



**BEŞ, ALTI VE YEDİNCİ SINIF TÜRKÇE DESTEK
EĞİTİM ODASI ETKİNLİKLERİNİN
KRATHWOHL TAKSONOMİSİNE GÖRE
İNCELENMESİ**

Selim KARAASLAN

Yüksek Lisans Tezi

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı

2023

(Her hakkı saklıdır.)

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI

**BEŞ, ALTI VE YEDİNCİ SINIF TÜRKÇE DESTEK EĞİTİM ODASI
ETKİNLİKLERİNİN KRATHWOHL TAKSONOMİSİNE GÖRE İNCELENMESİ**
(Examination of 5th, 6th and 7th Grade Turkish Support Educational Chamber Activities
According to Krathwohl)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Selim KARAASLAN

Danışman: Prof. Dr. Oğuzhan SEVİM

Erzurum
Ekim, 2023

KABUL VE ONAY TUTANAĞI

Selim KARAASLAN tarafından hazırlanan “Beş, Altı ve Yedinci Sınıf Türkçe Destek Eğitim Odası Etkinliklerinin Krathwohl Taksonomisine Göre İncelenmesi ” başlıklı çalışması 27/10/2023 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Türkçe ve Sosyal Bilimler Ana Bilim Dalı, Türkçe Eğitimi Bilim Dalında yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Başkanı: Prof. Dr. Lokman TURAN
Atatürk Üniversitesi

Aslı ıslak imzalıdır

Danışman: Prof. Dr. Oğuzhan SEVİM
Atatürk Üniversitesi

Aslı ıslak imzalıdır

Jüri Üyesi: Doç. Dr. Bünyamin SARIKAYA
Muş Alparslan Üniversitesi

Aslı ıslak imzalıdır

Bu tezin Atatürk Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği'nin ilgili maddelerinde belirtilen şartları yerine getirdiğini onaylarım.

.... / / 2023

Aslı ıslak imzalıdır

Prof. Dr. Adnan KÜÇÜKOĞLU

Enstitü Müdürü

ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum “Beş, Altı ve Yedinci Sınıf Türkçe Destek Eğitim Odası Etkinliklerinin Krathwohl Taksonomisine Göre İncelenmesi” başlıklı çalışmanın tarafımdan bilimsel etik ilkelere uyularak yazıldığını ve yararlandığım eserleri kaynakçada gösterdiğimi beyan ederim.

... / ... / 2023

Aslı ıslak imzalıdır

Selim KARAASLAN

☐ Tezle ilgili patent başvurusu yapılması / patent alma sürecinin devam etmesi sebebiyle Enstitü Yönetim Kurulunun / ... / tarih ve sayılı kararı ile teze erişim 2 (iki) yıl süreyle engellenmiştir.

☐ Enstitü Yönetim Kurulunun / ... / tarih ve sayılı kararı ile teze erişim 6 (altı) ay süreyle engellenmiştir.

TEŞEKKÜR

Lisansüstü eğitim sürecim boyunca sürdürdüğüm çalışmalarda, tez konusunun belirlenmesi, planlanması ve yürütülmesinde özveri ile beni destekleyen, birlikte çalışmaktan gurur duyduğum tez danışmanım ve değerli hocam Prof. Dr. Oğuzhan SEVİM’e şükranlarımı sunuyorum.

Bu uzun ve meşakkatli yolda her daim desteğini esirgemeyen, beni motive eden arkadaşlarıma; tezi bitirme noktasında bana güvenip cesaretlendiren, desteklerini esirgemeyip sabrı ve hoşgörüsüyle bugünlere gelmem için emek harcayan eşim ve aileme sonsuz teşekkür ederim.

Selim KARAASLAN

ÖZ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

BEŞ, ALTI VE YEDİNCİ SINIF TÜRKÇE DESTEK EĞİTİM ODASI ETKİNLİKLERİNİN KRATHWOHL TAKSONOMİSİNE GÖRE İNCELENMESİ

Selim KARAASLAN

Ekim 2023, 109

Amaç: Bu araştırmanın amacı, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından özel yetenekleri olan öğrenciler için hazırlanan beş, altı ve yedinci sınıf Türkçe Destek Odası etkinliklerinin Krathwohl Taksonomisi'ne göre incelemektir.

Yöntem: Araştırma nitel araştırma yaklaşımı ile tasarlanmıştır. Bu kapsamda araştırmada, doküman analizi araştırma amaçları çerçevesinde yöntem olarak tercih edilmiştir. Araştırmada doküman analizi yöntem olarak tercih edildiği için araştırma sürecinde çeşitli dokümanlar veri kaynağı olmuştur. Bu dokümanlar Millî Eğitim Bakanlığı tarafından özel yetenekleri olan öğrenciler için hazırlanan beş, altı ve yedinci sınıf Türkçe Destek Eğitim Odası etkinlikleridir.

Bulgular: Türkçe dersine yönelik özel yetenekleri bulunan beş, altı ve yedinci sınıf öğrencilerinin Destek Eğitim Odasında aldığı eğitim sürecinde sunulan etkinlikler Krathwohl Taksonomisi'ne göre incelenmiştir. İnceleme sonucunda beşinci sınıfta 126, altıncı sınıfta 80 ve yedinci sınıfta 146 kazanıma yönelik etkinliğin bulunduğu belirlenmiştir. Etkinliklerdeki kazanımlar Krathwohl Taksonomisi'ne ait hatırlama, anlama, uygulama, çözümleme, değerlendirme ve yaratma basamakları ve bu basamaklara ait 19 alt boyutla ilişkilendirilmiştir. Taksonomik sınıflamada elde edilen sonuçlar dinleme/izleme, okuma, konuşma ve yazma becerileri ile bilişsel boyutları açısından tablo ve grafiklerle sunulmuştur.

Sonuçlar: Beş, altı ve yedinci sınıf düzeyinde hazırlanan etkinliklerin daha çok uygulama basamağına yönelik olup üst düzey zihinsel beceri gerektiren çözümleme, değerlendirme ve yaratma basamaklarıyla alakalı etkinliklere daha az yer verildiği belirlenmiştir. Krathwohl Taksonomisi bilişsel süreç basamaklarındaki alt boyutların tamamına yönelik etkinliklerin bulunmadığı tespit edilmiştir. Destek Eğitim Odası etkinliklerinde sınıf düzeyleri arasında da etkinlik kazanım sayısı açısından dengeli dağılımın bulunmadığı, altıncı sınıfın önceki ve sonraki sınıf düzeylerine oranla daha az beceri kapsayan etkinlik kazanımı içerdiği görülmüştür. Beşinci sınıf Türkçe Destek Eğitim Odası etkinliklerinde yazma ve dinleme/izleme becerisinin, altıncı sınıflarda yazma ve konuşma becerisinin, yedinci sınıflarda ise okuma ve yazma becerisini hedefleyen etkinliklerin diğer becerilere oranla daha ön planda tutulduğu sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Türkçe dersi, Krathwohl Taksonomisi, ortaokul, destek eğitim odası.

ABSTRACT

MASTER'S THESIS

EXAMINATION OF 5th, 6th AND 7th GRADE TURKISH SUPPORT EDUCATIONAL CHAMBER ACTIVITIES ACCORDING TO KRATHWOHL TAXONOMY

Selim KARAASLAN

October 2023, 109

Purpose: The aim of this study is to analyse the 5th, 6th and 7th grade Turkish Support Room activities prepared by the Ministry of National Education for students with special abilities according to Krathwohl taxonomy.

Method: The research was designed with the qualitative research method. In this context, document analysis was preferred as a method within the framework of research purposes. Since document analysis was preferred as a method in the research, various documents became data sources in the research process. These documents are the 5th, 6th and 7th grade Turkish support education room activities prepared by the Ministry of National Education for students with special abilities.

Findings: The activities presented during the education period of the fifth, sixth and seventh grade students who have special abilities for Turkish lessons in the Support Education Room were examined according to the Krathwohl Taxonomy. As a result of the examination, it was determined that there were 126 acquisition-oriented activities in the fifth grade, 80 in the sixth grade and 146 in the seventh grade. The achievements in the activities were associated with the steps of remembering, understanding, application, analysis, evaluation and creation of Krathwohl Taxonomy and 19 sub-dimensions of these steps. The results obtained in taxonomic classification are presented in tables and graphics in terms of listening/watching, reading, speaking and writing skills and cognitive dimensions.

Conclusions: It has been determined that the activities prepared at the 5th, 6th and 7th grade levels are mostly aimed at the Application step, and activities related to the analysis, evaluation and creation steps, which require more mental skills, are less involved. It has been determined that there are no activities for all sub-dimensions in the cognitive process steps of Krathwohl Taxonomy. It has been observed that there is no balanced distribution in terms of the number of activity achievements among the class levels in the Support Education Room activities, and that the 6th grade has less skill acquisition than the previous and post-class levels. It was concluded that in the 5th grade Turkish Support Education Room activities, the activity targeting the writing and listening/watch skills, the writing and speaking skills in the 6th grades, and the reading and writing skills in the 7th grades were prioritized compared to other skills.

Keywords: Turkish lesson, Krathwohl Taxonomy, secondary school, support education room.

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY TUTANAĞI.....	iii
ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI.....	ii
TEŞEKKÜR	iii
ÖZ.....	iv
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER.....	vi
TABLolar DİZİNİ.....	viii
ŞEKİLLER DİZİNİ	ix
GRAFİKLER DİZİNİ.....	x
KISALTMALAR VE SİMGELER DİZİNİ	ix
BİRİNCİ BÖLÜM.....	1
Giriş	1
Araştırmanın Amacı	6
Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi	6
Araştırmanın Varsayımları.....	7
Araştırmanın Sınırları.....	8
Tanımlar	8
İKİNCİ BÖLÜM	9
Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar	9
Bloom Taksonomisi.....	11
Krathwohl Taksonomisi.....	16
Bilgi Boyutu	18
Olgusal Bilgi	19
Kavramsal Bilgi	19
İşlemsel Bilgi	20
Üst Bilişsel Bilgi	21
Krathwohl Taksonomisi Üst Bilişsel Boyutları	22
Hatırlama.....	23
Tanıma.....	23
Hatırlama	24

Anlama	24
Yorumlama	25
Örneklendirme.....	26
Sınıflama	26
Özetleme	26
Sonuç çıkarma.....	27
Karşılaştırma.....	27
Açıklama.....	28
Uygulama	28
Yapma.....	29
Yararlanma	29
Çözümleme	30
Ayrıştırma.....	31
Örgütlenme.....	31
İrdeleme.....	32
Değerlendirme.....	32
Denetleme.....	33
Eleştirme	34
Yaratma	34
Oluşturma.....	35
Planlama	36
Üretme.....	36
İlgili Araştırmalar	37
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM.....	45
Yöntem	45
Araştırma Yöntemi.....	45
Veri Kaynakları.....	45
Veri Toplama Aracı.....	46
Verilerin Analizi.....	47
Geçerlik ve Güvenirlilik.....	48
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	50
Bulgular	50
Beşinci Sınıf Türkçe Destek Eğitim Odası Etkinliklerinde Yer Alan Bilişsel	
Kazanımların Krathwohl Taksonomisi Bilişsel Süreç Boyutları ile İlgili Analizi	50

Altıncı Sınıf Türkçe Destek Eğitim Odası Etkinliklerinde Yer Alan Bilişsel Kazanımların Krathwohl Taksonomisi Bilişsel Süreç Boyutu ile İlgili Analizi.....	58
Yedinci Sınıf Türkçe Destek Eğitim Odası Etkinliklerinde Yer Alan Bilişsel Kazanımların Krathwohl Taksonomisi Bilişsel Süreç Boyutu ile İlgili Analizi.....	65
Sınıf Düzeylerine göre Türkçe Destek Eğitim Odası Etkinliklerinde Yer Alan Bilişsel Kazanımların Krathwohl Taksonomisi Açısından Karşılaştırılması.....	75
Türkçe Beş, Altı ve Yedinci Sınıf Destek Eğitim Odası Etkinliklerinde Yer Alan Bilişsel Kazanımların Türkçe Dersi Becerileri Açısından Analizi	77
BEŞİNCİ BÖLÜM	79
Tartışma, Sonuç ve Öneriler.....	79
Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma	79
İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	80
Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	81
Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma	82
Beşinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma	82
Altıncı Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma	83
Öneriler	84
KAYNAKÇA	86
EK.....	93
ÖZ GEÇMİŞ.....	95

TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 1. <i>Bloom Taksonomisinde Bilişsel Alan ve Alt Basamakları</i>	12
Tablo 2. <i>Krathwohl Taksonomisi Belirtke Tablosu</i>	18
Tablo 3. <i>Hatırlama Basamağı Alt Boyutları, Alternatif Ad, Tanım ve Örnek Tablosu</i>	23
Tablo 4. <i>Anlama Basamağı Alt Boyutları, Alternatif Ad, Tanım ve Örnek Tablosu</i>	24
Tablo 5. <i>Uygulama Basamağı Alt Boyutları, Alternatif Ad, Tanım ve Örnek Tablosu</i>	28
Tablo 6. <i>Çözümleme Basamağı Alt Boyutları, Alternatif Ad, Tanım ve Örnek Tablosu</i>	30
Tablo 7. <i>Değerlendirme Basamağı Alt Boyutları, Alternatif Ad, Tanım ve Örnek Tablosu</i>	33
Tablo 8. <i>Yaratma Basamağı Alt Boyutları, Alternatif Ad, Tanım ve Örnek Tablosu</i>	35
Tablo 9. <i>Kazanım Değerlendirme Tablosu</i>	46
Tablo 10. <i>Beşinci Sınıf Destek Eğitim Odası Etkinliklerinin Krathwohl Taksonomisi Analizi</i>	50
Tablo 11. <i>Beşinci Sınıf Destek Eğitim Odası Etkinliklerinin Dağılım ve Fark Tablosu</i>	57
Tablo 12. <i>Altıncı Sınıf Destek Eğitim Odası Etkinliklerinin Krathwohl Taksonomisi Analizi</i>	59
Tablo 13. <i>Altıncı Sınıf Destek Eğitim Odası Etkinliklerinin Dağılım ve Fark Tablosu</i>	64
Tablo 14. <i>Yedinci Sınıf Destek Eğitim Odası Etkinliklerinin Krathwohl Taksonomisi Analizi</i>	66
Tablo 15. <i>Yedinci Sınıf Destek Eğitim Odası Etkinliklerinin Dağılım ve Fark Tablosu</i>	74

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1. Hedeflerin Belirlenme Aşamaları	10
Şekil 2. Eğitim-Öğretimde Hedeflerin Karşılaştırılması	10
Şekil 3. Krathwohl Taksonomisi Basamakları ve Alt Boyutları.....	22
Şekil 4. Etkinlik Kazanımlarının Düzenlenmesinde Kullanılan Şablon.....	47



GRAFİKLER DİZİNİ

Grafik 1. <i>Beşinci Sınıf Destek Eğitim Odası Etkinliklerinin Türkçe Becerilerine Göre Dağılımı</i>	56
Grafik 2. <i>Beşinci Sınıf Destek Eğitim Odası Etkinliklerinin Krathwohl Taksonomisi</i>	57
Grafik 3. <i>Altıncı Sınıf Destek Eğitim Odası Etkinliklerinin Türkçe Becerilerine Göre Dağılımı</i>	63
Grafik 4. <i>Altıncı Sınıf Destek Eğitim Odası Etkinliklerinin Krathwohl Taksonomisi Analizi</i> ..	64
Grafik 5. <i>Yedinci Sınıf Destek Eğitim Odası Etkinliklerinin Türkçe Becerilerine Göre Dağılımı</i>	73
Grafik 6. <i>Yedinci Sınıf Destek Eğitim Odası Etkinliklerinin Krathwohl Taksonomisi</i>	74
Grafik 7. <i>Sınıf Düzeylerine Göre Kazanımların Dağılımı</i>	76
Grafik 8. <i>Beş, Altı ve Yedinci Sınıf Destek Eğitim Odası Etkinliklerinin Krathwohl Taksonomisine Göre Karşılaştırması</i>	77
Grafik 9. <i>Beş, Altı ve Yedinci Sınıf Destek Eğitim Odası etkinliklerinin Sınıf/Beceri Karşılaştırması</i>	78

KISALTMALAR VE SİMGELER DİZİNİ

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

DEO: Destek Eğitim Odası

TDK: Türk Dil Kurumu

vb.: ve benzeri

vd.: ve diğerleri

akt.: aktaran

s.: sayfa

f: frekans

%: yüzde

BİRİNCİ BÖLÜM

Giriş

Toplumun sürekliliği ve hedeflenen yönde gelişmesi bireylerin yetiştirme şekilleri ve kendilerinde var olan yetenekleri sergilemeleriyle doğrudan ilişkilidir. Bireylerin kendini gerçekleştirme olarak ifade edeceğimiz bu yönlerinin, topluma ve bireye yarar sağlayacak şekilde olması son derece önemlidir. Bireyin doğuştan getirdiği ya da zamanla çevreden etkilenerek ortaya çıkarttığı bu bilgi, beceri, yetenek, ilgiler bireysel farklılıkları ortaya çıkartarak toplumdan ve eğitimden beklenenlerin de farklılaşmasına; eğitimin geniş bir perspektif kazanmasına zemin hazırlamıştır. Gelişen ve değişen koşullara bağlı olarak ortaya çıkan bu farklılık, bireylerin akranlarına oranla üstün veya yetersiz kabul edilebilecek yönleri özel eğitim kapsamında incelenmesini, bu kapsamdaki ihtiyaçları giderecek çalışmaların ortaya çıkmasını hızlandırmıştır. Özellikle de akranlarına oranla daha belirgin şekilde üstün yetenekleri bulunan bireylerin kendilerine uygun eğitim fırsatlarından yararlanıyor olmaları onların yaşamsal mutluluğunu önemli ölçüde etkileyecektir. Gündüz ve Hökelekli (2004), özel becerileri olan öğrencilerin erken yaşlardan itibaren keşfedilerek eğitilmesinin bireyin kendisini etkilediği kadar toplumu da olumlu yönde etkileyeceğini belirtmiş, en erken yaşlardan itibaren bu bireylere farklı eğitim uygulamalarının verilmesi gerekliliğini belirtmiştir. Ayrıca bu durum Ataman'a (2003) göre özel yetenekli bireylerin toplumsal uyumunu da ortaya çıkartacak, toplumuyla barışık bireyler olmaları noktasında önemli katkılar sunacaktır.

Toplumsal gelişim için eğitim, bireylerin yaşamları içerisinde en önemli değişim sürecini teşkil etmektedir. Bireylerin doğuştan gelen veya çevre etkisiyle akran gruplarından farklılaştığı bu yönler, toplumsal uyumunu sağlamak ve farklılaşmanın düzenlenip yönlendirilmesi amacıyla çeşitli kanun ve yasal mevzuatlarla güvence altına alınmıştır. MEB (1973) Millî Eğitim Temel Kanunu'nda; bireylerin ilgi, istidat ve kabiliyetlerini geliştirilmeleri sayesinde gerekli bilgi, beceri, davranışlara sahip olacakları ve birlikte yaşadığı toplumla kendilerini mutlu kılacak mesleğe ulaşmaları sağlanacak; böylece bir yandan Türk vatandaşlarının ve Türk toplumunun refah ve mutluluğunu artıran; öte yandan millî birlik ve bütünlük içinde iktisadi, sosyal ve kültürel kalkınmayı destekleyen ve hızlandıran yapıcı, yaratıcı, seçkin bir ortağı yapması amaçlandığı ifade edilmiştir. Özel yetenekli öğrenciler için yapılacak çalışmaların sadece kişiyi etkilemediği, toplumdaki diğer bireylere de yansımalarının olduğu vurgulanmıştır. Özel eğitim ihtiyacı olan bu bireyler için MEB (2018), sahip olduğu

gelişimsel düzeydeki özellikleri ve barındırdığı potansiyel yönüyle yaşlılarından farklılık gösteren bireyler olduğunu aktarmıştır. Davaslıgil (2009), özel becerileri olan ve eğitim sürecinde ön planda tutulması gereken bu öğrencileri genel zekâ testlerinden ortalama üstünde puan alan bireyler olarak değerlendirirken, Metin (1999) ise yaşlılarından beceriler açısından daha ileride; kendi başına karşılaştığı problemlerle başa çıkıp bunları çözme, üst düzey zihinsel ya da devinimsel becerileri sergileyebilme yeteneklerinin olduğunu aktarmıştır. Yanlış kanının aksine özel yetenekleri olan bireyler için birden fazla alanda üstün beceriler sergilemesini beklemenin doğru olmayacağı, bu beklentinin bu bireyleri gelişim açısından durağanlaştıracığı Pektaş vd. (2020) tarafından açıklanmıştır. Özel yetenekli bireyler için Levent (2011), genel zihinsel beceri, özel akademik yetenek, yaratıcı olma, liderlik sergileme, sanat, psikomotor beceriler gibi altı farklı nitelikteki yetenek alanının herhangi birinde; Eripek'e (2005) göre de bedensel, zihinsel, duygusal, iletişim veya sosyal özellikler açısından birkaçında olağanüstü başarı ve beceri potansiyelinin olduğunu aktarmıştır.

Birleşmiş Milletler İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi'nde herkesin eğitim hakkına sahip olduğu, Çocuk Hakları Sözleşmesi'nde de çocuğun özelliklerine uygun olarak eğitim alması gerektiği vurgulanmıştır. Her bireyin sahip olduğu yetenekleri ölçüsünde eğitim almasının üç önemli yön barındırdığı ifade edilirken bunlardan ilki, psikolojik ve sosyal ihtiyaçtan kaynaklandığı gerçeğidir. Zihinsel ve psikolojik sağlığı olmayan bireylerin, yaşadığı topluma karşı duyarsız ve sosyal uyumdan uzak kalacağı; kendi yaşamlarında da huzursuzluk görülebileceği bilinen bir gerçektir. İkinci yön ise, kişilerin sahip olduğu bireysel farklılıklar ve bunların sergilenmesi kişi açısından kaçınılmaz bir özelliktir. Bireysel farklılıklar bu kapsamda son yüzyılda önem kazanmış, bu beceriler eskideki gibi yok sayılmayıp her biri zenginlik olarak ifade edilmiştir. Son olarak da bireyin öğrenme gücünü oluşturan zihinsel altyapısının bireysel farklılıklardan daha belirginleşen özellikte olduğunu ifade eder (Levent, 2011). Öyleyse kişilerin kendilerinde var olan potansiyeli daha da ileriye taşınması, eğitimde ihtiyaçların yeniden revize edilmesini ve düzenlenmesini gereklilik hâline getirmiştir. Karakuş (2010), kişilerin erken yaşlardan itibaren tespit edilerek gelişim düzeylerine uygun olarak deneyimler kazanmasının yaşamsal doyum açısından gerekli ve önemli olduğunu açıklamıştır. Ergün'e (1992) göre fırsat eşitliğinin özünde herkesin bir arada ve aynı şekilde eğitime tabi tutulmasının kastedilmediğini, bireylerdeki yeteneklerin desteklenmesi ve geliştirilmesinin amaçlandığını belirtmiştir. Celkan (1991), kişilerin sahip olduğu yeteneklerine uygun eğitim almamaları özel eğitime ihtiyaç duyan bireyler açısından fırsat eşitsizliğini doğuracağını belirtmektedir. Çünkü herkesin aynı düzeyde olduğunu varsaymak doğru bir yaklaşım olmayacaktır. Levent (2013), eğitsel gereksinimleri istenilen ölçüde karşılanmayan bireylerin

potansiyellerini yansıtamayacağı için adeta bu durumun bireye karşı yaptırım uygulamaya eşdeğer bir sonuç oluşturacağına işaret etmektedir.

Özel yetenekleri olan bireylerin sahip olduğu potansiyellerini ortaya çıkartmak için destek, destekleme kavramı oluşmuştur. Bu kavram kapsamında da eğitimde Destek Eğitim Odaları hazırlanmıştır. MEB (2018) bu hizmet kapsamında özel gereksinimi olan bireyin öncelikle kendisine, sonra da özellikle etkileşimde bulunduğu ailelerine, öğretmenlerine ve diğer okul personeline yönelik özel araç ve gereç kullanılarak sunulan hizmetler olduğunu ifade etmiştir. MEB (2015), yetersizliğinden dolayı özel eğitim ihtiyacı olan veya yaşlılarından üstün yetenekli öğrencilerin eğitim gördüğü okul ve kurumlarda "Destek Eğitim Odası" açılmasını bir zorunluluk hâline getirmiştir. Cavkaytar (2008) öğrencilerin yeteneklerinin geliştirilmesinin amaçlandığı bu alanların okullardaki özel sınıflar olabileceği gibi Bilim ve Sanat Merkezi gibi okullar olabileceğini de belirtmiştir. Destek Eğitim Odaları sayesinde Akçamete (2009), benzer özellik taşıyan bireylerin aynı ortamda eğitim görmelerinin bu bireylere yönelik hazırlanacak program oluşturma sürecinde kolaylaştırıcı bir yön oluşturacağından faydalı olacağını vurgulamıştır. Dev ve Haynes (2015) ise özel gereksinimi olan öğrencilerin özel eğitim öğretmenleri ve diğer uzmanlardan akademik veya başka konularda yardım almadığı, özel bir eğitim ortamı olan ve zamanlarının belli bir kısmını geçirdikleri alan olduğunu ifade etmiştir.

Bu alanlarda öğrenim faaliyetine katılacak bireylerin kimler olabileceğini saptamak, onlara verilecek eğitim programı hazırlamak kadar değerlidir. Yazıcıoğlu'na (2018) göre ülkemizde son dönemde özel gereksinimi olan bireylerin sayısında önemli bir artış göze çarpmakta, bu da Millî Eğitim Bakanlığının bu noktada düzenleme yapmasını zorunlu kılmaktadır. Nitelikleri açısından yaşlılarından farklılaşan ve özel beceriler sergileyebilen bu bireyler;

- Öğrenme açısından kolaylıkla ve hızlıca bu eylemi gerçekleştirirler. Öğrendiklerini de hafızalarında uzun süre saklarlar. Başkalarıyla paylaşma noktasında isteklidirler,
- Yeni bir şey ortaya koyma açısından üst düzey yetenekleri ve potansiyelleri mevcuttur,
- Dil kullanma becerisi yönüyle etkili iletişim kabiliyetine sahiptirler,
- Öğrendikleri kavramları başka öğrenmelere aktarabilirler,
- Çevreleri tarafından değer verilen, özellikle yaşlılarından büyük kişilerle iletişim kurmakta zevk duyan bireylerdir,
- Eleştirel düşünme, problem çözme, sorgulayıcı bir tutumla olaylara yaklaşım sergilerler,

- Akranlarının seviyesine göre daha önde, meraklı ve sorgulayan, yaratıcı düşünce ve beceriler sergilerler,

- Öğrenme noktasında her zaman kendini ilerletme gayreti içerisinde olup, araştırma yapmayı ve bu amaçla okumayı çok zevkli bulurlar (Ataman, 2003; Akkanat, 2004; Levent, 2011; Özbay, 2013). Özel yetenekli bu bireyleri saptamak, onların özelliklerinden hareketle; çevrelerinde kolaylıkla fark edilen ve bulundukları grubun ön planda olan üyesi konumundaki kişiler olarak genellikle karşımıza çıkmaktadırlar. Böyle bireylerin sadece özelliklerine ve çevreyle etkileşimine bakılarak belirlenmesi doğru olmayabilir. Ersoy ve Avcı (2004), bu niteliklere sahip olan bireyleri tanıma açısından kullanılabilecek bazı uygulamaların var olduğunu özellikle zekâ, başarı, eleştirel düşünme, yaratıcılık testleri gibi özel olarak hazırlanan uygulamalarla özel bir beceri sergileyebildikleri müzik, resim vb. testlerin kullanılabileceğini ifade etmiştir.

Özel yetenekleri olan ve yukarıda sıralanan nitelikleri çeşitli araçlarla belirlemek önemli bir kurumsal kimliği ya da merkezi gerekli kılmıştır. Bu noktada Akkanat'a (2004) göre ülkemizde özel yetenekleri bulunan bireyler Rehberlik Araştırma Merkezleri tarafından bireye özel olarak uygulanan testler sayesinde belirlenmektedir. Genel olan bireyin uygulanan testlerden 130 ve üzeri fazla puan alması, bireyin özel yetenekleri bulunan birey kapsamında değerlendirilmesi için yeterlidir. Tanılamanın bu şekilde yapılması, bu testlerin uygulandığı bireyler için dezavantajlı bir sürecin ortaya çıkmasını da sağlayabilmektedir. Çünkü farklı zekâ türlerinde becerileri olabilecek bireylerin sadece bir zekâ ya da beceri testinde elde ettiği puanına yönelik değerlendirmede bulunmak, nesnellikten uzak ve eğitimin bir süreç olduğu yönüne uygun olmayacaktır. Akarsu (2004), bu yönden özel yetenekleri olan bireyleri belirlemek için geçerli ve güvenilir sonuçların ortaya çıkmasının farklı tanılamaların yapılmasıyla oluşacağını belirtmiştir. Özel yetenekli bireylerin belirlenmesi açısından Sak (2012), ülkeler arasında farklı uygulamaların bulunduğunu bu açıdan dünya genelinde ortak bir ölçüt ifade edebilmenin zorluğundan dolayı yeterli ve geçerli tanılamalarda bulunmanın güçlüğüne ifade etmiştir.

2022 yılında Türkiye İstatistik Kurumu verilerine göre ülkemizde yaşı 0-18 arasında yer alan yaklaşık olarak 19 milyon çocuktan 66 bininin özel yetenek tanısı konan birey kapsamında olduğu belirtilmiştir. Ancak bu noktada dünyada genel kabul gören düzeye göre 0-18 yaş arasında yer alan bireylerin %2-3 civarının özel yetenekli olduğu görüşüdür. Bu da ülkemizde yapılan tanılamaların yetersiz olduğunu ya da tam anlamıyla amaca hizmet etmediğini, bazı özel yetenekli bireylerin hâlâ keşfedilmediğini ortaya çıkartmaktadır. Bu noktada eğitim sürecinde olmasına rağmen fark edilmeyen böyle bireylerin, doğru yönlendirmelerle özel eğitim

alabilecekleri zengin eğitim olanaklarıyla desteklenmesi için eğitimcilere ve ailelere özel bir görev düşmektedir.

Özel eğitim hizmeti verilen bireyler için iki genel uygulama göze çarpmaktadır. İlk uygulama bu bireylerin kendi yaş gruplarındaki bireylerle normal olarak mevcut sınıflarında aldıkları eğitimidir. İkincisi ise, bu bireylerin kendileri için özel olarak oluşturulan alanlarda aldıkları eğitim şeklinde karşımıza çıkmaktadır. Özel yetenekli bireyler için okullarda özellikle normal eğitim süreci içerisinde yer aldıkları durumlarda, bu bireyleri düzey olarak ilerletme için genellikle hızlandırma uygulanmakta; birey sınıf, ders atlama vb. gibi uygulamalara tabi tutularak normal olarak eğitim sürecine devam etmektedir. Akkanat'a (2004) göre, zenginleştirme bu bireyler için en beklenen ve tavsiye edilebilecek uygulama olacaktır. Bu amaçla öğretimin zengin içeriklerle donatılması, farklı öğrenme alanlarını deneyimleyebildiği içeriklerin bireyle buluşturulması, özel yetenekleri olan böyle bireylerin eğitsel ihtiyacını ve mutluluğunu hissetmelerinde önemli bir destek sağlayacaktır.

Çevreleri tarafından ön planda tutulan özel yetenekli bireyler, tarihin ilk dönemlerinden beri değerli bulunmuştur. Platon; özel yetenekli bireyler için altın yaratılışa sahip kişiler ifadesini kullanmış, bu bireylerin özel bir eğitime tabi tutulmasının önemini yüzyıllar öncesinden ifade etmiştir. Tarihî süreçte çeşitli okullar ve uygulamalarla bu bireylerin gözetildiği çalışmalar yürütülmüştür. Özellikle 2015 yılından itibaren ülkemizde hizmet vermeye başlayan Destek Eğitim Odaları bu bireylerin potansiyellerini daha da geliştirip üst seviyelere çıkartmaları açısından son derece önemli bir eğitim alanı olmuştur. Bu odalarda öğrencilere ilgi ve istekleri yönünden bire bir eğitim verilmesinin yanı sıra gruplar hâlinde eğitim faaliyetleri de yürütülmektedir. Böylelikle birey hem kendisini derinlemesine tanıyıp geliştirecek hem de grubundaki bireylerle etkileşime girerek değerlendirme ve onlara becerilerini sunma imkânına erişecektir. Bu da Destek Eğitim Odaları'nın barındırdığı eğitim sürecinde bireyselleştirilmiş öğretimi ve grupla ya da iş birliğine dayalı öğrenme modelinin bir arada yürütüldüğü bir alan olmasına imkân tanımaktadır. Bireyin sahip olduğu yeteneklerle alakalı zenginleştirme çalışmalarına tabi tutulduğu bu odalarda, kendisine göre hazırlanan hızlandırılmış ve desteklenmiş programla ilerlemesi sağlanmaktadır. Çitil ve Sak'a (2020) göre bu alanlarda hazırlanan programlar normal olarak okullarındaki programlarıyla bütünlük teşkil edecek şekilde örtüşmelidir. Aksi olması durumunda bireyde, farklılık gösteren kimi zaman birbiriyle çakışabilecek program karmaşalarının hissedilmesine neden olabilir. Bu da eğitim sürecinde hiç istenilmeyen sonuçların ortaya çıkmasına zemin hazırlayabilir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından özel yetenekleri olan öğrenciler için hazırlanan beş, altı ve yedinci sınıf Türkçe Destek Odası etkinliklerinin Krathwohl Taksonomisi'ne göre incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda şu araştırma sorularına yanıtlar aranmıştır:

- Beşinci sınıf Türkçe Destek Eğitim Odası etkinliklerinde yer alan bilişsel kazanımlar, Krathwohl Taksonomisi üst bilişsel süreç boyutuna göre nasıl dağılmıştır?
- Altıncı sınıf Türkçe Destek Eğitim Odası etkinliklerinde yer alan bilişsel kazanımlar, Krathwohl Taksonomisi üst bilişsel süreç boyutuna göre nasıl dağılmıştır?
- Yedinci sınıf Türkçe Destek Eğitim Odası etkinliklerinde yer alan bilişsel kazanımlar, Krathwohl Taksonomisi üst bilişsel süreç boyutuna göre nasıl dağılmıştır?
- Krathwohl Taksonomisi'ndeki üst bilişsel basamaklar; beş, altı ve yedinci sınıf düzeylerindeki etkinliklere göre nasıl dağılmıştır?
- Türkçe beş, altı ve yedinci sınıf destek odası etkinliklerinin dinleme/izleme, konuşma, okuma, yazma becerilerine göre dağılımı nasıldır?
- Beş, altı ve yedinci sınıf Türkçe Destek Eğitim Odası etkinliklerinde Krathwohl Taksonomisi'nin hangi bilişsel basamağına yönelik kazanımlar sıklıkla kullanılmıştır?

Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi

Toplumsal gelişim ve değişimde nitelikleri açısından üstün özellikleri bulunan bireyler önemli etkiye sahiptir. Bu bireylerin barındırdıkları potansiyelleri yansıtmaları için eğitimin uygun koşullarda düzenlenmesi de önem arz etmektedir. Bu öğrenciler için oluşturulan alanlardan biri de Destek Eğitimi Odasıdır. Destek Eğitimi Odasında eğitim alan özel beceri ve yeteneği olan öğrenciler için hazırlanan etkinliklerin bu öğrencilerin düzeylerine uygunluğunun belirlenmesi araştırmanın temel gerekçesidir. Bu öğrencilerin sahip olduğu özellikleri geliştirmek için hazırlanan etkinliklerin gerçekten bu amaca hizmet edip etmediğinin belirlenerek üst bilişsel hangi becerileri kapsadığının çözümlenmesi çalışmanın gerekçelerinden bir diğeridir.

Türkçe öğretiminde en önemli hedeflerden biri “dili etkin kullanmadır”. Öğretim programları bu nedenle bireyin ailesinden başlayarak edindiği ana dili kullanma becerisini, eğitim aracılığıyla hedeflenen düzeye çıkartıp dil becerisinin etkili kullanımını amaçlar. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (MEB, 2019), yetiştirilmek istenen bireylerin karşılaştıkları

problemleri çözebilme ve değerlendirebilmeleri gibi üst düzey becerileri hedeflenmiştir. Öğrencilerin üst düzey becerilerinin geliştirilmesini hedefleyen çalışmalar günümüzde üzerinde sıklıkla durulan bir konu olduğundan, araştırma bu yönelimi hedeflediği için güncel bir çalışma özelliği taşımaktadır.

Bilim Sanat Merkezlerinde bulunan destek eğitim ortamlarında genel zihinsel ve sanat faaliyetleri yürütülmektedir. Bu çalışma kapsamında özel yeteneği olan bireylerin eğitim gördüğü bu merkezlerdeki Türkçe derslerinde kullanılan materyallerin içerik analizi gerçekleştirilecektir. Araştırma sayesinde özel olarak oluşturulan destek eğitim odaları ile normal okullar arasındaki hedef kazanımların Krathwohl Taksonomisi'ne göre karşılaştırılması sağlanabilecektir. Üst düzey zihinsel becerileri hedefleyen destek eğitim odalarının, bunu hangi düzeyde karşıladığının belirlenmesiyle de hedefler ve içeriklerin karşılaştırılmasını kolaylaştıracaktır. Böylelikle bu merkezlerin sahip olduğu misyonu yansıtmaya yönü ortaya çıkacaktır.

