



AKSARAY ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI

**İYEP ÖĞRENCİ BELİRLEME ARACINDA YER ALAN
TÜRKÇE DERSİ SORULARININ YENİLENMİŞ BLOOM
TAKSONOMİSİNE GÖRE İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ÖMER FARUK GÜNEŞ

DANIŞMAN

DOÇ. DR. AHMET ÇAKIROĞLU

AKSARAY-2024

AKSARAY ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI

İYEP ÖĞRENCİ BELİRLEME ARACINDA YER ALAN
TÜRKÇE DERSİ SORULARININ YENİLENMİŞ BLOOM
TAKSONOMİSİNE GÖRE İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ÖMER FARUK GÜNEŞ

DANIŞMAN: DOÇ. DR. AHMET ÇAKIROĞLU

JÜRİ ÜYESİ: PROF.DR. MUSTAFA TAHİROĞLU

JÜRİ ÜYESİ: DR.ÖĞR. ÜYESİ REMZİ KILIÇ

AKSARAY-2024

TELİF HAKLARI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren 6 (altı) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı :Ömer Faruk

Soyadı :GÜNEŞ

Bölümü :Temel Eğitim Anabilim Dalı / Sınıf Eğitimi Bilim Dalı

İmza :

Teslim tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı: İYEP Öğrenci Belirleme Aracında Yer Alan Türkçe Dersi Sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre İncelenmesi

İngilizce Adı: Examination Of The Turkish Questions In The “İYEP” Student Identification Tool According To The Revised Bloom’s Taxonomy

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Ömer Faruk GÜNEŞ

İmza:

T.C.
AKSARAY ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
JÜRİ ONAY SAYFASI

Ömer Faruk GÜNEŞ tarafından hazırlanan “İYEP Öğrenci Belirleme Aracında Yer Alan Türkçe Dersi Sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre İncelenmesi” başlıklı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği / oy çokluğu ile Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: (Doç. Dr. Ahmet ÇAKIROĞLU)
(Temel Eğitim Anabilim Dalı, Aksaray Üniversitesi)

İmza

.....

Üye: (Prof. Dr. Mustafa TAHİROĞLU)
(Temel Eğitim Anabilim Dalı, Nevşehir Üniversitesi)

.....

Üye: (Dr. Öğr. Üyesi Remzi KILIÇ)
(Temel Eğitim Anabilim Dalı, Aksaray Üniversitesi)

.....

Tez Savunma Tarihi: 26/06/2024

Sosyal Bilimler Enstitüsü Yönetim Kurulu’nuntarih ve sayılı kararı ile onaylanmıştır.

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürü

Prof. Dr. Aybala ÇAYIR

İmza

İTHAF



Canım Eşim Gözde GÜNEŞ ve Canım Kızım Elif Eylül GÜNEŞ' e

TEŞEKKÜR

Yüksek lisans eğitimimin tez sürecinde ilgi ve desteğini esirgemeyen, değerli danışman hocam Doç. Dr. Ahmet ÇAKIROĞLU' na sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Yüksek lisans eğitimim sürecinde kendilerinden ders aldığım Aksaray Üniversitesi ve Gazi Üniversitesi sınıf öğretmenliği bölümü öğretim elemanlarına katkılarından dolayı çok teşekkür ederim.

Yüksek lisans eğitimim süresince beni her zaman destekleyen, bana inanan, yanımda olan kıymetli eşim Gözde GÜNEŞ' e, bu süreçte bana destek olan anneme, babama, abime ve kardeşime teşekkürlerimi sunarım. Bu sürecin içinde sevgisiyle beni destekleyen canım kızım Elif Eylül GÜNEŞ' e de teşekkürü borç bilirim.

ÖZET

Bu araştırma kapsamında 2023-2024 eğitim öğretim yılında İlkokullarda Yetiştirme Programı(İYEP) için hazırlanan öğrenci belirleme aracında (ÖBA) yer alan sorular değerlendirilmiştir. ÖBA’ da bulunan Türkçe dersiyle ilgili 15, bu sorulara ait alt sorularla birlikte toplam 23 soru Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre incelenmiştir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi kullanılmıştır. Toplamda 23 soru Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin bilgi ve bilişsel süreç boyutlarına göre sınıflandırılıp, yüzde ve frekansları hesaplanmıştır. Araştırmanın sonucunda ÖBA’da yer alan Türkçe sorularının belirli bilişsel süreç ve bilgi boyutlarına yığıldığı anlaşılmıştır. ÖBA’ da yer alan Türkçe soruları Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin bilişsel süreç boyutlarına göre incelendiğinde %44’ ünün anlama, %56’sının uygulama basamağında olduğu görülmektedir. Hatırlama, analiz etme, değerlendirme ve yaratma basamağında ise soru bulunmamaktadır. Aynı sorular Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin bilgi boyutuna göre incelendiğinde ise %69’ unun olgusal, %31’inin işlemsel bilgi boyutunda olduğu görülmektedir. Kavramsal ve üst bilişsel bilgi boyutunda ise soru bulunmamaktadır. İYEP’ te yer alan beceriler (okuma, yazma, dinleme ve konuşma) öğrencilere etkili ve verimli bir şekilde verilmesi isteniyorsa bu becerilere uygun kazanımların ve etkinliklerin taksonomiye göre dengeli dağılımı sağlanmalıdır. Eğer okuduğunu anlayabilen ve yorumlayabilen bir neslin yetişmesi isteniyorsa programda yer alan becerilerin analiz, değerlendirme ve yaratma basamaklarına göre dağılımlarına dikkat edilmelidir.

Anahtar Kelimeler: Yenilenmiş Bloom Taksonomisi, İYEP, ÖBA, Türkçe dersi

Bilim Kodu: 11004

Sayfa Adedi: 88 sayfa

Yazar: Ömer Faruk GÜNEŞ

Danışman: Doç. Dr. Ahmet ÇAKIROĞLU

ABSTRACT

In this study, a total of 15 main questions and their associated sub-questions in the Turkish section of the Student Identification Tool (ÖBA) within the Primary School Enrichment Program (İYEP) for the academic year 2023-2024 are examined according to the Revised Bloom's Taxonomy. Document analysis from qualitative research methods is used in the study. 23 questions in total are classified according to the knowledge dimension and cognitive process stages of the Revised Bloom's Taxonomy, and their percentages and frequencies are calculated. As a result of the research, it is understood that Turkish questions in ÖBA are clustered around specific cognitive process stages and knowledge dimensions. When the Turkish questions in the ÖBA are examined according to the cognitive process stages of the Revised Bloom Taxonomy, it is observed that 44% are at the comprehension stage and 56% are at the application stage. There are no questions at the remembering, analyzing, evaluating, and creating stages. When the same questions are examined according to the knowledge dimension of the Revised Bloom Taxonomy, it is observed that 69% are factual and 31% are in the procedural knowledge dimension. There are no questions at the conceptual and metacognitive knowledge stages. If the skills (reading, writing, listening, and speaking) included in İYEP are required to be delivered to students effectively and efficiently, there should be a balanced distribution of achievements and activities suitable for these skills according to the taxonomy. If raising a generation capable of understanding and interpreting what they read is desired, attention should be given to the distribution of skills in the program according to the analysis, evaluation, and creation stages.

Keywords: Revised Bloom's Taxonomy, İYEP, ÖBA, Turkish lesson

Science Code: 11004

Number of Pages: 88 pages

Author: Ömer Faruk GÜNEŞ

Supervisor: Doç. Dr. Ahmet ÇAKIROĞLU

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKLARI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	iii
İTHAF	iv
TEŞEKKÜR	v
ÖZET	vi
ABSTRACT.....	vii
İÇİNDEKİLER	viii
TABLOLAR LİSTESİ	xiii
GRAFİK LİSTESİ	xiv
ŞEKİL LİSTESİ.....	xv
KISALTMALAR.....	xvi
GİRİŞ.....	1
BİRİNCİ BÖLÜM	1
1.1.Problem Durumu	1
1.2.Araştırmanın Amacı ve Önemi	3
1.3.Problem Cümlesi	4
1.3.1.Alt Problemler	4
1.4.Sınırlılıklar	4
İKİNCİ BÖLÜM.....	5
KAVRAMSAL ÇERÇEVE ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	5
2.1. Eğitim Programı	5
2.2.Öğretim Programı.....	5
2.3.Kurs Kavramı	6
2.4.Kursların Gerekliliği.....	6

2.5.İlkokullarda Yetiştirme Programı (İYEP).....	7
2.5.1.İYEP Türkçe Programı.....	8
2.5.2.İYEP’ in Genel Amacı	9
2.5.3. İYEP’ in Özel Amaçları	10
2.5.4. İYEP’ in İlkeleri.....	10
2.5.5. İYEP Komisyon ve Görevleri.....	10
2.5.6. İYEP Program Süreci	11
2.5.7.İYEP’ te Grupların Oluşturulması	11
2.5.8. İYEP E-Okul Modülü	12
2.5.9. İYEP’ in Gerekçesi	12
2.6. PISA 2018 Ölçeği.....	13
2.7. İlkokulda Öğrenim Gören Dezavantajlı Öğrenciler	15
2.8.Başarı Faktörleri.....	16
2.8.1.Aile	16
2.8.2.Fiziksel Faktörler	17
2.8.3.Öğrencinin Fizyolojik Durumu.....	17
2.8.4.Sosyoekonomik Göstergeler.....	17
2.8.5.Fırsat Eşitliği.....	18
2.9.Bloom Taksonomisi.....	19
2.9.1. Bloom Taksonomisinin Bilişsel Süreçleri	19
2.9.1.1.Bilgi.....	21
2.9.1.2.Kavrama	21
2.9.1.3.Uygulama	22
2.9.1.4.Analiz	22
2.9.1.5.Sentez	22

2.9.1.6.Değerlendirme	22
2.9.2. Orijinal Bloom Taksonomisinin Revize Edilme Nedenleri	23
2.10.Yenilenmiş Bloom Taksonomisi	24
2.10.1. Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin Boyutları	25
2.10.1.1.Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin Bilgi Boyutu	25
2.10.1.1.1.Olgusal Bilgi	26
2.10.1.1.1.1.Terimler Bilgisi.....	26
2.10.1.1.1.2.Özel Ayrıntı ve Öğeler Bilgisi	26
2.10.1.1.2. Kavramsal Bilgi	26
2.10.1.1.2.1.Sınıflama ve Kategoriler Bilgisi	26
2.10.1.1.2.2.İlke ve Genellemeler Bilgisi	26
2.10.1.1.2.3.Teoriler, Yapılar ve Modeller Bilgisi.....	26
2.10.1.1.3. İşlemsel Bilgi	27
2.10.1.1.3.1.Konuya Özel Beceri ve Algoritma Bilgisi.....	27
2.10.1.1.3.2.Konuya Özel Teknik ve Yöntem Bilgisi	27
2.10.1.1.3.3.Uygun Metodun Kullanıldığı Belirlemek İçin Ölçüt Bilgisi	27
2.10.1.1.4.Üstbilişsel Bilgi.....	27
2.10.1.1.4.1.Stratejik Bilgi.....	28
2.10.1.1.4.2.Uygun Koşullar ve Durumsal Bilgiyi İçeren Bilişsel Amaçlar Hakkında Bilgi	28
2.10.1.1.4.3.Birey Hakkında Bilgi	28
2.10.1.2. Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin Bilişsel Süreç Boyutu	28
2.10.1.2.1.Hatırlama	29
2.10.1.2.1.1.Tanıma.....	30
2.10.1.2.1.2.Anımsama.....	30
2.10.1.2.2.Anlama	30
2.10.1.2.2.1.Yorumlama	30
2.10.1.2.2.2.Örneklendirme	30
2.10.1.2.2.3.Sınıflandırma	30
2.10.1.2.2.4.Özetleme	30
2.10.1.2.2.5.Sonuç Çıkarma.....	31
2.10.1.2.2.6.Karşılaştırma	31

2.10.1.2.2.7.Açıklama.....	31
2.10.1.2.3. Uygulama.....	31
2.10.1.2.3.1.Yapma	31
2.10.1.2.3.2.Yararlanma	31
2.10.1.2.4. Analiz (Çözümleme)	31
2.10.1.2.4.1.Ayrıştırma.....	32
2.10.1.2.4.2.Örgütlenme	32
2.10.1.2.4.3.İrdeleme.....	32
2.10.1.2.5.Değerlendirme.....	32
2.10.1.2.5.1.Denetleme	32
2.10.1.2.5.2.Eleştirme.....	32
2.10.1.2.6.Yaratma	32
2.10.1.2.6.1.Oluşturma	33
2.10.1.2.6.2.Planlama	33
2.10.1.2.6.3.Üretme	33
2.11. Literatür Taraması	33
2.11.1.Tez Çalışmaları	33
2.11.2.Makale Çalışmaları	35
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	38
YÖNTEM	38
3.1.Araştırma Yöntemi ve Modeli	38
3.2.Evren ve Örneklem.....	39
3.3.Veri Toplama Süreci.....	39
3.4.Verilerin Analizi.....	39
3.5.Geçerlik ve Güvenirlik	39
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	41
BULGULAR.....	41
4.1.Birinci Alt Problem Bulguları.....	41
4.2.İkinci Alt Problem Bulguları.....	42

4.3.ÖBA’da Yer Alan Soruların İncelenmesi.....	45
4.3.1.Dinleme Bölümü.....	45
4.3.2.Dikte Bölümü.....	47
4.3.3.Okuduğunu Anlama Bölümü.....	48
4.3.4.Yazma Bölümü	49
4.3.5.Konuşma Bölümü	51
4.3.6.Okuma Bölümü.....	52
BEŞİNCİ BÖLÜM.....	54
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	54
5.1.Sonuç ve Tartışma	54
5.2.Öneriler	56
KAYNAKÇA.....	58
AKSARAY ÜNİVERSİTESİ TEZ DEĞERLENDİRME FORMU	69

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. İYEP’te Yer Alan Alt Öğrenme Alanları ve Bu Alanlarda Yer Alan Kazanım Sayıları.....	8
Tablo 2. İYEP’ te Belirtilen Modüllerde Yer Alan Kazanımlar	9
Tablo 3. Orijinal Bloom Taksonomisinin Bilişsel Sürecinde Yer Alan Basamak ve Alt Kategoriler	20
Tablo 4. Orijinal Bloom Taksonomisi ile Yenilenmiş Bloom Taksonomisi Arasındaki Farklar	24
Tablo 5. Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin Bilgi Boyutları ve Alt Basamakları	25
Tablo 6. Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin Bilişsel Süreç Boyutları	29
Tablo 7. 2023-2024 Eğitim Öğretim Yılında Öğrenci Belirleme Aracında Yer Alan Türkçe Sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin Bilişsel Süreç Basamaklarına Göre İncelenmesi	41
Tablo 8. 2023-2024 Eğitim Öğretim Yılında Öğrenci Belirleme Aracında Yer Alan Türkçe Dersi Sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin Bilişsel Süreç Basamaklarına Göre Dağılımı.....	42
Tablo 9. 2023-2024 Eğitim Öğretim Yılında Öğrenci Belirleme Aracında Yer Alan Türkçe Dersi Sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin Bilgi Boyutuna Göre İncelenmesi	42
Tablo 10. 2023-2024 Eğitim Öğretim Yılında Öğrenci Belirleme Aracında Yer Alan Türkçe Dersi Sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin Bilgi Boyutuna Göre Dağılımı	43
Tablo 11. 2023-2024 Eğitim Öğretim Yılında Öğrenci Belirleme Aracında Yer Alan Türkçe Dersi Sorularının Bilgi Boyutu ve Bilişsel Süreç Basamaklarının Birbiri İçinde İncelenmesi	44
Tablo 12. 2023-2024 Eğitim Öğretim Yılında Öğrenci Belirleme Aracında Yer Alan Türkçe Sorularının Bilgi Boyutu ve Bilişsel Süreç Basamaklarının Birbiri İçinde Dağılımı	44

GRAFİK LİSTESİ

Grafik 1. Ülkemizin PISA 2015 ve 2018 Okuma Yazma Becerileri Ortalama Puanları ... 13

Grafik 2. Ülkemizin PISA 2015-2018 Matematiksel Beceriler Ortalama Puanları..... 14



ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Orijinal Bloom Taksonomisinin Bilişsel Boyutları	21
---	----



KISALTMALAR

İYEP:	İlkokullarda Yetiştirme Programı
MEB:	Milli Eğitim Bakanlığı
OECD:	Ekonomik İş birliği ve Kalkınma Teşkilatı
ÖBA:	Öğrenci Belirleme Aracı
PIRLS:	Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Araştırması
PISA:	Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı
UNICEF:	Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu
YBS:	Yenilenmiş Bloom Taksonomisi

GİRİŞ

BİRİNCİ BÖLÜM

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, araştırma sorusu, araştırmanın amacı, önemi, sınırlılıkları üzerinde durulmuştur.

1.1. Problem Durumu

İçinde bulunduğumuz yüzyılda çağın gerektirdiği birçok düşünce hayatımızı etkilemeye başlamıştır. Bu etkiler kendini eğitimde de göstermiştir. Eğitimde hâkim olan davranışçı yaklaşım; modern insandan beklenen davranışlarla beraber yerini yapılandırmacı yaklaşıma bırakmıştır (Koç, Demirel, 2004, s.178). Ülkemizde de 2005 yılından itibaren yapılandırmacı yaklaşıma geçilmiştir. Yapılandırmacı yaklaşımla beraber öğrencilerin süreç içinde daha aktif rol aldığı ve tüm öğrencilerin üst düzey öğrenmelerinin gerçekleşmesi hedeflenmiştir. Türkçe dersi özelinde bakıldığında zaman yapılandırmacı yaklaşımla beraber öğrencinin sorgulayan, yaratıcı fikirler üretebilen, kendisini anlatabilen, eleştirel düşünebilen becerileri edinmiş bireyler olması amaçlanmıştır (MEB, 2019).

Ülkelerin eğitimlerinde genel olarak yenilikler yapmalarına ve öğretim programlarını değiştirmelerine etki eden sebeplerden biri de uluslararası sınavlardır. Bu sınavların sonuçları öğrencilerin başarı durumlarını etkileyen etmenlerin ortaya konulması bakımından oldukça önemlidir (Döş ve Atalmış, 2016). Ülkemizin de katıldığı bu sınavlardan biri Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) sınavıdır. PISA sınavı 15 yaşındaki öğrencilerin matematik, fen ve okuma alanındaki yeterliliklerinin belirlendiği bir sınavdır. Bu sınavın Türkçe okuryazarlık kısmında ölçmeyi hedeflediği becerilere bakıldığında öğrencinin keşfetme, değerlendirme, öğrendiği bilgileri içselleştirerek günlük hayatta kullanabilme yeterlilikleri tespit edilmeye çalışılmıştır (PISA, 2018). Türkiye'nin 2018 yılında aldığı PISA sonuçlarına göre kendi dilinde okuduğunu anlamada Ekonomik İş birliği ve Kalkınma Teşkilatı (OECD) ülkelerinin ortalamasından daha düşük olduğu görülmüştür (PISA, 2018). Uluslararası yetkinliği kabul edilen bir başka sınav da Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Araştırması (PIRLS) sınavıdır. Ülkemiz bu sınava en son 2001 yılında katılmıştır. 4.sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin ölçüldüğü bu sınavda

Türkiye ortalamanın altında bir sonuç almıştır (PIRLS, 2023). Ülkemizin bu sınavlarda aldığı sonuçlara bakıldığında zaman Türkçe Öğretim Programı'nda hedeflenen üst düzey hedeflere öğrencilerin yeterince ulaşamadıkları görülmüştür. Öğrencilerin bu tarz soruları yapabilmesi için öncelikle derslerde bu tarz sorularla daha fazla karşılaşması gerekmektedir. Öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerinin artması için sınıf içinde bu tarz sorularla ilgili eğitim almaları gerekmektedir. Türkçe dersinde kullanılan ders kitaplarında yer alan sorular, öğrencilerin bu tarz soruları çözememelerinin bir nedeni olabilir (Akyol, vd., 2013, s. 43).

Öğrencinin akademik hayatı boyunca karşılaştığı sorular, öğrencilerin düşünme becerilerinin gelişmesine katkıda bulunur. Yalnız soruların tamamının öğrenci için etkili olduğu söylenemez. Sorular farklı özelliklerde olup öğrencilerin farklı düşünme becerilerine hitap edebilir (Baysen, 2006, s. 21). Öğretilen konunun niteliğine göre farklı sorular kullanılabilir. Öğrenci için bazı konularda hatırlamaya ve anlamaya yönelik sorular sorulabileceği gibi bazı konularda da üst düzey beceri isteyen sorular kullanılabilir. Öğrencinin sürekli alt düzey sorularla muhatap olması ezbere ve düşünme becerisinin sınırlandırılmasına neden olabilir (Brualdi, 2019). Eğitimde hedeflenen sadece öğrencinin ezber bilgilerini ölçmek değil aynı zamanda yaratıcı düşünmesini, yorumlayabilme gücünü, farklı düşünebilme kapasitesini de geliştirir nitelikte olmalıdır (Göçer, 2014, s. 281). Öğrenciler eğitim kademelerinin genelinde daha çok alt düzey becerileri ölçen sorularla karşılaşmaktadır. Bunun nedenlerinden biri eğitim verenlerin soruların seviyeleri ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmamalarıdır. Bundan dolayı soruların düzeylerinin belirlendiği sınıflandırmalar önem arz etmektedir. Bu anlamda hazırlanan önemli sınıflandırmalardan biri de “Bloom Taksonomisi”dir (Başbay, 2007, s. 68). Bu taksonomi ile soruların seviyeleri hakkında bilgi edinilebilmektedir. Ancak dünyadaki teknolojik gelişmeler, çağın getirdiği değişiklikler, eğitimden beklenen hedefler farklılaşmaya başlayınca taksonominin güncellenmesi ihtiyacı ortaya çıkmıştır. 2001 yılında Bloom’ un öğrencisi olan Krathwohl ve Anderson tarafından taksonomi üzerinde çalışılmış ve revize edilerek Yenilenmiş Bloom Taksonomisi olarak karşımıza çıkmıştır (Beyreli & Sönmez, 2017). Uluslararası alanda özellikle eğitimde kabul görmüş olan “Yenilenmiş Bloom Taksonomisi” öğrencinin eğitim ortamında hangi seviyede sorularla karşılaştığının tespitinin sağlanmasında ve hedeflenen seviyeyle arada ne gibi farklılıklar olduğunun ortaya konması bakımından önemlidir.

Bu bilgilerin ışığında İYEP’ e katılacak öğrencilerin belirlenmesi için kullanılan ÖBA’ da ki soruların niteliği de önem arz etmektedir. Ülkemizde 3.sınıf öğrencilerinden özel eğitim

tanısı almamış olanların hepsine uygulanan bu belirleme aracının hangi seviyelerde sorulara yer verdiğinin belirlenmesi önemli bir husustur. ÖBA da yer alan soruların hangi düzeyde becerileri ölçtüğünün belirlenmesi öğrencilerin hedeflenen düşünme becerileriyle ilgili bir çıkarım yapabilmek bakımından önemlidir. Yukarıda araştırmacıların da belirttiği üzere öğrencilerin çok fazla alt düzey düşünme becerisine sahip sorularla karşılaşmasının dezavantaj oluşturduğu görülmektedir. İlkokul Türkçe Öğretim programında yer alan kazanımların bir kısmını içinde barındıran İYEP' in öğrenci belirleme aracında bulunan soruların sınıflandırılması genel olarak programın niteliği hakkında da bilgi verecektir. Ayrıca literatürde, İYEP için geliştirilmiş ÖBA' da yer alan soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre sınıflandırılmasıyla ilgili çalışmalara yer verilmediği görülmüştür. Bu bağlamda alan yazındaki eksikleri gidermek adına İYEP için geliştirilmiş ÖBA' da yer alan soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre sınıflandırılması ve soruların hangi düzeyde dağılım gösterdiğinin bulunması ihtiyacı doğmuştur.

