş Bloom Taksonomisine göre incelenmesi önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Akyol, H. (2001). İlköğretim okulları 5. sınıf Türkçe kitaplarındaki okuma metinleriyle ilgili soruların analizi. *Eğitim Yönetimi*, 26, 169-178.
- Amer, A. (2006). Reflections on Bloom's revised taxonomy. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 4(8), 213-230.
- Anderson, L.W., ve Krathwohl, D.R. (Ed.) (2001). *A taxonomy for learning teaching and assessing. A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman.
- Anderson, L. W., ve Krathwohl, D. R., (Eds.) Airasian, P. W., Cruikshank, K. A., Mayer, R. E., Pintrich, P.R., Raths, J. ve Wittrock, M. C. (2010). *Öğrenme öğretim ve değerlendirme ile ilgili bir sınıflama (A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing)*. (Çev: D. A. Özçelik). Ankara: Pegem.
- Arı, A. (2011). Bloom'un gözden geçirilmiş bilişsel alan taksonomisinin Türkiye'de ve uluslararası alanda kabul görme durumu. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(2), 749-772.

- Avşar, G. (2017). *2006 ve 2015 Türkçe öğretim programlarında kullanılan fiillerin yenilenmiş Bloom taksonomisine göre sınıflandırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Ayvacı, H. Ş. ve Türkdoğan, A. (2010). Yeniden yapılandırılan Bloom taksonomisine göre fen ve teknoloji dersi yazılı sorularının incelenmesi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 7(1), 13-25.
- Başbay, M. (2007). Yenilenmiş taksonomiye göre düzenlenmiş öğretim tasarımı dersinde projeye dayalı öğretimin öğrenme ürünlerine etkisi. *Ege Eğitim Dergisi*, 8(1), 65-88.
- Bekdemir, M. ve Selim, Y. (2008). Revize edilmiş Bloom taksonomisi ve cebir öğrenme alanı örneğinde uygulaması. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 185-196.
- Bilen, M. (2002). *Plandan uygulamaya öğretim*. Ankara: Anı.
- Bloom, B.S. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals, handbook I: The Cognitive Domain*. New York: David McKay Company Inc.
- Bloom, B.S., Hastings, J.T. ve Madaus, G.F. (1971). *Handbook on formative and summative evaluation of student learning*. New York: McGraw- Hill.
- Bümen, N. T. (2006). Program geliştirmede bir dönüm noktası: yenilenmiş Bloom taksonomisi. *Eğitim ve Bilim*, 31(142), 3-14.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, O. E., Karadeniz, S. ve Demirel, F (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Cornoldi, C., Lucangeli, D. (1997). "Mathematics and metacognition: what is the nature of the relationship?" *Mathematical Cognition*, 3(2), 121-139.
- Crowe A., Dirks C. ve Wenderoth, M.P. (2008). Biology in Bloom: implementing bloom's taxonomy to enhance student learning in biology. *CBE Life Sciences Education*, 7, 368-381.
- Çakıroğlu, A. (2007). *Üst bilişsel strateji kullanımının okuduğunu anlama düzeyi düşük öğrencilerde erişimi artırmasına etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çeçen, M. A. ve Kurnaz, H. (2014). Ortaokul Türkçe dersi öğrenci çalışma kitaplarındaki tema değerlendirme soruları üzerine bir araştırma. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2).
- Demirel, Ö. (2017). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Pegem.
- Durukan, E. (2009). 7. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinleri anlamaya yönelik sorular üzerine taksonomik bir inceleme. *Milli Eğitim Dergisi*, 37 (81), 84-93.
- Ensar, F. (2002). *İlköğretim 6. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metin altı soruları üzerine bir inceleme*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ertürk, S. (1998). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- 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.
- Flavell, J. H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving, In L. Resnick (Ed.), *The nature of intelligence* (231-235), Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Flavell, J.H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: a new area of cognitive development inquiry. *American Psychologist*, 34, 906 - 911.
- Furst, E. (1994). Bloom's taxonomy: philosophical and educational issues. In Anderson, L. and Sosniak, L. (Eds.) *Bloom's Taxonomy: A Forty-Year Retrospective*(pp.28-40). Chicago: The National Society for the Study of Education.
- Gezer, M., Şahin, İ., F., Öner, M. ve Meral, E. (2014).8. sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretim programı kazanımlarının revize edilmiş Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 433- 455,
- Göçer, A. ve Kurt, A. (2016). Türkçe dersi öğretim programı 6, 7 ve 8. sınıf sözlü iletişim kazanımlarının solo taksonomisine göre incelenmesi. *BEÜ SBE Dergisi*, 5: Ek Sayı, 215-228.
