

PAPER DETAILS

TITLE: Türkçe Dersi Öğretim Programı Kazanımlarının Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne Göre Sınıflandırılması

AUTHORS: Teymur EROL

PAGES: 1421-1442

ORIGINAL PDF URL: <https://www.anadiliegitimi.com/tr/download/article-file/1770865>



Türkçe Dersi Öğretim Programı Kazanımlarının Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne Göre Sınıflandırılması*

*Teymur EROL***

*Hasan KAVRUK****

Öz

Bu çalışmanın amacı, 2018 yılında yayımlanan Türkçe Öğretim Programı'ndaki 5, 6, 7 ve 8. sınıf kazanımlarını Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre sınıflandırmaktır. Çalışmada, nitel araştırma modellerinden bir olan betimsel model kullanılmıştır. Çalışma verileri, 2018 yılında MEB tarafından yayımlanan Türkçe Öğretim Programı'ndan elde edilmiştir. Verilerin tasnifinde kullanılan temel araç, Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'nde bulunan sınıflama tablosudur. Çalışmada elde edilen veriler doküman analizi yöntemiyle incelenmiştir. Programda yer alan 289 kazanım incelenmiş, bunlardan 36'sı psikomotor, 6'sı duyuşsal alan olarak belirlenmiştir. Geriye kalan 247 kazanım, bilişsel alanda tasnif edilmiştir. Çalışma sonuçlarına göre, bilişsel alanda sınıflandırılan kazanımların %22,7'si olgusal, %65,2'si kavramsal, %8,9'u işlemsel, %3,2'si üstbilişsel bilgi kategorisinde bulunmaktadır. Bilişsel süreç bakımından kazanımların %4,9'u hatırlama, %47,8 anlama, %18,2'si uygulama, %7,7'si analiz etme, %11,7'si değerlendirme, %9,7'si yaratma boyutundadır. Kazanımların %70,4'ü hatırlama, anlama ve uygulamadan oluşan alt düzey bilişsel basamaklara, %29,6'sı analiz etme, değerlendirme ve yaratmadan oluşan üst düzey bilişsel basamaklara yöneliktir. Türkçe Öğretim Programı'nın ağırlık merkezini belirleyen bu sonuçlar, aynı amacı taşıyan benzer çalışmalarla tutarlık göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Bilişsel alan, kazanım, taksonomi, Türkçe öğretim programı, yenilenmiş Bloom taksonomisi

Classification of the Turkish Course Curricula Objectives Based on Bloom's Revised Taxonomy

Abstract

The purpose of this study is to classify the 5th, 6th, 7th and 8th grades Turkish Course Curricula objectives based on Bloom's Revised Taxonomy. The study is descriptive and qualitative by design. The research data come from Turkish Course Curricula published in 2018 by the Turkish Ministry of Education. The data were first classified based on the classification table in Bloom's Revised Taxonomy. Document analysis was then used to analyze the classified data. In the analysis, 36 objectives were classified in the psychomotor, 6 in the affective, and the remaining 247 in the cognitive domains. The analysis further revealed that 22,7% of the objectives included factual, 65,2% conceptual, 8,9% procedural, and 3,2% metacognitive knowledge categories. In terms of cognitive processes, 4,9% of learning objectives were classified as remembering, 47,8% as understanding, 18,2% as applying, 7,7% as analyzing, 11,7% as evaluating, and 9,7% as creating

* İnsac'18 (Uluslararası Bilim ve Akademi Kongresi'18) Sempozyumu'nda (8-9 Aralık 2018, Konya) bildiri olarak sunulan bu çalışma gözden geçirilmiş ve düzenlenmiştir.

** Dr. Öğr. Gör., Sütçü İmam Üniversitesi, TÖMER, Kahramanmaraş, erolteymur@gmail.com, ORCID: orcid.org/0000-0003-1738-0858

*** Prof. Dr., İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Malatya, hasan.kavruk@inonu.edu.tr, ORCID: orcid.org/0000-0001-6352-4985

objectives. This means that 70,4% of these objectives focus mainly on lower levels in Bloom's Revised Taxonomy (remembering, understanding, applying), while only 29,6% on higher levels (analyzing, evaluating, creating). These findings indicate that the core of the Turkish curricula is consistent with the previous studies that had the same purposes.

Keywords: Cognitive dimension, learning objectives, taxonomy, Turkish course curricula, Bloom's revised taxonomy

Giriş

Öğretim programları, hedef, içerik, yaklaşım ve yöntem bakımından uygulayıcısına yol gösteren standart araçlardır. Standart sağlayıcı bir kaynak olarak programın her yönüyle sınanmış olması gerekir. Çünkü öğrenme ve öğretme süreçleri ancak iyi hazırlanmış bir programla başarıya ulaşır.

Her öğretim programı toplumsal tercihleri yansıtır. Toplumun tercih ettiği ortak davranışlar ve değer normları öğretim programları etrafında formüle edilir. (Varış, 1994). Yaşam boyu kullanılabilecek beceriler öğretim programlarıyla öğrencilere kazandırılır (Güzel ve Karadağ, 2013). Dil öğrenme alanları açısından hangi yeterliklerin geliştirileceği kapsamlı olarak programlarda betimlenir. Programların görünürlüğü ise belli bir plan ve kasıt gözetilerek hazırlanan ders materyalleri ile ortaya çıkar.

Hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ile ölçme-değerlendirme bileşenleri eğitim bilimciler tarafından bir öğretim programının temel unsurları olarak değerlendirilmektedir. (Bilen, 2002; Demirel, 2013; Erden, 1998). Öğretim programının başarısı, sözü edilen bu öğelerin bilimsel veri ve yaklaşımlarla ele alınarak, kuramsal ve pratik düzlemde uyumlu olarak ilişkilendirilmesine bağlıdır (Özdemir vd. 2015). Çünkü program bileşenleri tekil değil, sarmal ve etkileşimsel görevler yüklenmektedir. Birindeki uyumsuzluk sistemin dinamik yapısı gereği diğerlerini de işlevsiz hale getirebilmektedir. Yapılandırıcı yaklaşımın temsilcileri arasında sayılan Bruner'in 1960'lı yıllarda sarmal müfredat (spiral curriculum) kavramıyla tanımladığı bu yapıda, ders boyunca konular ve temalar gözden geçirilmekte, öğrenciler öğrenme sürecine aktif olarak katılmaktadır (Takaya, 2008). Bruner'e (1960) göre ders sadece işlenen konudan ibaret değil, birbirini izleyen tüm konuların devamı, karşılaştırılması ve derinlemesine işlenişidir. Çünkü bilgilerin işlenmesi ve değerlendirilmesi zihinde sarmal bir yapıda gerçekleşmektedir (Güneş, 2011).

Günümüze kadar hazırlanan Türkçe dersi öğretim programlarının eğitim bilimleri, öğrenme psikolojisi, bilişsel psikoloji, göstergebilim, dil bilim gibi farklı disiplinlerde ortaya çıkan kuramsal yaklaşımlardan etkilediği görülmektedir. Dil öğrenme alanına transfer edilen yeni bulguların, kullanılan yöntem, teknik ve stratejilerin yeni bir bakış açısıyla ele alınmasını gerekli kıldığı anlaşılmaktadır (Onan, 2017). Esasen öğretim programları sürekli geliştirilmesi gereken açık yapılı kaynaklardır. Toplumsal izdüşümü olan her gelişme, açık bir yapıya sahip olan bu kaynakları etkiler. Bunun yanında üretim ve tüketim ilişkilerinin dönüştürdüğü sosyal yapı ve değişen bireysel gereksinimler dil öğretimi konusundaki yerleşik paradigmalardan gözden geçirilmesini zorunlu kılar. Zira yaşam dinamikleri öğretim programlarının da dinamik olmasını gerektirir (Varış, 1994). Bu nedenle, uzun yıllar davranışçı dil yaklaşımını esas alan Türkçe öğretim programları son yıllarda ihtiyaçlara göre yeniden hazırlanmıştır. Hazırlanan öğretim programlarında yapılandırıcı yaklaşım merkeze alınmış, dil becerileriyle birlikte zihinsel, duygusal ve sosyal becerilerin geliştirilmesi amaçlanmıştır (Güneş, 2011).

Davranışçı dil yaklaşımı esas alınarak hazırlanan Türkçe öğretim programlarında kazanımlar amaç, hedef ve davranışlar ifadesi ile karşılanmıştır (Demirel, 2011; Sözer, 1998). 2004 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda kazanım, "öğrenme süreci içerisinde planlanmış ve düzenlenmiş yaşantılar sayesinde öğrencilerde görülmesi beklenen bilgi, beceri, tutum ve değerler" olarak tanımlanmıştır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2009, s. 19). Program geliştirme literatüründe, kazanım yerine kullanılan hedef kavramı, genel olarak istendik özellikler içeren davranış değişikliği biçiminde ele alınmıştır (Varış, 1994; Demirel, 2011; Sönmez, 2001).

Öğrenme çıktıları olarak değerlendirilebilecek kazanımlar (Krathwohl, 2002), 2018 Türkçe Öğretim Programı'nda çerçevesi çizilen değerler ve yetkinliklere ulaşma aracı biçiminde

tasarlanmıştır. Bu tasarımda, millî ve manevi mirasın oluşturduğu değerler, bireyin ulusal boyuttaki düzeyini; yaşamın her alanında ihtiyaç duyulacak beceriler bütünü olan yetkinlikler ise bireyin evrensel boyuttaki eylemlerini ifade etmektedir (MEB, 2018).

Program kazanımları, eğitim bilimciler tarafından (Bilen, 2002; Gözütok, 2007; Sözer, 1998) uzak, genel ve özel (yakın) kazanımlar/hedefler olarak sınıflandırılmıştır. Uzak kazanımlar, politik felsefenin bir yansıması; genel kazanımlar, uzak kazanımların yorumu veya dar anlamıyla, uzak kazanımların öğretim kademelerindeki pratiğidir. Özel kazanımlar ise bilişsel, duyuşsal ve psikomotor davranış düzeylerini içeren bilgi, beceri, yetenek, ilgi, tutum ve alışkanlıklardır. Bu nedenle kazanımlar dar çerçevede öğretim programının, geniş çerçevede eğitim sisteminin bel kemiğini oluşturur (Gözütok, 2007).

Yenilenmiş Bloom Taksonomisi

Bloom'un editörlüğünde hazırlanarak 1956 yılında yayımlanan taksonomi, 1990'lı yıllarda Bloom'un meslektaşları ve öğrencileri tarafından, öğrenme psikolojisinde ortaya çıkan yeni bilgi ve düşünceler dikkate alınarak güncellenmiştir. 2001 yılında yayımlanan yeni taksonomide bilişsel alan, bilgi ve bilişsel süreç olmak üzere iki boyuta ayrılmıştır (Krathwohl, 2002). İlk boyut olan bilgi boyutu, öğretim programlarında kazanım formuyla yer alan cümlelerin ad ya da ad öbeklerini içermektedir. Bu boyutta, kazanımın hangi bilgi türlerine yönelik olduğu betimlenmekte ve dört bilgi türü kategorize edilmektedir:

Öğrencilerin bir disiplini anlamak için ihtiyaç duydukları ayrıntılar ve temel unsurlar bilgisi ile terminoloji bilgisine olgusal bilgi denilmektedir.

Daha büyük bir yapı içinde birlikte işlev gören, birbiriyle ilişkili sınıflandırma ve kategoriler, ilke ve genellemeler, teori, model ve yapılar bilgisine kavramsal bilgi adı verilmektedir.

Üçüncü tür olan işlemsel bilgi, bir şeyin nasıl yapılacağıyla ilgili bilgidir. Bu bilgi, araştırma yöntem ve becerilerini, algoritmaları, teknik ve yöntemleri kullanma ölçütlerini içerir.

