



**İLKOKUL BEDEN EĞİTİMİ VE OYUN ÖĞRETİM PROGRAMI
KAZANIMLARININ FARKLI TAKSONOMİLERE GÖRE
DEĞERLENDİRİLMESİ**

Ramazan Küçükahmetoğlu

**YÜKSEK LİSANS TEZİ
BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETMENLİĞİ ANABİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

ARALIK, 2022

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren on iki (12) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Ramazan
Soyadı : Küçükahmetoğlu
Bölümü : Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği
İmza :
Teslim tarihi :

TEZİN

Türkçe adı : İlkokul Beden Eğitimi ve Oyun Öğretim Programı Kazanımlarının Farklı Taksonomilere Göre Değerlendirilmesi

İngilizce adı : Evaluation of Objectives of Primary School Physical Education and Game Curriculum According to Different Taxonomies

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

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

Yazar Adı Soyadı: Ramazan Küçükahmetoğlu

İmza :

JÜRİ ONAY SAYFASI

Ramazan KÜÇÜKAHMETOĞLU tarafından hazırlanan ‘‘İlkokul Beden Eğitimi ve Oyun Öğretim Programı Kazanımlarının Farklı Taksonomilere Göre Değerlendirilmesi’’ adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. Atilla PULUR

(Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

Başkan: Doç. Dr. Yeşim BULCA

(Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı, Hacettepe Üniversitesi)

Üye: Prof. Dr. Ekrem Levent İLHAN

(Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

Tez Savunma Tarihi: 12/12/2022

Bu tezin Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Şaban ÇETİN

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü



Anne ve babama

TEŞEKKÜR

Tez alıŐmamn her aşamasında bana destek olarak sÜreç boyunca bilgisini, zamanını ve sabrını esirgmeden bana yol gÖsteren değerli danıŐmanım Prof. Dr. Atilla PULUR'a çok teşekkür ederim.

Beni bu gÜnlere getirmek için ellerindeki tÜm imkanları veren ve emeklerini Ödeyemeyeceğim annem GÖnöl KÜçÜKAHMETOğLU'na ve babam Mustafa KÜçÜKAHMETOğLU'na teŐekkürlerimi sunmayı borç bilirim.

**İLKOKUL BEDEN EĞİTİMİ VE OYUN ÖĞRETİM PROGRAMI
KAZANIMLARININ FARKLI TAKSONOMİLERE GÖRE
DEĞERLENDİRİLMESİ
(Yüksek Lisans Tezi)**

Ramazan Küçükahmetoğlu

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Aralık 2022

ÖZ

Bu araştırma ilkokul düzeyinde olan beden eğitimi ve oyun dersi öğretim programındaki kazanımları bilişsel, duyuşsal ve psikomotor taksonomilere göre çözümlenmek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırma kriterleri taşıyan çalışmada öğretim programındaki kazanımları çözümlenmek adına doküman incelemesi yöntemi uygulanmıştır. Çalışmanın dokümanı 2018’de Milli Eğitim Bakanlığınca yayınlanan Beden Eğitimi ve Oyun dersi öğretim programıdır. Bu kapsamda programdaki 106 adet kazanım bilişsel açıdan yenilenmiş Bloom taksonomisi, duyuşsal açıdan Krathwohl taksonomisi ve psikomotor açıdan Simpson taksonomisi kullanılarak doküman analizine göre analiz edilmiştir. Ortaya çıkan bulgulara göre kazanımların zihinsel süreçler bakımından çoğunlukla anlama düzeyinde, bilgi boyutu yönüyle ise çoğunlukla kavramsal bilgi boyutunda bulunduğu belirlenmiştir. Duyuşsal kazanımların ise büyük bir bölümünün tepkide bulunma ve değer verme kategorilerinde yer aldığı görülürken psikomotor kazanımlarınsa çoğunlukla mekanikleşme ve karmaşık dışa vuruk faaliyet basamaklarında olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlar ışığında 2018 Beden Eğitimi ve Oyun Dersi öğretim programındaki kazanımların

bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanların alt basamaklarına göre homojen bir dağılım sergilemediği belirlenmiştir.



Anahtar Kelimeler : Beden Eğitimi ve Spor, Öğretim Programı, Kazanım, Yenilenmiş Bloom Taksonomisi, Taksonomi

Sayfa Adedi : xv+89

Danışman : Prof. Dr. Atilla PULUR

**EVALUATION OF OBJECTIVES OF PRIMARY SCHOOL
PHYSICAL EDUCATION AND GAME CURRICULUM ACCORDING
TO DIFFERENT TAXONOMIES**

(Master's Thesis)

Ramazan Küçükahmetoğlu

GAZI UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

December 2022

ABSTRACT

This research was carried out in order to analyze the objectives in the physical education and game curriculum used at primary school level according to cognitive, affective and psychomotor taxonomies. In the study, which has qualitative research criteria, document analysis method was applied in order to analyze the objectives in the curriculum. The document of the study is the Physical Education and Game course curriculum published by the Ministry of National Education in 2018. 106 objectives in the curriculum were analyzed according to document analysis using within the framework of revised Bloom taxonomy from a cognitive perspective, Krathwohl's taxonomy from an affective perspective and Simpson's taxonomy from a psychomotor perspective. According to the findings, it has been determined that the objectives are mostly in understand level in terms of cognitive processes dimension, and mostly in conceptual knowledge in terms of knowledge dimension. While it is seen that most of the affective objectives are in the categories of responding and valuing, it has been determined that the psychomotor objectives are mostly in the steps of mechanization and complex overt response. In the light of these results, it was determined that the objectives in the 2018 Physical Education

and Game Course Curriculum did not show a homogeneous distribution according to the sub-steps of cognitive, affective and psychomotor domains.



Key Words : Physical Education and Sports, Curriculum, Objectives, Revised Bloom Taxonomy, Taxonomy

Page Number : xv+89

Supervisor : Prof. Dr. Atila PULUR

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI	ii
JURİ ONAY SAYFASI.....	iii
TEŞEKKÜR	v
ÖZ	vi
ABSTRACT.....	viii
İÇİNDEKİLER	x
TABLolar LİSTESİ.....	xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xv
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ.....	1
1.1.Problem Durumu.....	1
1.2.Araştırmanın Amacı.....	6
1.3.Araştırmanın Önemi	6
1.4.Sınırlılıklar.....	7
1.5.Varsayımlar	8
1.6.Tanımlar	8
BÖLÜM II	10
KURAMSAL ÇERÇEVE	10
2.1.Bloom Taksonomisi	10
2.1.1.Bloom Taksonomisinin Bilişsel Alan Basamakları	11

2.2.Yenilenmiş Bloom Taksonomisi	12
2.2.1.Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin Yapısı.....	13
2.2.2.Bilgi Boyutu.....	15
2.2.3.Bilişsel Süreçler	19
2.3.Krathwohl Duyuşsal Alan Taksonomisi	25
2.3.1.Alma	25
2.3.2.Tepkide Bulunma.....	26
2.3.3.Değer Verme	26
2.3.4.Örgütlenme.....	26
2.3.5.Kişilik Haline Getirme	27
2.4.Simpson Psikomotor Alan Taksonomisi	28
2.4.1.Algılama	28
2.4.2.Kuruluş.....	29
2.4.3.Kılavuzla Yapma.....	29
2.4.4.Mekanikleşme	30
2.4.5.Karmaşık Dışa Vuruk Faaliyet.....	30
2.4.6.Uyum	31
2.4.7.Yaratma.....	31
2.5.İlgili Araştırmalar	31
BÖLÜM III.....	36
YÖNTEM	36
3.1.Araştırmanın Yöntemi	36
3.2. Araştırmanın Örneklemi.....	37
3.3. Verilerin Toplanması	38
3.4. Verilerin Analizi	39
3.5. Güvenirliğin Sağlanması	45
BÖLÜM IV	47
BULGULAR.....	47

4.1. 1. Sınıf Kazanımlarının Analizine İlişkin Bulgular.....	47
4.2. 2. Sınıf Kazanımlarının Analizine İlişkin Bulgular.....	51
4.3. 3. Sınıf Kazanımlarının Analizine İlişkin Bulgular.....	55
4.4. 4. Sınıf Kazanımlarının Analizine İlişkin Bulgular.....	59
4.5. Beden Eğitimi ve Oyun Dersi Öğretim Programının Analizine İlişkin Genel Bulgular.....	63
BÖLÜM V	67
TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	67
5.1.Tartışma.....	67
5.2. Sonuç.....	73
5.3. Öneriler.....	75
KAYNAKLAR	77
EKLER	87
EK 1. Etik Kurul Onayı	88
EK 2. Milli Eğitim Bakanlığı Araştırma İzni.....	89

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. <i>Beden Eğitimi ve Oyun Dersi Öğretim Programı Kazanımlarının Sınıflara Göre Dağılımı</i>	37
Tablo 2. <i>Bilişsel Alana Ait Kazanımlara Göre Kodlama Örneği</i>	41
Tablo 3. <i>Duyuşsal Alana Ait Kazanımlara Göre Kodlama Örneği</i>	43
Tablo 4. <i>Psikomotor Alana Ait Kazanımlara Göre Kodlama Örneği</i>	44
Tablo 5. <i>1. Sınıftaki Bilişsel Kazanımların Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre Dağılımı</i>	48
Tablo 6. <i>1. Sınıftaki Duyuşsal Kazanımların Krathwohl Taksonomisine Göre Dağılımı</i> ...	49
Tablo 7. <i>1. Sınıftaki Psikomotor Kazanımların Simpson Taksonomisine Göre Dağılımı</i> ..	50
Tablo 8. <i>2. Sınıftaki Bilişsel Kazanımların Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre Dağılımı</i>	52
Tablo 9. <i>2. Sınıftaki Duyuşsal Kazanımların Krathwohl Taksonomisine Göre Dağılımı</i> ...	53
Tablo 10. <i>2. Sınıftaki Psikomotor Kazanımların Simpson Taksonomisine Göre Dağılımı</i> .	54
Tablo 11. <i>3. Sınıftaki Bilişsel Kazanımların Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre Dağılımı</i>	56
Tablo 12. <i>3. Sınıftaki Duyuşsal Kazanımların Krathwohl Taksonomisine Göre Dağılımı</i> .	57
Tablo 13. <i>3. Sınıftaki Psikomotor Kazanımların Simpson Taksonomisine Göre Dağılımı</i> .	58
Tablo 14. <i>4. Sınıftaki Bilişsel Kazanımların Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre Dağılımı</i>	60
Tablo 15. <i>4. Sınıftaki Duyuşsal Kazanımların Krathwohl Taksonomisine Göre Dağılımı</i> .	61

Tablo 16. 4. Sınıftaki Psikomotor Kazanımların Simpson Taksonomisine Göre Dağılımı .	62
Tablo 17. <i>Beden Eğitimi ve Oyun Dersi Öğretim Programı Kazanımlarının Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre Genel Dağılımı</i>	64
Tablo 18. <i>Beden Eğitimi ve Oyun Dersi Öğretim Programı Kazanımlarının Krathwohl Taksonomisine Göre Genel Dağılımı</i>	65
Tablo 19. <i>Beden Eğitimi ve Oyun Dersi Öğretim Programı Kazanımlarının Simpson Taksonomisine Göre Genel Dağılımı</i>	65



ŞEKİLLER LİSTESİ

<i>Şekil 1.</i> Yenilenmiş taksonomideki değişimler.....	15
<i>Şekil 2.</i> Kazanımların özellikleri.....	40
<i>Şekil 3.</i> Bilişsel alana yönelik yardımcı ifadeler.....	42
<i>Şekil 4.</i> Duyuşsal alana yönelik yardımcı ifadeler.....	43
<i>Şekil 5.</i> Psikomotor alana yönelik yardımcı ifadeler.....	45
<i>Şekil 6.</i> 1. Sınıf kazanımlarının genel dağılımları.....	51
<i>Şekil 7.</i> 2. Sınıf kazanımlarının genel dağılımları.....	55
<i>Şekil 8.</i> 3. Sınıf kazanımlarının genel dağılımları.....	59
<i>Şekil 9.</i> 4. Sınıf kazanımlarının genel dağılımları.....	63
<i>Şekil 10.</i> Beden eğitimi ve oyun dersi öğretim programı kazanımlarının alanlara genel dağılımları.....	66

BÖLÜM I

GİRİŞ

Araştırmaya ait problem durumuna, araştırmanın önemine, sınırlılıklarına, amacına, varsayımlara ve önemli olduğu düşünülen tanımlara ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

1.1.Problem Durumu

Bireyleri birbirlerinden farklı kılan niteliklerinden biride barındırdığı yüksek seviyede öğrenebilme kabiliyetidir (Birgin, 2016). Günümüze kadar eğitim kavramı adına kavramın içerisinde bulundurduğu farklı boyutlarda göz önüne alınarak çeşitli açılardan nitelendirmeler yapılmıştır (Ocak, 2020, s. 3). Eğitim, bireyde var olan bedensel ve zihinsel kabiliyetleri belirli amaçlar doğrultusunda geliştirerek bireye sahip olmadığı yeni bilgi ve kabiliyetler kazandırılması için uygulanan etkinliklerin tamamı olarak ifade edilmektedir (Akyüz, 2020). Ertük (2013)'e göre ise yaşantılardan istifade edilerek davranışlarda öngörülen değişimleri oluşturma sürecini yansıtan kavram eğitim olarak adlandırılır.

Son yıllarda günümüze doğru artarak gelen bilgi birikiminin de etkisiyle bütün dünyada hem sosyo-ekonomik alanda hem de bilim ve teknoloji alanında hızlı bir atılım yaşanmıştır. Yeryüzünde yaşanan bu hızlı atılımlar ışığında bilginin üretiminde, bilgiye

erişme yollarında ve bilginin artış hızında da kayda değer değişiklikler meydana gelmiştir (Gedikoğlu, 2005). Dünyada farklı alanlarda yaşanan gelişmelerinde etkisiyle gündelik yaşantılarda değişme ve farklılaşma başlamıştır. Günlük yaşantıda ortaya çıkan değişikliklerde yeni talepleri beraberinde getirmiştir. Söz konusu yeni talepler ışığında eğitim programları alanına konu olan çalışmalarda etkilenmiştir (Demirel, 2020).

Yaşadığımız çağ içerisinde medeniyetler gelişmelerini en iyi biçimde sürdürebilmek adına bireylerini içinde bulunan çağ ile baş edebilecek şekilde yetiştirmeyi hedeflemektedirler. Bu amaç doğrultusunda bireylerin gerekli biçimde yetiştirilebilmesi içinde devletler eğitim programlarından yararlanmaktadırlar (Filiz & Yıldırım, 2019). Eğitim programları ülkelerin ve kurumların istediği eğitim çıktılarını kazandırmayı hedefleyen bütün amaçlı etkinlikleri içinde barındırır (Varış, 1997, s. 13-14). Programlar, içerisinde barındırdığı ve birbirleriyle arasında dinamik bir yapı bulunan hedef, içerik, eğitim ve sınama durumları öğeleriyle birlikte bir bütün oluştururlar (Demirel, 2020). Programların içinde yer alan ve programın bitiminde yetiştirilenler tarafından kazanılması öngörülen nitelikler hedef olarak tanımlanmaktadır (Tekin, 2009, s. 11). Eğitilenlere süreç boyunca planlanan içeriğin işlenmesinde, sınıf içerisinde işe koşulacak öğretim yöntem ve tekniklerinin belirlenmesinde, eğitilenlerin öğrenme yaşantılarının yapılandırılmasında bununla birlikte sınama durumlarını tasarlamaya kaynak içermesi sebebiyle hedefler oldukça önem bir yer tutmaktadır (Anderson & Krathwohl, 2001, s. 3-12).

Eğitimde hedefleri vazgeçilmez kılan bir özellikte hedeflerin programın geride kalan üç ögesi için çıkış noktası görevi görmesidir (Bümen, 2006). Hedeflerin; eğitim programları ve öğretim programlarının bütünlüğü içerisinde kayda değer bir alana sahip olması, sınama materyallerinin hazırlanmasında kaynak olarak görülmesinin de getirdiği bakış açısıyla beraber hedefleri sınıflandırmaya, düzenlemeye yönelik sistemlerde geliştirilmeye başlanmıştır. Eğitimsel hedefleri sınıflandırma sistemi oluşturma fikri 1948 senesinde Boston'da Amerikan Psikoloji Derneği'nin resmi olmayan bir toplantısında gündeme gelmiştir (Bloom, 1956, s. 4). Taksonomi, var olan amaçların aşamalılık ilişkisiyle en

somut olandan en soyut olana gibi belirli ilişkilere göre organize edilmesini sağlayan yapı olarak tanımlanmaktadır (Sönmez, 2020; Tutkun & Okay, 2012). Eğitimsel taksonominin, aynı eğitimsel amaçların ölçülmesinde ve eğitim kurumları arasında sınav öğelerin paylaşılmasını rahat bir şekilde gerçekleştirmeyi sağlayacak bir yöntem olarak geliştirilmesi düşünülmüştür (Krathwohl, 2002). Programın içine yerleştirilen sayıca fazla olan hedeflerle baş edebilmek, hedefleri belirlenen niteliklere göre şemalandırmak, hedeflerin ifadesi sırasında yaşanan belirsizlik problemini çözüme kavuşturmak (Anderson vd., 2021, s. 6) ve hedef cümlelerinin onu okuyanlar tarafından olabildiğince aynı anlama gelecek biçimde anlaşılması (Gezer, Şahin, Sünkür ve Meral, 2014) hedefleri sınıflandırmak için duyulan ihtiyacın sebepleri arasında yer almaktadır.

Benjamin Bloom, oluşturulmasını planladığı taksonominin senelik olarak yapılan genel sınavların oluşturulmasındaki güçlüğü büyük ölçüde hafifleteceğini düşünmüştür. Benjamin Bloom, düşüncesinde ona yardımcı olmaları adına Amerika'nın çeşitli üniversitelerinde görev alan ve benzer sorunları tecrübeleyen ölçme ve değerlendirme alanında uzmanlardan oluşan bir grup oluşturmuştur. Takvimler 1956 yılını gösterdiğinde grubun yıllar içinde gerçekleştirdikleri toplantılar ve yaptıkları çalışmalar sonucunda ortaya "Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals. Handbook 1: Cognitive Domain" adlı eser çıkmıştır. Eserde yayınlanan sınıflandırma ise orijinal taksonomi ismiyle alan yazındaki yerini almıştır (Krathwohl, 2002; Köğce, Aydın ve Yıldız, 2009).

Eğitimsel taksonomisinin temel amacı iletişimi kolaylaştırmaktır (Bloom, 1956, s. 10). Anderson vd. (2021)'a göre eğitimde hedefleri sınıflandırmanın eğitimciler açısından avantajları aşağıdaki gibidir:

- Sınıflandırma yapmak belirli bir konuya özgü yazılmış olan hedeflerle bu konuyu öğretirken kullanılan etkinliklerin arasındaki uyumun veya uyumsuzluğun rahat bir şekilde fark edilebilmesine olanak sağlar.

- Hedefleri sınıflandırmak öğretmenlere eğitimin içindeki olasılıkların genel bir görünümünü sunar.
- Hedefleri sınıflandırmak öğretmenlere bilgi birikimiyle zihinsel süreçler arasındaki ilişkiye bütüncül olarak bakabilme imkânı verir.
- Hedefleri sınıflandırmak eğitimcilerde değerlendirmeye yönelik soru hazırlama işleminde kolaylık getirmektedir.
- Hedefleri sınıflandırmak, eğitimcilerin hedefleri öğrenci boyutundan inceleyebilmelerine izin verir.
- Sınıflandırma yapmak eğitim bilimleri disiplini içinde yer alan fazla sayıdaki farklı kavramların daha kolay bir şekilde anlaşılmasına fırsat verir.

Eğitimde hedefler üç alanda sınıflandırılmaktadır. Bilişsel alan, düşünme sürecini inceleyerek bilişsel öğrenmeler ve bilişsel yetilerin geliştirilmesini kapsayan alan olarak tanımlanmaktadır (Hoque, 2016). Bilişsel alanı sınıflandırma amacı içeren taksonomilere Solo ve Bloom taksonomileri örnek olarak gösterilmektedir (Arı, 2013). Duyuşsal alan; motivasyon, hisler, değerler gibi duygusal özelliklerin ön planda olduğu alan olarak karşımıza çıkmaktadır (Hoque, 2016). Duyuşsal alanın sınıflandırılmasına yönelik olan taksonomilere ise Krathwohl taksonomisi örnek olarak gösterilmektedir (Sönmez, 2020). Son olarak psikomotor alan motorsal becerilerden faydalanmayı ve onların koordinasyonunu kapsayan alan olarak ifade edilmektedir (Hoque, 2016). Psikomotor alanı sınıflandırma amacı içeren taksonomilere baktığımızda ise Simpson ve Harrow'un taksonomileri karşımıza çıkmaktadır (Sönmez, 2020). Beden eğitimi ve spor dersleri, içerdiği hareketler sayesinde öğrencilere hareket etme yoluyla psikomotor boyuttaki bilgi ve kabiliyetleri kazandıracak önemli derslerden biri olarak görülmektedir. Diğer yandan ders kazandırdığı psikomotor yetilerin yanında öğrencileri zihinsel öğrenmeler ve duyuşsal kazanımlarla da destekleyerek eğitimde çeşitliliği artırmaktadır. Öğrencilerde zihinsel, duyuşsal ve psikomotor olarak her alanda bütüncül bir gelişimi hedefleyen beden eğitimi

ve spor dersleri ilköğretimin ilk kademelerinden başlayarak planlı bir şekilde uygulanmaktadır (Ünlü & Aydos, 2007). Beden eğitimi; kuvvetli beden, iyi bir sağlık ile karakter gelişimi vurgusuyla da var olan eğitim sistemleri içerisinde önemli bir yere sahiptir (Mili, 2016).

Uygulamada olan eğitim sisteminin vatandaşlarımıza kazandırmayı amaçladığı nitelikler Milli Eğitim Temel Kanununda (1973) ifade edilmiştir. Milli Eğitim Temel Kanununda yer alan genel hedeflere göre her vatandaşın fiziki, ahlaki ve zihinsel açıdan sağlıklı birer vatandaş olarak yetişmeleri hedeflenmiştir. Belirtilen amaç doğrultusunda bedensel, ahlaksal ve ruhsal olarak sağlıklı nesilleri yetiştirmek ve onlara hayatları boyunca sürdürebilecekleri spor alışkanlığını kazandırmak için okullarda beden eğitimi dersleri verilmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2018). Beden eğitimi dersi öğrencilerin var olan hareket yetilerini gerçek potansiyellerine yükseltirken bir taraftan da öğrencilerin sosyalleşmelerine katkı sağlamaktadır. Söz konusu dersin amaçlarının gerçekleştirilmesi adına öğrenci, öğretmen, beden eğitimi öğretim programının uyum içinde olması gerekmektedir (Kangalgil, Hünük ve Demirhan, 2006).

Öğretim hizmetini istenilen amaçlar doğrultusunda gerçekleştirebilmek için öğretim programındaki kazanımların amaca uygun bir şekilde hazırlanması gerekmektedir (Zorluoğlu vd., 2016). Kazanımlarının içinde bulunulan çağın gereksinimlerini karşılayacak şekilde modern, işlevsel taksonomiler kullanılarak hazırlanması ve incelenmesi gerekirken, istenilmeyen bir durumla karşılaşıldığıdaysa eksiklerin giderilmesi önem arz etmektedir (Dursun, 2021). Programın olumlu yönde geliştirilmesi eksiklerin ve yanlışların giderilerek alan yazındaki güncel çalışmaların takip edilmesi ile mümkün olmaktadır. Eksik ve yanlışların giderilmesi için programları araştırmak, güncellemek ve değerlendirmek gerekmektedir (Demirhan vd., 2008). Eğitim programı üzerinde gerçekleştirilen çabalar program üzerinde daha gerçekçi kararların alınmasını, daha nitelikli programların ortaya çıkarılarak programın genelinde işlevselliğinde artmasını

beraberinde getirecektir. Tüm bunlar birleştğinde ise ortaya yeni zamanın taleplerini karşılayacak modern öğretim programları çıkabilmektedir (Demirtaş, 2017).

Yukarıdaki bilgiler doğrultusunda her derste olduğu gibi beden eğitimi ve oyun dersinin öğretim programı üzerinde yapılacak olan çalışmalarda ileriki çalışmalarda kaynak olarak kullanılmak üzere önem taşımaktadır. Açıklanmaya çalışılan gerekçeler çerçevesinde ilkokul beden eğitimi ve oyun dersi öğretim programında yer alan kazanımların bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alana göre dağılımlarının incelenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

1.2.Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı 2018 yılında yayınlanan ilkokul beden eğitimi ve oyun dersi öğretim programında yer alan kazanımların bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alan taksonomilerine göre incelenerek bu kazanımların söz konusu taksonomilere göre nasıl bir dağılım sergilediklerinin belirlenmesidir. Araştırmada belirlenen genel amaç çerçevesinde aşağıdaki soruya yanıt aranmıştır:

-İlkokul beden eğitimi ve oyun öğretim programında yer alan 1, 2, 3 ve 4. sınıfa ait kazanımlar bilişsel alanda yenilenmiş Bloom taksonomisine, duyuşsal alanda Krathwohl taksonomisine, psikomotor alanda Simpson taksonomisine göre nasıl bir dağılım göstermektedir?