1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Ülkemizde 2005 yılından itibaren Türkçe Öğretim Programı'nda yapılandırmacı yaklaşıma geçilmesi ile üst düzey düşünme becerilerinin önemi artmıştır. Yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, analiz edebilme, değerlendirme yapabilme gibi beceriler ön plana çıkmıştır (MEB, 2019). Bu becerilerin ölçülebilmesi için de derslerde kullanılan soruların sınıflandırılması gerekmektedir. Bu araştırmanın amacı ülkemizde uygulanan İYEP' e dâhil edilecek öğrencilerin tespit edilmesi amacıyla hazırlanmış olan ÖBA'da yer alan soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisi' ne göre dağılım oranlarını belirlemektir. Ülkemizde 3.sınıfa devam eden öğrencilerden özel eğitim tanısı almamış olanlara uygulanan bu belirleme aracında yer alan soruların sınıflandırılması öğrencilerin hangi bilişsel becerilere sahip olduğunun saptanması bakımından önemlidir. Literatürde yeni bir konu olmamasına rağmen çok fazla çalışmaya rastlanılmamıştır. Dolayısıyla bu araştırmadan elde edilecek verilerin analizi ve ortaya konulacak olan sonuçların bu anlamda önemli olduğu belirtilebilir. Bu çalışmanın Türkçe eğitimi alanına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca araştırmacılara, bu çalışma aracılığıyla ÖBA' yı değerlendirme ve düzenleme fırsatı sunulması amaçlanmaktadır.

1.3. Problem Cümlesi

2023-2024 eğitim öğretim yılında İYEP ‘ te uygulanan ÖBA’ da yer alan Türkçe dersindeki 15 soru ve bu sorulara ait alt sorularla birlikte toplam 23 soru Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre nasıl bir dağılım göstermektedir?

1.3.1. Alt Problemler

- 2023-2024 eğitim öğretim yılında İYEP’ te uygulanan ÖBA’da yer alan Türkçe dersindeki 15 soru ve bu sorulara ait alt sorularla birlikte toplam 23 soru, Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin Bilişsel Süreç Boyutuna göre nasıl bir dağılım göstermektedir?
- 2023-2024 eğitim öğretim yılında İYEP’ te uygulanan ÖBA’ da yer alan Türkçe dersindeki 15 soru ve bu sorulara ait alt sorularla birlikte toplam 23 soru, Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin bilgi boyutuna göre nasıl bir dağılım göstermektedir?

1.4. Sınırlılıklar

Araştırmanın sınırlılıkları şu şekildedir:

- 2023-2024 eğitim-öğretim yılında İYEP’ e dâhil edilecek öğrencilerin belirlenmesi için uygulanan ÖBA ile,
- ÖBA’da yer alan Türkçe ve Matematik dersi sorularından yalnızca Türkçe dersi için hazırlanmış 15 soru ve bu sorulara ait alt soruların oluşturduğu 23 soruyla,
- ÖBA’da yer alan bu soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisi’nin Bilişsel Süreç Boyutu ve Bilgi Boyutuna göre değerlendirilmesinin yapılması ile sınırlıdır.

İKİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Eğitim Programı

Eğitim en genel anlamıyla insanları belirli amaçlar doğrultusunda yetiştirme sürecidir. Bu süreçte kazanılan bilgi, beceri, deneyim insanın yetişmesinde ve kişiliğinin oluşmasında önemli etkenlerdendir (Fidan & Erden, 1996, s. 4). Bireylere okulda sunulan öğrenme yaşantıları rastgele değil belirli bir amaç çerçevesinde olmalıdır (Demirel, 2019, s. 11). Bu amaçların gerçekleştirilmesi için uygulanabilir, planlı olan eğitim programlarından yararlanılmaktadır (Özbey, 2011, s. 15). Eğitim programları öğrenmenin daha düzenli olmasını sağlarken aynı zamanda ülkelerin eğitim politikalarının gerçekleştirilmesi amacıyla hazırlanır. Nitelikli bir şekilde hazırlanan eğitim programları ülke ihtiyaçlarına uygun bireyler yetiştirilmek için kullanılır (Konuk, 2018, s. 429).

Eğitim programları hazırlandığı süreç içerisinde düzeltilebilen, esnek tutulabilen, dönem şartlarına uygun ve sistematik özelliklerde olmalıdır (Demeuse & Christine, 2016, s. 5). Eğitim programları amaçlar, içerikler, öğrenme ortamları, öğrenme ve öğretme süreci ve ölçme ve değerlendirme öğelerinden oluşmaktadır. Bundan dolayı programlar öğeleriyle bir bütündür ve tek olarak ele alınamazlar (Yakar, 2016, s. 2).

2.2. Öğretim Programı

Öğretim programları, eğitim programlarının içerisinde yer alan derslere ayrılmış bölümlerden oluşan, daha düzenli, kesin zamanlı ve sınırlı sayıda etkinliklerin yer aldığı programlardır. Eğitim programları hem okuldaki hem de okul dışındaki etkinlikleri düzenlerken öğretim programları okul içinde gerçekleştirilmesi hedeflenen etkinlikleri tasarlar. Öğretim programları belirli bilgi, beceri ve tutumun kazandırılması amacına uygun olarak hazırlanmaktadır (Dirik, 2014, s. 24).

Öğretim programları bir dersin içeriğinde hangi konuların olması gerektiğini, bu konuların neden, nasıl ve hangi yöntemle işlenmesi gerektiğini açıklar. Böylece tüm bu süreçler planlı bir şekilde ilerleyip tamamlanır (Ayrancı & Mutlu, 2017, s. 120).

2.3. Kurs Kavramı

Türkiye’de kurslar, eğitim kurumlarında farklı konu ve alanlarda verilmektedir. Kapsamları farklı olan kurslar Türk Dil Kurumunda tanım olarak “Resmî ve özel kuruluşlar tarafından bireylere belirli bir konuda bilgi, beceri ve davranış kazandırmak için planlanan derslere dayanan ve belli bir süresi olan eğitim etkinliği” şeklinde tanımlanmıştır. Öğretim programlarında kurs kavramı etüt, ders dışı etkinlikler, yetiştirme ve takviye çalışmaları şeklinde kullanılır. MEB ise kurs kavramını, eğitim kurumlarında yer alan istekli öğrencileri destekleme ve yetiştirmek amacıyla açılan kurslar olarak ifade etmiştir (MEB, 2014).

2.4. Kursların Gerekliliği

Türkiye’de eğitim sürecinde öğrencilerin eksikliklerini tamamlamaları için kursların önemi büyüktür. Avlukyari (2019) yaptığı çalışmada farklı ülkelerde de destekleme ve yetiştirme kurslarına duyulan ihtiyacı dile getirmiştir. Bizim ülkemizde de ihtiyacı ve isteği olan öğrenciler için kurslara ihtiyaç duyulmuştur. İlkokuldan başlayarak devam eden eğitim sürecinde öğrenciler kariyerlerini belirleyen çeşitli sınavlara girmektedir. Hayallerine ulaşmak isteyen öğrencilerin bu sınavlara tüm güçleriyle çalışmaları gerekmektedir. Başarılı olmak isteyen öğrenciler okul derslerinin dışında, yetiştirme ders dışı faaliyetlere ve kurslara ihtiyaç duyabilmektedir. MEB, öğrencilerin, çeşitli eğitim kademelerine geçişte yapılan sınavlara daha iyi hazırlanmaları, okuldaki başarılarının artması ve eksikliklerini gidermek amacıyla 1987, 1995 ve 2004 senelerinde yetiştirme kursları açmıştır (İdin & Tozlu, 2012, s. 83).

Dershanelerin 2014 yılında özel okullara çevrilmesiyle birlikte MEB, yetiştirme kurslarına verdiği önemi artırarak öğrencilerin kurslardan ücretsiz bir şekilde faydalanmalarını sağlamıştır. Böylece öğrencilerin okul derslerine katkı sağlaması amacıyla destekleme ve yetiştirme kursları uygulamaya girmiştir (MEB, 2015).

Ülkemizde uygulanmakta olan İYEP ile 3.sınıfa devam eden öğrencilerden özel eğitim tanısı almamış olanlara, eksiklikleri ölçüsünde, seviyelerine uygun ve ücretsiz bir eğitim alma olanağı sağlanmıştır. Böylece çeşitli nedenlerden dolayı öğrenme eksiklikleri bulunan bu öğrencilere fırsat eşitliği kapsamında eksiklerini giderme şansı sunulmuştur (MEB, 2020).

2.5. İlkokullarda Yetiştirme Programı (İYEP)

İYEP, ülkemizde ilk kez 2017-2018 Eğitim-Öğretim yılında pilot uygulamayla ilkökul 3. ve 4. sınıflarda gerekli kazanımları elde edemeyen öğrencilere uygulanan bir programdır (MEB, 2018). İYEP, okul ortamında öğrencinin kendi öğretmeni veya başka bir sınıf öğretmeni tarafından Türkçe ve Matematik derslerini kapsayan bir yetiştirme programıdır. İlkokul birinci ve ikinci sınıfta kazanılması gereken okuma yazma ve temel matematik becerileri kazanımları ilerleyen sınıf düzeylerinin temelini oluşturmaktadır. Ancak üçüncü ve dördüncü sınıfa geçmiş ve bu kazanımlara sahip olmayan öğrenciler bir takım sıkıntılar çekmektedir. Öğrenciler karşılaştıkları bu problem karşısında hem psikolojik olarak yetersiz hisseder hem de akademik anlamda akranlarından geride kalmaktadır. İYEP bu eksikliği telafi etmek ve bu öğrencilere destek olmak amacıyla uygulanmaya başlamıştır (MEB, 2020).

İYEP, 2018- 2019 Eğitim- Öğretim yılında 3. ve 4. sınıflarda uygulanırken, 2019-2020 Eğitim- Öğretim yılından itibaren sadece üçüncü sınıflarda devam eden, belirlenen Türkçe ve Matematik ders kazanımlarını (Okuma-yazma, okuduğunu anlama, doğal sayılar, doğal sayılarda dört işlem öğrenme alanlarındaki kazanımlar) edinememiş ve özel eğitim tanısı olmayan öğrenciler dâhil edilmiştir.

Öğrencilerin programa seçimi sınıf öğretmenin yönlendirmesi ve öğrencinin velisinin onayıyla beraber Öğrenci Belirleme Aracı (ÖBA)'nın uygulanması ile başlar. Bir sonraki aşamada tespit edilen ÖBA verileri öğrencinin sınıf öğretmeni tarafından e-Okul portalına yüklenir ve merkezi bir değerlendirme yapılır. ÖBA' daki sorulardan geçer not alamayan öğrenciler okul İYEP Komisyonu tarafından değerlendirilir ve uygun görüldüğü takdirde İYEP' e dâhil edilir.

Okul Komisyonu son olarak öğrenci için uygun görülen modellere göre grup oluşturur ve yerleştirme yapar (İYEP Uygulama Kılavuzu, 2020). İYEP' te oluşturulan sınıfların idealini 1-6 arasında öğrenci oluştururken bu sayı ihtiyaç durumlarında en fazla 10 öğrenciye kadar çıkarılabilmektedir. Böylece uygun sınıf ortam oluşturulmaya çalışılmıştır.

İYEP' te verilecek dersleri Türkçe ve matematik dersleri oluşturmaktadır. Mihver derslerden olan Türkçe dersinde toplam 16 kazanım, matematik dersinde ise toplam 22 kazanım bulunmaktadır (MEB, 2022). İYEP hafta içi okul ders saatlerinden sonra günde 2

ders saati, hafta sonu ise günde en fazla 6 ders saati, toplamda ise haftada 10 ders saati şeklinde uygulanır (MEB, 2020).

İYEP’ te ders veren kişi öncelikle öğrencinin eğitim aldığı sınıf öğretmeni, eğer sınıf öğretmeni olmazsa okulda görevli olan diğer sınıf öğretmenleri daha sonra sırasıyla ilçede norm fazlası olan sınıf öğretmenleri, ilçede programda görevli olmak isteyen sınıf öğretmenleri, bunların da sağlanmaması durumunda ders ücreti karşılığında görevlendirilen sınıf öğretmenleri yer alır (30 Soruda İlkokullarda Yetiştirme Programı, 2018).

Öğrencinin bir modülü tamamlayıp tamamlamadığını, tamamladıysa bir üst modüle geçmesindeki kararı sınıf öğretmeni vermektedir. Ayrıca sınıf öğretmeni bir üst modüle geçen öğrencilerin işlemlerini e-okul üzerinden yapmaktadır. İYEP’ te olan öğrenciler, kendi sınıf düzeyinde olan en son modülü tamamladıklarında sınıf öğretmeni tarafından uygulanan Öğrenci Değerlendirme Aracı (ÖDA) uygulamasında yer alır. Uygulanan ÖDA sonuçları e-Okul Yönetim Bilgi Sistemindeki İYEP modülüne işlenir (İYEP Uygulama Kılavuzu, 2020).

2.5.1. İYEP Türkçe Programı

MEB (2022) İYEP kılavuzunda belirtildiği gibi programda yer alan alt öğrenme alanları ve bu alanlarda yer alan kazanım sayısına göre dağılımları aşağıdaki Tablo 1’ de açıklanmıştır.

Tablo 1. İYEP’ te Yer Alan Alt Öğrenme Alanları ve Bu Alanlarda Yer Alan Kazanım Sayıları

Alan	Beceri/Öğrenme Alt Öğrenme Alanı	1.Modül Kazanım Sayısı	2.Modül Kazanım Sayısı	3.Modül Kazanım Sayısı	TOPLAM
TÜRKÇE	Dinleme/İzleme	2	1	-	3
	Konuşma	1	-	-	1
	Okuma	-	4	2	6
	Yazma	-	5	1	6
Türkçe Dersi Toplam Kazanım Sayısı		3	10	3	16

Kaynak: MEB (2022)

İYEP kılavuzuna göre birinci modülde 3, ikinci modülde 10 ve üçüncü modülde 3 kazanım toplamda 16 kazanım yer almaktadır.

MEB (2022) İYEP kılavuzunda belirtildiği gibi programdaki modüllerde yer alan kazanımlar ve önerilen ders saatleri Tablo 2’ de belirtilmiştir.

Tablo 2. İYEP’ te Belirtilen Modüllerde Yer Alan Kazanımlar

	1. MODÜL	2. MODÜL	3. MODÜL
TÜRKÇE	T.M1.1. Sözlü yönergeleri uygular. T.M1.2. Dinlediklerine/ izlediklerine yönelik sorulara cevap verir. T.M1.3. Çerçevesi belirli bir konu hakkında konuşur.	T.M2.1. Seslere karşılık gelen harfleri ayırt eder. T.M2.2. Harfi tanıır ve seslendirir. T.M2.3. Harfleri tekniğine uygun yazar. T.M2.4. Hece ve kelimeleri okur. T.M2.5. Hece ve kelimeler yazar. T.M2.6. Rakamları tekniğine uygun yazar. T.M2.7. Basit ve kısa cümleleri okur. T.M2.8. Anlamlı ve kurallı cümleler yazar. T.M2.9. Kısa metinleri okur. T.M2.10. Yazma çalışmalarını yapar.	T.M3.1. Görsellerden hareketle bilmediği kelimeleri ve kelimelerin anlamlarını tahmin eder. T.M3.2. Okuduğu metinle ilgili soruları cevaplar. T.M3.3. Kısa metinler yazar.
Önerilen Süre	5	72	19

Kaynak: MEB (2022)

2.5.2. İYEP’ in Genel Amacı

İYEP’ in hazırlanması, uygulama ve değerlendirme aşamasıyla ilgili bilgilendirme amacıyla MEB tarafından İYEP ile ilgili usul ve esaslar belirtilmiştir (MEB, 2018).

MEB tarafından 2020 yılında yayınlanan İYEP uygulama kılavuzunda İYEP’ in genel amaçları şu şekilde açıklanmıştır (İYEP Uygulama Kılavuzu, 2020).

- Öğrencilerin Türkçe ve Matematik derslerinde belirlenen kazanımları elde etmelerini sağlamak amacıyla etkinlikler ve eğitim yaşantıları planlamak,
- Öğrencilerin psikososyal açıdan desteklenmesini sağlamak,
- Öğrencilerin akademik başarısını artırarak aynı zamanda sosyal gelişimini destekleyerek okula devamını sağlamak.
- Öğrencilerin beklenen öğrenme düzeyine ulaşmasını sağlamak,
- Öğrencilerin üst sınıflarda karşılaşılabilecekleri uyum problemlerini çözmek,
- Karşılaştığı problemleri çözebilen, öğrenmeye istekli, sorumluluk sahibi, özgüvenli, sağlıklı ve mutlu bireyler yetiştirmesine olanak sağlamaktır.

2.5.3. İYEP' in Özel Amaçları

MEB tarafından 2020 yılında İYEP uygulama kılavuzu yayınlanmıştır. Bu kılavuzda İYEP' in özel amaçları şu şekilde belirtilmiştir (İYEP Uygulama Kılavuzu, 2020):

- Dinleme ve konuşma becerilerinin geliştirilmesi,
- Okuma yazma sürecinde oluşan eksikliklerin giderilmesi,
- Okuma anlama çalışmalarının artırılması,
- Matematiksel becerilerin geliştirilmesi,
- Karşılaşılan bir probleme karşı çözüm üretebilme yeteneğinin geliştirilmesi,
- Matematik dersine yönelik olumlu bir tutum sergilenmesi,
- Türkçe ve Matematik derslerinde öğrenci merkezli bir bakış açısı

kazandırılması amaçlanmaktadır.

2.5.4. İYEP' in İlkeleri

Milli Eğitim Bakanlığı'nın yayınladığı yönergeye (2018) göre; İYEP' in ilkeleri şu şekilde sıralanmıştır:

- Programa dâhil edilecek öğrencilerin eksikleri belirlenir ve bu eksikliklere göre eğitime alınır,
- Öğrencilerin kendilerini, akranlarına göre yetersiz hissetmemeleri için gerekli önlemler alınır,
- Programda bulunacak öğrencilerin bu eğitimi kendi okullarında alması sağlanır,
- Program boyunca öğrencilerin devamlılığı sağlanır,
- Programa katılan öğrencilerin velilerinde herhangi bir ücret talep edilmez,
- İYEP' in amaçlarına ve ilkelerine bakıldığında, öğrencilerin yeterlilik düzeyinin artırılması ve bunun sonucunda ülkemizde eğitim kalitesinin daha ileri seviyeye taşınması hedeflenmiştir.

2.5.5. İYEP Komisyon ve Görevleri

MEB (2018) tarafından, İYEP iş ve işlemlerinin sorunsuz yürütülmesi için illerde İYEP il komisyonu, ilçelerde ilçe komisyonu, ilkokullarda ise okul komisyonu oluşturulmuştur. İl ve ilçe komisyonunun eylül ayının sonuna kadar tamamlanması gerekmektedir. Oluşturulan komisyonlar, ilde il milli eğitim müdür yardımcısı başkanlığında, ilçelerde temel eğitim biriminden sorumlu şube müdürü başkanlığında yürütülmektedir.

İYEP il ve ilçe komisyonlarının görevleri şu şekildedir:

- İl ve ilçelerde İYEP' e alınması gereken öğrencilerle ilgili tüm işleri yürütmek,
- İYEP' in yapılacağı okullardaki planlamayı yapmak ve tüm işleri takip etmek,
- İYEP kapsamında tapılan itirazları değerlendirip bir sonuca varmak,
- Haziran ayının son haftasına kadar il ve ilçelerde bulunan okullardan gelen İYEP değerlendirme raporlarını derleyip kendi raporlarını oluşturarak tek bir rapor hazırlayarak bakanlığa iletmek (MEB, 2018).

İYEP okul komisyonu' nun ders yılının başında öğretmenler kurulu toplantısında oluşturulması gerekmektedir. İYEP okul komisyonlarının görevleri şu şekildedir:

- Öğrenci Belirleme Aracı (ÖBA) ile tespiti edilen öğrencilerin programa alınması veya alınmamasına karar vermek (Ekim ayının 3. haftası),
- İYEP' e alınması gereken öğrencileri gruplara ayırmak,
- İYEP' te görevli olacak öğretmenleri belirlemek,
- İYEP' in nasıl bir yolda uygulandığını takip etmek,
- E-okul sisteminde bulunan İYEP modülündeki işleri yürütmek,
- Uygulanan program bittikten iki hafta sonra bir üst kurula göndermek amacıyla değerlendirme raporu oluşturmak (MEB, 2018).

2.5.6. İYEP Program Süreci

İYEP program süreci basamakları aşağıda belirtilmiştir.

1. Özel eğitim raporu olan öğrenciler programa dâhil edilemez.
2. Öğrenci Belirleme Aracı (ÖBA) geri kalan tüm sınıfa uygulanır.
3. ÖBA' dan elde edilen sonuçlara e-okul modülüne girilir.
4. Modül tarafından programa uygun görülen öğrenciler belirlenir.
5. Modül tarafından belirlenen öğrenciler İYEP Komisyonu'na bildirilir.
6. Son olarak öğrenciler İYEP Komisyonu tarafından gruplara ayrılır ve eğitime başlanır.

2.5.7. İYEP' te Grupların Oluşturulması

İYEP grupları dezavantajlı öğrencilerden oluşmaktadır. Bu öğrencilerle daha çok ilgilenilebilmesi için grubu oluşturan öğrencilerin sayısı az olmalıdır. İYEP' te grup için tavsiye edilen öğrenci sayısı 1-6 arasındadır. Ancak bu sayı bazı durumlarda 10 kişiye kadar çıkabilmektedir. Gruplar oluşturulurken 6 öğrenciden oluşturulan grup tamamlanmadan diğer bir grup açılmamaktadır (MEB, 2018).

Zaman, mekân, insan kaynakları gibi mevcut durumların elverişli olması halinde bir grup, 1-6 öğrenciden oluşabilir. Bahsedilen durumların elverişli olmaması halinde bir gruptaki öğrenci sayısı 10' a kadar çıkartılabilir (MEB, 2018).

Okulda, ÖBA sonucunda belirlenen öğrenciler birden fazla grup oluşturmaya imkân veriyorsa, gruplar Türkçe ve Matematik derslerine ve seviyelerine uygun şekilde oluşturulur (MEB, 2018).

2.5.8. İYEP E-Okul Modülü

İYEP işlemlerinin elektronik ortamda kayıt altında tutulması amacıyla E-Okul Yönetim Bilgi Sisteminde “*İYEP E-Okul Modülü*” oluşturulmuştur. Okul komisyonu e-okul İYEP modülünde yapılması gereken işlemleri süreç boyunca kayıt altına alır. Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü (2019) tarafından “*e-Okul Yönetim Bilgi Sistemi İlkokullarda Yetiştirme Programı (İYEP) İşlemleri Modülü Kullanım Rehberi*” yayınlanmıştır. Ayrıca bu kılavuzda İYEP komisyonunda kimlerin görevli olacağı ve hangi görevlerden sorumlu oldukları ayrıntılı bir şekilde belirtilmiştir.

2.5.9. İYEP’ in Gerekçesi

Ülkelerin ortak sorunlarından biri de eğitimden bir şekilde tam olarak faydalanamayan öğrencilerin olmasıdır. Bu sorunun önüne geçmek amacıyla ülkeler çeşitli çalışmalara yönelmiştir. Ülkemizde de bu amaçla çeşitli çalışmalar yapılmıştır ve uluslararası raporlar incelenmiştir. İYEP bu çalışmaların sonucunda ilkokulun temelinde bulunan okuma yazma ve temel matematik becerilerini kapsayan bir çalışma olarak karşımıza çıkmaktadır. Böylece öğrencilerin karşılaştığı fırsat eşitsizlikleri minimum düzeye indirilerek yeterli düzeyde eğitim almaları sağlanmaktadır.

Ülkelerin çoğunda öğrencilerin çeşitli eğitim kademelerine kadar öğrenmeleri gereken temel bilgileri edinmeden okulu bitirdikleri görülmektedir. Bahsedilen bu durum ülkemizde de aynıdır (Taş vd., 2016). Başarı seviyesi düşük olan öğrencilerin sayıca fazla olması ve öğrencilerin başarılarında bölgesel olarak anlamlı bir fark olduğundan, yetiştirme ve destekleme sistemleri desteklenmeye başlanmıştır (Gür vd., 2018). Eğitimde yapılan bu yeni yaklaşımlarla birlikte dezavantajlı öğrencilere karşı önemli katkısının olduğu görülmektedir. İYEP’ in yeni bir program olmasına rağmen birçok öğrencinin okuma yazma öğrenmesini, temel matematik becerilerini kazanmasını sağlamıştır. İYEP’ in gerekçelerinden biri olan PISA (2015) raporuna göre, MEB bu planı beş yıllık (2015-2019) stratejik plana dâhil etme kararı almıştır.