- Gürkan, T. (2001). Programın yapısal boyutları ve program geliştirme süreci. M. Gültekin (Ed.), *Öğretimde planlama ve değerlendirme içinde*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Hanna, W. (2007). The new Bloom's taxonomy: Implications for music education. *Arts Education Policy Review*, 108(4), 7-16.
- Hartman, H. J. (1998). "Metacognition in teaching and learning: An introduction", *Instructional Science*, 26, 1-3.
- Hewitt, T. W. (2018). Giriş. S. Arslan (Ed.), *Eğitimde program geliştirme: Neyi neden öğreniyoruz*. (S. Arslan, Çev.) içinde, (s. 1-15). Ankara: Nobel.
- Huitt, W. (2009). Bloom etal's taxonomy of the cognitive domain. *Educational Psychology Interactive*. Valdosta, GA: Valdosta State University.
- Köğçe, D., Aydın, M. ve Yıldız, C. (2009). Bloom taksonomisinin revizyonu: genel bir bakış. *İlköğretim Online*, 8(3), 1-7.

- Krathwohl, D. R. (2002). A revision of Bloom's taxonomy: an overview. *Theory Into Practice*, 41(4), 212-264.
- Kreitzer, A. ve Madaus, G. (1994). *Empirical investigations of the hierarchical structure of the taxonomy*. In Anderson, L. & Sosniak, L. (Eds.). *Bloom's Taxonomy: A Forty-Year Retrospective*. (64-81). Chicago: The National Society for the Study of Education.
- Kropp, R.P., Stoker, H.W., ve Bashaw, W.L. (1966). The validation of the taxonomy of educational objectives. *Journal of Experimental Education*, 34, 69-76.
- Kuzu, S. T. (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.
- Küçükahmet, L. (2001). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Nobel.
- Lipscomb, J.W. (2001). Is Bloom's taxonomy better than intuitive judgment for classifying test questions? *Education*, 106(1), 102-108.
- Marzano, R.J. (2000). *Designing a new taxonomy of educational objectives*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- MEB. Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı (2018). *Türkçe dersi (1- 8. sınıflar) öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Melanlıoğlu, D. (2014). Üst biliş strateji eğitiminin ortaokul öğrencilerinin okuma kaygılarına etkisi. *Eğitim ve Bilim*. 39(176), 107-119.
- Özbay, M. ve Bahar, M. A. (2012). İleri okur ve üst biliş eğitimi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 1(1), 158-177.
- Özbay, M.(2013). *Türkçe özel öğretim yöntemleri I*. Ankara: Öncü.
- Saban, A. (2009). *Öğrenme-öğretme süreci: yeni teori ve yaklaşımlar*. Ankara: Nobel.
- Savaş, Ö. (2014). *Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki dinleme etkinliklerinin güncelleştirilmiş Bloom sınıflamasına göre üst düzey bilişsel beceriler açısından değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Şahinel, S. (2002). *Eleştirel düşünme*. Ankara: Pegem.
- Şengül, M. (2005). *İlköğretim 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlere dayalı olarak hazırlanan sorular üzerine bir inceleme*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elâzığ.
- Tekin, H. (2009). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Yargı.
- Titiz, O. (2005). *Yeni öğretim sistemi*. İstanbul: Zambak.
- Turgut, M. F. ve Baykul Y. (2012). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem.
- Tutkun, Ö. F. (2012). Bloom'un yenilenmiş taksonomisi üzerine genel bir bakış. *Sakarya University Journal Of Education*. 1(3).
- Ulum, H. (2017) *MEB ilkokul 2, 3 ve 4. sınıf Türkçe ders ve çalışma kitaplarında yer alan etkinliklerin yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Varış, F. (1996). *Eğitimde program geliştirme: teori ve teknikler*. Ankara: Alkım.
- Wilens, W. (1991). *Questioning skills for teachers. what research says to the teacher?* Ed. Washington, DC: National Education Association. (ERIC Document Reproduction Service No: ED 332983).
- Yeşilyurt E. (2012). Öğretmen Adaylarının bilişsel alanla ilgili sınama durumu soruları yazma yeterliklerinin değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(2), 519-530
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yüksel, S. (2007). *Bilişsel alanın sınıflamasında (taksonomi) yeni gelişmeler ve sınıflamalar*. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(3), 479-50.
- Zimmerman, B. J. ve Schunk, D.H. (2003). *Educational psychology: a century of contributions*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Zoller, U. (1993). Are lecture and learning compatible? Maybe for LOCS: Unlikely for HOCS. *Journal of Chemical Education*, 70(3), 195-197.