1.3.Araştırmanın Önemi

İnsanların kendileriyle birlikte günümüz dünyasını anlayarak zamanın onlardan istediği kabiliyetleri elde etmelerini sağlayacak en faydalı yöntemlerden biri eğitim olarak karşımıza çıkmaktadır. Eğitim ve öğretimin amaçlarını gerçekleştirme yolunda eğitim kurumları tarafından öğrencilere gösterilen dersler ile bu derslerin sahip olduğu içerikler etkin bir rol oynamaktadır (Filiz & Baysal, 2019). Okullarda öğrencilere verilen derslerden

biri olan beden eğitimi ve spor dersi sağlıkla ilişkili bir ders olarak görülmektedir. Beden eğitimi dersinde doğası gereği içinde barındırdığı vücut hareketleriyle psikomotor gelişim artırılırken yaratılan zenginleştirilmiş öğrenme ortamları ile öğrencilerin sosyal ve bilişsel ihtiyaçları da karşılanmaktadır (Birinci, Korkmaz ve Öztürk, 2020). Alan yazın incelendiğinde ülkemizde farklı derslere ait öğretim programlarını (Çelik, Kul ve Uzun, 2018; Ünsal & Korkmaz, 2017), çeşitli derslere ait yazılı sınav sorularını (Arseven, Şimşek ve Güden, 2016; Ayvacı & Türkdoğan, 2010) ve ders kitaplarında yer alan etkinlikleri (Gökdemir, Aydaşgil ve Ünal, 2021) taksonomik açıdan incelemeye yönelik olan çalışmaların bulunduğu görülmektedir. Ülkemizde çeşitli alanlarda yapılan çalışmalara rağmen beden eğitimi öğretim programlarında yer alan kazanımları taksonomik açıdan inceleme amacı güden çalışmaların oldukça az olduğu görülmektedir. Uğraş ve Aral (2018) yaptıkları çalışmada ortaokul beden eğitimi dersi öğretim programında yer alan kazanımları yenilenmiş Bloom taksonomisine göre irdelemişlerdir. Güllü, Arslan, Görgüt ve Uğraş (2011) ise çalışmalarında ilköğretim beden eğitimi dersi kazanımlarını çözümlerken Yürekli (2019) çalışmasında ortaöğretim beden eğitimi ve spor dersi kazanımlarını Bloom taksonomisine göre analiz etmiştir. Yapılan çalışmalar incelendiğinde ilkokul beden eğitimi ve oyun dersi öğretim programını taksonomik açıdan inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu durumdan hareketle beden eğitimi ve oyun dersi öğretim programının farklı taksonomilere göre incelenmesi gerek literatüre vereceği katkı gerekse alandaki bir boşluğu doldurması bakımından önemlidir. Ayrıca araştırma üzerinden elde edilecek bulgulardan programda tespit edilen eksikliklerin giderilmesinde ve ileride beden eğitimi ve oyun dersiyle ilgili gerçekleştirilecek olan program geliştirme çalışmalarında yararlanılması açısından da araştırmanın önemli olduğu düşünülmektedir.

1.4.Sınırlılıklar

Araştırmada var olan sınırlılıklar aşağıda belirtilmiştir:

1. Araştırma Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2018 yılında uygulanmaya başlanan ilkökul beden eğitimi ve oyun dersi öğretim programı ile sınırlandırılmıştır.
2. Programda yer alan kazanımların bilişsel açıdan incelenmesi yalnızca yenilenmiş Bloom taksonomisi ile sınırlandırılmıştır.
3. Programda yer alan kazanımların duyuşsal açıdan incelenmesi yalnızca Krathwohl taksonomisi ile sınırlandırılmıştır.
4. Programda yer alan kazanımların psikomotor açıdan incelenmesi yalnızca Simpson taksonomisi ile sınırlandırılmıştır.

1.5.Varsayımlar

Araştırma kapsamında ele alınan 2018 beden eğitimi ve oyun dersi öğretim programı içindeki tüm kazanımların bilişsel, duyuşsal ve psikomotor olarak doğru alanla ilişkilendirilip sonrasında söz konusu alanla ilgili taksonominin en uygun basamağına yerleştirildiğı varsayılmıştır.

1.6.Tanımlar

Beden Eğitimi: Bireyin vücudunda var olan potansiyel enerjiyi bilimsel bir şekilde kullanarak zihin, vücut ve kas fonksiyonlarını geliştiren genellikle rekabet içermeyen yapılan çalışmalarla organizmayı eğitmek olarak tanımlanmaktadır (İşler, 2012, s. 75).

Program Geliştirme: İstenilen hedeflere erişmek için eleştirel bir yaklaşımla birlikte mevcut programın devamlı olarak yenilenmesini, güncel tutulmasını ve geliştirilmesini kapsayan süreçtir (Varış, 1997, s. 15-18).

Öğretim Programı: Eğitim programının içinde bir alana özgü olarak öğrenme ve öğretmeye konu olan tüm çalışmaları içinde barındıran programdır (Varış, 1997, s. 13-14).

Eğitim Programı: Art arda gelen ğretim kademelerinin amaçlarını tanımlayan, programdaki konu listelerini ana hatlarıyla özetleyen, sınıf içerisindeki yönergelere rehber olan ve okulun öğrenciler için planladığı akademik, sporsal, sosyal bütün çalışmaları kapsayan programdır (Posner, 2004, s. 12).

Eğitsel Hedef: Eğitimsel süreçler kullanılarak öğrencilerin düşünce ve davranışlarında ortaya çıkması istenen değişikliklerdir (Bloom, 1956, s. 26).



BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1.Bloom Taksonomisi

Amerikalı bir eğitim psikologu olan Benjamin Bloom, eğitim sistemindeki her öğrencinin birbirinden farklı algıya ve öğrenme kapasitesine sahip olduğunu, öğrencilere yeterli imkân ve zaman sunulduğu takdirde her öğrencinin öğrenebileceğini düşünmüştür. Bloom, Chicago Üniversitesi Sınav Kurulu üyesi olarak çalışmalarına başlamış ve tam öğrenme olarak anılan modeliyle birlikte eğitsel kazanımların sınıflandırılması konulu çalışmalara katkı sağlamıştır (Bloom, 2016; Eisner, 2000).

Eğitsel amaçlar adına bilişsel alana hitap eden ilk düzenleme girişimi 1940'lı senelerde kendini göstermeye başlamıştır. Yıl 1956'da genel olarak Bloom taksonomisi ismiyle anılan ortak bir çalışma ürünü doğmuştur (Huitt, 2011). Eğitimcilerden oluşan grubun ortak ürünü zihinsel süreçleri betimleme amacı taşımaktadır. Yayınlanan çalışma, zihinsel alan içinde yer alan altı büyük sınıflamayı içermektedir. Bunlar temel düzeyde bilgi, kavrama ve uygulamadan oluşmaktadır. Geriye kalanlar analiz, sentez ve değerlendirme olarak bilişsel ileri düzeylere doğru devam etmektedir (Erginer, 2021). Taksonomideki seviyelendirme daha az zor olandan daha zora giden bir biçimde inşa edilmiştir (Özçelik, 2013). Taksonomi sunulduğundan beri eğitim bilimleri disiplinde çokça kullanılmıştır (Filiz & Yıldırım, 2019).

2.1.1.Bloom Taksonomisinin Bilişsel Alan Basamakları

Taksonomi, içerisinde bulunan düzeyler art arda gelecek biçimde tasarlanmıştır. Tasarımın amacı öğrencilerin ileri düzeydeki hedeflere ulaşmadan önce bulunduğu aşamada ustalaşmasını gerektirmektedir. Tasarımdaki temel düşünce eğitimcilerin öğretmek istediklerini ortak bir düzenlemeyle ifade edebilmelerine yardımcı olabilmektir (Tutkun & Okay, 2012). Bloom'a göre bilişsel basamaklar bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme olarak altı basamaktan oluşmaktadır (Arı, 2011).

Bilgi basamağı, zihinsel süreçlerin ilk adımını temsil etmektedir (Birgin, 2016). Bilgi seviyesi; fikirleri, materyalleri hatırlamayı ya da tanımayı vurgulayan davranışları içerir. Kişilerden orijinal öğrenme durumu esnasındaki zihninde depolanan davranışa yakın bir davranış ortaya koyması beklenmektedir (Bloom, 1956). Birey, mantığını bilerek gördüğü bir cismin, olgunun vasıflarını sayabilir. Kişi kendisine öğretilenleri değiştirmeden, yorumunu katmadan ezbere biçimde aktarabilir (Sönmez, 2020).

Taksonomi içerisinde genel olarak en geniş dinamiğe sahip olan basamaklardan biri kavrama basamağıdır. Kavrama, sözel veya sözel olmayan biçimde iletişimin var olduğu anlarda yer almaktadır (Bloom, 1956). Bireyler geçmiş öğrenmelerini temel alarak kendine ait yorumlarını aktarabilir, tablo okuyabilir veya kendisine verilenler üzerinde yordama yapabilir. Kavrama basamağı, kendi içinde üçe ayrılır (Sönmez, 2020). *Çevirme* boyutunda, birey kendisine sunulanları kendisinden istenilen formda uygun şekilde ifade edebilir. *Yorumlama* kısmında, öğrenci sunulan durumu kendi mantıksal dayanakları çerçevesinde düzenleyerek onu değişik açılardan ifade eder. *Öteleme* sürecinde, birey belirtilen durumun ileriye dönük etkileri veya gelecekte sahip olacağı uzantıları hakkında tahmin yürütebilir (Özçelik, 2013).

Uygulama kategorisi, karşılaşılan sorunu aşmak adına öğrenilenlerin işe koşulmasını içerir (Arı, 2011). Birey problemi başarmak için yararlanacağı prensipleri ve veri kaynağını seçer (Huitt, 2011). Önceden görmediği bir problemle yüzleştğindeyse bireyden yeni olanı

anlayabilmesi beklenir. Bireyler uygulama kategorisindeki işlemleri yaparken de önceki seviyelerde edindiği bilgi kazanımlarından faydalanırlar. Hesaplama, çözüme gibi ifadeler bu basamakla iç içedir (Ocak, 2020, s. 75).

Analiz kategorisi bir materyali onu meydana getiren kısımlarına kadar indirgemeyi, onu organize eden bölümler arasındaki ilişkiyi fark etmeyi vurgulamaktadır. Analiz, bu aşamaya kadar geçilen basamaklarda uygulananlardan daha ileri seviyede bir beceri gerektirir (Bloom, 1956). Analizde çözümlenen bir soru, bir ifade bir kanıt veya bir varsayım olabilmektedir (Huitt, 2011). Analiz sürecinde çokça tümevarım ile tündengelimden faydalanılırken öğrenciler süreçte farklı alanlar arasındaki dinamikleri ayırt edebilir, çıkarımlar yapabilirler (Birgin, 2016).

Sentez kategorisinde açıkça daha önceden örneğine rastlanmayan yeni yapılar ortaya çıkarılmaktadır (Özçelik, 2013). Söz konusu yapıların ortaya çıkmasında önceki tecrübeler yeniden kombine edilmekte, yeni materyaller inşa edilmektedir. Öğrenciler teorik çerçevenin çizdiği sınırların dışına kendilerini çıkarabilmektedir (Bloom, 1956). Sentez işlemi esnasında bireyden düşüncelerini yöneterek ana teması ondan çıkan özgün bir teori, performans, plan veya bir çözüm yolu üretmesi beklenir (Birgin, 2016).

Değerlendirme; bir iş, çözüm ya da metodun yeterliliği hakkında karara varmaktır. Değerlendirme, amacını gerçekleştirirken iç ve dış kriterler kullanmaktadır (Tan, 2014). İçerdiği kriterler sayesinde değerlendirme daha doğru daha ekonomik ve daha yeterli hale getirilmektedir. Değerlendirme basamağı, geride kalan seviyelerin her birinden bazı parçaları içinde barındırabileceği için en sonda yer almaktadır (Bloom, 1956).

2.2.Yenilenmiş Bloom Taksonomisi

Orijinal taksonominin güncellenmesine dair iki temel sebepten biri, eğitim camiasının orijinal taksonominin paylaşıldığı asıl kitaba olan dikkatini yeniden odaklamak ve taksonominin yalnız tarihsel bir dokümandan ziyade döneminin ötesine geçen bir kaynak

olarak kabul edilmesini vurgulamaktır. Çünkü taksonomideki çoğu fikrin eğitsel sorunlarla ilgili girişimler adına değerli olabileceği düşünülmektedir. İkinci temel sebep ise genel çerçevedeki yeni düşünce ve yönelimleri taksonominin içine dâhil edebilmektir (Anderson & Krathwohl, 2001). Sınıflamanın dünyaya sunulduğu tarihten itibaren gerek Amerika gerek dünya toplumlarında sayısız değişimler yaşanmıştır. Ayrıca eğitimsel kuramlarda da yaşanan değişimler çağdaş bilgiyle taksonomiye harmanlamayı gerektirmiştir (Bümen, 2006). Taksonominin uygulanmasındaki sınırlılıkları ve zayıflıkları gidermek adına da bir düzenleme ihtiyacını hissedilmiştir (Amer, 2006). Literatürde orijinal taksonominin güncellenmesiyle ilgili sebepler aşağıdaki şekildedir:

- a) Değişen zamanla birlikte yapılandırmacı yaklaşımın etkisinin artması (Birgin, 2016)
- b) Değerlendirme ve sentez şemalarındaki çelişki konusunda net bir uzlaşmaya varılamaması (Birgin, 2016)
- c) Eğitimde bireyselliğin artış hızına yeteri kadar hitap edememesi (Tutkun & Okay, 2012)
- d) Hedef davranışların kategoriler arasında kesişmediğin varsayılması. Çünkü özgün taksonomide daha ilerdeki basamaklarda ustalaşıldığında daha alttaki zihinsel süreçlerin kazanımlarında zaten ustalaşıldığı anlayışını bulunmaktadır (Amer, 2006).
- e) Birikimli sınıflamanın eğitim bilimleri disiplinde var olan konu alanlarının tümünü açıklamadaki işlevselliğinin yeterli olmadığı düşünülmesi (Arı, 2011).

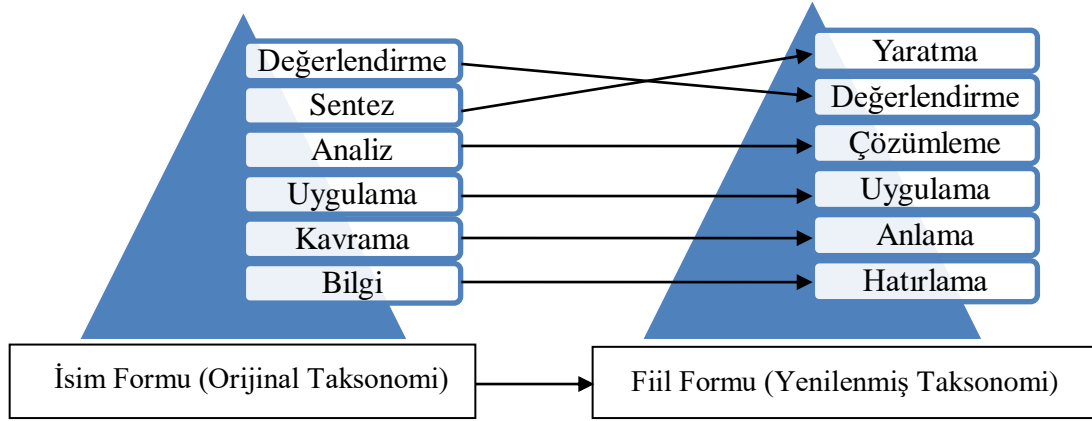
2.2.1. Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin Yapısı

Revize edilen sınıflamada olan değişimler üç başlık altında ele alınmıştır. Bunlar vurgu, terim ve yapıda meydana gelen değişimlerdir (Forehand, 2010). Vurgudaki değişimler “değerlendirme, program ve öğretim” olmak üzere üç başlığında birbirleriyle koordinasyonun olabildiğince yüksek olmasını ifade etmektedir (Tutkun, Demirtaş, Arslan ve Erdoğan, 2015). Orijinal taksonomide uygulama yönergelerinin açıklama miktarının

oldukça sınırlı olduğu düşünül­düğünden yeni taksonominin uygulaması gerçekleştirilirken istenen ana çerçeve detaylı bir biçimde açıklanmaya çalışılmıştır. Bununla birlikte taksonomi ilkokuldan üniversiteye bütün kademelerde çalışan eğitimciler için daha kullanışlı hale getirilmiştir (Anderson vd., 2021, s. 349-351). İlk taksonomi önemli ölçüde üniversite seviyesini hedeflemişken yenilenen sınıflandırmada ilk ve ortaokul düzeyini örnekleyici açıklamalara da yer verilmiştir. Son olarak orijinal taksonomi çoğunlukla altı büyük basamağın üzerinde dururken yenilenmiş sınıflama bu temel basamakların altında ortaya çıkan alt kategorilere de odaklanmaktadır (Bümen, 2006).

Eğitsel hedefler gösterilirken eğitim­lenden beklenenler ad-fiil ilişkisinde ifade edilmektedir (Amer, 2006). Terimlerdeki değişikliklere bakıldığında ad-fiil ilişkisini sağlamak adına yenilenen sınıflamada kategoriler fiil formlarıyla yeniden etiketlenmiştir (Ocak, 2020). Hedef ifadelerinin eğitimciler tarafından fiilleri vurgulanarak kullanılmasından da faydalanarak isim ve fiil formları yer değiştirmiştir. Fiiller etiketlenilirken ait olduğu kategorinin teorik boyunu yansıtmaya ve öğretmenlerin yıllık planlarında yaygın olarak kullandıkları formda olmasına dikkat edilmiştir. Altı ana basamağın 1956'da yayımlanan orijinal eserde sürekli vurgulanması insanların bilgi alt kategorilerini göz ardı etmelerine sebep olduğundan bilgi formları yeniden şekillendirilmiştir (Anderson & Krathwohl, 2001, s. 265-266).

Yapıda meydana gelen değişikliklere gelindiğinde ise, yeni bir boyut olan bilgi boyutunun belirlenmesine bilişsel boyutta eklenince ortaya iki boyutlu bir yapı çıkmıştır (Forehand, 2010). Bloom sınıflamasındaki birikerek giden yapı, bölümler arası çakışmama prensibi üzerine kurulduğundan altı kategorinin sınırları rastgele biçimde ayrılabilirdi. Yenilenmiş sınıflamanın en önemli farklılıklarından biri de eğitimcilerin kullandıkları dille adapte olmak adına karmaşık yargılara karşı kesişmelere, binişikliğe müsaade etmesidir. Bu sebeple katı, esnek olmayan bir hiyerarşi kullanılmamıştır (Anderson vd., 2021, s. 354-355). Eski ve yeni taksonomi arasındaki bazı farklar aşağıda Şekil 1'de gösterilmiştir.



Şekil 1. Yenilenmiş taksonomideki değişimler. Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (Ed.). (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York: Longman

2.2.2. Bilgi Boyutu

Öğretim programlarında eğitsel hedeflerin ilişkili olduğu konu alanıyla ilgili olarak sınıf kademelerine göre bilgi boyutlarındaki hedeflerin sayısal değerleri değişmekte, bazı bilgi formlarının diğerlerinden fazla olması gerekebilmektedir. Bu açıdan bilgi boyutunun farklı sınıf kademeleri ve farklı dersler için kullanışlı olacağı ifade edilmiştir. Bilgi boyutu dört farklı bilgi formundan meydana gelmektedir (Anderson & Krathwohl, 2001, s. 38-39).

2.2.2.1. Olgusal Bilgi

Olgusal bilgi, uzmanların kendi bilim disiplinleri hakkında iletişim kurarken yararlandıkları temel unsurları içerirken onları sistematik bir biçimde düzenler. Temel unsurlar alanın önemli bilgilerinin iletiminde, aktarımında kullanılan herhangi bir simge içerebilir (Anderson vd., 2021: 58-61). Olgusal bilgi türü kişilerin problemleri ele alırken veya eğitim aldıkları bölümle ilgili elde etmeleri zorunlu olan elzem bilgileri de kapsamaktadır (İlhan & Gülersoy, 2019). Olgusal bilgi, iki alt bilgi içermektedir (Filiz & Baysal, 2019). *Terimler bilgisi*, hitap ettiği alanın temel bilim dili olarak gösterilen

bilgilerini kapsar. Pek çok olayda akademisyenler temel dili kullanmazsa konu uzmanlarında alandaki problemler üzerine tartışmaları zor bir hale gelebilmektedir (Demirel, 2020). İkinci bilgi formu dokümanlar, kritik olaylar, alanda büyük çalışmaları olan kişiler, dönüm noktası sayılan özel yerler hakkındaki detayları içeren *özel ayrıntı ve öğelerin bilgisidir* (Radmehr & Drake, 2017). Ayrıntı ve öğelerin bilgisi; alanla ilgili bilinmesinin önemli olduğuna inanılan tarihleri, bulguları, veri kaynaklarını kapsaması bakımından alandaki ortak dili yansıtan terimler bilgisinden ayrılmaktadır (Anderson vd., 2021, s. 61)

2.2.2.2.Kavramsal Bilgi

Kavramsal bilgi, bilginin daha kompleks biçimde organize edilmiş türlerini ve bunlar arasındaki ilişkileri kapsamaktadır (Pickard, 2007). Bireylerin belirli konu başlıklarını, disiplini ne şekilde yapılandırdığını gösterirken bir yandan da çeşitli bilgi parçalarının birbirleriyle olan bağlarını anlamlandırmaya yarayan sistematik düzenlemeleri kapsamaktadır. Kavramsal bilgi, üç alt bilgi içermektedir (Anderson vd., 2021).

Sınıflamalar ve sınıfların bilgisi; farklı bilim dallarında kullanılan o dala özgü bölümleri, sınıflandırmaları kapsar (Radmehr & Drake, 2017). Bilim alanı içindeki bilgi birikimi ilerledikçe uzmanlar bilgiyi daha sistemli hale getirmek için sınıflar bilgisinden faydalanırlar. Buradaki bilgiler gözlem ve deneylerin çıktılarında öte çoğunlukla uzmanların ortak uzlaşıları ve işlevsellikleri sonucunda belirlenirler (Demirel, 2020). Bilginin doğru kategorilere doğru biçimde sınıflandırılması alandaki uzmanlaşmanın göstergelerindedir. Eğitimsel açıdan bakıldığında öğrenciler öğrenmek istedikleri konu üzerinde yoğunlaştıkça sınıflanmış bilginin değeri daha açık biçimde anlaşılacaktır (Anderson & Krathwohl, 2001, s. 49-50).

İlke ve genellemeler bilgisi; sınıflanmış bilgilerin öz ve kolay anlaşılır biçimde sunulmasına olanak sağlayarak detaylı bilgilerin, gözlemlerin ve olguların kısaltılmış, özetlenmiş

formlarını içerirler (Anderson vd., 2021). Bir disiplini tanımlamada (Sönmez, 2020), gerçekleştirilecek davranışa dair uygun yöntemi belirlemede veya sonuçlar hakkında tahmin yürütmede kullanılmaktadır (Özçelik, 2013).

Kuram, model ve yapı bilgisi; karmaşıklığın yüksek olduğu bir konu alanını, problemi açıklamaya ilişkin mantıksal dayanaklara sahip olan görüşleri ve ilişkilerin bilgisini içerir (Özçelik, 2013).

2.2.2.3. İşlemsel Bilgi

Gerçekleştirilecek işlemin içindeki yönergelerin nasıl yapılacağını anlatan bilgi formudur (Çelik vd., 2018). İşlemsel bilgi, genel olarak birbiri ardına takip edilmesi gereken spesifik bir sıra içerir. İşlem sırası bir beceri, prosedür ya da kriter olabilmektedir (Laddha, Lokare, Kiwelekar, & Netak, 2021). Kavramsal ve olgusal bilgi çeşitlerinde daha çok bilginin ne olduğuna vurgu yapılırken işlemsel bilgi bilginin nasıl gerçekleştiğine dair vurgu yapması bakımından onlardan farklılık göstermektedir ve kendi içinde üç basamağa ayrılmaktadır (Anderson & Krathwohl, 2001):

Konuya özel beceri ve algoritmalar bilgisi: Sonuca varmak için kullanılan teorik yolun genel olarak değişmeyen bir sonuca çıktığı durumları içerir (Radmehr & Drake, 2017). Bireyin işlem sırasını kullanarak işlemi gerçekleştirmesi değil sadece yapılması gereken sırayı teorik olarak bilip bilmediği dikkate alınmaktadır (Anderson & Krathwohl, 2001).

Konuya özel teknik ve yöntem bilgisi; algoritma ve beceri bilgisinin aksine takip edilmesi gereken genel geçer bilimsel basamakların ardından ortaya değişebilen, sabit olmayan sonuçların çıkabildiği bilgi türüdür. *Uygun işlemlerin ne zaman kullanılacağına ilişkin bilgisi*: Öğrenciden beklenen kazanılan işlemsel bilgi birikimini doğru zamanda kullanmayla ilgili ölçütleri bilmesidir. Sonuca erişmek adına gerekli işlemler bilgisine sahip olunmasının yanında problem durumlarında doğru ölçütlerden ne zaman faydalanılacağına ilişkin bilgisini gerektirmektedir (Anderson vd., 2021, s. 69-70).