PISA (2015) raporuna göre;

- Türkiye'nin okuma yazma ve temel matematik becerilerinin diğer ülkelere göre daha düşüktür.
- Okuma yazma becerilerinde 72 ülke arasında 50.sırada yer almıştır

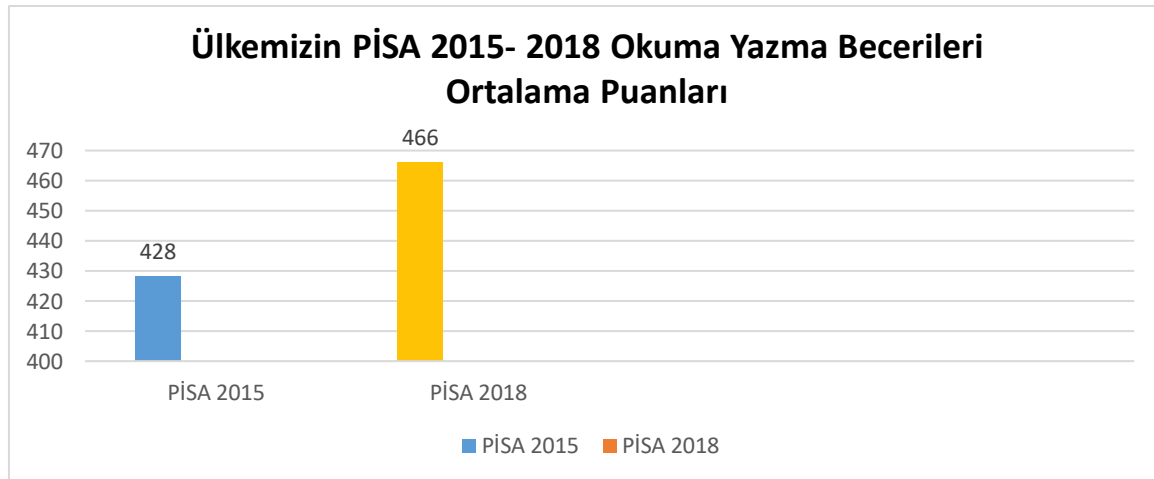
Buradan da okuma yazma becerileri alanında bazı tedbirler alınması gerektiği görülmüştür. Bunun sonucunda MEB Strateji Başkanlığı tarafında İYEP' in 12 ilde pilot uygulaması yapılmıştır.

Yine PISA (2015) raporunda ülkemizde temel matematik becerilerinin diğer ülkelerden daha düşük olduğu görülmüştür. Tespit edilen bu duruma göre ülkemizde temel matematik becerilerinin kazandırılmasına yönelik önlemlerin alınması gerektiği görülmektedir. İYEP bu nedenlerden dolayı geliştirilen bir programdır. Ayrıca İYEP, sadece öğrencilere okuma yazma ve temel matematik becerilerini geliştirmeyi değil aynı zamanda öğrencileri psikososyal yönden geliştirilmesini hedeflemektedir. Bu gereçlerden dolayı İYEP, öğrencilere yönelik düzenlenen destekleme ve yetiştirme misyonudur.

2.6. PISA 2018 Ölçeği

PISA raporları ülkelerin eğitimi izleme ve bunun sonucunda değerlendirme yapmalarını sağlamaktadır. Bu raporlar, ülkelerin kendilerini yıllara göre değerlendirmelerini, diğer ülkelerle karşılaştırma yapmalarını ve alınması gereken önlemler hakkında bilgiler verir. Türkiye'de 2003 yılından beri PISA araştırmalarında katılan ülkeler arasındadır (MEB, 2019). Ülkemizin PISA 2015 ve 2018 yıllarında okuma yazma becerileri ortalama puanları Grafik 1'de gösterilmiştir.

Grafik 1. Ülkemizin PISA 2015 ve 2018 Okuma Yazma Becerileri Ortalama Puanları

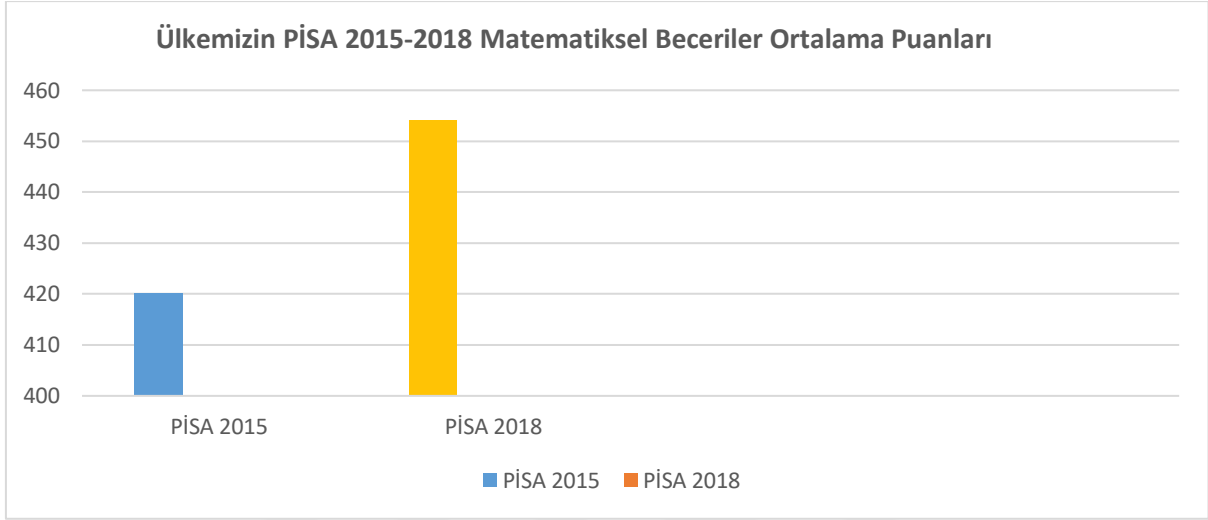


Kaynak: PISA (2018)

Grafik 1 incelendiği ülkemizin okuma yazma becerilerinin 2015 PISA puan verilerine göre arttığı görülmektedir.

Ülkemizin PISA 2015 ve 2018 yıllarında okuma yazma becerileri ortalama puanları Grafik 2’de gösterilmiştir.

Grafik 2. Ülkemizin PISA 2015-2018 Matematiksel Beceriler Ortalama Puanları



Kaynak: PISA (2018)

Grafik 2 incelendiğinde ülkemizin temel matematik becerilerini PISA 2015 raporuna göre arttığı görülmektedir.

Hem okuma yazma hem de temel matematik becerileri alanında görülen bu artışın arka planında ülkemizde Milli Eğitim Bakanlığının eğitime yaptığı yatırımlar, müfredat değişiklikleri ve İYEP’ in de içinde yer aldığı çeşitli iyileştirmelerin olduğu düşünülmektedir (PISA 2018).

Yine PISA 2015 raporunda öğrencilerin yeterlilik düzeylerinin değerlendirildiğinde bu oranın arttığını görmekteyiz. Özellikle bu artışlar, akademik açıdan düşük düzeyde olan öğrencilerin ikinci ve daha yüksek düzeyde olduğunu göstermiştir. Böylece ülkemizde yapılan eğitim faaliyetlerinin iyileşme döneminde olduğu bilgisi çıkarılmaktadır. Bu iyileşme içinde İYEP ve diğer destekleme kurslarının faydası olduğu görülmektedir. Ülkemizde uluslararası sınavlardan elde edilen sonuçların da etkisiyle öğretim programımızda yaptığımız yenilikler ve değişiklikler sonraki yıllarda bu sınavlardan elde ettiğimiz puanlardaki artışla etkisini göstermiştir. Özellikle okullarda, PISA gibi sınavlarda puan ortalamasını düşüren eğitsel anlamda eksikleri olan dezavantajlı öğrencilerin İYEP’ te okuma, yazma, anlama ve temel matematik becerilerindeki eksiklerinin giderilmesi uluslararası sınavlardaki puan artışımıza da katkı sağlamıştır.

2.7. İlkokulda Öğrenim Gören Dezavantajlı Öğrenciler

İlkokul dönemi okuma yazma, temel matematiksel beceriler ve çeşitli davranışların kazanıldığı eğitim döneminin en kritik aşamalarından biridir. Öğrencinin ilkokul döneminde alacağı eğitim ileriki eğitim hayatını doğrudan etkileyeceği için ilkokul dönemine gereken önem verilmelidir. Öğrencilerin sahip oldukları yaşam ve eğitim olanakları birbirlerinden farklı olabilmektedir (Bayır, 2019). Fırsat eşitsizliğinden dolayı kişilerin hizmet olanaklarına ulaşmasına engel olan durum dezavantajlılık olarak tanımlanmaktadır (Karaboğa, 2015). Özbaş (2018) dezavantajlılığı, sosyal sınıfların arasındaki eşitsizliği sonucunda meydana gelen en olumsuz durumlardan biri olarak tanımlarken aynı zamanda dezavantajlılığı, bireysel, kültürel, ekonomik, eğitsel ve her türlü imkansızlıklar olarak da ifade etmektedir.

Dezavantajlılık kelimesi toplumun kültürel, ekonomik kaynaklarından yoksun kalan gruplar olarak kullanılmaktadır (Doğu Marmara Kalkınma Ajansı, 2011). Dezavantajlı öğrenciler ise geleceklerini etkileyecek şekilde eğitimlerinden yoksun kalma şeklinde etkilenmektedir (Mayer, 2003). Dezavantajlı bireyler, yaşadıkları ailelerin geçmişine dayalı olarak düşük eğitim seviyesi, yoksulluk seviyesinin altında kalan zorlu yaşam şartlarına sahip, güvenlik ve temel fizyolojik ihtiyaçlarını karşılayamama, sosyal güvencelerden mahrum olma gibi birçok zorluk bireylerin hayatlarını etkileyen temel problemlerdendir (Özbaş, 2018).

Alanyazında da belirtilen nedenlerden dolayı akranlarına göre fırsat eşitsizliği yaşayan öğrencilerin dezavantajlı öğrenciler oldukları söylenebilir. Okula çeşitli sebeplerle düzenli bir şekilde devam edemeyen öğrenciler bu grubun içerisinde yer almaktadır. Öğrenim için ayrılan zamanda okulda bulunmayan öğrenciler hedeflenen kazanımlara ulaşamamaktadır (Taymaz, 2000). Diğer bir dezavantajlı öğrenci grubu ise mevsimlik işçiler ve mültecilerdir. Mevsimlik işçilerin çocukları şartlar gereği aileleri ile birlikte çalışmaya gitmektedirler. Bu durum çocukların eğitimden değişen sürede uzak kalmalarına neden olmaktadır. Okula gelemeyen bu çocuklarda eğitsel eksiklikler oluşmaktadır (Karaman & Yılmaz, 2011). Mülteci çocuklar ise savaşlar, doğal afetler, insan onurunu zedeleyen yaşantılar nedeniyle başka ülkelere aileleriyle beraber sığınmak mecburiyetinde kalmaktadırlar. Bu çocukların da ülke eğitim sistemine dâhil edilmeleriyle eğitsel anlamda fırsat eşitsizliği yaşanabilmektedir (Çakran & Eren, 2017). Öğretmenler sınıf içinde çocuk ve aile ile en yakın kişi olması nedeniyle dezavantajlı öğrencileri en iyi bilenlerdendir. Bu tarz çocuklar genellikle devamsızlık yaparlar. Ayrıca derse karşı ilgisiz olabildikleri gibi

akademik olarak yeterli olmayan bu çocukların ailesel sorunları da olabilmektedir. Bu çocukları teşhis etme, eğitim sürecine geri kazandırma ve başarı durumlarının takibi öğretmenin yapabilecekleri arasında sayılabilir (Gülcan, 2021).

Dezavantajlı öğrencilere eğitimde verilecek en büyük sorumluluk öğretmenlere düşmektedir. Öğrencilerin eksiklerinin farkında olan ve bu eksikliklerin nasıl telafi edileceğini bilen öğretmenler verilmesi gereken eğitimde de rol almaktadır. Yapılan bir araştırmaya göre ilkokullarda eğitim gören dezavantajlı öğrencilerin bu kurumlarda ihtiyaçlarının tam olarak karşılanamadığı sonucuna ulaşılmıştır (Özbaş, 2012). Bundan dolayı İYEP, verilecek eğitimlerle bu açığın karşılanması bakımından önemlidir. Fırsat eşitsizliğine maruz kalan bu öğrencilerin ilkokulda edinmeleri gereken okuma, yazma, okuduğunu anlama, temel matematik becerilerinin ilerleyen eğitim kademelerinde telafi edilmesi oldukça zor olmaktadır. Bu sebeple MEB tarafından 2015-2019 strateji planında dezavantajlı öğrenciler için İYEP’ e yer verilmiştir (MEB, 2015). Dezavantajlı olan öğrencilerden özel eğitim tanısı alanlar destek eğitim odasında kaynaştırma eğitimi aldıkları için bu programa dâhil edilmemişlerdir.

Öğrenci başarısı ve içinde bulunduğu ekonomik durum arasındaki ilişki sıklıkla araştırılan konular arasındadır. Yapılan araştırmalarda öğrencilerin başarı durumları ile ailelerinin sosyoekonomik durumları arasında güçlü bir ilişki olduğu görülmüştür. Bunun yanı sıra başarı durumu düşük olan öğrencilerin ekonomik durumu düşük olan ailelerden gelme olasılığının kuvvetli olduğu sonucuna ulaşılmıştır (OECD, 2010e).

2.8. Başarı Faktörleri

Bireyin başarı durumunu etkileyen birçok faktör bulunmaktadır. Bu kısımda öğrencilerin başarı durumlarını etkileyen faktörler üzerinde durulacaktır. Bireyin ailesel durumlarından, öğrenme ortamının fiziksel durumundan, sosyo-ekonomik durumundan, fizyolojik ve psikolojik durumu gibi çeşitli etkenlerden dolayı akademik başarısı etkilenebilir.

2.8.1. Aile

Bireylerin eğitimi ilk olarak aile de başlamaktadır. Ailenin çocuk üzerindeki tutumu, ilgisi, verdiği değer, kültür, ilgilenme süresi ile çocuğun başarısı üzerinde doğrudan ilişki vardır. Ailenin çocuk yetiştirirken bilinçli olma düzeyi çocuğun bilişsel durumunu etkilemektedir.

Ailenin içinde yaşadığı çevre de çocuğun öğrenme düzeyini etkilemektedir. Ebeveynlerin öğrencinin okulda öğrendiklerini desteklemesiyle aynı zamanda çocukların başarılı olma duygusunu öğrenmeleriyle birlikte öğrencileri olumlu olarak etkilemektedir (Bayoğlu vd.,

2009). Aile eğitim sürecinde ne kadar aktif olursa öğrenci için öğrenme süreci o kadar etkili olmaktadır (Temel, 2003).

2.8.2. Fiziksel Faktörler

Etkili bir öğrenmenin gerçekleşebilmesi için fiziksel ortamında uygun olması gerekmektedir. Sınıf ortamındaki temizlik, ses, ışık, sıraların düzeni kısacası sınıftaki fiziksel faktörlerin hepsi öğrenmeyi olumlu ya da olumsuz yönde etkilemektedir. Özellikle sınıftaki öğrenci sayısının azalması öğrenmeyi olumlu yönde etkilemektedir (Küçükahmet, 2003). Sınıftaki sıraların düzeni de işlenecek derse hatta konuyu göre uygun bir şekilde düzenlenmelidir. Öğrenme ortamının sıcaklığı da 17-23 derece arasında olması uygun görülmektedir. Yapılan araştırmalara göre öğrenme ortamının çok sıcak ya da çok soğuk olması öğrenmeyi olumsuz anlamda etkilemektedir (Şişman & Turan, 2004). Aynı zamanda sınıfın aydınlatılmasının uygun taraftan ve yeterli miktarda yapılması gerekmektedir. Fazla ışık tahtanın parlamasına, az miktarda olan ışık ise tahtanın görülmemesine neden olmaktadır (Bayoğlu vd., 2009).

2.8.3. Öğrencinin Fizyolojik Durumu

Öğrencinin fizyolojik durumu öğrenme eylemini doğrudan etkilemektedir. Öğrenme duyu organları aracılığıyla gerçekleşir. Duyu organları ne kadar sağlam ve eksiksiz bir şekilde çalışırsa öğrenme o kadar sorunsuz gerçekleşir (Senemoğlu, 2005). Duyu organlarının hepsi öğrenme sürecinde aktifken özellikle göz ve kulak bu organların başında gelir. Göz ile görülen, kulak ile duyulan bilgiler doğrudan beyne aktarılır. Böylece bilginin öğrenilmesi ve gerektiğinde geri getirilmesi daha kolaydır (Binbaşioğlu, 1996).

2.8.4. Sosyoekonomik Göstergeler

Ülkelerin büyüme hızı ile insanların gelişmişlik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır (Coşkun, 2010). Aynı zamanda OECD ülkelerinin 2015 PISA ortalamaları incelendiğinde öğrenci başına yapılan harcama ile başarı arasında anlamlı bir ilişki vardır. Bunun sonucunda öğrenci başına yapılan harcamalar az ise düşük puan ortalaması, fazla ise yüksek puan ortalaması şeklinde yorumlanabilir (OECD, 2011).

Sınıfta sosyoekonomik bakımdan sayıca fazla dezavantajlı öğrenciler yer alan öğretmenlerin daha fazla zorlukla karşı karşıya kaldığı gibi aynı zamanda sosyoekonomik bakımdan dezavantajlı çocukların oranının fazla olduğu ülkelerde daha fazla zorlukla karşılaşmaktadır (Ermisch & Pronzato, 2010).

2.8.5. Fırsat Eşitliği

Fırsat eşitliği, öğrencinin cinsiyeti, sosyoekonomik durumu, ailesi fark etmeksizin, eğitimden en üst düzeyde yararlanması olarak tanımlanabilir (PISA, 2015). 2015 PISA raporları incelendiğinde fırsat eşitliğinin öğrencilerin psikososyal durumları ile bağdaştırılarak açıklandığı görülmüştür. Bu rapora göre, Türkiye’de eğitim alan öğrencilerinin başarılarındaki farklılığın %9’ unu sosyoekonomik durumların oluşturduğu tespit edilmiştir.

2.8.6. Psikolojik Faktörler

Bireyden yapması beklenen çoğu davranışın yapılabilmesi olgunlaşma ile gerçekleşir (Senemoğlu, 2015). Bacanlı (2005), olgunlaşmanın zeka ile yaş açısından ele alınması gerektiğini ifade etmiştir. Zeka ve yaş açısından beklenen olgunluğa gelememiş birey istenilen davranış karşısında beklenen dönütü veremeyebilir (Bayoğlu vd., 2009).

Hazırbulunuşluk: Senemoğlu (2018), olgunlaşma bireyin yaşıyla beraber yeterliliklerinin artması olduğu gibi bireyin imkân verildiği durumlarda karmaşık davranışlara sahip olması için gereken hazırbulunuşluğu da beraberinde kazanması gerektiğini ifade etmiştir. Ancak hazırbulunuşluk sadece olgunlaşma seviyesini değil bununla beraber kişinin önceki öğrenmelerini, tutumunu, sağlığını, yeteneğini de içermektedir.

Dikkat: Öğrenme ortamında öğrenen birçok uyarıcıya maruz kalabilir. Bütün bu uyarıcılara rağmen dikkat sayesinde bilgi kısa süreli belleğe alınır. Buradan da anlaşılacağı üzere bilginin zihin tarafından alınabilmesi için dikkat çok önemli bir husustur (Bayoğlu vd., 2009).

Kaygı Durumu: Öğrenmenin kolay gerçekleşmesi için ne çok yüksek düzeyde ne de çok düşük seviyede bir kaygı değil orta seviyede bir kaygı istenmektedir (Bacanlı, 2005).

Korku: Öğrencinin öğrenmesine etki eden bir diğer psikolojik faktör de korkudur. Öğrencinin okuluna, öğretmenine, okul idarecilerine, derslere karşı geliştirdiği korku da başarı durumunu etkileyen psikolojik nedenler arasındadır. Bunun yanında korku nedeniyle öğrenciyi en çok etkileyen ve öğrenmesine engel olan durum öğrencinin öğretmeninden ve öğretmenin sergilediği davranışlardan korkmasıdır. Sınıfta bağırarak, ceza veren, şiddet kullanan, hakaret ve küçük düşürücü ifadeler kullanan ve sürekli alay edencesine eleştiride bulunan öğretmen davranışları çocuğun özgüvenini zedelediği gibi başarısını da olumsuz anlamda etkilemektedir (Bayoğlu vd., 2009).

Yukarıda belirtilen etkenlerde de görüldüğü üzere öğrencinin okul başarısını etkileyen birçok faktör bulunmaktadır. Bu faktörlerin öğrencinin lehine olacak bir şekilde düzenlenmesi öğrencinin de öğrenmesine olumlu bir yönde katkı sağlayacaktır.

2.9. Bloom Taksonomisi

Taksonomi kelimesi esasen hayvan bilimine ait bir kelime olmasına rağmen, Türkçe sözlükte “kategorize etme veya sınıflandırma, bu sınıflandırmada kullanılan düzen, şema ve kurallar bütünü şeklinde tanımlanabilir (sozluk.gov.tr). Taksonomi, zamanla entelektüel beceri ve yetenekleri açıklamaya yarayan bir kavram haline dönüşmüştür. Bu dönüşümle beraber taksonomi, sadece bitki ve hayvan bilimcilerinin kullandığı bir kelime olmaktan çıkıp eğitimcilerin de dikkatini çekmeye başlamıştır (Usluoğlu, 2020). Taksonomi, eğitim ve öğretim alanında sınıflama, öğrencilerin zihinsel becerilerini, yetenekleri, hedefleri, öğrenme süreçlerini izleme ve değerlendirme gibi çeşitli basamaklarda kullanılmaktadır (Magdalena vd., 2020). 1950’li yıllara gelindiğinde eğitimde program geliştirme çalışmalarında kazanımların belirlenmesi için çeşitli taksonomiler geliştirilmiştir. Geliştirilen taksonomilere bakıldığında Benjamin Bloom ve arkadaşlarının yaptığı taksonominin en çok kabul gördüğü belirlenmiştir (Bümen, 2010). 1956 yılında Benjamin Bloom bilişsel öğrenme alanlarına yönelik altı basamaktan oluşan “Bilişsel Alan Taksonomisini” geliştirmiştir (Hoque, 2016). Bilişsel Alan Taksonomisi ile kazanımların kategorize edilmesi, kazanımların davranışa dönüştürülmesi, öğrenme süreçlerinin belirlenmesi, ölçme ve değerlendirme yapılabilir (Gültekin & Burak, 2019, s. 124).

2.9.1. Bloom Taksonomisinin Bilişsel Süreçleri

Bloom Taksonomisi, Benjamin Bloom tarafından 1956 yılında öğrenmenin temelini oluşturan beceri ve davranışlarını sınıflandırmak amacıyla geliştirilmiştir (Husen, 2001). Bloom Taksonomisi altı basamaktan oluşmaktadır (Arı, 2013). Bu basamaklar sırasıyla bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirmedir (Bloom, vd., 1956). Bloom Taksonomisinin ilk üç basamağı temel becerileri kapsarken, geriye kalan son üç basamağı üst düzey düşünme becerilerini kapsamaktadır (Bloom, 1956). Ayrıca altı ana basamak kendi içerisinde 24 alt kategori bulundurmaktadır. Yer alan bu kategoriler basitten karmaşığa ve somuttan soyuta doğru sıralanmıştır (Krathwohl, 2002, s. 213). Taksonominin eğitim camiasında kabul edilmesi biraz zaman almasına rağmen zamanla önemi anlaşılmış ve 22 farklı diler çevrilerek yaygın bir biçimde kullanılmaya başlanmıştır (Aslan & Atik, 2018, s. 530).

Orijinal Bloom Taksonomisinin bilişsel boyutta yer alan 6 basamağı Şekil 1’de gösterilmiştir.