Destek eğitim odalarında eğitim gören özel yetenekli bireylere yönelik çalışmalar tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de artmış olmasına rağmen yeterli düzeyde değildir. Tarhan ve Kılıç (2014), destek eğitim odaları için hazırlanan planların gerçek hayattan kopuk ve okul programlarıyla bağlantısız olduğunu açıklayarak, bu bireylerin uygun tanılama ve değerlendirme gibi farklı yönlerinin ortaya çıkartılacağı çalışmaların oluşturulması gerekliliğini açıklamış, bu noktadaki eksikliklerin hâlâ devam ettiğini ifade etmiştir. Ayrıca Akay'a (2011) göre ülkemizde özel bir misyonla oluşturulan ve yasal düzenlemeyle desteklenmiş olmasına rağmen destek eğitim odaları etkin bir şekilde yürütülmemektedir. Üstün nitelikleri olmasına rağmen bu öğrencileri merkeze alan biri doktora diğeri de yüksek lisans tezi olmak üzere yalnızca iki akademik çalışma hazırlanmıştır. Bu araştırmalar, alandaki sorunlar ve öğretmen yeterliliklerine yönelik görüşleri içermekte olup özel nitelikleri bulunan öğrencilerin destek eğitim sürecinde aldığı eğitimlerin içeriğine yönelik değildir. Bu çalışma ile özel yetenekli bireylere yönelik farklı derslerdeki içeriklerin, uygulamaların değerlendirileceği bir çalışma örneği sunulacaktır. Böylece bilimsel bilgi birikimine katkı sağlanıp gelecekte araştırmacıların bu alanda yürüteceği faaliyetlere rehberlik edilebilecektir. Bu durum çalışmayı Türkçe dersi ve destek eğitim odaları alanlarında ayrıcalıklı kılacak, alan uzmanları ve araştırmacılara çalışma hazırlama sürecinde katkı sağlayacaktır.

Araştırmanın Varsayımları

Araştırma kapsamında kazanımların değerlendirilmesi ve ilişkilendirilmesi sürecinde görüşülen kişilerin beyan ettiği açıklamaların gerçek düşünceleri olduğu, yaptıkları kazanım incelemelerini objektif ve analitik olarak değerlendirmiş olduğu varsayılmıştır.

Araştırmanın Sınırları

Bu araştırma 2022 yılında Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan beş, altı ve yedinci sınıf Türkçe Destek Odası Etkinlikleri kitabında yer alan etkinliklerle sınırlı tutulmuştur. Türkçe Destek Eğitim Odası etkinliklerini içeren bu kitaptaki; ek etkinlikler araştırma kapsamına alınmamış, kalan etkinliklerin tamamı araştırma kapsamında incelenmiştir.

Tanımlar

Destek eğitimi; bireylerin sahip oldukları özelliklerinden hareketle mevcut sınıflarındaki eğitim dışında sunulan öğretim faaliyetleridir. Bu eğitimler, bireyin ihtiyaç duyduğu ya da daha da geliştirilmesi amaçlanan yönlerden yapılabilmektedir.

Destek eğitim odası; üstün yeteneklerinden dolayı yaşlılarından farklılaşan bireylerin öğretim faaliyetlerini zenginleştirmek, sahip oldukları bilgi ve becerileri daha üst seviyeye yükseltmek amacıyla eğitim verilen alanlardır.

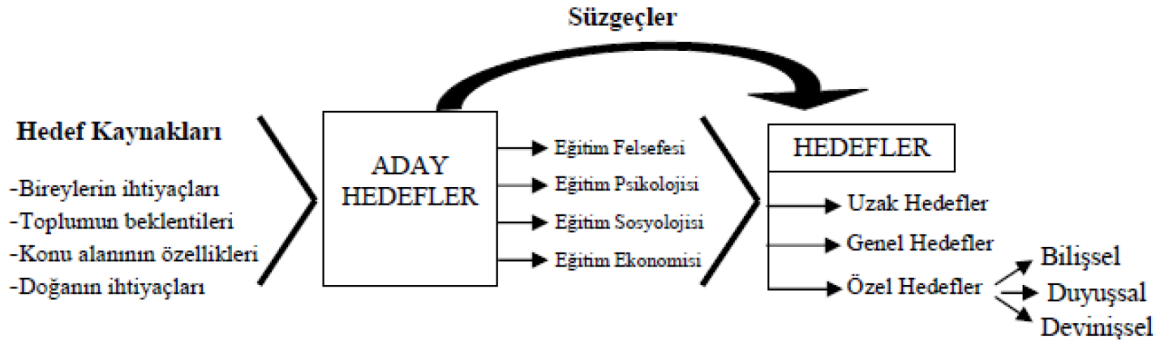
İKİNCİ BÖLÜM

Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar

Eğitim sürecinde öğretimin verimliliği için hedef kazanımların analizinin doğru yapılması gerekir. Sürecin en önemli parçası, bireyde hedeflenen davranışın ya da becerinin tam olarak ne olduğunun belirlenmesidir. Eğitim programlarında kazanım olarak ifade edilen bu yönler; sahip olduğu özelliklerden hareketle eğitim faaliyetleri kapsamında kullanılacak çeşitli yöntem, teknik, strateji ile ölçme değerlendirmenin nasıl olacağı gibi birçok konuda belirleyici rol üstlenmektedir. Bu açıdan kazanımların özellikleri ve sahip olması gereken nitelikleri belirlemek için taksonomiler yani sınıflamalar karşımıza çıkmaktadır. Kazanımların sınıflanmasında iki nokta üzerinde durulması faydalı olacaktır. Birincisi; öğretim sürecinde ve değerlendirme aşamasında karşımıza çıkacak olan öğretim modelleri ve materyaller ile öğrenen-öğreten rolleriyken diğeri ise konu alanında özellikle bulunması gerekli olan yönlerdir. Eğitim sürecinde kullanılacak yöntem, teknik vb. boyutlar ile konu alanının sahip olduğu özellikler amaçlanan kazanımın da niteliğini ve ortaya konma yönündeki değişiklikleri ortaya çıkartacaktır.

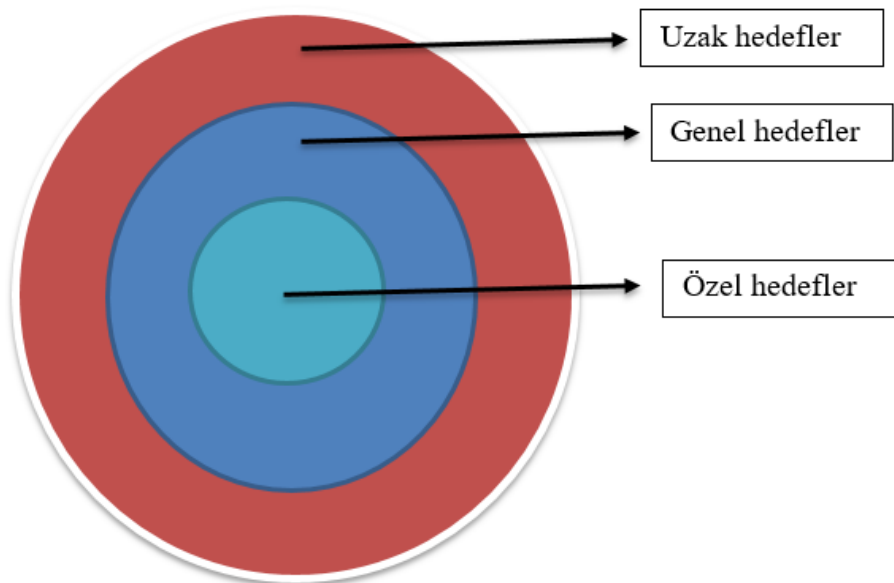
Sönmez'e (2001) göre bir eğitim programlarındaki hedef kazanımların belirlenmesinde, bireyin ve toplumun beklentileriyle ihtiyaçları, konu alanının ve doğanın özellikleri dikkate alınması gerekir. Bireyin, toplumun, konunun ve doğanın belirlediği bu unsurların ortaya çıkarttığı aday hedefler; eğitimin üzerine kurulduğu felsefe, eğitim durumlarının farklı boyutlarına dikkat çeken psikoloji, eğitimin toplumun sahip olduğu süreçleri içerin sosyoloji ve eğitimin maliyet eksenli niteliğini ortaya koyan ekonomi gibi eleyici unsurlara göre karşılaştırılarak kesinleşmiş hedeflere dönüştürülür. Birbiriyle bağlantılı ancak birbirini kapsayıcı olan bu hedeflerin taşıdığı süreç ve özellikler nedeniyle hedefler; gerçekleşmesi zaman alan uzak hedefler, nitelik açısından daha az kapsayıcı olan genel hedefler ve kazanım olarak da açıklanabilecek her türlü davranış, beceri, tutum özelliği yansıtan özel hedefler olarak sınıflandırılır. Bu sınıflamada her hedef tündengelim ve tümevarım açısından birbirini destekler niteliktedir. Hepsi bir araya geldiğinde ve bir bütün oluşturduğunda ülke çapında verimli sonuçlar ortaya çıkartan bir eğitim süreci oluşturur. Bu da programların mikro ve makro düzeydeki etkileşimini ortaya koymaktadır. Eğitim hedeflerinin belirlenme süreci Şekil 1'de gösterilmiştir.

Şekil 1. Hedeflerin Belirlenme Aşamaları (Ceylan, 2019)



Uzak hedefler nicelik olarak az ancak kapsadığı boyut açısından en üst düzeye sahip olan hedeflerdir. Bir ülkenin kendine rol model aldığı, toplumun gelecekteki neslinden hedeflenen özellikleri ortaya çıkartmak için oluşturulan hedefler olarak da ifade edilebilir. Uzak hedefler bir bakıma ülkenin öğretim programlarında kullandığı eğitim felsefesini yansıtan, her türlü hedefin üzerinde birleştiği özelliktedir; eğitimin sahip olduğu vizyondur. Uzak hedeflerle karşılaştırıldığında daha küçük ölçekli sayılabilecek olan genel hedefler ise, herhangi bir eğitim kurumunun bireye kazandırmayı amaçladığı hedeflerini yansıtmaktadır. Bu hedefler uzak hedeflere göre daha somut, daha fazla sayıda ve kurumdan kuruma farklılık gösterecek özelliktedir. Hedefler açısından en küçük ve en somut niteliği bulunan özel hedefler ya da kazanımlar, bir öğrenme alanında öğrencide bilgi, duygu ya da psikomotor beceri olarak beklenen hedeflerdir. Sayıca diğerlerinden çok olan ve daha fazla karmaşık bir süreç barındırmaktadır. Özel hedefler dersten derse değişebildiği gibi, sınıf düzeyi ilerledikçe değişim gösterebilmektedir. Hatta aynı beceri sınıf düzeyine bağlı olarak kolaydan zora doğru oluşturulabilir. Bu da özel hedeflerin, içerik açısından zenginleşmesini sağlamaktadır. Hedeflerin kapsayıcı yönü Şekil 2’de gösterilmiştir.

Şekil 2. Eğitim-Öğretimde Hedeflerin Karşılaştırılması



Eğitimin ve eğitim süreci içerisinde kullanılan yaklaşımların topluma ve zamana göre değiştiği herkes tarafından bilinmektedir. 20. yüzyılın ortalarına doğru eğitimde varılacak hedefler noktasında standartlaşma ihtiyacı oluşmuş ve bu ihtiyaç çerçevesinde öğrencilerden beklenen becerilerin sınıflanması amacıyla ABD’de 1948 yılında toplantı düzenlenmiştir. Toplantıda tüm dünyada ortak standartların belirlenmesinin ölçme ve değerlendirme işlemlerinin kolaylaştıracağı özellikle vurgulanmıştır (Anderson vd., 2010). Hedeflerin standartlaştırılması düşüncesinden hareketle taksonomiler oluşturulmuştur. Sönmez (2001) taksonomi kavramını, istenilen bir davranışın belli bir hiyerarşiyle sıralanması olarak ifade etmektedir. Bu hiyerarşi aşamalı bir özellik taşıyan basitten karmaşığa, kolaydan zora şeklindeki düzendir. Büyükan ve Yıldırım’a (2019) göre, taksonomiler sayesinde davranışlarının gözlemlenmesi ve ölçülmesinin kolaylaşacağı belirtilmiştir. Taksonomik sınıflamalarda da dünya çapında en bilinen ve geçerli kabul edilen sınıflama Benjamin Bloom tarafından oluşturulmuş olan taksonomidir.

Bloom Taksonomisi

Bloom Taksonomisi öncelikle bireylerin öğrenmelerini duyuşsal, psikomotor ve bilişsel olmak üzere üç temel yapıya ayırır (Bloom, 1956). Bloom Taksonomisinin bilişsel boyutu, altı aşamadan oluşmaktadır. Bloom tarafından oluşturulan taksonominin en temel düzeyinde bilgi basamağı yer almaktadır (Luebke & Lorie, 2013). Bu basamaktan sonra sırasıyla kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme basamakları karşımıza çıkmaktadır. Bu basamaklar da kendi içinde iki sınıflamaya tabi tutulur; bilgi basamağı, kavrama basamağı ve uygulama basamağı temel ya da düşük düzeyi yansıtırken; analiz basamağı, sentez basamağı ve değerlendirme basamağı da üst düzey bilişsel süreci ifade etmekte kullanılmaktadır. Bloom Taksonomisi’nde bir önceki basamak tamamlanmadan, diğer basamağa geçiş gerçekleşmez (Arı, 2013). Basamaklar bu yönüyle hiyerarşik bir yapı özelliği taşımakta, bir basamak önceki basamağın bilişsel becerisini de gösterecek şekilde kapsayıcı bir nitelik taşımaktadır. Bloom taksonomisinin yaygın bir şekilde kullanılmasının en önemli sebepleri, bu taksonominin bilişsel alanla alakalı bir seviyeleme yapabilmesi, ölçmeye ağırlık vermesi ve ölçme değerlendirme açısından soruların tutarlılığını sağlamasıdır (Gündüz, 2009; Tanık & Saraçoğlu, 2011). Bloom’un yaptığı sınıflandırma sayesinde eğitim sürecinde “yapılan öğretimin öğrencilere etkisi ne olabilir?” sorusuna yanıt verebilmemize katkı sağlar (Küçükahmet, 1997). Tablo 1’de olduğu gibi, bir boyuttan oluşan taksonomide hedefler biri diğeri için önkoşul olma şartıyla basitten karmaşığa doğru sıralanan altı alt basamaktan oluşmaktadır (Demirel, 2004).

Tablo 1. Bloom Taksonomisinde Bilişsel Alan ve Alt Basamakları (Demirel, 2004)

Bilişsel Alan
1.0. Bilgi
1.1. Terimlerin Bilgisi
1.11. Olguların Bilgisi
1.12. Olgusal Gerçekler Bilgisi
1.2. Araç- Gereçlerin Bilgisi
1.21. Alışların Bilgisi
1.22. Yönelimler ve Aşamalı Diziler Bilgisi
1.23. Sınıflamalar ve Kategoriler Bilgisi
1.24. Ölçütlerin Bilgisi
1.25. Yöntemler Bilgisi
1.3. Bir Alandaki Genellemeler ve Soyutlamalar Bilgisi
1.31. İlkeler ve Genellemeler Bilgisi
1.32. 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 Değerlendirme

Taksonomi ya da sınıflama, öğretmenlerin öğretmek istedikleri kavramları öğrenciye aktarmalarında yönelimin nasıl olacağıyla alakalı ipuçları vermektedir. Öğretimi amaçlanan kavramın basitten karmaşığa, kolaydan zora bir düzen içinde sınıflandırarak uygulanması;

hedeflenen düzeye ulaşmada kolaylık sağlamaktadır. Her basamak bu yönüyle bir sonrakine göre daha geride bir zihin becerisi içerir. Üst basamaklara ulaşabilmek için öncelikle alt basamakları başarıyla tamamlamak gerekir. Bloom Taksonomisi'ne zaman içerisinde alternatif taksonomiler oluşturulsa da, temel özellikleri değişime uğrayacak seviyede olmamıştır (Tutkun & Okay, 2012).

Bloom Taksonomisi sayesinde gelişen koşullara adapte olmak da kolaylaşmaktadır. Çünkü bireyler doğumlarından ölümlerine kadar geçen süre içinde sürekli bir gelişim hâlinde dirler. Bu gelişimin ne yönde ve hangi düzeyde olduğu oldukça önemlidir. Bahsi geçen bu iki durum arasındaki farkın birbirine yakınlık ve uzaklık derecesi öğretimin ne kadar etkili olduğunun göstergesidir. Öğretim eylemi, planlı bir eylemdir çünkü öğrencilere verilen bilgi, beceri, değer ve tutum istendik yönde olmalıdır. Bu durum program hazırlayıcıların öğrenciler için hangi kazanımları seçtikleri ile ilgili olup, öğretimin süreç boyutunu ifade etmektedir. Amaç boyutu ise öğretmenlerin öğrenciler için seçtikleri hedeflere ulaşmalarında öğrencilere nasıl yardımcı olabileceklerini ifade etmektedir (Anderson vd., 2010). Bu yönüyle taksonomi, amaç ve öğretim eylemleri arasında var olan durumu göstermesi yönüyle belirginleştirici bir görev üstlenmektedir.

Öğretim sürecinde hazırlanan çalışmaların nasıl oluşturulacağı konusunda dikkat edilecek bazı unsurlar bulunmaktadır. Bu unsurlar; uzak, genel ve özel olan hedeflerle uyumluluk ve öğretim ilkelerine göre öğretimin planlanmasıdır. Özel hedefler yani çağdaş öğretim programlarında ifade edildiği şekliyle kazanımlar, meydana getirilirken bazı ilkeler dikkate alınmalı ve bu ilkeler ışığında taksonomilerdeki amaç ve öğretme eylemini yansıtan kazanımlar meydana getirilmelidir. Özel hedefler ya da kazanımlar oluşturulurken dikkat edilmesi gereken bazı unsurlar şunlardır;

- Herhangi bir kazanım cümlesi içerisinde gerçekleştirilmesi beklenen eylemler; yapar, çizer, keser, bilir, karşılaştırır, değerlendirir, ilişkilendirir ve fark eder gibi sözcüklerle ifade edilir.
- Bir kurumda yapılması gerekenler veya öğretmenin kurum içinde/dışında yapacağı şeyler özel hedef kapsamında değildir.
- Öğretimi davranış eksenli planlayan davranışçı ekoldeki hedefler ortaya çıkan ürünü ifade ederken, öğrenme süreci içinde kullanılan kavramlar hedef olarak ifade edilmez. Hedefler belli bir süreç içerisinde, öğrenecek bireylerin neler yapması gerektiğini aktarmalıdır. Son asırda öğrenci yönelimli olarak hazırlanan programlarda, bireyin bilimsel yöntemi kullanması öğrenme sürecine yönelik bir ifade olup amaçlanan hedef kapsamında değildir.

- Bir ders içerisinde yer alan konu başlıkları, alt başlıklar; bireyin sergileyebileceği bir bilgi, beceri, tutum yansıtmayacağı için kazanım olarak değerlendirilmez.
- Bireyden beklenen bir kazanım hem içeriğinde neler olması gerektiğini yansıtmaması açısından kapsayıcı hem de başka becerilerle çakışmaması açısından sınırlarının belirli olması gerekmektedir.
- Kazanımlar konu içeriğini temsil edecek özellikteyse o konu içeriğine uygun olarak oluşturulmalıdır.
- Her kazanım belli bir yönü ölçmeyi amaçlar. Herhangi bir kazanım, bir başka kazanımla bu yönüyle aynı olamaz, diğerini kapsayamaz.
- Kazanım bilişsel, duyuşsal ya da psikomotor hangi boyutu amaçlıyor ise ona uyumlu olarak hazırlanmalıdır. Yani duyguya yönelik kazanımlar duyuşsal, bilgiyi amaçlayan kazanımlar bilişsel, beceriyi amaçlayan kazanımlar psikomotor niteliği ortaya çıkartacak özellikte olmalıdır.
- Kazanımlar birbirinden farklı olsa da birbiriyle çelişmemeli, genel ve uzak hedeflerle de uyumlu olmalıdır (Arı & Gökler, 2012).

Öğretmenlere ve öğretim programcılarına fayda sağlayacağı düşünülen taksonomilerin farklı boyutları yer almaktadır. Bloom Taksonomisi'nde yer alan bilişsel boyut sırası ile bilgi basamağı, kavrama basamağı, uygulama basamağı, analiz basamağı, sentez basamağı ve değerlendirme basamağı olmak üzere altı düzeye ayrılmaktadır. Hiyerarşik bir düzene sahip olan bu taksonomik sınıflamada, en düşük zihinsel faaliyet bilgi basamağındayken basamaklar ilerledikçe bireyin sergileyeceği kazanımlardaki sergileyeceği düzey ya da beceri daha da karmaşıklaşmaktadır. Bilgi basamağı kısaca; öğretim hedefleri, olgu ya da nesne ile ilgili özelliklerin hatırlanması ile ilgili olduğu için derste öğrenilenden farklı olmayan davranışların belirlenmesi şeklinde söylenebilir. Bilgi basamağı; özellikler, terminoloji, özel olgular, özellikleri ele alma araçları ve yolları, eğilimler, yönelim ve düzen, sınıflama ve kategori, ölçüt, yöntem, ilke ve genellemeler, yapı ve teorik bilgileridir (Gökler, 2012).

İkinci basamak olan kavrama basamağı ise birinci ve en basit düzeyde zihin işlemi gerektiren ve bilgi basamağında öğrenilen bilginin öğrenci tarafından farklı cümleler ile açıklaması veya yorumlaması şeklinde gerçekleşir. Öğrencilerin bu düzeyde öğrenmeyi gerçekleştirmeleri; olayı ve konuyu açıklayabilmelerine, kendilerine özgü olacak şekilde tarif edebilmelerine, kavramlar arasındaki farklı olanları anlayabilmelerine, bir bilgiyi transfer edebilmelerine ve son olarak önceden öğrenilen bilgileri, yeni bir biçimde düzenleyerek ifade edebilme gibi bilgiyi hatırlamaktan daha fazlasının yapılmasını gerektirir (Kablan, 2013).

Kavrama basamağında, öğrencinin bireysel yeterliliği önem arz etmektedir. Soyut bilginin somut hâle getirilmesi veya gündelik hayattan bir ifadeye çevrilmesi ile bazen uzun bir tanımın kısa bir tanıma çevrilmesi ya da tam tersi şeklinde olabilir. Bununla birlikte herhangi bir tanım ya da yorum yaparken öğrencinin aynen hatırlanan bir kavramı kendi kelimeleri ile ifade etmesini gerektirir (Gökler, 2012). Yüksel'e (2007) göre kavrama basamağı anahtar kelimeleri çevirme, yorumlama ve yordamadır. Bu yönüyle kavrama basamağı, hafızadaki bilginin farklı form olarak değiştirilmesini de göstermektedir.

Bir başka basamak olan uygulama basamağı; Gökler (2012) ve Kablan'a (2013) göre, kavrama basamağında yer alan yöntem, prensip, teori ve soyutlamaların bir çeşit günlük hayata aktarılmasıdır; bu da yansıtma kavramı olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu basamak daha önce bilgi ve kavrama düzeyinde elde edilen kazanımın uygulama boyutunu, yani tarifi gerçekleştirilmesini ifade etmektedir. Kavrama basamağında bir problem durumunda, öğrenciden istenen konu ya da kavram bilgisini tam olarak bilmesi ve çevirmesi isteniyor iken uygulama basamağında bir adım öteye gidilerek neyin nasıl olacağı, öğrenciye söylenmeden öğrencinin problemi duruma uygun olarak çözebilmesi istenmektedir. Öğrencinin problemi çözmesi altı adımda gerçekleşir; ilk iki adım öğrencinin probleme yakınlığı ile ilgili olup bu adımlar; öğrencinin ilk önce problemi fark edip yadırgaması ve aşına olmak için araştırma yapması, araştırma yapıldıktan sonra harekete geçilmesi, bilindik bir içeriğe uyarlamak için bildiği unsurları kullanması ve bazı bölümleri kendince yeniden düzenlemesi şeklindedir. Uygulama aşamasının diğer basamakları aşağıdaki gibidir;

- Problemleri bilinen bir biçimde sınıflandırma,
- Problem türüne göre teori, fikir, kural ve yöntem seçme,
- Seçtiklerini problemlere uygulama
- Problemi çözme

Sınıflamanın dördüncü basamağı olan Analiz basamağında ise Gökler'e (2012) göre, öğrenciden öncelikle bir nesneyi parçalara ayırması, ardından da ayrıştırılan bu nesnenin örüntüsüne uygun olarak sınıflandırılması, parçalar arasında mantığa dayanan doğru bağlantılar oluşturularak ilkelerin, yapı ve düzenlemelerin bir bütün olarak farkına varılmasıdır. Analiz basamağının birbirini izleyen farklı süreçleri barındırdığından dolayı yüksek seviyede zihinsel faaliyet gerektirdiği rahatlıkla ifade edilebilir. Analiz basamağındaki unsurları oluşturan öğelerin çözümlenmesi, aralarında oluşan ilişkinin ayırt edilmesi, bunların birbiriyle örgütlenmesi ilkelerinin analizi şeklinde gerçekleşmektedir (Yüksel, 2007).

Bloom Taksonomisi'nin bilişsel boyutunun 5.basamağı olan Sentez basamağı Arı ve

Gökler'e (2012) göre, öğrencinin önceden edindiği bilgilerden yola çıkarak o zamana kadar yapılmamış olan yeni bir ürünü ortaya çıkarmasıdır. Sentez basamağında hazırlanan soruların uygulama basamağında hazırlanan sorulardan en önemli farkı, uygulama basamağında soruya tek bir cevap verilebilirken sentez basamağında yaratıcı olan birden fazla cevap verilebilir olmasıdır (Şenses, 2008).

Bloom tarafından hazırlanan taksonomisinin zihinsel beceriler açısından en son basamağında Değerlendirme yer almaktadır. Değerlendirme basamağı Güneş ve Çelikler'e (2008) göre, öğrencinin süreç içerisinde elde ettiği bilgisini belirli bir kriter ya da ölçüt (bu ölçütü kendisi belirleyebilir) kullanıp yargılayarak kritik ve yaratıcı düşünme becerisini kazanması sürecidir. Öğrenilenlerin öğrenilme derinliğinin gösterilmesi esasına dayanan bu basamakta karşılaşılan yeni bir durum, ön bilgiler devreye sokularak açıklanıp, tanımlanmalıdır. Üner'e (2010) göre, değerlendirme basamağı bilişsel boyutun son basamağı olmakla birlikte duyuşsal boyut ile bağlantılı bir basamak olma özelliğine sahiptir. Değerlendirme basamağının alt kategorileri şunlardır;

- İç geçerlik açısından yargılama
- Dış geçerlik açısından yargılama (Arı, 2011).

Krathwohl Taksonomisi

Bloom tarafından oluşturulan taksonomi 1956 yılından günümüze kadarki süreçte gelişen ve değişen eğitim koşulları, yöntem ve tekniklere tam olarak yansıtmayı sağlayamamıştır. Bloom taksonomisinin eksik yönlerinin olduğunu ve mevcut hâli üzerine bazı ekleme ile düzenlemelerin yapılması gerektiğini öne süren Krathwohl ve çalışma arkadaşları, taksonomide bulunan kavramların birbiriyle daha da bağlantılı olduğu yenilenmiş taksonomiye önermişlerdir (Anderson & Krathwohl, 2001; Bümen, 2006; Yeşilyurt, 2012). Krathwohl taksonomisi olarak ifade edilen taksonomiye Yenilenmiş Bloom Taksonomisi ifadesi de denmektedir.

Bloom taksonomisi, öğrenme ve öğretme sürecinde sistematik sınıflandırmaları ortaya çıkaran kuram şeklinde 1956'dan beri, önemini yitirmemiş ve yaygın şekilde kullanılmıştır. Fakat, 1956 yılından bu yana, tüm alanlardaki gibi eğitimde de birçok farklı gelişmeler ortaya çıkmıştır. Anderson ve diğerleri (2014), mevcut Bloom taksonomisinin güncelleştirmesine dair iki sebep ileri sürmüştür:

- 1- Eğitimcinin ilk hâli ile taksonomi kitabı değerinin üzerine dikkatini yeniden yönlendirmek ve onu gün ilerisinde kaynaklar şeklinde görmelerini sağlamak.
- 2- 1956 yılından bugüne olan değişimin, eğitimle ilgili çocuğun nasıl geliştiği ve

öğrendiği, öğretmenin nasıl planlamalar yaptığı, öğrettiği ve değerlendirmeler yaptığı gibi düşünceler ile uygulamaları değiştirmeleri.

Alanyazın incelendiğinde Bloom Taksonomisi'nin revize edilme nedenleri şu şekilde sıralanabilir:

- Taksonomi, öğrenmede birbirlerini takip eden altı aşamalı süreçte gerçekleştiğini belirtilmesine rağmen bu öğrenme sürecine dair herhangi bir öğretim modeli ortaya konamamıştır (Tuğrul, 2002).
- Analiz basamağı ile değerlendirme basamağının ne oldukları konularında uzmanların ortak bir uzlaşıya varamamaları.
- Öğretimin davranış sergilemeye dayalı olarak kabul eden davranışçı modellerin zaman içindeki değişimiyle ortaya çıkan öğrenci merkezli modellerin Bloom Taksonomisi'ne yönelik üst düzey bilişsel beceriyi ölçmekte yetersiz olduğunun belirtilmesi (Ayvaci & Türkdoğan, 2010).
- Taksonomide yer alan basamakların birbirlerine ön koşul olacak şekilde düzenlenmiş olması (Arı, 2011; Arı, 2013; Ayvaci & Türkdoğan, 2010; Tutkun, 2012).
- Eğitimin dikkatlerini taksonominin kitabına yeni baştan çekmek ve kitabın çağ ötesindeki bir kitap olarak bilinmesini sağlamak (Anderson vd., 2014).

Yukarıda sayılan sebeplerle Bloom Taksonomisi, David Krathwohl öncülüğünde güncellenerek eğitim camiasıyla paylaşılmıştır (Anderson vd., 2014).

Bloom Taksonomisi'ne alternatif olmayı hedefleyen farklı taksonomiler de araştırmacılar tarafından üretilmiştir. Ancak yapılan bu sınıflamalar Bloom'un yaptığı sınıflamalar ile benzerlik göstermektedir. Son yıllarda yapılan alternatif taksonomilerin de Krathwohl Taksonomisi'nde olduğu gibi bilgiye önem vererek iki yapıyı bir özellik barındırdıkları söylenilebilir (Yüksel, 2007).

Krathwohl Taksonomisi'nin temel özellikleri şunlardır:

- Taksonomilerin, bilgi boyutu ve bilişsel süreç boyutu olmak üzere iki farklı boyutu bulunmaktadır.
- Bloom Taksonomisi'ndeki zihinsel boyutlarda yer alan işlemsel, kavramsal, olgusal boyutlara Krathwohl tarafından üst bilişsel boyut da eklenmiştir (Bümen, 2006; Tutkun, 2012).
- Krathwohl Taksonomisi'nde bulunan boyutlardan bilgi kısmı, kazanımların isim ya da isim öbeği durumunu yansıtmaktadır (Tutkun, 2012).

- Bloom Taksonomisi daha çok değerlendirmeye yönelik tasarlanmışken, Krathwohl Taksonomisi değerlendirmeye ek olarak planlama ve ğretim basamaklarını da ele alacak şekilde tasarlanmıştır.
- Bloom Taksonomisi yüksek ğretim düzeyli tasarlanmışken, Krathwohl Taksonomisi tüm okul düzeylerine yönelik tasarlanmıştır.
- Bloom Taksonomisi çoktan seçmeli testleri değerlendirmeye yönelik iken Krathwohl Taksonomisi tüm değerlendirme yöntem ve tekniklerini kapsayacak bir tasarıma sahiptir.
- Bloom Taksonomisi'nde bilişsel süreç boyutu ğretim programlarındaki kazanımların eylem boyutunu ifade etmekte iken Krathwohl Taksonomisi'nde bu boyutta bazı değişiklikler meydana gelmiştir.
- Bilişsel alandaki sınıflamada, günümüze kadar yaşanan değişikliklerin etkisiyle  basamağa yeniden isim verilmiş ve iki basamağın da yeri değiştirilmiştir. Ayrıca basamaklar arası tutarlılığı sağlamak için alt basamakların isimleri fiil formunda ifadelere dnştrlmştir. Bilgi basamağı, hatırlama basamağına; kavrama basamağı ise anlama basamağına dnştrlmştir. Yaratma basamağı ile değerlendirme basamağı yer değişirmiştir (Anderson & Krathwohl, 2010). Krathwohl Taksonomisi'ndeki bilişsel süreç içerisinde yer alan boyutların sınıflanmasına dair yönler Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2. *Krathwohl Taksonomisi Belirtke Tablosu (Anderson & Krathwohl, 2014)*

BİLGİ BİRİKİMİ BOYUTU	BİLİş SÜRECİNDEKİ BOYUTLAR					
	Hatırlama	Anlama	Uygulama	zmleme	Değerlendirme	Yaratma
Olgusal Bilgi						
Kavramsal Bilgi						
İşlemsel Bilgi						
ştbilişsel Bilgi						

Bilgi Boyutu

Bilgi boyutu, hedeflenen içeriğin düzeyini yansıtan özellikleri ifade etmektedir. Bu açıdan bilgi boyutu temel düzeydir. Akılcı ve yapılandırmacı yaklaşımlara bağlı bir şekilde

bilgi, öğrenen tarafınca yapılandırılıp edinilir. Dolayısı ile bilgi, alanlara özel olduğu, deneyimler ile geliştirilerek yapılandırıldığı ve ilişkilerin önemini yansıtmaması gerekir (Anderson vd., 2014).

Krathwohl Taksonomisi'nde, “sentez” basamağı, “yaratma” olarak yeniden adlandırılmış ve Bloom Taksonomisi'nde en önemli basamak olan Değerlendirme basamağıyla yer değiştirmiştir. Taksonominin son basamağı olan “yaratma,” basamağı en karmaşık ya da zorlu bilişsel beceri veya en azından bilişsel görevleri temsil eder. Krathwohl, bilgi boyutuna; olgusal, kavramsal ve işlemsel bilgiye ilave olarak üst bilişsel bilgi basamağı da eklenmiş ve bilgi boyutunu dört özellikte sınıflamıştır (Amer, 2006).

Olgusal Bilgi

İlgili konuda temel öğelerin ve davranışların incelendiği, olgulara dayalı ortaya çıkan bilgi türüdür. Bu basamaktaki davranışı bireyin; semboller kullanması, tanımlamalar yapması, öğrenenin kavramı anlaması olgusal bilgi basamağını gösterir (Ayvacı & Türkdoğan, 2010). Olgusal bilgi, bir kavramla alakalı temel basamağı yansıtmaktadır.

Olgusal bilgi, bir öğrencinin herhangi bir derste ya da problemde, sonuca ulaşmaları için bilmesi gereken bilgileri kapsamaktadır. Bir disiplin alanıyla alakalı olarak bilinmesi gerekli ve problem çözebilmede gerekli olan temel özellik taşıdığından, kalıp yargı olarak aktarılabilir. Örneğin bir alana ait olan özel terimlere ait bilgiler, kavramlar, semboller, tanımlar ve birimlerle ilgili bilgiler bu kapsamdır. Öğrencinin disiplinleri tanıması veya bu disiplinler içindeki herhangi bir problemin çözebilmesi için öğrenme durumunda oldukları temel öğeyi içermektedir. Bu öğeler genelde bazı somut nesneler ile ilişkilendirilen simge veya önemli bilgiyi aktaran “simge dizesi”dir (Ayvacı & Türkdoğan, 2010).

Kavramsal Bilgi

Bir konuyla ilgili olarak ortaya çıkan kavramların aralarında yer alan ilişkilere dayalı bilgilerdir. Kavramın sınıflanarak özelliklerini ortaya çıkartan, modellenerek niteliklerinin yansıtıldığı bilgidir. Sınıflama; modeller, ilke ve genellemeler bilgisinden oluşan üç alt grubu vardır (Şanlı ve Pınar, 2017).

Sınıflama yapma ve kategori oluşturabilme bilgisi: ayırım yapma becerisini yansıtan bir niteliktir. Farklı konu içeriklerini düzenleyerek, sistemli bir yapıya dönüştürülmesinde kullanılan; bölümler, kategoriler ve sınıflamalar bilgini içerir. Sınıflama yapma ve kategori oluşturabilme bilgisi, konu alanlarına özel kategoriyi, sınıfı, bölümü ve düzenlemeleri içermektedir. Bir konu alanı gelişme ve ilerleme kaydettiği zaman konu ile ilgili bilginin

yapılandırılıp sistemli hâle getirilmeleri gerekmektedir bu sebeple sınıflama oluşturulmaktadır (Anderson vd., 2014).

İlke ve genellemeler bilgisi: bir kavrama ait bilgilerin öz hâlinde sunulduğu bilgilerdir. Olgular ve olaylar arasındaki gözlenebilir özellikleri özetleyen bilgi çeşididir. Birçok özel olgu ile olayların bir araya getirilmesiyle çeşitli sınıflamalar meydana getirilir. Bu sınıflamalar arasında ortaya çıkan süreç ve ilişkiler ile de ilke ve genellemeler oluşturulmaktadır. Böylece ilgili alandaki uzmanın var olan bilgiyi özlü, birbirini destekler ve kapsamlı bir biçimde ifade etmesine yardımcı olmaktadır. Öğrenci, ilke ve genellemeyi edindiği zaman konu alanlarını daha kolay bir şekilde ilişkilendirerek organize edebilecektir (Anderson vd., 2014).

Kuramlar, modeller ve yapıların bilgisi: var olanın yordanıp genellenmesini amaçlayan bilgilerdir. Olaylar arasında yer alan etkileşimi açıklamak, anlamlandırmak ve tahmin etmek amacıyla kullanılan bilgilerdir (Anderson & Krathwohl, 2014). Bu bilgi türü birçok özel ayrıntı, sınıflama ve sınıfın, ilke ve genellemenin arasında gelişen ilişkiler ve organizasyonları göstermektedir. İlke ve genellemenin anlamsal biçimde birbiri ile ilişkide olması gerekmez iken kuramlar, modeller ve yapılar oluşturma için birbiri ile ilişkili ilkeler ve genellemeler kullanılması gerekmektedir (Anderson vd., 2014).

İşlemsel Bilgi

Bireyin bizzat yaparak, yaşayarak katıldığı, süreçte aktif olduğu faaliyetlerde kullandığı bilgidir. Araştırmada nasıl sorusuna uygun cevapları içinde barındıran durumlardır. İşlemsel bilgi araştırılan duruma uygun algoritmaları, gösterilen becerileri, uygulanan yöntem ve teknikleri içermesiyle sınırlandırılır (Anderson & Krathwohl, 2014).