2.2.2.4. Üst Bilişsel Bilgi

Kişinin, kendi düşünme yetisi üstündeki farkındalığına ilişkin bilgidir (Pickard, 2007). Orijinal taksonominin sunulduğundan sonraki yıllarda bireylerin kendi öğrenmelerinden sorumlu olduğu anlayışı hâkim olmaya başlamıştır. Piaget'in yanında Vigotsky'inin de görüşlerini temel alan yaklaşımlardaki gelişmelerle birlikte anlayış vurgulanmaya devam etmiştir. Teorisel bakış açıları göz önüne alınmaksızın öğrenenlerin kendilerine ait düşünce süreci ve bilme yetileri hakkında bir bilgiye sahip olmaları gerektiği araştırmacıların üzerinde genel olarak anlaşmaya vardıkları bir durumdur (Pintrich, 2002). Üst biliş farkındalığı sayesinde bireylerin öğrenme süreçlerini daha kolay yönetebilecekleri düşünülmüştür (Filiz & Yıldırım, 2019). Yenilenmiş taksonomide üstbiliş bilgisinin genel çerçevesi üç alt bilgi üzerinde oluşturulmuştur:

Stratejik bilgi, öğrenebilme ve düşünme üzerine yaygınca görülen yaklaşımları ifade etmektedir. Her an geçerli mükemmel bir stratejik bilgi anlayışı olmaksızın burada bahsedilen bilgi kişinin içinde bulunduğu görevden bilim disiplinine farklılık gösterebilir (Pintrich, 2002). *Bağlam ve koşullarla ilişkili zihinsel görevlerin bilgisi*: Bireyler farklı öğrenme ve düşünme yaklaşımları sahip oldukları için bu bilgi farklı bilişsel stratejilerin uygun zamanda ve nasıl doğru bir şekilde kullanılacağına dair bireylerin sahip olduğu bilgileri kapsar (Radmehr & Drake, 2017). İşlemler bilgisi, tam bir öğrenme için yeterli olmayabilmektedir. Öğrencilerin, genel stratejileri nasıl yürütebileceklerine dair bilgilerinin de gelişmesi gerekmektedir. Öğrenilen farklı stratejilerin tümünü herhangi bir durum içinde aynı anda kullanmak gerekmebilir. Öğrencilere farklı koşullar altında en uygun stratejik bilgiyi bulmanın yollarının da öğretilmesi önem arz etmektedir (Anderson vd., 2021, s. 74-75). *Kendi kendisi hakkında bilgi*; bireyin kendi doğasına, zihinsel öğrenme yetisine dair kuvvetli ve zayıf yanlarından haberdar oluşunu kapsar. Öğrencinin biliş yeterliliklerine dair bilgisi üst bilişsel bilginin kayda değer özellikleri arasında gösterilmektedir. Öğrencinin sahip olduğu bilişsel nitelikleri ne derece şişirilmemiş ve

doğru değerlendirebildiğide kendi kendisi hakkındaki bilgi türünde ayrı bir önem kazanmaktadır (Anderson & Krathwohl, 2001, s. 59-60).

2.2.3.Bilişsel Süreçler

Yenilenmiş taksonomi zihinsel süreçleri ifade eden altı farklı grup içermektedir.

2.2.3.1.Hatırlama

Gereken bilginin bellekten bulunup getirilmesi durumudur. Tanımayla birlikte anımsama eylemlerini içinde barındırır (Tutkun vd., 2015). Hatırlamada bellekten geri çağırılması istenen öğe, taksonomideki bilgi boyutundan herhangi bir bilgiyi ya da bu bilgilerin bazı birleşimlerini kapsayabilmektedir. Bütün sınıflama içinde en temelde olan bu süreci yoklamak için ğrenenden ona ğretileni hemen hemen benzer şartlar altında tanımlaması, anımsaması beklenir (Anderson vd., 2021). Hatırlama süreci, zorlayıcı bilgi içeren metinler üzerinde anlamlı öğrenme sağlayabilmek için gerekli olan temel süreçtir (Mayer, 2002).

Hatırlama kategorisi, iki alt süreç içermektedir. *Tanıma*, verilen bilgi ile bellekte yer alan bilginin karşılaştırılma sürecini ifade eder. Burada birey verilen bilginin eř veya çok denk bir formunu hafızasında yoklamaktadır. Daha önce karşılaşılmamış bir bilgi verildiğinde ise birey bunun önceden sahip olduğu bilgilerle eşleşip eşleşmediğini kontrol eder. *Anımsama*, istenildiği takdirde bilginin bellekteki uzantısının tekrardan geri ağırılmasıdır (Demirel, 2020).

2.2.3.2.Anlama

Eğitimde söz konusu bilginin transferi olduğunda taksonominin odağı geride kalan beş kategoriye doğru kaymaktadır. Eğitim kurumlarında bilginin transferinin temel alındığı eğitimsel hedefleri vurgulama noktasında en geniş kategorinin anlama olabileceği

düşünülmektedir (Anderson & Krathwohl, 2001, s. 70). Anlama sürecinde grafiksel veya sözel farklı biçimlerde sunulan verilerden anlamlandırma yapılabilmektedir (Arı, 2011). Anlama düzeyindeki birey harita okuma, dönüştürme, tablo yorumlama gibi farklı becerileri sergileyebilmektedir (Birgin, 2016). Anlama basamağı, yedi alt süreç barındırmaktadır (Demirel, 2020):

Yorumlama, kişinin sunulan bir bilgiyi başka bir formda kendince ifade edebilmesidir. Yorumlama grafikten kelimelere, sayılardan cümlelere, resimlerden cümlelere, cümleden cümleye çok farklı biçimde olabilmektedir (Anderson vd., 2021). *Örnekleme*; sunulan ilkeye, öğeye uyacak onu belirtici özel bir durum, misal verilebildiği süreçtir. *Sınıflama*, unsurun veya bilgi parçasının hedef kategoriye ait olup olmadığını tanımayı kapsar. Ayrıca bir başlığa yerleştirme, kategorilendirme de bu başlığın içinde yer alır (Ocak, 2020, s. 78). Sınıflama yapmak, örneklemenin bütüncül bir tamamlayıcısıdır. Örneklemede genel olan verilip özel bir örnek istenirken sınıflamada özel olarak verilenlerin ana hatlar etrafında belirli çerçevede toplanması istenmektedir (Anderson vd., 2021, s. 94).

Özetleme, verilen bilgilerin toparlanmasını ya da verilen genel bir konunun özünü ifade edebilecek cümleler kurabilmeyi içermektedir. *Sonuç çıkarma*, sıralanmış örneklerin ya da cümlelerin içinden istenilen örüntüye erişebilmek olarak tanımlanmaktadır. Sonuç çıkarma işlemi esnasında karşılaştırmalardan faydalanılır (Demirel, 2020).

Verilen problemler veya olaylar arasındaki zıtlıkları, uyumları, eşleşmeleri bulma işlemine *karşılaştırma* denir. Karşılaştırma bir unsurun içinde bir bire aynı niteliğe yönelik olabileceği gibi başka konular veya nesnelere arasında da gerçekleşebilmektedir (Anderson & Krathwohl, 2001, s. 75.). Verilen durum içindeki neden-sonuç ilişkilerini sunabilme ve durum içinde yaşanan olası değişikliklerin uzantıları nasıl değiştirebileceğini ifade edebilme, *açıklama* sürecini oluşturur (Radmehr & Drake, 2018).

2.2.3.3.Uygulama

Problemin içinden çıkmak veya alıştırmaları gerçekleştirmek adına işe koşulan metotları kullanabilmeyi yansıtır. Uygulama boyutu, işlemsel bilgi ile sıkı bir bağlantı içerisindedir. Tanımında belirtilen alıştırmaya kavramı bireylerin daha öncesinden tanışık oldukları işlemleri kapsamaktadır. Problemler ise kişilerin ilk olarak hangi çözüm yoluna yönleneceklerini kesin olarak bilmedikleri görevleri kapsamaktadır (Mayer, 2002). Uygulama boyutunda başarılabilecek işlemler öğrenci için tanıdık görevler olduğu zaman öğrenenlerden çoğunlukla tercih edeceği işlemsel bilgiyi bilmesi beklenmektedir. Sonrasında ise az bir fikir yürütme sonucu öğrenciden görevi yapması beklenir. Uygulama, iki alt süreçten oluşmaktadır (Anderson vd., 2021):

Yapma, bireylerin benzerini icra ettikleri görevle yüz yüze geldikleri zaman gerekli metotları zorlanmadan uygulayabilmeleridir. Benzer, alışkın olunan şartlar çoğunlukla doğru işlemsel bilginin seçimine yönelik ipuçları içermektedir. Yapma, çoğunlukla takip edilmesi gereken sabit bir algoritma ya da işlemler doğrulukla icra edildiğinde yanıtın başlangıçta belli olduğu durumları içermektedir (Anderson vd., 2021).

Yararlanma, bireylerin bilmedikleri senaryolara karşı uygun yöntemi belirlemelerini ve uygulamalarını içermektedir (Radmehr & Drake, 2018). Yararlanma boyutunda kullanma, seçme devreye girdiği için yararlanma taksonomideki diğer süreçler ilede sıkı bir yakınlık içermektedir. Çünkü bireyin aşına olmadığı durumda ilerlemek adına birçok prosedürden birini seçmesi için problem olabildiğince tam bir biçimde anlaması beklenmektedir. Ayrıca önceden karşılaşılmayan görevlerdeki problemlerin içinden çıkabilmek için birey hangi prosedürden faydalanacağını hızlı bir şekilde bulamayabilir (Demirel, 2020). Öğrencinin tercih ettiği prosedür problem durumuna uymayabilir ve bazı uyarlamalar yapılmasına ihtiyaç duyulabilir. Yararlanma işlemi esnasında yaratma ile anlama kategorilerinin de sürece dâhil olabildikleri görülebilmektedir. Uyarlamalar için anlama ile yaratma zihinsel süreçleri kullanılabilir (Anderson & Krathwohl, 2001).

2.2.3.4.Çözümleme

Bütünün, meydana getirildiği kısımlarla arasındaki ilişkiyi görebilmeyi ve derinlemesine irdelemeyi ifade eder (Köğce vd., 2009). Çözümlemede, öğrenciden temalar arası ilişkileri ve bunların arkasındaki kuramları saptaması, örüntüleri farklı parçalara ayrıştırabilmesi beklenebilmektedir (Birgin, 2016). Çözümleme yapabilme içerisinde gerektirdiği çeşitli niteliklerle birlikte kendisine göre bir alt sınıflamada bulunan anlama ve üstünde yer alan değerlendirme ve yaratma ile sıkı bir ilişki içermektedir (Anderson vd., 2021). Anderson vd. (2021)'a göre bireylerin çözümlemeyi öğrenebilmeleri için aşağıdaki becerilerin ilerletilmesi önerilmektedir:

- a. Farklı düşünceleri ayırt edebilme
- b. Bir durumun sonuçlarını, onu destekleyen ve ona karşı çıkan fikirlerle ilişkilendirme
- c. İfade etmek istediği net bir biçimde olmayan varsayımların anlatmak istediklerini atfettiklerini bulma
- d. Bağlantılı materyalleri bağlantısızlardan ayırma
- e. Metnin amaçlarını yansıtan destekleyici fikirler bulma.

Çözümleme altında üç alt süreç barındırmaktadır. Bunlardan ilki ayrıştırma. *Ayrıştırma*, bir konunun bileşenlerini önemlerine göre irdeleyebilmeyi içermektedir. Birey bilginin önemli olan ve olmayan uzantıları üzerine yoğunlaşır ve onları belirler (Mayer, 2002). Ayrıştırmanın anlama basamağından belirleyici farkı ise ayrıştırmanın daha büyük ve kompleks bilgi kısımlarının yer aldığı içerikleri önem ve ilişkisel açıdan karşılaştırmada kullanılmasıdır (Anderson & Krathwohl, 2001, s. 80).

Çözümlemede yer alan bir diğer alt boyut örgütlemedir. *Örgütleme*, birbirini tutan yapıların niçin uyum içinde durabildiklerini anlayabilmek olarak tanımlanır. Örgütleme boyutundaki birey, kendisine gösterilen bilgi parçaları arasındaki tutarlı ve sistemli uzantıları bulabilir (Demirel, 2020). Çözümlemenin son alt boyutunu irdeleme oluşturur.

İrdeleme; kesinlik içermeyen imaların, atfetmelerin, kasıtlı olarak ifade edilmeyenlerin fark edebilmesidir. İrdeleme, kişinin yazıyı kurgulayanın niyetini saptayabilmesidir. İrdelemeyi yorumlamadan ayıran ise bireyin irdeleme sürecindeki saptamaları gerçekleştirebilmesi için temel bir anlama işleminden çok daha yüksek bir biliş seviyesine sahip olmasının gerekmesidir (Anderson & Krathwohl, 2001).

2.2.3.5. Değerlendirme

Kriterleri temel olarak bir yargıya erişme şeklinde ifade edilmektedir (Tutkun vd., 2015). Kriterlerin yapılandırılması için genellikle kalite, vasıflar ve etkiler dikkate alınır (Anderson & Krathwohl, 2001). Değerlendirme kategorisi, içerisinde kontrol etme ve eleştiriyi barındırırken yapılan her yargılamanın bir değerlendirmeye yönelik olmadığına dikkat çekilmektedir (Demirel, 2020). Taksonomideki zihinsel boyutlar içerisinde karar vermenin farklı formlarını tutabilmektedir. Değerlendirmeyi taksonominin geri kalan zihinsel süreçlerindeki karar vermelerden ayıran farksa değerlendirme sürecinin önceden tanımlanan olabildiğince tam ve net kriterlere göre yürütülmesidir. Değerlendirme, iki alt süreç içermektedir (Anderson vd., 2021):

Denetleme; bir çıktı ya da performans içindeki yanlışları bulmak, yapılması gerekenden farklı biçimde yapılan işlemler hakkında bir kanıya varmak olarak tanımlanır. Birey verilen çıktıların başlangıçta ifade edilenleri ne şekilde doğruladığını izlemektedir (Yıldırım, 2022).

Eleştirme; performansın veya prosedürün temel alınan dışsal gerekçeler, dayanaklar yoluyla irdelenmesini ifade eder (Radmehr & Drake, 2018). Öğrencinin belirlenmiş normlarla bir ürünün üzerinde liyakatli bir kanıya varması örnek olarak gösterilebilir. Eleştirme boyutun merkezinde eleştirel düşünce yatmaktadır (Mayer, 2002).

2.2.3.6.Yaratma

İşlevsellik oluşturma amacıyla çeşitli bileşen ve unsurların bir araya getirilerek yenilikçi bir biçimin ortaya konmasıdır (Forehand, 2010). Bir bilişsel yeterliliğin yaratma olarak sınıflandırılması için öğrencilerin zihinsel süreçlerini organize ederek ortaya önceden olmadığı bilinen bir plan veya yapı sunmaları gerekmektedir (Anderson vd., 2021). Revize sınıflamanın en üstünde yer alan boyut, pek çok durumda önceki öğrenmelerle koordine içermektedir. Taksonominin geride kalan süreçlerinde öğrenciler sunulan bütünün parçası halinde veriler üzerinde işlem yürütürken yaratmada pek çok kaynaktan bilgi edinen öğrenci bunları önceden edindikleri ile harmanlayarak yeni ürün inşa eder. Yaratma kendi içinde üç aşamaya ayrılmaktadır (Anderson & Krathwohl, 2001):

Bunlardan ilki oluşturmadır. *Oluşturmada*; bireyden sorunu aşmak adına yenilikçi, alternatif denenceler geliştirmesi beklenmektedir. Birey süreç içinde farklı düşünmenin merkeze alındığı yaratıcı düşünmeyi işe koşarak önceki bilgileri ve mevcut teoriler eşliğinde sınırları ve kısıtlamaları aşmaktadır (Mayer, 2002).

İkinci aşama olan *Planlama*; duruma yönelik alışlagelenden öte düzenlenen bir işlemler takımı, yol haritası olarak tanımlanmaktadır (Sönmez, 2020). Yol haritası, öğrencinin neleri yapacağını tek tek gösteren bir liste değil aksine çözüm sürecinde dikkat edilecek alt görevleri ve ana hatları belirtir. Eğitim sırasında uzmanların, öğretmenlerin hedefleri yazarken genel olarak yaratma sürecinde planlamayı geliştirecek hedefleri atladıkları onun yerine daha çok sonuçta ortaya çıkan ürün üzerine odaklandıkları görülebilmektedir (Anderson vd., 2021, s. 114).

Üretme, yaratma sürecinin son alt kategorisidir. Üretme aşamasında bireylere amaçlar sıralandıktan sonra bu amaçlara işlevsel biçimde hizmet edecek fonksiyonel bir ürün inşa etmeleri beklenmektedir (Mayer, 2002).

2.3.Krathwohl Duyuşsal Alan Taksonomisi

Bilişsel alan üzerinde yapılan sınıflandırma çalışmalarının büyük bir yankı uyandırması ve eğitimde kullanım alanının artması duyuşsal alan içinde sınıflama girişimlerinin hızlanmasına sebep olmuştur. Duyuşsal taksonominin geliştirildiği zamanda onu destekleyecek literatür çalışmaları son derece kısıtlı şekilde bulunduğundan araştırmacılar duyuşsal taksonomi oluştururken zorluk çekmişlerdir. Elde edilen sonuçların ardından taksonomi David Krathwohl, Benjamin Bloom ve Bertram Masia tarafından yazılan “Taxonomy of educational objectives, The classification of educational goals, Handbook II: Affective domain” adlı eserde yayınlanmıştır (Krathwohl, Bloom & Massia, 1964). Duyuşsal alan taksonomisi; içselleştirmeler, psikolojik durumlar, beğeniler, istekler, güdülenme vb. kapsamaktadır. Duyuşsal alan taksonomisinde beş düzey yer almaktadır (Hoque, 2016).

2.3.1.Alma

Alma, duyuşsal alanın ilk basamağını temsil etmektedir. Alma basamağında öğrenenden belirli uyarıcıların varlığını algılayabilmesi, etrafındakilere yönelik dikkat içinde olması beklenmektedir (Tan, 2014). Taksonomide bir adımın başarılması ilerideki daha büyük bir kazanım için belirleyici olacağından öğretmenlerin planlamaları sırasında alma basamağı önemli olmaktadır. Alma basamağı içerisinde üç farklı alt kategori bulundurmaktadır. *Farkındalık*, duyuşsal alanın en temelinde bulunur. Farkındalığın temelinde uyarı fark ediş yatmaktadır (Krathwohl vd., 1964). *Almaya açıklık*; uyarı ön yargısız, nötr biçimde ele almaktır. *Kontrollü ve seçici dikkatte*, birey dikkat dağıtıcı uyarıcıların bulunmasına karşın tercih ettiği uyarıcıya dikkatini yönlendirebilmektedir (Ertürk, 2013).

2.3.2.Tepkide Bulunma

Kişi fark edişin ötesini geçerek aktif olarak uyararla bilfiil ilgilenmektedir. Tepkide bulunma, üç alt kategoriye ayrılmaktadır (Ocak, 2020, s. 83). *Tepkide uysallıkta*, kişi davranışı başlatana kadar açıkça bir gönüllülük durumu hâkim değildir. Birey yapılması gereken işe karşı net bir itiraz ortaya koymaz bir başka deyişle açıkça direnmez, itaat eder olarak bir uygulayış söz konusudur. *Tepkide isteklilikte*, gönüllülük esaslı davranışlara seçim doğrultusunda makul katılım vardır. Bir önceki seviyede gösterilen isteksizliğin yerine kişinin kendi seçimleri ön plana çıkmaktadır (Krathwohl vd., 1964). *Tepkide doyum* temasının temelinde genel olarak zevk alma, eğlenme, doyum elde etme gibi duygusal bileşenler mevcuttur (Tan, 2014).

2.3.3.Değer Verme

Değer verme, tutum ve inançlara ilişkin sergilenen tutarlı tepkileri içermektedir (Borich, 2017). Değer verme, üç alt kategoriye ayrılmaktadır. *Değeri kabullenme* kategorisinde birey bir değeri önemseyerek ona bir dereceye kadar tutarlı duyuşsal tepkiler sergilerken *değeri yeğleme* basamağında ise birey bir değere ilişkin zamanını ayırarak onu üstün tutmaktadır. *Değere adanma* düzeyinde birey değere karşı derin bir özdeşleşmişlik sergileyebilmekte ve değeri takip etmek adına çeşitli fedakârlıklarda bulunarak imkânlarını harcayabilmektedir (Sönmez, 2020).

2.3.4.Örgütlenme

Birey, art arda bir biçimde değerleri içselleştirdikçe birden fazla değer ortaya çıkmaktadır. Yeni ve eski değerleri içeren bu durumu irdeleyerek onlardan kişisel, yeni bir değer sistemi meydana çıkartmak örgütlenme olarak tanımlanmaktadır (Fer, 2011, s. 195). Örgütlenme basamağındaki öğrenci ilkeli bir kararlılık edinmiştir ve kendine has prensipler inşa ederek

bunları hayatına uygular (Erginer, 2021). Örgütlenme, iki alt kategori içermektedir. *Değerin kavramsallaştırılması*; birey hem soyutlama hem de kavramsallaştırma süreçleri sayesinde kendine göre yeni, zenginleştirilmiş anlamlar inşa etmektedir. Soyutlama sürecinde sıradanlıklar, farklılıklar çözümlenmektedir (Krathwohl vd., 1964). *Değer sistemi örgütlenmesi*; karmaşık ve farklı değerlerin bir araya getirilmesini, bir araya getirilen değerlerin tutarlılık ilişkilerine göre düzenlenmesini kapsamaktadır. Bu işlem kendine has bir değer sisteminin sentezi ile sonuçlanmaktadır (Tan, 2014).

2.3.5. Kişilik Haline Getirme

Kişilik haline getirme basamağındaki davranışlar çelişkilerden arınık olarak kişinin kendine özgü karakteristik niteliklerini yansıtmaktadır. Ortaya konulan bütün davranışların kişinin değer sistemiyle bir tutarlılık göstermesi beklenmektedir (Borich, 2017). Bireyin dünya görüşü, yaşamdaki amacı gibi konuları içeren kişilik haline getirme basamağı; duyuşsal alan taksonomisinin en üstünde yer almaktadır (Gözütok, 2011). Kişilik haline getirme düzeyindeki eğitsel kazanımların formal eğitim ile kazandırılması zorlu bir hal alabilmektedir. Duyuşsal taksonominin en yüksek kademesinde bilişsel ve duyuşsal süreçler oldukça yoğun bir iş birliği içerisinde yer almaktadır. Kişilik haline getirme, iki alt kategoriden oluşmaktadır (Krathwohl vd., 1964).

Genellenmiş örüntü, değer ve tutumların belirli zamanlarda içsel tutarlılık olarak gösterilmesidir (Ertürk, 2013). Kişiler tarafından belirli olgu ya da durumlara karşı benzer tepkiler verilebilmektedir. Genellenmiş örüntü sürecinde kişiler etrafı kendi değer sistemlerine göre yorumlayarak ona uygun davranabilmektedirler (Sönmez, 2020).

Karakter haline getirme duyuşsal alanın zirvesinde yer alır. Bireyin hayata dair düşünceleri, hayat felsefesi bu kategori kapsamındadır. Karakter haline getirme düzeyindeki hedefler genellenmiş örüntüdeki hedeflere göre çok daha geniş kapsamlıdır. Karakter haline getirme kapsamına alınan hedefler, öğretim sırasında öğrenciler tarafından

her zaman doğrudan sergilenmese bile programlarda öğretmenlerin amaçlarının bir parçası olarak yer almalıdır (Krathwohl vd., 1964).

2.4.Simpson Psikomotor Alan Taksonomisi

Fiziksel fonksiyonları, refleksif hareketleri içeren psikomotor hedefler 1970’li yıllara kadar açık ve net bir biçimde sınıflandırılmamıştır (Hoque, 2016). Duyuşsal ve bilişsel alanın sınıflandırılmasının ardından eğitimsel hedefleri açıklamada psikomotor davranışların ifade edilmesine yönelik bir eksiklik hissedilmiştir. Psikomotor alanda yapılması istenen hareketlerin bilişsel ve duyuşsal gereksinimlerinin yanında yüksek derece teknik, fiziksel yetenek ve beceri istemesi psikomotor hedefleride sınıflandırılma sistemlerine yönelik çalışmaları beraberinde getirmiştir. Psikomotor alandaki kazanımların tanımlanmasına ilişkin taksonomi 1966 yılında Illinois Üniversitesinden Elizabeth Jane Simpson tarafından oluşturulmuştur (Simpson, 1966). Psikomotor taksonomideki hedefler bilginin fiziksel olarak kodlanmasıyla ilgilidir. Ayrıca doğuştan otonom olarak verilen tepkiler ve reflekslerde psikomotor sınıflamanın kapsamına alınmıştır. Psikomotor alan taksonomisi yedi basamaktan oluşmaktadır (Hoque, 2016).