Dördüncü tür olan üstbilişsel bilgi ise, bireyin stratejik, bağlamsal ve koşullu dâhil olmak üzere bilişsel görevler bilgisi ile kendi hakkındaki bilgi ve farkındalığını içeren biliş bilgisidir (Köğçe, Aydın ve Yıldız, 2009; Krathwohl, 2002; Tutkun, 2012; Yüksel, 2007).

Yenilenmiş taksonominin diğer boyutu olan bilişsel süreç boyutu, öğretim programlarındaki kazanım cümlelerinin eylemlerini içermektedir. Başka bir ifadeyle, Bloom'un orijinal sınıflamasında ad formuyla yer alan bilişsel süreç basamakları, yenilenmiş taksonomide eylem formuna dönüşmüştür. Yenilenmiş taksonomide, bilişsel süreç boyutunun alt ve üst basamakları arasındaki geçiş için ön görülen aşamalı ilişkiden vazgeçilmiş; ancak orijinal taksonomide olduğu gibi, bilişsel süreç boyutunun üst basamaklarının alt basamaklardan daha karmaşık ve soyut olduğu ilkesi korunmuştur (Bekdemir ve Selim, 2008). Yeni taksonomide bilgi basamağı hatırlama, kavrama basamağı anlama, sentez basamağı yaratma olarak değiştirilmiş, yaratma basamağı değerlendirme basamağıyla yer değiştirerek en üst basamakta yer almıştır. Böylece Bloom taksonomisindeki bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme biçiminde yer alan bilişsel süreç basamakları, yenilenmiş taksonomide hatırlama, anlama, uygulama, analiz etme, değerlendirme ve yaratma olmak üzere altı basamak olarak yer almıştır. Literatürde (Arı, 2011; Altındağ ve Demirel, 2013; Ayvaci ve Türkdoğan, 2010; Bekdemir ve Selim, 2008; Bümen, 2006; Krathwohl, 2002; Kuzu, 2013; Yılmaz ve Keray, 2012; Yüksel, 2007) yenilenmiş taksonominin bilişsel süreç boyutunun yapısı şu şekilde açıklanmaktadır:

Hatırlama: Bilgileri uzun süreli hafızadan çağırma. Alt basamakları: 1.Tanım, 2. Anımsama/çağırışım yapma/geri çağırma.

Anlama: Sözlü, yazılı ve grafik iletişimi gibi öğretici mesajları anlamlandırma. Alt basamakları: 1. Yorumlama, 2. Örnekleme, 3. Sınıflandırma, 4. Özetleme, 5. Sonuç çıkarma, 6. Karşılaştırma, 7. Açıklama.

Uygulama: Belirli bir durumda bir yöntemi veya işlemi kullanma ya da uygulama. Alt basamakları: 1. Yürütme/yapma, 2. Gerçekleştirme/uygulama/tamamlama.

Analiz etme (çözümleme): Bir materyali, onu oluşturan parçalarına ayırma, parçaların diğer parçalarla, tüm yapı ve amaçla ilişkisinin nasıl olduğunu arama. Alt basamakları: 1. Ayrıştırma, 2. Organize etme, 3. Atfetme/ ilişkilendirme/ dayandırma

Değerlendirme: Ölçüt ve standartlara dayanarak yargılarda bulunma, karara varma. Alt basamakları: 1. Kontrol etme/ denetleme, 2. Kritik etme/ eleştirme.

Yaratma: Yeni, uyumlu bir bütün veya orijinal bir ürün oluşturmak için öğeleri bir araya getirme. Parçaları kullanarak yeni bir ürün ya da fikir oluşturma. Alt basamakları: 1. Oluşturma, 2. Planlama, 3. Üretme.

Kazanımların Taksonomik Sınıflandırılması

Yenilenmiş taksonomide bir boyuttan iki boyuta geçilmiş, taksonomi bilgi ve bilişsel süreç olarak iki boyutta tasarlanmıştır. Bu boyutlar da alt kategorilere ayrılmıştır. İki boyutlu yapının dikey eksenini bilgi boyutu ve alt kategorilerine, yatay eksenini ise bilişsel süreç ve alt kategorilerine ayrılmıştır. Kazanımlar, taksonomi tablosunda yatay ve dikey boyutların kesiştiği hücre ya da hücrelere yerleştirilmektedir. Hücresinin seçimine karar verilirken, kazanım cümlesinde yer alan eylem/eylemsi ile ad unsuruna bakılmaktadır. Eylem ve eylemsiler dikey boyutun, ad unsuru da yatay boyutun seçilmesinde dikkate alınmaktadır. (Arı, 2011; Bümen, 2006; Krathwohl 2002; Özdemir vd. 2015; Tutkun, 2012). Yenilenmiş taksonomi Tablo 1’de gösterilmiştir (Krathwohl, 2002, s. 216):

Tablo 1.

Yenilenmiş Bloom Taksonomisi

Bilgi Boyutu	Bilişsel Süreç Boyutu					Yaratma
	Hatırlama	Anlama	Uygulama	Analiz Etme	Değerlendirme	
Olgusal Bilgi						
Kavramsal Bilgi						
İşlemsel Bilgi						
Üstbilişsel Bilgi						

Krathwohl (2002), her kazanımın taksonomi tablosunda bir veya daha fazla hücrede gösterilebileceğini belirtmektedir. Ancak yenilenmiş taksonomi tablosuna kazanımların nasıl yerleştirileceği ile farklı uygulamalar da görülmektedir. Bekdemir ve Selim’e (2008) göre taksonomik olarak kazanımlar birden fazla bilişsel süreci içeriyorsa, en karmaşık süreç dikkate alınmalıdır. Başka bir ifadeyle bir kazanım hem “anlama” hem de “analiz etme” basamaklarına yönelikse “analiz etme” seçilmelidir. Çünkü analiz etme basamağı bilişsel süreç hiyerarşisinde daha karmaşık ve soyuttur. Aslında hem Bloom’un orijinal taksonomisinde hem de yenilenmiş taksonomide bilişsel kategoriler arasında belli bir hiyerarşik yapı gözetilmiştir. Krathwohl (2002) bu hiyerarşik yapıyı şu şekilde açıklamıştır:

Orijinal taksonomi gibi, yenilenmiş biçimi de bilişsel süreç boyutunun altı ana kategorisindeki karmaşıklık düzeyinin farklılık gösterdiğine inanılması anlamında bir hiyerarşidir. Hatırlamak anlamaktan, anlamak da uygulamaktan daha az karmaşıktır. Bununla birlikte, yenilenmiş taksonomi öğretmen kullanımına ağırlık verdiğinden, kategorilerin birbiriyle örtüşmesine izin vermek için katı hiyerarşi zorunluluğunu gevşetmiştir. Bu, en açık şekilde “anlama” düzeyinde örneklendirilmiştir. Anlama ile ilişkili bazı bilişsel süreçler (ör. açıklama), “uygulama” ile ilişkili bilişsel süreçlerin en az birinden (ör. yapma) daha karmaşıktır. Ancak, altı boyutun her birinin “merkez noktası” belirlenirse, muhtemelen basitten karmaşığa bir ölçek oluşturulacaktır (s. 214).

Öğretim programlarındaki kazanım formlarının birden çok bilgi türünü ve bilişsel süreci içermesi doğaldır. Çünkü kazanımın içerdiği bilgi, birden fazla alanı referans alabildiği gibi, kazanımın bilişsel süreç içeriği de belirgin bir hiyerarşik sıra izlemeyebilir. Örneğin programda yer alan “T.6.4.2. Bilgilendirici metin yazar.” kazanımında eylem “yazmak”tır. Yazmak, bilişsel süreçler içerisinde “yaratma” basamağında yer alan “üretme” sürecidir ve bütün süreçlerden daha soyut ve karmaşıktır. Yazma becerisi; dönüt verme, yanlışları düzeltme, izleme ve değerlendirme gibi belli süreçleri içeren bir beceridir. Bu yönüyle önceki bilişsel süreçler olan hatırlama, anlama, uygulama, analiz etme ve değerlendirme basamaklarından bağımsız değildir. Krathwohl (2002) bu durumu “en yakınlık” kavramıyla çözüme kavuşturmaktadır.

Taksonomi tablosu için yapılacak diğer bir işlem ise kazanımın bilgi türünü belirlemektir. Yenilenmiş taksonomiye göre, yukarıda verilen kazanımın bilgi türünü belirlemek için kazanımın ad öbeğine bakılacaktır. Kazanımın ad öbeği “bilgilendirici metin”dir. Ad öbeğinin yüklemle ilişkisi dikkate alındığında, kazanımın yazma sürecini içeren yöntem ve teknikleri bilme becerisine yönelik olduğu anlaşılmaktadır. O halde, bilgilendirici metnin yazılabilmesi, belli yöntem ve tekniklerin bilinmesini gerektirir ki bu ölçüt “işlemsel bilgi” türünü içermektedir.

Taksonomi Çalışmalarında Görülen Farklılıklar

Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre kazanımların bilgi türünü ve bilişsel düzeyini belirleyen çalışmalarda (Çiftçi, 2010; Dalak, 2015; Eyüp, 2012; Güftâ ve Zorbaz, 2008; Keray, 2012; Savaş, 2014; Ulum, 2017; Yıldız, 2015) birbirinden oldukça farklı değerlendirmeler görülmektedir. Örneğin metnin ana fikrini belirlemek, akademik çalışmaların bazılarında (Dalak, 2015; Oktay, 2015; Ulum, 2017) anlama, bazılarında ise (Güftâ ve Zorbaz, 2008; Savaş, 2014) analiz etme basamağında gösterilebilmektedir. Bilgi türü ve bilişsel boyutun belirlenmesinde izlenecek yolu belirleyen Krathwohl'un (2002) verdiği örnekler kişisel tercihleri sınırlandıracak nitelikler taşımamaktadır. Yenilenmiş taksonomi için verilen örneklerden birinin çevirisi bu hususu desteklemek amacıyla aşağıda verilmektedir:

Bir öğrenci, çeşitli akademik amaçlar ve durumlar için dilbilgisi, dil mekaniği ve diğer standart yazılı İngilizce kurallarını kullanarak, fikirler, konular veya temaların örüntü ve ilişkilerini analiz eden orijinal kompozisyonlar yazarak yazabilme yeteneğini gösterecektir (Krathwohl, 2002, s. 215).

Hedef cümle olarak verilen bu örnek üzerinden belirlemeler yapan Krathwohl'a göre cümlede gereksiz unsurlar atılmalı ve cümle sadeleştirilmelidir. Yukarıdaki cümlemin göz ardı edilen unsurlarından sonraki hali “Fikirler, konular veya temaların örüntü ve ilişkilerini analiz eden orijinal kompozisyonlar yazın.” biçimine dönüşmektedir. Bu ayıklama yapıldıktan sonra, hedefin bilgi boyutu, “Fikirler, konular veya temaların örüntü ve ilişkileri” ifadesini gerektirmektedir. Cümlemin ad öbeğinde bulunan “örüntü ve ilişkiler” ifadesi kavramsal bilgi ile ilişkilidir ve bu nedenle hedef cümlemin bilgi türü kavramsal bilgi basamağına yerleştirilmektedir. Daha sonra bilişsel süreçlerin tespitine geçilmektedir. Hedefin bilişsel süreç boyutuna yerleştirilmesi ile ilgili olarak cümledeki iki eylem de dikkate alınmaktadır: yazma ve analiz. Bu durumda kompozisyon yazma, yaratma basamağının alt basamağı olan üretme süreci içinde; analiz ise analiz etme basamağında değerlendirilmektedir.