İşlemsel bilgi günlük hayatta sıklıkla karşılaşılan en basit harekettten yeni ve zor bir problemin çözümüne kadar geniş bir alanı kapsayan bilgi türüdür. Bu bilgi türü genellikle işlerin nasıl yapılacağı ve yapım sırası ile ilgilenir (Anderson & Krathwohl, 2014). İşlemsel bilgi “yöntemlerin bilgisi” de denilmektedir (Turgut & Baykul, 2015). Bir problemi çözmek için kullanılabilecek, işe yarayacak alternatif teknik ya da metotlardan hangisinin kullanılabileceğini saptamak da bir bilgi gerektirir (Arı, 2013; Ayvacı & Türkdogan, 2010). Bir alanla alakalı olarak farklı işlemsel bilgiler yer almaktadır. Bunlar;

Konuya özel beceriler ve algoritma bilgisi: Sıralı basamak dizisi biçiminde işlemler yolunun tamamına işlemsel bilgi denilir. Bazı durumda işlemlerde değişmeyecek bir sıralama takip edilir. Sıralamaların değişmeyen ya da kısmen değişen ve sonuçların sabit oldukları durumlarda bu bilgi süreçleri yöneltilmiştir (Anderson vd., 2014).

Konu için kullanılacak teknik ve yöntem bilgisi: Bu bilgi, gözlemler, deneyler ya da keşifler sonucunda ortaya çıkmamıştır lakin fikir birliklerinden, anlaşma ya da disiplinlerdeki normların sonucunda olan bilgiyi içermektedir. Bu tür bilgi, alan uzmanının nasıl düşündüğü ve problemlere nasıl yaklaştığını yansıtmaktadır. Bu bilgiyi içermiş işlemlerin sonucunda öncesinden belirlenen ve sabit sonuçlara ulaşamaz, sonuçlar değişebilir (Anderson vd., 2014).

Eylemin hangi zaman diliminde kullanılacaklarının belirlenmesiyle ilgili kriterlere ait bilgi: Konulara özgü uygulanacak işlemin anlaşılmasının yanında yapılacak işlemin hangi zaman diliminde kullanılacaklarının fark edilmesi ve uygulanması da önemlidir. Bu yüzden kullanımına dair zaman kapsamında geçmişteki deneyimlerin öğrenilmesi önemlidir. Genellikle bu tanım kapsamında tarihi veya ansiklopedik bilgiler karşımıza çıkmaktadır (Anderson vd., 2014).

Üst Bilişsel Bilgi

Kişinin öğrenme sorumluluğunun bilincinde ve farkında olarak, bu sorumluluğu gönüllü olarak üstlenmesi şekliyle yorumlanabilir. Öğrencinin bilgiyi kendi düşüncesine göre uyarlaması, dönüştürmesidir (Arı, 2013). Üst bilişsel bilgi kavramı, bilme kavramıyla ilişkili olup bireylerin kendi öğrenme düzeyinin farkında olmaları anlamına gelmektedir (Anderson & Krathwohl, 2014). “Metacognitive” bilgi olarak da bilinmektedir (Turgut & Baykul, 2014). Üç kategoriden oluşur.

Stratejik Bilgi: Öğrenci kendi öğrenim faaliyetlerinde kendi öğrenmesine yardımcı olan stratejiler geliştirir (Yakalı, 2016). Bireylerin daha önceden edinmiş oldukları bilgileri kullanarak yeni bir tasarım ve plan yapabilmesidir (Ayvacı ve Türkdoğan, 2010). Öğrenme, düşünme ve problem çözmeyle ilgili stratejinin bilgisidir. Birey bilişlerini planlarken, izleme ve düzenlemelerde kendine yardım edebilecek farklı üst bilişsel stratejinin bilgilerine de sahip olabilmektedir (Yakalı, 2016). Bireyin öğrenmelerinde kolaylaştırıcı nitelikteki bilgileri bu kategoridedir.

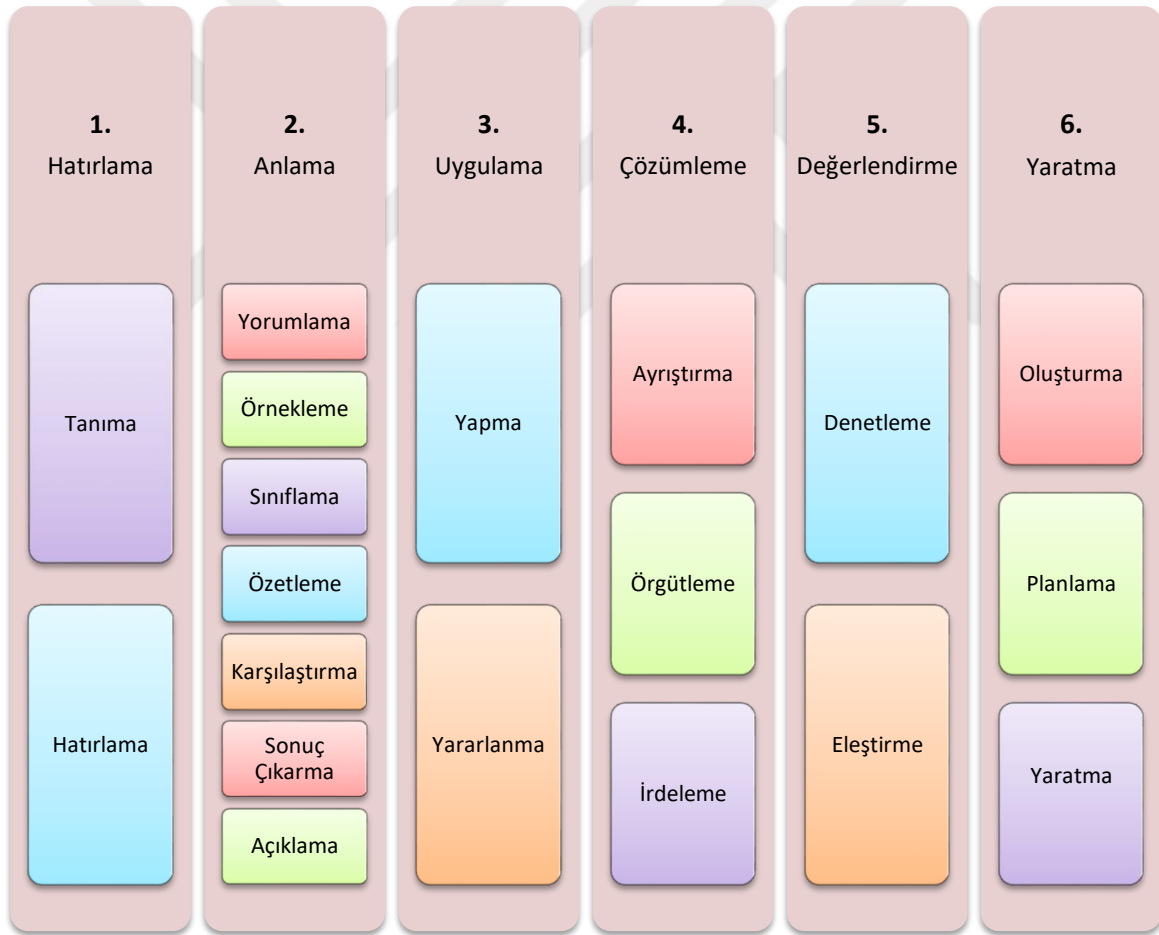
Bilişsel Görevler Bilgisi: Bir birey karar vereceği zaman kendisini doğru sonuca götürecek tercihte bulunmalıdır. Bu bilgi türü, mevcut alternatifler arasından en uygun olanı seçme durumudur (Ayvacı ve Türkdoğan, 2010). Bir problemin çözümünde kullanabileceği farklı yönelimler içerisinde en uygun, en doğru olanın süreç içerisinde uygulanmasını ifade eder.

Kendisine Yönelik Bilgi: Bireyin kendine adeta aynada bakması, kendini tanımasıdır. Bireyin kendini oldukça iyi tanıyarak sahip olduğu özellikleri, dışarıdan bir bakış açısıyla görebilmesidir (Ayvacı ve Türkdoğan, 2010). Bireyin neyi ne kadar bildiğinin farkında

olmasıdır (Turgut ve Baykul, 2014). Bu yönüyle kendine yönelik olarak sınırlarını, yapabileceği olumlu yönler kadar, olumsuz niteliklerinin de bilinmesini ifade eder.

Krathwohl tarafından hazırlanan taksonomide; üst bilişsel beceriler Hatırlama basamağı, Anlama basamağı, Uygulama basamağı, Çözümleme basamağı, Değerlendirme basamağı ve Yaratma basamağı olmak üzere 6 farklı basamakta sınıflandırılmaktadır. Söz konusu basamaklar da kendi içerisinde toplam 19 farklı alt boyuta ayrılmıştır. Krathwohl, taksonomisini oluştururken özellikle üst düzey öğrenmeleri amaçlayan bir tasarım meydana getirmek istemiştir. En temel ve en düşük beceriler Hatırlama basamağında yer alırken en üst düzey öğrenme ürünleri taksonominin son basamağı olan Yaratma basamağında karşımıza çıkmaktadır. Krathwohl Taksonomisi'ne ait basamaklar ve alt boyutları Şekil 3'te gösterilmiştir.

Şekil 3. Krathwohl Taksonomisi Basamakları ve Alt Boyutları



Krathwohl Taksonomisi Üst Bilişsel Boyutları

Krathwohl tarafından oluşturulan taksonomi, bilişsel beceri düzeylerine göre kolaydan zora sıralamasıyla aktarılmıştır.

Hatırlama

Eğitimin amacı bilgilerin kalıcı bir şekilde saklanmasıdır. Sunulan bilginin hemen hemen aynı şekilde korunup tutulmasıdır. Eğitim süreci içerisinde öğrenilen bilginin kalıcı hafızadan geri getirilerek kullanılması olarak açıklanabilir. Anderson ve diğerlerine (2014) göre; hatırlanması amaçlanan bilgi, değişik bilgi formlarında yani olgusal, kavramsal, işlemsel, üst bilişsel ya da bu bilgi boyutlarının birden çoklu şekli hâlinde olabilir. Öğrenciye bu basamakta öğretilen materyaldeki bilgiyi tanınması ve bunu öğrendiğinin aklına gelmesi beklenir. Kelime çalışmaları bu kapsamı içeren bir niteliktedir. Öğrenci kelime ve anlamını öğrenmiş, bu kelimeyi ya da anlamını görünce bunları birbirine ait olduğunu hatırlaması ve tanınması beklenir. En düşük düzeyde zihinsel becerileri içeren bu basamağın, Tanıma ve Hatırlama olmak üzere iki alt boyutu bulunmaktadır. Hatırlama basamağına ait alt boyut, alternatif adlar, tanımlar ve örnekler Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3. *Hatırlama Basamağı Alt Boyutları, Alternatif Ad, Tanım ve Örnek Tablosu*

BİLİŞSEL SÜREÇ BOYUTU		
1. Hatırlama	Kalıcı ya da uzun süreli bellekten ilgili bilgileri geri getirme	
<i>Basamağın Alt Boyutları</i>	<i>Alternatif Adı</i>	<i>Tanımlar ve Örnekler</i>
Tanıma	Tanımlama	Bilginin uzun süreli bellekte sunulan materyallerle desteklenerek tutarlı bir şekilde konumlandırılması. Örneğin, Türkiye tarihindeki önemli olaylar.
Hatırlama	Geri Alma	İlgili bilginin uzun süreli bellekten alınması. Örneğin, Türkiye tarihindeki önemli olayların birinin hatırlanması.

Tanıma

Öğrencinin bilgiyi doğru bir şekilde öğrenip öğrenmediği, tutarlı bir konumlandırmanın yapıp yapılmadığı hakkında bilgiler sunmaktadır. Bireyin öğrendiklerini, uzun süreli belleğinde kontrol ettiği basamaktır (Kablan, 2013). Birey, zihninde benzer bilgi parçasını arar. Öğrenci bu yeni bilgiyle öncekiler arasında bir eşleme ihtiyacı hissettiği boyuttur. Doğrulama, eşleştirme ve zorunlu seçim amacı taşıyan çalışmalar bu kapsamdadır. Bireyin öğrendiklerine yönelik doğru-yanlış olduğunu belirlediği testler, ilişkili ifadeleri birbiriyle eşleştirdiği eşleştirme testleri ya da çoktan seçmeli basit bir soru tanımaya yönelik yapılabilecek çalışmalardandır.

Hatırlama

Hatırlama basamağının bir diğer alt basamağı olan hatırlamada; öğrencinin hatırlaması gereken bilgiyi uzun süreli bellekten alıp işlem yapabilmek için kısa süreli belleğe aktarması şeklinde gerçekleşmekte olup, bu süreç öğrencinin bilgiyi, kavramı vs. hatırladığını göstermesi şeklinde ifade edilebilir (Kablan, 2013). Hatırlamada öğrenci kendisine verilen bilgiyi hatırlaması amaçlandığından öğreticilerin bazen ipucu vermesi gerekebilir. İpucu sayesinde birey, belleğine yerleştirdiği bilgiyi daha rahatlıkla geri getirebilir.

Anlama

Kalıcı öğrenmeleri gerçekleştirmek için bilginin transfer edilebilmesi önemlidir. Anlama basamağı, Krathwohl'a (2002) göre, bir kavramın başka bir formatta ifade edilebilecek şekilde değişimin yapılmasıdır. Anlama basamağı; bilgilerin uzun süreli tutulması yani kalıcı bir hâle getirmeyi sağlanmada önem arz etmekle birlikte öğretimdeki kazanımlarla da bağlantılıdır. Anderson vd.ne (2014) göre, öğrencilerin herhangi bir deneyiminde elde ettiği sonuçları görsel, obje, şekillerle yansımasıdır Bu açıdan anlama basamağı, bireyin öznel düşüncelerinin yansıdığı bir yönelimdir. Bireyler mevcut bilgi ile yeni bilgi arasında bağlantı kurduklarında anlar, bütünleştirirler. Bir şehir gezisine giden bir grup öğrencinin, geziyle alakalı fikirlerini resim, yazı gibi yollarla yansıtabilir. Bu yansıma bireyin kendi fikirlerini görme olanağı da sağlayacaktır. Bu basamakta bireyin bir kavramı yorumlaması, ifadesini örneklerle desteklemesi, benzer kavramlarla aynı kategoriye alıp farklılıklarını yansıtabilmesi için öncelikle o kavramı iyi öğrenmesiyle mümkün olacaktır. Bu açıdan Anlama, bilginin özümsemesini de gerekli kılar. Bu basamak yedi alt boyutta incelenmektedir. Yorumlama, örneklendirme, sınıflama, özetleme, sonuç çıkarma, karşılaştırma ve açıklama anlama basamağının alt boyut süreçleridir. Anlama basamağına ait alt boyutlar, alternatif adlar, tanımlar ve örnekler Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4. *Anlama Basamağı Alt Boyutları, Alternatif Ad, Tanım ve Örnek Tablosu*

BİLİŞSEL SÜREÇ BOYUTU		
2. Anlama	Sözlü, yazılı ve görsel öğeler dahil olmak üzere eğitsel iletilerden anlam oluşturma	
<i>Basamağın Alt Boyutları</i>	<i>Alternatif Adı</i>	<i>Tanımlar ve Örnekler</i>

Yorumlama	Açıklama	Bir temsil biçiminden diğerine aktarma.
	Yorumlama	Önemli konuşmaları, ifadeleri açıklamaları
	Temsil Etme	aynı anlam verecek şekilde yeniden ifade
	Çevirme	etme. Örneğin öğretmenin konuşmasını kendi cümleleriyle yeniden ifade etme.
Örnekleme	Gösterme	Bir kavram veya ilkenin belirli bir örneğini
	Örnekleme	veya gösterimini bulma. Örneğin, belirli nitelikleri olan bir sanatsal çalışmanın örneğini bulma.
Sınıflama	Kategorilere ayırma	Bir şeyin bir kategoriye ait olduğunu belirleme. Örneğin, davranış bozukluklarının
	Kapsam belirleme	hangi kategoriye ait olduğunun kapsamının belirlenmesi.
Özetleme	Özetleme	Okunan, izlenen materyaldeki vs. ana noktaların özetlenmesi. Örneğin, bir filmde
	Genelleme	gösterilen olayların kısa özeti.
Sonuç Çıkarma	Çıkarımda	Sunulan bilgilerden mantığa uygun bir sonuç
	Bulunma	elde etme. Örneğin, yabancı bir dili
	Enterpolasyon	öğrenirken örneklerden hareketle ilke için
	Tahmin Yürütme	çıkarımlarda bulunma.
Karşılaştırma	Zıtlık	İki fikir, nesne ve kavram arasındaki
	Haritalama	benzerlikleri tespit etme. Örneğin, tarihi
	Eşleştirme	olayları günümüzle karşılaştırmak.
Açıklama	Model Oluşturma	Bir sistemin, olayın ya da durumun neden-sonuç yönünün oluşturulması. Örneğin, 18.
	Bağ Oluşturma	yüzyılda meydana gelen önemli olayların nedenleri.

Yorumlama

Öğrencinin önceden edinmiş olduğu herhangi bir bilgi, nesne, kavram vb.ni kendi cümleleri ile ifade etmesi, başka sözcüklere dönüştürmesi şeklinde gerçekleşen alt basamaktır. Ayvaci ve Türkoğlu'na (2010) göre yorumlama, öğrencinin bir bilgiyi ifade edildiği şekilden başka bir şekle dönüştürebilmeyi içermektedir. Anderson ve arkadaşlarına (2014) göre, bilginin formunu değiştirmeyi amaçlandığı boyuttur. Öğrenciler bilgiyi temsil ve ifade biçimlerinden

farklı bir temsil ve ifade şekline dönüştürebilecek hâle geldiği zaman yorumlama gerçekleşmektedir. Yorumlama; kelimeyi kelimeye (başka bir deyiş ile söyleme), resmi kelimeye, kelimeyi resme, sayıyı kelimeye, kelimeyi sayıya, müzik notasını sese dönüştürme vb. içermektedir. Yorumlamaya alternatifler olarak çevirmek; başka deyiş ile söylemek, temsil etmek ve açıklık kazandırmak sözleri kullanılır (Anderson vd., 2014). Yorumlama basamağında çeviri; diğer kelimelerle ifade etme, temsil etme ve açıklığa kavuşturma amaçlanır.

Örneklendirme

Anlama basamağının bir diğer boyutu olan örneklendirme ise verilenlerin birey tarafından somutlanması ya da terimsel gösterim şeklinde verilmesi istenir. Örneklendirme için öncelikle kavramın belirgin bir şekilde tanımlanması gerekir. Bu boyutta birey verilen ilke ve özellikleri belirli bir örneği seçmek ya da oluşturmak amacıyla kullanır. Bireyin seçiminde ve oluşturduğunda verilenleri kapsayan, niteliklerini belirten özellik taşıması beklenir. Örneklendirme, genel kavramı ya da ilkeyi tanımlayan (ayırt edici) özelliğin belirlenmesini ve bu özelliğin özel durumların seçilmesinde veya oluşturulmasında kullanılmalarını (örneğin, kendilerine sunulmuş üç üçgen içinden hangisinin ikizkenar olduğunu seçmesi) içermektedir. *Örneklendirme* alternatifi olan terim, gösterimleme ile somutlamadır (Anderson vd., 2014).

Sınıflama

Bireyin öğrendiği kavramın nereye ait olduğunu belirlemesidir. Sınıflama, özel durumla, kavram veya ilkelerin ikisine de uyan, benzerlik gösteren özelliği yakalamayı içermektedir. Sınıflama boyutu, örneklendirme boyutunu destekleyip onu tamamlar. Örneklendirmede birey verilen kavrama yönelik örnek oluşturması beklenirken, sınıflamada verilen örneğin hangi genel kavram veya ilkeye ait olduğunu bulunması istenir. Sınıflama boyutu, kategorileme ya da bir başlığın altına yerleştirmek şeklinde de ifade edilebilir (Anderson vd., 2014). Birden fazla verilen kavramın hangi başlığa ait olduğunu eşleştirmek, kavram alanının belirlenmesini sağladığı için sınıflama olarak değerlendirilir.

Özetleme

Anlama basamağının bir diğer alt boyutu olan özetleme ise Kablan (2013)'a göre, öğrenene genel hatları ile verilen bir bilgi, kavram veya metnin kısa bir şekilde düzenlenmesiyle gerçekleşir. Genel bilgilerden, genel bilgiyi temsil edebilecek nitelikte kısa ve özlü ifadelerin oluşturulmasıdır. Özetleme boyutu, bir kavramı temsil niteliği taşıyan anahtar ifadeleri belirleyen süreçtir. Bu boyutta verilenleri özet hâlinde sunulması ya da genellenmesi amaçlanır (Anderson vd., 2014). Dil derslerinde bireyin okuduklarından anlam çıkarması kapsamında

hazırlanan özet çalışmaları, birey tarafından nelerin dikkate değer olduğu, nelerin farklılık yansıttığı gibi yönleri göstermesi açısından önemlidir. Bu açıdan özetleme kavramları verilen çalışmaya göre öznellik ya da nesnellik taşıyabilir.

Sonuç çıkarma

Bireyin soyutlamada bulunduğu bir basamaktır. Sonuç çıkarma, bazı örnek veya durumlarda kendine göre var olan örüntüleri bulmayı içermektedir. Bireyin herhangi bir örnek olay içindeki ilişkili yönleri belirleyerek benzer yönleri bulunan farklı durumları açıklamada önceden ulaştığı kavram veya ilkeye başvurduğu zaman sonuç çıkarma gerçekleşir. Sonuç çıkarma, çözümlemenin bir alt grubu sayılan irdelemeden farklıdır. İrdeleme yalnızca yazarın bakış açısı ve niyetlerinin belirtilmesi gibi pragmatik sorunlar üzerinde durulmaktadır. Sonuç çıkarmada ise, sunulmuş bilgiden yararlanıp bu bilgilerde kendileri gösteren örüntülerin ortaya çıkarılmaları üzerinde durulmaktadır (Anderson vd., 2014). Sonuç çıkarmada öğrenen, gördüklerinden hareketle kendisinin ulaştığı sonuçları yansıtır. Bireyin canlılarla alakalı özelliklerden hareketle örüntüler gerçekleştirdiği, canlıların nerelerde yaşayabileceğini bulduğu durumlar bu boyutu kapsamaktadır. Örneğin, Fen Bilimleri dersinde canlıların özelliklerinin yaşadıkları doğanın sıcak veya soğuk olmasına göre farklılaştığını anlatmasından hareketle öğrencinin soğuk yerlerde yaşayan canlıları düşünüp onlardaki ortak örüntüyü bulması sonuç çıkarmasıdır. Bu süreçte tahmin yürütme özelliği karşımıza çıkmaktadır.

Karşılaştırma

Karşılaştırma, iyi bilinen olayların (örneğin, yakın zamanlarda gelişen politik bir skandal) daha az bilinecek olaylarla (örneğin, tarihi politik skandallarla) hangi yönden benzerlikler gösterdiğinin belirlenmesinde olduğu gibi, iki ya da daha çok sayıda olan nesneler, olaylar, düşünceler, problemler veya durum arasında olan benzerlikler ile farklılığın meydana çıkarılmasıyla ilgilidir. Karşılaştırmanın yerine kullanılacak terimler farkı ortaya koymak, eşlemek ve bire bir örtmektir (Anderson vd., 2014).

Karşılaştırma, öğrenen kişinin farklı zamanlarda gerçekleşen olayların birbiriyle benzerliğini belirleyebilmesi, birden çok obje, sorun, düşünce ve olayın birbirine benzeyen ve farklılık taşıyan yönlerini ortaya çıkarabilmesi de yine karşılaştırma yapabildiğinin göstergesidir (Ayvacı ve Türkdoğan, 2010). Karşılaştırma alt basamağında değerlendirme tekniği olarak bire bir örtme tekniği kullanılabilir. Bire bir örtme tekniğinde öğrenene, bir düşünce ya da problemin her bir kısmının nasıl temsil edildiği gösterilmelidir (Anderson vd., 2014). Zıtlık ve eşleştirme yoluyla haritalama amaçlayan bu boyutta, analogiler kullanılarak akıl

yürütme süreçlerine başvurulabilmektedir.

Açıklama

Açıklama, öğrenciler sistemlerdeki neden ve sonuç ilişkileriyle ilgili modelleri yaparak bundan yararlanabilecek hâle geldiği zaman gerçekleşmiş olmaktadır. Bu modeller, genelde doğa bilimlerinden ortaya konulmuş veya sosyal bilimde sık sık görüleceği gibi araştırmanın bulgularına ve tecrübelerine dayandırılmış olabilmektedir (Anderson vd., 2014). Açıklama, olay ya da ilişkilerin gerekçeli bir anlatımla ilişkilerinin ortaya konulması sürecidir. Olaylar gerekçeli bir şekilde sunulurken, birbirine bağlı parçalar olduğundan herhangi bir bağda meydana gelecek kopukluk ya da eksiklik süreci aksatacaktır. Açıklamada kişi mantık yürüterek var olan probleme ya da soruya yönelik düşüncelerini paylaşmaktadır.

Uygulama

Bu basamak üzerinde öğrencinin öğrendikleri bilgiden hareketle karşılaştıkları problemi çözmeleri istenir (Sönmez, 2017). Uygulama; bireyin bizzat yaparak, yaşayarak yaptığı faaliyetlerdir. Bu sebeple uygulama basamağı, işlemsel bilgi ile de ilişkilidir. Uygulamanın görev durumu, problem ise yararlanma, alıştırma ise yapma durumları şeklinde gerçekleşir. Yapma durumu daha önce sıklıkla yapılan faaliyetler için kullanılır. Yararlanma durumu ise yeni karşılaşılan durumlarda kullanılmayı ifade eder (Anderson ve Krathwohl, 2010).

Ayvacı ve Türkdoğan'a (2010) göre, geçmişte öğrenilenlerin kullanılması suretiyle uygulanması, yani verilen bir sorunun çözüme kavuşturulmasıdır. Problem ya da sorun sayısal ya da sözel bilgiler içerebilir. Uygulama basamağı, bilgi boyutlarından olan işlemsel bilgi ile yakından ilişkili olduğu rahatlıkla ifade edilebilir. Var olanların aktarım sürecini içerdiği için işlemsel nitelik taşımaktadır. Gözlenebilen özellikleri barındırabilir. Gösterip yaptırma tekniği bu basamağın özellikle hedeflendiği bir özellik taşır. Yapma ve yararlanma olarak iki alt boyuta ayrılmıştır. Uygulama basamağına ait alt boyut, alternatif adlar, tanımlar ve örnekler Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5. *Uygulama Basamağı Alt Boyutları, Alternatif Ad, Tanım ve Örnek Tablosu*

BİLİŞSEL SÜREÇ BOYUTU		
3. Uygulama	Belirli bir durumdaki işlemi gerçekleştirmek veya kullanmak	
<i>Basamağın Alt Boyutları</i>	<i>Alternatif Adı</i>	<i>Tanımlar ve Örnekler</i>

Yapma	Kullanma	Bilinen bir işleme bir yöntemi uygulamak. Örneğin, birden çok basamağı olan bir sayının bir başka sayıya bölünmesi.
Yararlanma	Yürütme Gerçekleştirme	Bir yöntemin alışılmadık bir göreve uygulanması. Örneğin, bir alandaki yasanın uygun olduğu durumlarda diğer bir yasada da kullanılması.

Yapma

Kablan'a (2013) göre, öğrenenin karşılaştığı bir problemi daha önceden öğrendiği herhangi bir problemin çözümünde kullandığı aşamalar ile rahatlıkla çözebilmesini ifade etmektedir. Yapma, öğrenciler aşına oldukları görevler ile karşılaştıklarında işlemleri rutin şekilde yaparlar. Alıştırma yapmak, öğrencilerin uygun işlemleri kullanmayı bildikleri görevlerdir, bu nedenle öğrenciler alıştırmanın üzerinde sürekli uyguladıkları (tamamıyla alışkanlık hâline getirdikleri) yaklaşımlar geliştirirler (Anderson vd., 2014).

Yararlanma

Öğrenciler aşına olmadıkları görevleri yapmak için bir işlemi seçerek ve onu kullandıkları zaman gerçekleşir. Seçimler gerektiğinde öğrenci hem karşılaştığı problemlerin tipleri hakkında hem de bilinen işlemler dizisinin üzerlerindeki anlayışlara sahip olmalıdır. Yararlanma, kullanma olarak da adlandırılır (Anderson vd., 2014). Çözülecek problemin öğrenen için yeni olması nedeniyle hem karşılaşılan problem tipi hakkında hem de problemin çözüm aşaması hakkında yeterli seviyede bilgi sahibi olması gerekmektedir (Anderson vd., 2014; Kablan, 2013).

Yararlanmada öğrenciye yeni bir problemin verilmesi, öğrenen için yeni olmasından ötürü problem çözümü için benzer problemlerin çözüm aşamalarının örnek olarak kullanmasını gerektirmekle birlikte çözüm aşamalarının sırasında hangi yolun seçilmesi gerektiği hususunda öğrencide kafa karışıklığına yol açabilir. Anderson ve diğerlerine (2014) göre, belli ve tek bir cevabın olmaması, uygulama için hiçbir kuram ya da modelin geliştirilmemiş olması bilgi boyutlarından kavramsal bilginin devreye sokulmasını gerektirecektir. Yani yararlanma alt basamağı için öğrenenden beklenen, problemin çözümü için farklı kuram ya da modellerden yararlanılmasıdır.

Çözümleme

Çözümleme; verilenleri kendini oluşturan daha küçük parçalara ayırabilme veya daha küçük parçaları bir araya getirerek örgütleyebilmek, çözümlenmiş parçalar arasındaki ilişkileri irdeleyerek ifade edebilmektir. Çözümleme anlama basamağının devamı, değerlendirme ve yaratma basamaklarına giriş gibidir (Anderson & Krathwohl, 2010). Mevcut bir bütünü parçalara ayırma ve bu parçalardan her birinin diğer parçalarla ve bütünüle olan bağ ve ilişkilerini belirleme eylemidir (Coşar, 2011). Üst düzey düşünme becerilerinden ilk sırada olanıdır. Çözümleme kendi başına önemli olsa bile anlama basamağının bir devamı ya da değerlendirme ile yaratma basamağının başlangıç noktası şeklinde de değerlendirilebilir (Anderson vd., 2014). Çözümleme basamağının, basamaklar arasında bütünleştirici bir rolünün olduğu söylenebilir.

Krathwohl'e (2002) göre analiz etmeyi amaçlayan bu basamakta, verilen materyallerin parça ve bütün analizini yapmayı gerektirir. Kimi zaman parçadan hareketle bütüne, kimi zaman da bütünden hareketle parçayla olan ilişkiyi kurmak bu boyutta özellikle gereklidir. Çözümleme basamağının alt basamakları ayrıştırma, örgütleme ve irdeleme şeklinde sıralanmaktadır. Öğrencilere çözümleme basamağı ile aşağıda ifade edilen davranışların kazandırılması hedeflenmektedir (Anderson vd., 2014):

- Olguları düşüncelerden ayırma yani gerçek ile hayalin ayrımını yapabilme,
- Bir kavram, konu ya da olayla alakalı ortaya çıkan sonuçlarla, bu sonuçları destekleyen düşünceler arasında ilişki kurma,
- Bir kavramın ilişkili olduğu ya da ilişki yönü bulunmadığı niteliklerini belirleme
- Doğrudan doğruya söylenmeyen söylemleri ortaya çıkarma,
- Yazan bireyin amaçlarını destekleyen kanıtlar bulma şeklinde ifade edilebilir.

Çözümleme basamağına ait alt boyut, alternatif adlar, tanımlar ve örnekler Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6. Çözümleme Basamağı Alt Boyutları, Alternatif Ad, Tanım ve Örnek Tablosu

BİLİŞSEL SÜREÇ BOYUTU		
4. Çözümleme	Materyali oluşturan parçaları genel bir yapıya, amaca uygun olarak ayırmak ve bu parçaların birbiriyle nasıl ilişkili olduğunu belirlemek.	
<i>Basamağın Alt Boyutları</i>	<i>Alternatif Adı</i>	<i>Tanımlar ve Örnekler</i>

Ayrıştırma	Farklılık Odaklanma Ayırt Etme Seçme	Sunulan materyaldeki ilgili kısımları ilgisiz kısımlardan veya önemsiz bölümleri önemlilerden ayırt etme. Örneğin, bir kavramın tanımındaki anahtar ifadeyi önemsiz kelimelerden ayırt edip belirlemek.
Örgütleme	Bulmak Tutarlılık Entegre etme Yapılandırma	Bir kavram içinde yer alan unsurların nasıl bir uyum sağladığını veya işlev gördüğünü belirleme. Örneğin, bir tarihi kalıntıyı lehinde veya aleyhinde deliller sunarak tanımlamak, konuya başka bilgileri entegre etmek.
İrdeleme	Yapıyı bozmak	Sunulan materyalin altında yatan bakış açısını, ön yargıyı, değerleri veya niyeti belirlemek. Örneğin, bir makale yazarının kendi görüşü açısından siyasi perspektifini yansıtan yazıyı paylaşması.

Ayrıştırma

Bütünü oluşturan yapıların sahip olduğu kısımları, ilişkili olma ve önemlilik açısından ayırt etmeyi kapsar. Öğrenciler ilişkili bilgileri ilişkisiz bilgilerden veya önemli bilgileri önemsiz bilgilerden ayırt ettikleri, dikkatlerini önem arz eden bilgilere yönelttikleri zaman gerçekleşir. Ayrıştırma, “Ayırıcı, seçici ve ayırt edici” biçiminde de adlandırılmaktadır (Anderson vd., 2014). Kablan’a (2013) göre, bütünün parçalarını ilişkili olma ve önem derecesine göre ayırmayı kapsamakla birlikte, öğrenen bireyin ayırt etmesinin öncelendiği boyuttur. Birey bu boyutta kendisi için önemli ve gerekli olan bilgiyi, kendisine yarar sağlamayan bilgiden ayırtmaktadır. Bir bakıma her bilginin hafızaya alınmayıp, gerekli ve önemli olanların belirlenmesi sürecini kapsamaktadır.

Örgütleme

Çözümleme basamağının bir diğer alt basamağı olan örgütleme alt basamağı, bir iletişimi veya durumları oluşturan öğeleri belirlemek ve onunla beraber nasıl bir yapısal bütünlük oluşturduğunun ortaya konmasıdır. Öğrenciler kendilerine sunulan unsurların öğeleri aralarında bütünleştirici ve sistemli bir bağlantı kurar. Bu süreçte ilk olarak uygun ya da önemli olan öğeyi belirler, daha sonrasında ise öğelerin içinde bulunan yerine uyacağı genel

yapıları oluştur (Anderson vd., 2014). Kablan'a (2013) göre, herhangi bir durum ile ilgili olarak ortaya çıkan ögeleri bulmayı ve bu ögelerin bütünü nasıl meydana getirdiklerini göstermektedir. Bu boyutta, ğrenenden kendisine verilen parçaların birbirine bütüncül ve sistematik bağlantılarını fark etmeleri beklenir. Örgütleme, bir önceki alt boyut olarak karşımıza çıkan ayırıştırma ile bağlantılı olmakla birlikte; öğrenen önce uygun ve önemli ögeleri belirleme görevini tamamlar. Ardından parçalardan bir bütün oluşturur (Anderson vd., 2014). Bu da iki boyutun farklılık oluşturan yönüdür. Örgütleme basamağı ayrı olan parçaların bir araya getirilerek bir bütün meydana getirmesi, yani birbirine eklemlenmesidir.

İrdeleme

Öğrenciler iletişimlerinin temellerindeki bakış açılarını, yanlılığı ve değeri oluşturduğu zaman bu alt boyut gerçekleşir. Öğrencilerin yapılandırma süreçlerini yapılarla bozma yönlerinde işleterek yani bütünü parçaya ayırarak kendilerine sunulmuş materyalde yazarların niyetini belirlemelerini içermektedir. İrdelemenin alternatifi "yapıyı bozma" olarak kullanılabilir (Anderson vd., 2014). "Tartışmalı bir konuda yazılmış olan bir düz yazıda, yazarın kuramsal perspektifi açısından görüşünü belirler." şeklinde bir kazanım, verilenlerdeki gizil iletilerin farkına varılmasını hedeflediğinden irdeleme alt basamağına örnek olarak verilebilir. İrdeleme alt basamağı için açık uçlu soru sormak yaygın olarak kullanılan bir lme değerlendirme tekniğidir (Anderson vd., 2014; Kablan, 2013).

Değerlendirme

Değerlendirme, Ayvacı ve Türkdoğan'a (2010) göre, var olan ya da tanımlanmış niteliklere dayalı olarak, özelliklerin lt kabul edilerek bir sonuca yani bir değerlendirmeye ulaşma sürecini yansıtmaktadır. Değerlendirme, bireylerin mevcut bilgi ve verilerle yargılama yaparak bir sonuca varıp karar vermeleri durumudur (Coşar, 2011, Turgut & Baykul, 2015). Turgut ve Baykul (2015), lme ve değerlendirmenin birbirinden farklı ancak birbiriyle ilişkili olduğunu açıklamışlardır. Değerlendirme basamağı önceden belirlenmiş ltlere ve güvenilirliği artıran standartlara göre bir yargıya varmak olarak açıklanabilir. Anderson ve Krathwohl (2014), bütün yargıların değerlendirme olmadığını, değerlendirme olabilmeleri için karar vermeyi de kapsamaları gerektiğine vurgu yapmışlardır.

Değerlendirme farklı yazarlar tarafından bireylerin mevcut bilgi ve verilerle yargılama yaparak bir sonuca varıp karar vermeleri durumu (Coşar, 2011; Turgut & Baykul, 2015) olarak açıklanmaktadır. Değerlendirme basamağında, zmlleme basamağında olduğu gibi öğrenciden st düzey zihinsel becerilerini kullanması beklenmektedir. Anderson ve arkadaşları

(2014), değerlendirmeyi denetleme ve eleştirme olarak iki kategoriye ayırmışlardır. Denetleme, bir işlemin veya ürünlerin bu işlem veya ürünlerde uyumsuzluk veya yanlış olup olmadığı yönünden denetlenmelerini kapsar. Denetlemeler planların gerçekleşme durumunun hangi seviyelerde olduğunun belirlenmesini kapsamaktadır. Eleştirme, işlemin veya ürünlerin dış kriterler ya da standarda göre yargılanmalarını kapsar. Öğrenciler ürünlerin pozitif veya negatif yönünü değerlendirmektedir. Değerlendirme basamağına ait alt boyut, alternatif adlar, tanımlar ve örnekler Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7. Değerlendirme Basamağı Alt Boyutları, Alternatif Ad, Tanım ve Örnek Tablosu

BİLİŞSEL SÜREÇ BOYUTU		
5. Değerlendirme	Belli bir standart ya da ölçüte dayalı yargılarda bulunma	
<i>Basamağın Alt Boyutları</i>	<i>Alternatif Adı</i>	<i>Tanımlar ve Örnekler</i>
Denetleme	Koordinasyon Tespit Etme İzleme Test Etme	Bir ürünün ya da sürecin içindeki tutarsızlıkları veya yanlışlıkları tespit etmek, iç tutarlılığını, uyumluluğunu belirlemek. Örneğin, gözlemlenen bilgi ya da verilerden bilim insanlarının elde ettiği sonuçlarla, araştırma çerçevesinde elde edilen sonuçların paralellik göstermesini belirlemek; bunu izleyip test etmek.
Eleştirme	Yargılama	Belirli bir problem kapsamında bir yöntemin uygunluğunu tespit edebilmek amacıyla başka bir durumla olan tutarsızlığını belirtecek kriterleri tespit etmek. Örneğin, bir matematik probleminin çözümünde hangi yöntemin daha uygun olduğunu belirleyecek yargıda bulunmak.