2.4.1.Algılama

Motor davranışların uygulanmasına yönelik ilk adımı oluşturmaktadır. Kişiden burada duyu organlarını kullanarak eylemleri, hareketler arası ilişkileri izlemesi, algılaması beklenmektedir. Algılama, motor hareketin işleme geçmesi için gerekli ancak tek başına tam anlamıyla yeterli değildir (Ertürk, 2013, s. 75; Ocak, 2020).

Algılama, üç alt kategoriye ayrılmaktadır. *Duyusal uyarılma*: Birey var olan faktörleri tek veya daha çok duyu organıyla saptamaktadır. *İşaret seçme*, görevi yeterli derece uygulamak için özel olarak hangi işarete yanıt verileceğinin bilinmesi olarak ifade

edilmektedir. Çalışmakta olan bir makinenin çıkardığı sestten bozuk parçayı tanımlama bu basamağa örnektir. *Çevirme*, bireyin bir eylem esnasında algısını psikomotor hareketiyle bağdaştırabilmesi ifade eder (Simpson, 1966). Beden eğitimi dersinde öğrencinin öğretmeni ısınma hareketlerini gösterirken onu dikkatlice izlemesi, basketbol müsabakası esnasında antrenörün gösterdiği el işaretlerinden yola çıkarak oyuncuların hangi hücum setinin oynanacağını anlamaları algılama basamağındaki davranışlara örnek gösterilebilir (A. Pulur, kişisel iletişim, Eylül 28, 2022).

2.4.2.Kuruluş

Belirlenen hareket formunu gerçekleştirmeye yönelik olarak vücudun ayarlanmasını kapsamaktadır. Ayarlama psikomotor, duyuşsal veya zihinsel olarak üç farklı biçimde gerçekleşmektedir. *Zihinsel kuruluş*, motor fiili gerçekleştirmek üzere zihnin hazır olmasını ifade etmektedir. *Fiziksel kuruluş*, eyleme dair vücudun anatomik olarak uygun biçimde konumlandırılmasını yansıtmaktadır. *Duyuşsal kuruluş*, psikomotor harekete ilişkin bireyin sahip olduğu tutumsal hazır bulunuşluğudur (Ertürk, 2013). Koşu yarışından önce sırasıyla ısınma yapma, uygun ekipmanları giyme, müsabaka alanına gelerek vücudu postürel olarak uygun hale getirme ve kendini yarışa güdüleme bu süreçteki davranışlara bir örnek sergilemektedir (A. Pulur, kişisel iletişim, Eylül 28, 2022).

2.4.3.Kılavuzla Yapma

Kılavuzla yapma, kompleks becerilerin gelişiminin başlangıç aşamasıdır. Karmaşık hareketlerin bir uzmanın yol göstericiliği eşliğinde yönergeler doğrultusunda temel aşamalarının yapılmasını, tekrar edilmesini kapsamaktadır (Fer, 2011).

Kılavuzla yapma kategorisi, iki alt basamağa ayrılmaktadır. *Taklit*, başka bir bireyin ortaya koyduğu performansı doğrudan tekrarlamayı içermektedir. (Simpson, 1966, s. 28). Beden

eğitimi dersinde öğretmenin gösterdiği halk oyunu figürlerini öğrencilerin öğretmenlerinden gördükleri şekilde aynen tekrar etmeleri taklit basamağına örnek gösterilebilir (A. Pulur, kişisel iletişim, Eylül 28, 2022). *Deneme ve yanılma*, istenen hareket formu açığa çıkana kadar çeşitli gerekçelere dayalı işlemlerin denenerek sonuca ulaşılmasını içermektedir (Ertürk, 2013, s. 78). Kendi için en iyi penaltı atış stilini bulmak isteyen öğrencinin ayak içi, ayak iç-üstü, ayak üstü ve ayak dışı gibi vuruş tekniklerini deneyerek kendine en uygun olan vuruşu belirmesi deneme ve yanılma basamağına örnek gösterilebilmektedir (A. Pulur, kişisel iletişim, Eylül 28, 2022).

2.4.4.Mekanikleşme

Öğrenilen bir hareketin alışkanlık haline dönüşmesidir. Mekanikleşme basamağına ulaşmış bir birey psikomotor hareketi güvenle icra edebilecek durumdadır. Birey, psikomotor eylemleri kendi başına yapabilecek yeterliliğe erişmiştir ve hareketi belirli bir derecede ortaya koyabilmektedir (Erginer, 2021). Beden eğitimi dersinde öğretmeninden futbolda şut çekme tekniğini öğrenen bir öğrencinin okulda, gündelik yaşamında futbol oynarken kendi başına şut atabilmesi mekanikleşme basamağına örnek gösterilebilir (A. Pulur, kişisel iletişim, Eylül 28, 2022).

2.4.5.Karmaşık Dışa Vuruk Faaliyet

Bireyden karmaşık olarak gösterilen hareket modellerini ustalıkla icra edebilmesi beklenmektedir. Birey, yüksek bir beceri kapasitesine ulaşmıştır. Karmaşık hareketler bireyler tarafından kolayca ve etkili bir biçimde olabildiğince düşük enerjiyi harcanarak, olabildiğince kısa sürede icra edilir (Borich, 2017).

Karmaşık dışa vuruk faaliyet, iki kategoriye ayrılmaktadır. *Kararsızlığın giderilmesi*, bireylerin zihninde var olan hareket sıralamasının tereddüt gösterilmeden uygulanmasını ifade eder. *Otomatik uygulama*; birey yüksek derece beceri, kas koordinasyonu isteyen

motor hareketleri büyük bir ustalıkla uygulayabilmektedir (Simpson, 1966, s. 29-30). Olimpik bir yüzme sporcusunun serbest, kelebek, kurbağalama ile sırtüstü olmak üzere tüm yüzme stillerini en az hata ile yüzebilmesi karmaşık dışa vuruk tepki basamağındaki psikomotor davranışa örnek gösterilebilir (A. Pulur, kişisel iletişim, Eylül 28, 2022).

2.4.6.Uyum

Psikomotor taksonominin uyum basamağındaki bir birey kazandığı motor becerileri yeni tanıştığı hareket becerilerine karşı adapte edebilmektedir (Tan, 2014). Uyarılma esnasında yeni olan psikomotor beceri çok uğraş vermeden bir-iki deneme ardından yapılabilmektedir (Tataroğlu, 2011). Tenis dersinde forehand ve backhand vuruşlarını öğrenen öğrencinin badminton dersinde gösterilen forehand ve backhand vuruşlarını zorlanmadan yapabilmesi uyum basamağındaki psikomotor davranışa örnek gösterilebilir (A. Pulur, kişisel iletişim, Eylül 28, 2022).

2.4.7.Yaratma

Psikomotor taksonominin tepesinde yer alan bu basamakta benzeri olmayan bir hareket modeli icat etmek veya yeni bir psikomotor hareket anlayışı ortaya çıkartma yer alır (Begam & Tholappan, 2018; Tan, 2014). Futbolcu Antonin Panenka'nın kendi adı ile anılan 'penanka penaltısı', futbolcu Johan Cruyff'un adıyla anılan 'Cruyff dönüşü', cimnastik sporcusu İbrahim Çolak'a ait 'Çolak hareketi' yaratma basamağındaki psikomotor hareketlere örnek gösterilebilir (A. Pulur, kişisel iletişim, Eylül 28, 2022).

2.5.İlgili Araştırmalar

Taksonomilerin yer aldığı çalışmalara bakıldığında zaman sınavların ve öğretim programlarının analizinden ders kitaplarındaki içerik ve etkinliklerin incelenmesine kadar

çok geniş bir çalışma alanının olduğu görülmektedir (Ekinci ve Bal, 2019; Eroğlu & Kuzu, 2014; Gökdemir vd., 2021; Ünsal & Korkmaz, 2017). Taksonomilerle ilgili araştırmalar bu bölümde açıklanmaktadır.

Bilişsel alana yönelik farklı araştırmacılar tarafından çeşitli isimlerle birçok sınıflama girişimi bulunmasına rağmen çalışmalarda sıklıkla yenilenmiş bloom taksonomisinin tercih edildiği görülmektedir (Arı, 2013). Lee, Kim ve Yoon (2015) araştırmalarında iki farklı ülkenin ilkökul fen bilimleri öğretim programlarını içerdikleri bilişsel amaçlara göre karşılaştırmışlardır. Gerek Kore gerekse Singapur'un bu derse ait programlarında zihinsel süreçlerde ağırlıklı olarak anlamaya, bilgi türünde ise kavramsal bilgiye ağırlık verdikleri görülmüştür. İki devletinde ilkökul fen bilimleri kazanımlarında çözümlene ve ötesindeki kazanım sayısının oldukça az olduğu görülürken üst biliş hitap eden bir kazanımın olmadığı görülmektedir. Wei ve Ou (2019) çalışmalarında Makao, Tayvan, Çin ve Hong Kong'un fen bilimleri öğretim programlarını ele almışlardır. Dört farklı bölgenin ortaokul fen bilimleri öğretim programlarında ortak olarak kavramsal bilginin ağırlıkta olduğu bulunurken Çin, Makao ve Tayvan'ın fen bilimleri programını meydana getiren hedeflerinin büyük bir bölümünün hatırlama düzeyine ait olduğu gözlemlenirken Hong Kong tarafında ise hedeflerin ağırlığının daha çok anlama seviyesinde yer aldığı vurgulanmıştır. Kacovsky vd. (2021) yaptıkları araştırmada Çek Cumhuriyeti, Estonya, Polonya ve Slovenya olarak dört farklı devletin ortaöğretim matematik ve bilim içerikli öğretim programlarını irdelemişlerdir. Yapılan irdeleme sonucunda dört ülkenin matematik ve bilim konuları üzerindeki zihinsel hedefleri arasında önemli bir farklılık bulunamamıştır. Ülkelerin fizik, coğrafya, kimya ve biyoloji gibi bilim derslerine ait öğretim programlarındaki amaçlarda daha çok kavramsal bilgi türü yer bulurken matematik hedeflerinde ise daha çok işlemsel bilginin olduğu bulunmuştur.

Ünsal ve Korkmaz (2017) yaptıkları araştırmada 2009 yılında yayınlanan 11. sınıf felsefe öğretim programını ele almışlardır. Yapılan incelemeyle birlikte tüm programın %84'ünün zihinsel, kalan %16'lık dilimin ise duyuşsal özellikli kazanımlardan meydana geldiği

bulunurken psikomotor alan adına hiçbir kazanım programda tespit edilmemiştir. Ayrıca çalışmada duyuşsal niteliklere hitap eden kazanımların tamamının alma basamağına ait olduğı ifade edilmiştir. Benzer bir çalışmayı il, Kuzu ve Şimşek (2019) 2018 ortaöğretim matematik öğretim programı kazanımları üzerinde gerçekleştirmişlerdir. Bu kapsamda programda yer bulan kazanımların daha çok işlemsel bilgi etrafında şekillendirildiğı görülmüştür. Üst bilişsel düzeyde bilgi içeren hiçbir kazanımın programda yer bulamaması dikkat çekici olarak ifade edilmiştir.

Yolcu (2019) yaptığı çalışmada 2017 yılında yayınlanan ilkokul fen bilimleri dersinin kazanımlarını konu olarak almıştır. Çalışmada 3. ve 4. sınıf kazanımları çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda dersin kazanımlarının oldukça yüksek bir çoğunlukla kavramsal bilgi içerdiği saptanırken en az üst bilişsel bilgi içerdiği saptanmıştır. Ayrıca zihinsel kısımda bütün kazanımların %43'ünün anlama basamağıyla ilişkili olduğı ifade edilmiştir. Karip (2019a, 2019b) yaptığı çalışmalarda 2018 yılında yayınlanan ilkokul ve ortaöğretim görsel sanatlar öğretim programındaki kazanımları ele almıştır. İlkokul kademesindeki kazanımların %78'inin zihinsel %21'inin duyuşsal olduğı belirlenirken psikomotor alana ait bir kazanıma programda rastlanmamıştır. Ortaöğretimde ise kazanımların büyük bir kısmının bilişsel olduğı görülürken psikomotor kazanımlara bu programda da yer verilmediğı tespit edilmiştir. Karip (2019a, 2019b) çalışmalarında 1, 4, 11. ve 12. sınıf düzeylerinde değerlendirme seviyesiyle ilgili kazanımların sayıca az olmasının göze çarpan bir eksiklik olduğunu vurgulamıştır.

Ekinci ve Bal (2019) 2018 Liseye Geçiş Sınavında yer alan matematik sorularını irdeledikleri çalışmada söz konusu yılın matematik sınav sorularının %90 işlemsel ve %10 kavramsal bilgi içerdiğini saptamışlardır. Olgusal ve üst bilişsel bilgiyi yoklayan sorulara bu sınavda rastlanmamıştır. Benzer şekilde sınav soruları zihinsel boyutta yalnızca analiz ve uygulama seviyelerini yoklamaktayken taksonominin diğere basamaklarını ölçmeyi hedefleyen soruların bu sınavda yer almadığı saptanmıştır.

Hamurcu ve Ekinci (2020) ise 2019 senesinde yayınlanan 5. sınıf İngilizce öğretim programını değerlendirmişlerdir. Çalışmada öğretim programında dinleme becerisi ile ilgili kazanımların anlama, konuşma becerisi ile ilgili kazanımların uygulama, okuma ve anlama becerisi ile ilgili kazanımların anlama düzeyi ağırlıklı kazanımlardan oluştuğu tespit edilmiştir. Programda değerlendirme, çözümlene ve yaratma boyutlarına gerekli önemin verilerek kazanımların çeşitlendirilmesi gerektiği belirtilmiştir. Elmas vd. (2020) yaptıkları araştırmada Türkiye, Finlandiya ve Çekya gibi farklı devletlerin ortaöğretim kimya öğretim programlarını çözümlenmişlerdir. Araştırmada Türkiye’de 127 kazanımla sürdürülen programın Çekya ve Finlandiya öğretim programlarına göre daha fazla kazanım içerdiği ve programın daha karmaşık, detaycı olduğu belirtilmiştir.

2020 senesinde gerçekleştirilen Liseye Geçiş Sınavındaki Türkçe sorularını bilişsel açıdan inceleyen bir araştırmada ise soruların hatırlama, uygulama ve anlama gibi aşağı düzeylerde yer aldığı tespit edilmiştir. Çalışmada, sonraki sınavlar için hazırlanacak Türkçe sorularının alt ve üst düzey bilişsel becerilere sayıca dengeli biçimde dağıtılması gerektiği önerilmiştir (Gökdemir vd., 2021). Yılmaz, Aşkar, Yıldız ve Sönmez (2021) araştırmalarında 2013 okul öncesi öğretim programını revize edilmiş bloom taksonomisi yoluyla değerlendirmişlerdir. Araştırmacılar yaptıkları çalışmada zihinsel açıdan programın uygulama ve anlama boyutu yönüyle baskın olduğunu saptarlarken programda yaratmaya en az düzeyde yer verildiğini bulmuşlardır. Yılmaz vd. (2021) program kazanımlarının bütün alanlara dengeli olarak dağıtılmasını önermişlerdir.

Güllü vd. (2011) ilköğretim birinci ve ikinci kademelerini içine alan ilköğretim beden eğitimi öğretim programını çalışmalarında değerlendirmişlerdir. Bulgulara göre hem birinci hem ikinci kademe beden eğitimi programında sayıca içerisinde en çok kazanım barındıran alan duyuşsal alan olurken ardından zihinsel alan gelmekte ve bunu en son sırada içerisinde en az kazanımın yer aldığı psikomotor alan takip etmektedir. Çalışmada ilköğretim beden eğitimi öğretim programlarında psikomotor alana yönelik kazanımların diğer alanlara göre daha az sayıda olduğu tespit edilmiştir. Uğraş ve Aral (2018)

gerçekleştirdikleri araştırmada 2018 ortaokul beden eğitimi öğretim programı üzerinde çalışmışlardır. Çalışmada programda yer alan 122 kazanımı irdelemişlerdir. Öğretim programının %39'unu zihinsel kazanımların oluşturduğu gözlemlenirken geriye kalan bölümün ise duyuşsal ve psikomotor kazanımlar arasında eşit şekilde paylaşıldığı gözlemlenmiştir. Ayrıca programdaki kazanımların yarısının işlemler bilgisine ait olduğu belirtilirken olgular bilgisi ise programda en az verilen bilgi çeşidi olmuştur.



BÖLÜM III

YÖNTEM

İlkokul beden eğitimi ve oyun öğretim programı kazanımlarının farklı taksonomilere göre değerlendirilmesine yönelik araştırma yöntemine, örnekleme, veri toplama ve verilerin analizine dair bilgiler yer almaktadır.

3.1.Araştırmanın Yöntemi

Araştırmamızda ilkokul beden eğitimi ve oyun dersi öğretim programının farklı taksonomilere göre incelenmesinin gerçekleştirilebilmesi için nitel araştırma yaklaşımlarından doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma yaklaşımı, araştırmanın merkezine alınan durumların veya araştırılan dokümanın kendi koşulları çerçevesinde incelenmesine imkân sağlayan araştırma sürecini ifade etmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2008). Araştırma konularını ve konular arası etkileşimleri insan bakış açısıyla irdeleyebilmek ve tanımlayabilmek nitel araştırmanın sunduğu fırsatlar arasında yer almaktadır (Sığırı, 2021). Doküman incelemesi yöntemi, çözümlenmesi istenen durumla ilgili verileri bulduran yazılı kaynakların irdelenmesini içermektedir (Yıldırım & Şimşek, 2008).

Araştırmada beden eğitimi ve oyun dersi öğretim programının içerisinde bulunan kazanımları derinlemesine bir biçimde irdeleyip çözümlmek için nitel araştırma desenlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışmaları, üzerinde durduğu konuyu sağlam gerekçelere dayandırarak olabildiğince açık ve ayrıntılı şekilde çözümlmeyi amaçlamaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2008, s. 77). Durum çalışmasının konusu bir program bir insan veya bir yaşanmışlık olabilmektedir. Durum çalışmalarında epeyce sınırlandırılmış bir veri kaynağı üzerinde çalışıldığından bu yönüyle de tarama çalışmalarından ayrılık göstermektedir. Araştırma deseni, odaklandığı olayın dinamiklerini derinlemesine bir şekilde anlamaya fırsat vermektedir (Sığı, 2021, s. 160-162).

3.2. Araştırmanın Örneklemi

Araştırmada veri kaynağını 2018 yılında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından uygulanmaya koyulan ve ilkokul 1, 2, 3 ve 4. sınıfları içine alan Beden Eğitimi ve Oyun Dersi Öğretim Programı oluşturmaktadır. Öğretim programı içerisinde 106 adet kazanım bulunmaktadır. 1. sınıfa ait 24 kazanım, 2. sınıfa ait 28 kazanım, 3. sınıfa ait 29 kazanım ve 4. sınıfa ait 25 kazanım öğretim programında yer almaktadır. Tablo 1’de öğretim programındaki kazanımların sınıflara göre dağılımı verilmiştir:

Tablo 1

Beden Eğitimi ve Oyun Dersi Öğretim Programı Kazanımlarının Sınıflara Göre Dağılımı

Öğretim Programı	Sınıf Düzeyleri	Kazanım Sayıları
Beden Eğitimi ve Oyun	1. Sınıf	24
	2. Sınıf	28
	3. Sınıf	29
	4. Sınıf	25
Toplam		106

Milli Eğitim Bakanlığı, (2018). Beden Eğitimi ve Oyun Öğretim Programı. <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=443> sayfasından erişilmiştir.

3.3. Verilerin Toplanması

Araştırmada kullanılan doküman incelemesi yöntemi beş adımda gerçekleştirilmektedir. Birinci adımda dokümana erişme, ikinci adımda dokümanın orijinalliğinin onaylanması, üçüncü adımda dokümanı anlama, dördüncü adımda verilerin analizi ve beşinci adımda verilerin kullanılması olarak sıralanır (Sığırı, 2021; Yıldırım & Şimşek, 2008). Yapılan doküman incelemesi esnasında aşağıdaki sıralama takip edilmiştir:

1) Dokümana Erişme: 2018 Beden Eğitimi ve Oyun Öğretim Programı (Milli Eğitim Bakanlığı, 2018) Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı resmi internet sayfasında yayımlanan öğretim programlarından elde edilmiştir.

2) Dokümanın Orijinalliğinin Onaylanması: Beden eğitimi ve oyun dersi öğretim programının yazılı olarak yer aldığı doküman Milli Eğitim Bakanlığının resmi internet sayfasından temin edildiği için orijinaldir.

3) Dokümanı Anlama: Araştırmaya konu olan öğretim programı içerisindeki kazanımlar öncelikle ders kodu, ait olduğu sınıfın numarası, bulunduğu öğrenme alanı numarası, bulunduğu alt öğrenme alanı numarası ve son olarak kazanım numarasını da içerecek şekilde sıralanmıştır. Araştırmanın veri kaynağını oluşturan dokümanda yer alan kazanımları çözümlemek için bilişsel alana hitap eden kazanımlar adına Anderson ve Krathwohl'un (2001) "Yenilenmiş Bloom Taksonomisi", duyuşsal alana hitap eden kazanımlar adına Krathwohl vd. (1964) tarafından geliştirilen taksonomi, psikomotor alana hitap eden kazanımlar adına Simpson taksonomisi kullanılmıştır. Sıralanan kazanımlar, araştırmacılar tarafından bilişsel, duyuşsal veya psikomotor açıdan ait olduğu düşünülen alanın taksonomi tablosuna kodlanmıştır.

4) Verilerin Analizi: Dokümanın içerisinden toplanan verileri analiz etmek için doküman analizinden faydalanılmıştır.

5) Verilerin Kullanımı: Araştırma kapsamında kullanılan beden eğitimi ve oyun öğretim programı Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının resmi internet

sayfasında herkese açık bir erişime sahiptir. Bu nedenle verilerin kullanılmasında herhangi bir kişi veya kuruma bir zarar gelmeyecektir.

3.4. Verilerin Analizi

Araştırmada toplanan verileri analiz etmek için doküman analizi tekniği kullanılmıştır. Dokümanlar; otobiyografi, arşiv kayıtları, resmi yazılar gibi farklı biçimindeki veri kaynaklarıdır. Araştırma kapsamında çözümlenmesi yapılacak olan dokümana, çalışma başlamadan önce veya çalışma esnasında ulaşılabilir (Sığrı, 2021, s. 248). Doküman analizi dört aşamada uygulanır. Birinci aşamada analizi yapılacak olan veri kaynağından örneklem belirleme, ikinci aşamada kategorilerin oluşturulması, üçüncü aşamada analiz biriminin saptanması ve dördüncü aşamada sayısallaştırma yapılması şeklindedir (Sığrı,2021, s. 256; Yıldırım & Şimşek, 2008, s. 197). Çalışma esnasında yapılan doküman analizi aşağıdaki şekilde gerçekleştirilmiştir:

1) Analizi Yapılacak Olan Veri Kaynağından Örneklem Belirleme: Örneklemin veri kaynağı içerisinde belirlenmesi yapılırken ölçüt örnekleme anlayışından yararlanılmıştır. Ölçüt örnekleme, amaçlı örnekleme yöntemleri kapsamındadır. Araştırmacılar dokümanın içinde kriterleri karşılayan bütün veriler üzerinde çalışırlar (Yıldırım & Şimşek, 2008).

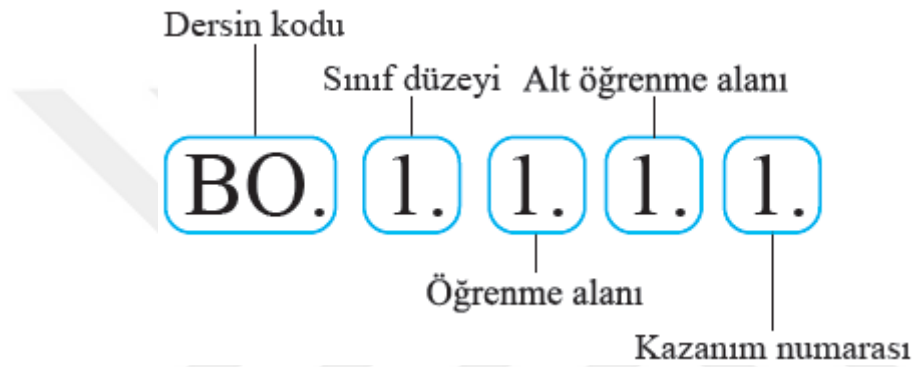
2) Kategorilerin Oluşturulması: 2018 Beden Eğitimi ve Oyun Öğretim Programı kazanımlarının hangi taksonomi ile ilişkilendirileceği öğretim programının tamamı incelenerek gerçekleştirilmiştir.

3) Analiz Biriminin Saptanması: Çalışmanın analiz birimini öğretim programı içinde yer alan kazanımlar oluşturmaktadır.