Seçme, sıralama, sadeleştirme ve düzenleme gibi süreçsel işlemler kişiden kişiye farklılıklar gösterebilir. Çünkü süreçsel işlemler kişinin ön bilgisine, zihin yapısına, ilgi ve ihtiyacına dayalı olarak değişmektedir (Güneş, 2014a). Buna ilaveten yukarıdaki örnekte olduğu gibi, her kazanım cümlesi bilgi türünün veya bilişsel sürecin anahtar sözcüklerini içermemektedir. Aksine kazanım cümlelerinde, gerek bilişsel süreçlerin ve gerekse bilgi türlerinin bazen bitişik, bazen de binişik ilişkiler içermesi, alanlar arasında sınırlama yapmayı zorlaştırmaktadır. Bu nedenle taksonominin basamakları arasında bir belirsizlik olduğunu savunanlar da bulunmaktadır (Ülper ve Yalınkılıç, 2010).

Taksonomik yaklaşımda karşılaşılan başka bir güçlük, uygulama boyutundan soyutlanmış kazanım ifadelerinin alanlarını belirlemektir. Bu güçlük, nispeten bilişsel ve psikomotor alanlara dağılan beceri alanlarına yönelik kazanımlarda ortaya çıkmaktadır. Erden (2004), günlük yaşantımızda sürekli kullandığımız psikomotor davranışlar arasında konuşma ve yazma becerilerini de saymaktadır. Demirel (2014), konuşmayı, bilişsel becerilerle psikomotor becerilerin ortak ürünü olarak değerlendirmekte, okuma becerisini ise bilişsel davranışlarla psikomotor becerilerin birlikte çalıştığı bir dizi fiziksel ve zihinsel etkinlikler bütünü olarak tanımlamaktadır. Sever, okumayı bilişsel ve psikomotor alanların birlikte çalışmasından doğan zihinsel bir eylem olarak görmektedir (aktaran Karatay, 2014). Sönmez'e (2001) göre konuşma becerisi öğrenilmiş devinisel davranışlardandır. Bu tanımlamalara göre bir kazanıma bütünüyle bilişsel, duyuşsal ya da psikomotor demek mümkün görünmemektedir.

Yapılan çalışmalar (Çiftçi, 2010; Dalak, 2015; Eyüp, 2012; Güftâ ve Zorbaz, 2008; Keray, 2012; Savaş, 2014; Ulum, 2017; Yıldız, 2015) taksonomik kategoriler arasında keskin çizgilerin

bulunmadığını göstermektedir. Son dönem dilbilimciler, konuşma süreçlerinde anlamsal, söz dizimsel, morfolojik ve fonolojik işlemlerin birbirini takip ettiğini, sözlü üretim sürecinin kavramlaştırma ve düzenleme gibi bilişsel süreçleri içerdiğini, konuşma sırasında zihinsel işlem ve süreçlerle, bilgileri seçme, işleme ve düzenleme gibi bilişsel basamakların kullanıldığını belirtmektedir (aktaran Güneş, 2014b). Konuşmayı “bireyin başkalarıyla zihinsel etkileşime girmesini” sağlayan bir araç olarak tanımlayan Güneş’e (2014b, s. 14) göre konuşma öğretimi yaklaşımları zamanla fiziksel süreçlerden zihinsel süreçlere doğru evrilmiş, yapılandırıcı dil yaklaşımıyla birlikte konuşma öğretiminde zihinsel beceri ve süreçlere daha fazla ağırlık verilmiştir.

Literatür tarandığında, Yenilenmiş Bloom Taksonomisi esas alınarak Türkçe dersinin temel beceri alanlarıyla ilgili yapılan çalışmaların azlığı dikkat çekmektedir. Yapılan çalışmaların daha çok ders kitaplarındaki metinler (Yılmaz ve Keray, 2012), okuduğunu anlama (Çiftçi, 2010), etkinlikler (Savaş, 2014; Ulum, 2017), metin altı soruları (Durukan, 2009; Kuzu, 2013; Oktay, 2015), tema değerlendirme soruları (Kurnaz, 2013), dil bilgisi (Eroğlu, 2013; Eroğlu ve Kuzu, 2014), sınav soruları (Dalak, 2015; Eyüp, 2012; Güfta ve Zorbaz, 2008; Yıldız, 2015) gibi alanları kapsadığı görülmektedir. Türkçe dersi öğretim programı kazanımlarını yenilenmiş taksonomiye göre analiz eden Büyükalın Filiz ve Yıldırım (2019) ile Çerçi’nin (2018) çalışmaları ise bu çalışmayla benzer bir perspektifi paylaşmaktadır. Her iki çalışmada, ortaokul düzeyindeki sınıfların Türkçe öğretim programında yer alan kazanımları bilgi ve bilişsel süreç boyutlarına göre sınıflandırılmıştır. Bu çalışmanın amaçlarından biri de çalışma bulgularına dayalı olarak elde edilen sonuçların sözü edilen çalışmaların sonuçlarıyla karşılaştırılmasıdır.

Yeni taksonominin, öğretim programlarının genel eğilim ve tutumunu ortaya koymak, kazanımların bilgi türü ve bilişsel süreçler açısından dağılımını göstermek için önemli bir araç olduğu değerlendirilmektedir. Çalışmada, 2018 Türkçe Öğretim Programı’nda 5, 6, 7 ve 8. sınıflarda bilişsel alanı içeren kazanımların yenilenmiş taksonominin bilişsel süreç ve bilgi türü boyutlarına göre sınıflandırılması amaçlanmıştır. Çalışmanın problem cümlesi “Programın 5, 6, 7 ve 8. sınıflar düzeyindeki kazanımları, Yenilenmiş Bloom Taksonomisi’ne göre nasıl bir dağılım göstermektedir?” şeklinde belirlenmiştir. Çalışmada cevabı aranan alt problemler şunlardır:

1. Beşinci sınıf kazanımlarının bilgi türü ve bilişsel süreç boyutu nasıl bir dağılım göstermektedir?
2. Altıncı sınıf kazanımlarının bilgi türü ve bilişsel süreç boyutu nasıl bir dağılım göstermektedir?
3. Yedinci sınıf kazanımlarının bilgi türü ve bilişsel süreç boyutu nasıl bir dağılım göstermektedir?
4. Sekizinci sınıf kazanımlarının bilgi türü ve bilişsel süreç boyutu nasıl bir dağılım göstermektedir?
5. Program düzeyinde kazanımların bilgi türü ve bilişsel süreç boyutu nasıl bir dağılım göstermektedir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Türkçe Dersi Öğretim Programı kazanımlarını Yenilenmiş Bloom Taksonomisi’ne göre tasnif etmeyi amaçlayan bu çalışmanın modeli betimseldir. Betimsel araştırmalar, nitel araştırmalar şemsiyesi altında yer alan modellerden biridir. Nitel araştırmalar, “gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir şekilde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak” tanımlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Nitel verilerin toplanması ve analizini gerektiren bu araştırmalar, dünyanın tek bir gerçeklikten oluşmadığını, aynı durumla ilgili farklı bakış açılarının olabileceğini kabul eder (Büyüköztürk vd., 2016).

Veri Kaynağı

Çalışmanın veri kaynağı, 2018 yılında MEB tarafından yayımlanan Türkçe Öğretim Programı’dır. Söz konusu program MEB Talim Terbiye Kurulu Başkanlığının internet sayfasında

erişime açık biçimde yer almaktadır. Programda yer alan 289 kazanım, Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'nin bilgi türü ve bilişsel süreç boyutlarına göre analiz edilmiş, yapılan değerlendirmeler sonucunda kazanımlar ilgili basamaklara yerleştirilmiştir.

Verilerin Analizi

Bu çalışmada, nitel veri analiz yöntemlerinden biri olan doküman incelemesi kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek'e (2018) göre doküman incelemesinde yapılan işlem, araştırılması hedeflenen olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyalin analiz edilmesidir. Program (müfredat) yönergeleri eğitim bilimlerinde veri kaynağı olarak kullanılabilen yazılı materyallerden biridir.

Çalışmada, Türkçe Öğretim Programı'ndaki 5, 6, 7 ve 8. sınıf kazanımları taksonomik olarak analiz edilmiş, elde edilen veriler bilgi türü ve bilişsel alana göre kategorilere ayrılmıştır. Bilgi türü ve bilişsel süreçlerin tasnif edilmesi sonucunda, sınıflara ve programın geneline ilişkin ortaya çıkan taksonomik görünüm tablolar halinde verilmiştir. Daha sonra araştırmanın alt problemleri dikkate alınarak elde edilen veriler sıklık ve yüzde hesaplamalarına tabi tutulmuş ve yorumlanmıştır.

Ortaokul düzeyindeki kazanımların bilgi türü ve bilişsel süreç boyutlarının tasnifinde, Yenilenmiş Bloom Taksonomisi alanında çalışması bulunan 2 kişilik uzmandan görüş alınmıştır. Uzmanlardan biri Yenilenmiş Bloom Taksonomisi alanında yüksek lisans yapmıştır. Diğeri ise Türkçe eğitimi alanında çalışan ve taksonomi alanında yayını olan bir akademisyendir. Bu kapsamda yapılan işlem, araştırmacı tarafından yapılan tasnifin uzman onayına sunulmasıdır. Uzmanlara sunulan görüş formunun ilk sayfasında araştırmacı tarafından yapılan sınıflamanın hangi ölçütlere göre yapıldığı ayrıntılı biçimde açıklanmıştır. Formun sonraki kısımlarında her bir kazanımın bilgi türü ve bilişsel süreç tasnifi, gerekçeleriyle birlikte verilmiştir. Uzmanlardan, yapılan sınıflamayı isabetli bulmaları halinde ilgili kutucuğu işaretlemeleri, aksi durumda kendi düşüncelerini bildirmeleri istenmiştir.

Her iki uzman, kaynakçayla desteklenen sınıflandırmanın kabul edilmesinin daha doğru olacağını şifahi beyan etmiştir. Böylece dinleme becerisinde 48, okuma becerisinde 61, yazma becerisinde 4 kazanım (toplam 113 kazanım) bilişsel süreç boyutuyla kaynakçaya dayandırılarak tasnif edilmiş ve bu durum görüş birliği olarak kabul edilmiştir. Geriye kalan 176 kazanım her iki uzman tarafından bilişsel süreç boyutuna göre değerlendirilmiştir. Bilgi türünün belirlenmesinde ise tüm kazanımlar için görüş bildirilmiştir. Kazanımların bilişsel boyutunda, uzmanlarla araştırmacı arasında 39 kazanımla ilgili görüş ayrılığı ortaya çıkmıştır. Bu durumdaki kazanımların bilişsel süreci belirlenirken öncelikle görüş birliğine bakılmış, görüş birliğinin sağlanamadığı durumlarda araştırmacının görüşü dikkate alınmıştır. Aynı işlem kazanımların bilgi türü için tekrar edilmiştir. Araştırmacı ile uzmanlar arasındaki uyumun belirlenmesinde Miles ve Hubermann (1994) formülü kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından yapılan sınıflamanın bilişsel süreç boyutunda, yaklaşık %87 oranında yüksek düzeyli görüş birliği sağlanırken, bilgi türünün sınıflanmasına yönelik uzlaşma oranı yaklaşık %74 civarında kalmıştır. Başka bir deyişle 75 kazanımın bilgi türünde uzlaşma sağlanamamıştır. Miles ve Hubermann'a göre % 70'lik görüş birliği güvenilir bir sonuçtur.

Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'nde bilişsel süreçler için kazanım cümlesinin eylemine, bilgi türü için ad öbeğine bakılmaktadır. Bu kapsamda kazanımların bilgi türü ve bilişsel süreç boyutu aşağıdaki ölçütlere göre belirlenmiştir:

Kazanımların bilgi türü belirlenirken öncelikle Krathwohl'un verdiği örnekler ve onun belirlediği ilkeler esas alınmıştır. Buna ilaveten literatür taraması (Allan ve Francis, 2018; Arı, 2011; Dalak, 2015; Keray, 2012; Krathwohl, 2002; Mayer, 2002; Savaş, 2014; Ulum, 2017; Yıldız, 2015) sonucu elde edilen aşağıdaki ölçütlerin kazanımın ad/ad öbeğinde olup olmadığına bakılmıştır. Buna göre kazanımın ad/ad öbeğinde sadeleştirme ve ayıklamadan sonra aşağıdaki veriler olmalıdır:

Olgusal bilgi için;

Terimler bilgisi: Kazanım cümlesinde derse ilişkin terimler, kelime bilgisi, sayı bilgisi, resim, işaret, şekil bilgisi, noktalama işaretleri, alfabe bilgisi (Keray, 2012) olmalıdır.

Ör. T.5.4.5 Büyük harfleri ve noktalama işaretlerini uygun yerlerde kullanır.

Özel ayrıntı ve öğeler bilgisi: Kazanım cümlesinde yer, tarih, kişi ve kaynakça bilgileri (Keray, 2012); bir kavramın, bütünün ya da unsurun bazı kısımlarına dair bilgi olmalıdır.

Ör. T.6.3.33 Bilgi kaynaklarını etkili şekilde kullanır.

Kavramsal bilgi için;

Sınıflamalar ve kategoriler bilgisi: Kazanım cümlesi kategoriler, sınıflamalar, kısımlar, bölümler ve düzenlemeler (Keray, 2012) içermelidir. Ör: Metin türleri, anlatım biçimleri, düşünceyi geliştirme yolları, cümlelerin öğeleri gibi kategorik bilgiler.

Ör. T.7.3.31 Medya metinlerini değerlendirir.

İlkeler ve genellemeler bilgisi: Cümlede bir unsur diğer bir unsurla veya farklı bilgi parçacıkları ve bölümleri örüntülü ve ilişkili olmalıdır. Cümle, bir parçanın diğerine katkı sunması ya da bir sürecin sonucu ile ilgili tahmin ve çıkarımda bulunulması gibi genellemeler ve bilgiler içermelidir.

Kuramlar, modeller ve yapılar bilgisi: Cümle; yapıları, yapılar (metin gibi) arasındaki ilişkileri, şemaları, kuramlar ve modeller bilgisini içermelidir.

Ör. T.8.3.21 Metni yorumlar.

İşlemsel bilgi için;

Cümle, adımlar dizini veya sırası bilgisini (bir şeyin nasıl yapılacağına dair bilgi), konuya özel yöntem ve teknikler bilgisini (izlenecek yol, sıra, yöntem ve teknikler) içermelidir.

Ör. T.5.4.6 Bir işin işlem basamaklarını yazar.

Üstbilisel bilgi için;

Cümle strateji kullanma bilgisini (farklı stratejilerin hangi koşullar ve görevlerde en uygun olduğu hakkında bilgi) içermelidir.

Ör. 8.1.14 Dinleme stratejilerini uygular.

Kazanımların bilişsel boyutunun tespitinde, yenilenmiş taksonomi tablosundaki bilişsel süreçler ve bunların alt kategorilerinde belirlenen eylemler dikkate alınmıştır. Çünkü Krathwohl'un yaptığı çalışmalarda eyleme bakılarak sınıflandırmalar yapılmıştır. Verilen eylemler programda yer alan bütün kazanım cümlelerini kapsamadığından, kazanımların bilişsel boyutunun tespitinde yerli/yabancı kaynaklarda (Arı, 2011; Dalak, 2015; Güftâ ve Zorbaz, 2008; Keray, 2012; Krathwohl, 2002; Kurnaz, 2013; Mayer, 2002; Oktay, 2015; Pickard, 2007; Stanny, 2016; Savaş, 2014; Ulum, 2017) belirlenen eylemler derlenmiş, oluşturulan eylem havuzuna göre belirlemeler yapılmıştır. Bilişsel süreçlerin belirlenmesinde cümledeki eylemlerin bağlamsal olarak taşıdığı bilişsel yüke bakılmıştır. Kazanımlar değerlendirilirken kazanım altı açıklamalar da dikkate alınmış, bu açıklamalar doğrultusunda bilgi boyutu ve bilişsel süreçler belirlenmiştir. Kazanımlarla ilgili yapılan tespitler, söz konusu çalışmalardaki belirlemelerle sınırlanmıştır.

Bulgular

Programda 5 ila 8. sınıfların kazanım toplamı 289'dur. Söz konusu kazanımların dil öğrenme alanlarına göre dağılımı Tablo 2'de gösterilmiştir:

Tablo 2.

2018 Türkçe Öğretim Programı Kazanımlarının Dağılımı

Sınıflar	İzleme/Dinleme		Konuşma		Okuma		Yazma		Toplam
	f	%	f	%	f	%	f	%	
5. Sınıf	12	17,4	7	10,1	34	49,3	16	23,2	69
6. Sınıf	12	17,6	7	10,3	35	51,5	14	20,6	68
7.Sınıf	14	18,4	7	9,2	38	50,0	17	22,4	76
8. Sınıf	14	18,4	7	9,2	35	46,1	20	26,3	76
Genel Toplam	52		28		142		67		289

Tablo 2'deki kazanımlar incelendiğinde, sınıfların iki kategoriye ayrılarak ele alındığı, kazanım sayılarının 5. ve 6. sınıflarda birbirine yakın, 7. ve 8. sınıflarda ise eşit olduğu görülmektedir. Kazanım sayılarının yüzdelik dağılımına bakıldığında, en az kazanımın konuşma, en fazla kazanımın okuma becerisine ayrıldığı anlaşılmaktadır.

5-8. sınıflarda 190 kazanımın tekrarlandığı tespit edilmiştir. Tekrar edilen kazanımlar dikkate alınmadığında, dinleme/izleme becerisinde 15, konuşma becerisinde 7, okuma becerisinde 53, yazma becerisinde 24 olmak üzere toplamda 99 kazanım belirlenmiştir.

İncelenen sınıflarda tekrarlanmayan kazanım sayıları da tespit edilmiştir. Buna göre 5-8. sınıflarda tekrarlanmayan kazanım sayısı 42'dir. Dinleme/izleme becerisi alanında 4, okuma becerisi alanında 27, yazma becerisi alanında ise 11 kazanım farklılık göstermektedir. Konuşma becerisi alanındaki bütün kazanımlar dört sınıf seviyesi için aynıdır.

5-8. sınıfların dinleme/izleme becerisi alanında 4, konuşma becerisi alanında 16, okuma becerisi alanında 16 kazanım (toplam 36 kazanım) psikomotor alan olarak belirlenmiştir. Yazdıklarını paylaşmaya veya sunmaya yönelik 6 kazanım estetik hazla ilgili olduğu gerekçesiyle duyuşsal boyutta değerlendirilmiştir. Geriye kalan 247 kazanım bilişsel alanda sınıflandırılmıştır.

Beşinci Sınıf Kazanımlarının Bilgi Türü ve Bilişsel Süreç Boyutu

Taksonomik yaklaşım için yapılacak ilk işlem, kazanımın bilgi türünü, ardından bilişsel süreç boyutunu belirlemektir. Yenilenmiş taksonomiye göre, bilgi türünü belirlemek için kazanımın ad öbeğine, bilişsel süreç için kazanımın eylemine bakılmaktadır. Beşinci sınıf kazanımlarının her iki boyuttaki dağılımı Tablo 3'te sunulmaktadır:

Tablo 3.

Beşinci Sınıf Kazanımlarının Bilgi Türü ve Bilişsel Süreç Boyutuna Göre Sınıflandırılması

		Bilişsel Süreç Boyutu					
		Hatırlama	Anlama	Uygulama		Analiz Etme	Değerlendirme Yaratma
OB	T.5.3.7	T.5.1.2		T.5.2.5	T.5.4.5	T.5.3.9	T.5.3.29
	T.5.3.8	T.5.1.9		T.5.2.6	T.5.4.11		
	T.5.4.8	T.5.3.22		T.5.2.7	T.5.4.12		
	T.5.4.13	T.5.3.34		T.5.3.28			
KB		T.5.1.1	T.5.3.13				
		T.5.1.3	T.5.3.19				
		T.5.1.4	T.5.3.20			T.5.1.7	
		T.5.1.5	T.5.3.21			T.5.3.10	T.5.1.10
		T.5.1.6	T.5.3.23	T.5.4.7		T.5.3.12	T.5.1.11
		T.5.3.5	T.5.3.24	T.5.4.16		T.5.3.30	T.5.3.25
		T.5.3.6	T.5.3.27			T.5.3.33	T.5.3.26
		T.5.3.11	T.5.3.31				T.5.4.9
		T.5.3.14	T.5.3.32				
		T.5.3.16	T.5.4.15				
		T.5.3.17					
							T.5.4.1
İB	T.5.4.6						T.5.4.2
							T.5.4.3
							T.5.4.14
ÜB			T.5.1.12	T.5.4.4			

OB: Olgusal bilgi; KB: Kavramsal bilgi; İB: İşlemsel bilgi ÜB: Üstbilişsel bilgi

Tablo 3 incelendiğinde, 17 kazanımın olgusal, 35 kazanımın kavramsal, 5 kazanımın işlemsel ve 2 kazanımın üstbilişsel bilgi kategorisinde yer aldığı görülmektedir. Beşinci sınıflarda 5 kazanım hatırlama, 25 kazanım anlama, 11 kazanım uygulama, 5 kazanım analiz etme, 7 kazanım değerlendirme ve 6 kazanım yaratma basamağında yer almaktadır.

Programda; beşinci sınıf düzeyinde 12 kazanım dinleme/izleme, 7 kazanım konuşma, 34 kazanım okuma ve 16 kazanım yazma becerisi alanında yer almaktadır. Psikomotor alanda 9, duyuşsal alanda 1 kazanım belirlenmiştir. Bilişsel alanda değerlendirilen kazanım sayısı 59'dur.

Tablo 4.

Beşinci Sınıf Kazanımlarının Bilgi Türü ve Bilişsel Süreç Boyutuna Göre Dağılımı

Bilişsel Süreç	Bilgi Türü									
	Olgusal		Kavramsal		İşlemsel		Üstbilişsel		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Hatırlama	4	6,8	-	-	1	1,7	-	-	5	8,5
Anlama	4	6,8	21	35,6	-	-	-	-	25	42,4
Uygulama	7	11,9	2	3,4	-	-	2	3,4	11	18,6
Analiz Etme	1	1,7	4	6,8	-	-	-	-	5	8,5
Değerlendirme	1	1,7	6	10,2	-	-	-	-	7	11,9
Yaratma	-	-	2	3,4	4	6,8	-	-	6	10,2
Toplam	17	28,8	35	59,3	5	8,5	2	3,4	59	100

Tablo 4'te, kazanımların 17'si olgusal (%28,8), 35'i kavramsal (%59,3), 5'i işlemsel (%8,5), 2'si üstbilişsel (%3,4) bilgi içermektedir. Bilişsel süreçler bakımından kazanımların 5'i hatırlama (%8,5), 25'i anlama (%42,4), 11'i uygulama (%18,6), 5'i analiz etme (%8,5), 7'si değerlendirme (%11,9) ve 6'sı yaratma (%10,2) boyutundadır. Kazanımların büyük çoğunluğu kavramsal bilgilere yöneliktir. Bilişsel süreç bakımından en fazla yoğunluk anlama basamağına verilmiştir.