Denetleme

Değerlendirme basamağının ilk alt basamağı olan denetleme, bir işlemin veya durumun kendi içindeki uyumsuzluk (iç tutarlık eksiklikleri) veya yanlış (yanlış düşünceler, görüşler) olup olmadığı açısından denetlenmelerini içerir. Denetlemeler planların ne derece iyi işlediklerinin belirlenmesini kapsamaktadır. Terime alternatif olarak sınamak, bulmak, eşgüdüm ve izleme adları verilebilir. Denetleme, "düzenlemek, saptamak"

şeklinde de adlandırılmaktadır (Anderson vd., 2014). Bu alt basamak, öğrenene verilen veya öğrenenin kendisi tarafından hazırlanmış olan işlemleri ya da ürünleri kapsamaktadır. Bu basamak için “Şimdiye kadar yaptıklarım ışığında durumuma bakıldığında, ben bulunmam gereken yerde miyim?” şeklinde ölçme değerlendirme sorusu kullanılabilir (Anderson vd., 2014; Kablan, 2013).

Eleştirme

Eleştirme, işlemin veya ürünlerin dış ölçütler veya standarda göre yargılanmalarını içerir. Denetlemede iç ölçütler ön plandayken eleştirmede dış ölçütlerden hareketle sonuçlara ulaşılır. Öğrenciler ürünlerin olumlu-olumsuz yönünü ele almaktadır. Eleştirme “Yargılama” şeklinde de adlandırılmaktadır (Anderson vd., 2014). Dış ölçütlerin karar verilme sürecindeki etkisi ön planda olduğundan bu boyutta birey sadece karşılaştırma yapmakta, sonucu kendisine dayalı olarak ortaya koymamaktadır. Bu standartlar kendisi dışındaki kişi, grup vs. tarafından bağımsız olarak oluşturulmuştur.

Yaratma

Krathwohl tarafından hazırlanan taksonominin son basamağıdır. Yaratma basamağı, yenilik ve orijinallik üzerine kurulmuştur. Bambaşka bir ürün ya da fikir ortaya çıkartmak şeklinde ifade edilmektedir (Krathwohl, 2002). Öğrencinin zihnindeki düşünceleri bir bütün oluşturacak şekilde, daha önce var olmayan bir yapıda organize etmesine yaratma denir (Anderson & Krathwohl, 2014). Ayrıca yaratma, küçük ve az bilgileri, kurallara uygun bir şekilde organize ederek bilgi toplulukları şekline getirmeyi hedefler (Coşar, 2011). Birey yaratma sürecinde sahip olduğu bilgileri, olayları ya da durumları özümseyerek zihninde önceden bulunmayan bambaşka bir bütün meydana getirir. Bu basamakta illaki yeni bir ürün beklemek yanlış bir yaklaşımdır. Bireyin bir materyali, ögeyi uygun şekilde planlayıp sunması da bu boyutta değerlendirilir. Birey bu sunumu ortaya koyması için bilgiyi anlaması, bilginin farklı formlar şeklinde uygulanması ve bunların analiz edilmesi gereklidir. Bu da önceki basamaklarla ilişkiyi ortaya koysa da bu basamakta bireye özgü, birey tarafından ortaya konmuş olan özgün bir şey beklenir. Krathwohl yaratma basamağının; oluşturma, planlama ve üretme boyutlarından oluştuğunu ifade etmiştir (Anderson & Krathwohl, 2014; Arı, 2013). Taksonominin zihinsel faaliyet açısından en karmaşık sürecini yansıtan bu basamakta, bir araya getirme, tasarı oluşturma ve tüm basamak ve alt boyutların bir araya gelerek ortaya çıktığı yaratma süreci; birey açısından beklenen yani vizyon niteliği taşıyan özellikleri içermektedir. Yaratma basamağına ait alt boyut, alternatif adlar, tanımlar ve örnekler Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8. Yaratma Basamağı Alt Boyutları, Alternatif Ad, Tanım ve Örnek Tablosu

BİLİŞSEL SÜREÇ BOYUTU		
6. Yaratma	Ögeleri bir araya getirerek tutarlı veya işlevsel bir bütün oluşturmak; yeni bir yapı ya da şemaya göre yeniden düzenlemek	
<i>Basamağın Alt Boyutları</i>	<i>Alternatif Adı</i>	<i>Tanımlar ve Örnekler</i>
Oluşturma	Hipotez Oluşturma	Bir durumla alakalı henüz denenmemiş alternatif hipotezler ya da denenceler geliştirmek. Örneğin, karşılaşılan bir problemin çözümüne yönelik hipotezler meydana getirme.
Planlama	Tasarlama	Bir çalışmayı gerçekleştirmek için yöntem tasarlamak, plan oluşturmak. Örneğin, belirli bir tarihî konu üzerine bir araştırma makalesinin içeriğini, kapsamını planlamak ve düzenlemek.
Üretme	Meydana Getirme İcat Etme	Bir ürün icat etmek, yeni bir şey oluşturmak. Örneğin, belirli bir ürün için yaşam alanları inşa etmek, yeni bir eser meydana getirmek.

Oluşturma

Oluşturma, problemlerin temsil ve belli ölçütünü karşılayacak alternatife veya denenceye ulaşılmasını sağlamaktadır. Öğrenilen bilgi ile var olan durumun sınırları dışına çıktıklarında herhangi bir kalıba sokulamayan, bağımsız düşünceler ortaya konulabilir ve bu yaratıcı düşünme olarak ifade edilecek olan şeylerin temellerini oluşturmaktadır. Yaratmanın içindekini oluşturmadaki amaç, çeşitli olasılığa ulaşmak veya sahip olmak şeklindedir (Anderson vd., 2014).

Kablan'a (2013) göre, bu boyutta var olan bir problemin çözümü için hipotez oluşturma amaçlanmaktadır. Bu amaçla birey, öncelikle etrafındaki problem durumunun farkına varır ve onu tanımlar. Sonra da bu problemin çözümü olabilecek yönleri belirleyerek kanıtlanmamış hipotezler oluşturur. Öğrenen, problemi yeniden tanımlar ve problemin çözümü için hipotez kurar. Doğruluğu henüz ispatlanmasa da bu denenceler bireyin anlama ve algılama süreçlerindeki yönelimini, var olan durumun çözümüne yönelik adımlarını ortaya koyduğu için önemlidir.

Planlama

Planlama, problemde bulunan ölçütü karşılayacak çözüm yöntemleri, yani problemleri çözme için planlar geliştirmeyi kapsamaktadır. Planlama, verilmiş olan problemlerin çözümleri için farklı çözüm yollarının tek tek kullanılarak gerçek çözümlere ulaşılmasını içermez. Öğrenciler genellikle özel-sınırlı amaç saptayabilir veya görevleri bölümlere ayırabilir (Anderson vd., 2014).

Üretme

Üretme, belli özelliğe sahip problemleri çözme adına planların gerçekleştirilmesini kapsamaktadır. Öğrencilere amaçların işlevsel tanımları verilir. Öğrencilerin bu tanımlara uygun ürünler oluşturması gerekir. Üretme “inşa etme” olarak da adlandırılır (Anderson vd., 2014). Yaratma basamağının en fazla zihinsel süreç gerektiren bölümü budur. Çünkü önceden oluşturulan ve planlanan yönelimler burada görünür olmaktadır.

Krathwohl'un Bloom Taksonomisi'ni değiştirerek ortaya koyduğu çalışmanın basamak ve alt basamaklarını bilmek eğitim süreci içerisinde karşımıza çıkan kazanımların analizinin kolay bir şekilde belirleneceği anlamına gelmemelidir. Kazanımların sınıflanması aşamasında bazı problemlerle karşılaşılabilir. İster hedefler açıkça belirtilmiş, ister öğretim etkinliklerinde gizli, isterse değerlendirmelerden hareketle tahmin edilmiş olsun hedeflerin sınıflanması onlarla ilgili bazı tahminler, çıkarımlar gerektirmektedir. Bu durum sınıflamada kesinliğin ortadan kalkmasına neden olmaktadır. Sınıflamada ortaya çıkabilecek problemler soru cümleleri şeklinde aşağıda sıralanmıştır.

- Sınıflamada kullanılacak tablo amaçların değişimi açısından kullanışlı bir özellik taşıyor mu?
- Kazanımlar işlemsel, olgusal veya üst bilişsel becerileri yansıtmaya açısından işlevsel mi?
- Öğrenenin sahip olduğu geçmiş öğrenmelere yönelik doğru varsayımlardan mı hareket ediliyor?
- Program düzenlemesinde yapılacak ekleme ve çıkarmalarda sınıflama tablosu kullanışlı bir nitelikte mi?
- Programın içeriğinde yer alan hedefler, bunları gerçekleştirmek için oluşturulan etkinlik veya performanslar beklenen davranış özelliğini yansıtıyor mu?

Kazanımlar oluşturulurken ad-eylem durumlarına dikkat edilmelidir. Bu açıdan yapılan eylemi ifade eden yüklemelerin tek başına kullanılmaları ifade edileni belirtmek açısından

yanlışıklar ortaya çıkartabilir. Anderson vd. (2014) tarafından yüklemelerin doğru ifadesinin bilişsel boyutu algılamayı kolaylaştırdığı aktarılmıştır.

İlgili Araştırmalar

Doktora Çalışması

Yenilenmiş Bloom Taksonomisi konusuyla alakalı iki farklı doktora tezi yürütülmüştür. Bu doktora tezlerinden Göksu'nun (2016) “Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ndeki Bilişsel Öğrenme Sürecinin Web Tabanlı Uzman Sistemle Değerlendirilmesi (Destekleyici eğitim uygulaması)” adlı çalışmasında Krathwohl ya da diğer adıyla Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'nin zihinsel beceri faaliyetlerine yönelik analiz raporu meydana getiren Web Tabanlı Uzman Sisteminin (WTUS) geliştirilmesi; bu kapsamda verilen destekleyici eğitim faaliyetlerinin öğrencilerin akademik başarısı ve tutumlarına etkisi belirlenmek istenmiştir. Karma araştırmanın kullanıldığı bu çalışmada, ortaokul son sınıfta eğitim gören ve hafta sonlarında kursa katılan toplam 50 öğrenci deney ve kontrol grubu olarak ayrılmıştır. Gruplardan başarı testi, tutum ölçeği, yarı yapılandırılmış görüşme formları ve gözlemler aracılığıyla veriler elde edilmiştir. Araştırma kapsamında 59 öğretmen, 90 öğrenci ve 136 velinin görüş ve yorumlarına başvurulmuş, matematik tutumlarında pozitif yönde bir etki olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Diğer çalışma Sönmez (2017) tarafından "Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre Tasarlanan Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı" adlı doktora tezidir. Çalışma kapsamında Göksu'nun (2016) çalışmasındaki gibi nitel ve nicel araştırma yöntemi birlikte kullanılarak karma araştırma yapılmıştır. Öğretimin etkililiğini belirlemek amacıyla önce ihtiyaçlar ve gerekçeler belirlenmiş, bu ihtiyaç ve gerekçelere dayalı olarak da içerik ve etkinlikler oluşturulmuştur. Çalışmalarda taksonomiyle eğitimin etkililiği ve verimliliğinin artırılıp öğrencilerin öğrenmelerine katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Taksonomiye uygun hazırlanan programın öğretmenlerin gereksinimlerini tam olarak karşıladığı; eğitim-öğretim sürecinin beklenen seviyenin üstünde, sürecin faydalı, edinilen bilgilerin öğretici ve kalıcı olduğu ile yaratıcılığı ve amaç açısından uyumluluk taşıdığı bulgular kapsamında ifade edilmektedir.

Yüksek Lisans Çalışmaları

Yenilenmiş Bloom Taksonomisi için Türkçe dersine yönelik olarak hazırlanan çalışmalardan öğretim faaliyetlerinde kullanılan ders kitapları ya da yardımcı kitapları değerlendirmek amacıyla Eroğlu (2013) “6, 7 ve 8. Sınıf Türkçe çalışma kitabını”, Ulum (2017) “ilkokul 2, 3 ve 4. sınıf Türkçe ders ve çalışma kitaplarını” incelemiştir. Söz konusu çalışmaların tamamında genellikle alt düzeyde becerilerin hedeflendiği ve üst düzey bilişsel

becerileri kazandıracak özelliklerin bulunmadığı ifade edilerek bu yönlerden ilgili çalışmalarda yeniden düzenlemeler yapılmasının gerekliliği ifade edilmiştir. Avşar (2017) tarafından hazırlanan “2006 ve 2015 Türkçe öğretim programlarında kullanılan fiillerin Yenilenmiş Bloom Taksonomisi’ne göre sınıflandırılması” çalışmasında Türkçenin etkin kullanımını sağlamak ve üst düzey beceriler için yeni fiiller kazandırmak amacıyla "Yazılı Türkçenin Kelime Sıklığı Sözlüğü", "Türkçenin Sıklık Sözlüğü" ve "Türkçenin Ters Sıklık Sözlüğü" kullanılarak fiiller belirlenmiştir. Bu fiillerin yeni hazırlanacak programda kullanılmasının gerekliliği vurgulanmıştır. Araştırmada ayrıca karşılaştırılan iki programdan her ikisinin öğrencide beceri geliştirme açısından yetersiz düzeyde olduğu ifade edilmiştir. Benzer bir çalışma da Arı (2018) tarafından hazırlanan “2015 ve 2017 ortaokul Türkçe Öğretim Programları’ndaki kazanımların Yenilenmiş Bloom taksonomisine ve öğretmen görüşlerine göre incelenmesi” çalışmasıdır. Programların karşılaştırılmasında ölçüt olarak öğretmen görüşleri belirlenmek istenmiştir. 2015 yılındaki Türkçe öğretim programına ait 293, 2017 programındaki 289 kazanım yedisi erkek yedisi bayan toplam 14 öğretmenin görüşlerine göre incelenmiştir. Düzey anlamında herhangi bir ilerlemenin olmadığı, beceriler açısından alt düzeydeki kazanımlara yoğunlaştığı ifade edilmiştir. Ayrıca 2015 Türkçe öğretim programından farklı olarak, 2017 Türkçe dersi öğretim programındaki en büyük değişikliğin dil bilgisi alanında olduğunu, yeni programda sınıf içi etkinlik sayılarının artırıldığını açıklanmıştır.

Yabancılar Türkçe öğretimine yönelik hazırlanan çalışmalardan Özyalçın’ın (2019) hazırladığı “Yabancı dil olarak Türkçe öğretenlerin Yenilenmiş Bloom Taksonomisi’ne göre metin altı soru yazma becerileri üzerine bir değerlendirme” çalışmasında örneklem grubunu kolay örneklem kapsamında İstanbul Üniversitesi, Aydın TÖMER’den seçilen 15 öğretmen olmuştur. Bu öğretmenlerin hazırladıkları A1, B1 ve C1 düzeylerindeki soruların taksonomiye göre sınıflandırılması amaçlanmıştır. Bir diğer çalışmada Sertdemir (2021) ise İstanbul Üniversitesi Dil Merkezi ve Aydın TÖMER Türkçe Yeterlik Sınavları incelenmiştir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan yeterlik sınavlarındaki okuma ve dinleme sorularının yenilenen taksonomiye göre düzeyleri belirlenmek istenmiştir. Bu sınavlardaki okuma ve dinleme bölümlerindeki soruların dağılımı incelenmiş ve üst düzey soruların az olduğu dolayısıyla da uygulama, değerlendirme ve yaratma basamaklarını ölçecek sorulara ağırlık verilmesi gerektiğini aktarılmıştır. Emre (2021) yaptığı “Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi programının Yenilenmiş Bloom Taksonomisi’ne göre değerlendirilmesi” çalışmasında Türkiye Maarif Vakfı tarafından hazırlanan Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı’ndaki 1269 kazanımın tasnifini yapılmıştır. Diğer çalışmalardaki gibi alt düzeydeki çalışmaların kazanımlar açısından yetersizlik taşıdığı özellikle ifade edilmiştir. Güney’in (2019) hazırladığı

“Yabancılar Türkçe öğretimi ders kitaplarında bulunan metin altı soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisi’ne göre analizi”nde doküman analizi ile İstanbul Yabancılar için Türkçe Öğretim Seti ile Yedi İklim Türkçe Yunus Emre Enstitüsü Öğretim Seti incelenmiştir. Her iki çalışmadan İstanbul Yabancılar için Türkçe Öğretim Seti alt düzeye yoğunlaşan çalışmalar içerirken, Yedi İklim Türkçe Yunus Emre Enstitüsü Öğretim Seti içerisinde eşit bir dağılımın olduğu, alt ve üst düzey becerilerin birlikte gözetildiği ifade edilmiştir.

Yenilenmiş Bloom Taksonomisi’ne göre TEOG sınavını incelemeyi hedefleyen yüksek lisans tezlerinden Dalak’ın (2015) hazırladığı “TEOG sınav soruları ile 8. sınıf öğretim programlarındaki ilgili kazanımların Yenilenmiş Bloom Taksonomisi’ne göre incelenmesi” çalışmasında TEOG sınavı ile 8. sınıf öğretim programı karşılaştırmış; Altun (2016) “TEOG sınavı matematik soruları hakkında öğretmen görüşlerinin incelenmesi ve Yenilenmiş Bloom Taksonomisi’ne göre sınıflandırılması” çalışmasında TEOG sınavındaki sorularla alakalı matematik öğretmenlerin görüşlerini incelemiş; Karaman (2016) “İlköğretim matematik öğretmenlerinin sınav soruları ile TEOG matematik sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisi’ne göre analizi” adlı çalışmasıyla ilköğretim matematik öğretmenlerinin hazırladığı sınav sorularıyla bakanlık tarafından uygulanan sınavdaki sorular; Ardahanlı (2018) çalışmasında TEOG sınavı matematik soruları ile 8. sınıf matematik yazılı sınav sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisi’ne göre incelenmesi” çalışmasında matematik yazılı soruları ile TEOG sınav soruları; Yakalı (2015) ise “TEOG sınavlarındaki matematik sorularının yenilenmiş Bloom taksonomisi ve öğretim programına göre değerlendirilmesi” çalışmasında sınav soruları ile matematik öğretim programını karşılaştırmıştır. Benzer bir çalışma da Gökdeniz (2018) tarafından yapılmış, TEOG’daki İngilizce sorularıyla öğretim programları arasında karşılaştırma sağlanmıştır. Bu çalışmaların tamamında bahsi geçen soruların alt düzey kazanımları kapsadığı bulgusu paylaşılmıştır.

Son dönemde Yenilenmiş Bloom Taksonomisi ile ilgili yapılan yüksek lisans tezlerinde LGS soruları taksonomiye ve ilgili dersin öğretim programı açısından incelendiği görülmektedir. Koman (2022), Şahin (2022), Güneş (2023) ve Günel (2023) bu alanda tez yürütmüşlerdir. Koman (2022), Fen bilimleri öğretmenlerinin sınav soruları ile LGS Fen bilimleri dersindeki soruları değerlendirmiştir. Çalışma kapsamında öğretmen sorularının daha alt düzeyde olduğu belirlenirken LGS sınav sorularının öğretmen sorularına oranla daha üst düzey bilişsel faaliyet içerdiği sonucuna ulaşılmıştır. Şahin (2022), LGS matematik sorularıyla matematik öğretim programına göre inceleyerek sınav sorularının sınav sorularının dengeli dağılmadığı ve programdaki kazanımları ölçme noktasında yetersiz olduğu sonucuna varmıştır. Güneş (2023), LGS Fen Bilimleri sorularını okunabilirlik düzeyleri açısından değerlendirerek

bilişsel süreç boyutunda genellikle Anlama basamağı düzeyindeki sorular içerdiği bulgusunu ifade etmiştir. Günel (2023) ise LGS ve TEOG Fen Bilimleri sınav sınavları açısından değerlendirmesinde her iki sınavın da belirli bilişsel düzeylere yoğunlaştığı ve üst düzey becerileri ölçen soruların az olduğu ifade edilmiştir.

Keray (2012) yapmış olduğu tez çalışması kapsamında 8. sınıf öğrencilerinin söyleşi metinleri yoluyla soru sorma düzeylerini incelemiştir. Yapılan bu deneysel çalışmada, yeterli eğitim verildiği takdirde üst düzey soruların öğrencilere kazandırılabilceği bulgusuna ulaşılmıştır. Karaca (2022) ise hazırladığı çalışmada Bilim Çocuk dergisini incelemiş ve bu dergideki etkinliklerin taksonomik açıdan incelenmesini sağlamıştır. Dergiyi ön ve arka kapak, derginin içi ve dergi eki olmak üzere üç bölüme ayırıp bu bölümlerdeki etkinlikleri sınıflamıştır. Her basamaktan sorular olduğu bulgusuna ulaşan araştırmacı, dergi içerisinde en fazla Hatırlama basamağında etkinlik bulunduğunu aktarmıştır.

Krathwohl ya da Yenilenmiş Bloom Taksonomisi ile ilgili ders bazında en fazla çalışma Fen Bilimleri'nde olmuştur. Fen Bilimleri dersi öğretim programı, ders kitapları ve sınav sorularına yönelik olarak Güven (2014), Sezer (2018), Cangüven (2019), Akyürek (2019), Sağlamöz (2020), Bilen (2021), İstanbullu (2021), Kuşoğlu (2021), İz (2021), Can (2021), Çelik (2022), Osmanoğlu (2022), Şahin (2022), Göbekli (2022), Sincar (2022), Güner (2022), Demiröz (2022), Gündoğdu (2022), Arslan (2022), Şeker (2022), Ülker (2022), Koman (2022), Günel (2023) ve Güneş (2023) çalışma hazırlamıştır. Söz konusu çalışmalarda bulgular kısmında alt düzey becerileri amaçlayan çalışmaların öğretim açısından yetersiz kaldığı, bu anlamda ek çalışmalar yapılarak bu eksikliklerin giderilmesi gerektiği açıklanmıştır.

Ortaokul beş, altı, yedinci sınıf Sosyal Bilgiler ve sekizinci sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük derslerine yönelik olarak Demir (2015), Uymaz (2016) Ceylan (2019), Hançer (2021) ve Büken (2021) çalışma yürütmüştür. Demir (2015) hazırladığı “Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre 2005 yılı Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda yer alan kazanımlar ve seviye belirleme sınav soruları” adlı nitel durum çalışmasında, dersteki 16 genel amaç ile 149 kazanım ve 2008-2013 yılları arasında sorulan 227 SBS sorusunu incelenmeye almıştır. Söz konusu çalışmada %80 oranında alt düzey soruların yer aldığı, üst düzeye dair içeriklerin ihmal edildiği paylaşılmıştır. Öğretmenlerin hazırladığı çalışmaları araştırma konusu olarak belirleyen Uymaz (2016), hazırladığı “Öğretmen yapımı Sosyal Bilgiler dersi sınav sorularının soru türleri, kapsam geçerliği ve Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre incelenmesi” adlı çalışmasıyla beş, altı ve yedinci sınıf Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin çalışmalarını incelemiştir. Sosyal Bilgiler dersine gören öğretmenlerin beşinci sınıf düzeyinde 54, altıncı sınıf düzeyinde 69 ve yedinci sınıf düzeyinde 72 adet olmak üzere toplamda 195 adet sınav kâğıdını araştırma

kapsamında doküman analizi yöntemiyle incelemiştir. Araştırmanın bulgular bölümünde; ilgili öğretmenler tarafından hazırlanmış olan sınav sorularının bilişsel seviyelerinin çoğunlukla hatırlama ve anlama basamaklarına karşılık geldiği, bilgi düzeyine yoğunlaştığı paylaşılmıştır. Ceylan (2019), Krathwohl Taksonomisi’ni “7. sınıf Sosyal Bilgiler öğretim programı, ders kitabı ve çalışma kitabının Krathwohl Taksonomisi’ne göre incelenmesi” çalışması ise öğretim programı açısından belirlemek istemiştir. Söz konusu çalışmada araştırılan yedinci sınıf Sosyal Bilgiler ders ve çalışma kitaplarındaki öğrencilerin düzeylerini belirlemek açısından hazırlanan ölçme değerlendirme sorularının genel olarak taksonomiye göre dengeli bir dağılım göstermediği ve üst düzey düşünme becerilerini amaçlayan az sayıda ölçme değerlendirme sorusunun yer aldığı ifade edilmiştir. Hançer (2021) taksonomiye sınavlar açısından yaklaşmış “Liselere giriş sınavlarında (SBS, TEOG, LGS) sorulan Sosyal Bilgiler ve T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersleri sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisi’ne göre incelenmesi” çalışmasını hazırlamıştır. Çalışma kapsamında Sosyal Bilgiler dersindeki 202 adet SBS sorusu, T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersindeki 160 adet TEOG ve 40 adet LGS sorusu olmak üzere toplamda 402 sınav sorusunu incelemiştir. Bu çalışmada da alt düzeyi içeren soruların yer aldığı ifade edilmiştir. Bu kapsamda hazırlanan son çalışma Büken (2021) tarafından oluşturulmuştur. “Sosyal Bilgiler dersi öğretim programı ile ders kitaplarındaki coğrafya kazanım ve etkinliklerinin Yenilenmiş Bloom Taksonomisi’ndeki bilişsel süreç basamaklarına göre analizi” adlı çalışmasıyla Büken (2021), ders içerisindeki coğrafya konularını hareket noktası almıştır. Bu alandaki benzer çalışmalardaki gibi Sosyal Bilgiler öğretimini taksonomi açısından yetersiz bulan, problem çözme gibi üst düzey zihinsel becerileri olan öğrencilerin hedeflenmesi için programda ve kitaplarda güncellemelerin yapılmasının gerekliliği paylaşılmıştır.

Makale, Bildiri, Kitap gibi Bazı Basılı Yayınlar

Eroğlu ve Kuzu (2014) hazırladığı çalışmasında Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe Öğretmen Kılavuz Kitabı’nda yer alan dilbilgisi kazanımları ile öğrenci çalışma kitabındaki dil bilgisi soruları incelenmiştir. İncelemede çalışma kitabında hatırlama ve anlama %60.02, Uygulama ise %40.98 olduğu; öğretmen kılavuz kitabındaki dil bilgisi kazanımlarının ise %54,7’sinin hatırlama ve anlama, %45.3’ünün ise uygulama basamağına yönelik olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Oryaşın (2021) “Türkçe Ders Kitaplarındaki Etkinliklerin Yenilenen Bloom Sınıflandırmasına Göre İncelenmesi” adlı çalışmasında 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Türkçe derslerinde (1-8. Sınıf) kullanılan ders kitaplarının incelenmesini gerçekleştirmiştir.

Yüksel (2007) tarafından yayımlanan çalışmada, taksonomik sınıflamaların tarihsel süreç içerisinde geçirdikleri gelişim ve değişimler ifade edilmiştir. Çalışmada Bloom'un sınıflamasına alternatif olarak geliştirilen önemli sınıflamalar incelenmiştir. Alternatif olarak hazırlanan sınıflamaların Bloom Taksonomisi'ne dayandığı ve bu taksonomide görülen eksikliklerin düzenlenmesini amaçladığını belirtmiştir. Benzer bir çalışma Bloom ve Krathwohl Taksonomilerinin sahip olduğu özelliklerin Tutkun (2012) tarafından karşılaştırıldığı çalışmadır. Yaptığı çalışmada derleme yöntemi kullanarak taksonominin neden ortaya çıktığı, Bloom Taksonomisi'nin özellikleri, bu taksonomiye yöneltilen eleştiriler, revize çalışmaları ve yenilenen taksonominin öncekiyle kıyaslanması sağlanmıştır. Taksonomileri karşılaştırmış ve literatür taraması yaparak alandaki çalışmaları bir bütün olarak değerlendirmiştir. Arı (2013) ise çalışmada Tutkun (2012) gibi karşılaştırmalara başvurmuş, Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı öğretim elamanlarının ve taksonomileri oluşturan uzmanların görüşlerini belirlemek istemiştir. Bu kapsamda 27 ülkeden 103 gönüllü katılımcı örneklem olarak seçilmiştir. Araştırmada akademisyenlerin farklı taksonomilerin kullanılması gerektiği ve bazı taksonomilerin pek bilinmeyip yalnızca Bloom ve Krathwohl taksonomileri üzerine yoğunlaşıldığı bulgusu paylaşılmıştır.

Eke (2015) Dalgalar konusunda yazdığı araştırmasında, Fizik dersi öğretim programı içinde yer alan dalgalar ünitesini eski ve yeni programa göre incelemiştir. Programdaki kazanımların değerlendirme ve yaratma basamaklarını hedefleyerek düzenlenmesi gerektiği ifade etmiştir. Güncel Türkçe öğretim programlarında yer alan kazanımları bilişsel stratejiler açısından değerlendirmeyi amaçlayan Karagöl (2020), Türkiye Maarif Vakfı 2019 Yabancı Dil olarak Türkçe Öğretimi Programı ile 2018 Türkçe ve Türk Kültürü derslerinin öğretim programlarını değerlendirmiştir. Üst düzey becerilerin azlığı, programlarda belirlenen eksiklik olarak açıklanmıştır.

Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne dair programları ve program geliştirmeye alakalı olarak Bümen (2010) yapmış olduğu "Program Geliştirmede Bir Dönüm Noktası: Yenilenmiş Bloom Taksonomisi", Çelik vd. (2018) yaptığı "Ortaokul Matematik dersi öğretim programındaki kazanımların Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre incelenmesi", Çerçi (2018) tarafından hazırlanan "2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı kazanımlarının (5, 6, 7, 8. Sınıf) Yenilenen Bloom Taksonomisi'ne göre incelenmesi", Filiz ve Yıldırım (2019) "Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı kazanımlarının Revize Edilmiş Bloom Taksonomisi'ne göre analizi" çalışması, Erol ve Kavruk (2021) tarafından yayımlanan "Türkçe Dersi Öğretim Programı Kazanımlarının Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre sınıflandırılması" çalışmaları hazırlanmıştır. Söz konusu çalışmalarda taksonominin eğitime sağladığı etkililik,

programlar içindeki kazanımların taksonomik açıdan düzeylerinin belirlenmesi sağlanmıştır. Bu çalışmalarda, incelenen programların dağılımdan kaynaklı yetersizlikleri ve düzey problemleri vurgulanmıştır.

Arseven vd. (2016) yaptığı çalışmada “Coğrafya Dersi yazılı sınav sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisi’ne göre analizi” belirlenmek istenmiş, bu kapsamda Sivas’ta farklı okul türlerinde görev yapan coğrafya öğretmenlerin yazılılarından elde edilen 1011 soru örneği incelenmiştir. Bu yazılı örneklerinden yalnızca %1.1’inin üst düzey becerileri kapsayan niteliğinin bulunduğu paylaşılmıştır. Benzer bir bulguyu da Aktan (2020) hazırladığı “İlkokul Matematik Öğretim Programı Dersi Kazanımlarının Yenilenen Bloom Taksonomisine göre incelenmesi” çalışmasıyla nitel araştırma kullanarak doküman analizi yaparak ulaşmıştır. 2018 yılında uygulanan İlkokul Matematik Dersi Öğretim Programında (birinci ve dördüncü sınıflar) yer alan 229 kazanım Yenilenmiş Bloom Taksonomisi’ne göre değerlendirmiş ve üst düzey becerileri ölçen kazanımların azlığını ifade etmiştir.

Sallabaş ve Yılmaz’ın (2020) “Türkçe Ders Kitabı’nda bulunan metin altı sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisi’ne göre incelenmesi” çalışmasında 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabı içerisinde yer alan 229 metin altı soru incelenmiştir. Metin altı soruların %67’sinin Hatırlama ve Anlama basamağında olduğu, Yaratma ve Değerlendirme basamağını kapsayan metin altı soru oranının ise %22 olduğu sonucuna ulaşılmış, ayrıca Türkçe ders kitaplarındaki dağılımın dengeli tutulması ve üst bilişsel düzeyi ön plana alması ifade edilmiştir. Sekizinci sınıf Türkçe ders kitabındaki yazma becerisini hedefleyen etkinlikleri inceleyen Yıldırım (2020), kitapta yer alan etkinliklerin %61’inin alt düzeyde olduğunu %39’unun ise üst düzey becerileri hedeflediğini açıklamıştır. Öğrenciden yeni bir şeyler oluşturmayı hedefleyen etkinliklerin üst düzey becerilere (%32 yaratma), yazma becerisi altında yer alan dil bilgisi çalışmalarının ise alt düzey becerilere (% 26 hatırlama) yönelik hazırlandığını araştırma kapsamında belirlemiştir. Metin altı soruları açısından benzer bir çalışma da Sur (2022) tarafından oluşturulan “Türkçe Ders Kitaplarında yer alan metin altı soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisi’ne göre incelenmesi” çalışmasıdır. Farklı yayınların hazırladığı Türkçe ders kitaplarındaki metin altı soru yüzdelerinin düşük olduğu, alt düzeyde öğrenmeleri içerdiği belirlenmiştir. Ulutaş ve Kara (2022) tarafından yabancı dil öğretiminde Türkçe derslerinde kullanılan Gazi Yabancılar için Türkçe ve İstanbul Yabancılar için Türkçe ders kitaplarındaki okuduğunu anlamaya yönelik metin altı sorularının düzeyi sınıflandırılmak istenmiştir. Her iki kitapta da alt düzeye yoğunlaşan soruların, üst düzey beceriler açısından yetersizlik oluşturduğu aktarılmıştır.

Türkçe dersindeki bilişsel becerilerin hangi düzeyde olduğuna yönelik hazırlanan çalışmalardan Avşar ve Mete (2018), öğretim programındaki fiillerin bilişsel boyuttaki

karşılıklarını belirlemek istemiştir. Söz konusu çalışmayla 2006 ve 2015 programlarının düzey açısından yetersizliği vurgulanmıştır. Kaplan (2020) ise dinleme/izleme etkinliklerini taksonomiye göre incelemiştir. Türkçe, dinleme/izleme etkinliklerinin nitelik olarak azlığı ve düzey olarak yetersizliği bulgulara paylaşılmıştır.

Koç ve Kahraman (2023), Fen Bilimleri öğretim programı üzerine hazırladığı çalışmasında merkezi sınavlardaki çevre konusunu incelemiştir. Çevre eğitiminde yaşanan sorunları Krathwohl'un hazırladığı taksonomi açısından analizini belirlemek istemiştir. Her sene sınavlarda bu konunun en az beş kazanımla sorulmasına rağmen istenen beceri düzeyinin beklentilerin altında olduğunu ifade etmiştir. Bu açıdan gerekli düzenlemelerin gerekliliği önerilmiştir.



ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

Yöntem

Araştırma Yöntemi

Bu araştırmanın amacı, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından özel yetenekleri olan öğrenciler için hazırlanan beş, altı ve yedinci sınıf Türkçe Destek Odası etkinliklerinin Krathwohl Taksonomisi'ne göre incelenmesidir. Bu amaç çerçevesinde, çalışma nitel araştırma yaklaşımı kullanılarak yürütülmüştür. Nitel araştırmalar, Fraenkel ve Wallen (2006) tarafından bir materyalin incelendiği çalışmalar şeklinde ifade edilmiştir (Akt., Büyüköztürk vd., 2010). Nitel araştırma; olay ve durumların bütüncül ve gerçekçi bir biçimde ortaya konmasına yönelik farklı veri araçlarının kullanıldığı bir araştırma modelidir (Yıldırım & Şimşek, 2013). Nitel araştırmalarda veriler; gözlem, görüşme ya da doküman incelenmesi yapılarak elde edilir (Özdemir, 2010).

Araştırmadaki çalışma yöntemi doküman analizi yöntemidir. Bu yöntem, araştırmaya konu olan olguyla ilgili olarak bu kapsamda değerlendirilen bulguların tespit edilmesinde tercih edilmektedir (Çepni, 2010). Bu analizde amaç; araştırmacı tarafından ortaya konan veya araştırılan olaya ya da olguyu taşıyan materyallerin belli ölçütler düzeyinde incelenmesini ve elde edilen verilerden genelleme/yorumlama yapmaya imkân tanınacak şekilde sunulmasını sağlamaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2013). Bir başka tanıma göre ise doküman analizi; bir araştırmanın konusuyla ilgili hazırlanan dokümanların çözümlenmesidir (Cansız-Aktaş, 2015).

Araştırma çerçevesinde beş, altı ve yedinci sınıf düzeyindeki özel yetenekleri bulunan öğrenciler için hazırlanan Destek Eğitim Odası Türkçe dersinde kullanılan etkinliklerdeki dokümanlar incelenmiştir. Doküman olarak incelenen söz konusu etkinlikler, öncelikle sınıf düzeylerine göre ayrılmıştır. Etkinlikler içerisinde yer verilen her kazanım; Türkçe dersindeki dinleme/izleme, okuma, konuşma ve yazma becerisinden hangisini amaçladığı ayırt edilmiş ve ilgili kazanımın Krathwohl Taksonomisi'nde karşılık geldiği bilişsel basamak ve alt boyut belirlenmiştir. Böylelikle nitel araştırma kapsamıyla bütüncül bir çalışma meydana getirilmiştir.