4) Sayısallaştırma: 2018 Beden Eğitimi ve Oyun öğretim programındaki 106 adet kazanım, hiçbir kazanım dışarıda kalmayacak biçimde araştırmacılar tarafından kodlanmıştır. Birbirinden bağımsız olarak tek tek kodlanan 106 kazanım, bilişsel alana ait

olanlar için yenilenmiş Bloom taksonomisi tablosuna kodlanmıştır. Kazanımlar duyuşsal alana yönelikse duyuşsal alan taksonomisi tablosuna kodlanmıştır. Son olarak psikomotor alana ait olan kazanımlar ise araştırmacılar tarafından Simpson taksonomisi tablosuna kodlanmıştır. Ünsal ve Korkmaz (2017)'ın belirttiği üzere kazanımların kodlanması süresince, kazanımlar yalnızca içerdikleri eylem sözcüklerine göre değil aynı zamanda kazanım cümlesinin bütününde yapılan vurgu da dikkate alınarak kodlanmıştır.

Kazanımlara ait bazı özellikler aşağıda Şekil 2'de gösterilmiştir.



Şekil 2. Kazanımların özellikleri. Milli Eğitim Bakanlığı, (2018). *Beden eğitimi ve oyun dersi öğretim programı*. <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=443> sayfasından erişilmiştir.

Öğretim programında ifade edilen kazanımların taksonomilere yerleştirilmesi için öncelikle kazanımdaki fiil ve ad ifadeleri tespit edilmektedir (Anderson vd., 2021, s. 40). Kazanımdaki fiil ve ad, kazanımın hangi zihinsel kategori ve hangi bilgi türüyle ilişkilendirileceği hakkında fikir vermektedir. Öğretim programında yer alan bir kazanımın ‘‘Yenilenmiş Bloom Taksonomisine’’ göre analizinin bir örneği şu şekildedir (Anderson & Krathwohl, 2001, s. 30-34):

Öğretim programında 3. sınıfa ait olan kazanımlardan biri ‘‘BO.3.2.2.3. Oyun ve fiziki etkinliklerde dikkat edilmesi gereken hijyen ilkelerini nedenleriyle açıklar.’’ şeklindedir. Bu kazanımdaki fiilin ‘‘açıklamak’’ sözcüğü olduğu tespit edilmiştir. Fiil sözcüğü burada, kazanımın altı zihinsel kategoriden hangisine ait olduğunu belirlemeye yardımcı olmaktadır. Açıklama eyleminde öğrenciden duruma ait neden sonuç ilişkilerini ifade

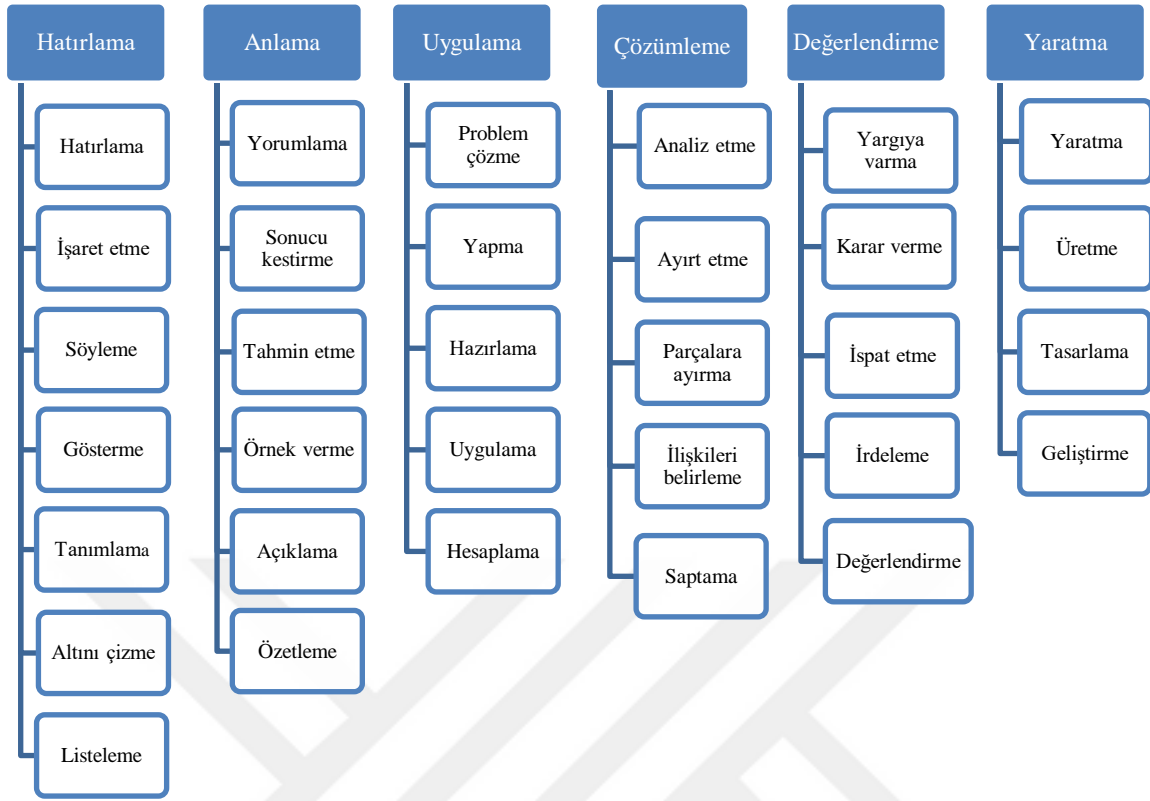
edebilmesi beklenmektedir ve bu eylem anlama kategorisi ile ilişkilendirilmektedir (Anderson vd., 2021). Kazanımın isim bölümü “oyun ve fiziki etkinliklerde dikkat edilmesi gereken hijyen ilkeleri”dir. İsim bölümü kazanımın hangi bilgi boyutuyla ilişkilendirileceğine yardımcı olmaktadır. Konu alanına ilişkin ilke ve genellemelere ait bilgiler, kavramsal bilgi içerisinde yer almaktadır (Anderson vd., 2021). Bu sebepten dolayı kazanım kavramsal bilgi basamağıyla ilişkilendirilmiştir. Sonrasında söz konusu kazanım, anlama ve kavramsal bilginin kesiştiği bölümlere işaretlenmiştir.

Tablo 2

Bilişsel Alana Ait Kazanımlara Göre Kodlama Örneği

Kazanım	Bilgi Boyutu				Bilişsel Süreç Boyutları					
	Olgusal	Kavramsal	İşlemsel	Üst bilişsel	Hatırlama	Anlama	Uygulama	Çözümleme	Değerlendirme	Yaratma
BO.3.2.2.3. Oyun ve fiziki etkinliklerde dikkat edilmesi gereken hijyen ilkelerini nedenleriyle açıklar.		X				X				

Öğretim programında bulunan kazanımları bilişsel alana göre sınıflamak için yararlanılan yardımcı ifadeler aşağıda Şekil 3’de gösterilmiştir.



Şekil 3. Bilişsel alana yönelik yardımcı ifadeler. Demirel, Ö. (2020). *Eğitimde program geliştirme kuramdan uygulamaya*. Ankara: Pegem Akademi

Öğretim programında yer alan kazanımların Krathwohl vd. (1964) tarafından geliştirilen duyuşsal alan taksonomisine yerleştirilmesinin bir örneği şu şekildedir:

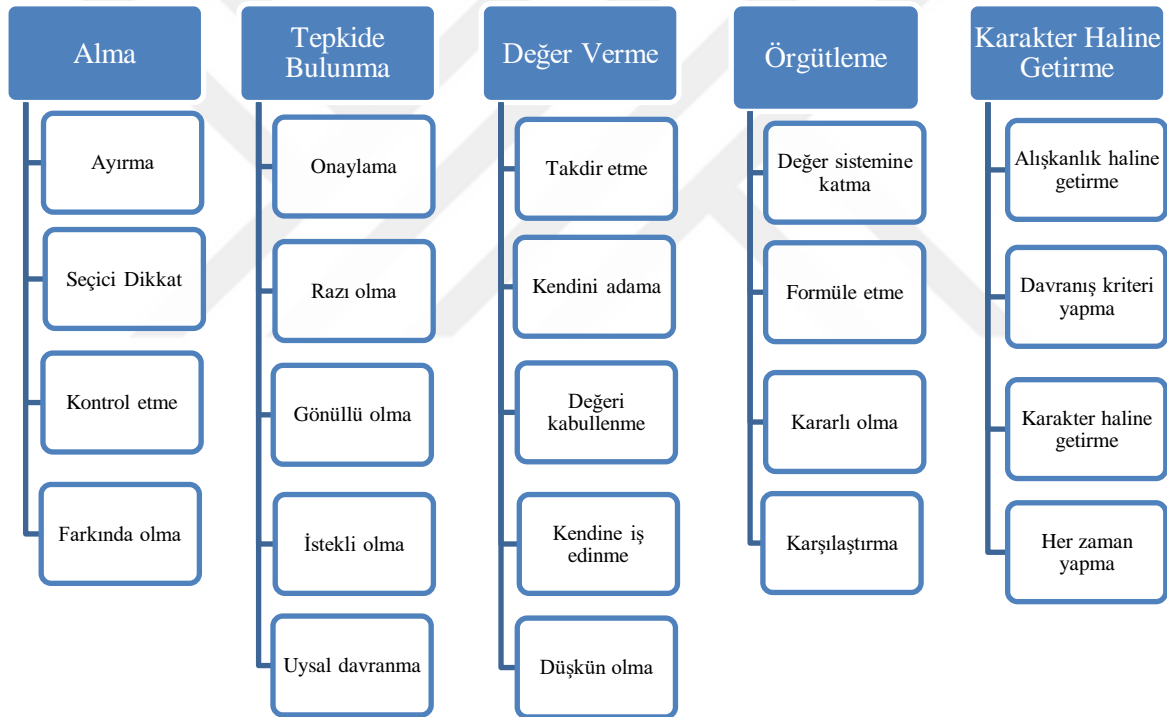
Öğretim programında 3. sınıfa ait olan kazanımlardan biri ‘BO.3.2.2.11 Oyun ve fiziki etkinliklerde başarıyı tebrik eder.’ şeklindedir. Sönmez (2020)’in belirttiği şekilde ‘Değer verme basamağında, kişinin uyarıcılara karşı nasıl bir tepkide bulunacağı kestirilebilir. Tutum, inanç ve değerler bu basamağın kapsamı içindedir. Değer verme basamağındaki hedef cümlesinin sonuna düşkünlük, takdir ediş, kendini veriş gibi ifadeler getirilmelidir.’ (s. 107). Kazanım, değer verme basamağı ile ilişkilendirilmiştir. Duyuşsal alana ait kazanımlara ilişkin kodlama örneği Tablo 3’de gösterilmiştir.

Tablo 3

Duyuşsal Alana Ait Kazanımlara Göre Kodlama Örneği

Kazanım	Duyuşsal Alan				
	Alma	Tepkide bulunma	Değer verme	Örgütleme	Kişilik haline Getirme
BO.3.2.2.11 Oyun ve fiziki etkinliklerde başarıyı tebrik eder.			X		

Öğretim programındaki kazanımları duyuşsal alana göre sınıflandırmak için yararlanılan yardımcı ifadeler Şekil 4’de gösterilmiştir.



Şekil 4. Duyuşsal alana yönelik yardımcı ifadeler. Demirel, Ö. (2020). *Eğitimde program geliştirme kuramdan uygulamaya*. Ankara: Pegem Akademi; Sönmez, V. (2020). *Program geliştirmede öğretmen elkitabı*. Ankara: Anı

Öğretim programında yer alan psikomotor kazanımların Simpson taksonomisine yerleştirilmesinin bir örneği şu şekildedir:

Öğretim programında 3. sınıfa ait olan kazanımlardan biri ‘‘BO.3.1.1.2. Yer değiştirme hareketlerini vücut, alan farkındalığı ve hareket ilişkilerini kullanarak artan bir doğrulukla

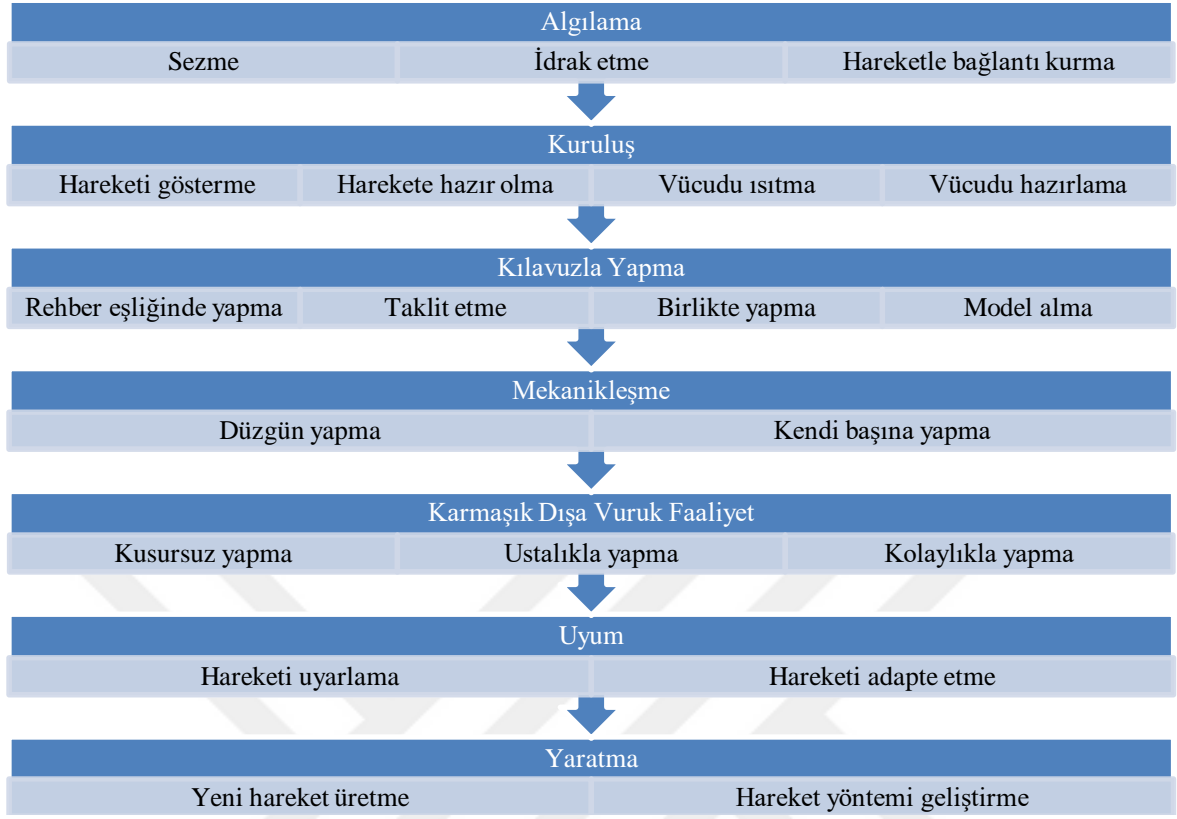
yapar.” şeklindedir. Kazanımda öğrencinin yer değiştirme hareketlerini kendi başına yapabilir duruma geldiği; vücut, alan farkındalığı veya hareket ilişkileriyle birlikte hareketlerin daha karmaşık formlarını giderek daha iyi şekilde sergileyebildiği ifade edilmektedir (A. Pulur, kişisel iletişim, Eylül 28, 2022). Simpson (1966)’ın belirttiği üzere “Karmaşık dışa vuruk faaliyet basamağındaki birey; karmaşık, bileşik hareket modellerini düzgünce ve etkili bir şekilde uygulayabilmektedir.” (s. 29). Kazanım, karmaşık dışa vuruk faaliyet basamağına kodlanmıştır. Psikomotor alana ait kazanımlara ilişkin kodlama örneği Tablo 4’de gösterilmiştir.

Tablo 4

Psikomotor Alana Ait Kazanımlara Göre Kodlama Örneği

Kazanım	Psikomotor Alan						
	Algılama	Kuruluş	Kılavuzla yapma	Mekanikleşme	Karmaşık dışa vuruk faaliyet	Uyum	Yaratma
BO.3.1.1.2. Yer değiştirme hareketlerini vücut, alan farkındalığı ve hareket ilişkilerini kullanarak artan bir doğrulukla yapar.					X		

Öğretim programındaki kazanımları psikomotor alana göre sınıflandırmak için yararlanılan yardımcı ifadeler Şekil 5’de gösterilmiştir.



Şekil 5. Psikomotor alana yönelik yardımcı ifadeler. Borich, D. G. (2017). *Etkili öğretim yöntemleri: araştırma temelli uygulama* (M. Bahaddin Acat, Çev.). Ankara: Nobel; Erginer, E. (2021). *Öğretim ilke ve yöntemleri: uygulamalı bir çalışma*. Ankara: Pegem Akademi

3.5. Güvenirliğin Sağlanması

Araştırmada kazanımların bilişsel, duyuşsal ve psikomotor olarak doğru alanla ilişkilendirilip ilişkilendirilmediğine yönelik güvenirliliği belirlemek adına uzman görüşüne başvurulmuştur. Nitel özellikli çalışmalarda tamamen tarafsız olan bir kodlama gerçekleştirilmesi güç olabilmektedir. Güçlüğü aşabilmek adına farklı kodlayıcıların denk, aynı verilere yönelik kodlamaları önem arz etmektedir. Kodlayıcılar arasındaki benzerlik yüzdesi nitel çalışmalarda güvenirliliği temsil etmektedir (Baltacı, 2017).

Kodlama konusunda üniversitede 10 yıl ve üzerinde ders verme tecrübesi bulunan öğretim üyelerinden ‘‘Eğitim Programları ve Öğretim’’ alanında uzman olan bir akademisyenin ve ‘‘Beden Eğitimi ve Spor’’ alanında uzman olan beş akademisyenin görüşlerinden

faydalanılmıştır. Akademisyenlere, içerisinde 2018 beden eğitimi ve oyun öğretim programına ait 106 kazanımın tamamıyla birlikte bilişsel, duyuşsal ve psikomotor davranış kategorilerinin ayrı ayrı yer aldığı 3 farklı kodlama tablosu verilmiştir. Sonrasında akademisyenlerden kendilerine verilen bu listeleri kullanarak her kazanım bağımsız olacak ve hiçbir kazanım açıkta kalmayacak biçimde kazanımları uygun gördükleri taksonomiye kodlamaları istenmiştir. Kodlamaların sonlandırılmasının ardından araştırmacının kendi kodlamalarıyla akademisyenlerin kodlamaları karşılaştırılmış ve kazanımlar üzerinde tartışılarak ortak bir görüşe ulaşılmaya çalışılmıştır. Bunun sonucunda kazanımlar üstündeki ‘‘görüş birliği’’ ve ‘‘görüş ayrılığı’’ sayıları tespit edilmiş olup ‘‘görüş ayrılığı’’ durumundaki kazanımlar adına ‘‘Eğitim Programları ve Öğretim’’ alanındaki bir uzmandan tekrar görüş alınarak bu kazanımlar bir sonuca bağlanarak araştırmanın güvenilirliği hesaplanmıştır. Güvenirliğin hesaplamasında Miles ve Huberman’ın (1994) güvenilirlik formülünden ‘‘[Güvenirlik= Görüş birliği / (Görüş birliği + Görüş ayrılığı)]’’ yararlanılmış ve güvenilirlik %88,67 $[94/(94+12)]$ olarak belirlenmiştir. Formüle göre iç tutarlılığın sağlanması adına kodlayıcılar arasındaki uyumun en az %80 olması gerekmektedir (Baltacı, 2017).

BÖLÜM IV

BULGULAR

Çalışmada yapılan doküman analizi sonucunda ilkokul beden eğitimi ve oyun dersi öğretim programındaki kazanımların taksonomiler içindeki dağılımlarına ilişkin bulgular yer almaktadır.

4.1. 1. Sınıf Kazanımlarının Analizine İlişkin Bulgular

1. sınıf kazanımlarının bilişsel alanda yenilenmiş Bloom taksonomisine göre dağılımı aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 5

1.Sınıftaki Bilişsel Kazanımların Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre Dağılımı

Bilişsel Süreç Boyutu	Bilgi Boyutu				Toplam	
	Olgusal Bilgi	Kavramsal Bilgi	İşlemsel Bilgi	Üst Bilişsel Bilgi	f	%
Hatırlama	-	BO.1.1.2.1. Vücut bölümlerinin hareketlerini tanımlar. BO.1.2.2.3. Oyun ve fiziki etkinliklere katılırken sağlığını korumak ve güvenliği için dikkat etmesi gereken unsurları söyler.	-	BO.1.1.3.2. Oyunda kullanılan basit stratejileri tanımlar.	3	37,5
Anlama	-	BO.1.1.2.3. Verilen bir dizi hareketi, temel hareket beceri gruplarından uygun olanla ilişkilendirir. BO.1.2.2.1. Sağlık ile oyun ve fiziki etkinlikler arasındaki ilişkiyi açıklar. BO.1.2.2.2. Oyun ve fiziki etkinliklere katılırken vücudunda meydana gelen değişiklikleri açıklar. BO.1.2.2.8. Oyun ve fiziki etkinliklerde bireysel güç ve becerilerin farklı olabileceğini açıklar.	-	-	4	50
Uygulama	-	-	-	BO.1.1.3.1. Temel hareketleri yaparken dengesini sağlamak için stratejiler geliştirir.	1	12,5
Çözümleme	-	-	-	-		
Değerlendirme	-	-	-	-		
Yaratma	-	-	-	-		
Toplam	f	-	6	-	2	8
	%	-	75	-	25	100

Tablo 5’de yer alan verilerde 1. sınıf düzeyinde yer alan bilişsel kazanımların hangi bilişsel süreç ve bilgi boyutunda yer aldıkları görülmektedir. Öğretim programında 1. sınıf düzeyinde 8 bilişsel kazanımın var olduğu tespit edilmiştir. 8 kazanımın bilişsel süreçler yönüyle genel dağılımlarına bakıldığında ise bilişsel kazanımların %50’sinin anlama, %37,5’inin hatırlama ve %12,5’inin uygulama basamağı düzeyinde yer aldığı belirlenmiştir. Yaratma, çözümlenme ve değerlendirme basamaklarında herhangi bir kazanım belirlenmemiştir.

Tablo 5 bilgi boyutu açısından değerlendirildiğinde ise 1. sınıftaki bilişsel kazanımların %75’inin kavramsal ve %25’inin üst bilişsel bilgi içerdiği bulunmuştur. Olgusal bilgi veya işlemsel bilgi içeren bir kazanıma 1. sınıf düzeyinde rastlanmamıştır.

1. sınıf kazanımlarının Krathwohl taksonomisine göre dağılımı aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 6

1.Sınıftaki Duyuşsal Kazanımların Krathwohl Taksonomisine Göre Dağılımı

Duyuşsal Alan Boyutları	Kazanım	f	%
Alma	BO.1.1.2.2. Kişisel ve genel alanını fark eder.	1	14,28
Tepkide Bulunma	BO.1.2.2.6. Güvenli alanlarda oynar. BO.1.2.2.7. Oyun ve fiziki etkinlikler sırasında çeşitli iletişim becerileri gösterir.	2	28,57
Değer Verme	BO.1.2.3.1. Bayram, kutlama ve törenlere katılır.	1	14,28
Örgütlenme	-	-	-
Kişilik Haline Getirme	BO.1.2.1.1. Oyun ve fiziki etkinliklere düzenli olarak katılır. BO.1.2.2.4. Oyun ve fiziki etkinliklere katılırken dengeli ve düzenli beslenme alışkanlığı sergiler. BO.1.2.2.5. Oyun ve fiziki etkinliklere katılırken temizlik alışkanlıkları sergiler.	3	42,87
Toplam		7	100

Tablo 6 incelendiğinde ilkokul kademesinde uygulanan beden eğitimi ve oyun dersi öğretim programının 1. sınıf düzeyinde 7 adet duyuşsal kazanım içerdiği görülmektedir. Duyuşsal kazanımların taksonomi içerisindeki dağılımlarına gelindiğinde; duyuşsal kazanımların %42,87'sinin kişilik haline getirme, %28,57'sinin tepkide bulunma, %14,28'inin alma ve %14,28'inin değer verme düzeyinde bulunduğu görülmektedir. Örgütlenme basamağında bir kazanım 1. sınıfta yer almamaktadır.