Altıncı Sınıf Kazanımlarının Bilgi Türü ve Bilişsel Süreç Boyutu

Altıncı sınıfa yönelik kazanımların bilgi boyutu ile bilişsel süreç boyutuna göre taksonomisi Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5.

Altıncı Sınıf Kazanımlarının Bilgi Türü ve Bilişsel Süreç Boyutuna Göre Sınıflandırılması

		Bilişsel Süreç Boyutu							
		Hatırlama	Anlama		Uygulama		Analiz Etme	Değerlendirme	Yaratma
Bilgi Boyutu	OB	T.6.4.13	T.6.1.2	T.6.3.30	T.6.2.5	T.6.3.33			
			T.6.1.9	T.6.3.35	T.6.2.6	T.6.4.5		T.6.3.34	
					T.6.2.7	T.6.4.12			
	KB		T.6.1.1						
			T.6.1.3	T.6.3.16					
			T.6.1.4	T.6.3.17					
			T.6.1.5	T.6.3.19					
			T.6.1.6	T.6.3.20				T.6.1.7	
			T.6.3.5	T.6.3.21			T.6.3.7	T.6.1.10	
			T.6.3.6	T.6.3.22	T.6.4.7		T.6.3.11	T.6.1.11	T.6.3.18
			T.6.3.8	T.6.3.24	T.6.4.9		T.6.3.26	T.6.3.13	T.6.3.23
			T.6.3.9	T.6.3.25			T.6.3.28	T.6.3.32	
			T.6.3.10	T.6.3.27				T.6.4.10	
			T.6.3.12	T.6.3.29					
			T.6.3.14	T.6.3.31					
			T.6.3.15	T.6.4.8					

İB	T.6.4.6			T.6.4.1
				T.6.4.2
				T.6.4.3
				T.6.4.14
ÜB		T.6.1.12	T.6.4.4	

Tablo 5'e göre, 12 kazanım olgusal, 39 kazanım kavramsal, 5 kazanım işlemsel ve 2 kazanım üstbilişsel bilgi kategorisinde yer almaktadır. Altıncı sınıflarda 2 kazanım hatırlama, 29 kazanım anlama, 10 kazanım uygulama, 4 kazanım analiz etme, 7 kazanım değerlendirme ve 6 kazanım yaratma basamağında yer almaktadır.

Altıncı sınıflarda, 12 kazanım dinleme/izleme, 7 kazanım konuşma, 35 kazanım okuma ve 14 kazanım yazma becerisi alanında yer almaktadır. Psikomotor alanda 9, duyuşsal alanda 1 kazanım belirlenmiş, 58 kazanım bilişsel alanda değerlendirilmiştir.

Tablo 6.

Altıncı Sınıf Kazanımlarının Bilgi Türü ve Bilişsel Süreç Boyutuna Göre Dağılımı

Bilişsel Süreç	Bilgi Türü									
	Olgusal		Kavramsal		İşlemsel		Üstbilişsel		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Hatırlama	1	1,7	-	-	1	1,7	-	-	2	3,4
Anlama	4	6,9	25	43,1	-	-	-	-	29	50,0
Uygulama	6	10,3	2	3,4	-	-	2	3,4	10	17,2
Analiz Etme	-	-	4	6,9	-	-	-	-	4	6,9
Değerlendirme	1	1,7	6	10,3	-	-	-	-	7	12,1
Yaratma	-	-	2	3,4	4	6,9	-	-	6	10,3
Toplam	12	20,7	39	67,2	5	8,6	2	3,4	58	100

Tablo 6'da bilgi türü açısından kazanımların 12'si olgusal (%20,7), 39'u kavramsal (%67,2), 5'i işlemsel (%8,6), 2'si üstbilişsel (%3,4) bilgi içermektedir. 6. sınıf kazanımlarının 2'si hatırlama (%3,4) 29'u anlama (%50,0), 10'u uygulama (%17,2), 4'ü analiz etme (%6,9), 7'si değerlendirme (%12,1) ve 76'sı yaratma (%10,3) boyutunda yer almaktadır. En fazla kazanım bilişsel sürecin anlama boyutunda ve bilgi türünün kavramsal basamağında yer almaktadır.

Yedinci Sınıf Kazanımlarının Bilgi Türü ve Bilişsel Süreç Boyutu

Yedinci sınıflara yönelik kazanımların bilgi boyutu ile bilişsel süreç boyutuna göre taksonomisi Tablo 7'de sunulmaktadır.

Tablo 7.

Yedinci Sınıf Kazanımlarının Bilgi Türü ve Bilişsel Süreç Boyutuna Göre Sınıflandırılması

Bilgi Boyutu	Bilişsel Süreç Boyutu						
	Hatırlama	Anlama	Uygulama	Analiz Etme	Değerlendirme	Yaratma	
OB	T.7.4.10	T.7.1.2	T.7.2.5	T.7.4.5	T.7.3.33		
		T.7.1.14	T.7.2.6	T.7.4.9			
		T.7.3.12	T.7.2.7	T.7.4.13			
			T.7.3.32				

KB	T.7.1.1	T.7.3.17							
	T.7.1.3	T.7.3.18							
	T.7.1.4	T.7.3.19							
	T.7.1.5	T.7.3.21				T.7.1.7			
	T.7.1.6	T.7.3.22			T.7.3.9	T.7.1.10			
	T.7.1.9	T.7.3.23	T.7.4.7		T.7.3.10	T.7.1.11			
	T.7.3.5	T.7.3.25	T.7.4.8		T.7.3.13	T.7.1.12		T.7.3.20	
	T.7.3.6	T.7.3.27	T.7.4.15		T.7.3.26	T.7.3.7		T.7.3.24	
	T.7.3.8	T.7.3.28			T.7.3.29	T.7.3.31			
	T.7.3.11	T.7.3.35				T.7.4.16			
	T.7.3.14	T.7.3.36							
	T.7.3.15	T.7.3.37							
	T.7.3.16	T.7.4.12							
									T.7.4.1
İB	T.7.4.6	T.7.3.38							T.7.4.2
									T.7.4.3
									T.7.4.11
ÜB			T.7.1.13	T.7.4.4					

Tablo 7'ye göre, 14 kazanım olgusal, 43 kazanım kavramsal, 6 kazanım işlemsel ve 2 kazanım üstbilişsel bilgi kategorisinde yer almaktadır. Yedinci sınıflarda 2 kazanım hatırlama, 32 kazanım anlama, 12 kazanım uygulama, 5 kazanım analiz etme, 8 kazanım değerlendirme ve 6 kazanım yaratma basamağında yer almaktadır.

Yedinci sınıf düzeyi için, 14 kazanım dinleme/izleme becerisi, 7 kazanım konuşma becerisi, 38 kazanım okuma becerisi ve 17 kazanım yazma becerisi alanında yer almaktadır. Psikomotor alanda 9, duyuşsal alanda 2, bilişsel alanda 65 kazanım yer almıştır.

Tablo 8.

Yedinci Sınıf Kazanımlarının Bilgi Türü ve Bilişsel Süreç Boyutuna Göre Dağılımı

Bilişsel Süreç	Bilgi Türü									
	Olgusal		Kavramsal		İşlemsel		Üstbilişsel		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Hatırlama	1	1,5	-	-	1	1,5	-	-	2	3,1
Anlama	5	7,7	26	40,0	1	1,5	-	-	32	49,2
Uygulama	7	10,8	3	4,6	-	-	2	3,1	12	18,5
Analiz Etme	-	-	5	7,7	-	-	-	-	5	7,7
Değerlendirme	1	1,5	7	10,8	-	-	-	-	8	12,3
Yaratma	-	-	2	3,1	4	6,2	-	-	6	9,2
Toplam	14	21,5	43	66,2	6	9,2	2	3,1	65	100

Tablo 8'deki kazanımların 14'ü olgusal (%21,5), 43'ü kavramsal (%66,2), 6'sı işlemsel (%9,2), 2'si üstbilişsel (%3,1) bilgi içermektedir. Bilişsel süreç boyutuna göre, 7. sınıf kazanımlarının 2'si hatırlama (%3,1), 32'si anlama (%49,2), 12'si uygulama (%18,5), 5'i analiz etme (%7,7), 8'si değerlendirme (%12,3) ve 6'sı yaratma (%9,2) boyutunda yer almaktadır. Kazanımlar bilişsel sürecin anlama boyutunda ve bilgi türünün kavramsal basamağında yoğunlaşmıştır.

Sekizinci Sınıf Kazanımlarının Bilgi Türü ve Bilişsel Süreç Boyutu

Sekizinci sınıflara yönelik kazanımların bilgi boyutu ile bilişsel süreç boyutuna göre taksonomisi Tablo 9'da sunulmaktadır.

Tablo 9.

Sekizinci Sınıf Kazanımlarının Bilgi Türü ve Bilişsel Süreç Boyutuna Göre Sınıflandırılması

		Bilişsel Süreç Boyutu							
		Hatırlama	Anlama		Uygulama		Analiz Etme	Değerlendirme	Yaratma
Bilgi Boyutu	OB	T.8.4.11	T.8.1.2	T.8.3.27	T.8.2.5	T.8.3.30			
			T.8.1.13	T.8.3.32	T.8.2.6	T.8.4.5		T.8.3.31	
			T.8.3.9		T.8.2.7	T.8.4.10			
	KB	T.8.4.19	T.8.1.1	T.8.3.16					
			T.8.1.3	T.8.3.17					
			T.8.1.4	T.8.3.18					
			T.8.1.5	T.8.3.19					
			T.8.1.6	T.8.3.20			T.8.3.8	T.8.1.7	
			T.8.1.12	T.8.3.21	T.8.4.7		T.8.3.24	T.8.1.9	
			T.8.3.5	T.8.3.23	T.8.4.8		T.8.3.26	T.8.1.10	T.8.3.15
			T.8.3.6	T.8.3.28	T.8.4.9		T.8.3.29	T.8.1.11	T.8.3.22
			T.8.3.7	T.8.3.33	T.8.4.15		T.8.4.18	T.8.3.10	
			T.8.3.11	T.8.3.34				T.8.4.16	
			T.8.3.12	T.8.4.20					
			T.8.3.13	T.8.3.25					
			T.8.3.14	T.8.4.13					
İB	T.8.4.6	T.8.3.35							T.8.4.1
									T.8.4.2
									T.8.4.3
									T.8.4.12
ÜB					T.8.1.14	T.8.4.4			

Tablo 9 incelendiğinde, 13 kazanımın olgusal, 44 kazanımın kavramsal, 6 kazanımın işlemsel ve 2 kazanımın üstbilişsel bilgi kategorisinde yer aldığı anlaşılmaktadır. Sekizinci sınıflarda 3 kazanım hatırlama, 32 kazanım anlama, 12 kazanım uygulama, 5 kazanım analiz etme, 7 kazanım değerlendirme ve 6 kazanım yaratma basamağında yer almaktadır.

Sekizinci sınıf düzeyi için, 14 kazanım dinleme/izleme becerisi, 7 kazanım konuşma becerisi, 35 kazanım okuma becerisi ve 20 kazanım yazma becerisi alanında yer almaktadır. Psikomotor alanda 9, duyuşsal alanda 2, bilişsel alanda 65 kazanım değerlendirilmiştir.

Tablo 10.