Veri Kaynakları

Araştırmada doküman analizi yöntem olarak tercih edildiği için araştırma sürecinde çeşitli dokümanlar veri kaynağı olarak kullanılmıştır. Bu dokümanlar Millî Eğitim Bakanlığı tarafından özel yetenekleri olan öğrenciler için hazırlanan beş, altı ve yedinci sınıf Türkçe

Destek Eğitim Odası etkinlikleridir. Bu etkinlikler kapsamında beşinci sınıflarda 21, altıncı sınıflarda 15 ve yedinci sınıflarda 16 parça belirlenmiştir. Beşinci sınıflarda 126, altıncı sınıflarda 80 ve yedinci sınıflarda da 146 kazanım etkinliği doküman olarak belirlenmiştir. Elde edilen 352 kazanım etkinliği Excel tablosunda bilişsel basamaklar ve alt boyutlarıyla düzenlenerek aktarılması sağlanacaktır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada, dokümanlarda yer alan verilerin analizini gerçekleştirmek amacıyla etkinlikler incelenirken öncelikle her etkinlik içerisinde kaç tane kazanım olduğu belirlenmiştir. Bu kazanımlar dinleme/izleme, okuma, konuşma ve yazma dil becerisi sıralamasıyla hangi beceriyi ölçtüğü ayırt edilmiştir. Bu becerilerden birini hedefleyen kazanımın ne olduğu ve bu kazanım sayesinde hangi bilişsel basamağın hedeflendiği tespit edilmiştir. Her etkinlik ve etkinlikler içerisinde yer alan kazanımlar bu açılarından değerlendirilmiş olup elde edilen bulgular Tablo 9'da yer alan formdaki gibi Excel tablosuna aktarılmıştır. Kazanım Değerlendirme Tablosu; bu yönüyle kitap içinde yer alan her bir etkinlik, bu etkinliklerde yer verilen kazanımların numaraları, bu kazanımların neler olduğu, bu kazanımlar sayesinde Krathwohl Taksonomisi'nin bilişsel basamak ve alt boyutlarından hangisini hedeflediğini ifade edecek şekilde düzenlenmiştir.

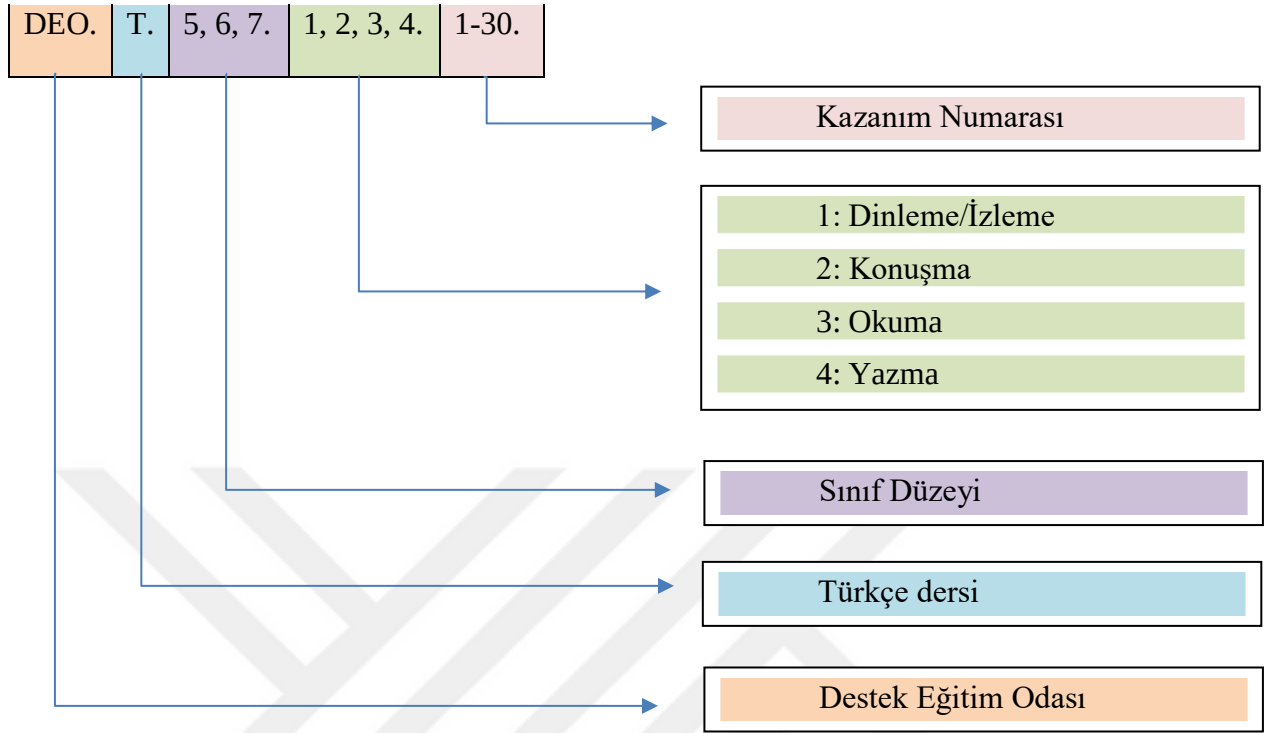
Tablo 9. *Kazanım Değerlendirme Tablosu*

Etkinlik Adı	Etkinlikteki Kazanım Numaraları	Kazanımın Adı	Krathwohl Taksonomisi Bilişsel Boyut Basamağı	Bilişsel Boyut Basamağı Alt Grubu

Veriler analiz edilirken beş, altı ve yedinci sınıf Türkçe Destek Eğitim Odası etkinlikleri kitabındaki çalışmalar incelenmiş, etkinliklerdeki kazanımlar tablolara yerleştirilirken anlaşılmasını kolaylaştırmak için belli düzenlemeler yapılarak sunulmuştur. Bu şekilde kazanımın hangi beceriyi ölçtüğü, hangi sınıf düzeyini yansıttığı rahatlıkla ayırt

edilebilmektedir. Bu amaçla, kazanımların düzenlenmesi ve incelenmesinde kullanılan ifadelerin ne şekilde değerlendirileceği Şekil 4’te yer almaktadır.

Şekil 4. Etkinlik Kazanımlarının Düzenlenmesinde Kullanılan Şablon



Etkinlik içerisinde yer verilen kazanım numarasının “DEO.T.5.2.13.” olarak ifade edildiği bir kazanımda; sırasıyla “DEO.” kısaltması destek eğitim odasını, “T.” Türkçeyi, “5.” beşinci sınıfı düzeyinde olduğunu, “2.” konuşma becerisine ait bir kazanım olduğunu, “13.” ise ilgili beceri içerisindeki on üçüncü kazanımın hedeflendiğini ifade etmektedir.

Verilerin Analizi

Verilerin analizi aşamasında betimsel analiz ile içerik analizinden faydalanılmıştır. Betimsel analiz, amaç kapsamında toplanan verilerin hedeflenen nitelikler açısından özetlenmesi veya yorumlanmasıdır. İçerik analizi ise bir araştırma kapsamında elde edilen verileri açıklamak için çeşitli kavram ve ilişkiler gibi ihtiyaç duyulan bilgilerin kullanılmasıdır (Karasar, 2014). Yıldırım ve Şimşek (2013), içerik analizini kavramların birbirine benzer yönlerinden hareketle bir araya getirilerek okuyucu açısından kolayca yorumlanmasını amaçladığını belirtmiştir.

Yıldırım ve Şimşek (2013); betimsel analiz yapılırken dört sürecin olduğunu ve araştırmada bunun sırasıyla; çerçeve oluşturulması, verilerin işlenmesi, bulgular tanımlanması ve yorumlanması süreçlerini içerdiğini aktarmıştır. Bu kapsamda öncelikle çerçeve olarak incelenecek dokümanlar belirlenmiştir. Bu amaçla destek eğitim odası Türkçe derslerinde

kullanılmak üzere hazırlanan etkinlik çalışmaları, araştırmanın özünü meydana getirmiştir. Söz konusu dokümanlardaki verileri destekleyecek, karşılaştırmalarda kullanılacak ve bu alanda yapılan araştırmada başvurulacak bilgi, bulguları ortaya koyacak diğer araştırma ve çalışmalar da belirlenip çalışma içerisinde faydalanılmıştır. Destek eğitim Odası etkinlikleri, Türkçe dil becerilerine yönelik çalışmalar, özel gereksinimli öğrencilerle alakalı çalışmalar, Krathwohl Taksonomisi'yle alakalı çalışmalar araştırmanın temel çerçevesini meydana getirmiştir. Araştırmada ikinci boyut olarak çerçeve olarak belirlenen dokümanlardan elde edilen veriler, veri analizine tabi tutularak ne olduğu ve neyi hedeflediği belirtilmek suretiyle somutlaştırılmıştır, birbirini bütüncül bir yaklaşımla destekleyecek şekilde ifade edilerek paylaşılmıştır. Dokümanlardan ve bu konuyla bağlantılı olduğu için incelenen çalışmalardan araştırma kapsamında veri olarak belirlenen bulgular; öncelikle tanımlanmış, değerlendirilmiş ve böylelikle bulgulara dair analizler ve yorumlamalar meydana getirilerek betimsel analizin tüm boyutları planlanmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırmalar; araştırma sürecini sistematik bir yaklaşımla ve analitik süreçlerle yapılandıran; elde ettiği doğru ve geçerli olan sonuçlara, yorumlamalara yönelten yansız çalışmalardır (Yaşar, 2018). Nitel araştırmalar; var olan ifadelerin sözel kodlarla ifadesine dayandığından bu araştırmalarda elde edilen verilerin alanda kabul görüp inandırıcı bulunması, çalışmadan elde edilen sonuçların başka çalışmalarda da kullanılabilirliği, araştırma verilerinin tutarlılığı ve teyit edilebilirliği son derece önemlidir. Bu kapsamda, araştırmadaki tutarlılığı sağlamak için ders kitaplarındaki kazanım etkinliklerinin bilişsel özelliği hem benzer etkinliklerle kendi aralarında ilişkileri yönüyle hem de daha önce oluşturulan bilişsel taksonominin içeriği arasındaki ilişkilerine bakılmış, bu ilişkilerin anlamlı ve tutarlı bir bütün ortaya koydukları anlaşılmıştır. Araştırmada kullanılan Etkinlik Kazanım Düzey Belirleme Formu oluşturulurken Türkçe dersi öğretim üyeleri ve Eğitim Bilimleri alanında uzman kişilerle görüşme yapılarak onların düşünceleri çerçevesinde teyit edilmeye, açık ve anlaşılır olmayan kazanımlar netleştirilmeye çalışılmıştır. Bu amaçla, ayrıca Türkçe dersindeki kazanımların bilişsel boyutlarını inceleyen Kavruk ve Erol (2018), Büyükalan ve Yıldırım (2019) ile Çerçi (2018) tarafından hazırlanan çalışmalardan yararlanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular tamamlandıktan sonra bilgilerle alakalı bilişsel kurguların gerçeği yansıttığı konusunda geri bildirim alınması için başka kişilerin de incelemedeki sonuçlarıyla karşılaştırılmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2013). Bu amaçla benzer etkinlikler farklı iki Türkçe öğretmeni tarafından da değerlendirilerek benzer bir sonuca ulaşıp ulaşılmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Bu incelemeden elde edilen sonuçlar içerisinde farklılık gösteren kazanımlar, ya uzman kişiyle

görüşülerek ya da Türkçe dersi kazanımlarının analiz edildiği çalışmalardan hareketle belirlenmiştir. Çalışmanın teyit edilebilirliğini sağlamak için ise araştırma sürecinde takip edilen bilimsel yöntem, veri toplama aracı ve veri analizi süreçleri detaylı bir şekilde belirlenmiştir. Yapılan araştırma için oluşturulan kuramsal altyapı, araştırma modeli, alan bütünlüğü elde edilen verilerin kolaylıkla açıklanabilmesi için detaylı bir şekilde belirlenip ayırt edilmiştir (LeCompte & Goetz, 1982). Araştırmanın inandırıcılığını sağlamak için etkinliklerdeki bilişsel beceri düzeyleri sınıflandırılırken herhangi bir yorum, değişiklik yapılmadan, ifade edildikleri şekilde değerlendirilmiştir. Verilerin analizi gerçekleştirilirken benzer kazanımları ölçen hedefler belirlenerek bunların bir bütünlük oluşturmasını sağlamak amacıyla tablo ve grafiklerden yararlanılmıştır. Bilişsel becerilerin incelenmesiyle elde edilen özellikler sınıflandırılmış, bu sınıflama sonrasında Eğitim Bilimleri alanı ile Türkçe eğitimi alanında uzman öğretim üyelerinin de araştırma kapsamında fikirleri alınarak inceleme desteklenmiştir. Böylelikle araştırmanın yansız ve katışıksız bakış açısına sahip olması sağlanmıştır (Miles & Jozefowicz-Simbeni, 2010). Araştırmanın aktarılabilirliğini sağlamak için ise veri toplama sürecindeki incelemelerin nasıl yapıldığı, inceleme sonrasında elde edilen bilgiler için veri toplama aracının kullanım şekli, kavramlar arasındaki ilişkilendirmenin nasıl yapıldığı ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır (LeCompte & Goetz, 1982).

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde özel yetenekli öğrenciler için hazırlanan Türkçe beş, altı ve yedinci sınıf Destek Odası etkinliklerinin Krathwohl Taksonomisi'ne göre incelenmesiyle elde edilen bulgular yer almaktadır. Elde edilen bulgular araştırmadaki alt problemlere göre farklı alt başlıklar hâlinde tablo ve grafiklerle sunulmuştur.

Beşinci Sınıf Türkçe Destek Eğitim Odası Etkinliklerinde Yer Alan Bilişsel Kazanımların Krathwohl Taksonomisi Bilişsel Süreç Boyutları ile İlgili Analizi

Araştırmanın ilk alt problemünde özel yetenekli öğrenciler için hazırlanan beşinci sınıf Türkçe Destek Eğitim Odası Etkinliklerinde yer alan 21 parçadaki kazanımların Krathwohl Taksonomisi'ne göre dağılımının nasıl olduğu tespit edilmeye çalışılmıştır. Yapılan analiz sonucunda etkinliklerdeki kazanımın Krathwohl Taksonomisi'nde hangi basamağa denk geldiği ve bu basamaktaki hangi bilişsel alt boyutu içerdiğine dair bulgular Tablo 10'da verilmiştir. Beşinci sınıf etkinlikleri ve bu etkinliklerde yer alan kazanımlar incelenirken farklı öğretmenlerin yaptığı değerlendirmeler ile karşılaştırmalar yapılmış, farklı şekilde değerlendirilen kazanımların taksonomik analizleri Türkçe Eğitimi ve Eğitim Bilimleri alanındaki akademisyenlerle görüşülerek kesinleştirilmiştir.

Tablo 10. Beşinci Sınıf Destek Eğitim Odası Etkinliklerinin Krathwohl Taksonomisi Analizi

Etkinlik	Etkinlik Kazanım Numaraları	Kazanımın Adı	Krathwohl Taksonomisi Bilişsel Boyut Basamağı	Bilişsel Boyut Basamağı Alt Grubu
Şiirle Anlatım	DEO.T.5.1.3	Dinlediklerinin/izlediklerinin konusunu kanıt göstererek bulur.	Anlama	Sonuç Çıkarma
	DEO.T.5.1.4	Dinlediklerinin/izlediklerinin ana fikri/ana duygusunu kanıtlar göstererek belirler.	Çözümleme	İrdeleme
	DEO.T.5.1.9	Dinledikleri/izlediklerindeki benzerlik veya farklılıkları sınıflandırır.	Anlama	Sınıflama
	DEO.T.5.1.11	Dinledikleri/izledikleri ile ilgili çıkarımlar yapar.	Anlama	Sonuç Çıkarma
	DEO.T.5.1.12	Dinlediklerini/izlediklerini karşılaştırır.	Anlama	Karşılaştırma
	DEO.T.5.3.3	Metni türün özelliklerine uygun biçimde okur.	Uygulama	Yapma
	DEO.T.5.4.4	Belirli bir konuda özgün şiir yazar.	Yaratma	Üretme

	DEO.T.5.4.14	Yazdıklarını paylaşır.	Çözümleme	Ayrıştırma
	DEO.T.5.1.6	Dinleme stratejilerini uygular.	Uygulama	Yararlanma
	DEO.T.5.1.7	Dinledikleri/izledikleri ilgili sorunlara ilişkin çeşitli çözümler üretir.	Yaratma	Oluşturma
<i>Mors Alfabeti</i>	DEO.T.5.4.1	Yazma stratejilerini uygular.	Uygulama	Yararlanma
	DEO.T.5.4.5	Bir metin türünü, başka bir metin türüne dönüştürür.	Yaratma	Oluşturma
	DEO.T.5.4.8	Bir metni yeniden yazar.	Yaratma	Oluşturma
	DEO.T.5.4.14	Yazdıklarını paylaşır.	Çözümleme	Ayrıştırma
	DEO.T.5.1.1	Dinlediği/izlediği metnin görseli, içeriği ve başlığı arasındaki ilişkiyi analiz eder.	Çözümleme	Ayrıştırma
	DEO.T.5.1.2	Dinlediklerini/izlediklerini çözümlemeye yönelik sorular sorar.	Çözümleme	İrdeleme
<i>Ben Olsaydım</i>	DEO.T.5.1.3	Dinlediklerinin/izlediklerinin konusunu kanıt göstererek bulur.	Anlama	Sonuç Çıkarma
	DEO.T.5.1.4	Dinlediklerinin/izlediklerinin ana fikri/ana duygusunu kanıtlar göstererek belirler.	Çözümleme	İrdeleme
	DEO.T.5.1.5	Dinledikleri/izlediklerine yönelik sorulara kanıt göstererek cevap verir.	Çözümleme	İrdeleme
	DEO.T.5.2.2	Hazırlıksız konuşmalarını mantıksal bütünlük içerisinde yapar.	Anlama	Yorumlama
	DEO.T.5.3.1	Noktalama işaretlerine dikkat ederek sesli ve sessiz akıcı okur.	Uygulama	Yapma
	DEO.T.5.3.2	Akıcı okuma stratejilerini kullanır.	Uygulama	Yapma
	DEO.T.5.3.8	Okuma stratejilerini uygular.	Uygulama	Yararlanma
<i>Okuyarak Geziyorum</i>	DEO.T.5.3.17	Okudukları ile ilgili çıkarımlar yapar.	Anlama	Sonuç Çıkarma
	DEO.T.5.3.18	Görsel, grafik, tablo ve çizelgeleri yorumlar.	Anlama	Yorumlama
	DEO.T.5.4.2	Farklı türlerde bilgilendirici metin yazar.	Yaratma	Üretme
	DEO.T.5.4.12	Yazılarında kullandığı bilgi kaynaklarının güvenilirliğini sorgular.	Değerlendirme	Eleştirme
	DEO.T.5.4.13	Yazdıklarını desteklemek için görsel, grafik ve tablo kullanır.	Uygulama	Yararlanma
<i>Kültürel Miras</i>	DEO.T.5.1.8	Dinlediklerini/izlediklerini eleştirel bakış açısıyla değerlendirir.	Değerlendirme	Denetleme
	DEO.T.5.2.3	Hazırlıklı konuşmalar yapar.	Anlama	Yorumlama

	DEO.T.5.2.5	Tartışmalarda görüşlerinin güçlü ve olumlu yönlerini öne çıkararak dinleyicileri ikna eder.	Değerlendirme	Denetleme
	DEO.T.5.2.6	Konuşmalarında sıra dışı sorular sorar.	Çözümleme	İrdeleme
	DEO.T.5.2.8	Konuşmasında ortaya koyduğu varsayımlarla ilgili öz eleştiri yapar.	Değerlendirme	Eleştirme
	DEO.T.5.2.9	Konuşmasında belirlediği bir problemin çözümü ile ilgili fikirler üretir.	Yaratma	Oluşturma
	DEO.T.5.2.10	Konuşmalarında tez/iddialar öne sürer.	Yaratma	Oluşturma
<i>Radyo Reklamı</i>	DEO.T.5.1.6	Dinleme stratejilerini uygular.	Uygulama	Yararlanma
	DEO.T.5.1.8	Dinlediklerini/izlediklerini eleştirel bakış açısıyla değerlendirir.	Değerlendirme	Denetleme
	DEO.T.5.1.11	Dinledikleriyle/izledikleriyle ilgili çıkarımlar yapar.	Anlama	Sonuç Çıkarma
	DEO.T.5.2.3	Hazırlıklı konuşmalar yapar.	Anlama	Yorumlama
	DEO.T.5.2.11	Konuşmasının içeriğini zenginleştirir.	Uygulama	Yararlanma
	DEO.T.5.4.1	Yazma stratejilerini uygular.	Uygulama	Yararlanma
<i>Deyimlerle Oyun</i>	DEO.T.5.2.1	Kelimeleri ve kelime gruplarını anlamlarına uygun kullanır.	Hatırlama	Hatırlama
	DEO.T.5.2.2	Hazırlıksız konuşmalarını mantıksal bütünlük içerisinde yapar.	Anlama	Yorumlama
	DEO.T.5.2.11	Konuşmasının içeriğini zenginleştirir.	Uygulama	Yararlanma
<i>Hikâye Keseleri</i>	DEO.T.5.2.2	Hazırlıksız konuşmalarını mantıksal bütünlük içerisinde yapar.	Anlama	Yorumlama
	DEO.T.5.2.11	Konuşmasının içeriğini zenginleştirir.	Uygulama	Yararlanma
	DEO.T.5.4.3	Farklı türlerde hikâye edici metin yazar.	Yaratma	Üretme
	DEO.T.5.4.14	Yazdıklarını paylaşır.	Çözümleme	Ayrıştırma
<i>Konuşma Sanatı</i>	DEO.T.5.1.6	Dinleme stratejilerini uygular.	Uygulama	Yararlanma
	DEO.T.5.2.1	Kelimeleri ve kelime gruplarını anlamlarına uygun kullanır.	Hatırlama	Hatırlama
	DEO.T.5.2.3	Hazırlıklı konuşmalar yapar.	Anlama	Yorumlama
	DEO.T.5.2.4	Konuşma stratejilerini uygular.	Uygulama	Yararlanma
	DEO.T.5.2.11	Konuşmasının içeriğini zenginleştirir.	Uygulama	Yararlanma

	DEO.T.5.3.21	Bilgi kaynaklarının güvenilirliğini sorgular.	Değerlendirme	Eleştirme
<i>Hayal Perdesi</i>	DEO.T.5.3.8	Okuma stratejilerini uygular.	Uygulama	Yararlanma
	DEO.T.5.3.9	Metinle ilgili soruları kanıt göstererek/mantık yürüterek cevaplar.	Çözümleme	Örgütlenme
	DEO.T.5.3.10	Metnin konusunu metinden kanıt göstererek belirler.	Çözümleme	İrdeleme
	DEO.T.5.3.11	Metinde ele alınan sorunlara farklı çözümler üretir.	Yaratma	Oluşturma
	DEO.T.5.3.13	Metni çözümlemeye yönelik sorular sorar.	Çözümleme	İrdeleme
	DEO.T.5.3.14	Metindeki hikâye unsurlarını analiz eder.	Çözümleme	Ayrıştırma
	DEO.T.5.3.16	Metnin ana fikri/ana duygusunu metinden kanıtlar göstererek belirler.	Çözümleme	İrdeleme
<i>Kısr Döngü</i>	DEO.T.5.1.6	Dinleme stratejilerini uygular.	Uygulama	Yararlanma
	DEO.T.5.3.5	Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını araştırır.	Anlama	Sonuç Çıkarma
	DEO.T.5.3.6	Okuduğu metinde geçen deyim, atasözü ve özdeyişlerin metne olan katkısını değerlendirir.	Değerlendirme	Denetleme
	DEO.T.5.3.11	Metinde ele alınan sorunlara farklı çözümler üretir.	Yaratma	Oluşturma
	DEO.T.5.4.1	Yazma stratejilerini uygular.	Uygulama	Yararlanma
	DEO.T.5.4.14	Yazdıklarını paylaşır.	Çözümleme	Ayrıştırma
<i>Esin Kaynağı Hayvanlar</i>	DEO.T.5.1.6	Dinleme stratejilerini uygular.	Uygulama	Yararlanma
	DEO.T.5.1.18	Dinlediklerindeki/izlediklerindeki hikâye unsurlarını analiz eder.	Çözümleme	Ayrıştırma
	DEO.T.5.4.1	Yazma stratejilerini uygular.	Uygulama	Yararlanma
	DEO.T.5.4.3	Farklı türlerde hikâye edici metin yazar.	Yaratma	Üretme
	DEO.T.5.4.6	Yazılarında benzetme ve kişileştirmeye yer verir.	Uygulama	Yararlanma
	DEO.T.5.4.7	Yazdıklarını düzenler.	Uygulama	Yapma
	DEO.T.5.4.9	Yazıdaki duygu, düşünce ve görüşlerini desteklemek için atasözleri, deyimler ve özdeyişler kullanır.	Uygulama	Yararlanma
	DEO.T.5.4.14	Yazdıklarını paylaşır.	Çözümleme	Ayrıştırma
	DEO.T.5.2.9	Konuşmasında, belirlediği bir problemin çözümü ile ilgili fikirler üretir.	Yaratma	Oluşturma
<i>Değişenler</i>	DEO.T.5.3.8	Okuma stratejilerini uygular.	Uygulama	Yararlanma
	DEO.T.5.3.15	Metinler arasında karşılaştırma yapar.	Anlama	Karşılaştırma

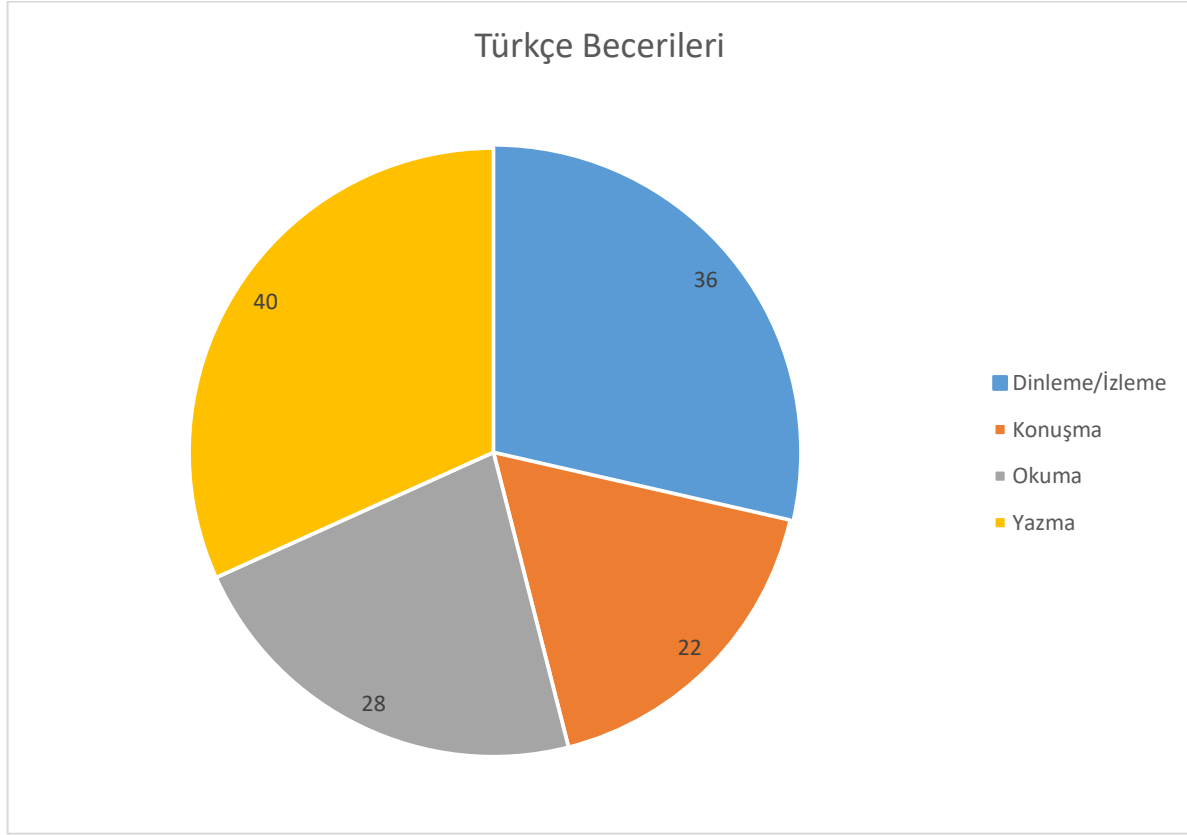
	DEO.T.5.3.17	Okudukları ile ilgili çıkarımlar yapar.	Anlama	Sonuç Çıkarma
	DEO.T.5.4.8	Bir metni yeniden yazar.	Yaratma	Oluşturma
<i>Benim Şiirim</i>	DEO.T.5.1.6	Dinleme stratejilerini uygular.	Uygulama	Yararlanma
	DEO.T.5.3.23	Metni yorumlar.	Anlama	Yorumlama
	DEO.T.5.4.1	Yazma stratejilerini uygular.	Uygulama	Yararlanma
	DEO.T.5.4.4	Belirli bir konuda özgün şiir yazar.	Yaratma	Üretme
	DEO.T.5.4.7	Yazdıklarını düzenler.	Uygulama	Yapma
	DEO.T.5.4.14	Yazdıklarını paylaşır.	Çözümleme	Ayrıştırma
	DEO.T.5.4.1	Yazma stratejilerini uygular.	Uygulama	Yararlanma
<i>Kripto Bulmaca</i>	DEO.T.5.4.14	Yazdıklarını paylaşır.	Çözümleme	Ayrıştırma
<i>Meslekler ve Monologlar</i>	DEO.T.5.1.11	Dinledikleri/izledikleri ile ilgili çıkarımlar yapar.	Anlama	Sonuç Çıkarma
	DEO.T.5.2.2	Hazırlıksız konuşmalarını mantıksal bütünlük içerisinde yapar.	Anlama	Yorumlama
	DEO.T.5.4.3	Farklı türlerde hikâye edici metin yazar.	Yaratma	Üretme
	DEO.T.5.4.12	Yazılarında kullandığı bilgi kaynaklarının güvenilirliğini sorgular.	Değerlendirme	Eleştirme
<i>Çocuk Ülkesi</i>	DEO.T.5.1.8	Dinlediklerini/izlediklerini eleştirel bakış açısıyla değerlendirir.	Değerlendirme	Denetleme
	DEO.T.5.1.11	Dinledikleri/izledikleri ile ilgili çıkarımlar yapar.	Anlama	Sonuç Çıkarma
	DEO.T.5.2.3	Hazırlıklı konuşmalar yapar.	Anlama	Yorumlama
	DEO.T.5.4.1	Yazma stratejilerini uygular.	Uygulama	Yararlanma
	DEO.T.5.4.2	Farklı türlerde bilgilendirici metin yazar.	Yaratma	Üretme
	DEO.T.5.4.3	Farklı türlerde hikâye edici metin yazar.	Yaratma	Üretme
<i>Uzay Yolculuğu</i>	DEO.T.5.2.4	Konuşma stratejilerini uygular.	Uygulama	Yararlanma
	DEO.T.5.3.3	Metni türün özelliklerine uygun biçimde okur.	Uygulama	Yapma
	DEO.T.5.3.4	Okumasını akıcılık yönünden değerlendirir.	Değerlendirme	Denetleme
	DEO.T.5.3.5	Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını araştırır.	Anlama	Sonuç Çıkarma
	DEO.T.5.3.7	Metindeki söz sanatlarını tespit eder.	Hatırlama	Tanıma
	DEO.T.5.4.1	Yazma stratejilerini uygular.	Uygulama	Yararlanma
	DEO.T.5.4.3	Farklı türlerde hikâye edici metin yazar.	Yaratma	Üretme
<i>Altı Cümle Altın Cümle</i>	DEO.T.5.1.8	Dinlediklerini/izlediklerini eleştirel bakış açısıyla değerlendirir.	Değerlendirme	Denetleme

<i>Babaannem in Çocukluğu</i>	DEO.T.5.1.9	Dinledikleri/izlediklerindeki benzerlik veya farklılıkları sınıflandırır.	Anlama	Sınıflama
	DEO.T.5.1.12	Dinlediklerini/izlediklerini karşılaştırır.	Anlama	Karşılaştırma
	DEO.T.5.4.1	Yazma stratejilerini uygular.	Uygulama	Yararlanma
	DEO.T.5.4.7	Yazdıklarını düzenler.	Uygulama	Yapma
	DEO.T.5.4.8	Bir metni yeniden yazar.	Yaratma	Oluşturma
	DEO.T.5.3.8	Okuma stratejilerini uygular.	Uygulama	Yararlanma
	DEO.T.5.3.14	Yazma stratejilerini uygular.	Uygulama	Yararlanma
	DEO.T.5.3.16	Farklı türlerde hikâye edici metin yazar.	Yaratma	Üretme
	DEO.T.5.4.1	Metindeki hikâye unsurlarını analiz eder.	Çözümleme	Ayrıştırma
	DEO.T.5.4.3	Metnin ana fikri/ana duygusunu metinden kanıtlar göstererek belirler.	Çözümleme	İrdeleme
<i>Çözümün Parçasıyım</i>	DEO.T.5.1.1	Dinlediği/izlediği metnin görseli, içeriği ve başlığı arasındaki ilişkiyi analiz eder.	Çözümleme	Ayrıştırma
	DEO.T.5.1.2	Dinlediklerini/izlediklerini çözümlemeye yönelik sorular sorar.	Çözümleme	İrdeleme
	DEO.T.5.1.5	Dinledikleri/izlediklerine yönelik sorulara kanıt göstererek cevap verir.	Çözümleme	İrdeleme
	DEO.T.5.1.7	Dinledikleriyle/izledikleriyle ilgili sorunlara ilişkin çeşitli çözümler üretir.	Yaratma	Oluşturma
	DEO.T.5.1.13	Dinlediklerini/izlediklerini özetler.	Anlama	Özetleme
	DEO.T.5.1.14	Dinlediklerindeki/izlediklerindeki iddiaları ve bu iddialarla ilgili varsayımları belirler.	Çözümleme	İrdeleme
	DEO.T.5.1.15	Dinlediklerinde/izlediklerinde öne sürülen fikirleri kanıtlara dayanarak sorgular.	Çözümleme	İrdeleme
	DEO.T.5.1.16	Dinledikleri/izledikleri medya metinlerinde geçen toplumsal sorunları belirler.	Çözümleme	İrdeleme
	DEO.T.5.1.17	Dinlediklerinde/izlediklerinde verilen problemin çözümüne ilişkin proje taslağı hazırlar.	Yaratma	Oluşturma
	DEO.T.5.4.11	Bilimsel süreçleri dikkate alarak proje önerisi yazar.	Yaratma	Üretme

Destek eğitim odasında eğitim faaliyetlerine katılan ve sahip olduğu özel becerileri sergileme potansiyeli olan beşinci sınıf öğrencileri için hazırlanan destek eğitim odası etkinlik kitabında 21 etkinlik yer almaktadır. Söz konusu kitapta yer alan etkinlikler içerisinde 126

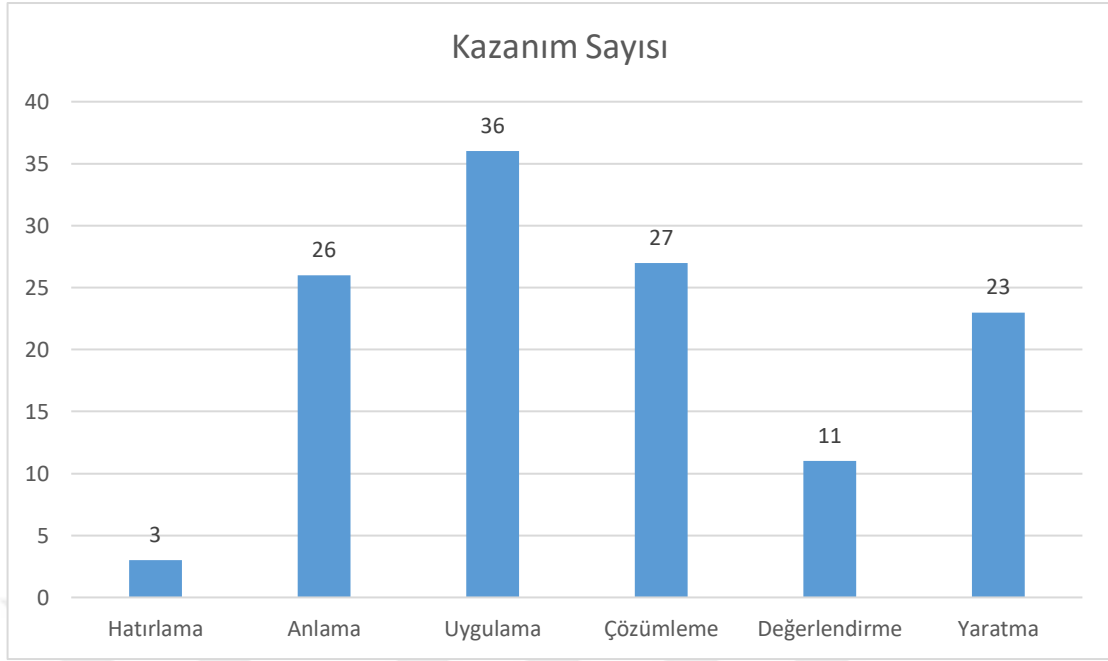
kazanıma yer verilmiştir. Etkinliklerde yer verilen kazanımlar, Türkçe dil becerileri açısından incelendiğinde elde edilen sonuçlar Grafik 1’de yer almaktadır.

Grafik 1. *Beşinci Sınıf Destek Eğitim Odası Etkinliklerinin Türkçe Becerilerine Göre Dağılımı*



Türkçe becerileri açısından değerlendirildiğinde 126 kazanımın 36’sı dinleme/izleme, 22’si konuşma, 28’i okuma ve 40’ı da yazma becerisini hedeflemektedir. Bu becerilerin dinleme/izleme %38.8, konuşma %17.6, okuma %22.4 ve yazma %32 düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Türkçe dersindeki dinleme/izleme, okuma, konuşma ve yazma becerileri içeren kazanımların hatırlama basamağı, anlama basamağı, uygulama basamağı, çözümleme basamağı, değerlendirme basamağı ve yaratma üst bilişsel basamağı açısından değerlendirildiğinde söz konusu metinlerde elde edilen sonuçlar Grafik 2’de verilmiştir.