1. sınıf kazanımlarının Simpson taksonomisine göre dağılımı aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

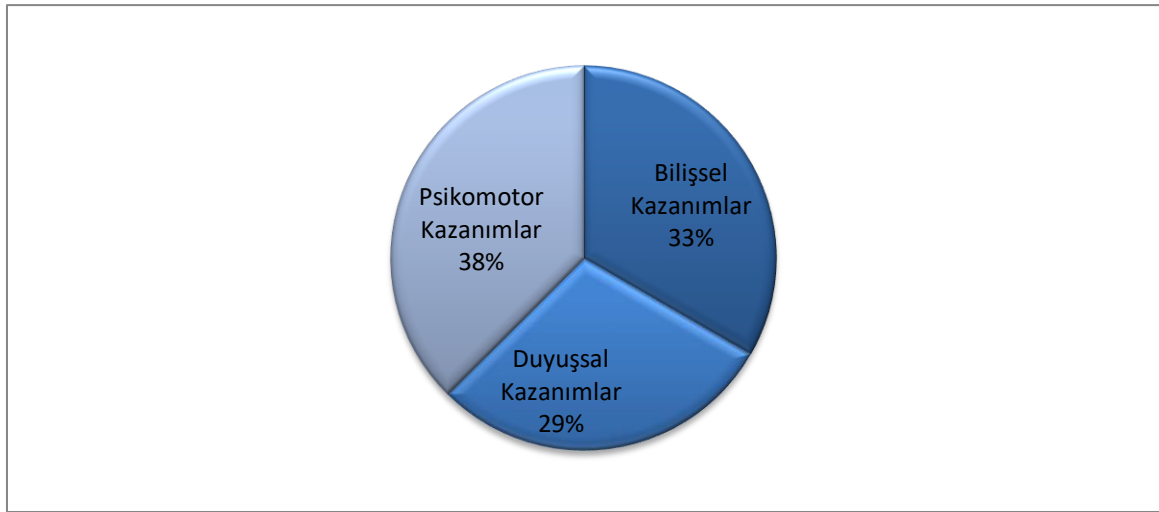
Tablo 7

1.Sınıftaki Psikomotor Kazanımların Simpson Taksonomisine Göre Dağılımı

Psikomotor Alan Boyutları	Kazanım	f	%
Algılama		-	-
Kuruluş		-	-
Kılavuzla Yapma		-	-
	BO.1.1.1.1. Yer değiştirme hareketlerini yapar.		
	BO.1.1.1.2. Dengeleme hareketlerini yapar.		
	BO.1.1.1.3. Nesne kontrolü gerektiren hareketleri yapar.		
	BO.1.1.1.4. İki ve daha fazla hareket becerisini içeren basit kurallı oyunlar oynar.		
Mekanikleşme	BO.1.1.1.5. Ritim ve müzik eşliğinde hareket eder.	9	100
	BO.1.1.2.4. Oyunu belirlenen kurallara göre oynar.		
	BO.1.2.1.2. Sınıf dışında oyunlar oynar.		
	BO.1.2.3.2. Kültürümüze ait basit ritimli halk dansları adımlarını yapar.		
	BO.1.2.3.3. Geleneksel çocuk oyunlarını oynar.		
Karmaşık Dışa Vuruk Faaliyet		-	-
Uyum		-	-
Yaratma		-	-
Toplam		9	100

Tablo 7'ye göre öğretim programında 1. sınıfta 9 tane psikomotor kazanım bulunduğu belirlenmiştir. Psikomotor kazanımların dağılımlarına bakıldığında kazanımların tamamının mekanikleşme basamağında bulunduğu tespit edilirken psikomotor taksonominin diğer boyutlarında herhangi bir kazanıma rastlanmamıştır.

1.sınıf kazanımlarının bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlar açısından genel dağılımlarına ilişkin bilgi Şekil 6'da gösterilmiştir.



Şekil 6. 1. Sınıf kazanımlarının genel dağılımları

1.sınıf kazanımlarının alanlara göre genel dağılımları incelendiğinde kazanımların %38'inin psikomotor, %33'ünün bilişsel ve %29'unun duyuşsal alana ait olduğu bulunmuştur.

4.2. 2. Sınıf Kazanımlarının Analizine İlişkin Bulgular

2. sınıf kazanımlarının bilişsel alanda yenilenmiş Bloom taksonomisine göre dağılımı aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 8

2.Sınıftaki Bilişsel Kazanımların Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre Dağılımı

Bilişsel Süreç Boyutu	Bilgi Boyutu				Toplam	
	Olgusal Bilgi	Kavramsal Bilgi	İşlemsel Bilgi	Üst Bilişsel Bilgi	f	%
Hatırlama	-	-	BO.2.1.2.1. Temel hareket becerilerini uygularken hareketin tekniğine ait özellikleri söyler.	-	1	10
Anlama	-	BO.2.1.2.2. Vücut bölümlerinin hareketlerini açıklar. BO.2.2.2.2. Fiziksel uygunluğu oluşturan kavramları açıklar. BO.2.2.2.3. Oyun ve fiziki etkinlikler ile fiziksel uygunluk kavramları arasında ilişki kurar. BO.2.2.2.4. Oyun ve fiziki etkinliklere katılırken sağlığını korumak için dikkat etmesi gereken unsurları açıklar. BO.2.2.2.5. Oyun ve fiziki etkinliklere katılırken kendisi için güvenlik riski oluşturan unsurları açıklar.	BO.2.1.2.3. Efor kavramına göre vücudunun nasıl hareket edeceğini açıklar.	BO.2.2.2.1. Sağlıklı olmak için oyun ve fiziki etkinliklere neden katılması gerektiğini açıklar. BO.2.2.2.7. Oyun ve fiziki etkinliklerde kendisi ve başkaları arasındaki benzerlik ve farklılıkları açıklar.	8	80
Uygulama	-	-	-	BO.2.1.3.1. Oyunda basit stratejileri ve taktikleri kullanır.	1	10
Çözümleme	-	-	-	-	-	-
Değerlendirme	-	-	-	-	-	-
Yaratma	-	-	-	-	-	-
Toplam	f	-	5	2	3	10
	%	-	50	20	30	100

Tablo 8'deki veriler ışığında 2. sınıfta 10 adet bilişsel kazanım bulunduğu görülmektedir. Kazanımların bilişsel süreçler açısından genel dağılımlarına bakıldığında bilişsel kazanımların %80'inin anlama, %10'unun hatırlama ve %10'unun uygulama basamağında olduğu görülürken yaratma, değerlendirme ve çözümlenme basamaklarında bir kazanım yer almamaktadır.

Tablo 8 bilgi boyutu açısından ele alındığında ise 2. sınıfta bilişsel kazanımların %50'sinin kavramsal, %30'unun üst bilişsel ve %20'sinin işlemsel bilgi içerdiği görülmektedir. 2. sınıf düzeyinde olgusal bilgi içeren bir kazanım yer almamaktadır.

2. sınıf kazanımlarının Krathwohl taksonomisine göre dağılımı aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 9

2.Sınıftaki Duyuşsal Kazanımların Krathwohl Taksonomisine Göre Dağılımı

Duyuşsal Alan Boyutları	Kazanım	f	%
Alma	-	-	-
Tepkide Bulunma	BO.2.2.2.6. Oyun ve fiziki etkinliklerde güvenlik riski oluşturmayan davranışlar sergiler.	3	42,86
	BO.2.2.2.9. Oyun ve fiziki etkinliklerde iş birliğine dayalı davranışlar gösterir.		
	BO.2.2.3.1. Bayram, kutlama ve törenlere istekle katılır.		
Değer Verme	BO.2.2.1.2. Fiziksel uygunluğu destekleyici oyun ve fiziki etkinliklere katılır.	3	42,86
	BO.2.2.2.8. Oyun ve fiziki etkinliklerde bireysel farklılıklara karşı duyarlılık gösterir.		
	BO.2.2.2.10. Doğada oyun ve fiziki etkinliklere katılırken çevreye duyarlılık gösterir.		
Örgütlenme	-	-	-
Kişilik Haline Getirme	BO.2.2.1.1. Çevresindeki imkânları kullanarak oyun ve fiziki etkinliklere düzenli olarak katılır.	1	14,28
Toplam		7	100

Öğretim programında 2. sınıfta 7 duyuşsal kazanım olduğu belirlenmiştir. Duyuşsal kazanımların %42,86'sı tepkide bulunma, %42,86'sı değer verme ve %14,28'i kişilik haline getirme düzeyindeki kazanımlardan oluşmaktadır. 2. sınıfta alma ve örgütleme basamaklarında kazanım bulunmamaktadır.

2. sınıf kazanımlarının Simpson taksonomisine göre dağılımı aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

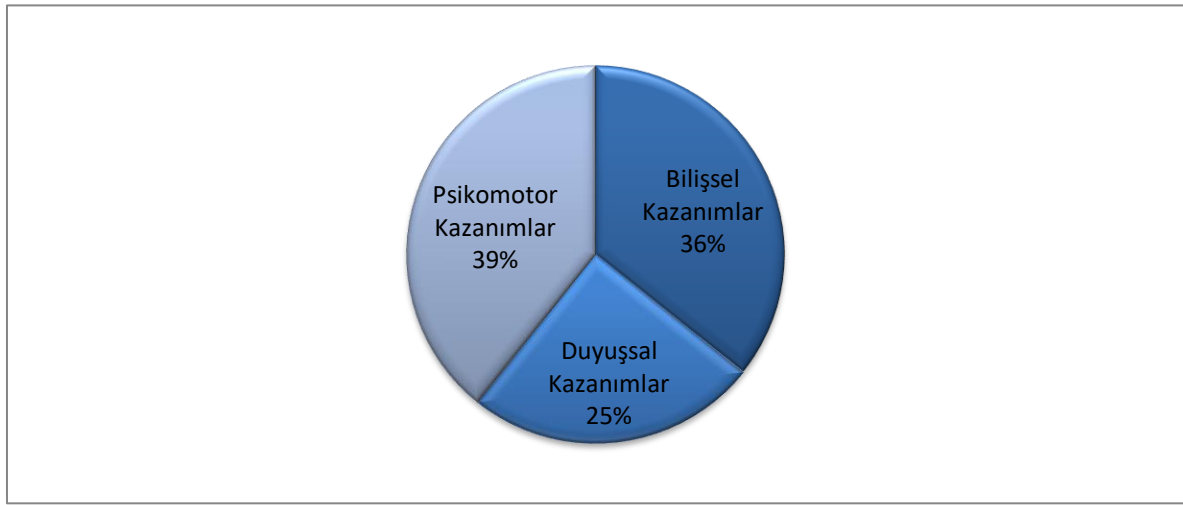
Tablo 10

2.Sınıftaki Psikomotor Kazanımların Simpson Taksonomisine Göre Dağılımı

Psikomotor Alan Boyutları	Kazanım	f	%
Algılama		-	-
Kuruluş		-	-
Kılavuzla Yapma		-	-
Mekanikleşme	BO.2.1.1.8. Verilen ritim ve müziğe uygun hareket eder. BO.2.1.1.9. Temel ve birleştirilmiş hareket becerilerini içeren basit kurallı oyunlar oynar. BO.2.2.3.2. Kültürümüze ait basit ritimli dans adımlarını yapar. BO.2.2.3.3. Geleneksel çocuk oyunlarını oynar.	4	36,36
Karmaşık Dışa Vuruk Faaliyet	BO.2.1.1.1. Yer değiştirme hareketlerini artan bir doğrulukla yapar. BO.2.1.1.2. Yer değiştirme hareketlerini vücut, alan farkındalığı ve hareket ilişkilerini kullanarak yapar. BO.2.1.1.3. Dengeleme hareketlerini artan bir doğrulukla yapar. BO.2.1.1.4. Dengeleme hareketlerini vücut, alan farkındalığı ve hareket ilişkilerini kullanarak yapar. BO.2.1.1.5. Nesne kontrolü gerektiren hareketleri artan bir doğrulukla yapar. BO.2.1.1.6. Nesne kontrolü gereken hareketleri alan, efor farkındalığı ve hareket ilişkilerini kullanarak yapar. BO.2.1.1.7. İki ve daha fazla hareket becerisini birleştirerek artan doğrulukla uygular.	7	63,64
Uyum		-	-
Yaratma		-	-
Toplam		11	100

Öğretim programında 2. sınıfta 11 adet psikomotor kazanımın bulunduğu belirlenmiştir. Psikomotor kazanımların %63,64'ünün karmaşık dış vuruk faaliyet %36,36'sının ise mekanikleşme basamağı düzeyinde bulunduğu tespit edilmiştir. 2. sınıf düzeyinde algılama, uyum, kılavuzla yapma, yaratma ve kuruluş basamaklarında herhangi bir psikomotor kazanım bulunmamaktadır.

2. sınıf kazanımlarının bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlar açısından genel dağılımlarına ilişkin bilgi Şekil 7'de gösterilmiştir.



Şekil 7. 2. Sınıf kazanımlarının genel dağılımları

2. sınıf kazanımlarının alanlara genel dağılımları incelendiğinde kazanımların %39'u psikomotor, %36'sı bilişsel ve %25'inin duyuşsal alana ait olduğu bulunmuştur.

4.3. 3. Sınıf Kazanımlarının Analizine İlişkin Bulgular

3. sınıf kazanımlarının bilişsel alanda yenilenmiş Bloom taksonomisine göre dağılımı aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 11

3.Sınıftaki Bilişsel Kazanımların Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre Dağılımı

Bilişsel Süreç Boyutu	Bilgi Boyutu				Toplam	
	Olgusal Bilgi	Kavramsal Bilgi	İşlemsel Bilgi	Üst Bilişsel Bilgi	f	%
Hatırlama	-	-	-	-	-	-
Anlama	-	BO.3.2.2.1. Sağlıkla ilgili fiziksel uygunluğu geliştiren ilkeleri açıklar. BO.3.2.2.3. Oyun ve fiziki etkinliklerde dikkat edilmesi gereken hijyen ilkelerini nedenleriyle açıklar BO.3.2.2.4. Oyun ve fiziki etkinliklerde uygun kıyafet kullanmanın önemini açıklar. BO.3.2.2.5. Oyun ve fiziki etkinliklerde kendisi ve arkadaşları için güvenlik riski oluşturan unsurları nedenleriyle açıklar.	BO.3.2.2.2. Oyun ve fiziki etkinlikler öncesinde, sırasında ve sonrasında beslenmenin nasıl olması gerektiğini açıklar.	BO.3.1.3.1. Oyun ve fiziki etkinliklerde kullanılacak basit stratejileri ve taktikleri açıklar.	6	66,67
Uygulama	-	-	BO.3.2.2.13. Aktif ve sağlıklı hayat davranışı geliştirmek için çeşitli teknolojileri kullanır.	-	1	11,11
Çözümleme	-	-	-	-	-	-
Değerlendirme	-	-	BO.3.1.2.1. Oyun ve fiziki etkinliklerde arkadaşının performansını gözlemleyerek geri bildirim verir.	-	1	11,11
Yaratma	-	-	-	BO.3.2.2.12. Oyunlarda karşılaştığı problemlere çözümler önerir.	1	11,11
Toplam	f	4	3	2	9	
	%	44,44	33,33	22,22	100	

Tablo 11’de yer alan bilgiler incelendiğinde öğretim programında 3. sınıf seviyesinde 9 adet bilişsel kazanım olduğu görülmektedir. 9 kazanımın bilişsel boyuttaki genel dağılımları ele alındığında bilişsel kazanımların %66,67’sinin anlama, %11,11’inin uygulama, %11,11’inin değerlendirme ve %11,11’inin yaratma basamağında yer aldığı bulunmuştur. 3. sınıfta hatırlama ve çözümlenme basamaklarında herhangi bir kazanım bulunmamaktadır.

3. sınıfta bulunan bilişsel kazanımlar bilgi boyutu yönüyle incelendiğinde kazanımların %44,44’ünün kavramsal bilgi, %33,33’ünün işlemsel bilgi ve %22,22’sinin üst bilişsel bilgi içerdiği belirlenmiştir. 3. sınıf düzeyinde olgusal bilgi içeren bir kazanım tespit edilememiştir. 3. sınıf kazanımlarının Krathwohl taksonomisine göre dağılımı aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 12

3.Sınıftaki Duyuşsal Kazanımların Krathwohl Taksonomisine Göre Dağılımı

Duyuşsal Alan Boyutları	Kazanım	f	%
Alma	-	-	-
Tepkide Bulunma	BO.3.2.2.6. Oyun ve fiziki etkinliklere katılımda sağlığını koruma davranışları sergiler.	3	33,33
	BO.3.2.2.8. Oyun ve fiziki etkinliklerde öz güvenle hareket eder.		
	BO.3.2.2.10. Oyun ve fiziki etkinliklerde iş birliği becerileri geliştirir.		
Değer Verme	BO.3.2.2.7. Oyun ve fiziki etkinliklerde güvenliği için sorumluluk alır.	4	44,44
	BO.3.2.2.9. Oyun ve fiziki etkinliklerde bireysel farklılıklara saygı gösterir.		
	BO.3.2.2.11. Oyun ve fiziki etkinliklerde başarıyı tebrik eder.		
	BO.3.2.3.1. Bayram, kutlama ve törenler için hazırlık yapar.		
Örgütlenme	-	-	-
Kişilik Haline Getirme	BO.3.2.1.1. Seçtiği oyun ve fiziki etkinliklere düzenli olarak katılır.	2	22,22
	BO.3.2.1.2. Fiziksel uygunluğunu destekleyici oyun ve fiziki etkinliklere düzenli olarak katılır.		
Toplam		9	100

Öğretim programında yer alan 3. sınıf kazanımları duyuşsal açıdan incelendiğinde bu sınıf düzeyinde 9 duyuşsal kazanımın olduğu belirlenmiştir. 9 duyuşsal kazanımın Krathwohl taksonomisi içerisindeki dağılımlarına bakıldığında kazanımların %44,44'ünün değer verme, %33,3'ünün tepkide bulunma ve %22,22'sinin kişilik haline getirme basamaklarında yer aldığı görülmektedir. 3. sınıfta alma ve örgütleme basamakların herhangi bir duyuşsal kazanım yer almamaktadır.

3. sınıf kazanımlarının Simpson taksonomisine göre dağılımı Tablo 13'de gösterilmiştir.

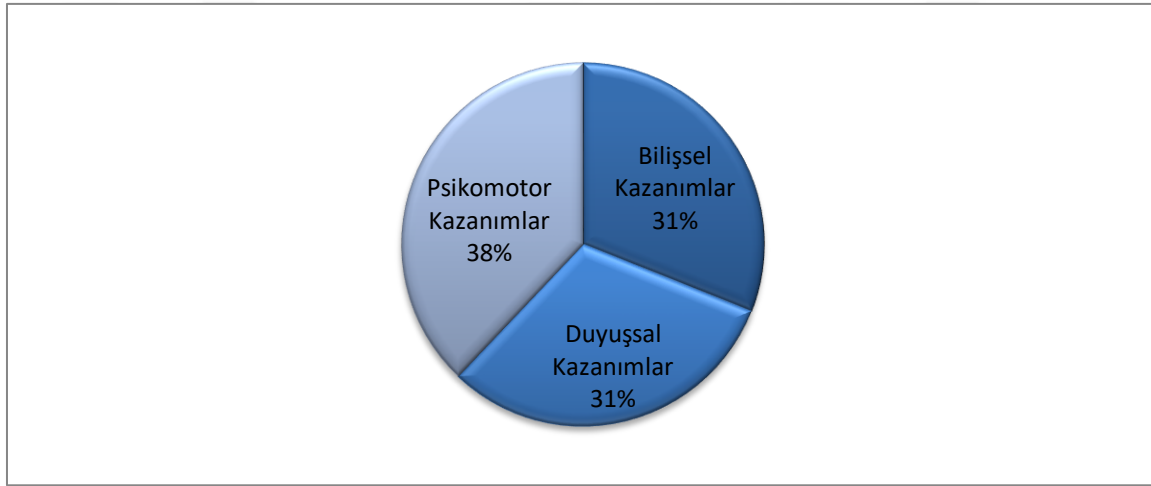
Tablo 13

3.Sınıftaki Psikomotor Kazanımların Simpson Taksonomisine Göre Dağılımı

Psikomotor Alan Boyutları	Kazanım	f	%
Algılama	-	-	-
Kuruluş	-	-	-
Kılavuzla Yapma	-	-	-
Mekanikleşme	BO.3.1.1.5. Nesne kontrolü gerektiren hareketleri geliştirir. BO.3.1.3.2. Oyun ve fiziki etkinliklerde basit stratejileri ve taktikleri uygular. BO.3.2.3.2. Basit ritimli yöresel halk dansları yapar. BO.3.2.3.3. Seçtiği geleneksel çocuk oyunlarını arkadaşlarına oynatır.	4	36,36
Karmaşık Dışa Vuruk Faaliyet	BO.3.1.1.1. Yer değiştirme hareketlerini artan çeviklikle yapar. BO.3.1.1.2. Yer değiştirme hareketlerini vücut, alan farkındalığı ve hareket ilişkilerini kullanarak artan bir doğrulukla yapar. BO.3.1.1.3. Çeşitli nesnelerin üzerinde dengeleme hareketlerini yapar. BO.3.1.1.4. Dengeleme hareketlerini vücut, alan farkındalığı ve hareket ilişkilerini kullanarak artan bir doğrulukla yapar. BO.3.1.1.6. Nesne kontrolü gerektiren hareketleri alan, efor farkındalığı ve hareket ilişkilerini kullanarak artan bir doğrulukla yapar BO.3.1.1.8. Basit kurallı oyunları artan bir doğrulukla oynar.	6	54,55
Uyum		-	-
Yaratma	BO.3.1.1.7. Seçtiği müziğe uygun koreografi oluşturur.	1	9,09
Toplam		11	100

3. sınıfta psikomotor kazanımların dağılımına bakıldığında 11 adet psikomotor kazanım bulunduğu görülmektedir. Psikomotor kazanımların Simpson taksonomisi içindeki genel dağılımları incelendiğinde kazanımların %54,55'inin karmaşık dışa vuruk faaliyet, %36,36'sının mekanikleşme ve %9,09'unun yaratma basamağı düzeyinde yer aldığı tespit edilmiştir. 3. sınıf seviyesinde algılama, kuruluş, uyum ve kılavuzla yapma basamaklarında herhangi bir psikomotor kazanım yer almamaktadır.

3.sınıf kazanımlarının bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlar açısından genel dağılımlarına ilişkin bilgi Şekil 8'de gösterilmiştir.



Şekil 8. 3. Sınıf kazanımlarının genel dağılımları

3. sınıf kazanımlarının alanlara göre genel dağılımları incelendiğinde kazanımların %38'inin psikomotor, %31'nin bilişsel ve %31'inin duyuşsal alana ait oldukları bulunmuştur.

4.4. 4. Sınıf Kazanımlarının Analizine İlişkin Bulgular

4. sınıf kazanımlarının bilişsel alanda yenilenmiş bloom taksonomisine göre dağılımı aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 14

4.Sınıftaki Bilişsel Kazanımların Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre Dağılımı

Bilişsel Süreç Boyutu		Bilgi Boyutu			Toplam		
		Olgusal Bilgi	Kavramsal Bilgi	İşlemsel Bilgi	Üst Bilişsel Bilgi	f	%
Hatırlama	BO.4.1.2.2. Oynadığı oyunların içindeki hareket becerilerini tanımlar.		-	-	-	2	28,57
	BO.4.2.3.4. Uluslararası müsabakalarda başarılı olmuş Türk sporcularını araştırır.						
Anlama		-	-	-	-	-	-
Uygulama	BO.4.2.2.2. Sağlığını korumak için günlük ve haftalık beslenme listesi hazırlar.	-	-	-		2	28,57
	BO.4.2.2.9. Oyun ve fiziki etkinliklerde karşılaştığı problemleri çözer.						
Çözümleme		-	-	-	-	-	-
Değerlendirme		-	-	-	BO.4.1.2.3. Oyun ve fiziki etkinliklerde kendisinin ve arkadaşlarının performanslarını değerlendirir.	1	14,29
Yaratma	BO.4.1.3.1. Çeşitli stratejileri ve taktikleri kullanarak oyunlar tasarlar.	-	-	-		2	28,57
	BO.4.2.2.1. Fiziksel uygunluğunu geliştirecek uygun programlar tasarlar.						
Toplam	f	2	-	-	5	7	
	%	28,57	-	-	71,43		100

Tablo 14'e göre 4. sınıf beden eğitimi ve oyun dersi öğretim programında 7 adet bilişsel kazanım olduğu görülmektedir. 7 kazanımın bilişsel boyutlardaki genel dağılımlarına bakıldığında bilişsel kazanımların %28,57'sinin hatırlama, %28,57'sinin uygulama, %28,57'sinin yaratma ve %14,29'unun değerlendirme düzeyinde olduğu belirlenmiştir. 4. sınıfta çözümlenme, anlama basamağında herhangi bir bilişsel kazanım yer almamıştır.

4. sınıftaki bilişsel kazanımlar bilgi boyutu yönüyle ele alındığında kazanımların %71,43'ü üst bilişsel bilgi, %28,57'sinin ise olgusal bilgi içerdiği belirlenmiştir. Bu sınıf düzeyinde kavramsal ve işlemsel bilgi içeren herhangi bir kazanım tespit edilememiştir.