Şekil 1. Orijinal Bloom Taksonomisinin Bilişsel Boyutları (Hoque, 2016, s. 46)

Orijinal Bloom Taksonomisinin bilişsel sürecinde yer alan altı ana basamağı ve bu basamakların içerisinde yer alan 24 alt kategori Tablo3’ de gösterilmiştir.

Tablo 3. Orijinal Bloom Taksonomisinin Bilişsel Sürecinde Yer Alan Basamak ve Alt Kategoriler

1.0. Bilgi

1.1. Olgusal Bilgi

1.1.1. Terimler Bilgisi

1.1.2. Olgusal Gerçekler Bilgisi

1.2. Olguyla İlgili Yöntem ve Araçlar Bilgisi

1.2.1. Kurallar Bilgisi

1.2.2. Yönelimler ve Aşamalı Diziler Bilgisi

1.2.3. Sınıflamalar ve Kategoriler Bilgisi

1.2.4. Ölçütlerin Bilgisi

1.2.5. Yöntemler Bilgisi

1.3. Bir Alandaki Genellemeler ve Soyutlamalar Bilgisi

1.3.1. İlkeler ve Genellemeler Bilgisi

1.3.2. Kuramlar ve Yapılar Bilgisi

2.0. Kavrama

2.1. Çevirme

2.2. Yorumlama

2.3. Öteleme (Kestirme)

3.0. Uygulama

4.0. Analiz

4.1. Ögelere Dönük Analizi

4.2. İlişkilere Dönük Analizi

4.3. Örgütsel İlkeler Analizi

5.0. Sentez

5.1. Özgün Bir İletişim Ürünü Oluşturma

5.2. Plan ya da İşlemler Takımı Oluşturma

5.3. Soyut İlişkiler Dizisi Önerme

6.0. Değerlendirme

6.1. İç Ölçütlere Göre Değerlendirme

6.2. Dış Ölçütlere Göre Verilen Yargılar

Kaynak: Krathwohl, 2002, s. 213

2.9.1.1. Bilgi

Bilgi, kavramları hatırlayabilme yeteneği olarak ifade edilmektedir. Bilgi basamağı bilişsel öğrenme alanının ilk ve en alttaki basamağıdır (Bloom, vd., 1956, s. 62). Bu basamakta öğrencilerden önceden öğrendikleri kavramları, terimleri, kuralları, bir nesne veya olguyla ilgili bazı özellikleri söylemesi, ezberden tekrar etmesi, sınıflandırması ve tanımlayabilmesi beklenmektedir (Irmak, 2023). Bilgi basamağında bilişsel öğrenmenin olup olmadığını öğrenmek için “kim, ne, ne zaman, nasıl ve nerede” gibi sorular sorulabilir (Birgin, 2016, s. 842). Bilgi basamağı, bilişsel öğrenme alanının temelini oluşturduğu için son derece önemlidir. Bireyin bir sonraki basamağa geçebilmesi için bu basamaktaki öğrenmeyi gerçekleştirmiş olması gerekmektedir (Huitt, 2011). Ayrıca öğrencilerin bir şeyler öğrendikleri düşünülüyorsa bildikleri şeyleri hatırlamaları ve zihinden geri getirip ezbere söyleyebilmeleri gerekmektedir (Bildiren, 2018).

2.9.1.2. Kavrama

Kavrama, öğrenilmiş bir bilginin anlaşılması, daha sonra yorumlanması ve açıklanması anlamına gelmektedir. Bireyin, bilgi basamağında öğrendiği bilgileri kendi anlatımını katarak yorumladığı basamaktır (Sönmez, 2007). Bu aşamada kişiden beklenen öğrenilen bilgiyi zihninden geri getirip anlama, anlamlandırma ve düşünceler arasında bağlantı kurmasıdır (Bloom, vd., 1956, s. 89).

Kavrama düzeyindeki öğretim hedefleri, öğrencinin bilgi düzeyinde öğrendiği bilgileri tablo, sembol ve grafik gibi gösterim biçimlerini kullanarak (Birgin, 2016, s. 843) kendi ifadeleriyle açıklaması, bir konu ile ilgili hislerini söylemesi, karşılaştırma yapması, ilişkilendirmesi vb. davranışlarını içermektedir (Fisher, 2022, s. 82). Bu nedenden dolayı öğretmen öğrencinin öğretim süresince aktif olmasını sağlayacak sorular sormalıdır (Başar, 2009).

2.9.1.3. Uygulama

Bu aşamada birey önceki basamaklarda elde ettiği bilgileri kullanarak, karşısına çıkan problemleri çözmeye çalışır (Sönmez, 2007). Uygulama basamağında bilgi, anlamının ötesine geçerek problemleri çözmek, karşısına çıkabilecek senaryoları analiz etmek, öğrendiği bilgileri karşılaştığı durumlara transfer ederek bilginin uygulanmasını vurgular (Crowe vd., 2008). Sonuç olarak bu basamakta bireyin bilgiyi değiştirmesi, kullanması, ihtimalleri düşünmesi, geliştirmesi ve çözmesi beklenmektedir (Atılğan vd., 2017).

2.9.1.4. Analiz

Öğrenci öğrendiği bilgileri parçalara ayırır daha sonra bu bilgileri benzerliğe ve farklılıklara göre sınıflandırarak aralarındaki bağlantıları inceler (Beyreli & Sönmez, 2017). Analiz aşamasında, bilgi, kavrama ve uygulama basamaklarının ötesine geçerek bilgileri eleştirel düşünme becerilerini kullanmaları gerekmektedir (Crowe vd., 2008). Analiz sorularıyla, öğrenciler üç farklı bilişsel işlem gerçekleşmektedir. İlk olarak hareketin meydana gelmesini sağlayan nedenlerin ifade edilmesi, ikinci olarak bilgilerin analiz edilip değerlendirilerek sonuca varılması, en son aşamada ise sonuçların incelenerek kanıtlarla birlikte ortaya koyulmasıdır (Baysen, 2006, s. 23). Öğrencinin edindiği bütün bir bilgiyi parçalara ayırması ve parçalar arasındaki ilişkileri incelemesi gibi eylemleri içermektedir (Fisher, 2022, s. 82).

2.9.1.5. Sentez

Herhangi bir konuyla ilgili edinilen bilgilerin birleştirilmesi ve yeni fikirler üretme basamağıdır (Baydar, 2022, s. 41; Bloom, vd., 1956, s.162). Başka bir deyişle öğrencinin birden fazla parçayı belirli kurallar kapsamında birleştirerek bütüne ulaşma davranışlarını içermektedir (Fisher, 2022, s. 82). Sentez aşamasında, öğrenciler yaratıcılıklarını kullanarak özgün bilgiler ortaya koyabilir (Irmak, 2023). Öğrencilerin kendilerine verilen bir konu hakkında kompozisyon, şiir, makale, tez yazmaları veya resim çizmeleri sentez basamağına uygun örnekler arasında verilebilir (Özdemir, 2020, s. 75).

2.9.1.6. Değerlendirme

Değerlendirme, bilişsel öğrenme sürecinin en üst düzey basamağıdır. Öğrenci bu basamağa gelinceye kadar edindiği bilgileri yorumlar, karşılaştırma yapar ve sonucunda olumlu ya da olumsuz bir durumu ortaya koyar (Bloom, 1956). Bu aşamada öğrenciden asıl beklenen konuyla ilgili bir yargıya varmasıdır (Baydar, 2022, s. 41; Bloom, vd., 1956, s. 185).

2.9.2. Orijinal Bloom Taksonomisinin Revize Edilme Nedenleri

Dünyadaki gelişen teknoloji, ortaya çıkan değişimler ve yaşanan olaylar doğrultusunda psikoloji ve eğitim alanlarında birçok değişme meydana gelmiştir. Bloom tarafından geliştirilen taksonomi çoğu eğitimci tarafından kabul edilse de bazı araştırmacılar tarafından yetersiz bulunmaya başlanmıştır ve Bloom taksonomisinin revize edilmesi gerektiği düşünülmüştür (Yüksel, 2007).

Bloom taksonomisinin revize edilme nedenleri aşağıdaki gibi sıralanabilir:

1. Bloom taksonomisi o dönemin eğitim koşullarına göre geliştirilmiştir. Değişen yaşam şartlarıyla birlikte toplumunda eğitimden olan beklentileri ve eğitime olan bakış açıları değişmeye başlamıştır (Anderson vd., 2018).
2. Bloom Taksonomisinde bilişsel süreçlerin tek bir boyuta göre basitten karmaşığa doğru sıralanma varsayımı oldukça eleştirilmiştir (Furst, 1994). Ayrıca öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini ölçmede yetersiz kaldığı düşünülmeye başlanmıştır (Ayvacı & Türkdogan, 2010).
3. Her öğrenci aynı öğrenme yöntemi ile öğrenemeyebilir. Burada bireysel farklılıklar devreye girmektedir. Taksonominin bireysel farklılıkları ihmal ettiği düşünülmektedir (Tuğrul, 2002).
4. Analiz ve değerlendirme basamaklarıyla ilgili farklı düşünceler bulunmaktadır (Tutkun & Okay, 2011).
5. Gerçek hayattan alınan problem durumları ve projelerin Bloom Taksonomisi ile ilişkilendirilememiştir (Tutkun ve Okay, 2011).
6. Bloom Taksonomisinde yer alan basamaklardaki hedefler yerine getirilemeden üst basamağa geçilememesi sert bir fikir olarak düşünülüp eleştirilmiştir (Bümen, 2010).
7. Eğitimde, öğrenme süreçleriyle ilgili öğretim modeli ortaya koyamamıştır (Tutkun, 2012).

Yukarıda yer alan sebeplerden dolayı Bloom Taksonomisinin revize edilmesi gerektiği düşünülmüştür. Lorin Anderson, Bloom'un Taksonomisini 21.Yüzyılın eğitim beklentilerine ve koşullarına uygun hale getirmek amacıyla 1995- 1999 yılları arasında var olan taksonomiye güncellemek istemiştir. Bu amaçla ölçme-değerlendirme uzmanları, bilişsel psikologlar ve eğitim programı kuramcılarından bir grup oluşturmuştur. Bu grup, Bloom' un taksonomisinin zayıf yönlerini belirleyerek sınıflandırmayı yeniden

düzenlemiştir (Tutkun, 2012). Taksonomi, Bloom'un öğrencisi Krathwohl ve Anderson tarafından revize edilerek Yenilenmiş Bloom Taksonomisi adını almıştır.

2.10. Yenilenmiş Bloom Taksonomisi

Bloom' un Bilişsel Alan Taksonomisi uzun yıllar popülerliğini koruyup ihtiyaçları karşılamaya yeterli olmuştur. Ancak dünyadaki teknolojik gelişmeler, çağın getirdiği değişiklikler, eğitimden beklenen hedefler farklılaşmaya başlayınca taksonominin güncellenmesi ihtiyacı ortaya çıkmıştır. 2001 yılında Bloom' un öğrencisi olan Krathwohl ve Anderson tarafından taksonomi üzerinde çalışılmış ve revize edilerek Yenilenmiş Bloom Taksonomisi olarak karşımıza çıkmıştır (Beyreli & Sönmez, 2017). Yenilenen Bloom Taksonomisinin ana hatları ve düşüncesi Orijinal Bloom Taksonomisine benzese de bazı değişiklikler yapılmıştır (Şeker, 2010). Orijinal taksonomi ile yenilenmiş taksonomi arasındaki farklar Tablo 4' de özetlenmiştir.

Tablo 4. Orijinal Bloom Taksonomisi ile Yenilenmiş Bloom Taksonomisi Arasındaki Farklar

Önemli Noktalardaki Dört Değişiklik	Terminolojideki Değişiklik	Dört	Yapıdaki Dört Değişiklik
1.Taksonominin kullanımındaki temel odak değişmiştir. İlk taksonomi daha çok değerlendirmeye yardımcı olurken, yenilenmiş taksonomi planlama, öğretim ve değerlendirmeye programın öğeleri arasındaki tutarlılıklara da odaklanmaktadır.	1. Ana basamakların isimleri hedefler nasıl gerçekleştiriliyorsa öyle isimlendirilmiştir. Örneğin ilk taksonomide yer alan “Bilgi” basamağı bir addır. Eylem değildir. Benzer sorun analiz ve sentezle de geçerlidir bu nedenle basamaklar eylemsi-ad ilişkisini kurabilmek için eylem biçiminde isimlendirilmiştir.	1. Hedeflerdeki ad ve eylemsi öğeleri ayrı birer boyut haline getirilmiştir. Ad ögesi, bilgi boyutunu oluşturmuştur. İlk taksonomideki bilgi basamağındaki eylem ögesi “hatırlama” haline getirilmiştir her ana basamağın eylem ögesi de bilişsel süreç boyutunu oluşturmuştur.	
2. Yenilenmiş taksonomi tüm düzeylerde çalışan öğretmenler için hazırlanmıştır. İlk taksonomi daha çok yükseköğretim örnekleri verirken ikincisi ilk ve ortaöğretime de örnekler vermektedir.	2. İlk taksonomideki “bilgi” basamağının alt basamakları olgusal, kavramsal, işlemsel ve üst bilişsel bilgi olarak sınıflanmıştır.Özellikle üst bilişsel bilginin eklenmesi yeni ihtiyaçlardan kaynaklanmıştır.	2. İki boyutlu taksonomi tablosunun oluşturulması analitik bir araç haline gelmiştir. Hedefler taksonomi tablosunun hücrelerine yerleştirileceğinden öğretim etkinliklerinin ve değerlendirmenin planlanmasına da yardımcı olacaktır. Böylece bu üç program ögesinin arasındaki tutarlılıkların görülmesi de sağlanabilecektir.	
3. Yeni taksonomi değişik basamakları anlamlı hale getirmek için örnek ölçme işlemleri içermektedir. Oysa eski taksonomi daha çok çoktan seçmeli testlere odaklanmıştır.	3. İlk taksonomide bazı basamakların alt basamakları ad ya da yalın halde bulunmaktaydı. Bunları eylem haline getirmek kullanışlılığı arttıracığı için değiştirilmiştir.	3. Bilişsel süreç basamakları (hatırlama, anlama, uygulama vb.) birikerek çoğalan (kümülatif) bir hiyerarşi olmaktan çıkarılmıştır ilk taksonomide bir basamak gerçekleştirilmeden diğerine geçilemiyordu. Oysa araştırmalar sadece bazı basamaklar arasında (kavrama, uygulama, analiz) kümülatif hiyerarşi olduğuna kanıt göstermektedir.	
4. Orijinal taksonomi altı ana basamağı önem vermişken, yenilenmiş taksonomi daha çok alt basamaklara odaklanmıştır. Ana basamaklar sadece tanımlayıcı haline getirilmiştir.	4.Kavrama ve sentez basamakları yeniden isimlendirilmiştir.	4. Sentez(yaratma) ve değerlendirme sınıflarının sırası değiştirilmiştir.	

Kaynak: Bümen, 2006, s. 7

Yapılan değişikler de Orijinal Bloom Taksonomisini tamamlamak, ihtiyaçlara daha iyi cevap verebilmek ve daha anlaşılır olması için 19 alternatif çerçeve belirlenmiştir (Pickard, 2007, s. 46-47).

Yenilenmiş Bloom Taksonomisi, Orijinal Bloom Taksonomisine göre terminolojik ve yapısal olarak bir takım değişikliklere uğramıştır (Tutkun vd., 2015). Orijinal Bloom Taksonomisinde yer alan sentez basamağı yerine değerlendirme basamağı gelirken son basamak yaratma olarak isimlendirilmiştir (Tutkun & Okay, 2011). Yapısal olarak ise Orijinal Bloom Taksonomisinin bilişsel alanı Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'nde bilgi boyutu ve bilişsel süreç boyutu olarak iki boyuta ayrılmıştır (Arı, 2013).

2.10.1. Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin Boyutları

2.10.1.1. Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin Bilgi Boyutu

Orijinal Bloom Taksonomisinin bilgi boyutuna oldukça benzerlik göstermektedir. Bilgi boyutu, bilgilerin kategorize edilmesi olarak isimlendirilmektedir (Tutkun ve Okay, 2011). Yenilenmiş Bloom Taksonomisinde bilgi basamağı basitten karmaşığa doğru sıralanmaktadır. Ayrıca kendi arasında olgusal bilgi, kavramsal bilgi, işlemsel bilgi ve üstbilişsel bilgi olmak üzere dört alt boyuta ayrılmaktadır (Erdoğan, 2017). Bu dört grupta kendi arasında alt gruplara ayrılmıştır. Tablo 5' te bilgi boyutunda yer alan ana ve alt gruplar gösterilmiştir.

Tablo 5. Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin Bilgi Boyutları ve Alt Basamakları

1.Olgusal Bilgi

1.1. Terimler bilgisi

1.2. Özel ayrıntı ve öğeler bilgisi

2. Kavramsal Bilgi

2.1. Sınıflama ve kategori bilgisi

2.2. İlke ve genellemeler bilgisi

2.3. Teoriler, yapılar ve modeller bilgisi

3. İşlemsel Bilgi

3.1. Konuya özel beceri ve algoritma bilgisi

3.2. Konuya özel teknik ve yöntem bilgisi

3.3. Uygun metodun kullanıldığını belirlemek için ölçüt bilgisi

4. Üstbilişsel Bilgi

4.1. Stratejik bilgi

4.2. Uygun koşullar ve durumsal bilgiyi içeren bilişsel amaçlar hakkında bilgi

4.3. Birey hakkında bilgi

Kaynak: Anderson, vd., 2018, s. 37

2.10.1.1.1. Olgusal Bilgi

Konu hakkında esas kavramları anlamak için gerekli olan bilgidir (Beyreli & Sönmez, 2017). Öğrencilerin bir konu alanı ve bu alandaki problemleri belirleyip çözebilmesiyle ilgili bilmesi gereken temel bilgileri içermektedir (Anderson, vd., 2010, s. 29). Olgusal bilgi, “Özel Ayrıntı ve Öğelerin Bilgisi” ve “terimler bilgisi” olmak üzere iki alt basamaktan oluşmaktadır.

2.10.1.1.1.1. Terimler Bilgisi

Teknik terimler, kavramlar, resim, işaret, numara, semboller gibi sözel olan ya da olmayan isimler ve simgeleri kapsamaktadır (Ayvaci & Türkdoğan, 2010). Bu isimler ve simgeler disiplin alanlarında kullanılacak temel dili oluşturmaktadır. Eğer bir öğrenci disiplin alanlarını öğrenmek istiyorsa bu isimleri ve simgelerin anlamlarını bilmesi gerekmektedir (Çelik, 2022, s. 19).

2.10.1.1.1.2. Özel Ayrıntı ve Öğeler Bilgisi

Konuyla ilgili önemli insan, olay, tarih, yer, zaman gibi daha ayrıntılı bilgileri içermektedir.

2.10.1.1.2. Kavramsal Bilgi

Kavramsal Bilgi, bir konu hakkındaki daha karmaşık bilgilerin kategorize edildiği basamaktır (Ayvaci & Türkdoğan, 2010). Konuyla ilgili bilgilerin düzenlenmesinde kullanılan temel bilgilerin nasıl ilişkilendirilip bütünleştirildiği, bu parçaların nasıl çalıştığı ve nasıl bir ilişki içerisinde olduğu hakkında yorum yapılmasını sağlar (Beyreli & Sönmez, 2017). Kavramsal bilgi; *sınıflamalar ve sınıflar bilgisi, ilkeler ve genellemeler bilgisi ve kuramlar, modeller ve yapılar bilgisi* olmak üzere üç alt kategoriden oluşmaktadır.

2.10.1.1.2.1. Sınıflama ve Kategoriler Bilgisi

Bilgilerin konu alanına göre sınıflandırıldığı düzeydir (Ayvaci & Türkdoğan, 2010).

2.10.1.1.2.2. İlke ve Genellemeler Bilgisi

Özel olgu ve olayların bir araya getirilmesiyle sınıflama yapılır ve bu sınıflamalar arasında ilke ve genellemelerin yapıldığı basamaktır (Çelik, 2022).

2.10.1.1.2.3. Teoriler, Yapılar ve Modeller Bilgisi

Bir konu hakkındaki sınıflama, ilke ve genellemelerden yola çıkarak yorum yapıldığı basamaktır (Ayvaci & Türkdoğan, 2010).

2.10.1.1.3. İşlemsel Bilgi

Konuyla ilgili durum veya problemlerin nasıl çözüme ulaştırılacağıyla ilgili işlem, teknik, yöntem, strateji, metot ve teorik bilgileri kapsamaktadır (Bümen, 2006). Olgusal ve Kavramsal Bilgi, bilgi ile ilgili “ne” sorusunun cevabına cevap ararken, İşlemsel Bilgi “nasıl” sorusunun cevabıyla ilgilenir (Anderson, vd., 2018, s. 58-79). İşlemsel bilgi, *konuya özel beceri ve algoritma bilgisi, konuya özel teknik ve yöntem bilgisi ile uygun yöntemlerin ne zaman ve nasıl kullanılacağına ilişkin ölçütlerin bilgisi* olmak üzere üç alt kategoriden oluşmaktadır.

2.10.1.1.3.1. Konuya Özel Beceri ve Algoritma Bilgisi

Birbirini takip eden aşamaların tümünün bilinmesi gereken basamak dizisidir (Ayvacı & Türkdoğan, 2010). İzlenen bu aşamalar bazen aynı kalırken bazen karışık olarak devam edebilir. Süreç ister sabit olsun ister kısmen değişime açık olsun bu sürecin özel beceriler ve algoritma bilgisinin ise çoğunlukla sabit olduğu kabul edilmektedir.

2.10.1.1.3.2. Konuya Özel Teknik ve Yöntem Bilgisi

Bir problemin tek bir çözüm yolu olmayabilir. Bazı işlemler önceden belirlenmiş sabit bir sonuca götürmek yerine süreç içerisinde değişkenlere göre farklı yolların bulunması gerekebilir (Ayvacı & Türkdoğan, 2010)

2.10.1.1.3.3. Uygun Metodun Kullanıldığı Belirlemek İçin Ölçüt Bilgisi

Öğrencilerin konuya özel işlemlerin bilgisine ve bu bilgilerine ek olarak bunların ne zaman ve nasıl kullanılacağıyla ilgili önceki yöntem ve tekniklerin bilinmesini içerir (Kayacan, 2021).

2.10.1.1.4. Üstbilişsel Bilgi

Üstbilişsel bilgi, genel olarak kişinin kendi kapasitesinin, kendiyle ilgili olan bilgilerin farkında olmasıdır (Beyreli & Sönmez, 2017). Aynı zamanda bireyin öğrenmeyle ilgili stratejiler hakkında bilgi sahibi olması ve bu stratejilerin ne zaman, nasıl kullanacağını bilmesi ile ilgilidir. (Anderson, vd., 2018, s. 58-79). Üstbilişsel bilgi; *stratejik bilgi, bilişsel görevler hakkındaki bilgi ve öz bilgi* olmak üzere üç alt kategoriden oluşmaktadır.

2.10.1.1.4.1. Stratejik Bilgi

Birey hazır olan bilgileri uygun yöntem ve teknikleri kullanarak kalıcı hale getirebilme, özetleyebilme, taslak çıkarabilme ve planlayabilme gibi faaliyetlerini yapabilir (Ayvaci & Türkdoğan, 2010). Kısacası birey bilgiyi nasıl öğreneceğinin bilincindedir (Kayacan, 2021).

2.10.1.1.4.2. Uygun Koşullar ve Durumsal Bilgiyi İçeren Bilişsel Amaçlar Hakkında Bilgi

Birey bir olay karşısında, birçok durum ve çözüm önerisi arasında kalabilir. Bireyin bu basamakta karşısına çıkan durum ve çözüm önerilerinden en uygununu seçme bilgisidir (Ayvaci & Türkdoğan, 2010).

2.10.1.1.4.3. Birey Hakkında Bilgi

Bireyin kendi hakkında bilgi sahibi olması, kendini tanıması, biliş ve öğrenme açısından kendisinin zayıf ve güçlü taraflarını bilmesi, hoşlandığı alanları bilerek hedeflerine odaklanması ile ilgili bilgisini ifade eder (Ayvaci & Türkdoğan, 2010).