Grafik 2. Beşinci Sınıf Destek Eğitim Odası Etkinliklerinin Krathwohl Taksonomisi



Krathwohl Taksonomisine göre beşinci sınıf Türkçe Destek Eğitim Odası etkinlikleri incelendiğinde hatırlama %2.3, anlama %20.8, uygulama %28.8, çözümleme %21.6, değerlendirme %8.8 ve yaratma %21.6 olduğu belirlenmiştir. Hatırlama basamağıyla alakalı 3, anlama basamağıyla alakalı 26, uygulama basamağıyla alakalı 36, çözümleme basamağıyla alakalı 27, değerlendirme basamağıyla alakalı 11 ve yaratma basamağıyla alakalı 23 etkinlik yer almaktadır. Etkinliklerin Krathwohl Taksonomisi basamaklarındaki alt bilişsel boyutlarına ait veriler Tablo 11’deki gibidir.

Tablo 11. Beşinci Sınıf Destek Eğitim Odası Etkinliklerinin Dağılım ve Fark Tablosu

Üst Bilişsel Boyut	Eşit Dağılımda		Taksonomik Analiz		Fark	
	f	%	f	%	f	%
Hatırlama						
Tanıma	6.63	5.25	1	0.8	-5.63	-10.88
Hatırlama	6.63	5.25	2	1.6	-4.63	-9.88
Anlama						
Yorumlama	6.63	5.25	10	8	3.37	-1.88
Örneklendirme	6.63	5.25	-	-	-6.63	-11.88
Sınıflama	6.63	5.25	2	1.6	-4.63	-9.88
Özetleme	6.63	5.25	1	0.8	-5.63	-10.88
Sonuç Çıkarma	6.63	5.25	10	8	3.37	-1.88

Karşılaştırma	6.63	5.25	3	2.4	-3.63	-8.88
Açıklama	6.63	5.25	-	-	-6.63	-11.88
Uygulama						
Yapma	6.63	5.25	7	5.6	0.37	-4.88
Yararlanma	6.63	5.25	29	23.2	22.37	17.12
Çözümleme						
Ayrıştırma	6.63	5.25	12	9.6	5.37	0.12
Örgütlenme	6.63	5.25	1	0.8	-5.63	-10.88
İrdeleme	6.63	5.25	14	11.2	7.37	2.12
Değerlendirme						
Denetleme	6.63	5.25	7	5.6	0.37	-4.88
Eleştirme	6.63	5.25	4	3.2	-2.63	-7.88
Yaratma						
Oluşturma	6.63	5.25	12	9.6	5.37	0.12
Planlama	6.63	5.25	-	-	-6.63	-11.88
Üretme	6.63	5.25	11	8.8	4.37	-0.88
Toplam	126	100	126	100	0	0

Destek eğitim odası beşinci sınıf Türkçe derslerinde yer verilen etkinliklerdeki her bir kazanımın Krathwohl Taksonomisi'nin tüm alt boyutlarını kapsayacak şekilde eşit dağılımında ortaya çıkan sonuçları ile incelenen etkinliklerdeki analiz kapsamında ulaşılan taksonomik analiz sonucu Tablo 11'de gösterilmiştir. Tabloda tüm kazanımlar alt basamaklara eşit olarak paylaştırılarak eşit dağılım ve dokümanlarda yer alan kazanımların hangi bilişsel boyutu hedeflediğini gösteren taksonomik analiz arasındaki farklılıklar frekans ve yüzde olarak gösterilmiştir. En fazla olumlu yöndeki farklılaşma uygulama basamağının yararlanma alt boyutuyken; örnekleme, açıklama ve planlama boyutlarında ayrışma negatif yönde olduğu görülmüştür. Eşit dağılım durumunda beklenen ile etkinliklerde yer verilme düzeyi arasında en yakın tutarlılığı ayrıştırma ve oluşturma alt boyutlarını kapsayan kazanım etkinlikleri sağlamıştır.

Altıncı Sınıf Türkçe Destek Eğitim Odası Etkinliklerinde Yer Alan Bilişsel Kazanımların Krathwohl Taksonomisi Bilişsel Süreç Boyutu ile İlgili Analizi

Araştırmanın bu alt probleminde özel yetenekli öğrenciler için hazırlanan altıncı sınıf Türkçe Destek Eğitim Odası etkinliklerinde yer alan 15 parçadaki kazanımların Krathwohl Taksonomisi'ne ait üst bilişsel basamaklar ve bu basamaklardaki alt bilişsel boyutlara ait dağılımının nasıl olduğu tespit edilmeye çalışılmıştır. Yapılan analiz sonucunda elde edilen

bulgular Tablo 12’de verilmiştir. Altıncı sınıf etkinlikleri ve bu etkinliklerde yer alan kazanımlar farklı öğretmenlerin yaptığı değerlendirmeler ile karşılaştırılmış, karşılaştırma sonucunda farklı şekillerde değerlendirilen kazanımların taksonomik analizleri Türkçe Eğitimi ve Eğitim Bilimleri alanında akademisyenlerle görüşülerek kesinleştirilmiştir.

Tablo 12. *Altıncı Sınıf Destek Eğitim Odası Etkinliklerinin Krathwohl Taksonomisi Analizi*

Etkinlik	Etkinlik Kazanım Numaraları	Kazanımın Adı	Krathwohl Taksonomisi Bilişsel Boyut Basamağı	Bilişsel Boyut Basamağı Alt Grubu
1915 Çanakkale’ye Yolculuk	DEO.T.6.1.3	Dinledikleri/izlediklerine yönelik sorulara kanıt göstererek cevap verir.	Çözümleme	İrdeleme
	DEO.T.6.1.11	Dinlediklerini/izlediklerinin i özetler.	Anlama	Özetleme
	DEO.T.6.4.3	Farklı türlerde hikâye edici metin yazar.	Yaratma	Üretme
	DEO.T.6.4.14	Yazdıklarını paylaşır.	Çözümleme	Ayrıştırma
Uzayda Yatırım Yapıyorum	DEO.T.6.2.3	Hazırlıklı konuşmalar yapar.	Anlama	Yorumlama
	DEO.T.6.2.4	Konuşma stratejilerini uygular.	Uygulama	Yararlanma
	DEO.T.6.2.12	Konuşmasının içeriğini zenginleştirir.	Uygulama	Yararlanma
	DEO.T.6.4.1	Yazma stratejilerini uygular. Yazma stratejilerini (yazma öncesi, sırası ve sonrası) kullanmaları sağlanır.	Uygulama	Yararlanma
Bilin Bakalım, Ben Neyim?	DEO.T.6.4.7	Yazılarında bir problemin çözümüne yönelik sıra dışı fikirler üretir.	Yaratma	Oluşturma
	DEO.T.6.4.10	Araştırmalarının sonuçlarını yazılı olarak sunar.	Yaratma	Üretme
	DEO.T.6.1.1	Dinleme stratejilerini uygular.	Uygulama	Yararlanma
	DEO.T.6.4.6	Yazılarında söz sanatlarını kullanır.	Uygulama	Yararlanma
Kutup Araştırmaları Enstitüsünden Mektup Var!	DEO.T.6.4.14	Yazdıklarını paylaşır.	Çözümleme	Ayrıştırma
	DEO.T.6.1.1	Dinleme stratejilerini uygular.	Uygulama	Yararlanma
	DEO.T.6.2.1	Kelimeleri ve kelime gruplarını anlamlarına uygun kullanır.	Hatırlama	Hatırlama
	DEO.T.6.2.3	Hazırlıklı konuşmalar yapar.	Anlama	Yorumlama
	DEO.T.6.4.1	Yazma stratejilerini uygular.	Uygulama	Yararlanma

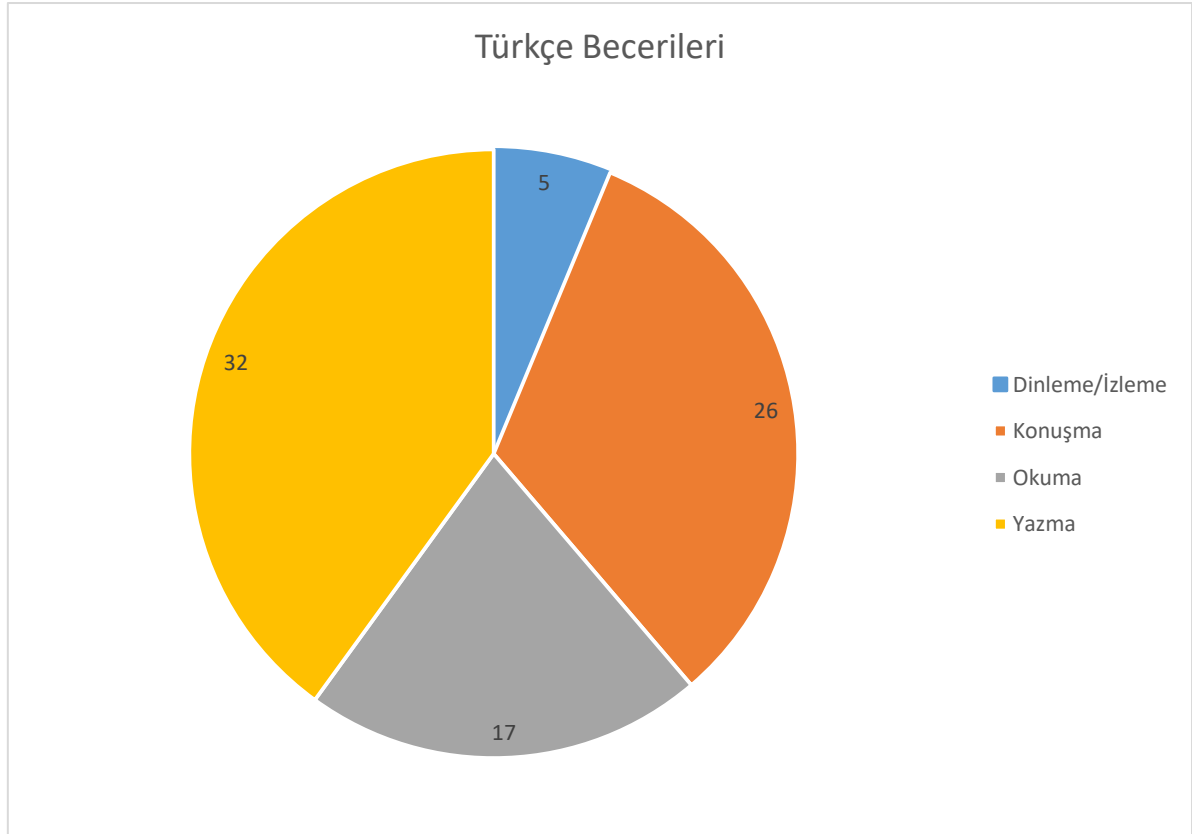
	DEO.T.6.4.2	Farklı türlerde bilgilendirici metin yazar.	Yaratma	Üretme
	DEO.T.6.2.3	Hazırlıklı konuşmalar yapar.	Anlama	Yorumlama
	DEO.T.6.2.4	Konuşma stratejilerini uygular.	Uygulama	Yararlanma
<i>Okumalıyız</i>	DEO.T.6.2.8	Konuşmasında belirlediği bir problemin çözümü ile ilgili fikirler üretir.	Yaratma	Oluşturma
	DEO.T.6.3.9	Metinle ilgili soruları kanıt göstererek/mantık yürüterek cevaplar.	Çözümleme	Örgütlenme
	DEO.T.6.3.20	Grafik, tablo ve çizelgeleri yorumlar.	Anlama	Yorumlama
	DEO.T.6.3.8	Okuma stratejilerini uygular.	Uygulama	Yararlanma
	DEO.T.6.3.9	Metinle ilgili soruları kanıt göstererek/mantık yürüterek cevaplar.	Çözümleme	Örgütlenme
	DEO.T.6.3.10	Metnin konusunu metinden kanıt göstererek belirler.	Çözümleme	İrdeleme
	DEO.T.6.3.13	Metni çözümlemeye yönelik sorular sorar.	Çözümleme	İrdeleme
<i>Okuma Çemberi</i>	DEO.T.6.3.14	Metindeki hikâye unsurlarını analiz eder.	Çözümleme	Ayrıştırma
<i>Yöntemi ile Sıra Dışı Okuyorum</i>	DEO.T.6.3.17	Metnin ana fikri/ana duygusunu metinden kanıtlar göstererek belirler.	Çözümleme	İrdeleme
	DEO.T.6.3.18	Okudukları ile ilgili çıkarımlar yapar.	Anlama	Sonuç Çıkarma
	DEO.T.6.3.22	Okuduklarını eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirir.	Değerlendirme	Denetleme
	DEO.T.6.4.1	Yazma stratejilerini uygular.	Uygulama	Yararlanma
	DEO.T.6.4.13	Yazdıklarını düzenler.	Uygulama	Yapma
	DEO.T.6.4.14	Yazdıklarını paylaşır.	Çözümleme	Ayrıştırma
	DEO.T.6.2.1	Kelimeleri ve kelime gruplarını anlamlarına uygun kullanır.	Hatırlama	Hatırlama
<i>Kelime Salatısı</i>	DEO.T.6.2.2	Hazırlıksız konuşmalarını belirli bir mantıksal bütünlük içerisinde yapar.	Anlama	Yorumlama
	DEO.T.6.2.4	Konuşma stratejilerini uygular.	Uygulama	Yararlanma
	DEO.T.6.2.6	Konuşmalarında mizah unsurlarından yararlanır.	Uygulama	Yararlanma
<i>İkna Etmek Çok Kolay</i>	DEO.T.6.2.3	Hazırlıklı konuşmalar yapar.	Anlama	Yorumlama

	DEO.T.6.2.4	Konuşma stratejilerini uygular.	Uygulama	Yararlanma
	DEO.T.6.2.5	Tartışmalarda görüşlerinin güçlü ve olumlu yönlerini öne çıkararak dinleyicileri ikna eder.	Değerlendirme	Denetleme
	DEO.T.6.2.6	Konuşmalarında mizah unsurlarından yararlanır.	Uygulama	Yararlanma
	DEO.T.6.2.8	Konuşmasında belirlediği bir problemin çözümü ile ilgili fikirler üretir.	Yaratma	Oluşturma
	DEO.T.6.2.11	Konuşmasının güçlü ve zayıf yönleriyle ilgili yapılan eleştirileri dikkate alır.	Değerlendirme	Eleştirme
	DEO.T.6.2.12	Konuşmasının içeriğini zenginleştirir.	Uygulama	Yararlanma
<i>Konuştukça Konuşuyorum !</i>	DEO.T.6.1.1	Dinleme stratejilerini uygular.	Uygulama	Yararlanma
	DEO.T.6.2.2	Hazırlıksız konuşmalarını belirli bir mantıksal bütünlük içerisinde yapar.	Anlama	Yorumlama
	DEO.T.6.2.11	Konuşmasının güçlü ve zayıf yönleriyle ilgili yapılan eleştirileri dikkate alır.	Değerlendirme	Eleştirme
	DEO.T.6.2.12	Konuşmasının içeriğini zenginleştirir.	Uygulama	Yararlanma
<i>Yeniden Yaz</i>	DEO.T.6.3.2	Akıcı okuma stratejilerini kullanır.	Uygulama	Yapma
	DEO.T.6.3.3	Metni türün özelliklerine uygun biçimde okur.	Uygulama	Yapma
	DEO.T.6.3.8	Okuma stratejilerini uygular.	Uygulama	Yararlanma
	DEO.T.6.4.1	Yazma stratejilerini uygular.	Uygulama	Yararlanma
	DEO.T.6.4.2	Farklı türlerde bilgilendirici metin yazar.	Yaratma	Üretme
	DEO.T.6.4.14	Yazdıklarını paylaşır.	Çözümleme	Ayrıştırma
<i>Duygu Piramidi</i>	DEO.T.6.4.4	Yazma stratejilerini uygular.	Uygulama	Yararlanma
	DEO.T.6.4.11	Yazdıklarını paylaşır.	Çözümleme	Ayrıştırma
	DEO.T.6.4.15	Formları yönergelerine uygun doldurur.	Uygulama	Yapma
<i>Yalnız Balina</i>	DEO.T.6.3.10	Metnin konusunu metinden kanıt göstererek belirler.	Çözümleme	İrdeleme
	DEO.T.6.3.14	Metindeki hikâye unsurlarını analiz eder.	Çözümleme	Ayrıştırma

	DEO.T.6.4.1	Yazma stratejilerini uygular.	Uygulama	Yararlanma
	DEO.T.6.4.13	Yazdıklarını düzenler.	Uygulama	Yapma
	DEO.T.6.4.14	Yazdıklarını paylaşır.	Çözümleme	Ayrıştırma
<i>Oyundan Oyun Çıktı!</i>	DEO.T.6.4.1	Yazma stratejilerini uygular.	Uygulama	Yararlanma
	DEO.T.6.4.14	Yazdıklarını paylaşır.	Çözümleme	Ayrıştırma
<i>En İyi Haber Programı</i>	DEO.T.6.3.27	Okuduklarını özetler.	Anlama	Özetleme
	DEO.T.6.3.28	Metni yorumlar.	Anlama	Yorumlama
	DEO.T.6.4.1	Yazma stratejilerini uygular.	Uygulama	Yararlanma
	DEO.T.6.4.2	Farklı türlerde bilgilendirici metin yazar.	Yaratma	Üretme
	DEO.T.6.4.9	Yazdıkları konusunda gerekçeler sunarak başkalarını ikna eder.	Değerlendirme	Denetleme
	DEO.T.6.4.10	Araştırmalarının sonuçlarını yazılı olarak sunar.	Yaratma	Üretme
	DEO.T.6.4.12	Yazılarında kullandığı bilgi kaynaklarının güvenilirliğini sorgular.	Değerlendirme	Eleştirme
	DEO.T.6.4.13	Yazdıklarını düzenler.	Uygulama	Yapma
	DEO.T.6.4.14	Yazdıklarını paylaşır.	Çözümleme	Ayrıştırma
	DEO.T.6.2.1	Kelimeleri ve kelime gruplarını anlamlarına uygun kullanır.	Hatırlama	Hatırlama
<i>Dijital Araçlarla Atasözü ve Deyimler</i>	DEO.T.6.2.2	Hazırlıksız konuşmalarını belirli bir mantıksal bütünlük içerisinde yapar.	Anlama	Yorumlama
	DEO.T.6.2.3	Hazırlıklı konuşmalar yapar.	Anlama	Yorumlama
	DEO.T.6.2.12	Konuşmasının içeriğini zenginleştirir.	Uygulama	Yararlanma
	DEO.T.6.4.1	Yazma stratejilerini uygular.	Uygulama	Yararlanma
	DEO.T.6.4.14	Yazdıklarını paylaşır.	Çözümleme	Ayrıştırma

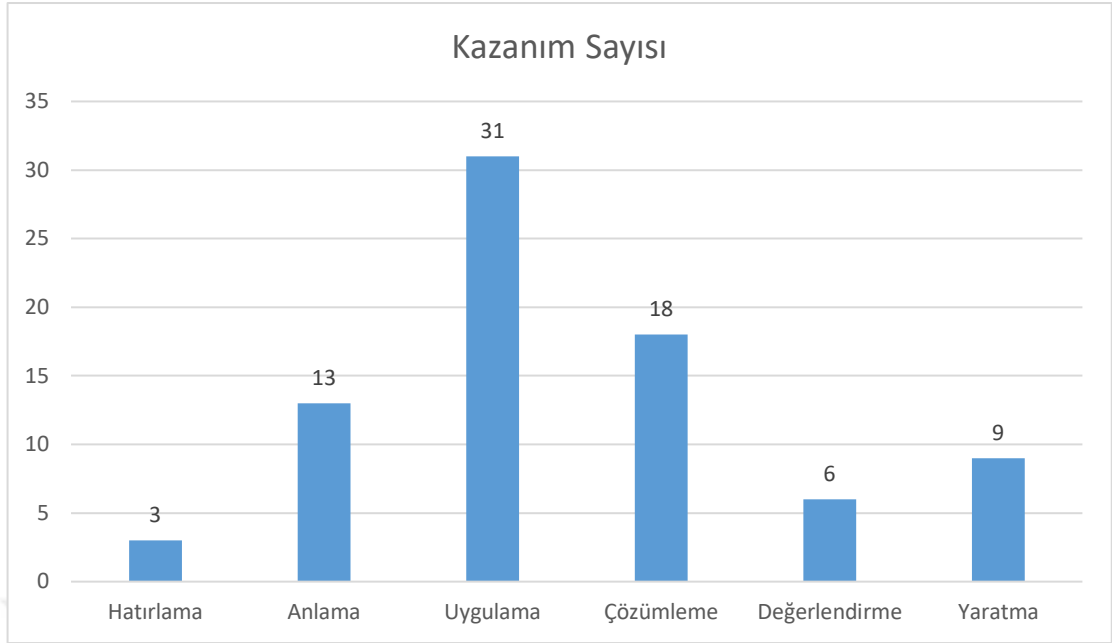
Özel yetenekli altıncı sınıf öğrencileri için hazırlanan Türkçe Destek Eğitim Odası Etkinlikleri kitabında 16 parça yer almaktadır. Kitaptaki bu parçalar içerisinde toplam 80 adet kazanım amaçlanarak etkinlik oluşturulmuştur. Etkinliklerde hedeflenen kazanımların Türkçe dersindeki dinleme/izleme, okuma, konuşma ve yazma becerileri açısından incelendiğinde elde edilen sonuçları Grafik 3'teki gibidir.

Grafik 3. *Altıncı Sınıf Destek Eğitim Odası Etkinliklerinin Türkçe Becerilerine Göre Dağılımı*



Türkçe dersindeki beceriler açısından değerlendirildiğinde dinleme/izleme becerisi %6.25, konuşma becerisi %32.5, okuma becerisi %21.25 ve yazma becerisi %40 düzeyinde olduğu; dinleme/izleme becerisini ölçen 5 kazanım, konuşma becerisine yönelik 26 kazanım, okuma becerisine yönelik 17 kazanım ve yazma becerisini amaçlayan 32 kazanım etkinliğinin olduğu belirlenmiştir. Bu becerileri içeren kazanımların Krathwohl Taksonomisi'ndeki hatırlama, anlama, uygulama, çözümleme, değerlendirme ve yaratma üst bilişsel basamakları açısından değerlendirildiğinde söz konusu metinlerde elde edilen sonuçlar Grafik 4'te verilmiştir.

Grafik 4. *Altıncı Sınıf Destek Eğitim Odası Etkinliklerinin Krathwohl Taksonomisi Analizi*



Krathwohl Taksonomisi'ne göre altıncı sınıf Türkçe Destek Eğitim Odası etkinlikleri incelendiğinde hatırlama basamağı %3.75, anlama basamağı %16.25, uygulama basamağı %38.75, çözümleme basamağı %22.5, değerlendirme basamağı %7.5 ve yaratma basamağı %11.25 düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Altıncı sınıf destek eğitim odası Türkçe çalışmalarında Krathwohl Taksonomisi hatırlama basamağı için 3, anlama basamağı için 13, uygulama basamağı için 31, çözümleme basamağı için 18, değerlendirme basamağı için 6 ve yaratma basamağı için 9 etkinliğe yer verilmiştir. Etkinliklerin bu basamaklara ait alt boyutlarına ait frekans ve değerler Tablo 13'teki aktarılmıştır.

Tablo 13. *Altıncı Sınıf Destek Eğitim Odası Etkinliklerinin Dağılım ve Fark Tablosu*

Üst Bilişsel Boyut	Eşit Dağılımda		Taksonomik Analiz		Fark	
	f	%	f	%	f	%
Hatırlama						
Tanıma	4.21	5.25	-	-	-4.21	-5.25
Hatırlama	4.21	5.25	3	3.75	-1.21	-1.5
Anlama						
Yorumlama	4.21	5.25	10	12.5	5.79	7.25
Örneklendirme	4.21	5.25	-	-	-4.21	-5.25
Sınıflama	4.21	5.25	-	-	-4.21	-5.25
Özetleme	4.21	5.25	2	2.5	-2.21	-2.75
Sonuç Çıkarma	4.21	5.25	1	1.25	-3.21	-4
Karşılaştırma	4.21	5.25	-	-	-4.21	-5.25

Açıklama	4.21	5.25	-	-	-4.21	-5.25
Uygulama						
Yapma	4.21	5.25	6	7.5	1.79	2.25
Yararlanma	4.21	5.25	25	31.25	20.79	26
Çözümleme						
Ayrıştırma	4.21	5.25	11	13.75	6.79	8.5
Örgütlenme	4.21	5.25	2	2.5	-2.21	-2.75
İrdeleme	4.21	5.25	5	6.25	0.79	1
Değerlendirme						
Denetleme	4.21	5.25	3	3.75	-1.21	-1.5
Eleştirme	4.21	5.25	3	3.75	-1.21	-1.5
Yaratma						
Oluşturma	4.21	5.25	3	3.75	-1.21	-1.5
Planlama	4.21	5.25	-	-	-4.21	-5.25
Üretme	4.21	5.25	6	7.5	1.79	2.25
Toplam	80	100	80	100	0	0

Tablo 13'te Destek Eğitim Odası altıncı sınıf Türkçe derslerinde yer verilen etkinliklerdeki kazanımların Krathwohl Taksonomisi'nin tüm alt boyutlarını kapsayacak şekilde eşit bir şekilde dağılımında ortaya çıkan sonuçlar ile incelenen altıncı sınıf etkinliklerdeki kazanımların analiz sonucunda elde edilen verilere ait taksonomik analiz sonucu gösterilmiştir. Tabloda eşit dağılım ve taksonomik analiz arasındaki değişimi gösteren farklılık düzeyleri frekans ve yüzde değerleriyle gösterilmiştir. En fazla olumlu yöndeki farklılaşma uygulama basamağının yararlanma alt boyutuyla ilişkiliyken; tanıma, karşılaştırma, açıklama, sınıflama, örneklendirme ve planlama boyutlarında ayrışma negatif yönde olmuştur. Beklenen ile gerçekleşen düzeydeki en yakın tutarlılık irdeleme alt boyutunda görülmektedir.

Yedinci Sınıf Türkçe Destek Eğitim Odası Etkinliklerinde Yer Alan Bilişsel Kazanımların Krathwohl Taksonomisi Bilişsel Süreç Boyutu ile İlgili Analizi

Araştırmanın bu alt problemi için özel yetenekli öğrenciler için hazırlanan yedinci sınıf Türkçe Destek Eğitim Odası etkinliklerinde yer alan 16 parçadaki kazanımlar, Krathwohl Taksonomisi üst bilişsel boyutları ve bu basamaklarda yer alan alt boyutlar açısından nasıl bir dağılım gösterdiği tespit edilmeye çalışılmıştır. Yapılan analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 14'te verilmiştir. Yedinci sınıf etkinlikleri ve bu etkinliklerde yer verilen kazanımlar incelenirken farklı öğretmenlerin yaptığı değerlendirmeler ile karşılaştırmalar yapılmış,

incelemelerde farklı değerlendirilen kazanımların taksonomik analizi Türkçe Eğitimi ve Eğitim Bilimleri alanında akademisyenlerle görüşülerek kesinleştirilmiştir.

Tablo 14. *Yedinci Sınıf Destek Eğitim Odası Etkinliklerinin Krathwohl Taksonomisi Analizi*

Etkinlik	Etkinlik Kazanım Numaraları	Kazanımın Adı	Krathwohl Taksonomisi Bilişsel Boyut Basamağı	Bilişsel Boyut Basamağı Alt Grubu
<i>Deyim Ağacı</i>	DEO.T.7.1.17	Dinlediklerindeki/izlediklerindeki açık ve örtük iletileri belirler.	Çözümleme	İrdeleme
	DEO.T.7.2.13	Konuşmasının içeriğini zenginleştirir.	Uygulama	Yararlanma
	DEO.T.7.4.9	Yazılarında anlatımı etkili kılmak için atasözü, deyim ve özdeyişler kullanır.	Uygulama	Yararlanma
	DEO.T.7.4.15	Yazdıklarını paylaşır.	Çözümleme	Ayrıştırma
<i>Duygu Eli</i>	DEO.T.7.1.8	Dinledikleri/izledikleriyle ilgili çıkarımlar yapar.	Anlama	Sonuç Çıkarma
	DEO.T.7.2.2	Hazırlıksız konuşmalarını belirli bir mantıksal bütünlük içerisinde yapar.	Anlama	Yorumlama
	DEO.T.7.2.6	Konuşmalarında mizah unsurlarından yararlanır.	Uygulama	Yararlanma
	DEO.T.7.3.1	Noktalama işaretlerine dikkat ederek sesli ve sessiz akıcı okur.	Uygulama	Yapma
<i>Kim Bunlar?</i>	DEO.T.7.1.2	Dinledikleri/izlediklerindeki benzerlik veya farklılıkları sınıflandırır.	Anlama	Sınıflama
	DEO.T.7.1.3	Dinlediklerini/izlediklerini eleştirel bakış açısıyla değerlendirir.	Değerlendirme	Denetleme
	DEO.T.7.1.7	Dinlediği/izlediği metinde geçen mizahi unsurları değerlendirir.	Değerlendirme	Denetleme
	DEO.T.7.2.2	Hazırlıksız konuşmalarını belirli bir mantıksal bütünlük içerisinde yapar.	Anlama	Yorumlama
	DEO.T.7.3.1	Noktalama işaretlerine dikkat ederek sesli ve sessiz akıcı okur.	Uygulama	Yapma
	DEO.T.7.4.15	Yazdıklarını paylaşır.	Çözümleme	Ayrıştırma
<i>Masallar Arasında</i>	DEO.T.7.1.1	Dinleme stratejilerini uygular.	Uygulama	Yararlanma
	DEO.T.7.1.2	Dinledikleri/izlediklerindeki benzerlik veya farklılıkları sınıflandırır.	Anlama	Sınıflama
	DEO.T.7.1.4	Dinlediklerinin/izlediklerinin ana fikrini/ana duygusunu	Çözümleme	İrdeleme

		kanıtlar göstererek belirler.		
	DEO.T.7.1.6	Dinlediklerini/izlediklerini özetler.	Anlama	Özetleme
	DEO.T.7.1.11	Dinlediklerini/izlediklerini tür özelliklerine göre değerlendirir.	Değerlendirme	Denetleme
	DEO.T.7.4.1	Yazma stratejilerini uygular.	Uygulama	Yararlanma
	DEO.T.7.4.2	Farklı türlerde bilgilendirici metin yazar.	Yaratma	Üretme
	DEO.T.7.4.5	Bir metin türünü, başka bir metin türüne dönüştürür.	Yaratma	Oluşturma
	DEO.T.7.1.8	Dinledikleri/izledikleriyle ilgili çıkarımlar yapar.	Anlama	Sonuç Çıkarma
	DEO.T.7.2.1	Kelimeleri ve kelime gruplarını anlamlarına uygun kullanır.	Hatırlama	Hatırlama
	DEO.T.7.2.2	Hazırlıksız konuşmalarını belirli bir mantıksal bütünlük içerisinde yapar.	Anlama	Yorumlama
	DEO.T.7.3.1	Noktalama işaretlerine dikkat ederek sesli ve sessiz akıcı okur.	Uygulama	Yapma
	DEO.T.7.3.2	Akıcı okuma stratejilerini kullanır.	Uygulama	Yapma
	DEO.T.7.3.3	Metni türün özelliklerine uygun biçimde okur.	Uygulama	Yapma
	DEO.T.7.3.10	Bilgi kaynaklarını etkili bir şekilde kullanır.	Uygulama	Yapma
	DEO.T.7.3.14	Metindeki hikâye unsurları üzerine değerlendirmeler yapar.	Değerlendirme	Denetleme
	DEO.T.7.3.28	Metindeki millî, manevi, evrensel değerler ile tarihi, mitolojik unsurları belirler.	Çözümleme	İrdeleme
	DEO.T.7.4.3	Farklı türlerde hikâye edici metin yazar.	Yaratma	Üretme
	DEO.T.7.4.14	Yazdıklarını düzenler.	Uygulama	Yapma
	DEO.T.7.4.15	Yazdıklarını paylaşır.	Çözümleme	Ayrıştırma
	DEO.T.7.3.10	Bilgi kaynaklarını etkili bir şekilde kullanır.	Uygulama	Yapma
	DEO.T.7.3.19	Okudukları ile ilgili çıkarımlarını değerlendirir.	Değerlendirme	Denetleme
	DEO.T.7.3.21	Grafik, tablo ve çizelgeleri değerlendirir.	Değerlendirme	Denetleme
	DEO.T.7.3.23	Okuduklarını eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirir.	Değerlendirme	Denetleme
	DEO.T.7.4.1	Yazma stratejilerini uygular.	Uygulama	Yararlanma
	DEO.T.7.4.2	Farklı türlerde bilgilendirici metin yazar.	Yaratma	Üretme
	DEO.T.7.4.5	Bir metin türünü, başka bir	Yaratma	Oluşturma

*Kaya
Resimleriyle
Yazıyorum,
Çiziyorum*

*Bilgiden
Çizgiye*

		metin türüne dönüştürür.		
	DEO.T.7.4.7	Tezlerini/iddialarını kanıtlamak için ikna edici metinler yazar.	Yaratma	Üretme
	DEO.T.7.4.14	Yazdıklarını düzenler.	Uygulama	Yapma
	DEO.T.7.4.15	Yazdıklarını paylaşır.	Çözümleme	Ayrıştırma
	DEO.T.7.3.3	Metni türün özelliklerine uygun biçimde okur.	Uygulama	Yapma
	DEO.T.7.3.7	Metindeki söz sanatlarının metne katkısını değerlendirir.	Değerlendirme	Denetleme
	DEO.T.7.3.17	Metnin ana fikrini/ana duygusunu metinden kanıtlar göstererek belirler.	Çözümleme	İrdeleme
<i>Gülümse (SMİLE) Tekniği ile Şiir Analizi</i>	DEO.T.7.3.27	Okuduklarındaki açık ve örtük iletilerin doğruluğunu tartışır.	Değerlendirme	Eleştirme
	DEO.T.7.4.1	Yazma stratejilerini uygular.	Uygulama	Yararlanma
	DEO.T.7.4.15	Yazdıklarını paylaşır.	Çözümleme	Ayrıştırma
	DEO.T.7.4.16	Formları yönergelerine uygun doldurur.	Uygulama	Yapma
	DEO.T.7.1.8	Dinledikleri/izledikleriyle ilgili çıkarımlar yapar.	Anlama	Sonuç Çıkarma
	DEO.T.7.3.1	Noktalama işaretlerine dikkat ederek sesli ve sessiz akıcı okur.	Uygulama	Yapma
<i>Geçmişini Yeniden Yazıyorum</i>	DEO.T.7.3.30	Okuduğu metni yeniden kurgular.	Yaratma	Oluşturma
	DEO.T.7.4.14	Yazdıklarını düzenler.	Uygulama	Yapma
	DEO.T.7.4.15	Yazdıklarını paylaşır.	Çözümleme	Ayrıştırma
	DEO.T.7.1.16	Dinlediklerinde/izlediklerinde geçen ikna edici unsurları belirler.	Çözümleme	İrdeleme
	DEO.T.7.1.17	Dinlediklerindeki/izlediklerindeki açık ve örtük iletileri belirler.	Çözümleme	İrdeleme
	DEO.T.7.2.3	Hazırlıklı konuşmalar yapar.	Anlama	Yorumlama
	DEO.T.7.2.4	Konuşma stratejilerini uygular.	Uygulama	Yararlanma
<i>İkna Olduk</i>	DEO.T.7.2.5	Tartışmalarda görüşlerinin güçlü ve olumlu yönlerini öne çıkararak dinleyicileri ikna eder.	Değerlendirme	Denetleme
	DEO.T.7.2.11	Konuşmalarında tez ve iddialarını kanıtlarla destekler.	Çözümleme	Örgütlenme
	DEO.T.7.2.12	Konuşmasının güçlü ve zayıf yönleriyle ilgili yapılan eleştirileri dikkate alır.	Değerlendirme	Eleştirme

	DEO.T.7.2.13	Konuşmasının içeriğini zenginleştirir.	Uygulama	Yararlanma
	DEO.T.7.4.7	Tezlerini/iddialarını kanıtlamak için ikna edici metinler yazar.	Yaratma	Üretme
	DEO.T.7.3.1	Noktalama işaretlerine dikkat ederek sesli ve sessiz akıcı okur.	Uygulama	Yapma
	DEO.T.7.3.2	Akıcı okuma stratejilerini kullanır.	Uygulama	Yapma
	DEO.T.7.3.11	Metnin konusunu metinden kanıt göstererek belirler.	Çözümleme	İrdeleme
	DEO.T.7.3.12	Metinde ele alınan sorunlara farklı çözümler üretir.	Yaratma	Oluşturma
	DEO.T.7.3.13	Metni çözümlemeye yönelik sorular sorar.	Çözümleme	İrdeleme
	DEO.T.7.3.14	Metindeki hikâye unsurları üzerine değerlendirmeler yapar.	Değerlendirme	Denetleme
	DEO.T.7.3.17	Metnin ana fikrini/ana duygusunu metinden kanıtlar göstererek belirler.	Çözümleme	İrdeleme
	DEO.T.7.3.18	Metindeki yardımcı fikirleri belirler.	Çözümleme	İrdeleme
	DEO.T.7.3.19	Okudukları ile ilgili çıkarımlarını değerlendirir.	Değerlendirme	Denetleme
	DEO.T.7.4.1	Yazma stratejilerini uygular.	Uygulama	Yararlanma
	DEO.T.7.4.15	Yazdıklarını paylaşır.	Çözümleme	Ayrıştırma
	DEO.T.7.4.16	Formları yönergelerine uygun doldurur.	Uygulama	Yapma
	DEO.T.7.2.3	Hazırlıklı konuşmalar yapar.	Anlama	Yorumlama
	DEO.T.7.2.8	Konuşmasında belirlediği bir problemin çözümü ile ilgili fikirler üretir.	Yaratma	Üretme
	DEO.T.7.2.9	Konuşmasının güçlü ve zayıf yönlerini değerlendirir.	Değerlendirme	Denetleme
	DEO.T.7.2.11	Konuşmalarında tez ve iddialarını kanıtlarla destekler.	Çözümleme	Örgütlenme
	DEO.T.7.2.12	Konuşmasının güçlü ve zayıf yönleriyle ilgili yapılan eleştirileri dikkate alır.	Değerlendirme	Eleştirme
	DEO.T.7.3.8	Okuma stratejilerini uygular.	Uygulama	Yararlanma
	DEO.T.7.3.10	Bilgi kaynaklarını etkili bir şekilde kullanır.	Uygulama	Yapma
	DEO.T.7.3.12	Metinde ele alınan sorunlara farklı çözümler üretir.	Yaratma	Oluşturma
	DEO.T.7.3.17	Metnin ana fikrini/ana duygusunu metinden kanıtlar göstererek belirler.	Çözümleme	İrdeleme

*Hikâyenin
Yüzü
Stratejisi ile
Hikaye
Analizi*

*Su: Yeni
Elmas*

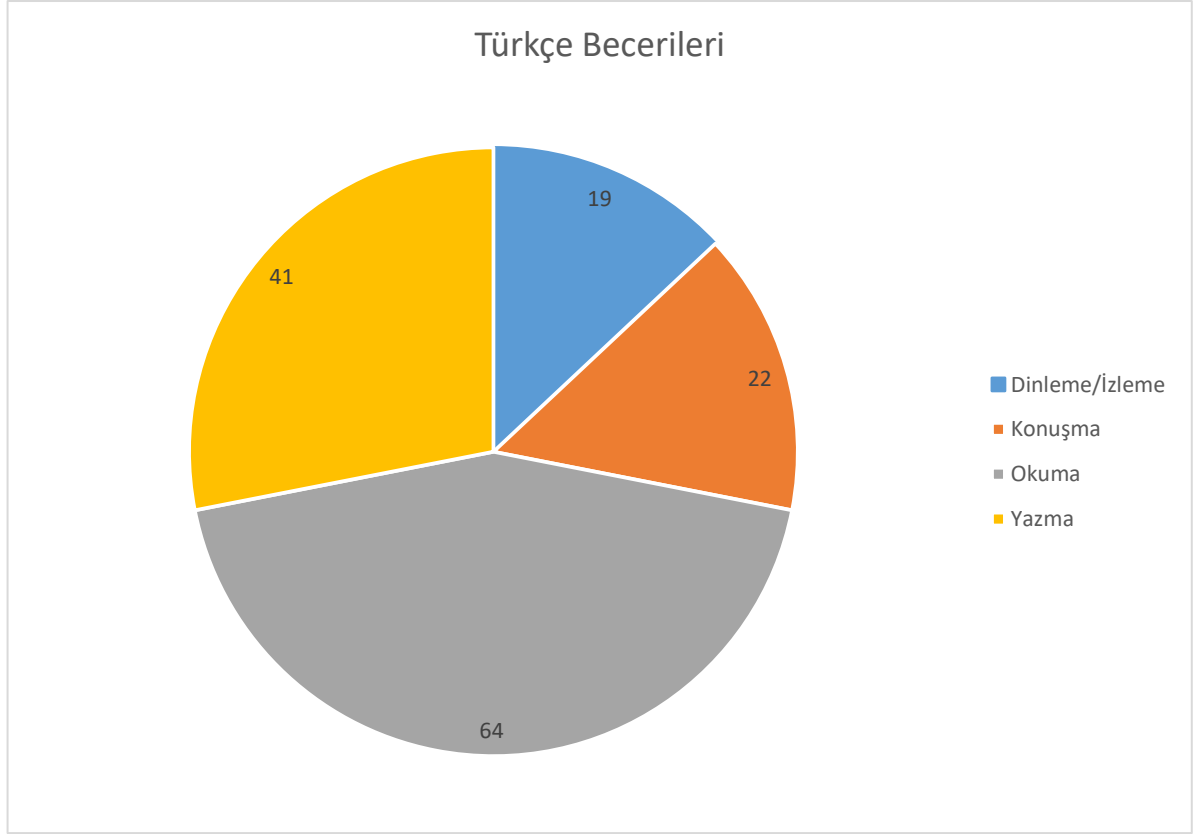
	DEO.T.7.3.20	Metinde kullanılan düşünceyi geliştirme yollarının metne katkısını çözümler.	Çözümleme	Ayrıştırma
	DEO.T.7.3.26	Metindeki ikna edici unsurları yorumlar.	Anlama	Yorumlama
	DEO.T.7.3.31	Metinde ele alınan bireysel bir problemin çözümüne ilişkin proje hazırlar.	Yaratma	Üretme
	DEO.T.7.4.8	Yazılarında gerçek yaşam problemlerinin çözümüne yer verir.	Uygulama	Yapma
<i>Kahve Lekesi</i>	DEO.T.7.1.8	Dinledikleri/izledikleriyle ilgili çıkarımlar yapar.	Anlama	Sonuç Çıkarma
	DEO.T.7.2.1	Kelimeleri ve kelime gruplarını anlamlarına uygun kullanır.	Hatırlama	Hatırlama
	DEO.T.7.2.2	Hazırlıksız konuşmalarını belirli bir mantıksal bütünlük içerisinde yapar.	Anlama	Yorumlama
	DEO.T.7.2.6	Konuşmalarında mizah unsurlarından yararlanır.	Uygulama	Yararlanma
	DEO.T.7.3.1	Noktalama işaretlerine dikkat ederek sesli ve sessiz akıcı okur.	Uygulama	Yapma
	DEO.T.7.3.2	Akıcı okuma stratejilerini kullanır.	Uygulama	Yapma
	DEO.T.7.3.3	Metni türün özelliklerine uygun biçimde okur.	Uygulama	Yapma
	DEO.T.7.3.14	Metindeki hikâye unsurları üzerine değerlendirmeler yapar.	Değerlendirme	Denetleme
	DEO.T.7.3.28	Metindeki millî, manevi, evrensel değerler ile tarihi, mitolojik unsurları belirler.	Çözümleme	İrdeleme
	DEO.T.7.4.3	Farklı türlerde hikâye edici metin yazar.	Yaratma	Üretme
	DEO.T.7.4.14	Yazdıklarını düzenler.	Uygulama	Yapma
	DEO.T.7.4.15	Yazdıklarını paylaşır.	Çözümleme	Ayrıştırma
	DEO.T.7.3.5	Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını araştırır.	Çözümleme	İrdeleme
	DEO.T.7.3.8	Okuma stratejilerini uygular.	Uygulama	Yararlanma
<i>Özgün Olmak</i>	DEO.T.7.3.9	Metinle ilgili soruları kanıt göstererek/mantık yürüterek cevaplar.	Çözümleme	Örgütme
	DEO.T.7.3.11	Metnin konusunu metinden kanıt göstererek belirler.	Çözümleme	İrdeleme
	DEO.T.7.3.12	Metinde ele alınan sorunlara farklı çözümler üretir.	Yaratma	Oluşturma

	DEO.T.7.3.13	Metni çözümlemeye yönelik sorular sorar.	Çözümleme	İrdeleme
	DEO.T.7.3.17	Metnin ana fikrini/ana duygusunu metinden kanıtlar göstererek belirler.	Çözümleme	İrdeleme
	DEO.T.7.3.18	Metindeki yardımcı fikirleri belirler.	Çözümleme	İrdeleme
	DEO.T.7.3.22	Metindeki görüş, iddia ve varsayımların tutarlılığını değerlendirir.	Değerlendirme	Denetleme
	DEO.T.7.3.23	Okuduklarını eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirir.	Değerlendirme	Denetleme
	DEO.T.7.3.24	Okuduklarını özetler.	Anlama	Özetleme
	DEO.T.7.3.25	Metni yorumlar.	Anlama	Yorumlama
	DEO.T.7.3.26	Metindeki ikna edici unsurları yorumlar.	Anlama	Yorumlama
	DEO.T.7.4.1	Yazma stratejilerini uygular.	Uygulama	Yararlanma
	DEO.T.7.4.15	Yazdıklarını paylaşır.	Çözümleme	Ayrıştırma
<i>Dönüşüm</i>	DEO.T.7.1.8	Dinledikleri/izledikleriyle ilgili çıkarımlar yapar.	Anlama	Sonuç Çıkarma
	DEO.T.7.2.1	Kelimeleri ve kelime gruplarını anlamlarına uygun kullanır.	Hatırlama	Hatırlama
	DEO.T.7.2.2	Hazırlıksız konuşmalarını belirli bir mantıksal bütünlük içerisinde yapar.	Anlama	Yorumlama
	DEO.T.7.3.1	Noktalama işaretlerine dikkat ederek sesli ve sessiz akıcı okur.	Uygulama	Yapma
	DEO.T.7.3.2	Akıcı okuma stratejilerini kullanır.	Uygulama	Yapma
	DEO.T.7.3.3	Metni türün özelliklerine uygun biçimde okur.	Uygulama	Yapma
	DEO.T.7.3.10	Bilgi kaynaklarını etkili bir şekilde kullanır.	Uygulama	Yapma
	DEO.T.7.3.14	Metindeki hikâye unsurları üzerine değerlendirmeler yapar.	Değerlendirme	Denetleme
	DEO.T.7.3.28	Metindeki millî, manevi, evrensel değerler ile tarihi, mitolojik unsurları belirler.	Çözümleme	İrdeleme
	DEO.T.7.4.3	Farklı türlerde hikâye edici metin yazar.	Yaratma	Üretme
	DEO.T.7.4.14	Yazdıklarını düzenler.	Uygulama	Yapma
	DEO.T.7.4.15	Yazdıklarını paylaşır.	Çözümleme	Ayrıştırma
<i>Dadaist Şiir Denemesi</i>	DEO.T.7.1.1	Dinleme stratejilerini uygular.	Uygulama	Yararlanma
	DEO.T.7.1.11	Dinlediklerini/izlediklerini tür özelliklerine göre değerlendirir.	Değerlendirme	Denetleme

Yunus Emre: Kök Değerler ile Dijital Öykü	DEO.T.7.3.2	Akıcı okuma stratejilerini kullanır.	Uygulama	Yapma
	DEO.T.7.3.3	Metni türün özelliklerine uygun biçimde okur.	Uygulama	Yapma
	DEO.T.7.3.7	Metindeki söz sanatlarının metne katkısını değerlendirir.	Değerlendirme	Denetleme
	DEO.T.7.4.4	Belirli bir konuda özgün şiir yazar.	Yaratma	Üretme
	DEO.T.7.4.12	Yazılarında söz sanatlarını kullanır.	Uygulama	Yapma
	DEO.T.7.4.14	Yazdıklarını düzenler.	Uygulama	Yapma
	DEO.T.7.4.15	Yazdıklarını paylaşır.	Çözümleme	Ayrıştırma
	DEO.T.7.1.1	Dinleme stratejilerini uygular.	Uygulama	Yararlanma
	DEO.T.7.3.10	Bilgi kaynaklarını etkili bir şekilde kullanır.	Uygulama	Yapma
	DEO.T.7.3.14	Metindeki hikâye unsurları üzerine değerlendirmeler yapar.	Değerlendirme	Denetleme
	DEO.T.7.3.15	İlgi duyduğu metin türü/türleri ile yazılmış eserler üzerine araştırma yapar.	Yaratma	Planlama
	DEO.T.7.4.1	Yazma stratejilerini uygular.	Uygulama	Yararlanma
	DEO.T.7.4.3	Farklı türlerde hikâye edici metin yazar.	Yaratma	Üretme
	DEO.T.7.4.14	Yazdıklarını düzenler.	Uygulama	Yapma
	DEO.T.7.4.15	Yazdıklarını paylaşır.	Çözümleme	Ayrıştırma

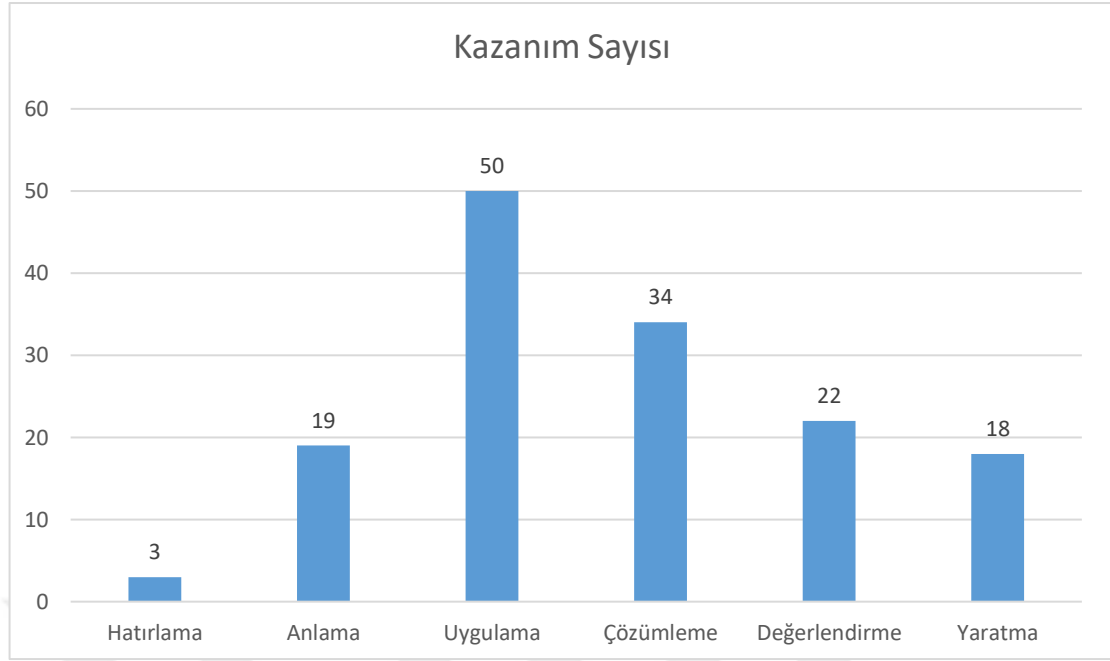
Özel yetenekleri bulunan yedinci sınıf öğrencileri amaçlanarak hazırlanan destek eğitim odası etkinlik kitabında 16 parça ve bu parçalarda yer verilen 146 tane kazanımın hedeflendiği etkinliğe yer verilmiştir. Etkinliklerdeki kazanımların Türkçe dersindeki dinleme/izleme, okuma, konuşma ve yazma becerileri açısından incelendiğinde elde edilen sonuçlar Grafik 5'teki gibidir.

Grafik 5. Yedinci Sınıf Destek Eğitim Odası Etkinliklerinin Türkçe Becerilerine Göre Dağılımı



Türkçe dersindeki beceriler açısından değerlendirildiğinde dinleme/izleme becerisine ait 19 kazanımın %12.99, konuşma becerisine ait 22 kazanımın %15.06, okuma becerisine ait 64 kazanımın %43.83 ve yazma becerisinin de 41 kazanımın %28.08 olduğu anlaşılmıştır. Dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerine ait oluşturulan etkinliklerdeki kazanımların Krathwohl Taksonomisi üst bilişsel basamaklarından hatırlama, anlama, uygulama, çözümleme, değerlendirme ve yaratma üst bilişsel basamakları açısından değerlendirildiğinde söz konusu metinlerde elde edilen sonuçlar Grafik 6'da verilmiştir.

Grafik 6. Yedinci Sınıf Destek Eğitim Odası Etkinliklerinin Krathwohl Taksonomisi



Krathwohl Taksonomisi'ne göre yedinci sınıfa ait Türkçe Destek Eğitim Odası çalışmaları kapsamında hatırlama basamağı %2.05, anlama basamağı %13.01, uygulama basamağı %34.24, çözümleme basamağı %23.28, değerlendirme basamağı %15.06 ve yaratma basamağının %12.33 olduğu belirlenmiştir. Bu amaçla taksonomiye ait hatırlama becerisine yönelik 3, anlama becerisine yönelik 19, uygulama becerisine yönelik 50, çözümleme becerisine yönelik 34, değerlendirme becerisine yönelik 22 ve yaratma becerisini hedefleyen 18 kazanım etkinliği çalışma içerisinde yer almaktadır. Etkinliklerde yer alan kazanımların Krathwohl Taksonomisi alt boyutlarına göre değerleri Tablo 15'teki gibidir.

Tablo 15. Yedinci Sınıf Destek Eğitim Odası Etkinliklerinin Dağılım ve Fark Tablosu

Üst Bilişsel Boyut	Eşit Dağılımda		Taksonomik Analiz		Fark	
	f	%	f	%	f	%
Hatırlama						
Tanıma	7.68	5.25	-	-	-7.68	-5.25
Hatırlama	7.68	5.25	3	2.05	-4.68	-3.2
Anlama						
Yorumlama	7.68	5.25	10	6.84	2.32	1.59
Örneklendirme	7.68	5.25	-	-	-7.68	-5.25
Sınıflama	7.68	5.25	2	1.37	-5.68	-3.88
Özetleme	7.68	5.25	2	1.37	-5.68	-3.88

Sonuç Çıkarma	7.68	5.25	5	3.42	-2.68	-1.83
Karşılaştırma	7.68	5.25	-	-	-7.68	-5.25
Açıklama	7.68	5.25	-	-	-7.68	-5.25
Uygulama						
Yapma	7.68	5.25	33	22.60	25.32	17.35
Yararlanma	7.68	5.25	17	11.64	9.32	6.39
Çözümleme						
Ayrıştırma	7.68	5.25	13	8.91	5.32	3.66
Örgütlenme	7.68	5.25	3	2.05	-4.68	-3.2
İrdeleme	7.68	5.25	18	12.32	10.32	7.07
Değerlendirme						
Denetleme	7.68	5.25	19	13.01	11.32	7.76
Eleştirme	7.68	5.25	3	2.05	-4.68	-3.2
Yaratma						
Oluşturma	7.68	5.25	6	4.11	-1.68	-1.14
Planlama	7.68	5.25	1	0.68	-6.68	-4.57
Üretme	7.68	5.25	11	7.53	3.32	2.28
Toplam	146	100	146	100	0	0

Destek eğitim odası yedinci sınıf Türkçe derslerinde yer alan etkinliklerdeki kazanımların Krathwohl Taksonomisi'nin tüm alt boyutlarını kapsayacak şekilde eşit dağılımında ortaya çıkan sonuçlar ile yedinci sınıfta kullanılan etkinliklerin incelenmesiyle elde edilen taksonomik analiz sonucu Tablo 15'te gösterilmiştir. Tabloda dağılımın eşit olması hâli ile taksonomik analiz sonucunda elde edilen düzey arasındaki farklılıklar da frekans ve yüzde olarak gösterilmiştir. En fazla olumlu yöndeki farklılaşma uygulama basamağının yapma alt boyutunda görülürken; tanıma, örneklendirme, açıklama ve karşılaştırma boyutlarında ayırma negatif yönde olmuştur. Beklenen ile gerçekleşen düzeydeki en yakın tutarlılığı oluşturma alt boyutu sağlamıştır.

Sınıf Düzeylerine göre Türkçe Destek Eğitim Odası Etkinliklerinde Yer Alan Bilişsel Kazanımların Krathwohl Taksonomisi Açısından Karşılaştırılması

Özel yetenekli öğrencileri için hazırlanan beş, altı ve yedinci sınıf Türkçe Destek Eğitim Odası etkinliklerinde beşinci sınıf öğrencileri için 126 kazanım, altıncı sınıf öğrencileri için 80

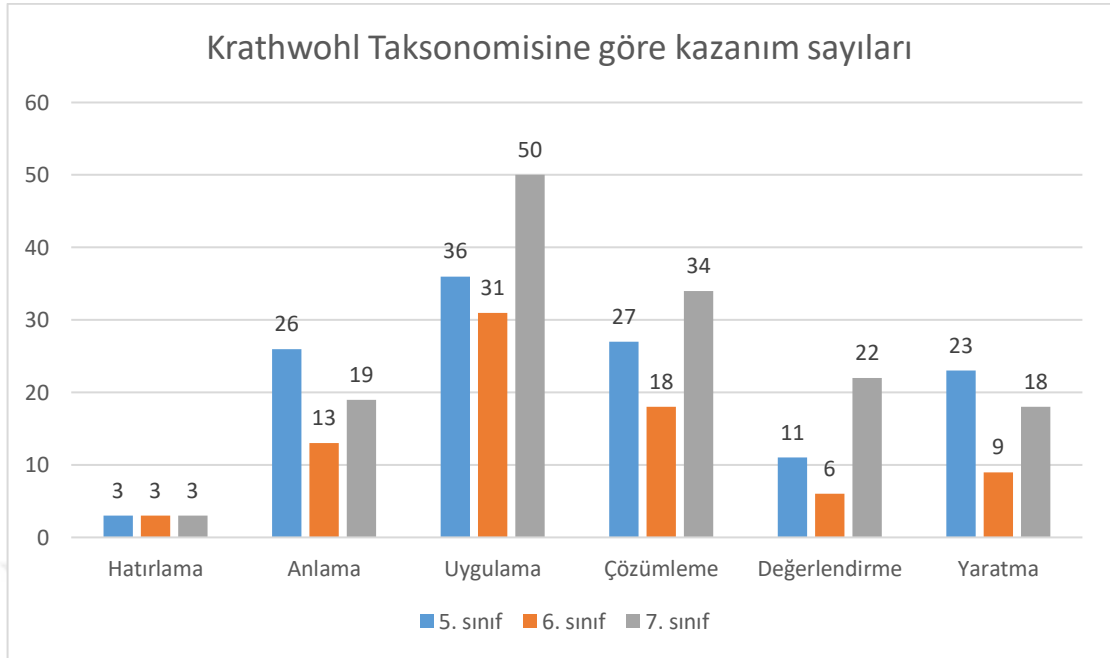
kazanım ve yedinci sınıf öğrencileri için 146 kazanım olduğu belirlenmiştir. Sınıf düzeyleri açısından elde edilen sonuçlar Grafik 7’de gösterilmiştir. Söz konusu kademelerin bireyin gelişim özelliği düşünüldüğünde sınıf düzeyi ilerlemesi rağmen altıncı sınıf öğrencileri için hazırlanan etkinliklerin niceliksel olarak önceki ve sonraki sınıf düzeyleriyle karşılaştırıldığında az olduğu anlaşılmıştır.

Grafik 7. Sınıf Düzeylerine Göre Kazanımların Dağılımı



Üst Bilişsel özellikler dikkate alındığında; kazanımlara yönelik hazırlanan etkinliklerin tüm sınıf düzeylerinde de uygulama basamağını ön planda tuttuğu görülmektedir. Bu kapsamda beşinci sınıf etkinliklerinde 36 etkinlik, altıncı sınıf etkinliklerinde 31 etkinlik ve yedinci sınıf etkinliklerinde de 50 etkinlik uygulama becerisini ölçmek amacıyla hazırlanmıştır. Alt bilişsel boyut yönünden de beşinci sınıfta 29 etkinlik, altıncı sınıfta da 25 etkinlikle uygulama basamağının yararlanma alt boyutu ve yedinci sınıfta da uygulama basamağının yapma alt boyutunu ölçen etkinliklerin Krathwohl Taksonomisi’ndeki 19 alt boyut arasından öne çıktığı belirlenmiştir. Beş, altı ve yedinci sınıf etkinliklerinin Krathwohl Taksonomisi’ne karşılaştırmasını gösteren veriler Grafik 8’de verilmiştir.

Grafik 8. Beş, Altı ve Yedinci Sınıf Destek Eğitim Odası Etkinliklerinin Krathwohl Taksonomisine Göre Karşılaştırması

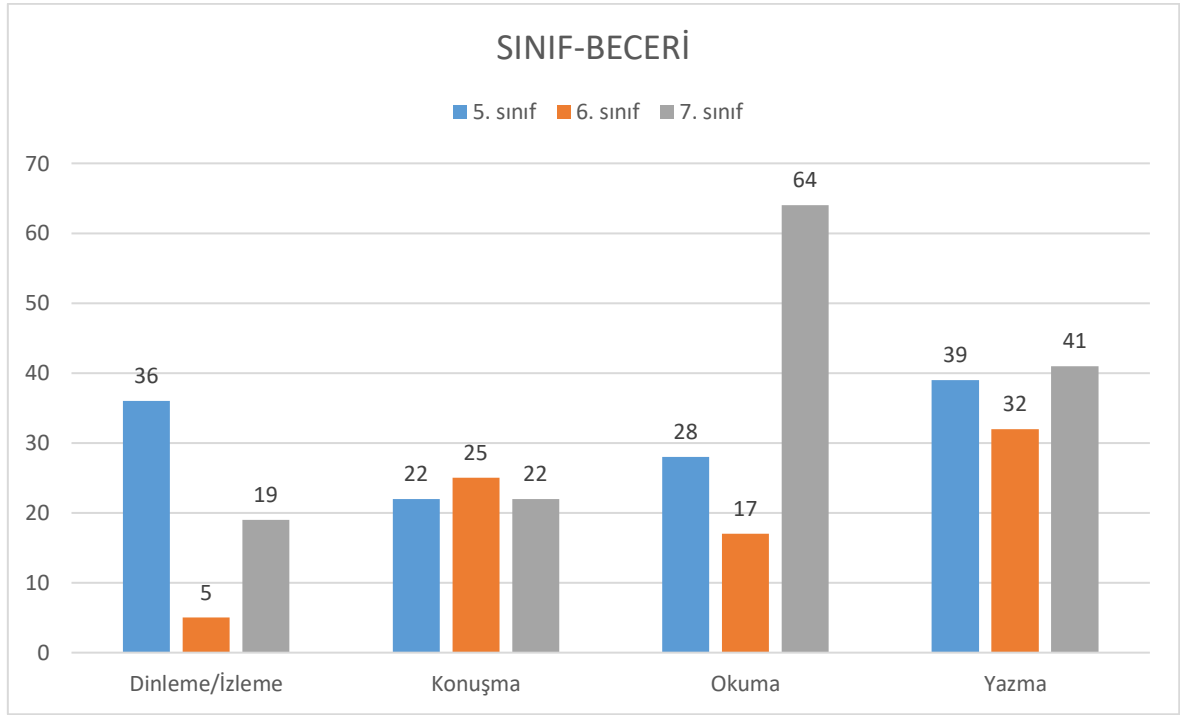


Grafik 8’de beş, altı ve yedinci sınıf kademelerinde hatırlama basamağı üçer kazanımla eşit sayıda ve en az etkinliğin oluşturulduğu basamak olduğu görülmektedir. Daha üst düzey beceri olarak değerlendirilen çözümleme, değerlendirme ve yaratma basamakları; uygulama basamağıyla karşılaştırıldığında bu basamağın gerisinde kaldığı görülmektedir.

Türkçe Beş, Altı ve Yedinci Sınıf Destek Eğitim Odası Etkinliklerinde Yer Alan Bilişsel Kazanımların Türkçe Dersi Becerileri Açısından Analizi

Etkinlik çalışmalarında toplamda 60 kazanım etkinliği dinleme/izleme, 69 kazanım etkinliği konuşma, 109 kazanım etkinliği okuma ve 112 kazanım etkinliği yazma becerisini hedeflemektedir. Sınıf düzeyi açısından beşinci sınıf etkinliklerinde 39 kazanım ve altıncı sınıf etkinliklerinde 32 kazanımla yazma becerisi diğer becerilere kıyasla ön planda tutulurken, yedinci sınıf etkinliklerinde ise 64 kazanım amaçlanarak okuma becerisine yönelik etkinlik tasarlanmıştır. Sınıf düzeyleri ile becerilerin Grafik 9’da karşılaştırılmıştır.

Grafik 9. Beş, Altı ve Yedinci Sınıf Destek Eğitim Odası etkinliklerinin Sınıf/Beceri Karşılaştırması



Türkçe becerileri arasında konuşma becerisi sınıf düzeylerine göre farklılaşmanın (22, 25, 22) en az olduğu, programda benzer düzeylerde yer alan beceri olarak görülmektedir. Beceriler arasında en fazla farklılaşma ise okuma becerisinde göze çarpmaktadır. Okuma becerisi ile alakalı farklılık (28, 17, 64) yıllara göre ön planda tutulan becerinin değişmesi yönüyle karşımıza çıkmaktadır. Çünkü beşinci sınıflarda dinleme/izleme çalışmalarına ait etkinlikler, altıncı sınıflarda yazma becerisine ait etkinlikler ve yedinci sınıflarda da okuma becerisine ait etkinliklerin ön planda tutulduğu için diğer becerilerin daha az olduğu anlaşılmaktadır.

BEŞİNCİ BÖLÜM

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmanın bu bölümünde doküman analiziyle elde edilen bulgulardan hareketle sonuçlara ve bu sonuçların incelenip karşılaştırılarak tartışılmasına yer verilmiştir. Ulaşılan sonuçlardan hareketle de öneriler ifade edilmiştir.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

“Beşinci sınıf Türkçe destek odası etkinliklerinde yer alan bilişsel kazanımlar, Krathwohl Taksonomisi bilişsel süreç boyutuna göre nasıl dağılmıştır?” araştırma sorusu kapsamında özel yetenekli öğrenciler için hazırlanmış beşinci sınıf Türkçe Destek Eğitim Odası etkinliklerindeki 126 kazanım etkinliği incelenmiştir. Krathwohl Taksonomisine ait Hatırlama (3), Anlama (26), Uygulama (36), Çözümleme (27), Değerlendirme (11) ve Yaratma (23) becerilerine ait etkinliklerin olduğu belirlenmiştir.

Tekercioğlu (2019), Türkçe ders kitaplarındaki veya ders materyallerindeki etkinliklerin bireyi düşünmeye sevk etmesi gerektiğini ifade ederken Yağmur (2009) ise bireyi düşünmeye sevk eden etkinliklerin yetersizliği üst düzey becerilerin ortaya çıkışını düşüreceğini belirtmektedir. Olukçu ve Yıldız (2022); üst düzey becerilerin bireyin tüm yaşamında ihtiyaç duyduğu, özellikle 21. yüzyılın bireyden beklediklerini yansıtmaları açısından son derece önemli olduğunu aktarmıştır. Batur ve Ulutaş (2013), Çerçi (2018), Büyükalın Filiz ve Yıldırım (2019) tarafından hazırlanan çalışmalarda sonuçlarla karşılaştırıldığında destek eğitim odası etkinliklerinde daha fazla üst düzey beceriyi amaçlayan çalışma bulunmaktadır. Söz konusu çalışmalarda Türkçe derslerinde yer alan etkinliklerin hatırlama ve anlama basamaklarında yoğunlaştığı şeklindedir. Beşinci sınıfa ait 126 kazanım etkinliği içerisinde hatırlama basamağı 3 etkinlikle en az olan bilişsel boyuttur. Bu beceriyi amaçlayan 3 etkinlikten 2 tanesinde hatırlama alt boyutu ile ilgili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Anlama basamağındaki 26 etkinlik ise 7 alt boyuta göre farklılık göstermektedir. Bu etkinliklerde onar taneye en fazla yorumlama ve sonuç çıkarma alt boyutlarını kapsayan etkinlik kazanımları oluşturulmuştur. Örneklendirme ve açıklama alt boyutlarıyla alakalı hiçbir etkinlik oluşturulmamıştır. Uygulama basamağı 36 kazanım etkinliğiyle en fazla kazanım etkinliğini kapsayan bölümdür. Bu basamakla alakalı özellikle yararlanma basamağı üzerinde durulmuş ve yararlanma alt boyutu ile ilişkili 29 kazanım etkinliğine yer verilmiştir. Anniak (2023) tarafından yapılan çalışmadaki gibi, uygulama basamağındaki etkinlikler diğer basamaklarla birleştirilmeye ve iki boyutlu

verilmeye çalışılmıştır. Bu da uygulama becerisine yönelik çalışmaların önemini arttırmakta, vazgeçilmezliğini vurgulamaktadır.

Özel yetenekli beşinci sınıf öğrencileri için hazırlanan etkinliklerde çözümleme basamağını hedefleyen 27 kazanım etkinliği bulunmaktadır. Bu basamakla alakalı oluşturulan kazanımlar ayrıştırma (12) ve irdeleme (14) alt boyutlarında yoğunlaşmıştır. Çözümleme basamağının örgütlenme alt boyutu için ise tek bir kazanım etkinliği kullanıldığı görülmüştür. Değerlendirme basamağı bilişsel sürecin daha fazla emek gerektiren bölümü olmasına rağmen kendinden önceki ve sonraki bölümlerden daha az etkinlik kazanımına sahiptir. 11 kazanım etkinliğine sahip bu basamakta; denetleme alt boyutuna 7, eleştirme alt boyutuna ait 4 etkinlik yer almıştır. Krathwohl Taksonomisi'nin en önemli ve son boyutu olan yaratma boyutuyla alakalı olarak beşinci sınıf etkinlik kitabında 23 kazanım etkinliğine yer verilmiştir. Söz konusu etkinliklerde oluşturma için 12, üretme için 11 etkinlik yer alırken planlama alt boyutuyla alakalı herhangi bir kazanım etkinliğinin olmadığı anlaşılmıştır.

İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

“Altıncı sınıf Türkçe destek odası etkinliklerinde yer alan bilişsel kazanımlar, Krathwohl Taksonomisi bilişsel süreç boyutuna göre nasıl dağılmıştır?” araştırma sorusu doğrultusunda özel yetenekli öğrenciler için MEB tarafından hazırlanmış olan altıncı sınıf Türkçe Destek Eğitim Odası etkinliklerindeki 80 etkinlik incelenmiştir. Krathwohl Taksonomisine ait Hatırlama (3), Anlama (13), Uygulama (31), Çözümleme (18), Değerlendirme (6) ve Yaratma (9) üst bilişsel boyutlarının olduğu belirlenmiştir.

Eroğlu (2019) tarafından Türkçe dersindeki okuma anlama çalışmaları kapsamında incelenen içeriklere ait sonuçlarda altıncı sınıf düzeyinde %93 oranında alt düzeydeki becerilerin yer aldığı belirlenmiştir. Bu açıdan destek eğitim odası etkinlikleri daha üst düzeyde becerileri hedeflemektedir. Hatırlama basamağı, bu sınıf düzeyiyle alakalı etkinliklerde en az yer verilen bölümdür. Bu kazanımı amaçlayan 3 etkinlikte de alt boyut olarak hatırlama becerisi ölçülmek istenmiştir. Basamağa ait tanıma alt boyutuyla alakalı herhangi bir kazanım etkinliği yer almamaktadır. Anlama basamağındaki 13 etkinlik ise üç farklı alt boyutu kapsamaktadır. Bu etkinliklerde yorumlama için 10, özetleme için 2, sonuç çıkarma alt boyutu için ise bir kazanım bulunmaktadır. Anlama basamağına ait örneklendirme, sınıflama, karşılaştırma ve açıklama alt boyutlarını kapsayan etkinlik kazanımının olmadığı tespit edilmiştir. Uygulama basamağı 31 kazanım etkinliğiyle en fazla kazanım etkinliğinin amaçlandığı bölümdür. Bu basamakla alakalı özellikle yararlanma basamağı üzerinde durulmuş, 25 kazanım etkinliği bu alt boyutu hedefleyerek oluşturulmuştur.

Altıncı sınıf Destek Eğitim Odası etkinliklerinde çözümleme basamağını hedefleyen 18 kazanım etkinliği bulunmaktadır. Bu basamakla alakalı oluşturulan kazanımlar; ayrıştırma alt boyutu üzerinde yoğunlaşmış, bu alt boyutu hedefleyen 11 etkinliğe yer verilmiştir. İrdeleme alt boyutu için 5 ve örgütlenme alt boyutu için ise 2 etkinlik bulunmaktadır. Değerlendirme basamağı bilişsel sürecin daha fazla emek gerektiren bölümü olmasına rağmen önceki ve sonraki bölümlere göre daha az etkinlik kazanımı oluşturulmuş bilişsel süreçtir. 6 kazanım etkinliğine sahip bu basamakta, denetleme ve eleştirme alt boyutlarına ait üçer etkinliğe yer verilmiştir. Taksonominin en önemli ve son boyutu olan Yaratma boyutuyla alakalı olarak 9 kazanım etkinliği yer almaktadır. Söz konusu etkinliklerde oluşturma için 3, üretme için 6 etkinlik yer alırken planlama alt boyutuyla alakalı herhangi bir kazanım etkinliğinin olmadığı anlaşılmıştır. Ateş'e (2023) göre, kazanımların her birinin etkinliklerde bulunması becerilerin kazandırılması açısından önemli olduğu, bu nedenle de bir dersteki tüm kazanımları ölçecek etkinliklerin olması gerektiği belirtilmiştir. Altıncı sınıf etkinliklerindeki kazanım sayısının nicelik olarak az oluşu, hedef davranışlardan her birine yer verilmesi gerekliliği açısından eksiklik ortaya çıkartmış, bazı alt boyutlara ait içerikler etkinliklerde yer bulamamıştır.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

“Yedinci sınıf Türkçe destek odası etkinliklerinde yer alan bilişsel kazanımlar, Krathwohl Taksonomisi bilişsel süreç boyutuna göre nasıl dağılmıştır?” araştırma sorusu yönelik olarak yedinci sınıf Türkçe Destek Eğitim Odası etkinliklerindeki 146 etkinlik incelenmiştir. Krathwohl Taksonomisi'ne ait boyutlardan Hatırlama (3), Anlama (19), Uygulama (50), Çözümleme (34), Değerlendirme (22) ve Yaratma (18) üst bilişsel becerilerinin olduğu belirlenmiştir.

Sarıkaya vd. (2022) tarafından hazırlanan çalışmaya göre yedinci sınıf düzeyi diğer kademelere oranla başta eleştirel düşünme gibi üst düzey beceriler hedefleyen bir içeriği kapsamaktadır. Destek eğitim odasındaki yedinci sınıf etkinlikleri de bu doğrultudadır. Bu amaçla önceki sınıf düzeylerine göre daha fazla sayıda kazanım hedeflenmiştir. Hatırlama basamağı, yedinci sınıf düzeyindeki etkinliklerde en az yer verilen bölümdür. Bu basamakla alakalı 3 etkinlikte de hatırlama alt boyutu kullanılmıştır. Basamağa ait tanıma alt boyutuyla alakalı herhangi bir kazanım etkinliği yer almamıştır. Anlama basamağındaki 19 etkinlikten yorumlama alt boyutu 10 kazanımla öne çıkmaktadır. Özetleme ve sınıflama için ikişer, sonuç çıkarma alt boyutu için ise 5 kazanım bulunmaktadır. Anlama basamağına ait örneklendirme, karşılaştırma ve açıklama alt boyutlarını kapsayan etkinlik kazanımının olmadığı tespit edilmiştir. Uygulama basamağı 50 kazanım etkinliğiyle en fazla kazanım etkinliğini amaçlayan

bölümdür. Bu basamakla alakalı özellikle 33 etkinlikte yapma alt basamağı ön planda tutulmuş, 17 kazanım etkinliği de yararlanma alt boyutu hedeflenerek oluşturulmuştur.

Çözümleme basamağını hedefleyen 34 kazanım etkinliğinde ayrıştırma alt boyutu için 13, irdeleme alt boyutu için 18 kazanım etkinliği bulunmaktadır. Örgütlenme alt boyutunda ise 2 etkinlik bulunmaktadır. 22 kazanım etkinliğine sahip olan değerlendirme basamağında, denetleme için 19 ve eleştirme alt boyutu için 3 etkinliğe yer verilmiştir. Taksonominin en önemli ve son boyutu olan yaratma boyutuyla alakalı olarak 18 kazanım etkinliği yer almaktadır. Söz konusu etkinliklerde oluşturma için 6, üretme için 11 etkinlik yer alırken planlama alt boyutuyla alakalı bir kazanım etkinliğinin olduğu tespit edilmiştir.

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

“Türkçe destek odası etkinlikler sınıf düzeyleri açısından Krathwohl taksonomisine göre anlamlı bir fark göstermekte midir?” araştırma problemi ile alakalı olarak sınıf düzeyleri açısından farklılıklar tespit edilmiştir. Aybey’e (2016) göre birey yaşa bağlı olarak biyolojik ve psikolojik yönlerden değişim yaşamaktadır. Güneş (2017); çocuklarla alakalı çalışmalarda ilgili bireylerin gelişim özellikleri ön planda olmasının önemini dile getirmiş, böylelikle daha fazla yarar sağlanacağını aktarmıştır. Tozduman Yaralı (2020) ve Sur (2022), yaşla beraber düşünme becerisinin gelişim yaşandığını belirtmişlerdir. Destek eğitim odası etkinliklerinde beşinci sınıf için 126, altıncı sınıf için 80 ve yedinci sınıf için 146 kazanım etkinliğinin olduğu anlaşılmıştır. Altıncı sınıf etkinliklerinin, beşinci ve yedinci sınıf düzeylerindeki etkinlik sayısına göre daha az olduğu görülmüştür. Ay ve Akgöl (2008), yaş ilerledikçe bireyin zihin faaliyetlerinde artış olacağını ifade etmiştir. Bu yönüyle daha fazla zihin faaliyeti kapsayan kazanımın nicelik olarak sayısı da önemlidir. Ulusoy (2009) ve Şakiroğlu (2020) yaptıkları çalışmalarında sınıf düzeyine uygunluğun önemini belirtmiştir. Öğrencilerin gelişim özellikleri dikkate alındığında sınıf düzeyi ilerledikçe bilişsel süreçler daha da ileri ve karmaşık olurken bu yönden altıncı sınıflardaki kazanım etkinliklerinin kendinden önceki sınıf düzeyine göre belirgin olarak az olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Deniz vd. (2019) tarafından Türkçe dersine yönelik hazırlanan çalışmada da benzer sonuçlara ulaşılmış, kazanım sayısı bakımından sınıf düzeyleri arasında uyumlu olmayan ve kendi aralarında tutarsızlıklar barındırdığını açıklanmıştır.

Beşinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

“Türkçe beş, altı ve yedinci sınıf destek odası etkinlikleri dinleme/izleme, konuşma, okuma, yazma alt becerilerine göre dağılımı nasıldır?” araştırma sorusu kapsamında destek eğitim odasına yönelik hazırlanan beş, altı ve yedinci sınıf etkinlik kitabı Türkçe dersine ait becerilerinden dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri açısından incelenmiştir.

Arıcı ve Taşkın (2014), Türkçe öğretiminde bütünsellik ilkesi yönüyle her bir becerinin çalışmalarda eşit düzeyde yer alması gerektiği belirterek herhangi bir becerinin ön planda tutulması durumunda Türkçe öğretiminde olumsuzluklar ortaya çıkartacağını açıklamıştır. Her dil becerisi bir diğer becerinin gelişimini desteklemekte, bir bütün olarak dil öğreniminin oluşmasını sağlamaktadır. Beş, altı ve yedinci sınıf Destek Eğitim Odası etkinliklerinde toplamda 60 kazanım dinleme/izleme, 69 konuşma, 109 okuma ve 112 yazma becerisini kapsayan etkinlik olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlardan hareketle özellikle okuma ve yazma becerilerinin ön planda tutulduğu, dinleme/izleme ve konuşma becerilerine daha az yer verildiği tespit edilmiştir. Türkçe derslerinde dinleme/izleme becerisinin; konuşma, okuma ve yazma becerilerine oranla göz ardı edildiği sonucu Göçer (2008), Melanlıoğlu (2013), Arıcı (2018), Doğan (2019), Deniz vd. (2019) tarafından yapılan çalışmalarda da ifade edilmiştir. Okuma becerisinin etkinliklerde fazla olması Ogurlu'ya (2014) göre üstün yetenekli bireyler okumaya düşkün ve erken yaşlardan itibaren okuma eyleminden zevk duydukları ifadesini desteklemektedir. Saluk ve Pilav (2018) da üst düzey düşünme güçleri sayesinde üstün yetenekli bireylerin yazma alanında da güçlü bir eğilim taşıdıklarını ifade etmiş, bu yönüyle yazma becerisini hedefleyen kazanımlar beceriler arasında belirgin bir fazlalık göstermektedir.

Beşinci sınıf Türkçe Destek Eğitim Odası etkinliklerinde yazma (39) ve dinleme/izleme (36) becerisinin, altıncı sınıflarda yazma (32) ve konuşma (25) becerisinin, yedinci sınıflarda ise okuma (64) ve yazma (41) becerisine yönelik çalışmaların diğer becerilere oranla daha fazla olduğu görülmüştür. Sınıf düzeyleri açısından yazma (beşinci ve altıncı sınıflarda) ve okuma (yedinci sınıfta) en fazla kazanım etkinliği amaçlanan beceri olmuştur.

Altıncı Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Eryılmaz (2021), destek eğitim odalarındaki Türkçe yeterliliklerine ait çalışmalarda genellikle öğrencilerin bireysel yeteneklerinin fark edilmesinin hedeflendiğini belirtmiştir. Her bireyin kendinde var olan yönlerini ortaya koymaları açısından farklı beceriler yoluyla gizli güçleri yansıtılmak istenmiştir. “Destek Eğitim Odası etkinliklerinin üst bilişsel becerilerden hangi bilişsel düzeye yönelik etkinliklere önem verilmiştir?” araştırma sorusu için Krathwohl Taksonomisine göre beş, altı ve yedinci sınıf etkinliklerinde hatırlama basamağı için 9, anlama basamağı için 58, uygulama basamağı için 117, çözümleme basamağı için 39 ve yaratma basamağı için 50 kazanım etkinliği olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Özellikle bu sınıf düzeylerinde uygulamaya yönelik etkinliklerin ön planda olduğu sonucuna varılmıştır. Özel yetenekli öğrenciler için hazırlanan bu kitapta daha üst düzey beceriler olan çözümleme, değerlendirme ve yaratma becerileri uygulama basamağının gerisinde kalmıştır. Güler ve

Mert'in (2022) araştırmalarında elde ettiği gibi Türkçe ğretiminde sınıf düzeyleri ilerledikçe kademeli olarak üst bilişsel becerilerde de artış olmadığı fikri desteklemektedir.

Sınıf düzeyleri olarak beşinci sınıflarda 29 kazanım etkinliğiyle uygulama basamağının yararlanma alt boyutu, altıncı sınıflarda 25 kazanım etkinliğiyle uygulama basamağının yararlanma alt boyutu, yedinci sınıflarda ise 33 kazanım etkinliğiyle uygulama basamağının yapma alt boyutu en fazla etkinlik kazanımı içeren üst bilişsel boyut olmuştur. er kazanım etkinliğiyle hatırlama basamağı her sınıf kademesinde de en az etkinliğe sahiptir.

Krathwohl Taksonomisi'nin alt boyutları göz önüne alındığında beşinci sınıfta örneklendirme, açıklama ve planlama at boyutları, altıncı sınıfta tanıma, örneklendirme, sınıflama, karşılaştırma, açıklama ve planlama alt boyutları, yedinci sınıfta ise tanıma, örneklendirme, karşılaştırma, açıklama alt boyutlarını hedefleyen etkinliklere yer verilmemiştir. Bu sınıf kademelerinin tamamında örneklendirme alt boyutuyla alakalı hiçbir içerik yer almamıştır. Bu da Arıcı ve Taşkın (2014) tarafından ifade edildiği gibi kazanımların birbirini tamamlayıcı olma rolünün bazı alt boyutlarla alakalı becerilerin ölçülmediğinden, dil edinimi açısından eksiklikler oluşturacağı düşüncesini desteklemektedir.

5.2. neriler

Araştırma sonuçları doğrultusunda Destek Eğitim Odasında ders verecek Türkçe ğretmenlerine, alanda çalışma yapacak olan araştırmacılara yönelik öneriler aşağıda sıralanmıştır.

- Özel yetenekli öğrenciler için hazırlanan beş, altı ve yedinci sınıf Destek Eğitim Odası Etkinliklerinin st bilişsel boyutları incelenmiş olup altıncı sınıf düzeyinde kazanım etkinliklerinin diğer yıllara oranla daha az olduğu görülmüştür. Bu açıdan altıncı sınıf düzeyiyle alakalı çalışma hazırlayan veya ders veren öğretmenlerin etkinlik sayılarını artırmak için ek etkinlikler hazırlamaları/getirmeleri önerilebilir.
- Üst düzey öğrenciler hedeflenmesine rağmen hazırlanan etkinliklerin genelde uygulama basamağı üzerinde yoğunlaştığı belirlenmiştir. Bu öğrencilerle ilgili yapılacak etkinliklerde daha üst düzey özellikle de yaratma basamağına yönelik etkinliklerin oluşturulması/planlanması önerilebilir. İlgili kitap bu noktada ilerleyen süreçte yeniden düzenlenebilir.
- Sınıf düzeylerinde üst bilişsel basamak kazanımları açısından dengeli dağılımın olmadığı, bazı alt basamaklara ait içeriklere yer verilmediği belirlenmiştir. Sınıf düzeylerinde kazanım/alt boyutların dengeli dağılımı sağlanmalıdır. Hlihazırda

destek eğitim odasında faaliyet yürüten öğretmen ve araştırmacıların beş, altı ve yedinci sınıflardaki etkinliklerde yer verilmeyen alt bilişsel boyutlarla ilgili ek çalışma yapmaları, bu bilişsel süreçlerin de deneyimlenmesi açısından önemlidir.

- Özel yetenekli öğrencilere yönelik Destek Eğitim Odası bulunan kurumlarda Krathwohl Taksonomisi göz önünde bulundurularak bu alanda hizmet veren ya da hizmet alan öğrenci, öğretmen, idareciler ile velilerin görüşlerinin alındığı çalışmalar yürütülebilir.
- Destek Eğitim Odasında üst bilişsel süreçleri amaçlayan etkinlik benzerlerinin ortaokul ders kitaplarında da benzer yönelimlerle artırılması sağlanabilir.
- Bakanlık tarafından özel yetenekli öğrenciler için sınıf düzeyindeki etkinlikler dışında, basılı olarak ya da dijital olarak daha üst düzey bilişsel becerileri hedefleyen materyal, uygulama, metaverse vb. içerikler oluşturulmalıdır.
- Millî Eğitim Bakanlığı tarafından Destek Eğitim Odasında görev alan Türkçe öğretmenlerine üst düzey düşünme becerileri geliştirmek, ek etkinlikler oluşturmalarını sağlamak amacıyla hizmet içi ya da çevrim içi eğitimler verilebilir.
- Öğrencilerin Destek Eğitim Odasında deneyim/becerilerini paylaşacağı yeni bir etkinlik platformu oluşturulması, bu öğrencilerin ortaya koyduğu ürünleri ve becerileri sergileme fırsatı oluşturacağından ulusal ve uluslararası başarılarını artıracaktır.
- Destek Eğitim Odasından yararlanan öğrencilerin uluslararası geçerliliği olan PISA, TIMSS, PIRLS gibi sınavlardaki becerilerinin ve düzeylerinin ölçüldüğü çalışmalar yapılarak diğer öğrencilere kıyasla elde ettiği başarının belirlenmesi öneri olarak sunulabilir.

KAYNAKÇA

- Akarsu, F. (2004). Üstün yetenekliler. M. R. Şirin, A. Kulaksızoğlu & A. E. Bilgili (Eds.), *Üstün yetenekli çocuklar: Seçilmiş makaleler içinde* (ss. 127-154). Çocuk Vakfı.
- Akay, E. (2011). *Kaynaştırma ortamındaki işitme engelli ilköğretim öğrencilerine sunulan destek eğitim odası sürecinin incelenmesi* (Tez No. 298173) [Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi-Eskişehir]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Akçamete, G. (2009). Özel gereksinimi olan çocuklar. G. Akçamete (Ed.), *Genel eğitim okullarında özel gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim içinde* (ss. 31-74). Kök.
- Akkanat, H. (2004). Üstün veya özel yetenekliler. M.R. Şirin, A. Kulaksızoğlu, A. E. Bilgili (Eds.), *Üstün yetenekli çocuklar seçilmiş makaleler içinde* (s. 169 – 194). Çocuk Vakfı.
- Amer, A. (2006). Reflections on Bloom's revised taxonomy. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 4(1), 213-230. https://www.researchgate.net/publication/252499155_reflections_on_bloom's_revised_taxonomy
- Anderson, L. W., Krathwohl, D. R., Airasian, P. W., Cruikshank, K. A., Mayer, R. E., Pintrich, P. R., & Witrock, M. C. (2014). *Öğrenme öğretim ve değerlendirme ile ilgili bir sınıflama: Bloom'un eğitimin hedefleri ile ilgili sınıflamasının güncelleştirilmiş biçimi* (2. baskı) (D. A. Özçelik, Çev.). Pegem Akademi. (Çalışmanın orijinali 2010'da yayımlanmıştır)
- Anniak, E. (2023). 5. Sınıf Türkçe ders kitabında yer alan etkinliklerin yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre değerlendirilmesi. *International Journal of Progression and Development in Education*, 1(1), 1-43. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7651473%20>
- Arı, A. (2011). Bloom'un gözden geçirilmiş bilişsel alan taksonomisinin Türkiye'de ve uluslararası alanda kabul görme durumu. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(2), 749-772. <https://docplayer.biz.tr/1696245-bloom-un-gozden-gecirilmis-bilissel-alan-taksonomisinin-turkiye-de-ve-uluslararasi-alanda-kabul-gorme-durumu.html>
- 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/UUSBD164>
- Arı, A., & Gökler, Z. S. (2012, 27-30 Haziran). *İlköğretim fen ve teknoloji dersi kazanımları ve SBS sorularının yeni Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi* [Sözlü bildiri]. X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, Niğde.
- Arıcı, A. F., & Taşkın, Y. (2019). Okuma becerisinin diğer dil becerileriyle ilişkisi. *International Journal of Field Education*, 5(2), 185-194. <https://doi.org/10.32570/ijofe.650240>
- Arseven, A., Şimşek, U., & Güden, M. (2016). Coğrafya dersi yazılı sınav sorularının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre analizi. *Cumhuriyet Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 40(1), 243-258. <http://cujos.cumhuriyet.edu.tr/en/download/article-file/224674>
- Ataman, A. (2003). *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitim*. Gündüz Eğitim.
- Ateş, N. T. (2023). Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki okuma metinlerinin okuma kazanımları açısından değerlendirilmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 32, 147-163. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1252794>

- Ay, Ş. & Akgöl, H. (2008). Eleştirel düşünme gücü ile cinsiyet, yaş ve sınıf düzeyi. *Journal of Theoretical Educational Science*, 1(2), 65-75. <https://dergipark.org.tr/en/pub/akukeg/issue/29373/314325>
- Ayvacı, H. Ş., & Türkdogan, A. (2010). Yeniden yapılandırılan Bloom taksonomisine göre fen ve teknoloji dersi yazılı sorularının incelenmesi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 7(1), 13-25. <https://www.tused.org/index.php/tused/article/download/500/430/861>
- Başar, T. (2009). 2005 yılı ilköğretim 4.sınıf fen ve teknoloji dersi öğretim programı eğitim hedeflerinin taksonomik analizi (Tez No. 249756) [Yüksek lisans tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi-Tokat]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Bümen, N. T. (2006). Program geliştirmede bir dönüm noktası: Yenilenmiş Bloom taksonomisi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 31(142), 3-14. <https://http://213.14.10.181/index.php/EB/article/download/837/189>
- Büyükalan-Filiz, S., & Yıldırım, N. (2019). Ortaokul Türkçe dersi öğretim programı kazanımlarının revize edilmiş Bloom taksonomisine göre analizi. *İlköğretim Online Dergisi*, 18(4) , 1550-1573. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2019.632521>
- Büyüköztürk, S., Kılıç Çakmak, E., Akgün, O., Karadeniz, S., & Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (6. baskı). Pegem Akademi.
- Cansız-Aktaş, M. (2015). Nitel veri toplama araçları. M. Metin (Ed.), *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* içinde (ss. 337-371). Pegem Akademi.
- Cavkaytar, A. (2008). Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim. İ. H. Diken (Ed.). *Özel eğitime gereksinim duyan çocuklar ve özel eğitim* içinde (ss. 19-46). Pegem Akademi.
- Celkan, H. Y. (1991). *Eğitim sosyolojisi*. Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Coşar, Y. (2011). *İlköğretim altıncı sınıf matematik dersi çalışma kitabındaki soruların kapsam geçerlik ve yenilenmiş Bloom taksonomisinin bilişsel süreç boyutuna göre analizi* (Tez No. 299733) [Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi-Erzurum]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Çepni, S. (2010). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş* (5. baskı). Erol Ofset.
- Çerçi, A. (2018). 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı kazanımlarının (5, 6, 7, 8. Sınıf) Yenilenen Bloom Taksonomisi'ne göre incelenmesi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 6(2), 70-81. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/oyea/issue/42065/487733>
- Çitil, M., & Sak, U. (2020). Türkiye’de özel yetenekli bireylere yönelik eğitim hizmetleri. U. Sak & S. Toraman (Eds.), *Türkiye’de özel eğitim hizmetleri* içinde (ss.113- 129). Millî Eğitim Bakanlığı.
- Davashgil, Ü. (2009). Üstün zekalı ve yetenekli çocukların eğitimi. G. Akçatepe (Ed.), *Genel Eğitim okullarında özel gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim* içinde (ss. 545-587). Kök.
- Demirel, Ö. (2004). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. Pegem Akademi.
- Deniz, K., Taracık, R. & Karagöl, E. (2019). Dinleme/izleme kazanımları açısından ortaokul Türkçe ders kitapları. *Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 18-32. <https://dergipark.org.tr/en/pub/adea/issue/46350/493162>
- Dev, P., & Haynes, L. (2015). Teacher perspectives on suitable learning environments for students with disabilities: What have we learned from inclusive, resource, and self-contained classrooms. *International Journal of Interdisciplinary Social Sciences*, 9(1),

- Doğan, Y. (2019). Dinleme/izleme becerisi ile Türkçe dersi öğretim programı'nda bu becerinin geliştirilmesi için önerilen yöntemlere yönelik bir analiz. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(1), 31-56. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/milliegitim/issue/51765/672735>
- Eke, C. (2015). Dalgalar ünitesindeki kazanımların yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 345-353. http://www.jret.org/FileUpload/ks281142/File/35b.canel_eke.pdf
- Ergün, M. (1992). *Eğitim ve toplum. Eğitim sosyolojisine giriş*. Ocak.
- Eripek, S. (2005). *Özel eğitim*. Anadolu Üniversitesi.
- 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), 363-375. <http://buje.baskent.edu.tr/index.php/buje/article/view/12/13>
- Erol, T., & Kavruk, H. (2021). Türkçe dersi öğretim programı kazanımlarının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre sınıflandırılması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(4), 1421-1442. <https://www.anadiliegitimi.com/en/download/article-file/1770865>
- Ersoy, Ö. & Avcı, N. (2004). *Özel eğitim*. Ya-pa.
- Eryılmaz, R. (2021). Bilim sanat merkezleri türkçe dersi öğretim programının özel yetenekli öğrencilerin Türkçe dersi yetkinliklerine göre incelenmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(2), 34-48. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1726625>
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2006). *How to design and evaluate research in education*. Mc Graw-Hill.
- Gezer, M., Meral, E., Sünkür, M. Ö., & Şahin, İ. F. (2014). 8.sınıf Türkiye Cumhuriyeti ve inkılap tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretim programı kazanımlarının revize edilmiş Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(1), 433-455. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/buefad/issue/3814/51183>
- Gökler, Z. S. (2012). *İlköğretim İngilizce dersi hedefleri kazanımları SBS soruları ve yazılı sınav sorularının yeni Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi* (Tez No. 304225) [Yüksek lisans tezi, Osmangazi Üniversitesi-Eskişehir]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Göksu, İ. (2016). *Yenilenmiş Bloom Taksonomisindeki bilişsel öğrenme sürecinin web tabanlı uzman sistemle değerlendirilmesi (Destekleyici eğitim uygulaması)* (Tez No. 418225) [Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi-Erzurum]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Güler, M. & Mert, O. (2022). Türkçe eğitimi alanında yenilenmiş Bloom Taksonomisini temel alarak yapılan akademik çalışmaların incelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(35), 1089-1118. <https://doi.org/10.35675/befdergi.1031207>
- Gündüz, Y. (2009). İlköğretim 6, 7 ve 8. sınıf fen ve teknoloji sorularının ölçme araçlarına ve Bloom'un bilişsel alan taksonomisine göre analizi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 150-165. <https://dergipark.org.tr/en/pub/yyuefd/issue/13712/166018>
- Gündüz, T., & Hökelekli H. (2004, 23-25 Eylül). *Üstün yetenekli çocukların karakter özellikleri ve değerler eğitimi* [Sözlü bildiri]. I. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi, İstanbul.

- Güneş, M. H., & Çelikler, D. (2008). İlköğretim 6, 7. ve 8. sınıf fen bilgisi ders kitaplarının Bloom taksonomisine göre öğretmenler tarafından değerlendirilmesi. *Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(2), 137-147. <https://dergipark.org.tr/en/pub/sbedergi/issue/11251/134457>
- Kablan, Z. (2013). Hedef belirleme: bilişsel, duyuşsal ve devinışsel alanlar. H. Şeker (Ed.), *Eğitimde program geliştirme kavramlar yaklaşımlar*. Anı.
- Kablan, Z., Baran, T., Hazer, Ö. (2013). İlköğretim matematik 6-8 öğretim programında hedeflenen davranışların bilişsel süreçler açısından incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 347-336. <https://dergipark.org.tr/en/pub/kefad/issue/59473/854652>
- Karagöl, E. (2020). Yenilenmiş bloom taksonomisine göre güncel Türkçe öğretim programları. *Journal of Language Education and Research*, 6(1), 56-71. <https://doi.org/10.31464/jlere.666641>
- Karakuş, F. (2010). Üstün yetenekli çocukların anne babalarının karşılaştıkları güçlükler. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 127-144. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mersinefd/issue/17373/181423>
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi* (27. baskı). Nobel Akademi.
- Krathwohl, D. R. (2002). A revision of Bloom's taxonomy: An overview. *Theory into practice*, 41(4), 212-218.
- Koç, H., Sönmez Ö. F., & Çiftçi, H. (2013). ÖSS, YGS ve LYS sınavlarındaki coğrafya sorularının Bloom taksonomisi bilişsel alan düzeyi açısından analizi. *Karadeniz Araştırmaları*, 36(36), 257-275. <https://dergipark.org.tr/en/pub/karadearas/issue/10060/124028>
- Koç, A., & Kahraman, E. (2023). Merkezi sınavlardaki çevre eğitimi sorularının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi . *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 199-227. <https://doi.org/10.33711/yyuefd.1098855>
- Küçükahmet, L. (1997). *Eğitim programları ve öğretim*. Gazi.
- LeCompte, M. D., & Goetz, J. P. (1982). Problems of reliability and validity in ethnographic research. *Review of educational research*, 52(1), 31-60. <https://doi.org/10.3102/00346543052001031>
- Levent, F. (2011). *Üstün yetenekli çocukların hakları el kitabı*. Çocuk Vakfı.
- Levent, F. (2013). *Üstün yetenekli çocukları anlamak*. Nobel.
- Luebke, S., & Lorie, J. (2013). Use of Bloom's taxonomy in developing reading comprehension specifications. *Journal of Applied Testing Technology*, 1(1), 1-27. <https://jattjournal.net/index.php/atp/article/view/45250/36643>
- Millî Eğitim Bakanlığı (1973). *Millî eğitim temel kanunu*. <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuatmetin/1.5.1739.pdf>
- Millî Eğitim Bakanlığı (2015). *Destek eğitim odası açılması genelgesi*. http://aydincik66.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_05/22090640_genelge201515desteitimodasalmas.pdf
- Millî Eğitim Bakanlığı (2016). *Destek eğitim odası kılavuzu*. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_08/03045051_destek_egitim_odasi_kilavuz.pdf
- Millî Eğitim Bakanlığı (2017). *Beni anlayın özel çocuğum var*. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_06/19122200_07143702_Aile_EYiti

- Millî Eğitim Bakanlığı (2018). *Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği*. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180707-8.htm>
- Millî Eğitim Bakanlığı (2019). *Türkçe dersi öğretim programı*. <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?pid=663>
- Millî Eğitim Bakanlığı (2020). *Türkiye’de özel eğitim hizmetleri*. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_09/13143029_turkyeyde_ozel_eyytym_hyzmetlery.pdf
- Metin, N. (1999). *Üstün yetenekli çocuklar*. Öz Aşama.
- Miles, B. W., & Jozefowicz-Simbeni, D. M. H. (2010). Naturalistic inquiry. B. A. Thyer (Ed.), *The handbook of social work research methods* içinde (ss. 722-745). Sage.
- Ogurlu, Ü. (2014). Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin okuma ilgisi, tutumu ve eleştirel okuma becerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 15(02), 29-43. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000197
- Olukcu, E. & Yıldız, D. (2022). Üst düzey düşünme becerileri kavramları bağlamında Türkçe ders kitaplarının incelenmesi. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10 (2), 224-246. <https://dergipark.org.tr/en/pub/kebd/issue/74811/1103451>
- Oryaşın, U. (2021). Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin yenilenen Bloom sınıflandırmasına göre incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(3), 820-832. <https://doi.org/10.16916/aded.888116>
- Özbay, Y. (2013). Üstün yetenekli çocuklar ve aileleri. T.C. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Aile ve Toplum Hizmetleri Genel Müdürlüğü Yayını. https://www.aile.gov.tr/media/92202/01_05_ustun-yetenekli-cocuklar.pdf
- Özdemir, M. (2010). Nitel veri analizi: Sosyal bilimlerde yöntembilim sorunsalı üzerine bir çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 323-343. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ogusbd/issue/10997/131612>
- Özyalçın, K. E. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretenlerin yenilenmiş Bloom taksonomisine göre metin altı soru yazma becerileri üzerine bir değerlendirme* (Tez No. 599303) [Yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi-Çanakkale]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Pektaş, D., Çetin, A., Işık, E., Kırmızı, A., & Metin, N. (2020). Üstün yetenekli çocukların konu edildiği filmlerin gelişimsel ve eğitsel açıdan incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 7(2), 206-228. <https://dergipark.org.tr/en/pub/husbfd/issue/54381/531398>
- Sak, U. (2012). *Üstün yetenekli çocukların keşfi, eğitimleriyle ilgili sorunların tespiti ve ülkemizin gelişimine katkı sağlayacak etkin istihdamlarının sağlanması amacıyla kurulan meclis araştırması komisyonu araştırma komisyon üyelerinin görüşme tutanakları*. <https://acikerisim.tbmm.gov.tr/handle/11543/129>
- Sallabaş, M. E., & Yılmaz, G. (2020). Türkçe ders kitabında bulunan metin altı sorularının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(2), 586-596. <https://doi.org/10.16916/aded.679933>
- Saluk, N., & Pilav, S. (2018). Üstün yeteneklilerde yaratıcı yazma becerilerinin geliştirilmesi üzerine bir araştırma. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 2191-2215. <https://doi.org/10.29299/kefad.2018.19.03.011>
- Sarıkaya, B., Yayan, E. & Yamaç, A. E. (2023). Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin üst

- düzyer düşünme becerileri bağlamında incelenmesi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 8(1), 133-158. <https://doi.org/10.54979/turkegitimdergisi.1307757>
- Sönmez, H. (2017). *Yenilenmiş Bloom taksonomisine göre tasarlanan ortaokul Türkçe dersi öğretim programı (Model önerisi)* (Tez No. 490677) [Doktora tezi, Marmara Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Sönmez, V. (2001). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı*. Pegem Akademi.
- Sur, E. (2022). Türkçe ders kitaplarında yer alan metin altı soruların yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 11(1), 430-451. <https://doi.org/10.15869/itobiad.952572>
- Şakiroğlu, Y. (2020). Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki öykülerin kelime-cümle uzunlukları ve okunabilirlik düzeyleri üzerine bir inceleme. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(6), 1827-1834. <https://dergipark.org.tr/en/pub/anemon/issue/58092/746147>
- Şanlı, C., & Pınar, A. (2017). Sosyal bilgiler dersi sınav sorularının yenilenen Bloom taksonomisine göre incelenmesi. *İlköğretim Online Dergisi*, 16(3), 949-959. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2017.330234>
- Şenses, A. (2008). *İlköğretim 6. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarındaki soruların kapsam-geçerlik ve Bloom taksonomisine göre analizi* (Tez No. 231698) [Yüksek lisans tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi-Tokat]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Tanık, N., & Saraçoğlu, S. (2011). Fen ve teknoloji dersi yazılı sorularının yenilenmiş Bloom taksonomisi'ne göre incelenmesi. *TÜBAV Bilim Dergisi*, 4(4), 235-246. <https://dergipark.org.tr/en/pub/tubav/issue/21525/615008>
- Tarhan, S., & Kılıç, Ş. (2014). Üstün yetenekli bireylerin tanılanması ve Türkiye'deki eğitim modelleri. *Üstün Yetenekliler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 27-43. <https://www.academia.edu/download/49658378/40-166-1-PB.pdf>
- Tekercioglu, H. (2019). *Türkçe ders kitaplarındaki bilişsel ve üstbilişsel işlevler üzerine bir değerlendirme* (Tez No. 583646) [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Tozduman-Yaralı, K. (2020). Gelişimsel açıdan eleştirel düşünme ve çocuklarda eleştirel düşünmenin desteklenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48(1), 454-479. <https://doi.org/10.9779/pauefd.536546>
- Turgut, M. F., & Baykul, Y. (2014). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (6. baskı). Pegem Akademi.
- Tutkun, Ö. F. (2012). Bloom'un yenilenmiş taksonomisi üzerine genel bir bakış. *Sakarya University Journal of Education*, 1(3), 14-22. <https://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423911421.pdf>
- Tutkun, Ö. F., & Okay, S. (2012). Bloom'un yenilenmiş taksonomisi üzerine genel bir bakış. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 1(3), 14-22. <https://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423911421.pdf>
- Tutkun, Ö. F., Demirtaş, Z., Erdoğan, D. G., & Arslan, S. (2015). Bloom orijinal alan sınıflaması ile yenilenmiş sınıflamanın karşılaştırılması, *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(10), 350-359. https://www.researchgate.net/profile/Duygu-Guer-Erdogan/publication/278684324_bloom_orijinal_bilissel_alan_sınıflaması_ile_yenilenmis_sınıflamanın_karşılaştırılması/links/568a8aa708aebccc4e1a0522/bloom-orijinal-bilissel-alan-sınıflaması-ile-yenilenmis-sınıflamanın-karşılaştırılması.pdf
- Ulum, H. (2017). *MEB ilkököl 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-Mersin]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

- Üner, S. (2010). *IX. ve X. sınıf kimya ders kitaplarındaki ve kimya sınavlarındaki soruların Bloom taksonomisine göre analizi ve öğrencilerin bilişsel düzeyleriyle ilişkisinin tespit edilmesi* (Tez No. 278272) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yakalı, D. (2016). *TEOG sınavlarındaki matematik sorularının yenilenmiş Bloom taksonomisi ve öğretim programına göre değerlendirilmesi* (Tez No. 435883) [Yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi-Aydın]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yaşar, M. (2018). Nitel araştırmalarda nitelik sorunu. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 55-73. <https://doi.org/10.21666/muefd.426318>
- Yazıcıoğlu, T. (2018). Kaynaştırma uygulamalarının tarihsel süreci ve Türkiye’de uygulanan kaynaştırma modelleri. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 8(1), 92-110. <https://doi.org/10.30783/nevsosbilen.420028>
- Yeşilyurt, E. (2012). Öğretmen adaylarının bilişsel alanla ilgili sınama durumu soruları yazma yeterliklerinin değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(2), 519-530. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefdergi/issue/48697/619544>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. baskı). Seçkin.
- Yüce, K., Eryaman, M. Y., Şahin, A., & Koçer, Ö. (2014). Sosyal bilimlerde paradigma dönüşümü ve Türkiye’de uygulamalı dilbilimi alanında nitel araştırma. *Eğitim ve Bilim*, 39(171). <http://eb.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/2438/642>
- Yüksel, S. (2007). Bilişsel alanın sınıflamasında (taksonomi) yeni gelişmeler ve sınıflamalar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(3), 479-511. <https://dergipark.org.tr/en/pub/tebd/issue/26115/275131>

EK

Krathwohl Taksonomisi'nin yaratma basamağını hedefleyen bir öğretim etkinliğidir.

Ders: Türkçe
Sınıf düzeyi: 5
Hedef Kazanımlar: Dinledikleriyle/izledikleriyle ilgili sorunlara ilişkin çeşitli çözümler üretir. Metni yeniden oluşturur. Bir metni yeniden yazar.
Yöntem ve Teknikler: Örnek olay, gösterip yaptırma, güdümlü yazma, konuşma halkası
Araç ve Gereçler: Mors Alfabesi tablosu, kâğıt, kalem, fon kartonu
Öğretmen, sınıfa konuşmadan girer. El, kol, jest ve mimikleriyle öğrencilerle iletişime geçmek ister. Sonrasında öğrencilerin bu şekilde anlaşmanın kolay olup olmadığını ifade etmesini ister. Sonrasında öğretmen; öğrencilere insanların yazı bulunmadan önceki iletişim yolları hakkında “İletişim bir ihtiyaç mıdır? İletişim kurmadan hayatımızı devam ettirebilir miyiz?” sorularını sorar. Cevap veren öğrenciden başlayarak, sırasıyla herkes yanındaki kişinin sözlerinin destekleyecek şekilde duygu, düşüncelerini paylaşacağı şekilde konuşma halkası oluşturur. Ardından arkadaşlarının söylediği sözlerle katılmayanlar var ise bunun nedenini paylaşmalarını, bu yönlerin nasıl olması gerektiğini ifade etmelerini ister. Öğrenci cevaplarındaki önemli anahtar kavramlar ve kodlar tahtaya yazılır, böylece öğretmen iletişimin hayatî ve insanî bir ihtiyaç olduğunu fark etmelerini destekler. “Peki, iletişim her zaman anlamlı sözlerle mi olur?” noktasından hareketle öğretmen tarafından, Giresun Kuşköy ile ilgili görseller gösterir ve videolar öğrencilere izletilir. Kuşköy’de insanların ıslık (kuş dili) ile haberleşmelerinin zorunlu sebepleri hakkında öğrencilerle konuşur ve onların fikirlerini alır. “Siz olsanız buradaki zorunlu sebeplerden hareketle iletişim sorununa nasıl çözümler üretirsiniz?” sorusu yönetilip beş dakikalık çözüm üretme için sınıf dörder kişilik gruplara ayrılır. Her gruba fon kartonları dağıtılır. En önemli çözümün yazılması istenir. Bu süre içerisinde gruplar kendi aralarında konuşup fikrini belirler. Süre bitiminde her grup kendi fikrini ifade eder. Öğrencilerin hangi grubun fikrini desteklediklerini ifade etmeleri istenir. Keşfetme Mors Alfabesi ve onun çalışma prensibinin öğrencilere keşfettirilmesi için ekte verilen Mors Alfabesi tablosu öğrencilere uygun bir araçla gösterilir. Öğretmen, Mors Alfabesindeki uzun ve kısa söyleyişlere öğrencilerin dikkatini çeker. Bunun ardından öğrencilerden aşağıdaki kısa atasözlerinden seçtikleri birini Mors Alfabesinin kurallarına uygun şekilde kodlamalarını ister. Kodlama önce yazılarak gerçekleştirilir. Sesle veya ışıkla kodlamalar ise masaya parmak ucuyla vurarak veya cep telefonu ışığını parmakla kapatıp açarak yapılabilir.

Atasözleri:

Eden bulur.

Gelene git denilmez.

Ekmeden biçilmez.

Öğretmen uluslararası bir yardım çağrısı olan SOS sinyalinin en kolay Mors Alfabetesi ile verilebileceğini ifade eder. Bu sinyali öğrencilerin yapmasını sağlar.

S O S

... - - - ...

Öğrencilerin fon kartonuna yazdığı fikirlerini Mors Alfabetesiyle yazıp paylaşımları için ek süre verilir. Öğrenciler yazdıklarını farklı bir forma çevirerek sunar.

Derinleştirme

Öğretmen, öğrencilerden depremle ilgili etkili ve kısa bir slogan üretmelerini ve ürettikleri sloganı Mors Alfabetesi ile kodlamalarını ister. Cümlelerin uzunluğu göz önüne alındığında bu sloganların da kısaltılabileceği öğrenciye hatırlatılır.

Örnek:

Deprem öldürmez, bina öldürür (DÖ, BÖ).

Depremden kaçamazsın (DK). ... gibi

Değerlendirme

Öğrencilerin bulduğu ve kodladığı sloganlar paylaşılır ve uygunluklarına göre değerlendirilir.

Öğretmen uluslararası bir yardım çağrısı olan SOS sinyalinin en kolay Mors Alfabetesi ile verilebileceğini ifade eder. Bu sinyali öğrencilerin yapmasını sağlar.

ÖZ GEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler		
Adı Soyadı	Selim KARAASLAN	
Eğitim Bilgileri		
Lisans	Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü (2010)	
Y. Lisans	Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Tezsiz YL (2023)	
İş Deneyimi Bilgileri		
Millî Eğitim Bakanlığı		
Görevi: Öğretmen	Başlama: 01/02/2011	Bitiş: ---- (devam ediyor)
Görev Yeri: Şehit Zekeriya Bitmez İmam Hatip Ortaokulu (Battalgazi/Malatya)		
Millî Eğitim Bakanlığı		
Görevi: Müdür Yardımcısı	Başlama: 24/08/2015	Bitiş: 02/09/2016