4. sınıf kazanımlarının Krathwohl taksonomisine göre dağılımı aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 15

4.Sınıftaki Duyuşsal Kazanımların Krathwohl Taksonomisine Göre Dağılımı

Duyuşsal Alan Boyutları	Kazanım	f	%
Alma		-	-
Tepkide Bulunma	BO.4.2.2.3. Oyun ve fiziki etkinliklere uygun spor kıyafetiyle katılır. BO.4.2.2.5. Oyun ve fiziki etkinliklerde zamanını etkili kullanır. BO.4.2.2.7. Oyun ve fiziki etkinliklerde iş birliği yapar.	3	37,50
Değer Verme	BO.4.2.2.4. Oyun ve fiziki etkinliklerde kendinin ve başkalarının güvenliğiyle ilgili sorumluluk alır. BO.4.2.2.6. Oyun ve fiziki etkinliklerde çevreye duyarlılık gösterir. BO.4.2.2.8. Oyun ve fiziki etkinliklerde adil oyun anlayışı sergiler BO.4.2.3.1. Bayram, kutlama ve törenlerde sorumluluk alır.	4	50
Örgütlenme		-	-
Kişilik Haline Getirme	BO.4.2.1.1. Okul dışında oyun ve fiziki etkinliklere düzenli olarak katılır.	1	12,5
Toplam		8	100

Öğretim programında 4. sınıfta 8 adet duyuşsal kazanımın yer aldığı görülmektedir. Duyuşsal kazanımların Krathwohl taksonomisi içerisindeki genel dağılımları ele alındığında duyuşsal kazanımların %50'sinin değer verme, %37,5'inin tepkide bulunma ve %12,5'inin kişilik haline getirme basamağında yer aldığı belirlenirken alma ve örgütlenme basamaklarında duyuşsal bir kazanım bulunmamıştır.

4. sınıf kazanımlarının Simpson taksonomisine göre dağılımı Tablo 16'de gösterilmiştir.

Tablo 16

4.Sınıftaki Psikomotor Kazanımların Simpson Taksonomisine Göre Dağılımı

Psikomotor Alan Boyutları	Kazanım	f	%
Algılama		-	-
Kuruluş		-	-
Kılavuzla Yapma		-	-
Mekanikleşme	BO.4.1.1.5. Kurallı takım oyunları oynar. BO.4.1.3.2. Çeşitli stratejileri ve taktikleri kullanarak tasarladığı oyunları arkadaşlarıyla oynar. BO.4.2.3.3. Kültürümüze ve diğer kültürlere ait çocuk oyunlarını oynar.	3	30
Karmaşık Dışa Vuruk Faaliyet	BO.4.1.1.1. Yer değiştirme hareketlerini artan kuvvet, hız ve çeviklikle yapar BO.4.1.1.2. Oyunlarda dengeleme gerektiren hareketleri etkili kullanır. BO.4.1.1.3. Oyunlarda nesne kontrolü gerektiren hareketleri etkili kullanır. BO.4.1.2.1. Hareket becerileri ile ilgili kavramları yerinde kullanır. BO.4.2.1.2. Fiziksel uygunluğunu geliştirmek için hazırladığı programları uygular. BO.4.2.3.2. Kültürümüze ve diğer kültürlere ait halk danslarını yapar.	6	60
Uyum		-	-
Yaratma	BO.4.1.1.4. Özgün, danslar yapar.	1	10
Toplam		10	100

Öğretim programında 4. sınıf düzeyinde 10 adet psikomotor kazanım bulunduğu görülmektedir. 10 adet psikomotor kazanımın Simpson taksonomisi içerisindeki genel dağılımlarına bakıldığında psikomotor kazanımların %60'ının karmaşık dışa vuruk faaliyet, %30'unun mekanikleşme ve %10'unun yaratma basamağında bulunduğu görülmektedir. 4. sınıf düzeyinde algılama, kuruluş, kılavuzla yapma ve uyum basamaklarında yer alan herhangi bir psikomotor kazanım tespit edilememiştir.

4.sınıf kazanımlarının bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlar açısından genel dağılımlarına ilişkin bilgi Şekil 9'da gösterilmiştir



Şekil 9. 4. Sınıf kazanımlarının genel dağılımları

4.sınıf kazanımlarının alanlara göre genel dağılımları incelendiğinde kazanımların %40'ının psikomotor, %32'sinin duyuşsal ve %28'inin bilişsel alana ait oldukları bulunmuştur.

4.5. Beden Eğitimi ve Oyun Dersi Öğretim Programının Analizine İlişkin Genel Bulgular

Öğretim programında 1, 2, 3 ve 4. sınıflarda yer alan kazanımlar bir arada bir bütün olarak değerlendirildiğinde kazanımların bilişsel açıdan yenilenmiş bloom taksonomisi içinde dağılımına göre ortaya çıkan bulgular aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 17

Beden Eğitimi ve Oyun Dersi Öğretim Programı Kazanımlarının Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre Genel Dağılımı

Bilişsel Süreç Boyutu	Bilgi Boyutu									
	Olgusal Bilgi		Kavramsal Bilgi		İşlemsel Bilgi		Üst Bilişsel Bilgi		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Hatırlama	2	5,88	2	5,88	1	2,94	1	2,94	6	17,65
Anlama	-	-	13	38,24	2	5,88	3	8,82	18	52,94
Uygulama	-	-	-	-	1	2,94	4	11,76	5	14,71
Çözümleme	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Değerlendirme	-	-	-	-	1	2,94	1	2,94	2	5,88
Yaratma	-	-	-	-	-	-	3	8,82	3	8,82
Toplam	2	5,88	15	44,12	5	14,71	12	35,29	34	100

Tablo 14’de yer alan bilgiler incelendiğinde beden eğitimi ve oyun öğretim programının tamamında toplam 34 adet bilişsel kazanımın mevcut olduğu görülmektedir. Bu 34 bilişsel kazanımın yenilenmiş bloom taksonomisi içerisindeki genel dağılımına bakıldığında kazanımların %52,94’ünün anlama, %17,65’inin hatırlama, %14,71’inin uygulama, %8,82’sinin yaratma ve %5,88’inin ise değerlendirme basamağında olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte öğretim programında çözümleme basamağına ait bilişsel kazanıma rastlanmamıştır.

Beden eğitimi ve oyun öğretim programındaki bilişsel kazanımlar içerdikleri bilgi boyutu açısından incelendiğinde ise bilişsel kazanımların %44,12’i kavramsal bilgi, %35,29’u üst bilişsel bilgi, %14,71’i işlemsel bilgi ve %5,88’inin olgusal bilgi içerdiği tespit edilmiştir.

Öğretim programında 1, 2, 3 ve 4. sınıflarda yer alan kazanımlar bir arada bir bütün olarak değerlendirildiğinde kazanımların duyuşsal yönden Krathwohl taksonomisi içinde dağılımına ilişkin ortaya çıkan bulgular aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 18

Beden Eğitimi ve Oyun Dersi Öğretim Programı Kazanımlarının Krathwohl Taksonomisine Göre Genel Dağılımı

Duyuşsal Alan Boyutları	f	%
Alma	1	3,23
Tepkide Bulunma	11	35,48
Değer Verme	12	38,71
Örgütleme	-	-
Kişilik Haline Getirme	7	22,58
Toplam	31	100

Tablo 18'e göre öğretim programının tamamında toplam 31 adet duyuşsal kazanım bulunduğu görölmektedir. Bu duyuşsal kazanımların Krathwohl taksonomisi içindeki genel dağılımları incelendiğinde duyuşsal kazanımların %38,71'i değer verme basamağında, %35,48'i tepkide bulunma basamağında, %22,58'i kişilik haline getirme basamağında ve %3,23'ü alma basamağında bulunmaktadır. Öğretim programında duyuşsal yönden örgütleme basamağında bulunan herhangi bir kazanıma rastlanmamıştır.

Tablo 19

Beden Eğitimi ve Oyun Dersi Öğretim Programı Kazanımlarının Simpson Taksonomisine Göre Genel Dağılımı

Psikomotor Alan Boyutları	f	%
Algılama	-	-
Kuruluş	-	-
Kılavuzla Yapma	-	-
Mekanikleşme	20	48,78
Karmaşık Dışa Vuruk Faaliyet	19	46,34
Uyum	-	-
Yaratma	2	4,88
Toplam	41	100

Tablo 19 incelendiğinde beden eğitimi ve oyun öğretim programının tamamında toplam 41 adet psikomotor kazanımın yer aldığı görülmektedir. Bu kazanımların Simpson taksonomisi içerisindeki genel dağılımına bakıldığında psikomotor kazanımların %48,78'i mekanikleşme basamağında, %46,34'ü karmaşık dışa vuruk faaliyet basamağında, %4,88'i yaratma basamağında yer almaktadır. Algılama, kuruluş, uyum ve kılavuzla yapma basamaklarında herhangi bir psikomotor kazanım programda yer almamıştır.

İlkokul beden eğitimi ve oyun öğretim programında yer alan bütün kazanımlar ele alındığında program kazanımlarının bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlara göre genel dağılımına ilişkin bulgular Şekil 10'da gösterilmiştir.



Şekil 10. Beden eğitimi ve oyun dersi öğretim programı kazanımlarının alanlara genel dağılımları

Beden eğitimi ve oyun dersi öğretim programındaki 106 kazanımın %39'unu psikomotor kazanımlar, %32'sini bilişsel kazanımlar ve %29'unu duyuşsal kazanımlar oluşturmaktadır.

BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1.Tartışma

Araştırmamızda beden eğitimi ve oyun dersi öğretim programında bulunan kazanımlar bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alandaki farklı taksonomiler kullanılarak incelenmiştir. Araştırma kapsamında elde edilen bulgular bu bölümde alanyazındaki mevcut çalışmalar çerçevesinde tartışılmıştır.

Yenilenmiş bloom taksonomisinden yararlanılarak gerçekleştirilen çözümlerinin ışığında öğretim programında en fazla bilişsel kazanımın anlama basamağında (%52,94) yer aldığı belirlenirken en az sayıda bilişsel kazanımın ise değerlendirme (%5,88) basamağında bulunduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğretim programında çözümlenme basamağında herhangi bir kazanım yer almamıştır. Bilişsel kazanımların yarısının anlama düzeyinde olduğu bilgisi de göz önüne alındığında beden eğitimi ve oyun öğretim programındaki bilişsel kazanımlarının daha çok alt düzey bilişsel süreçlerden meydana geldiği söylenebilir. 2018'de yayınlanan 5, 6, 7 ve 8. sınıf düzeylerini kapsayan beden eğitimi ve spor öğretim programındaki kazanımların çözümlendiği bir çalışmada bilişsel kazanımların en çok anlama basamağında yer aldığı bulunmuştur (Uğraş & Aral, 2018). Bu durumda her iki çalışma sonucunda benzerlik gösterdiği görülmektedir. Hayat bilgisi dersi üzerinde gerçekleştirdikleri bir çalışmada ise Güllühan ve Bekiroğlu (2022) 2018

tarihli programda üçüncü sınıf düzeyinde bilişsel açıdan en fazla kazanımın %48 ile anlama basamağı düzeyinde bulunduğunu, kazanımların bilişsel açıdan daha çok alt düzeyde kaldığını ve üst seviye bilişsel kazanımların yeterli sayıda olmadığı sonucunu ortaya koymuşlardır. Bunun yanında Hamurcu ve Ekinci'nin (2020) 5. sınıf İngilizce, Aslan ve Atik'in (2018) 2017 ilkokul Türkçe öğretim programlarını taksonomi kullanarak analiz ettikleri araştırmalarda öğretim programlarının bilişsel süreçler açısından anlama basamağı ağırlıklı olduğuna yönelik sonuçlar bulunmaktadır. Farklı derslerin öğretim programları üzerinde gerçekleştirilen araştırmalardan elde edilen sonuçların bu araştırmanın bulgularını desteklediği söylenebilir.

Beden eğitimi ve oyun öğretim programındaki tüm bilişsel kazanımlar göz önünde bulundurulduğunda bilişsel kazanımların %8,82'sinin yaratma, %5,88'inin değerlendirme basamağında yer aldığı görülürken çözümlleme basamağında ise kazanım bulunmamaktadır. Buradan hareketle üst düzeyde bilişsel süreç içeren kazanımlara öğretim programında az sayıda yer ayrıldığı görülmektedir. Araştırmamızın sonuçları, Karagül ve Oral'ın (2020) 2018 ortaöğretim Fransızca programında A1.1. ile A1.2. seviyelerindeki kazanımları irdeledikleri çalışmalarında çözümlleme, yaratma ve değerlendirme basamaklarında az sayıda kazanımın bulunduğu ilişkin çalışma sonuçlarıyla ve Aslan ve Atik'in (2018) 2015 ilkokul Türkçe öğretim programında bilişsel açıdan üst düzey basamaklarda yeterli sayıda kazanım olmadığına ilişkin çalışma sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Milli Eğitim Bakanlığı (2018) öğretim programlarının salt bilgiyi vermekten öte bilgiden işlevsel şekilde faydalanma sürecinde yol gösterici olması, eleştirel bakabilme becerisi kazandırma, ortaya çıkan problemleri aşmak adına üst seviye bilişsel yeteneklerin kullanılmasını sağlama gibi amaçlarının olduğunu ifade etmiştir. Milli Eğitim Bakanlığının amaçları düşünüldüğünde beden eğitimi ve oyun öğretim programındaki üst düzey bilişsel basamaklardaki kazanım sayısının artması gerektiği söylenebilir. Aktan (2020) 2018 ilkokul matematik öğretim programı kazanımlarını çözümllediğinde kazanımların %7'sinin yaratma ve %3'ünün değerlendirme basamağında bulunduğunu

tespit etmiştir. Çalışma sonucunda programın üst seviyede zihinsel düşünme kapasitesini geliştirme adına yeterli olamayabileceğini ve üst seviye bilişsel kazanımların programda daha çok yer almasını önermiştir.

Yenilenen taksonominin bir diğer boyutunu oluşturan bilgi boyutu açısından ele alındığında bilişsel alandaki kazanımların ağırlıklı şekilde kavramsal ve üst bilişsel bilgi düzeyinde olduğu görülürken olgusal bilgi içeren kazanımlara programda en az yer verildiği tespit edilmiştir. Kazanımların bazı bilgi boyutlarında yoğunlaşmasından dolayı bilgi türleri açısından öğretim programının dengeli bir dağılım göstermemesinin bir eksiklik oluşturabileceği söylenebilir. Benzer sonuçlara Yolcu'nun (2019) 2017 fen bilimleri öğretim programını çözümlediği çalışmasında da ulaştığı görülmüştür. Yolcu'nun (2019) çalışmasında ilkökul kademelerinde kavramsal bilgi içeren kazanımların sayıca en fazla (%72) olduğu tespit edilirken olgusal bilgiyle ilişkili kazanımların ise az bir sayıda (%6) programda yer aldığı bulunmuştur. Yolcu (2019) kazanımların bu şekilde bir alt bilgi boyutunda birikmesini eksiklik şeklinde değerlendirerek dağılımın daha homejen olması gerektiğini ifade etmiştir.

Çalışmada öne çıkan başka bir bulgu öğretim programında işlemsel bilgi altında yer alan kazanımların az sayıda olmasıdır. Bir tekniğin veya becerinin ne şekilde uygulanıp gerçekleştirileceğine ilişkin bilgiler işlemsel bilginin kapsamında kabul edilmektedir. Kişilerin bir branşın sahip olduğu kendine has işlemsel bilgilerden en uygun zamanda faydalanabilmeleride bu bilgi türünün kapsamında yer almaktadır (Anderson & Krathwohl, 2001). Beden eğitimi dersleri, doğası gereği barındırdığı dinamiklerle birlikte sporlarla ilişkili becerileri öğrenmeyi, bunları oyunların içerisinde kullanabilmeyi içermektedir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2018). Ders hedeflerini gerçekleştirmek adına fiziksel hareketleri kullanmaktadır (Ünlü & Aydos, 2007). Psikomotor becerilerin oldukça fazla bir biçimde kullanıldığı bir ders için işlemsel bilginin önemli olduğu söylenebilir. İşlemsel bilgiyi içeren kazanımlara az sayıda yer verilmeside öğretim programı açısından bir eksiklik olarak düşünülmektedir.

Bilişsel basamaklar ve bilgi türleri bir arada ele alındığında kazanımların en fazla (%38,24) kavramsal bilgi/anlama basamağı kesişiminde yer aldığı tespit edilmiştir. Literatür incelendiğinde 2018 tarihli 10. sınıf coğrafya, ortaöğretim kimya ve sosyal bilgiler derslerine ait öğretim programları üzerinde yürütülen çalışmalarda da programlardaki kazanımların yoğun olarak kavramsal bilgi/anlama basamağı kesişiminde bulunduğu dair sonuçlar mevcuttur (Ayyıldız, Aydın ve Nakiboğlu, 2019; Filiz & Baysal, 2019; İlhan & Gülersoy, 2019). Alan yazın sonucunda farklı derslerin öğretim programlarıyla beden eğitimi ve oyun öğretim programının bilişsel açıdan benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Kazanımlar duyuşsal taksonomiye göre çözümlendiğinde duyuşsal kazanımların en fazla değer verme (%38,71) ve tepkide bulunma (%35,48) basamaklarında bulunduğu en az ise alma (%3,23) basamağında bulunduğu belirlenmiştir. Diğer bir ifadeyle değer verme ve tepkide bulunma düzeylerindeki kazanımların programdaki tüm duyuşsal kazanımların %74,19'unu meydana getirdiği görülmektedir. Kazanımların duyuşsal taksonomi içerisinde sadece belirli basamaklarda yoğunlaşmasının, diğer basamaklarda az veya hiçbir kazanımın bulunmamasının program adına bir eksiklik olduğu söylenebilir. Duyuşsal kazanımların bu şekilde bir dağılım göstermesinin beden eğitimi ve sporla ilişkili derslere karşı öğrencilerin tutumlarının da etkileyebileceği düşünülmektedir. Karip (2019b) görsel sanatlar dersindeki duyuşsal kazanımların ağırlıklı biçimde değer verme düzeyinde bulunduğu ve bu durumun kazanımların taksonomik dağılımlarında bir dengesizlik meydana getirdiğini ifade etmiştir. Ünsal ve Korkmaz (2017) felsefe dersi kazanımlarını çözümlemişlerdir. Çalışma sonucunda 11. sınıftaki duyuşsal kazanımların tamamının alma düzeyinde bulunduğu belirlenmiştir. Ayrıca bütün duyuşsal kazanımların taksonominin tek bir basamağında toplanmasının öğrencilerin felsefe adına iyi yönde tutum geliştirmelerini zorlaştırabileceği ifade edilmektedir. Yapılan iki çalışmanın sonucunda araştırmamızın bulgularını benzer şekilde desteklediği söylenebilir.

Araştırmamızda psikomotor kazanımların psikomotor taksonomi içerisindeki dağılımları ele alındığında kazanımların oldukça büyük bir bölümünün mekanikleşme (%48,78) ve

karmaşık dışa vuruk faaliyet (%46,34) basamaklarında olduğu görülmektedir. Başka bir deyişle psikomotor kazanımların neredeyse tamamına yakınının bu iki basamak üzerinde bulunduğu söylenebilir. Yedi farklı alt düzeye sahip olan psikomotor taksonomi içerisinde, kazanımların genel olarak iki basamakta toplanması psikomotor kazanımların kendi içinde dengesiz bir dağılıma sahip olduğunu göstermektedir. Sonucun kazanımlar belirlenirken ayrıntıya dikkat edilmediğinden kaynaklandığı söylenebilir.

Çalışmaya konu olan beden eğitimi ve oyun dersi öğrencilerden sporsal etkinliklerde strateji ve taktikleri kullanabilmelerini, branşların temel becerilerini gösterebilmelerini, fiziki uygunluklarını artırıcı hareketlerde bulunmalarını ve ritim, hareketlilik gibi becerilerinde gelişmesini beklemektedir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2018). Söz konusu amaçların çeşitliliği doğrultusunda psikomotor taksonominin her basamağına dengeli bir şekilde dağılmış olan kazanımlar ile amaçların öğrencilere daha kolay kazandırılacağı düşünülmektedir.

Sınıf seviyeleri kendi içlerinde karşılaştırıldığında bilişsel kazanımların 1. sınıfta %50 anlama, 2. sınıfta %80 anlama ve 3. sınıfta %66,67 anlama basamağında yer aldığı görülmektedir. Buna karşın 4. sınıfta anlama basamağında hiçbir kazanım bulunmamaktadır. Bu durum program için bir eksiklik olarak değerlendirilebilir. Benzer sonuçlara Karip (2019a) ilkokul kademesinde okutulmakta olan derslerden görsel sanatlar dersiyle ilgili araştırmasında da erişmiştir. 1, 2 ve 3. sınıf görsel sanatlar dersinde kazanımların yoğunlaştığı basamaklardan bir tanesinde anlama basamağı olduğu belirlenmiştir. Çalışmanın bu yönüyle ilkokul görsel sanatlar ile beden eğitimi öğretim programlarının benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Ortaya çıkan bir diğer bulguya göre öğretim programında 1. ve 2. sınıfta üst seviye bilişsel kazanımlara yer verilmediği tespit edilmiştir. Ancak 3. ve 4. sınıflara gelindiğinde ise yaratma gibi üst seviye basamaklara yer verildiği görülmektedir. Öğretim öğeleri planlanırken öğrencilerin hazırbulunuşluğu, gerekli önkoşul beceriler, konuların zorluk

dereceleri ve konuların kendi arasındaki dinamikleri dikkate alınır (Tan, 2014, s. 90). Bu özelliklerin dikkate alınması sınıflar arasında görülen bu farklılığın sebebi olabilir.

Duyuşsal alan açısından bakıldığında 1. sınıfta örgütlenme hariç diğer duyuşsal alt basamaklarda kazanım bulunduğu görülmektedir. Buna karşın 2, 3 ve 4. sınıflarda ise duyuşsal kazanımlar sadece tepkide bulunma, değer verme ve kişilik haline getirme basamaklarında bulunmaktadır. Psikomotor alanda ise 1. sınıftaki kazanımların tamamı mekanikleşme basamağında 2, 3 ve 4. sınıflarda psikomotor kazanımların mekanikleşme, yaratma ve karmaşık dışa vuruk faaliyet olarak yalnızca 3 basamakta toplandığı diğer basamaklarda kazanım bulunmadığı belirlenmiştir. Psikomotor becerinin daha iyi bir şekilde öğretilmesi adına algılama, kuruluş ve kılavuzla yapma basamaklarında kazanım bulunmadan, kazanımların direkt olarak mekanikleşme basamağından başlamasının öğretim programı için eksiklik oluşturabileceği düşünülmektedir. Çünkü Tan'a (2014) göre "öğretim faaliyetleri düzenlenirken konular, somuttan soyuta, basitten karmaşığa, bilinenen bilinmeye, yakından uzağa, küçük adımlarla ve aşama aşama sunulmalıdır." (s. 120).

Beden eğitimi ve oyun programındaki bütün kazanımların taksonomiler içerisindeki genel dağılımlarına bakıldığında programın %39 psikomotor, %32 bilişsel ve %29 duyuşsal kazanımlardan meydana geldiği görülmektedir. Araştırmadaki uzman kişilere göre, psikomotor hareketlerin yoğun biçimde kullanıldığı bir dersin öğretim programı adına kazanımların dağılımının dengeli olabileceği ifade edilmiştir. Literatüre göre Uğraş ve Aral'ın (2018) "2018 ortaokul beden eğitimi ve spor dersi öğretim programını" çözümledikleri çalışmada programın %39,34 bilişsel, %30,33 duyuşsal ve %30,33 psikomotor kazanım içerdiği sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmada en fazla kazanımın bilişsel alanda olduğu belirlenmiştir. Programlardaki bilişsel ve psikomotor alanların dağılım oranları açısından çalışma sonuçlarının örtüşmediği görülmektedir. Buradan hareketle farklı kademelerde okutulan beden eğitimi derslerinin öğretim programları arasında bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanların dağılımlarında farklılıkların olduğu söylenebilir.

5.2. Sonuç

Kazanımların analizleriye birlikte ortaya çıkan bulgulara dayalı şekilde ortaya konabilecek sonuçlar aşağıda verilmiştir.

1. sınıftaki 24 kazanımından 9'u (%38) psikomotor, 8'i (%33) bilişsel, 7'si (%29) duyuşsal kazanımlardan oluşmaktadır. 1. sınıfta yer alan bilişsel kazanımların tamamının alt seviye bilişsel kategorilerde yer aldığı ve üst seviye bilişsel kategorilerdeyse hiçbir kazanımın olmadığı gözlenmiştir. Bilgi boyutu açısından 8 bilişsel kazanımın 6'sı (%75) kavramsal ve 2'si (%25) üstbilişsel bilgi düzeyken diğer bilgi alt boyutlarında hiçbir kazanıma rastlanmamıştır. Bilişsel kazanımların yarısı anlama düzeyindeyken bazı bilişsel basamaklarda hiçbir kazanımın yer almaması, psikomotor kazanımların ise tamamı mekanikleşme basamağında toplanırken psikomotor taksonominin geri kalan basamaklarında hiçbir kazanım bulunmamasından dolayı 1. sınıfta kazanımların taksonomik olarak dengeli dağılıma sahip olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

2. sınıftaki 28 kazanımın 11'i (%39) psikomotor, 10'u (%36) bilişsel ve 7'si (%25) duyuşsal kazanımdan oluşmaktadır. 2. sınıf bilişsel kazanımlarında 1. sınıfa benzer şekilde tamamının alt seviye bilişsel kategorilerde olduğu görülürken bilişsel kazanımlarında %80'inin anlama düzeyinde yer aldığı tespit edilmiştir. Bilgi boyutu açısından ise bilişsel kazanımların yarısının kavramsal bilgi düzeyinde olduğu ve olgusal bilgi düzeyinde ise kazanım bulunmadığı gözlenmiştir. 2. sınıftaki duyuşsal kazanımların %85,72'sinin tepkide bulunma ve değer verme olmak üzere iki basamakta toplandığı gözlenmiştir. Diğer taraftan kişilik haline getirme düzeyinde sadece bir kazanım yer alırken alma ve örgütleme düzeylerinde ise herhangi bir kazanıma rastlanmamıştır. Psikomotor alanda da kazanımların benzer bir dağılıma sahip olduğu gözlenmiştir. Psikomotor kazanımların %63,64'ü karmaşık dış vuruk faaliyet, %36,36'sının ise mekanikleşme düzeyinde olduğu belirlenirken kalan beş psikomotor basamakta ise kazanım tespit edilememiştir. 2. sınıftaki kazanımların dağılımlarına bakıldığında bilişsel, duyuşsal ve psikomotor kazanımların

yüksek bir oranda belli basamaklarda toplandığı görüldüğünden kazanımların 2. sınıf düzeyinde dengeli dağıtımının göz ardı edildiği sonucuna varılmıştır.