Sekizinci Sınıf Kazanımlarının Bilgi Türü ve Bilişsel Süreç Boyutuna Göre Dağılımı

Bilişsel Süreç	Bilgi Türü									
	Olgusal		Kavramsal		İşlemsel		Üstbilişsel		Toplam	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Hatırlama	1	1,5	1	1,5	1	1,5	-	-	3	4,6
Anlama	5	7,7	26	40	1	1,5	-	-	32	49,2
Uygulama	6	9,2	4	6,2	-	-	2	3,1	12	18,5
Analiz Etme	-	-	5	7,7	-	-	-	-	5	7,7
Değerlendirme	1	1,5	6	9,2	-	-	-	-	7	10,8
Yaratma	-	-	2	3,1	4	6,2	-	-	6	9,2
Toplam	13	20,0	44	67,7	6	9,2	2	3,1	65	100

Tablo 10'da sekizinci sınıf kazanımlarının 13'ü olgusal (%20,0), 44'ü kavramsal (%67,7), 6'sı işlemsel (%9,2), 2'si üstbilişsel (%3,1) bilgi içermektedir. Kazanımların 3'ü hatırlama (%4,6), 32'si anlama (%49,2), 12'si uygulama (%18,5), 5'i analiz etme (%7,7), 7'si değerlendirme (%10,8) ve 6'sı

yaratma (%9,2) boyutunda yer aldığı görülmektedir. Kazanımların büyük çoğunluğu kavramsal bilgilere yöneliktir. En fazla kazanım anlama, en az kazanım ise hatırlama basamağında bulunmaktadır.

Program Düzeyinde Kazanımların Bilgi Türü ve Bilişsel Süreç Boyutu

Program kazanımlarının bilişsel boyutunun tespiti için cümle yapıları incelenmiş, bütün kazanımlarda kullanılan farklı eylemlerin/yüklemelerin toplam sayısının 30 olduğu saptanmıştır. Kazanımın hangi beceri alanına ve bilişsel düzeye yönelik olduğunun belirlenmesi için cümledeki yüklem anahtar kelime görevi görmektedir. Bu nedenle böyle bir saptama yapılmasına ihtiyaç duyulmuştur. Tespit edilen yüklemelerden “belirler/tespit eder.”, “tahmin eder/ tahminde bulunur.”, “cevaplar/cevap verir.” ve “karşılaştırır/karşılaştırma yapar.” yüklemelerinin aynı anlamda kullanıldığı görülmüş ve bu eylemler birlikte değerlendirilmiştir. Buna göre kazanım cümlelerinde kullanılan eylemlerin sıklık ve yüzdelik oranları aşağıdaki gibidir:

Tablo 11.

2018 Türkçe Öğretim Programı Kazanım Cümlelerinin Eylemleri ve Dağılımı

No	Eylem	5. Sınıf <i>f</i>	6. Sınıf <i>f</i>	7. Sınıf <i>f</i>	8. Sınıf <i>f</i>	%	Toplam
1	Belirler/tespit eder.	9	9	14	14	15,9	46
2	Kullanır.	10	10	12	12	15,2	44
3	Yazar.	6	5	5	5	7,3	21
4	Tahmin eder/ tahminde bulunur.	4	4	4	4	5,5	16
5	Ayırt eder.	5	4	4	3	5,5	16
6	Cevaplar/cevap verir.	4	3	3	3	4,5	13
7	Uygular.	4	3	3	3	4,5	13
8	Kavrar.	2	2	3	5	4,2	12
9	Okur.	3	3	3	3	4,2	12
10	Değerlendirir.	3	3	3	2	3,8	11
11	Yapar.	3	3	3	2	3,8	11
12	Özetler.	2	2	2	2	2,8	8
13	Açıklar.	1	5	1		2,4	7
14	Yorumlar.	1	2	2	2	2,4	7
15	Sorgular.	1	1	2	2	2,1	6
16	Önerir.	1	1	1	1	1,4	4
17	Canlandırır.	1	1	1	1	1,4	4
18	(Görüş) bildirir.	1	1	1	1	1,4	4
19	Üretir.	1	1	1	1	1,4	4
20	Çıkarımlarda bulunur.	1	1	1	1	1,4	4
21	Düzenler.	1	1	1	1	1,4	4
22	Paylaşır.	1	1	1	1	1,4	4
23	(Formları) doldurur.	1	1	1	1	1,4	4
24	(Sorular) sorar.	1	1	1	1	1,4	4
25	Karşılaştırır/karşılaştırma yapar.			1	2	1,0	3
26	Sunar.			1	1	0,7	2
27	Bulur.	2				0,7	2
28	Fark eder.			1		0,3	1
29	Analiz eder.				1	0,3	1
30	Tanır.				1	0,3	1

Tablo 11’de belirlenen eylemler, bilişsel düzeylerin belirlenmesinde bağlamından soyutlanmadan incelenmiştir. Yani eylemin bilişsel yükü dikkate alınmıştır. “T.5.4.8 Sayıları doğru yazar.” ile “T.5.4.6/T.6.4.6/T.7.4.6/T.8.4.6. Bir işin işlem basamaklarını yazar./Bir işi işlem

basamaklarına göre yazar.” kazanımlarında bulunan eylem yazma üretimi olarak değil, bilinen bir bilginin hatırlanması biçiminde yorumlanmış ve hatırlama sürecine yerleştirilmiştir. Diğer eylemler kategorik olarak birlikte değerlendirilmiştir.

Tabloda görüldüğü gibi tekrarlanma sayısı bakımından anlamlı/belirgin bir şekilde diğerlerinden ayrılan yüklem “belirler/tespit eder” ile “kullanır” yüklemidir. Kazanım cümlelerinin yaklaşık %31’i söz konusu yüklemle kurulmuştur.

Tablo 11’deki eylemlerin 15’i Krathwohl’un bilişsel düzeylerini vererek belirlediği eylemlerdir: kullan-/ yaz-/ ayırt et-/ uygula-/ kavra-/ değerlendir-/ yap-/ özetle-/ açıkla-/ yorumla-/ üret-/ düzenle-/ karşılaştır-/ analiz et-/ tanı-.

Kazanım eylemleri, aşağıda her bir bilişsel süreç için belirlenen eylem havuzuyla bağlamından koparılmadan sınanmış ve kategoriler oluşturulmuştur. Programa göre oluşturulan eylem ulamları şunlardır:

Hatırlama: tanıma, anımsama, bulma, hatırlama, form doldurma.

Anlama: yorumlama, sınıflama, özetleme, sonuç çıkarma (çıkarımda bulunma), karşılaştırma, açıklama, kavrama, cevap verme, tahmin etme, fark etme, tespit etme, belirleme, ana fikrini/duygusunu bulma, yardımcı fikirleri bulma.

Uygulama: yapma, uygulama, kullanma.

Analiz etme: ayırt etme, analiz etme.

Değerlendirme: sorgulama, düzenleme, değerlendirme, görüş bildirme, önerme.

Yaratma: oluşturma, üretme, yapma, yazma, çözüm üretme, yazılı olarak sunma, soru (sorma) üretme.

Kazanımlar bilişsel süreçlere dağıtılırken öncelikle Yenilenmiş Bloom Taksonomisi’ndeki eylemler ve bu eylemlerin kapsamını açıklayan akademik yayınlar dikkate alınmıştır. Taksonominin eylem havuzu dışında kalan kazanımlar, tez ve makalelerdeki belirlemeler ışığında dağıtılmış, böylece kişisel tercihler sınırlandırılmıştır.

Tablo 12.

Programın Taksonomik Görünümü

Bilişsel Süreç	Bilgi Türü									
	Olgusal		Kavramsal		İşlemsel		Üstbilişsel		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Hatırlama	7	2,8	1	0,4	4	1,6	-	-	12	4,9
Anlama	18	7,3	98	39,7	2	0,8	-	-	118	47,8
Uygulama	26	10,5	11	4,5	-	-	8	3,2	45	18,2
Analiz Etme	1	0,4	18	7,3	-	-	-	-	19	7,7
Değerlendirme	4	1,6	25	10,1	-	-	-	-	29	11,7
Yaratma	-	-	8	3,2	16	6,5	-	-	24	9,7
Toplam	56	22,7	161	65,2	22	8,9	8	3,2	247	100

Tablo 12’ye göre; kazanımların 56’sı olgusal (%22,7), 161’i kavramsal (%65,2), 22’si işlemsel (%8,9) ve 8’i üstbilişsel (%3,2) bilgi kategorisinde bulunmaktadır. Bilişsel sürecin hatırlama boyutunda 12 (%4,9), anlama boyutunda 118 (%47,8), uygulama boyutunda 45 (%18,2), analiz etme boyutunda 19 (%7,7), değerlendirme boyutunda 29 (%11,7) ve yaratma boyutunda 24 (%9,7) kazanım yer almaktadır.

Tartışma ve Sonuç

Kazanımların organizasyonu ve görünürlüğü, genel bir kabulle Bloom’un aşamalı sınıflandırması kullanılarak elde edilmektedir. Buna göre kazanımlar zihinsel düşünme becerilerini içeren bilişsel alan; öğrenmeye yönelik tutum, değer ve alışkanlıkları sınıflayan duyuşsal alan ile fiziksel hareketleri ve bunlarla ilgili becerileri içeren psikomotor alan olmak üzere üç düzeyde ele alınmaktadır (Gözütok, 2007). Bu çalışmada yalnızca bilişsel alan üzerinde durulmuştur.

Türkçe Öğretim Programı'nı taksonomik açıdan inceleyen bu çalışmada, kazanımların bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlara göre sınıflandırılması ve elde edilen sonuçların benzer çalışmaların sonuçlarıyla karşılaştırılması amaçlanmıştır. Türkçe Öğretim Programının 2018'de yayımlanmasının hemen ardından yapılan ve daha sonra gözden geçirilen bu çalışmada, bulgulardan hareketle ulaşılan sonuçlar şunlardır:

5 ila 8. sınıflarda dinleme/izleme, konuşma ve okuma becerisi alanında bulunan 36 kazanım psikomotor, yazma becerisi alanındaki 6 kazanım estetik hazla ilgili olduğu gerekçesiyle duyuşsal alan olarak belirlenmiş, geriye kalan 247 kazanım bilişsel alanda incelenmiştir.

Bilişsel alanda sınıflandırılan kazanımların 56'sı ve oransal olarak %22,7'si *olgusal* bilgilere yöneliktir. Kazanımların 161'i ve oransal olarak %65,2'si *kavramsal* bilgidir. Kazanımların 22'si ve oransal olarak %8,9'u *işlemsel* bilgidir. Programın 8 kazanımı *üstbilişsel* bilgi içermektedir. Bu kazanımların oransal karşılığı %3,2'dir.

Dört sınıf birlikte analiz edildiğinde 5. sınıfların farklılaştığı görülmektedir. 6, 7 ve 8. sınıfların tüm bilgi türlerinde benzer istatistiklere sahip olduğu söylenebilir. Üç sınıftan elde edilen verilerin dizi genişlikleri birbirine oldukça yakındır. 6, 7 ve 8. sınıflarda *olgusal* ve *kavramsal* bilgi türlerinde 1,5, *işlemsel* bilgi türünde 0,6, *üstbilişsel* bilgi türünde 0,3 puanlık dizi genişliği söz konusudur. Yalnızca *işlemsel* ve *üstbilişsel* bilgi türleri dikkate alındığında dört sınıf düzeyinde önemli bir ayrışma görülmemektedir. Ancak *olgusal* ve *kavramsal* bilgi türlerinde, 5. sınıflar diğer sınıflardan belirgin biçimde ayrılmaktadır. Diğer sınıflarla karşılaştırıldığında, 5. sınıfların *olgusal* bilgi kategorisindeki dizi genişliği 8,8; *kavramsal* bilgi kategorisindeki dizi genişliği 8,4'tür. Bu verilerden hareketle 5. sınıfların diğer sınıflara göre farklı kategoride ele alındığı sonucuna varılabilir. Sınıf kategorisinin en alt basamağında bulunan ve yaş itibarıyla daha küçük olan 5. sınıflarda hiyerarşik olarak daha basit ve somut bilgilere yer verildiği anlaşılmaktadır.

5 ila 8. sınıflar düzeyinde kazanımların 12'si hatırlama, 118'i anlama, 45'i uygulama, 19'u analiz etme, 29'u değerlendirme ve 24'ü yaratma boyutundadır. Oransal olarak kazanımların %4,9'u *hatırlama*, %47,8'i *anlama*, %18,2'si *uygulama*, %7,7'si *analiz etme*, %11,7'si *değerlendirme* ve %9,7'i *yaratma* basamağındadır. Buna göre kazanımların %70,4'ünün hatırlama, anlama ve uygulamadan oluşan alt düzey bilişsel basamaklara, %29,6'sının analiz etme, değerlendirme ve yaratmadan oluşan üst düzey bilişsel basamaklara yönelik olduğu sonucuna varılmaktadır.

Bilişsel sürecin ilk basamakları basit, son basamakları karmaşık becerilere yöneliktir. Sınıf düzeylerine göre en az kazanımın hatırlama, en fazla kazanımın ise anlama ve uygulama basamağında olması tutarlı bir sonuçtur. Kazanımların ilk ve son basamaklarda dağılımsal olarak daha az yer alması beklenir. Bu durum; alt düzey beceriler için doğrulanırken, üst düzey beceriler için azalan değil, önce artan, sonra azalan bir dağılım görülmektedir. Elde edilen dağılım nedeniyle program tasarısında taksonomik bir ölçeğin kullanılmadığı değerlendirilmektedir. Söz konusu değerlendirmeyi destekleyen diğer bir veri, programda okuma becerisi altında verilen 94 anlama kazanımının dağılımıdır. Taksonomik açıdan bu kazanımların tamamının anlama basamağında yer alması gerekirken, bunların sadece 63'ü bilişsel sürecin anlamabasamağında yer almaktadır. Çünkü söz konusu kazanımlar programın "Anlama" başlığı altında yer almaktadır. Anlama başlığı altındaki kazanımlara sınıf düzeyinde bakıldığında; 5. sınıflarda 23 kazanımın 14'ü (%60,9), 6. sınıflarda 22 kazanımın 14'ü (%63,6), 7. sınıflarda 25 kazanımın 18'i (%72), 8. sınıflarda 24 kazanımın 17'si (%70,8) anlama basamağında bulunmaktadır. Buna göre dört sınıfın "anlama"yı içeren kazanımlarının yalnızca %67'si gerçekte anlama basamağındadır. Geri kalanlar daha üst basamaklara yöneliktir.

Kazanımların bilişsel düzeylere dağılım oranı 5. sınıflar dışında benzerlik göstermektedir. Yapılan analizde, 5. sınıfların hatırlama ve anlama basamaklarında diğer sınıflara göre heterojen bir dağılım gözlenmiştir. Oransal dağılım dikkate alındığında, 5. sınıfların hatırlama basamağında 3,7, anlama basamağında 7,6 puanlık dizi genişliği belirlenmiştir. Buna karşılık 6, 7 ve 8. sınıfların hatırlama basamağındaki dizi genişliği 1,5; anlama basamağındaki dizi genişliği yalnızca 0,8'dir. Söz konusu basamaklar alt düzey bilişsel süreçlerdir. Bu durumda, 5. sınıfların bilişsel olarak diğer sınıflardan ayrı tutulduğu söylenebilir.

Bu çalışmada hedeflenen diğer bir sonuç, aynı amacı taşıyan ve tespit edilebilen araştırma sonuçlarının karşılaştırılmasıdır. Bu çalışmadan elde edilen sonuçlarla Türkçe Öğretim Programı'nı

taksonomik bakış açısıyla inceleyen çalışmalar (Büyükalın Filiz ve Yıldırım, 2019; Çerçi, 2018) karşılaştırıldığında, her bir kazanımın bilgi ve bilişsel boyutu belirlenirken belli bir uzlaşma sağlanamadığı; ancak kazanımların geneline yönelik sonuçların birbiriyle tutarlık gösterdiği anlaşılmaktadır.

Büyükalın Filiz ve Yıldırım'ın (2019) çalışmasında, 20 kazanım psikomotor olarak belirlenmiş, geriye kalan 269 kazanım bilişsel alanda tasnif edilmiştir. Dolayısıyla duyuşsal alanla ilişkili kazanıma yer verilmemiştir. Bu çalışmada bilişsel alan olarak belirlenen kazanım sayısı 247'dir. 36 kazanım psikomotor, 6 kazanım ise duyuşsal alan olarak kabul edilmiştir. Büyükalın Filiz ve Yıldırım'ın (2019) psikomotor olarak belirlediği 20 kazanımın 16'sı bu çalışmadaki tasnifle örtüşmektedir. Sözü edilen araştırmacıların psikomotor olarak belirlediği 4 kazanım ise hem çalışmamızda hem de Çerçi'nin (2018) çalışmasında duyuşsal boyutta yer almaktadır. Çerçi'nin (2018) çalışması incelendiğinde, 4 kazanımın duyuşsal boyutta yer aldığı, psikomotor alanla ilişkilendirilen kazanım olmadığı görülmektedir.

Üç çalışma arasındaki farklılık, bilgi türü ve bilişsel süreç boyutunda daha da belirginleşmektedir. Çerçi'nin (2018) sınıflamasına göre programdaki hiçbir kazanım hatırlama boyutunda yer almamaktadır. Aynı şekilde hiçbir kazanımın bilgi türü üstbilişsel değildir. Buna karşılık, Büyükalın Filiz ve Yıldırım'ın (2019) çalışmasında kazanımların 19'u hatırlama boyutundayken 2 kazanım üstbilişsel bilgi içermektedir. Bu çalışmadaki verilere göre 12 kazanım bilişsel olarak hatırlama boyutunda yer almaktadır. Üstbilişsel bilgi içeren kazanım sayısı ise 8'dir.

Sözü edilen çalışmalar incelendiğinde; hatırlama, anlama ve uygulama gibi alt düzey bilişsel basamaklar ile analiz etme, değerlendirme ve yaratma gibi üst düzey bilişsel basamaklara dağılan kazanım oranlarının tutarlı olduğu görülmektedir. Bu çalışmadaki bulgulara göre kazanımların %70,9'u alt düzey, %29,1'i üst düzey bilişsel basamaklara yöneliktir. Çerçi'nin (2018) çalışmasında, kazanımların %71,71'i alt düzey, %28,9'u üst düzey bilişsel basamaklarda yer alırken, Büyükalın Filiz ve Yıldırım'ın (2019) çalışmasında, alt düzeydeki kazanım oranı %66,17, üst düzeydeki kazanım oranı ise %33,83'tür. Programın ağırlık merkezini belirleyen bu sonuçlara göre araştırmacılar arasındaki uzlaşma oranı oldukça yüksektir. Buna karşılık, her üç çalışmanın programa ilişkin taksonomik görünümü incelendiğinde her bir kazanıma yönelik tasarruflarda birbiriyle tutarlık göstermeyen sonuçlara varıldığı görülmektedir:

Çerçi'nin (2018) çalışmasında; kazanımların %1,40'ı olgusal, %48,77'si kavramsal, %49,82'si işlemsel bilgi içermektedir. Üstbilişsel bilgiyle ilgili herhangi bir kazanım belirlenmemiştir. Bilişsel süreç bakımından kazanımların %34,74'ü anlama, %28,42'si uygulama, %8,77'si analiz etme, %15,79'u değerlendirme, %12,28'u yaratma basamaklarında yer almış, hatırlama basamağında herhangi bir kazanıma rastlanmadığı ifade edilmiştir.

Büyükalın Filiz ve Yıldırım'ın (2019) çalışmasında; kazanımların %43,87'si olgusal, %18,96'sı kavramsal, %36,43'ü işlemsel, %0,74'ü üstbilişsel bilgi basamaklarında olduğu görülmektedir. Bilişsel süreç boyutuna göre kazanımların %7,06'sı hatırlama, %24,91'i anlama, %34,20'si uygulama, %13,38'i analiz etme, %8,92'si değerlendirme, %11,52'si yaratma basamağında yer almıştır.

Bu çalışmanın verilerine göre kazanımların %22,7'si olgusal, %65,2'si kavramsal, %8,9'u işlemsel, %3,2'si üstbilişsel bilgi kategorisinde bulunmaktadır. Bilişsel süreç boyutuna göre kazanımların %4,9'u hatırlama, %47,8 anlama, %18,2'si uygulama, %7,7'si analiz etme, %11,7'si değerlendirme, %9,7'si yaratma boyutundadır.

Aynı amacı taşıyan üç çalışmanın oransal olarak uyumluluk düzeyi incelendiğinde; Büyükalın Filiz ve Yıldırım'ın (2019) çalışması ile bu çalışmanın bilgi boyutu bakımından örtüşme oranı yaklaşık %40 civarındadır. Bilişsel süreçlerin tasnifindeki örtüşme oranı ise yaklaşık %72'dir. Bu oran, Miles ve Huberman'ın (1994) güvenilirlik eşiğinin üstünde yer almaktadır. Çerçi'nin (2018) çalışmasındaki tasnifte, kazanım kodları yer almadığından, her bir kazanımın bilgi türü ve bilişsel süreç bakımından karşılaştırılmasıyla elde edilen örtüşme oranı hesaplanamamıştır.

Çalışmalar arasındaki uyum oranını etkileyen diğer bir husus, öteden beri istikrarsız biçimde sınıflanan bazı kazanımlardan kaynaklanmaktadır. Metnin ana fikrini veya ana duygusunu belirlemeye yönelik kazanımlar, bu durumu tipik olarak örneklemektedir. Yakın dönem çalışmalarında (Dalak, 2015; Oktay, 2015; Ulum, 2017) ana fikir bulmayı içeren kazanımlar anlama basamağında yer

almaktadır. Bu çalışmada, hem verilen kaynakça hem de yenilenmiş taksonominin eylem havuzu dikkate alınmış, metnin ana fikrini ve yardımcı fikirlerini bulmak (Dalak, 2015; Keray, 2012; Ulum, 2017) çıkarımda bulunmak veya sonuç çıkarmak olarak değerlendirilmiştir. Bir metindeki ana fikir ile bu fikri destekleyen yardımcı fikirleri tespit etmenin bilişsel süreçleri muhtemelen benzerlik taşımaktadır. Dolayısıyla her iki kazanım için aynı ölçütler işletilmiş, ilgili kazanımlar bilişsel sürecin “anlama” boyutuna yerleştirilmiştir. Ana ve yardımcı fikirlerin bulunması ile ilgili kazanımlar, Güftâ ve Zorbaz (2008) ile Savaş’ın (2014) çalışmalarındakine benzer biçimde, Büyükalın Filiz ve Yıldırım’ın (2019) çalışmasında bilişsel sürecin analiz etme boyutunda yer almıştır. Sonuç olarak, benzer perspektif taşıyan taksonomi çalışmalarında genel bir uzlaşma sağlanamadığı anlaşılmıştır.

Çalışmada elde edilen sonuçlardan hareketle aşağıdaki öneriler sunulmuştur.

1. Taksonomi, bilişsel, duyuşsal ve psikomotor beceri alanlarının öğretim programlarındaki ağırlık düzeyini belirlemede etkili bir araç olarak kullanılabilir.
2. Türkçe öğretim programındaki eğitim ve öğretim süreçlerinin ölçülebilir biçimde formüle edilmesinde, performans ve yeterliklerin izlenmesi ve değerlendirilmesinde taksonomi yol gösterici olabilir.
3. Temel dil becerilerinin oransal olarak Türkçe öğretim programda dengeli biçimde yer alması, taksonomik ölçekler kullanılarak sağlanabilir.
4. Türkçe öğretim programını geliştirme sürecinde amaçlar ile kazanımların, programın uygulanma sürecinde ise kazanımlarla etkinliklerin uyumlu olması için taksonomiden yararlanılabilir.
5. Taksonominin bilgi ve bilişsel boyutları nasıl yapılandırdığına ilişkin yeterli birikim, program geliştirme uzmanlarına ve Türkçe öğretmenlerine kuram ve uygulamada önemli katkılar sunabilir.
6. Taksonomik ölçekler kullanılarak hazırlanan öğretim programlarında, temel becerilere yönelik öncelikler daha belirgin olduğundan, öğrenme süreçleri öğretmen tarafından uygulanabilir biçimde planlanabilir.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirisi gerçekleştirilmemiştir.

Yazarların Katkı Oranı

1. yazar %70, 2. yazar %30 oranlarında bu çalışmaya katkı sağlamışlardır.

Çıkar Çatışması

Çalışma kapsamında herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Kaynaklar

- Allan, C. O. ve Francis, P. H. (2018). *Curriculum foundations, principles and issues*. Essex: Pearson Education Limited.
- Altındağ, M. ve Demirel, Ö. (2013). Yeni taksonominin 11’inci sınıf dil ve anlatım dersi öğrenme ürünlerine katkısı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(2), 1-13.
- 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.
- 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.
- 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 Yayıncılık.
- Bruner, J. S. (1960). *The process of education*. Cambridge: Harvard University Press.

- Bümen, N. T. (2006). Program geliştirmede bir dönüm noktası: Yenilenmiş Bloom taksonomisi. *Eğitim ve Bilim*, 31(142), 3-14.
- Büyükalın Filiz, S. ve Yıldırım, N. (2019). Ortaokul Türkçe dersi öğretim programı kazanımlarının revize edilmiş Bloom taksonomisine göre analizi. *İlköğretim Online*, 18(4), 1550-1573. DOI: 10.17051/ilkonline.2019.632521
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, O. E., Karadeniz, S. ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çerçi, A. (2018). 2018 Türkçe dersi öğretim programı kazanımlarının (5, 6, 7, 8. sınıf) yenilenen Bloom taksonomisine göre incelenmesi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 6(2), 70-81.
- Çiftçi, Ö. (2010). İlköğretim Türkçe öğretim programında 5. sınıfa ait okuduğunu anlama kazanımlarının bilişsel beceriler yönünden değerlendirilmesi. *TÜBAR-27*, 185-200.
- Dalak, O. (2015). *TEOG sınav soruları ile 8. sınıf öğretim programlarındaki ilgili kazanımların yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Demirel, Ö. (2011). *Öğretim ilke ve yöntemleri öğrenme sanatı*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Demirel, Ö. (2013). *Eğitimde program geliştirme kuramdan uygulamaya*. Ankara: Pegem Akademi.
- Demirel, Ö. (2014). *Yabancı dil öğretimi: dil pasaportu, dil biyografisi, dil dosyası*. Ankara: Pegem Akademi.
- Durukan, E. (2009). 7. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinleri anlamaya yönelik sorular üzerine taksonomik bir inceleme. *Millî Eğitim Dergisi*, 181, 84-93.
- Erden, M. (1998). *Eğitimde program değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erden, M. (2004). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Eroğlu, D. (2013). *6, 7, 8. sınıf Türkçe çalışma kitaplarındaki dilbilgisi soruları ve kazanımlarının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Başkent Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Eroğlu, D. ve Kuzu, T. S. (2014). Türkçe ders kitaplarındaki dilbilgisi kazanımlarının ve sorularının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi. *Başkent University Journal of Education*, 1(1), 72-80.
- Eyüp, B. (2012). Türkçe öğretmeni adaylarının hazırladığı soruların yeniden yapılandırılan Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(3), 965-982.
- Gözütok, D. (2007). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. İstanbul: Ekinoks Yayınları.
- Güfta, H. ve Zorbaz, K. Z. (2008). İlköğretim ikinci kademe Türkçe dersi yazılı sınav sorularının düzeyleri üzerine bir değerlendirme. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(2), 205-218.
- Güneş, F. (2011). Dil öğretim yaklaşımları ve Türkçe öğretimindeki uygulamalar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 123-148.
- Güneş, F. (2014a). Anlama modelleri. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 9, 59-74.
- Güneş, F. (2014b). Konuşma öğretimi yaklaşım ve modelleri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 1-27.
- Güzel, A. ve Karadağ, Ö. (2013). Anlatma becerileri açısından Türkçe dersi öğretim programına (6, 7, 8. sınıflar) eleştirel bir bakış. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(1), 45-52.
- Karatay, H. (2014). *Okuma eğitimi kuram ve uygulama*. Ankara: Pegem Akademi.
- Keray, B. (2012). *Söyleşi metinleri yoluyla sekizinci sınıf öğrencilerinin soru sorma becerilerinin yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- 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), 212-218. DOI: 10.1207/s15430421tip4104_2
- Kurnaz, H. (2013). *Ortaokul Türkçe dersi öğrenci çalışma kitaplarındaki tema değerlendirme soruları üzerine bir araştırma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.

- Kuzu, T. S. (2013). Türkçe ders kitaplarındaki metin altı sorularının yenilenmiş Bloom taksonomisindeki hatırlama ve anlama bilişsel düzeyleri açısından incelenmesi. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 37(1), 58-76.
- Mayer, R. E. (2002). Rote versus meaningful learning. *Theory Into Practice*, 41(4), 224-232. DOI: 10.1207/s15430421tip4104_4
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2009). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (1- 5. Sınıflar)*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018). *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *An expanded sourcebook: Qualitative data analysis*. London: SAGE Publications.
- Oktay, M. R. (2015). *Yabancılar Türkçe öğretimi ders kitaplarındaki metin altı sorularının Bloom taksonomisindeki bilişsel düzeyler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Başkent Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Onan, B. (2017). Dil öğretiminde disiplinler arası yaklaşımlar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(39), 145-159.
- Özdemir, M., Altıok, S. ve Baki, N. (2015). Bloom'un yenilenmiş taksonomisine göre sosyal bilgiler öğretim programı kazanımlarının incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(3), 363-375.
- Pickard, J. M. (2007). The new Bloom's taxonomy: An overview for family and consumer sciences. *Journal of Family and Consumer Sciences Education*, 25(1), 45-55.
- Savaş, Ö. (2014). *Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki dinleme etkinliklerinin güncelleştirilmiş Bloom sınıflamasına göre üst düzey bilişsel beceriler açısından değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Sönmez, V. (2001). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sözer, E. (1998). *Kuramdan uygulamaya sosyal bilimlerin öğretimi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Stanny C. J. (2016). Reevaluating Bloom's taxonomy: What measurable verbs can and cannot say about student. *Learning Education Sciences* 6(4), 1-12. DOI: 10.3390/educsci6040037
- Takaya, K. (2008). Jerome Bruner's theory of education: From early Bruner to later Bruner. *Interchange*, 39(1), 1-19. DOI: 10.1007/s10780-008-9039-2
- Tutkun, Ö. F. (2012). Bloom'un yenilenmiş taksonomisi üzerine genel bir bakış. *Sakarya University Journal of Education*. 2(1), 14-22.
- Ulu, H. (2017). *MEB İlkokul 2, 3 ve 4. sınıf Türkçe ders ve çalışma kitaplarında yer alan etkinliklerin yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Ülper, H. ve Yalınkılıç K. (2010). Son iki Türkçe programına göre hazırlanan Türkçe ders kitaplarındaki metin sonu sorularının nicel ve nitel görünümü. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(12), 449-461.
- Varış, F. (1994). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Alkım Kitapçılık.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, D. Ç. (2015). Türkçe dersi sınav sorularının yeniden yapılandırılan Bloom taksonomisine göre analizi. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 14(2), 479-497.
- Yılmaz, E. ve Keray B. (2012). Söyleşi metinleri yoluyla sekizinci sınıf öğrencilerinin soru sorma becerilerinin yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 2(2), 20-31.
- Yüksel, S. (2007). Bilişsel alanın sınıflamasında (taksonomi) yeni gelişmeler ve sınıflamalar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(3), 479-509.

Extended Abstract

Introduction

Bloom's taxonomy is a framework of learning objectives that educators use for categorizing learning goals. The categories in the taxonomy are ordered from simple to complex, easy to difficult, and from concrete to abstract. The taxonomy comprises three learning domains: cognitive, affective, and psychomotor. The cognitive domain is the first part of the taxonomy and includes those objectives that deal with thinking skills. The second is the affective domain, and it includes objectives that describe changes in attitudes, values, and habits. The third is the psychomotor domain. It includes objectives related to motor and movement skills. This study focuses on the cognitive domain.

Method

This study aims to classify the cognitive and knowledge dimension of Turkish Course Curricula objectives based on Bloom's Revised Taxonomy. The research model is descriptive. Descriptive research is a type of research in which qualitative data collection tools such as document analysis, interview, and observation are used, and a process in which holistic and realistic perceptions of events in natural environments is followed (Yıldırım and Şimşek, 2018). Büyüköztürk et al. (2016) assert that this type of research involves collecting analyzing non-numerical data, and does not see the world as an absolute unity.

Research data were analyzed using the document analysis method. Document analysis is the systematic examination of existing records or documents which contain information about the topics to be investigated (Yıldırım and Şimşek, 2018). Curriculum guidelines are also one type of written documents used as data sources in educational sciences.

The study firstly defined the cognitive dimension of the Turkish Course Curricula objectives and the criteria for determining the types of knowledge clearly. Then, learning objectives in the 5th, 6th, 7th, and 8th-grade curricula were analyzed taxonomically. As the third step, the objectives were classified into two dimensions as *knowledge* and *cognitive*. The overall taxonomic results were then presented in tables. As the final step, descriptive statistics (frequency and percentage) were used.

Content validity was achieved using item relevance ratings by two experts. The experts were asked to rate each objective on how well it fit the knowledge or the cognitive dimension. They were asked to put a tick on the corresponding boxes to indicate agreement. Using the available literature, experts classified the objectives into the two dimensions. To determine agreement between coders, Miles and Huberman's (1994) formula was used. The values for both dimensions were above the 70% cut-off criterion, and content validity was statistically established.

Result and Discussion

The results are as follows:

36 of the listening, speaking, and reading objectives (5th-8th grades) were placed in the psychomotor, 6 of the writing objectives were in the affective, and the remaining 247 objectives were placed in the cognitive domain. The objectives in the affective domain dealt with aesthetic pleasure.

56 objectives were about factual, 161 were conceptual, 22 were procedural, and 8 were about metacognitive knowledge. All of those objectives were placed in the cognitive dimension. 12 objectives fall into remembering, 118 understanding, 45 applying, 19 analyzing, 29 evaluating, and 24 creating categories. This means that 70,4% of these objectives focus mainly on lower levels in Bloom's Revised Taxonomy (remembering, understanding, applying), while only 29,6% on higher levels (analyzing, evaluating, creating).

Another important finding is the similarity between the results in previous studies and the current study. Literature provides enough evidence to support the study findings. Büyükalan-Filiz and Yıldırım (2019) and Çerçi (2018), for example, shared partially similar results with this study.

The comparison of the agreement rates among these three studies are as follows: agreement rates in the current study and Büyükalan-Filiz and Yıldırım's (2019) study are 40% and

72% for the knowledge and cognitive dimensions respectively. Çerçi's (2018) study does not include learning objectives. Therefore, agreement rates could not be calculated. As a result, no general agreement could be reached in taxonomy studies highlighting the same issues.