2.10.1.2. Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin Bilişsel Süreç Boyutu

Öğrencilerin bilişsel gelişimini anlayıp, daha etkili bir öğrenme stratejisi uygulayabilmek için taksonomilerin önemli bir görevi vardır. Günümüzün eğitim ihtiyaçlarını karşılayabilmek için Orijinal Bloom Taksonomisi revize edilmiştir. Orijinal Bloom Taksonomisi ile Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin bilişsel süreç boyutu birbirine benzemektedir. Her iki taksonomide de altı temel kategori yer almaktadır (Birgin, 2016).

Revize edilen taksonominin bilişsel süreç boyutunda yapılan değişiklikler aşağıda belirtilmiştir:

- Yenilenmiş Bloom Taksonomisinde bilişsel süreç boyutunun altı basamağının üçü yeniden adlandırılırken, ikisinin sırası değiştirilmiştir (Anderson, 2005, s.106; Krathwohl, 2002, s. 215).
- Orijinal taksonomide birinci basamak olan bilgi basamağı “hatırlama” , kavrama basamağı “anlama” ve sentez basamağı “yaratma” olarak yeniden adlandırılmıştır (Ayvaci & Türkdoğan, 2010).
- Yenilenmiş Bloom Taksonomisinde değerler ve yaratma basamağı yer değiştirmiştir (Ayvaci & Türkdoğan, 2010).

- Yenilenmiş Bloom Taksonomisinde, öğrenme daha fazla öğrenci merkezli hale getirilmiştir. Böylece öğrenmenin daha etkileşimli ve anlamlı hale getirilmesi amaçlanmıştır (Kayacan, 2021).

Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin bilişsel sürecinde yer alan altı ana basamağı ve bu basamakların içerisinde yer alan 19 alt kategori Tablo 6’ da gösterilmiştir.

Tablo 6. Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin Bilişsel Süreç Boyutları

1. Hatırlama

- 1.1. Tanıma
- 1.2. Anımsama

2. Anlama

- 2.1. Yorumlama
- 2.2. Örneklendirme
- 2.3. Sınıflandırma
- 2.4. Özetleme
- 2.5. Sonuç çıkarma
- 2.6. Karşılaştırma
- 2.7. Açıklama

3. Uygulama

- 3.1. Yürütme
- 3.2. Gerçekleştirme

4. Analiz Etme (Çözümleme)

- 4.1. Ayırıştırma
- 4.2. Örgütme
- 4.3. İrdeleme

5. Değerlendirme

- 5.1. Kontrol etme
- 5.2. Kritik etme

6. Yaratma

- 6.1. Oluşturma
 - 6.2. Planlama
 - 6.3. Üretme
-

Kaynak: Anderson, vd., 2018, s. 39

2.10.1.2.1. Hatırlama

Hatırlamak, zihinde var olan bilgiyi uzun süreli bellekten geri getirme işlemidir. Hatırlanacak bilgiler; olgusal, kavramsal, işlemsel ve üstbilişsel bilgi olabildiği gibi bunların birleşimi de olabilir (Kablan, 2019, s. 151).

Yenilenmiş Bloom Taksonomisinde hatırlama aşamasında, öğrencinin bilgiyi hatırlama ve zihinden geri çağırmasıyla ilgilidir. Öğrenci bu aşamada bilgileri kullanabilme yeteneğini göstermektedir. Bilişsel alanın en altta ve en basit düzeyde olan öğrenme düzeyi Hatırlama basamağıdır düzeyidir (Tüzel vd., 2019). Hatırlama basamağı, *tanıma ve anımsama* olarak iki alt kategoriye ayrılmaktadır.

2.10.1.2.1.1. Tanıma

Öğrenciler öğrendikleri bilgileri tanımaya çalışırlar. Bilgiler kısa süreli bellekten uzun süreli belleğe geçiş yapar (Karaman & Bindak, 2017).

2.10.1.2.1.2. Anımsama

Öğrencilerin uzun süreli bellekte yer alan bilgileri bağımsız bir şekilde geri çağırabilmesidir (Karaman & Bindak, 2017).

2.10.1.2.2. Anlama

Anlamak, daha önce öğrenilen bilgiler ile yeni öğrenilen bilgiler arasında ilişki kurulmasıdır (Kablan, 2019, s. 151). Orijinal Bloom Taksonomisindeki kavrama basamağının adı anlama olarak değiştirilmiştir. Anlama basamağı, öğrencilere bilgiyi hatırlatmanın yanı sıra, bu bilgilerin anlamını çıkarmayı, özetlemeyi, örneklendirmeyi ve karşılaştırmayı içerir (Anderson, vd., 2010, s. 90). Anlama basamağı *yorumlama, örneklendirme, sınıflama, özetleme, sonuç çıkarma, karşılaştırma ve açıklama* olmak üzere yedi alt basamaktan oluşur.

2.10.1.2.2.1. Yorumlama

Öğrenci, yeni öğrendiği bilgileri, daha önceden öğrendiği zihninde olan bilgilerle ilişkilendirir. Böylece bilgiyi başka bir ifadeye dönüştürmüş olur (Beyreli ve Sönmez, 2017).

2.10.1.2.2.2. Örneklendirme

Öğrenci konuyla ilgili örnekler verir (Kayacan, 2021).

2.10.1.2.2.3. Sınıflandırma

Bir durumun belli bir gruba dâhil olup olmayacağının belirlenmesidir. Öğrenci bilgileri sınıflandırır (Kayacan, 2021).

2.10.1.2.2.4. Özetleme

Öğrenci, öğrendiği konuyu genel hatlarıyla ifade eder, kavramları belirler (Kayacan, 2021).

2.10.1.2.2.5. Sonuç Çıkarma

Öğrenci öğrendiği bilgileri kendi cümleleriyle açıklayarak genelleme yoluna gider (Kayacan, 2021).

2.10.1.2.2.6. Karşılaştırma

İki veya daha fazla nesne, kavram veya olay arasında benzerlik ve farklılıkların ifade edilmesidir (Kayacan, 2021).

2.10.1.2.2.7. Açıklama

Öğrencinin herhangi bir konuda sebep-sonuç ilişkisi ortaya koyabilmesidir (Kayacan, 2021).

2.10.1.2.3. Uygulama

Öğrencilerin derste öğrendikleri bilgileri, günlük hayatta karşılaştıkları durumlara aktarabilme yeteneğidir. Bu basamakta öğrenci teorik bilgiyi pratiğe dönüştürerek karşılaştığı sorunları ve olayları çözmeye çalışır (Mayer, 2002, s. 229). Uygulama basamağı, *yapma ve yararlanma* olmak üzere iki alt basamaktan oluşmaktadır (Kayacan, 2021).

2.10.1.2.3.1. Yapma

Öğrenci öğrendiği bilgileri karşılaştığı durumlara uygulayabilme ve pratik çözüm bulma sürecidir (Irmak, 2023).

2.10.1.2.3.2. Yararlanma

Öğrenci öğrendiği bilgileri farklı durumlarda kullanabilmektedir. Öğrenci karşılaştığı durum ve sorunlara karşı belirli bir işlem seçer ve onu uygular (Irmak, 2023).

2.10.1.2.4. Analiz (Çözümleme)

Analiz (çözümleme), bir materyalin kendisini oluşturan parçalara ayrılması olarak tanımlanmaktadır (Mayer, 2002, s. 230). Öğrencinin, öğrendiği bilgileri ayrıntılı bir şekilde inceleyerek parçalara ayırdığı basamaktır. Bu basamakta öğrenci bilgi sahibi olduğu konuları eleştirel bir bakış açısıyla analiz eder, sınıflandırır ve bileşenlerine ayırır (Ayvacı & Türkdoğan, 2010). Analiz basamağı *ayırıştırma, örgütleme ve irdeleme* olarak 3 alt basamağa ayrılmaktadır (Kablan, 2019, s. 154).

2.10.1.2.4.1. Ayırıştırma

Öğrencinin, öğrendiği bilgileri parçalara ayırma ve seçebilme becerisidir. Böylece bilgiyi daha küçük ve anlamlı parçalara bölebilir (Kablan, 2013, s. 29).

2.10.1.2.4.2. Örgütlenme

Öğrenci bilgiler arasındaki ilişkiyi anlayarak bu bilgiler arasındaki ilişkileri belirlemeyi amaçlamaktadır. Böylece bilgi ana hatlarıyla görülür ve bütünleşir (Kablan, 2013, s. 29).

2.10.1.2.4.3. İrdeleme

Öğrenci, bir durumun niçin gerçekleştiğini anlamak amacıyla bilgiyi eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirir (Osmanoğlu, 2022).

2.10.1.2.5. Değerlendirme

Değerlendirme, belirli bir kritere veya standarda göre yargıda bulunmak anlamına gelmektedir (Ayvacı & Türkdogan, 2010). Bu kriterler ya öğrenciler tarafından belirlenir ya da başkaları tarafından öğrenciye sunulabilir (Mayer, 2002, s.230-231). Bu basamakta öğrenci elde ettiği bilgileri kritik ederek, savunma ya da reddetme gibi eleştirel beceriler kazanır (Beyreli & Sönmez, 2017). Böylece öğrenciler yüksek düzeyde düşünme becerileri geliştirip, karşılaştığı bilgileri eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirebilir (Çelik, 2022). Değerlendirme basamağı, *denetleme* ve *eleştirme* olmak üzere iki alt basamağa ayrılır (Kablan, 2019, s. 155).

2.10.1.2.5.1. Denetleme

Bir konu, süreç ya da üründe uyumsuzluk olup olmadığının ele alınıp bu durumun ortaya çıkarılmasıdır (Kayacan, 2021).

2.10.1.2.5.2. Eleştirme

Öğrenci konu, süreç ya da ürünü belirli kriterlere göre olumlu veya olumsuz bir bakış açısıyla yargılayabilir (Kayacan, 2021).

2.10.1.2.6. Yaratma

Bu basamak Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin altıncı, son ve en üst düzey basamağıdır. Bu basamakta eski öğrenmelerden yararlanılarak işlevsel, orijinal, tutarlı, yeni ve anlamlı bir bilgi veya yeni bir ürün meydana getirilir. Öğrencilerin bilgiyi anlayıp ezberlemekten öte bilgiyi yaratıcı ve özgün bir şekilde kullandığı, eleştirel düşünme becerilerinin geliştirildiği bir basamaktır (Beyreli & Sönmez, 2017). Yaratma olarak sınıflandırılan hedefler,

öğrencilerin orijinal bir ürün üretmelerini içermektedir (Mayer, 2002, s. 231-232). Yaratma basamağı *oluşturma, planlama ve üretme süreçleri* üç alt basamaktan yer almaktadır (Kablan, 2019, s. 156).

2.10.1.2.6.1. Oluşturma

Öğrenci öğrendiği bilgileri pratik ve özgün bir şekilde kullanarak yeni bir proje, ürün veya fikir ortaya koyar (Beyreli & Sönmez, 2017).

2.10.1.2.6.2. Planlama

Öğrencinin, öğrendiği bilgilerden yola çıkarak karşılaştığı problemlere karşı çözüm üretebilme yeteneğidir. Öğrenci oluşturma kısmında belirlediği hipotezi test etmek amacıyla planlama yoluna giderek deney oluşturur (Kablan, 2013).

2.10.1.2.6.3. Üretme

Öğrenci bu aşamada verilen problemlere karşı uyguladığı deney kısmının sonuçlarını inceleyerek çözüme varır (Kablan, 2013).

2.11. Literatür Taraması

2.11.1. Tez Çalışmaları

Avlukyari (2019) tarafından yapılan araştırmada 2018 - 2019 eğitim öğretim yılında ilk defa uygulanan İYEP' in öğretmenler ve yöneticiler tarafından sahip oldukları eğitim durumu, cinsiyet, kıdem ve branşlara göre nasıl değerlendirildiği incelenmiştir. Veriler programın özel amaçları, ilkeleri, türü ve içeriği, ölçme ve değerlendirme yaklaşımını belirleyebilmek için anket ile toplanmıştır ve 239 kişiden geri dönüş alınmıştır. Anketin ilk bölümünde kişisel bilgiler, ikinci bölümünde programın özel amaçlarını ölçmeye yönelik 13, üçüncü bölümünde programın ilkelerini ölçmeye yönelik 6, dördüncü bölümünde programın türü ve içeriğini ölçmek için 10, besinci ve son bölümünde programın ölçme ve değerlendirme kısmı için 11, toplamda ise 40 soru yer almıştır. Ölçeklerde yer alan soruların analizi yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, kadınların erkeklere göre İYEP' i daha etkili bulduğuna, mezun oldukları branş ve kıdem düzeylerine göre anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Ayrıca yönetici ve öğretmenlerden elde edilen verilere göre İYEP' in ilkeleri, türü ve içeriği, ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının oldukça etkili olduğu sonucuna varılırken programın özel amaçlarının kısmen etkili olduğu ortaya çıkmıştır.

Saridoğan (2019) tarafından yapılan araştırmada İYEP' in Türkçe dersi öğrenci başarısı, motivasyonu, tutumu ve benlik algısı üzerindeki etkisini inceleyip ve uygulama aşamasında

ortaya çıkan aksaklıklarının tespit edilmesi amaçlanmıştır. Çalışma 2018-2019 eğitim öğretim yılında, İYEP kursuna devam eden, üç farklı sosyoekonomik düzeyde bulunan 49 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Ön test ve son test olarak “Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği” , “Çocuklar İçin Benlik Algısı Profili” ölçekleri uygulanmıştır ve SPSS ile analiz edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre İYEP Türkçe kursunun üst düzey ile orta düzeydeki öğrencilerin motivasyonunu olumlu yönde etkilediği, alt sosyoekonomik düzeydeki öğrencilerin motivasyonlarını etkilemediği; tüm öğrencilerin benlik algı profillerini ve başarılarını olumlu etkilediği sonucuna varılmıştır.

Keskin (2021) tarafından yapılan araştırmada 2019-2020 eğitim öğretim yılında Çorum ili Mecitözü ilçesinde İYEP hakkında, bu programa dâhil olup eğitim alan 1 öğrencinin İYEP süreci değerlendirilip, İYEP eğitimi veren 14 öğretmen ile görüşme yapılmıştır. Bu araştırmanın amacı, İYEP’ in dezavantajlı öğrenciler için önemini araştırmak ve bu programın öğrenci grupları açısından değerlendirmektir. Araştırmanın sonuçlarına göre, İYEP eğitimine katılan öğrencinin akademik başarısının daha iyi durumda olduğu ancak matematik dersi çarpma ve bölme işlemlerine ait kazanımlarda eğitim alan öğrencinin henüz istenilen düzeye ulaşamadığı tespit edilmiştir. Öğretmen görüşlerine göre İYEP’ in dezavantajlı öğrenciler bakımından önemli olduğu, kitaplarda bulunan etkinliklerin ve öğrencilere yönelik psikososyal destek yönünün geliştirilmesi gerektiği tespit edilmiştir.

Erdinç (2022) tarafından yapılan araştırmada 2018-2019 eğitim- öğretim yılında Adıyaman il merkezinde bulunan, İYEP’ te görev almış 96 sınıf öğretmenleri ve 2019- 2020 eğitim- öğretim yılında İYEP’ e katılmış 10 öğrencinin velilerinin görüşlerini öğrenmeyi amaçlamıştır. Araştırmanın sonucuna göre öğretmenlerin İYEP’ in bağlam, girdi, süreç ve ürün boyutlarına ilişkin olarak programın amacına uygun olduğu görüşünde oldukları görülmüştür. Velilerin ise İYEP’ in öğrenciler için bilişsel ve psikososyal yönden olumlu katkı sağladığını ancak planlama, ders çeşitliliği ve doküman konularında zayıf olduğunu belirtmiştir.

Etem (2023) tarafından yapılan araştırmada 2018- 2019 ve 2019-2020 eğitim- öğretim yılında Muş ili Merkez ilçesinde İYEP kapsamında görev alan yönetici, sınıf ve rehber öğretmenlerinden oluşan 55 okul çalışanının İYEP hakkındaki görüşlerini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonuçlarına göre sınıf öğretmenleri programı faydalı ancak sürenin yetersiz olduğunu, kursları öğrencilerin kendi sınıf öğretmenlerinin vermesi gerektiğini, ek kaynaklara ihtiyaç duyulduğunu, çevrenin programa olumlu yaklaştığını, rehberlik hizmetlerinin ve değerlendirme araçlarının yetersiz olduğunu belirtmiştir. Yöneticilerin

çoğu, programın yararlı olduğunu, akademik başarıyı artırdığını ancak öğretmenlerin kurs ücretini düşük bulduğu için isteksiz oldukları görüşünü bildirmiştir. Rehber öğretmenler ise programın faydalı olduğunu, öğrencilerin akademik başarısını ve özgüvenini artırdığını, rehber öğretmenin programdaki rolünün rehberlik etme olduğunu, kursun hafta içi yerine hafta sonu olması gerektiğini ve program süresinin uzatılması gerektiği fikrini belirtmişlerdir.

Mısırcı (2023) tarafından yapılan araştırmada 2021-2022 eğitim- öğretim yılında ilkokul ve ortaokul matematik ders kitaplarında bulunan etkinlik türleri Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin bilişsel süreç becerileri sınıflandırılmıştır. Bu çalışmada ilkokul 3.ve 4. sınıf; ortaokul 5-8. sınıf matematik ders kitapları çalışmanın verilerini oluşturmuştur ve 15 farklı kitabın ilgili bölümleri incelenmiştir. Yenilenmiş Bloom Taksonomisine bilişsel süreç basamaklarına göre incelenen etkinliklerin anlama ve uygulama basamaklarında yığıldığı görülmüştür. Kitaplarda bulunan etkinliklerin kavram pekiştirme hedefinin ön plana çıktığı görülürken öğretim amaçlı hazırlanmış etkinliklere daha az yer verildiği görülmüştür.

Günel (2023) tarafından yapılan araştırmada 2014-2015 eğitim- öğretim yılının 2. döneminde TEOG fen bilimleri dersi soruları ve 2020 LGS fen bilimleri sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre incelenmiştir. Toplamda yer alan 40 soru Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin bilgi boyutu ve bilişsel süreç basamaklarına göre sınıflandırılıp, yüzde ve frekansları belirlenmiştir. Araştırmanın sonucuna göre soruların kavramsal ve işlemsel bilgi boyutunda daha fazla yer aldığı görülmüştür. Ayrıca incelenen soruların üst düzey becerileri ölçen soru yüzdesinin düşük olduğu tespit edilirken yaratma basamağında iki merkezi sınavda da soru bulunmadığı görülmüştür.

2.11.2. Makale Çalışmaları

Erdoğan (2017) tarafından yapılan araştırmada 242 ilkokul dördüncü sınıf öğrencisi ve bu öğrencilerin sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersine yönelik sordukları soruları Yenilenmiş Bloom Taksonomisi açısından incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmada öğrenci ve öğretmenlerin öyküleyici ve bilgilendirici birer metinle ilgili sorular hazırlayıp bu soruları yanıtlamaları istenmiştir. Araştırma sonucuna göre, öğrenci ve öğretmenleri hazırladıkları soruların düşük bilişsel düzeyde olduğu ve öğretmenlerin soru sorma becerilerini geliştirebilmek için yeterli düzeyde çalışma yapmadıkları görülmektedir.

Aslan ve Atik (2018) tarafından yapılan araştırmada ilkokul Türkçe dersi 2015 yılı programında 167, 2017 programında ise 224 toplamda 392 bilişsel alan kazanımlarını

Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda 2015 yılı Türkçe dersi programı kazanımlarının daha çok işlemsel bilgi türünde olduğu, bunu sırasıyla olgusal bilgi, kavramsal bilgi ve üstbilişsel bilgi türlerinin takip ettiği görülürken, kazanımların en çok sırasıyla uygulamak, anlamak ve çözümlemek düzeyinde olduğu görülmüştür. 2017 yılı Türkçe dersi programı kazanımlarının ise bilgi boyutu olarak ele alındığında büyük bir kısmının olgusal ve işlemsel bilgi türlerinde olduğu görülürken, bilişsel süreç boyutu bakımından değerlendirildiğinde büyük bir kısmının alt düzey düşünme becerileri ile ilgili olduğu görülmektedir.

Toptaş ve Karaca (2019) tarafından yapılan araştırmada İYEP uygulamalarında matematik kazanımlarını değerlendirmek amacıyla 86 sınıf öğretmeni ile yarı yapılandırılmış görüşme gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre matematik kazanımları ve etkinlik kitabının kapsamının yeterli olduğu ancak bu derse ayrılan sürenin yetersiz olduğu görüşü tespit edilmiştir. Bu görüşlere ek olarak sınıf öğretmenlerinin İYEP' i verimli buldukları ortaya çıkmıştır.

Balantekin (2020) tarafından yapılan araştırmada İYEP' te uygulanan Türkçe dersinin değerlendirilmesi amacıyla 2018-2019 eğitim öğretim yılında 339 öğretmene anket uygulanmıştır. Yapılan çalışmanın sonucuna göre, öğrencilerin Türkçe dersinde performanslarının arttığı ancak velilere İYEP hakkında yeterli bilgilendirme yapılmadığını ve programın psikososyal yönünün eksik olduğu tespit edilmiştir.

Gürler (2020) tarafından yapılan araştırmada Fen Bilimleri dersinin İYEP kapsamına alınıp alınmamasıyla ilgili öğretmen görüşlerine başvurmuştur. Öğretmenlerin bu konuyla ilgili farklı görüşlerinin olduğu, kararsız oldukları belirlenmiştir.

Yıldız ve Kılıç (2019) tarafından yapılan araştırmada 2018- 2019 eğitim- öğretim yılında Gaziantep ili Nizip ilçesinde İYEP kapsamında görev alan 17 sınıf öğretmeni ile bir çalışma yapılmıştır. Bu çalışmada öğretmenlerin, İYEP' in öğrenci başarısını artırıp artırmadığı konusunda görüşleri öğrenilmek istenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin farklı görüşleri olduğu ancak uygulanan kursun hafta sonu olmasının daha faydalı olacağı sonucuna ulaşılmıştır.

Ekinci ve diğerleri (2021) tarafından yapılan araştırmada Mardin ili Kızıltepe ilçesinde İYEP kursunda görev almış 50 sınıf öğretmenin İYEP hakkındaki görüşlerini incelemiştir. Araştırmanın sonucuna göre İYEP' in öğrencilere fayda sağladığı, ders başarı durumlarının ve motivasyonlarının arttığı bunun sonucunda da öğrencilerin özgüveninin yükseldiği tespit

edilmiştir. Bunun yanı sıra öğrencilerin devamsızlık yapması, kaynakların yetersiz olması, öğrencilerin tam olarak dinlenememesi, programdaki modül sürelerinin kısa olması, öğrenci belirleme aracının objektif olarak yapılmaması programın aksayan yönleri olarak belirtilmiştir.

Mizbani ve Chalak (2017) “Analyzing Listening and Speaking Activities of Iranian EFL Textbook Prospect 3 Through Bloom's Revised Taxonomy” isimli çalışmasında dil öğretiminin gerçekleştirildiği ders kitaplarında bulunan dinleme ve konuşma aktivitelerini Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre incelemiştir. Araştırmanın sonucuna göre, dinleme ve konuşma aktivitelerinin düşük seviyede bilişsel becerileri belirlemeye yönelik hazırlandığı sonucuna varılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin ek aktiviteler kullanmalarının faydalı olacağı tavsiye edilmiştir.

Arvianto ve Farid (2016) “The Compatibility Of Reading Exercises With Bloom’s Revised Taxonomy And 2013 Curriculum” adlı makalesinde okuma etkinliklerinin yer aldığı okuma ders kitaplarında bulunan etkinliklerin Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre inceleyip, 2013 programıyla uyumunu tespit etmeyi hedeflemiştir. Bu araştırmanın bulgularına göre okuma metinlerinin hatırlama, anlama ve uygulama basamaklarında yer aldığı ve diğer basamaklara uygun etkinliklerin bulunmadığı tespit edilmiştir.

Özetle, yapılan çalışmalar incelendiği zaman İYEP’e dâhil edilecek öğrencilerin belirlenmesinde kullanılan Öğrenci Belirleme Aracı ve Bloom Taksonomisinin birlikte değerlendirildiği çalışmalara yer verilmediği görülmüştür. Yapılan çalışmalar İYEP başlığı altında incelendiği zaman daha çok İYEP ile ilgili öğretmen, öğrenci, veli ve yöneticilerin görüşlerinin incelendiği anlaşılmaktadır. Bunun yanında İYEP ‘e katılan dezavantajlı öğrencilerin derslere karşı tutumunun incelendiği çalışmalarda literatürde yer almıştır. Yenilenmiş Bloom Taksonomisi ile ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında zaman da farklı öğrenim düzeylerinde farklı dersler için hazırlanmış sınav sorularının incelendiği çalışmaların yanında, farklı öğretim kademeleri için hazırlanmış ders kitaplarında yer alan soruların ve ders programlarının taksonomiye göre uygunluğunun incelendiği çalışmalara ağırlık verildiği görülmektedir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

3.1. Araştırma Yöntemi ve Modeli

Yöntem, bir araştırmaya yol gösteren ve araştırmacının belirlediği amacı gerçekleştirebilmesi için kullanılan araçların tümüdür (Boz, 2019). Bu araştırmada, 2023-2024 eğitim öğretim yılında İYEP’ te uygulanan ÖBA’da yer alan Türkçe dersi soruları Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre incelenmiştir. Bu çalışmada bilgilerin incelenip detaylandırılması ve sunulması gerçekleştiğinden dolayı nitel araştırma yöntemlerinden olan doküman inceleme yöntemi kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2021) nitel araştırmayı gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi yöntemlerin kullanıldığı, olayların ve algıların doğal ortamda gerçekçi bir şekilde ortaya konmasına yönelik bir sürecin izlendiği bir araştırma olarak tanımlamaktadır. Nitel araştırmalar, bilgiyi detaylı inceleyerek araştırmacılara çeşitli görme alanları açabilmektedir (Seggie & Bayyurt, 2021, s. 15). Doküman incelemesi, araştırılması amaçlanan olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizinin yapılması şeklinde tanımlanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bahsedilen yazılı metinler genellikle “ programlar, yönetmelikler, kitap ve gazeteler, raporlar gibi çeşitli yazılı veya elektronik kayıtlı olan verilerden oluşmaktadır (Büyüköztürk, vd., 2020, s. 13). Doküman incelemesi, eğitim bilimleri araştırmaları bakımından hem araştırmanın merkezine alınmış bir yöntem olarak hem de destekleyici yöntem olarak sıklıkla kullanılmaktadır (Ulutaş, 2021, s. 296-297). Doküman incelemesi, genel tarama ve içerik çözümlemesi olarak iki farklı amaç doğrultusunda kullanılabilir. Genel tarama, araştırmalarda alan yazın veya literatür taraması şeklinde adlandırılmaktadır. İçerik çözümlemesi ise bir metnin, kitabın, belgenin araştırma konusuyla ilgili olan kısımların sayılaştırılarak ifade edilmesidir (Karasar, 2023). Doküman analizi ile veri, daha kısa zamanda vakit kaybetmeden elde edildiğinden bu yöntemin ekonomik olduğu söylenebilir (Yıldırım & Şimşek, 2021, s. 189-190). Ayrıca bu yöntemin, literatürde yer alan kaynakların içeriğinin sık sık değişmemesinden dolayı güvenilir olduğundan ve kaynakların birçok kişinin incelenmesinden geçerek ortaya çıkmasından dolayı da ekonomik olduğundan

bahsedilebilir (Sak vd., 2021). Doküman analizinin bu yönlerinden dolayı araştırmaya katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

3.2. Evren ve Örneklem

İYEP 2018-2019 eğitim – öğretim yılında uygulanmaya başlanmış olup halen devam etmektedir. Araştırmanın evrenini Milli Eğitim Bakanlığının İYEP’ te uyguladığı ÖBA’ da yer alan Türkçe dersi soruları oluşturmaktadır. Bu çalışmanın örneklemini ise 2023-2024 eğitim öğretim yılında İYEP’ te uygulanan ÖBA’da yer alan Türkçe dersinde bulunan 15 ana soru ve bu soruların oluşturduğu alt sorularıyla birlikte toplam 23 sorudan oluşmaktadır.

3.3. Veri Toplama Süreci

İYEP, Öğrenci Belirleme Aracı (ÖBA)’ da yer alan soruları tasnif etmek amacıyla ilk olarak 2023-2024 eğitim-öğretim yılında kullanılan ÖBA kitapçığı ve ÖBA Öğretmen uygulama kılavuzu temin edilmiştir. Öğrenci kitapçığında yer alan Türkçe dersi soruları tespit edilmiştir. Bu soruların İYEP’ te Türkçe Öğretim Programı’nda hangi kazanımlara karşılık geldiği belirlenmiştir. Soruların ve kazanımların belirlenmesinin ardından bu sorular elektronik ortama aktarılıp “Yenilenmiş Bloom Taksonomisi” kullanılarak sınıflandırılmıştır. Sorular sınıflandırıldıktan sonra bir alan uzmanının görüşüne sunulmuştur.

3.4. Verilerin Analizi

İncelenen dokümanlardan yola çıkarak 2023-2024 eğitim öğretim yılında İYEP’ te uygulanan ÖBA’da yer alan Türkçe dersine ait 15 ana soru ve bu soruların oluşturduğu alt sorularıyla birlikte toplam 23 sorunun, Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin bilgi boyutuna ve bilişsel süreç boyutuna göre sınıflandırılıp yüzdelik ve frekans dağılımları yapılmıştır. Elde edilen veriler ışığında ÖBA’ da yer alan Türkçe dersi soruları yorumlanmıştır.

3.5. Geçerlik ve Güvenirlik

2023-2024 eğitim öğretim yılında İYEP’ te uygulanan ÖBA’ da yer alan Türkçe dersinde bulunan 15 ana soru ve bu soruların oluşturduğu alt sorularıyla birlikte toplam 23 soru hem araştırmacı hem de başka bir alan uzmanı tarafından Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre incelenmiştir. Araştırmanın güvenirliği aşağıdaki Miles ve Huberman’ ın Güvenirlik Katsayı formülü ile hesaplanmıştır. Miles ve Huberman’ a göre 0,70 ve üzeri değerler araştırmanın güvenilir olduğunu göstermektedir (Miles & Huberman, 1994). Araştırmanın güvenirliği bu

formüle göre ölçüldüğünde soruları değerlendirenler arasındaki uyum bilgi boyutunda %91,00 (0,91), bilişsel alan sınıflandırmasında ise %82,00 (0,82) olarak bulunmuştur.

$$Güvenirlilik = \frac{\text{Görüş birliği}}{\text{Görüş birliği} + \text{Görüş ayrılığı}}$$



DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

4.1. Birinci Alt Problem Bulguları

Bu kısımda, 2023-2024 eğitim öğretim yılında İYEP' te uygulanan ÖBA' da yer alan Türkçe dersindeki 15 soru ve bu soruları ait alt sorularla birlikte toplam 23 soru Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin Bilişsel Süreç Boyutuna göre dağılımı incelenmiştir. İncelenen bu soruların dağılımı Tablo 7' de gösterilmiştir.

Tablo 7. 2023-2024 Eğitim Öğretim Yılında Öğrenci Belirleme Aracında Yer Alan Türkçe Sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin Bilişsel Süreç Boyutlarına Göre İncelenmesi

Sorular	Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin Bilişsel Süreç Basamakları
1. Soru	Anlama
2. Soru	Anlama
3. Soru	Anlama
4.1. Soru	Uygulama
4.2. Soru	Uygulama
4.3.Soru	Uygulama
5. Soru	Uygulama
6. Soru	Uygulama
7.Soru	Anlama
8.Soru	Anlama
9.Soru	Anlama
10.Soru	Anlama
11.1. Soru	Uygulama
11.2. Soru	Uygulama
11.3. Soru	Uygulama
12.1. Soru	Uygulama
12.2. Soru	Uygulama
12.3. Soru	Uygulama
13.1. Soru	Anlama
13.2. Soru	Anlama
13.3. Soru	Anlama
14. Soru	Uygulama
15. Soru	Uygulama

Aynı soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin bilişsel süreç boyutlarına göre frekans ve yüzdelik dağılımı Tablo 8’ de gösterilmiştir.

Tablo 8. 2023-2024 Eğitim Öğretim Yılında Öğrenci Belirleme Aracında Yer Alan Türkçe Dersi Sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin Bilişsel Süreç Boyutuna Göre Dağılımı

Bilişsel Süreç Basamakları	Frekans (f)	Yüzde(%)
Hatırlama	0	%0
Anlama	10	%44
Uygulama	13	%56
Analiz Etme(Çözümleme)	0	%0
Değerlendirme	0	%0
Yaratma	0	%0
Toplam	23	%100

Tablo 8’e bakıldığında, 2023- 2024 eğitim öğretim yılında uygulanan İYEP öğrenci belirleme aracında yer alan Türkçe soruları Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin bilişsel süreç boyutunda yer alan basamaklara göre incelendiğinde %44’ ünün anlama, %56’ sının uygulama basamağında olduğu görülmektedir. Hatırlama, analiz etme, değerlendirme ve yaratma basamağında ise soru bulunmamaktadır.

4.2. İkinci Alt Problem Bulguları

Bu kısımda, 2023-2024 eğitim öğretim yılında İYEP’ te uygulanan ÖBA’da yer alan Türkçe dersindeki bulunan 15 soru ve bu sorulara ait alt sorularla birlikte toplam 23 soru Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin bilgi boyutuna göre dağılımı incelenmiştir. İncelenen bu soruların dağılımı Tablo 9’ da gösterilmiştir.

Tablo 9. 2023-2024 Eğitim Öğretim Yılında Öğrenci Belirleme Aracında Yer Alan Türkçe Dersi Sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin Bilgi Boyutuna Göre İncelenmesi

Sorular	Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin Bilgi Boyutu
1. Soru	Olgusal
2. Soru	Olgusal
3. Soru	Olgusal
4.1. Soru	İşlemsel
4.2. Soru	İşlemsel
4.3.Soru	İşlemsel
5. Soru	Olgusal
6. Soru	İşlemsel
7.Soru	Olgusal
8.Soru	Olgusal
9.Soru	Olgusal

Sorular	Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin Bilgi Boyutu
10.Soru	Olgusal
11.1. Soru	Olgusal
11.2. Soru	Olgusal
11.3. Soru	Olgusal
12.1. Soru	İşlemsel
12.2. Soru	İşlemsel
12.3. Soru	İşlemsel
13.1. Soru	Olgusal
13.2. Soru	Olgusal
13.3. Soru	Olgusal
14. Soru	Olgusal
15. Soru	Olgusal

Aynı soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin bilgi boyutuna göre frekans ve yüzdelik dağılımı Tablo 10’ da gösterilmiştir.

Tablo 10. 2023-2024 Eğitim Öğretim Yılında Öğrenci Belirleme Aracında Yer Alan Türkçe Dersi Sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin Bilgi Boyutuna Göre Dağılımı

Bilgi Boyutu	Frekans (f)	Yüzde(%)
Olgusal Bilgi	16	%69
Kavramsal Bilgi	0	%0
İşlemsel Bilgi	7	%31
Üst bilişsel Bilgi	0	%0
Toplam	23	%100

Tablo 10 ‘a bakıldığında, 2023- 2024 eğitim öğretim yılında İYEP’ te uygulanan ÖBA’da yer alan Türkçe soruları Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin bilgi boyutuna göre incelendiğinde %69’ unun olgusal, %31’inin işlemsel bilgi boyutunda olduğu görülmektedir. Kavramsal ve üst bilişsel bilgi basamağında ise soru bulunmamaktadır.

Tablo 11’de 2023-2024 eğitim öğretim yılında İYEP’ te uygulanan ÖBA’da yer alan Türkçe dersinde bulunan 15 ana soru ve bu soruların oluşturduğu alt sorularıyla birlikte toplam 23 soru bilgi boyutu ve bilişsel süreç basamaklarının birbiri içinde incelenmesi gösterilmektedir.

Tablo 11. 2023-2024 Eğitim Öğretim Yılında Öğrenci Belirleme Aracında Yer Alan Türkçe Dersi Sorularının Bilgi Boyutu ve Bilişsel Süreç Boyutu Olarak Birbiri İçinde İncelenmesi

Bilgi Boyutu	Bilişsel Süreç Boyutu					
	Hatırlama	Anlama	Uygulama	Çözümleme	Değerlendirme	Yaratma
Olgusal Bilgi		1, 2, 3, 7, 8, 9, 10, 13.1, 13.2, 13.3	5, 11.1, 11.2, 11.3, 14, 15			
Kavramsal Bilgi						
İşlemsel Bilgi			4.1, 4.2, 4.3, 6, 12.1, 12.2, 12.3			
Üstbilişsel Bilgi						

Aynı soruların bilgi boyutu ve bilişsel süreç basamaklarının birbiri içinde dağılımları frekans ve yüzdelik dağılımı Tablo 12’de gösterilmiştir.

Tablo 12. 2023-2024 Eğitim Öğretim Yılında Öğrenci Belirleme Aracında Yer Alan Türkçe Sorularının Bilgi Boyutu ve Bilişsel Süreç Boyutu Olarak Birbiri İçinde Dağılımı

Bilgi Boyutu	Bilişsel Süreç Boyutu						Toplam	Yüzde
	Hatırlama	Anlama	Uygulama	Çözümleme	Değerlendirme	Yaratma		
Olgusal Bilgi		10	6				16	%69
Kavramsal Bilgi								
İşlemsel Bilgi			7				7	%31
Üstbilişsel Bilgi								
Toplam		10	13					
Yüzde(%)		%44	%56					

Tablo 12 incelendiğinde 10 sorunun olgusal bilgi boyutunda olup anlama bilişsel sürecinde olduğu, 6 sorunun olgusal bilgi boyutunda olup uygulama bilişsel sürecinde olduğu ve 7 sorunun ise işlemsel bilgi boyutunda olup uygulama bilişsel sürecinde yer aldığı görülmüştür.

İYEP öğrenci belirleme aracında yer alan Türkçe dersinin bütün sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin Bilgi Boyutuna ve Bilişsel Süreç Boyutuna göre gerekçeli bir şekilde incelemesi aşağıda yer almaktadır. ÖBA da yer alan sorular bölüm bölüm incelenmiştir.

4.3. ÖBA’da Yer Alan Soruların İncelenmesi

4.3.1. Dinleme Bölümü

Öğrenciler, öğretmenin okuduğu metne göre 1,2 ve 3. soruyu cevaplayacaktır. Öğretmen metni orta hızda ve art arda iki kez okuyacaktır. Okuma işlemi tamamlandıktan sonra öğrenciler soruların cevaplarını kitapçıktaki ilgili kutucukları işaretleyerek yapacaklardır.

Dinleme Metni- Kitap Sevgisi

Ali, sabah olunca kahvaltısını yapıp kedisini besledi. Kedisiyle bir süre oyun oynadı. Sonra arkadaşlarıyla buluştu.

Arkadaşlarıyla günü nasıl değerlendireceklerini düşünüyorlardı. Merve’nin aklına bir fikir geldi ve sevinçle “Buldum!” dedi. Tüm çocuklar Merve’den ne bulduğunu anlatmasını istediler. Merve hemen anlattı. Herkes bir kitap okuyacak ve okuduğu kitabı diğer arkadaşlarına anlatacaktı. Merve’nin fikrini hepsi çok beğendi. Herkes evinden bir kitap getirecek ve çocuk parkında buluşacaktı. Bir saat sonra herkes çocuk parkındaydı. Bir ağacın altına oturup kitap okumaya başladılar. Sonra da okudukları kitapları birbirlerine anlattılar. Kitabını en güzel anlatan kişi olarak Ali’yi seçtiler. Bu etkinliği her gün yapmaya karar verdiler ve evlerine döndüler. O gün kitabın değerini daha iyi anlamışlardı.

Soru 1: Dinlediğin metinde Ali, kahvaltıdan sonra hangi hayvanı besledi? Doğru görselin altındaki kutucu işaretle.

Seçeneklerde sırasıyla tavşan görseli, köpek görseli ve kedi görseli bulunmaktadır.

Not. Kaynak: (İYEP, ÖBA, 2023a; 3. Sınıf, Türkçe 1.soru)

Bilişsel Süreç Boyutu: Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin(YBS) Bilişsel Süreç Boyutunda yer alan basamaklardan Anlama Basamağındadır. Anlama basamağına uygun olmasının nedeni öncelikle öğrenciden dinlediği metni anlaması ve bu metinden hareketle çıkarım yapılması beklendiği içindir.

Bilgi Boyutu: YBS’ nin Bilgi boyutuna göre bakıldığında zaman Olgusal Bilgi boyutunda yer almaktadır. Çünkü öğrencinin temel dili oluşturan isim ve simgelerin anlamlarını bilmesi istenmektedir.

Soru 2: Dinlediğin metinde çocuklar hangi etkinliği yaptılar? Doğru görselin altındaki kutucuğu işaretle.

Seçeneklerde sırasıyla bahçe sulayan çocuklar, balık tutan çocuklar, kitap okuyan çocuklar görselleri bulunmaktadır.

Not. Kaynak: (İYEP, ÖBA, 2023a; 3. Sınıf, Türkçe 2.soru)

Bilişsel Süreç Boyutu: YBS' nin Bilişsel Süreç Boyutunda yer alan basamaklardan Anlama Basamağındadır. Anlama basamağına uygun olmasının nedeni öncelikle öğrenciden dinlediği metni anlaması ve bu metinden hareketle çıkarım yapılması beklendiği içindir.

Bilgi Boyutu: YBS' nin Bilgi boyutuna göre bakıldığı zaman Olgusal Bilgi boyutunda yer almaktadır. Çünkü öğrencinin temel dili oluşturan isim ve simgelerin anlamlarını bilmesi istenmektedir.

Soru 3: Dinlediğin metinde çocuklar nerede buluştular? Doğru görselin altındaki kutucuğu işaretle.

Not. Kaynak: (İYEP, ÖBA, 2023a; 3. Sınıf, Türkçe 3.soru)

Bilişsel Süreç Boyutu: YBS' nin Bilişsel Süreç Boyutunda yer alan basamaklardan Anlama Basamağındadır. Anlama basamağına uygun olmasının nedeni öncelikle öğrenciden dinlediği metni anlaması ve bu metinden hareketle çıkarım yapılması beklendiği içindir.

Bilgi Boyutu: YBS' nin Bilgi boyutuna göre bakıldığı zaman Olgusal Bilgi boyutunda yer almaktadır. Çünkü öğrencinin temel dili oluşturan isim ve simgelerin anlamlarını bilmesi istenmektedir.

Soru 4: Öğretmen 4. Sorudaki görseli incelemeleri için öğrencilere süre verir. Ardından sırasıyla aşağıdaki yönergeleri okur. Her yönergeden sonra öğrenciden yönergeyi yerine getirmesi istenir. Aşağıdaki görseli incele. Görselle ilgi öğretmenin söylediği yönergeleri yerine getir.

Not. Kaynak: (İYEP, ÖBA, 2023a; 3. Sınıf, Türkçe 4.soru)

Yönergeler:

Soru 4.1: Kesik çizgileri birleştirerek ağaç görselini tamamla.

Bilişsel Süreç Boyutu: YBS' nin Bilişsel Süreç Boyutunda yer alan basamaklardan Uygulama Basamağındadır. Verilen alt soru, dinlenen bir bilgi doğrultusunda yeni bir işlem yapmayı gerektirdiği için uygulama basamağına uygun bir örnektir.

Bilgi Boyutu: YBS' nin Bilgi boyutuna göre bakıldığı zaman İşlemsel Bilgi boyutunda yer almaktadır. Çünkü birbirini takip eden yönergelerin uygulanmasını içeren bilgileri kapsadığından İşlemsel Bilgi boyutundadır.

Soru 4.2: Çocuğun saçını boya.

Bilişsel Süreç Boyutu: YBS' nin Bilişsel Süreç Boyutunda yer alan basamaklardan Anlama Basamağındadır. Verilen alt soru, dinlenen bir bilgi doğrultusunda yeni bir işlem yapmayı gerektirdiği için uygulama basamağına uygun bir örnektir.

Bilgi Boyutu: YBS' nin Bilgi boyutuna göre bakıldığı zaman İşlemsel Bilgi boyutunda yer almaktadır. Çünkü birbirini takip eden yönergelerin uygulanmasını içeren bilgileri kapsadığından İşlemsel Bilgi boyutundadır.

Soru 4.3: Ağaçların arasına bir çiçek çiz.

Bilişsel Süreç Boyutu: YBS' nin Bilişsel Süreç Boyutunda yer alan basamaklardan Anlama Basamağındadır. Verilen alt soru, dinlenen bir bilgi doğrultusunda yeni bir işlem yapmayı gerektirdiği için uygulama basamağına uygun bir örnektir.

Bilgi Boyutu: YBS' nin Bilgi boyutuna göre bakıldığı zaman İşlemsel Bilgi boyutunda yer almaktadır. Çünkü birbirini takip eden yönergelerin uygulanmasını içeren bilgileri kapsadığından İşlemsel Bilgi boyutundadır.

4.3.2. Dikte Bölümü

Soru 5: Öğrencilerden, 5.soru için ayrılan boşluklara aşağıdaki cümleleri yazmaları istenir. Öğretmen cümleleri öğrencilere okur.

Cümleler:

- A) Rana, marketten kiraz al.
- B) Meltem, müzeyi gezdi.
- C) Şule, bir bardak süt iç.
- D) Hafta sonu hep birlikte köydeki at çiftliğine gittik.
- E) Şevket yedi yaşında piyano çalmaya başlamış.

Not. Kaynak: (İYEP, ÖBA, 2023a; 3. Sınıf, Türkçe 5.soru)

Bilişsel Süreç Boyutu: YBS' nin Bilişsel Süreç Boyutunda yer alan basamaklardan Uygulama Basamağındadır. Verilen alt soru, dinlenen bir bilginin uygulanmasını istediğinden dolayı Uygulama Basamağındadır.

Bilgi Boyutu: YBS' nin Bilgi boyutuna göre bakıldığı zaman Olgusal Bilgi boyutunda yer almaktadır. Çünkü öğrencinin dinlerken temel terimleri zihninde canlandırıp yazılı bir şekilde ifade edebilmesinin bilgisini içerdiğinden Olgusal Bilgi boyutundadır.

Soru 6: Öğretmenin söylediği sayıları aşağıdaki kutucuklara rakamla yaz.(10-11-12-13-14 sayılarını dikte ile yazmaları istenir.)

Not. Kaynak: (İYEP, ÖBA, 2023a; 3. Sınıf, Türkçe 6.soru)

Bilişsel Süreç Boyutu: YBS' nin Bilişsel Süreç Boyutunda yer alan basamaklardan Uygulama Basamağındadır. Verilen alt soru, dinlenen bir bilgi doğrultusunda teorik bilginin uygulanmasını gerektirdiği için Uygulama Basamağına uygun bir örnektir.

Bilgi Boyutu: YBS' nin Bilgi boyutuna göre bakıldığı zaman İşlemsel Bilgi boyutunda yer almaktadır. Çünkü öğrencinin kelimelerle ifade olan sayıları rakamla yazması istendiğinden dolayı ve teorik bilgilerin nasıl kullanılmasının bilgisini içerdiğinden İşlemsel Bilgi boyutundadır.

4.3.3. Okuduğunu Anlama Bölümü

Öğrencilerden aşağıdaki metni okumaları istenir. 7, 8, 9 ve 10. soruları metne göre cevaplandırmaları istenir.

Okuma Metni-Erguvan

İşte ilkbahar geldi. Çiçekler açmaya, göçmen kuşlar gelmeye başladı. Bugünlerde deniz kıyılarında, evlerin bahçelerinde mor, pembe renkli, mis kokulu erguvanlarla karşılaşabilirsiniz. Erguvanlar, ilkbaharda çiçeklerini açar. Bir anda park ve bahçelerin en gözdesi olur. Erguvanın rengi ve kokusu yalnızca bizleri değil, binbir çeşit arı, böcek ve kelebeği kendine çeker. Erguvanın yaprakları çiçeklerinden sonra çıkmaya başlar. Yapraklar iyice yeşerdiğinde çiçeklerden meyveler olur. Erguvanın meyvelerinin şekli taze fasulyeye benzer. Tüm bu olaylar bir ay kadar kısa sürede gerçekleşir. Bu kısa süre belki de birçok insan için ilkbaharın en güzel zamanıdır.

Soru 7: Erguvanlar hangi mevsimde çiçek açar?

Not. Kaynak: (İYEP, ÖBA, 2023a; 3. Sınıf, Türkçe 7.soru)

Bilişsel Süreç Boyutu: YBS' nin Bilişsel Süreç Boyutunda yer alan basamaklardan Anlama Basamağındadır. Bu alt sorunun cevabı metnin öğrenci tarafından doğru anlaşılıp kendi cümleleriyle ifade edilmesini gerektirdiği için Anlama Basamağındadır.

Bilgi Boyutu: YBS' nin Bilgi boyutuna göre bakıldığı zaman Olgusal Bilgi boyutunda yer almaktadır. Çünkü okuma metninde insan olay, tarih, yer, zaman gibi ayrıntılı bilgilere yer verildiğinden ve bu bilgiler öğrencilerden istendiğinden dolayı Olgusal Bilgi boyutundadır.

Soru 8: Erguvanın meyvelerinin şekli neye benzer?

Not. Kaynak: (İYEP, ÖBA, 2023a; 3. Sınıf, Türkçe 8.soru)

Bilişsel Süreç Boyutu: YBS' nin Bilişsel Süreç Boyutunda yer alan basamaklardan Anlama Basamağındadır. Bu alt sorunun cevabı metnin öğrenci tarafından doğru anlaşılıp kendi cümleleriyle ifade edilmesini gerektirdiği için Anlama Basamağındadır.

Bilgi Boyutu: YBS' nin Bilgi boyutuna göre bakıldığı zaman Olgusal Bilgi boyutunda yer almaktadır. Çünkü okuma metninde insan olay, tarih, yer, zaman gibi ayrıntılı bilgilere yer verildiğinden ve bu bilgiler öğrencilerden istendiğinden dolayı Olgusal Bilgi boyutundadır.

Soru 9: Erguvanın rengi ve kokusu hangi hayvanları kendine çeker?

Not. Kaynak: (İYEP, ÖBA, 2023a; 3. Sınıf, Türkçe 9.soru)

Bilişsel Süreç Boyutu: YBS' nin Bilişsel Süreç Boyutunda yer alan basamaklardan Anlama Basamağındadır. Bu alt sorunun cevabı metnin öğrenci tarafından doğru anlaşılıp kendi cümleleriyle ifade edilmesini gerektirdiği için Anlama Basamağındadır.

Bilgi Boyutu: YBS' nin Bilgi boyutuna göre bakıldığı zaman Olgusal Bilgi boyutunda yer almaktadır. Çünkü okuma metninde insan olay, tarih, yer, zaman gibi ayrıntılı bilgilere yer verildiğinden ve bu bilgiler öğrencilerden istendiğinden dolayı Olgusal Bilgi boyutundadır.

Soru 10: Erguvanları nerelerde görebilirsiniz?

Not. Kaynak: (İYEP, ÖBA, 2023a; 3. Sınıf, Türkçe 10.soru)

Bilişsel Süreç Boyutu: YBS' nin Bilişsel Süreç Boyutunda yer alan basamaklardan Anlama Basamağındadır. Bu alt sorunun cevabı metnin öğrenci tarafından doğru anlaşılıp kendi cümleleriyle ifade edilmesini gerektirdiği için Anlama Basamağındadır.

Bilgi Boyutu: YBS' nin Bilgi boyutuna göre bakıldığı zaman Olgusal Bilgi boyutunda yer almaktadır. Çünkü okuma metninde insan, olay, tarih, yer, zaman gibi ayrıntılı bilgilere yer verildiğinden ve bu bilgiler öğrencilerden istendiğinden dolayı Olgusal Bilgi boyutundadır.

4.3.4. Yazma Bölümü

Bu bölümde öğrencilerden görsellerle ilgili soruları yazarak cevaplandırmaları istenir.

Soru 11: Aşağıdaki soruları yanındaki yanındaki görsele göre cevapla(ÖBA Kitapçığında yer alan görsel).

Not. Kaynak: (İYEP, ÖBA, 2023a; 3. Sınıf, Türkçe 11.soru)

Soru 11.1: Bu görseldeki kişi sence ne yapıyor? Bir cümle ile yaz(ÖBA Kitapçığında yer alan görsel).

Bilişsel Süreç Boyutu: YBS' nin Bilişsel Süreç Boyutunda yer alan basamaklardan Uygulama Basamağındadır. Verilen alt soru, öğrencinin görseli anlayıp teorikte öğrendiğı bilgileri uygulamasını istediğinden dolayı Uygulama Basamağındadır.

Bilgi Boyutu: YBS' nin Bilgi boyutuna göre bakıldığında zaman Olgusal Bilgi boyutunda yer almaktadır. Öğrencinin sorunun çözümünde ihtiyacı olan temel bilgiyi istemesinden dolayı Olgusal Bilgi boyutundadır.

Soru 11.2: Bu görseldeki çocuklar sence ne yapıyorlar? (ÖBA Kitapçığında yer alan görsel)

Bilişsel Süreç Boyutu: YBS' nin Bilişsel Süreç Boyutunda yer alan basamaklardan Uygulama Basamağındadır. Verilen alt soru, öğrencinin görseli anlayıp teorikte öğrendiğı bilgileri uygulamaya dökmesini içerdiğinden Uygulama Basamağındadır.

Bilgi Boyutu: YBS' nin Bilgi boyutuna göre bakıldığında zaman Olgusal Bilgi boyutunda yer almaktadır. Öğrencinin sorunun çözümünde ihtiyacı olan temel bilgiyi istemesinden dolayı Olgusal Bilgi boyutundadır.

Soru11.3: Bu görseldeki çocuklar sence ne yapıyorlar? Bir cümle ile yaz(ÖBA Kitapçığında yer alan görsel).

Bilişsel Süreç Boyutu: YBS' nin Bilişsel Süreç Boyutunda yer alan basamaklardan Uygulama Basamağındadır. Verilen alt soru, öğrencinin görseli anlayıp teorikte öğrendiğı bilgileri uygulamaya dökmesini içerdiğinden Uygulama Basamağındadır.

Bilgi Boyutu: YBS' nin Bilgi boyutuna göre bakıldığında zaman Olgusal Bilgi boyutunda yer almaktadır. Öğrencinin sorunun çözümünde ihtiyacı olan temel bilgiyi istemesinden dolayı Olgusal Bilgi boyutundadır.

Soru 12: Aşağıdaki soruların cevaplarını birer cümle ile yaz.

Bir ev yapmak istediğini düşün.

Not. Kaynak: (İYEP, ÖBA, 2023a; 3. Sınıf, Türkçe 12.soru)

Soru 12.1: Evi nereye yaparsın.

Bilişsel Süreç Boyutu: YBS' nin Bilişsel Süreç Boyutunda yer alan basamaklardan Uygulama Basamağındadır. Verilen alt soru, öğrencinin öğrendiğı bilgileri yeni karşılaştığı

bir duruma kendi cümleleriyle yazarak uygulamasını istediğinden dolayı Uygulama Basamağındadır.

Bilgi Boyutu: YBS' nin Bilgi boyutuna göre bakıldığı zaman İşlemsel Bilgi boyutunda yer almaktadır. Çünkü öğrencinin sorunun çözümünün nasıl olacağıyla ilgili bilgisini istemesinden dolayı İşlemsel Bilgi boyutundadır.

Soru12.2: Bu evde kimlerle yaşamak istersin?

Bilişsel Süreç Boyutu: YBS' nin Bilişsel Süreç Boyutunda yer alan basamaklardan Uygulama Basamağındadır. Verilen alt soru, öğrencinin öğrendiği bilgileri yeni karşılaştığı bir duruma kendi cümleleriyle yazarak uygulamasını istediğinden dolayı Uygulama Basamağındadır.

Bilgi Boyutu: YBS' nin Bilgi boyutuna göre bakıldığı zaman İşlemsel Bilgi boyutunda yer almaktadır. Çünkü öğrencinin sorunun çözümünün nasıl olacağıyla ilgili bilgisini istemesinden dolayı İşlemsel Bilgi boyutundadır.

Soru 12.3: Kendi odanın hangi renkte olmasını istersin?

Bilişsel Süreç Boyutu: YBS' nin Bilişsel Süreç Boyutunda yer alan basamaklardan Uygulama Basamağındadır. Verilen alt soru, öğrencinin öğrendiği bilgileri yeni karşılaştığı bir duruma kendi cümleleriyle yazarak uygulamasını istediğinden dolayı Uygulama Basamağındadır.

Bilgi Boyutu: YBS' nin Bilgi boyutuna göre bakıldığı zaman İşlemsel Bilgi boyutunda yer almaktadır. Çünkü öğrencinin sorunun çözümünün nasıl olacağıyla ilgili bilgisini istemesinden dolayı İşlemsel Bilgi boyutundadır.

4.3.5. Konuşma Bölümü

Öğretmen bu bölümde öğrencilere sırasıyla aşağıdaki soruları yöneltir ve öğrencilerden soruları sözlü olarak cevaplandırmaları istenir.

Soru 13: Öğretmenin yönelttiği soruları sözlü olarak cevapla.

Bir hayvanla konuşabildiğini düşün.

Not. Kaynak: (İYEP, ÖBA, 2023a; 3. Sınıf, Türkçe 13.soru)

Soru 13.1: Hangi hayvanla konuşmak istersin?

Bilişsel Süreç Boyutu: YBS' nin Bilişsel Süreç Boyutunda yer alan basamaklardan Anlama Basamağındadır. Bu alt sorunun cevabı öğrenci tarafından doğru anlaşılıp sözlü olarak kendi cümleleriyle ifade edilmesini gerektirdiği için Anlama Basamağındadır.

Bilgi Boyutu: YBS' nin Bilgi boyutuna göre bakıldığı zaman Olgusal Bilgi boyutunda yer almaktadır. Çünkü öğrencinin soruya verdiği cevapta konuyla ilgili temel ve ayrıntılı bilgileri istendiğinden dolayı Olgusal Bilgi boyutundadır.

Soru 13.2: Niçin o hayvanla konuşmak istersin?

Bilişsel Süreç Boyutu: YBS' nin Bilişsel Süreç Boyutunda yer alan basamaklardan Anlama Basamağındadır. Bu alt sorunun cevabı öğrenci tarafından doğru anlaşılıp sözlü olarak kendi cümleleriyle ifade edilmesini gerektirdiği için Anlama Basamağındadır.

Bilgi Boyutu: YBS' nin Bilgi boyutuna göre bakıldığı zaman Olgusal Bilgi boyutunda yer almaktadır. Çünkü öğrencinin soruya verdiği cevapta konuyla ilgili temel ve ayrıntılı bilgileri istendiğinden dolayı Olgusal Bilgi boyutundadır.

Soru 13.3: O hayvana söyleyeceğin ilk cümle ne olurdu?

Bilişsel Süreç Boyutu: YBS' nin Bilişsel Süreç Boyutunda yer alan basamaklardan Anlama Basamağındadır. Bu alt sorunun cevabı öğrenci tarafından doğru anlaşılıp sözlü olarak kendi cümleleriyle ifade edilmesini gerektirdiği için Anlama Basamağındadır.

Bilgi Boyutu: Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin Bilgi boyutuna göre bakıldığı zaman Olgusal Bilgi boyutunda yer almaktadır. Çünkü öğrencinin soruya verdiği cevapta konuyla ilgili temel ve ayrıntılı bilgileri istendiğinden dolayı Olgusal Bilgi boyutundadır.

4.3.6. Okuma Bölümü

Bu bölümde öğrencilerden yazılı olan cümleleri ve şiiri sesli bir şekilde okumaları istenir.

Soru 14: Öğretmenin gösterdiği cümleleri oku.

- A) Kenan, ninene elma al.
- B) Kerem, ceketini dolaba as.
- C) Seda, simli elbise giymeyi sever.
- D) Ceren, arkadaşlarıyla cuma günü Cunda' ya gitti.
- E) Mehmet, babasının sahiplendiği köpekle sürekli oynardı.

Not. Kaynak: (İYEP, ÖBA, 2023a; 3. Sınıf, Türkçe 14.soru)

Bilişsel Süreç Boyutu: YBS' nin Bilişsel Süreç Boyutunda yer alan basamaklardan Uygulama Basamağındadır. Çünkü öğrencinin öğrendiği bilgileri karşılaştığı bir durumda kullanması isteniyor bu sebeple Uygulama Basamağında yer alır.

Bilgi Boyutu: YBS’ nin Bilgi boyutuna göre bakıldığı zaman Olgusal Bilgi boyutunda yer almaktadır. Çünkü öğrencinin konuyla ilgili temel bilgilerini içerdiğinden dolayı Olgusal Bilgi boyutundadır.

Soru 15: Öğretmenin gösterdiği şiiri oku.

Sihirli Sözler

Üç sihirli söz bilirim;
Üç yumuşak, üç tatlı söz
Onlara önem veririm,
Üçü de birbirinden öz.

“Lütfen!” sözcüğüdür biri,
Yavaşça söylenir.
Ne zaman gelirse yeri,
Adına nezaket denir.

Diğeri “Rica ederim!”
İçten gelir söylenişi
Sırası geldikçe derim,
Yumuşar işiten kişi.

Not. Kaynak: (İYEP, ÖBA, 2023a; 3. Sınıf, Türkçe 15.soru)

Bilişsel Süreç Boyutu: YBS’ nin Bilişsel Süreç Boyutunda yer alan basamaklardan Uygulama Basamağındadır. Çünkü öğrencinin öğrendiği bilgileri karşılaştığı bir durumda kullanması isteniyor bu sebeple Uygulama Basamağında yer alır.

Bilgi Boyutu: YBS’ nin Bilgi boyutuna göre bakıldığı zaman Olgusal Bilgi boyutunda yer almaktadır. Çünkü öğrencinin konuyla ilgili temel bilgilerini içerdiğinden dolayı Olgusal Bilgi boyutundadır.

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada, 2023-2024 eğitim öğretim yılında İYEP' te uygulanan ÖBA'da yer alan Türkçe dersinde bulunan 15 ana soru ve bu soruların oluşturduğu alt sorularıyla birlikte toplam 23 soru Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre incelenmesi ve soruların basamaklara göre dağılımının araştırılması amaçlanmıştır. Bu sorular bilişsel süreç basamaklarına göre incelendiğinde %44' ünün anlama, %56'sının uygulama basamağında olduğu görülmektedir. Hatırlama, analiz etme, değerlendirme ve yaratma basamağında ise soru bulunmamaktadır. Aynı sorular bilgi boyutuna göre incelendiğinde %69' unun olgusal, %31'inin işlemsel bilgi boyutunda olduğu görülmektedir. Kavramsal ve üst bilişsel bilgi boyutunda ise soru bulunmamaktadır. Türkçe Öğretim Programında yer alan amaçlara bakıldığı zaman bilgiyi araştırma, keşfetme, yorumlama bunun yanında okuduklarını eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirme, bilgiyi araştırma, sorgulama ve üretme gibi beceriler yer almaktadır. Üst düzey becerilerin kazandırılmasının da hedeflendiği bu programa bakıldığı zaman ÖBA' da yer alan soruların bu amaçlara çok da uygun olmadığı görülmüştür.

Bu sonuçlar bir bütün olarak değerlendirildiğinde 2023-2024 eğitim öğretim yılında İYEP' te uygulanan ÖBA'da yer alan Türkçe dersindeki 15 soru ve bu sorulara ait alt sorularla birlikte toplam 23 soru, incelendiğinde sorularda özellikle olgusal bilgiye yer verildiği görülmektedir. Bu sonuç İYEP' te terimler bilgisi ile özel ayrıntı ve öğeleri içermekte olan olgusal bilgiye (Anderson vd., 2001) daha çok ağırlık verildiğini göstermektedir. İYEP bilişsel süreç basamakları olarak değerlendirildiğinde sorularının tamamının anlama ve uygulama düzeyinde olduğu görülmektedir. Hatırlama, analiz etme, değerlendirme, yaratma basamağında hiç soru bulunmadığı ve soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre homojen dağılmadığı belirli alanlara yığıldığı tespit edilmiştir. Bu sonuç, dilimizin özelliklerinin öğrenciler tarafından kavranmasına ve dilin etkili bir şekilde kullanılmasına öncelik verildiğini göstermektedir. Konu alanının yapısı göz önüne alındığında bu sonucun

anlaşılır olduğu görülebilir. Çünkü Türkçe dersinin temelini dilin nasıl kullanılacağı oluşturmaktadır. Literatürde buna benzer çalışmalar yer almaktadır.

Sur (2022) tarafından Türkçe dersinde kullanılan 5., 6., 7. ve 8. Sınıf ders kitaplarında yer alan metin altı soruları Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre incelenmiştir. Araştırma sonunda ders kitaplarındaki metin altı soruların alt düzey düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik olduğu tespit edilmiştir. Balcı ve Baki (2022) 4. Sınıf Türkçe dersi kitabında yer alan metin altı soruları Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre incelemiştir. Araştırmanın sonucuna göre metin altı sorularda alt düzey düşünme becerilerine (hatırlama, anlama, uygulama) üst düzey düşünme becerilerinden (analiz etme, değerlendirme, yaratma) daha fazla yer verildiği tespit edilmiştir. Bu çalışmaların sonuçları ile yapılan çalışmanın sonuçlarının benzerlik gösterdiği görülmektedir. Bu benzerlik ile dinleme, konuşma, okuma ve yazma olan dört temel dil becerisini geliştirmeye çalışan Türkçe dersinin üst düzey düşünme becerilerini tam olarak geliştiremeyeceği sonucuna varılabilir.

Ulum (2017) yaptığı çalışmada 2., 3. ve 4. sınıf kitaplarındaki etkinlikleri Bloom Taksonomisi çerçevesinde incelemiştir. Bu çalışmanın sonucuna göre etkinliklerin üst düzey bilişsel becerilerden ziyade alt düzey bilişsel becerilere yer verildiği tespit edilmiştir. Bilgi boyutu açısından üst bilişsel bilgi boyutuna yönelik hiçbir etkinliğin olmadığı görülmüştür.

Eroğlu ve Sarar-Kuzu (2014) tarafından MEB Yayınları (2012), 6., 7. ve 8. Sınıf Türkçe dersi kazanımları Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre incelenmiştir. Yapılan araştırmanın sonucuna göre 6., 7. ve 8. sınıf Türkçe dilbilgisi kazanımların hiçbirinin üst düzey basamaklarda olmadığı sonucu dikkate alındığında ilkökul Türkçe öğretim programında genel olarak alt düzey becerilere odaklanıldığı söylenebilir. Çolak (2022), ortaokul kademesindeki 5., 6., 7. ve 8. Sınıf Fen Bilimleri kitaplarının ünite sonu değerlendirme sorularını Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre incelemiştir. Yaptığı bu çalışmanın sonucuna göre değerlendirilen soruların çoğunluğunun olgusal, kavramsal ve işlemsel bilgi boyutlarında yer aldığı görülmüştür. Soruların bilişsel süreç boyutlarının incelenmesi sonucunda ise hatırlama, anlama ve uygulama basamaklarında çok fazla soru yer alırken homojen bir dağılım yapılmadığı sonucuna varılmıştır. Bu çalışmalar yapılan araştırmanın bulgularını desteklemektedir.

Gezer ve diğerleri (2014) tarafından 8. sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük öğretim programındaki kazanımlar incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, üst düzey bilişsel basamakların oranının (%66,6) alt düzey bilişsel basamakların oranından (%33,3) daha fazla olduğu görülmektedir. Bu sonuç diğer öğretim programı kazanımlarının

analizinin yapıldığı çalışmalar ile çelişmektedir. Dolayısıyla, bu konuda programdan programa farklılıklar olduğu söylenebilir.

5.2.Öneriler

Programda ulaşılan sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki önerilere yer verilmiştir:

- Araştırmadan elde edilen veriler ışığında alt düzey bilişsel becerilerin ölçüldüğü sorulara ağırlık verildiği görülmüştür. Öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerinin de belirlemeye yönelik soruların olması belirleme aracının niteliğini arttıracaktır.
- Alt düzey soruların fazla olması öğrenciyi ezberlemeye ve basit düzeyde düşünmeyle sınırlı kalmasına neden olabileceği için ÖBA Türkçe dersi sorularının belli basamak ve boyutta yığılmamasına dikkat edilebilir.
- ÖBA’da soruların homojen bir dağılım göstermesine önem verilebilir.
- Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin tüm bilgi boyutları ve bilişsel süreç boyutunda yer alan basamaklarını da içeren soruların yer alması sağlanabilir.
- Üst düzey düşünmeyi destekleyen soruların olması öğrencilerin daha karmaşık zihinsel süreçlerini geliştirmektedir. İncelenen sorularda analiz etme, değerlendirme ve yaratma gibi üst düzey düşünmeyi gerektiren basamakların olmadığı görülmektedir. Bu basamakların kullanımı artırılabilir. Böylece zihnin daha aktif kullanılması sağlanabilir.
- Türkçe dersi programının bileşenlerinin incelenmesi programın bütüncül olarak ele alınması kazanımların daha verimli olabilmesi konusunda önemlidir.
- Programda yer alan beceriler (okuma, yazma, dinleme ve konuşma) öğrencilere etkili ve verimli bir şekilde verilmesi isteniyorsa bu becerilere uygun kazanımların ve etkinliklerin taksonomiye göre dengeli dağılımı sağlanmalıdır. Eğer okuduğunu anlayabilen ve yorumlayabilen bir neslin yetişmesi isteniyorsa programda yer alan becerilerin analiz, değerlendirme ve yaratma basamaklarına göre dağılımlarına dikkat edilebilir.
- İYEP Türkçe dersi kazanımları ve ÖBA kitapçık içeriği tekrar gözden geçirilebilir.
- ÖBA’ da aynı soru tipleri yerine daha çeşitli soru tiplerine yer verilebilir.
- İlkokul Türkçe ders kitaplarında yer alan etkinliklerin çocukların bütün gelişim alanlarını desteklemesi ve yer alan kazanımların Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin boyutlarına ve basamaklarına göre dengeli dağıtılmasına dikkat edilebilir.

- İYEP Türkçe dersi etkinliklerinde çözümlleme, değeriendirme ve yaratma düzeyinde etkinliklere ve kazanımlara yer verilebilir.
- İYEP Türkçe dersi kazanımları ve içerikler belirlenirken uzman kişilerden ve öğretmenlerden görüşleri alınabilir.
- İlkokul Türkçe dersi programında yapılandırmacı anlayışa uygun üst düzey düşünme becerilerine daha fazla yer verilebilir.
- İlkokul Türkçe öğretim programında üstbilişsel kazanımlara daha çok yer verilmesi gerekmektedir.
- Öğretmenler, İYEP' te işledikleri konuları Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin tüm boyutlarına ve basamaklarına göre uyarlayabilir.



KAYNAKÇA

- Ajansı, D. M. K. (2011). Dilovası'nda dezavantajlı grupların istihdam potansiyelinin artırılması: Araştırma sonuç raporu. *Marka Yayınları Serisi*, 22, 2022.
- Akyol, H., Yıldırım, K., Ateş, S., Çetinkaya, Ç. (2013). Anlamaya Yönelik Nasıl Sorular Soruyoruz?. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 41-56. <https://doi.org/10.17860/efd.84757>
- Anderson, L. W., 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: PegemA.
- Anderson, L. W. (2005). Objectives, evaluation, and the improvement of education. *Studies in educational evaluation*, 31(2-3), 102-113.
- Anderson, L. W., Krathwohl, D. R., Airasian, P. W., Cruikshank, K. A., Mayer, R. E., Pintrich, P. R., Raths, J. ve Wittrock, M. C. (2018). *Öğrenme Öğretim ve Değerlendirme ile İlgili Bir Sınıflama*. Durmuş Ali Özçelik (çev.). 3. Baskı. Pegem Akademi: Ankara.
- Arı, A. (2013). Bilişsel Alan Sınıflamasında Yenilenmiş Bloom, SOLO, Fink, Dettmer Taksonomileri ve Uluslararası Alanda Tanınma Durumları. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), 259-290. <https://doi.org/10.12780/UUSB164>
- Arvianto, Z. I., Faridi, A., & Bharati, D. A. L. (2016). The Compatibility Of Reading Exercises With Bloom Revised Taxonomy And 2013 Curriculum (A Case of English Textbook Entitled Bahasa Inggris for Grade XI Published by Department of National Education 2014). *English Education Journal*, 6(2), 42-51.
- Aslan, M., & Atik, U. (2018). 2015 Ve 2017 İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı Kazanımlarının Revize Edilmiş Bloom Taksonomisine Göre İncelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 7(1), 528-547.
- Atılğan H., Kan A. & Aydın B. (2017). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Anı.

- Avlukyary, N. T. (2019). İlkokullarda Yetiştirme Programı (İYEP)'in öğretmen ve yöneticiler tarafından değerlendirilmesi (Mersin ili Tarsus ilçesi örneği). (Tez No.588633). [Yüksek Lisans Tezi, Dicle Üniversitesi] Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Ayrancı, B. B., & Mutlu, H. H.. (2017). 2006, 2015 ve 2017 Türkçe Dersi Öğretim Programlarının Karşılaştırılması. *International Journal of Language Academy*, 5(7).
- Ayvacı, H. & Türkdoğan, A. (2010). Yeniden Yapılandırılan Bloom Taksonomisine Göre Fen ve Teknoloji Dersi Yazılı Sorularının İncelenmesi. *Journal of Turkish Science Education*, 7(1), 13 - 25.
- Bacanlı, F. (2005). Lise öğrencileri için mesleki grup rehberliği programı ve uygulama kılavuzu, Y.Kuzgun ve F.Bacanlı (dizi ed.), *Rehberlik ve psikolojik danışmada kullanılan ölçme araçları ve programlar dizisi*, 4 (2. Baskı).Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Balantekin, Y. (2020). İlkokullarda Yetiştirme Programı (İYEP) Türkçe Dersinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi: Bir Karma Yöntem Araştırması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 18(1), 153-184. <https://doi.org/10.37217/tebd.673849>
- Balci, A., & Baki, Y. (2022). Türkçe dersi ilkokul 4. sınıf kitabındaki metin altı sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre incelenmesi. *Rumelide Dil Ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*(27), 32-57. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1104110>
- Başbay, M. (2007). Yenilenmiş Taksonomiye Göre Düzenlenmiş Öğretim Tasarımı Dersinde Projeye Dayalı Öğretimin Öğrenme Ürünlerine Etkisi. *Ege Eğitim Dergisi*, 8(1), 65-88.
- Baydar, A. (2022). “Benjamin Bloom ve Eğitim”. E. Koçoğlu (ed.) içinde *Bilim Dünyasında Eğitim- II* (s. 39-50).Ankara: Pegem Akademi
- Baysen, E. (2006). Öğretmenlerin Sınıfta Sordukları Sorular İle Öğrencilerin Bu Sorulara Verdikleri Cevapların Düzeyleri. *Kastamonu Education Journal*, 14(1), 21-28.
- Beyreli, L. ve Sönmez, H. (2017). Bloom Taksonomisi ve Yenilenmiş Bloom Taksonomisi ile İlgili Türkiye’de Yapılan Çalışmaların Odaklandığı Araştırma Konuları. *International Journal of Languages’ Education*, 5(2), 213–229. doi:10.18298/ijlet.1738
- Bildiren, A. (2018). *Üstün Yetenekli Çocuklar* (4. Baskı). Pegem Akademi: Ankara.
- Binbaşioğlu, C. (1996). *Eğitim psikolojisi*. (9. Baskı). Ankara: Gül Yayınları.
- Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of educational objectives, the classification of educational goals, handbook I: Cognitive domain*. New York: David McKay Company.

- Birgin, O. (2016). Bloom taksonomisi. *Matematik Eğitiminde Teoriler* (ss. 839-860). Ankara: Pegem Akademi.
- Boz, B. (2019). Araştırma yöntemleri nedir ve türleri nelerdir? Erişim tarihi: 04 Temmuz 2020, <https://networkokulu.net/arastirma-yontemleri-nedir-ve-turleri-nelerdir/>
- Brualdi Timmins, A. C. (2019). Classroom questions. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 6(1), 6.
- Bümen, N. T. (2010). Program geliştirmede bir dönüm noktası: Yenilenmiş Bloom taksonomisi. *Eğitim ve Bilim*, 31(142).
- Büyüköztürk, ř., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, ř. ve Demirel, F. *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (29. Baskı).Ankara: Pegem Akademi, 2020.
- Çelik, R. (2022). *Beceri temelli fen bilimleri sorularının yenilenmiş bloom taksonomisine göre incelenmesi* (Tez No.555559) [Yüksek Lisans tezi, Fırat Üniversitesi].Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Çolak şeker, Z. (2022) . 5. 6. 7. ve 8. sınıf fen bilimleri ders kitabında yer alan değerlendirme sorularının yenilenmiş bloom taksonomisine göre incelenmesi (Tez No.721745) [Yüksek Lisans Tezi, Dicle Üniversitesi] Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Coşkun, M. K. (2010). *Engellilere yönelik hizmetler: Amasya örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Crowe, A., Dirks, C., & Wenderoth, M. P. (2008). Biology in bloom: implementing Bloom's taxonomy to enhance student learning in biology. *CBE—Life Sciences Education*, 7(4), 368-381.
- Demirel, Ö., (2019). *Öğretim İlke ve Yöntemleri Öğretme Sanatı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Dirik, M. Z., (2014). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Dowlathshahi, K., Fan, M., Anderson, J. M., & Bloom, K. J. (2001). Occult metastases in sentinel nodes of 200 patients with operable breast cancer. *Annals of Surgical Oncology*, 8, 675-681.
- Döş, İ., & Atalmış, E. H. (2016). OECD Verilerine Göre Pisa Sınav Sonuçlarının Değerlendirilmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(2), 432-450.

- Ekinci, A. E., Açıl, H., Dünder, M., & Bilgiç, R.(2021) İlkokullarda Yetiştirme Programına (İyep) İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(20), 257-277.
- Engin, A. O., Özen, Ş., & Bayoğlu, V. (2009). Öğrencilerin okul öğrenme başarılarını etkileyen bazı temel değişkenler. *Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitü Dergisi*, 1(3), 125-156.
- Erdinç, K. (2022). *İlkokullarda yetiştirme programı (İYEP) hakkında öğretmen ve veli görüşleri* (Tez No.720954). [Yüksek Lisans Tezi, Dicle Üniversitesi] Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Erdoğan, T. (2017). İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin ve Öğretmenlerinin Türkçe Dersine İlişkin Sordukları Soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisi Açısından Görünümü. *Eğitim ve Bilim*, 42(192), 415–431. doi:10.15390/EB.2017.7407
- Eren, V. & Çakran, Ş. (2017). Mülteci politikası: Avrupa birliği ve Türkiye karşılaştırması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(39), 1-30.
- Ermisch, J., & Pronzato, C. (2010). *Causal effects of parents' education on children's education* (No. 2010-16). ISE Working Paper Series.
- Eroğlu, D., & 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.
- Etem, G. (2023). *İlkokullarda yetiştirme programlarına (İYEP) yönelik yöneticilerin, sınıf ve rehber öğretmenlerin görüşleri* (Tez No.832930). [Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi] Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Fidan, N. ve Erden, M. (1996). *Eğitime Giriş*. Ankara: Alkım Kitapçılık.
- Fisher, R. (2022). “Eleştirel Düşünme”. E. Bakiler ve B. Firidin Şimşek (çev.). Z. N. Baysal ve E. Sarıcan (ed.). içinde *Çocuklara Düşünmeyi Öğretmek* (s. 78-110). Ankara: Pegem Akademi
- Furst, E. (1994). Bloom’s Taxonomy: A forty-year retrospective. In Anderson, L. and Sosniak, L. (Eds.), *Bloom’s taxonomy: philosophical and educational issues* (pp. 34) Chicago: The National Society for the Study of Education.

- Gezer, M., Şahin, İ. F., Öner Sünkür, M. , Meral, E. (2014). 8. Sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Kazanımlarının Revize Edilmiş Bloom Taksonomisine Göre Değerlendirilmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 433-455.
- Göçer, A. (2014). *Türkçe Eğitiminde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Gülcan, M. (2021). *Çocuk işçiliği ve eğitim: öğretmen el kitabı*. Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı.
- Gültekin, M. ve Burak, D. (2019). “4. sınıf sosyal bilgiler dersi öğretim programı kazanımlarının Bloom ve revize Bloom taksonomilerine göre incelenmesi”. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(18), 121-140. DOI: 10.31834/kilissbd.597408.
- Günel, H. (2023). *LGS ve TEOG fen bilimleri sınav sorularının yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre incelenmesi* (Tez No.787620). [Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi] Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Gür, B. S., Çelik, Z., Bozgeyikli, H., & Yurdakul, S. (2018). Eğitime bakış 2018: İzleme ve değerlendirme raporu. Ankara: Eğitim-Bir-Sen Stratejik Araştırmalar Merkezi.
- Gürler, S. A. (2020). Fen bilimleri dersinin ilkokullarda yetiştirme programına (İYEP) dâhil edilmesine ilişkin öğretmen görüşleri. *Van Yüzyüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 266-294.
- Gürdoğan Bayır, Ö. (2019). Dezavantajlı Gruptaki Çocuklarla Eğitim Süreci: Sınıf Öğretmeni Adaylarının Görüşleri. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 451-464. <https://doi.org/10.17494/ogusbd.548528>
- Hoque, M. E. (2016). Three domains of learning: Cognitive, affective and psychomotor. *The Journal of EFL Education and Research (JEFLER)*, 2(2), 45-52.
- Huitt, W. (2011). Bloom et al.'s taxonomy of the cognitive domain. *Educational psychology interactive*, 22, 1-4.
- Irmak, E. (2023). *2. Sınıf hayat bilgisi ders kitabı ünite değerlendirme sorularının ve ders kazanımlarının yenilenmiş bloom taksonomisine göre incelenmesi*. (Tez No.792869). [Yüksek Lisans Tezi, Çankırı Karatekin Üniversitesi] Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

İdin, Ş. ve Tozlu, İ. (2012). Milli Eğitim müdürlüğü tarafından ücretsiz olarak düzenlenen seviye belirleme sınavı kurslarının 7. sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji ders başarısına etkisi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(2). 82-91. Erişim adresi: https://scholar.google.com.tr/scholar?hl=tr&as_sdt=0,5&cluster=6275137373811165533

İYEP, (2023a). Öğrenci Belirleme Aracı(ÖBA) kitapçığı.

Kablan, Z. (2013). Hedef belirleme: bilişsel, duyuşsal ve devinişsel alanlar. H. Şeker (Ed.). *Eğitimde program geliştirme kavramlar yaklaşımlar içinde*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Kablan, Z. (2019). “Hedef Belirleme: Bilişsel, Duyuşsal ve Devinişsel Alanlar”. H. Şeker (ed.) içinde *Eğitimde Program Geliştirme Kavramlar Yaklaşımlar* ,(s. 127-161). Ankara: Anı Yayıncılık

Karaboğa, Ş. M. (2015). Türkiye’de Dezavantajlı Gençlerin Belirlenmesinde Kullanılan Kriterlerin Eleştirel İncelenmesi (Gençlik ve Spor Uzmanlığı Tezi).

Karaman, M., Bindak, R. (2017). İlköğretim Matematik Öğretmenlerinin Sınav Soruları ile TEOG Matematik Sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisi’ne göre Analizi. *Curr Res Educ* (2017), 3(2) : 51-65

Karaman, K. & Yılmaz, A. S. (2011). Mevsimlik tarım işçileri ve enformel ilişkiler ağı: Giresun’da çalışan mevsimlik tarım işçileri üzerine bir araştırma. *Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks*, 3(1), 211-226.

Karasar, N. (2023). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık: Ankara.

Kayacan, F. (2021). *6. Sınıf sosyal bilgiler ders kitabında yer alan soruların revize edilmiş bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi*. (Tez No.689001). [Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi] Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Keskin, M. (2021). *İlkokullarda yetiştirme programı (İyep)’nın dezavantajlı öğrenciler açısından değerlendirilmesi* (Tez No.699061). [Yüksek Lisans Tezi, Amasya Üniversitesi] Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Koç, G., & Demirel, M. (2004). Davranışçılıktan yapılandırmacılığa: eğitimde yeni bir paradigma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(27).

Konuk, S. (2018). Türkçe dersi öğretim programında yer alan alışılmamış metin türlerini tanıyalım. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 7 (4), 428-452.

Krathwohl, D. R. (2002) “A revision of Bloom’s Taxonomy: An overview”. *Theory Into Practice*, 41(4), 212-218. DOI: 10.1207/s15430421tip4104_2.

Küçükahmet, L. (2003). *Sınıf yönetimi*. (5. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Magdalena, I., Islami, N. F., Rasid, E. A. ve Diasty, N. T. (2020). Tiga ranah taksonomi bloom dalam pendidikan. *Jurnal Edukasi dan Sains (EDISI)*, 2(1), 132-139.

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

Mayer, S. E. (2003). “What is a disadvantage groups”, erişim 29 Kasım, 2023, <https://studylib.net/doc/8720705/what-is-a>

Mısırcı, İ. (2023). *İlkokul ve Ortaokul Matematik Ders Kitaplarındaki Alan Kavramı İle İlişkili Etkinliklerin Tür, Amaç Ve Yenilenmiş Bloom Taksonomisi Bakımından İncelenmesi* (Tez No.806340). [Yüksek Lisans Tezi, Ordu Üniversitesi] Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. New York: Sage.

MEB. (2014). Örgün ve Yaygın Eğitimi Destekleme ve Yetiştirme Kursları Yönergesi. Ankara: Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü

MEB. (2015). T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, Strateji Geliştirme Başkanlığı, 2015–2019 Stratejik Planı.

http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_09/10052958_10.09.2015sp17.15_imzasz.pdf

MEB. (2018). İlkokullarda Yetiştirme Programına İlişkin Yönerge, https://tegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_09/25181019_YYEP_YYNERGESY.pdf

MEB. (2018). T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, Öğretim Programlarını İzleme ve Değerlendirme Sistemi, <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=326>

MEB. (2018). İlkokullarda Yetiştirme Programı Uygulama e- Kılavuzu. Erişim adresi: <https://tegm.meb.gov.tr>

Millî Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Müdürlüğü. (2018). 30 Soruda İlkokullarda Yetiştirme Programı (İYEP). http://tegm.meb.gov.tr/meb_iyep_dosyalar/2018_30_soruda-iyep

MEB. (2019). İlköğretim Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.

MEB. (2019). 2020 Yılı Performans Programı. Ankara: Strateji Geliştirme Daire Başkanlığı Millî Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü. (2020). İlkokullarda Yetiştirme Programı Uygulama Kılavuzu. Ankara: MEB Yayınları.

Mizbani, M., & Chalak, A. (2017). Analyzing listening and speaking activities of Iranian EFL textbook Prospect 3 through Bloom's Revised Taxonomy. *Advances in Language and Literary Studies*, 8(3), 38-43.

Osmanoğlu, Ş. (2022). *Ortaokul fen bilimleri ders kitaplarındaki kimya etkinliklerinin yenilenmiş bloom taksonomisine göre incelenmesi*. (Tez No.755069). [Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi] Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Özbaş, M. (2012). Student and parental perceptions on meeting the educational needs of the disadvantaged students in the primary schools. *Educational Research*, 3(3), 311-319.

Özbaş, M. (2018). Dezavantajlı Sosyolojik Tabakalarda Zorunlu Eğitim Sürecini Etkileyen Değişkenler. *Kastamonu Education Journal*, 26(4), 1143-1154. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.434262>

Özbey, S. (2011). “Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında İç Mekanların Düzenlenmesi”. Alisinanoğlu. F. (Ed.)“*Okul Öncesi Eğitimde Özel Öğretim Yöntemler*”. Ankara: Pegem Akademi

Özdemir, S. M. (2020). “Eğitimde Program Geliştirme Sürecinde Hedef ve İçerik Seçimi ve Düzenlenmesi”. G. Ocak (ed.) içinde *Öğretim İlke ve Yöntemleri* (12. Baskı), (s. 59-106). Ankara: Pegem Akademi

PIRLS. [14.04.2023]. Progress in International Reading Literacy Study <https://www.Iea.Nl/Studies/Iea/Pirls> adresinden erişilmiştir.

PISA. (2015). MEB Ölçme Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü, PISA 2015 Ulusal Raporu. https://pisa.meb.gov.tr/wp-content/uploads/2014/11/PISA2015_UlusalRapor.pdf

PISA. (2018). PISA 2018 Türkiye Ön Raporu, http://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_12/03105347_PISA_2018_Turkiye_On_Raporu.pdf

- Pickard, M. J. (2007). "The New Bloom's Taxonomy: An overview for family and consumer sciences". *Journal of Family and Consumer Sciences Education*, 25(1), 45-55.
- Sak, R., Sak, İ. T. Ş., Şendil, Ç. Ö., & Nas, E. (2021). Bir araştırma yöntemi olarak doküman analizi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 4(1), 227-256.
- Sarıdoğan, E. (2019). *İlkokullarda yetiştirme programı'nın 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin başarılarına etkisi* (Tez No.587977). [Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi] Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Seggie, F. N. ve Bayyurt, Y. (2021). "Nitel Araştırma Yöntemi". F. N. Seggie ve Y. Bayyurt (ed.) içinde *Nitel Araştırma Yöntem, Teknik, Analiz ve Yaklaşımları* (s. 12-24). Ankara:Anı Yayıncılık
- Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim öğrenme ve öğretim*. (25. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık
- Senemoğlu, N. (2015). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya* (24. baskı). Ankara: Yargı Yayınevi.
- Sur, E. (2022). Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Metin Altı Soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne Göre İncelenmesi. *İnsan Ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 11(1), 430-451. <https://doi.org/10.15869/itobiad.952572>
- Şeker, H. (2010). "Bloom'un taksonomisinden, bilişsel süreç boyutlarının sınıflandırmasına doğru revize edilen taksonomi üzerine". *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(39), 1-9.
- Şimşek, A. (2021). *Öğretim tasarımı*. (4. Baskı). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Şişman, M. ve Turan, S. (2004). *Sınıf yönetimi*. (15. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Sönmez, V. (2007). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Anı.
- Taş, U. E., Arıcı, Ö., Ozarkan, H. B., & Özgürlük, B. (2016). PISA 2015 ulusal raporu. *Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı*.
- Taymaz, H. (2000). *İlköğretim ve Ortaöğretim Okul Müdürleri İçin Okul Yönetimi, Okul Yöneticisinin İş Alanları, Alanlara Giren İşler, İşlerin İşlemleri, İşlem Basamakları*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Temel, F. (2003). *Aile Eğitim Modeli Dünya'da Ve Türkiye'deki Uygulamalar*. *Erken Çocukluk Eğitimi Politikaları: Yaygınlaşma, Yönetişim ve Yapılar Toplantısı Raporu*, Ankara.

- Toptaş, V., & Karaca, E. T. (2019). İlkokullarda yetiştirme programı (İYEP) kapsamındaki matematik derslerini yürüten sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(1), 417-431.
- Tuğrul, B. (2002). Bloom'un Taksonomik süreçlerine etkileşimci taksonomi açısından bir bakış. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (23), 267-274.
- Tutkun, Ö. F. (2012). Bloom'un yenilenmiş taksonomisi üzerine genel bir bakış. *Sakarya University Journal of Education*, 1(3), 14-22.
- Tutkun, Ö. F., & Seçil, O. (2012). Bloom'un Yenilenmiş Taksonomisi Üzerine Genel Bir Bakış.
- Tutkun, Ö. F., Demirtaş, Z., Erdoğan, D. G., & Arslan, S. (2015). Bloom orijinal bilişsel alan sınıflaması ile yenilenmiş sınıflamanın karşılaştırılması. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(10), 350-359.
- Tuzel, S., & Bal, E. Y. M. (2019). Türkçe Öğretmen Adaylarının Metin İşleme Sürecine Yönelik Hazırladıkları Soruların Revize Edilmiş Bloom Taksonomisi Doğrultusunda İncelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(6 Issue 8), 1085-1100.
- Ulum, H. (2017). MEB ilkokul 2, 3 ve 4. sınıf Türkçe ders ve çalışma kitaplarında yer alan etkinliklerin yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi (Tez No.473546). [Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi] Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Ulutaş, B. (2021). "Doküman Analizi". F. N. Seggie ve Y. Bayyurt (ed.) içinde *Nitel Araştırma Yöntem, Teknik, Analiz ve Yaklaşımları* (s. 287-305). Ankara: Anı Yayıncılık
- Usluoğlu, B. (2020). İlkokul 3 ve 4. Sınıf Matematik Ders Kitaplarındaki Etkinliklerin Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre incelenmesi. (Tez No.628643). [Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi] Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yakar, A. (2016). Geleceğin Eğitimi Üzerine Program ve Tasarım Modeli Önerileri: "Yaşamsal Eğitim Programları" ve "Yaşamsal Öğretim Tasarımları". *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2).
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (12. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, V. A., & Kılıç, D. (2019). İlkokullarda yetiştirme programı (İYEP) kurs sürecinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 15(2), 1399-1410.

Yurdabakan, İ. (2012). Bloom'un Revize Edilen Taksonomisinin Eğitimde Ölçme ve Değerlendirmeye Etkileri. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 11(2).

Yüksel, S. (2007). Bilişsel Alanın Sınıflamasında (Taksonomi) Yeni Gelişmeler ve Sınıflamalar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(3), 479-511.



AKSARAY ÜNİVERSİTESİ TEZ DEĞERLENDİRME FORMU		
Öğrencinin Adı Soyadı:		EVET
Kapak		
1	Tez Başlığı tutanaktaki başlıkla aynı mı?	
2	Kapaktaki ay ve yıl savunmaya girilen tarihle tutarlı mı?	
3	Kapak format kılavuzdaki kapak formatına uygun mu?	
4	Kapakta yazılan tüm yazılar doğru olarak verilmiş mi?	
İçindekiler		
5	Sayfa numaraları tam verilmiş mi?	
6	Şekil, Çizelge vb. listeleri verilmiş mi? Sıralaması doğru mu?	
7	Özet, Abstract, Giriş, Sonuçlar vb. bölümler var mı?	
8	Yazım hataları kontrolü yapıldı mı?	
Giriş		
9	Hazırlanan tezin önemini anlatıyor mu?	
10	İkinci ve Üçüncü dereceden başlık içermemeli kuralına uyuldu mu?	
Özet/Abstract		
11	Kılavuza uygun mu?	
12	Ay ve yıl savunmaya girilen tarihle tutarlı mı?	
13	Özet; tek sayfa, tek aralık, tek paragraf kuralına uygun olarak yazıldı mı?	
14	Bilim kodu, sayfa adedi, anahtar kelimeler ve tez danışmanı yazıldı mı?	
Kaynakça		
15	Kaynakların tamamına metin içinde atıf yapıldı mı?	
16	Kaynak formatı kılavuzdaki kaynak formatına uygun olarak hazırlanmış mı?	
17	Atıf formatı kılavuzdaki atıf formatına uygun mu?	
Atıf Yöntemi APA 7 ☐ CMS ☐ İSNAD ☐		
Genel Değerlendirme		
18	Etik Beyan açıklaması okundu, uyuldu ve imzalandı mı?	
19	Kabul/Onay sayfası kılavuzdaki formata uygun olarak düzenlenmiş mi?	
20	Kabul /Onay sayfasında belirtilen oy birliği/oy çokluğu seçeneklerinden uygun olanı savunmayla tutarlı olacak şekilde belirlenmiş mi?	
21	Sayfa kenar boşlukları ve sayfa numaraları kılavuzdaki formatına uygun mu?	
22	Paragraf boşlukları ve metin satır aralığı kılavuza uygun olacak şekilde düzenlenmiş mi?	
23	Başlık yazımları kılavuzdaki başlık formatlarına uygun mu?	
24	Yazı tipi ve boyutu kılavuzdaki yazı tipi ve boyutu formatına uygun mu?	
25	Şekil, Çizelge vb. açıklama ve numaralandırmaları kılavuzdaki formata uygun olarak yazılmış mı?	

Danışman: Doç.Dr. Ahmet ÇAKIROĞLU

İmza :