3. sınıftaki 29 kazanımın 11'i (%38) psikomotor, 9'u (%31) bilişsel ve 9'u (%31) duyuşsal kazanımdan oluşmaktadır. 3. sınıf bilişsel kazanımların büyük bir bölümünün (%66,67) anlama düzeyinde yer aldığı belirlenirken hatırlama düzeyinde ise hiçbir kazanım bulunamamıştır. 2. sınıfa benzer şekilde bilişsel kazanımlar bilgi boyutu açısından bu sınıf düzeyinde de en çok (%44,44) kavramsal bilgi düzeyindeyken olgusal bilgiye yönelik herhangi bir kazanıma rastlanmamıştır. Duyuşsal kazanımların 4'ü (%44,44) değer verme, 3'ü (%33,33) tepkide bulunma ve 2'si (%22,22) kişilik haline getirme düzeylerinde bulunmaktadır. Alma ve örgütlenme düzeylerinde kazanım tespit edilememiştir. Psikomotor kazanımların ise 6'sı (%54,55) karmaşık dışa vuruk faaliyet, 4'ü (%36,36) mekanikleşme ve 1'i (%9,09) yaratma düzeyinde yer alırken psikomotor taksonomideki diğer basamaklarda herhangi bir psikomotor kazanım bulunmadığından 3. sınıf kazanımlarının dengeli bir dağılım göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

4. sınıftaki 25 kazanımın 10'u (%40) psikomotor, 8'i (%32) duyuşsal ve 7'si (%28) bilişsel kazanımlardan meydana gelmektedir. 4. sınıfta diğer sınıflardan farklı olarak anlama düzeyinde hiçbir kazanım olmadığı gözlenmiştir. Bilişsel kazanımlar en çok (% 71,43) üst bilişsel bilgi türünde bulunmaktadır. Ancak kavramsal ve işlemsel bilgi içeren kazanımlara bu sınıfta yer verilmemiştir. Duyuşsal kazanımların yarısı değer verme düzeyinde yer alırken 4. sınıfta alma ve örgütlenme düzeylerinde bulunan bir kazanıma rastlanmamıştır. Psikomotor kazanımlar ise 3. sınıfa benzer bir dağılım göstermektedir. Kazanımların 6'sı (%60) karmaşık dışa vuruk faaliyet, 3'ü (%30) mekanikleşme ve 1'i (%10) yaratma düzeyindedir. Psikomotor taksonominin geri kalan basamaklarında ise herhangi bir kazanıma rastlanmadığından 4. sınıf kazanımlarında dengeli bir dağılım göstermediği belirlenmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre beden eğitimi ve oyun dersi öğretim programındaki kazanımların bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlara göre genel olarak dengeli bir dağılım gösterdiği ancak kazanımların alanların alt basamaklarına dengesiz bir şekilde dağıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

5.3. Öneriler

Çalışmada ortaya konulan sonuçlar ışığında bir sonraki öğretim programının hazırlanmasına yönelik olarak önerilerde bulunulmuştur.

- Beden eğitimi ve oyun öğretim programı geliştirilirken kazanımlar bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlardaki taksonomiler göz önünde bulundurularak hazırlanmalıdır.
- 2018 Beden Eğitimi ve Oyun dersi öğretim programı kazanımları üniversitede akademisyen olarak görev yapan ve “Eğitim Programları” ve “Beden Eğitimi ve Spor” alanlarında çalışmaları bulunan daha fazla uzmandan görüş alınarak değerlendirilebilir.
- Programdaki kazanımlar hazırlanırken kazanımlar spor dalının, konunun özellikleride dikkate alınarak bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alan taksonomilerinde bulunan alt basamaklara dengeli bir biçimde dağıtılmalı, kazanımların çoğunluğunun herhangi bir alt basamakta toplanmamasına dikkat edilmelidir.
- Bilişsel kazanımlar hazırlanırken öğrencilerin yaş ve gelişim özellikleride göz önünde bulundurularak alt ve üst düzey bilişsel süreçlerdeki kazanımlar arasında denge sağlanmalı, üst düzey bilişsel kazanımlara programda yer verilmelidir.
- İşlemsel bilgi içeren kazanımların programdaki sayısı artırılabilir.
- Beden eğitimi ve oyun dersi öğretim programındaki kazanımların hazırlanma sürecinde ülkemizde farklı coğrafi bölgelerde ve farklı hizmet bölgelerinde, alanlarında görev yapan 5-10 yıllık öğretmenlik tecrübesi bulunan sınıf öğretmenlerinin görüşlerinden yararlanılabilir.

- Beden eğitimi ve oyun dersi öğretim programındaki kazanımların ders sürecindeki yansımaları ve kazanımların kazandırılması sürecinde yaşananlar ilgili olarak sahada aktif olarak çalışan akademik uzmanların ve sınıf öğretmenlerin görüşleri araştırılabilir.



KAYNAKLAR

- Aktan, O. (2020). İlkokul matematik öğretim programı dersi kazanımlarının yenilenen bloom taksonomisine göre incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48, 15-36.
- Akyüz, Y. (2020). *Türk Eğitim Tarihi*. Ankara: Pegem.
- 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 sayfasından erişilmiştir.
- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (Ed.). (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York: Longman
- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (Ed.). Airasian, P. W., Cruikshank, K. A., Mayer, R. E., Pintrich, P.R., Raths, J. ve Wittrock, M. C. (2021). *Öğrenme öğretim ve değerlendirme ile ilgili bir sınıflama*. (4. Baskı). (D. A. Özçelik, Çev.). Ankara: Pegem
- Arı, A. (2011). Bloom'un gözden geçirilmiş bilişsel alan taksonomisinin Türkiye'de ve uluslararası alanda kabul görme durumu. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(2), 749-772.

- 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.
- Arseven, A., Şimşek, U., & Güden, M. (2016). Coğrafya dersi yazılı sınav sorularının yenilenmiş bloom taksonomisine göre analizi. *Cumhuriyet Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 40(1), 243-258. <http://cujos.cumhuriyet.edu.tr/en/pub/issue/24366/258293> sayfasından erişilmiştir.
- Aslan, M., & Atik, U. (2018). 2015 ve 2017 ilkököl Türkçe dersi öğretim programı kazanımlarının revize edilmiş bloom taksonomisine göre incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 7(1), 528-547.
- Ayvacı H. Ş., & Türkdoğan, A. (2010). Yeniden yapılandırılan bloom taksonomisine göre fen ve teknoloji dersi yazılı sorularının incelenmesi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 7(1), 13-25.
- Ayyıldız, Y., Aydın, A., & Nakiboğlu, C. (2019). 2018 yılı ortaöğretim kimya dersi öğretim programı kazanımlarının orijinal ve yenilenmiş bloom taksonomisine göre incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (52), 340-376.
- Baltacı, A. (2017). Nitel veri analizinde Miles-Huberman modeli. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(1), 1-15.
- Begam, A. A. A., & Tholappan, A. (2018). Psychomotor domain of Bloom's taxonomy in teacher education. *Shanlax International Journal of Education*, 6(3), 11-14. <http://www.shanlaxjournals.in/journals/index.php/education/article/view/14> sayfasından erişilmiştir.
- Birgin, O. (2016). Bloom taksonomisi. E.Bingölbali, S.Arslan, & İ. Ö. Zembat (Ed.), *Matematik eğitiminde teoriler* (s.839-860). Ankara: Pegem Akademi

- Birinci, Y. Z., Korkmaz, N. H., & Öztürk, İ. E. (2020). Can exergames use as an educational tool in physical education for cognitive, social, and affective domains?. *International Journal of Scientific and Technological Research*. 6. 151-166. <https://doi.org/10.7176/JSTR/6-06-11>
- Bloom, B. (2016). İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme (D. A. Özçelik, Çev.). Ankara: Pegem Akademi
- Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of educational objectives, the classification of educational goals, handbook I: Cognitive domain*. New York: David McKay
- Borich, D. G. (2017). *Etkili öğretim yöntemleri: Araştırma temelli uygulama* (M. B. Acat, Çev.). Ankara: Nobel.
- Bümen, N. T. (2006). Program geliştirmede bir dönüm noktası: yenilenmiş bloom taksonomisi. *Eğitim ve Bilim*, 31(142), 3-14.
- Çelik, S., Kul, Ü., & Uzun, S. Ç. (2018). Ortaokul matematik dersi öğretim programındaki kazanımların yenilenmiş bloom taksonomisine göre incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 775-795.
- Çil, O., Kuzu, O., & Şimşek, A. S. (2019). 2018 ortaöğretim matematik programının revize bloom taksonomisine ve programın öğelerine göre incelenmesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 1402-1418. <https://dergipark.org.tr/en/pub/yyuefd/issue/50700/661095> sayfasından erişilmiştir.
- Demirel, Ö. (2020). *Eğitimde program geliştirme kuramdan uygulamaya*. Ankara: Pegem Akademi
- Demirhan, G., Bulca, Y., Altay, F., Şahin, R., Güvenç, A., Aslan, A., Güven B., Kangalgil, M., Hünük, D., Koca, C., & Açıkada, C. (2008). Beden eğitimi öğretim programları ve programların yürütülmesine ilişkin paydaş görüşlerinin karşılaştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 19(3), 157-180

- Demirtaş, Z. (2017). Eğitimde program değerlendirme yaklaşımlarına genel bir bakış. *Sakarya University Journal of Education*, 7(4), 756-768.
- Dursun, Z. (2021). Ortaokul seçmeli kur'an-ı kerim dersi öğretim programında yer alan kazanımların yenilenmiş bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Eisner, E. W. (2000). Benjamin Bloom. *Prospects*, 30(3), 387-395.
- Ekinci, O., & Bal, A. P. (2019). 2018 yılı liseye geçiş sınavı (lgs) matematik sorularının öğrenme alanları ve yenilenmiş bloom taksonomisi bağlamında değerlendirilmesi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(3), 9-18.
- Elmas, R., Rusek, M., Lindell, A., Nieminen, P., Kasapoğlu, K., & Bílek, M. (2020). The intellectual demands of the intended chemistry curriculum in Czechia, Finland, and Turkey: a comparative analysis based on the revised bloom's taxonomy. *Chemistry Education Research and Practice*, 21(3), 839-851.
- Erginer, E. (2021). *Öğretim ilke ve yöntemleri: uygulamalı bir çalışma*. Ankara: Pegem
- Eroğlu, D., & Kuzu, T. S. (2014). Türkçe ders kitaplarındaki dilbilgisi kazanımlarının ve sorularının yenilenmiş bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi. *Başkent University Journal of Education*, 1(1), 72-80.
- Ertürk, S. (2013). *Eğitimde 'program' geliştirme*. Ankara: Edge
- Fer, S. (2011). *Öğretim tasarımı*. Ankara: Anı
- Filiz, S. B., & Baysal, S. B. (2019). Sosyal bilgiler dersi öğretim programı kazanımlarının revize edilmiş bloom taksonomisine göre analizi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 234-253.
- Filiz, S. B., & Yıldırım, N. (2019). Ortaokul Türkçe dersi öğretim programı kazanımlarının revize edilmiş Bloom taksonomisine göre analizi. *Elementary Education Online*, 18(4), 1550-1573.

- Forehand, M. (2010). Bloom's taxonomy. *Emerging Perspectives on Learning, Teaching, and Technology*, 41(4), 47-56.
- Gedikoğlu, T. (2005). Avrupa birliği s¼recinde t¼rk eğitim sistemi: sorunlar ve ç¼z¼m önerileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fak¼ltesi Dergisi*, 1(1), 66-80.
- Gezer, M., Şahin, İ. F., S¼nk¼r, M. ., & Meral, E. (2014). 8. sınıf T¼rkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atat¼rkç¼l¼k dersi ğretim programı kazanımlarının revize edilmiş Bloom taksonomisine g¼re değerlendirilmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fak¼ltesi Dergisi*, 3(1), 433-455.
- G¼kdemir, C., Aydaşgil, B. S., & nal, F. T. (2021). 2020 liseye geçiş soruları ile T¼rkçe ders kitaplarındaki etkinlik ve soruların yenilenmiş bloom taksonomisine g¼re incelenmesi. *International Journal of Language Academy*, 9(1), 263-279. <http://dx.doi.org/10.29228/ijla.49690>
- G¼z¼tok, F. D. (2011). *ğretim ilke ve y¼ntemleri*. Ankara: Ekinoks
- G¼ll¼, M., Arslan, C., G¼rg¼t, İ., & Uğraş, S. (2011). İlköğretim beden eğitimi dersi (1-8. sınıflar) ğretim programı ve kılavuzunun incelenmesi. *Y¼z¼nc¼ Yıl Üniversitesi Eğitim Fak¼ltesi Dergisi zel Sayısı*, 134-141.
- G¼ll¼han, N. T., & Bekiroğlu, D. (2022). 2018 hayat bilgisi ğretim programının bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alan a¼ısından incelenmesi. *International Primary Education Research Journal*, 6(1), 24-36.
- Hamurcu, G. C., & Ekinci, F. (2020). Ortaokul 5. sınıf ingilizce ders programının revize edilmiş bloom taksonomisine g¼re incelenmesi. *Journal of International Social Research*, 13(73), 716-728.
- Hoque, M. E. (2016). Three domains of learning: cognitive, affective and psychomotor. *The Journal of EFL Education and Research*, 2(2), 45-52.

- Huitt, W. (2011). Bloom et al.'s taxonomy of the cognitive domain. *Educational Psychology Interactive*. Valdosta, GA: Valdosta State University.
- İlhan, A., & Gülersoy, A. E. (2019). Evaluation of the achievements of 10th grade geography course curriculum according to the revised bloom taxonomy. *International Journal of Geography and Geography Education*, (39), 10-28.
- İşler, H. (2012). *Beden Eğitimi ve Spor Bilgileri Rehber Kitabı*. İstanbul: Ol
- Káčovský, P., Jedličková, T., Kuba, R., Snětinová, M., Surynková, P., Vrhel, M., & Urválková, E. S. (2021). Lower secondary intended curricula of science subjects and mathematics: a comparison of the Czech Republic, Estonia, Poland and Slovenia. *Journal of Curriculum Studies*, 54(3), 384-405.
- Kangalgil, M., Hünük, D., & Demirhan, G. (2006). İlköğretim, lise ve üniversite öğrencilerin beden eğitimi ve spora ilişkin tutumlarının karşılaştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 17(2), 48-57.
- Karagül, A., & Oral, B. (2020). Ortaöğretim Fransızca dersi öğretim programı A1.1 ve A1.2 dil düzeyi hedeflerinin yenilenmiş bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(38), 84-100.
- Karip, F. (2019a). İlkokul görsel sanatlar dersi kazanımlarının yenilenmiş bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 8(3), 1929-1948.
- Karip, F. (2019b). Görsel sanatlar dersi ortaöğretim kazanımlarının yenilenmiş bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi. *Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 185-206.
- Köğce, D., Aydın, M., & Yıldız, C. (2009). Bloom taksonomisinin revizyonu: genel bir bakış. *İlköğretim Online*, 8(3), 1-7.

- Krathwohl, D. R. (2002). A revision of Bloom's taxonomy: an overview. *Theory into Practice*, 41(4), 212-218.
- Krathwohl, D. R., Bloom, B. S., & Masia, B. B. (1964). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals, Handbook II: Affective domain*. New York: David McKay
- Laddha, M. D., Lokare, V. T., Kiwelekar, A. W., & Netak, L. D. (2021). Classifications of the summative assessment for revised bloom's taxonomy by using deep learning. *International Journal of Engineering Trends and Technology*, 69(3), 211-218.
- Lee, Y. J., Kim, M., & Yoon, H. G. (2015). The intellectual demands of the intended primary science curriculum in Korea and Singapore: An analysis based on revised bloom's taxonomy. *International Journal of Science Education*, 37(13), 2193-2213.
- Mayer, R. E. (2002). Rote versus meaningful learning. *Theory Into Practice*, 41(4), 226-232.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks: Sage.
- Mili, A. (2016). Status of physical education and sports development in North Eastern region: A critical study. *International Education and Research Journal*, 2(12). <http://ierj.in/journal/index.php/ierj/article/view/580> sayfasından erişilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2018). *Beden eğitimi ve oyun dersi öğretim programı*. <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=443> sayfasından erişilmiştir.
- Milli Eğitim Temel Kanunu. (1973). *T.C. Resmi Gazete*, 14574, 24 Haziran 1973.
- Ocak, G. (Ed.). (2020). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Özçelik, D. A. (2013). *Okullarda ölçme ve değerlendirme öğretmen el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.

- Pickard, M. J. (2007). The new bloom's taxonomy: an overview for family and consumer sciences. *Journal of Family and Consumer Sciences Education*, 25(1), 45-55.
- Pintrich, P. R. (2002). The role of metacognitive knowledge in learning, teaching, and assessing. *Theory Into Practice*, 41(4), 219-225.
- Posner, G. J. (2004). *Analyzing the Curriculum*. New York: McGraw-Hill
- Radmehr, F., & Drake, M. (2017). Revised bloom's taxonomy and integral calculus: unpacking the knowledge dimension. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 48(8), 1206-1224.
- Radmehr, F., & Drake, M. (2018). Revised bloom's taxonomy and major theories and frameworks that influence the teaching, learning, and assessment of mathematics: a comparison. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 50(6), 895-920. <https://doi.org/10.1080/0020739X.2018.1549336>
- Sıgır, Ü. (2021). *Nitel araştırma yöntemleri*. İstanbul: Beta
- Simpson, E. J. (1966). *The classification of educational objectives, psychomotor domain*. <https://eric.ed.gov/?id=ED010368> sayfasından erişilmiştir.
- Sönmez, V. (2020). *Program geliştirmede öğretmen elkitabı*. (19. Baskı). Ankara: Anı
- Tan, Ş. (Ed). (2014). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi
- Tataroğlu, E. (2011). Görsel sanatlar dersi kazanımlarının bilişsel-duyuşsal-psikomotor alan becerilerinin aşamalarına göre sınıflandırılması. *Milli Eğitim Dergisi*, 41(190), 122-144.
- Tekin, H. (2009). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Yargı
- Tutkun, F. Ö., Demirtaş, Z., Arslan, S., & Erdoğan, D. G. (2015). Revize bloom taksonomisinin genel yapısı: gerekçeler ve değişiklikler. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 32, 57-62. <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS2684>

- Tutkun, Ö. F., & Okay, S. (2012). Bloom'un yenilenmiş taksonomisi üzerine genel bir bakış. *Sakarya University Journal of Education*, 1(3), 14-22.
- Uğraş, S., & Aral, H. (2018). Ortaokul beden eğitimi ders programındaki kazanımların yenilenmiş bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi. *Journal of Global Sport and Education Research*, 1(1), 33-46.
- Ünlü, H., & Aydos, L. (2007). Öğretmen görüşlerine göre; beden eğitimi dersinde öğretmenlerin ve öğrencilerin tercih ettikleri öğretim yöntemleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 71-81.
- Ünsal, S., & Korkmaz, F. (2017). Felsefe dersi öğretim programındaki kazanımların farklı taksonomiler bağlamında incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 948-967.
- Varış, F. (1997). *Eğitimde program geliştirme: teori ve teknikler*. Ankara: Alkım
- Wei, B., & Ou, Y. (2019). A comparative analysis of junior high school science curriculum standards in Mainland China, Taiwan, Hong Kong, and Macao: based on revised bloom's taxonomy. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 17, 1459-1474.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin
- Yıldırım, G. (2022). 2015 ve 2018 hayat bilgisi öğretim program kazanımlarının taksonomik incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 51(233), 665-687.
- Yılmaz, A., Aşkar, N., Yıldız, E., & Sönmez, İ. (2021). Evaluation of 2013 preschool curriculum objectives and indicators according to revised bloom's taxonomy. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 11(1), 1-22.

Yolcu, H. H. (2019). İlkokul öğretim programı 3 ve 4. sınıf fen bilimleri dersi kazanımlarının revize edilmiş bloom taksonomisi açısından analizi ve değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 18(1), 253-262.

Yürekli, Y. (2019). *Beden eğitimi ve spor dersi öğretim programı kazanımlarına ulaşma düzeyinin tespit edilerek kazanımların bloom taksonomisine göre incelenmesi (Burdur ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur

Zorluoğlu, S. L., Kızılaslan, A., & Sözbilir, M. (2016). Ortaöğretim kimya dersi öğretim programı kazanımlarının yapılandırılmış bloom taksonomisine göre analizi ve değerlendirilmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 10(1), 260-279.

EKLER



EK 1. Etik Kurul Onayı

Evrak Tarih ve Sayısı: 11.05.2022-E.358713



T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Etik Komisyonu

Sayı : E-77082166-302.08.01-358713
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı

11.05.2022

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Ana Bilim Dalı **Yüksek Lisans Öğrencisi Ramazan KÜÇÜKAHMETOĞLU'nun, Prof.Dr.Atilla PULUR'un** danışmanlığında yürüttüğü *"İlkokul Beden Eğitimi ve Oyun Öğretim Programı Kazanımlarının Farklı Taksonomilere Göre Değerlendirilmesi"* adlı tez çalışması ile ilgili konu Komisyonumuzun **10.05.2022** tarih ve **09** sayılı toplantısında görüşülmüş olup,

İlgilinin çalışmasının, yapılması planlanan yerlerden izin alınması koşuluyla yapılmasında etik açıdan bir sakınca bulunmadığına oybirliği ile karar verilmiş ve karara ilişkin imza listesi ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi rica ederim.

Araştırma Kod No: 2022 - 638

Komisyon Başkanı

Ek: 1 Liste

DAĞITIM

Gereği:

Sayın Prof. Dr. Atilla PULUR

Bilgi:

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

EK 2. Milli Eğitim Bakanlığı Araştırma İzni

Evrak Tarih ve Sayısı: 27.05.2022-E.371039

Evrak Tarih ve Sayısı: 27.05.2022-E.370968



T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı

Sayı : E-67951427-605.01-50393767
Konu : Araştırma Uygulama İzni Görüş Talebi

26.05.2022

GAZİ ÜNİVERSİTESİ
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : a) 23.05.2022 tarihli ve E-17311665-044-366281 sayılı yazımız.
b) 5846 sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunu.

Üniversitenizin, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Ana Bilim Dalı, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Ramazan KÜÇÜKAHMETOĞLU'nun "İlkokul Beden Eğitimi ve Oyun Öğretim Programı Kazanımlarının Farklı Taksonomilere Göre Değerlendirilmesi" konulu çalışmasına veri sağlamak amacıyla İlkokul Beden Eğitimi ve Oyun Dersi (1-4. Sınıflar) Öğretim Programı ile ilgili olarak doküman incelemesi talebine ilişkin ilgi (a)'da kayıtlı yazı ve ekleri Başkanlığımızca incelenmiştir.

Söz konusu program "İlkokul Beden Eğitimi ve Oyun Dersi (1-4. Sınıflar) Öğretim Programı" olarak Talim ve Terbiye Kurulu'nun 12.09.2018 tarihli 124 sayılı Kurul Kararı ile onaylanmış ve Eylül 2018 tarihli 2732 sayılı Tebliğler Dergisi'nde yayımlanarak yürürlüğe girmiştir. Yapılan incelemede tez öneri başlığında yer alan program adının 124 sayılı Kurul Kararına uygun olmadığına, tez önerisinin içeriğinde yer alan "1.4 Sınırlılıklar" ve "1.5 Varsayımlar" bölümlerinde program adının "ilköğretim" olarak ifade edildiğine rastlanılmıştır.

Bahse konu programın "Bloom, Krathwohl ve Simpson Taksonomileri"ne göre incelenmesinde herhangi bir sakınca görülmemiştir.

İlaveten ilgi (b)'de kayıtlı Kanunun 7. maddesinde "*Hak sahibinin rızasıysa umuma arz edilen bir eser alenileşmiş sayılır.*" hükmü yer almakta olup 33 ve 35. maddelerde de iktibas yapılması ile ilgili esaslar belirlenmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Bakan a.
Talim ve Terbiye Kurulu Başkanı

Ek:
Tebliğler Dergisi Eylül 2018 - 2732 (1 Sayfa)

E-Posta Adresi: [Redacted]



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR...