

T.C.

**AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

**TÜRKÇE EĞİTİMİ
TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**

**ORTAOKUL TÜRKÇE DERS KİTAPLARINDAKİ ETKİNLİKLERİN
YENİLENMİŞ BLOOM TAKSONOMİSİNE GÖRE İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Arif Turan AKINCI

Antalya, 2020

T.C.

**AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

**TÜRKÇE EĞİTİMİ
TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**

**ORTAOKUL TÜRKÇE DERS KİTAPLARINDAKİ ETKİNLİKLERİN
YENİLENMİŞ BLOOM TAKSONOMİSİNE GÖRE İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Arif Turan AKINCI

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Mevlüt GÜLMEZ

Antalya, 2020

DOĞRULUK BEYANI

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarındaki Etkinliklerin Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre İncelenmesi” adlı bu çalışmayı, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yol ve yardıma başvurmaksızın yazdığımı, yararlandığım eserlerin kaynakçalardan gösterilenlerden oluştuğunu ve bu eserleri her kullanışında alıntı yaparak yararlandığımı belirtir; bunu onurumla doğrularım. Enstitü tarafından belli bir zamana bağlı olmaksızın, tezimle ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçlara katlanacağımı bildiririm.

..... / /

Arif Turan AKINCI

İmza

TEŞEKKÜR

Yüksek lisans eğitimin, tez konunun belirlenmesi, planlanması ve yürütülmesi süresince beni destekleyen, bilgi ve tecrübeleri ile bana destek olan kişiliği ve bilimsel çalışma disipliniyle her zaman örnek alacağım danışmanım ve değerli hocam Dr. Öğr. Üyesi Mevlüt GÜLMEZ'e yardımlarından ve bu tezin tamamlanmasında gösterdiği titiz çalışmalarından dolayı teşekkürlerimi sunarım.

Yüksek lisans eğitimin boyunca desteklerini esirgemeyen ve değerli bilgilerinden faydalandığım Türkçe Eğitimi alan hocalarım Prof. Dr. Mehmet CANBULAT, Prof. Dr. Yusuf TEPELİ, Doç. Dr. Bekir DİREKÇİ, Doç. Dr. Ahmet Zeki GÜVEN'e teşekkürü bir borç bilirim.

Maddi manevi desteklerini hiçbir zaman esirgemeyen değerli arkadaşlarım ve meslektaşlarım Fevzi Can YILDIZ, Mehmet YAVUZ, İbrahim AYDIN, Habibe Tuğçe ALA, Ceyda KASAPOĞLU ve Arş. Gör. Betül KOPARAN'a çok teşekkür ederim.

Her daim yanımda olan, tüm eğitim hayatım boyunca bana güvenen, destek olan beni cesaretlendiren, bugünlere gelmemde çok fazla emek harcayan, çok değerli babam Hasan İlker AKINCI'ya, sevgili annem Nuray AKINCI'ya, kardeşim Ramazan Mert AKINCI'ya sonsuz teşekkür ederim.

Arif Turan AKINCI

Antalya, 2020

ÖZET

ORTAOKUL TÜRKÇE DERS KİTAPLARINDAKİ ETKİNLİKLERİN YENİLENMİŞ BLOOM TAKSONOMİSİNE GÖRE İNCELENMESİ

AKINCI, Arif Turan

Yüksek Lisans, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı

Tez Yöneticisi: Dr. Öğr. Üyesi Mevlüt GÜLMEZ

Eylül, 2020; xv +118 sayfa

Ana dili öğretiminde okullarda en fazla kullanılan kaynaklar olan Türkçe ders kitapları günümüzde yaşanan hızlı değişim ve gelişimler doğrultusunda sürekli güncellenmekte ve değişmektedir. Araştırmanın amacı ortaokul Türkçe ders kitaplarında yer alan etkinliklerin Yenilenmiş Bloom Taksonomisindeki bilişsel süreç boyutu açısından incelenmesidir. Bu bağlamda çalışmada 5, 6, 7 ve 8. sınıf seviyelerinde okutulan Türkçe ders kitaplarındaki etkinlikler Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki dil becerileri ile ilgili kazanımlar doğrultusunda başlıklar halinde ele alınmıştır. Araştırmada 6, 7 ve 8. sınıf düzeylerinde MEB Yayınlarına ait ve ilgili sınıf düzeyinde en fazla sayıda basılmış olan ders kitabı ile 5. sınıf seviyesinde MEB Yayınlarına ait bir ders kitabı olmadığı için özel yayınevine ait 5. sınıf Türkçe ders kitabı olmak üzere dört kitap üzerinde çalışılmıştır.

Araştırma nitel araştırma yöntemi ile yürütülmüştür. Araştırmanın verileri doküman analizi ile toplanmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi tekniği ile çözümlenerek Yenilenmiş Bloom Taksonomisindeki basamakların dağılımı yüzde ve frekans değerleri biçiminde sunulmuştur. Her bir sınıf seviyesinde 8'i dinleme / izleme metni, 24'ü okuma metni olmak üzere 128 metne yönelik toplam 2018 etkinlik incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki 598 etkinliğin 436'sının alt düzey basamaklara, 162'sinin üst düzey bilişsel basamaklara; 6. sınıf Türkçe ders kitabındaki 494 etkinliğin 319'unun alt düzey basamaklara, 175'inin üst düzey bilişsel basamaklara; 7. sınıf Türkçe ders kitabındaki 503 etkinliğin 279'unun alt düzey basamaklara, 224'ünün üst düzey bilişsel basamaklara; 8. sınıf Türkçe ders kitabındaki 423 etkinliğin 256'sının alt düzey basamaklara, 167'sinin ise üst düzey bilişsel basamaklara yönelik olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yenilenmiş Bloom Taksonomisindeki basamaklara yönelik etkinliklerin en fazla sayıda yer aldığı sınıf düzeylerine bakıldığında hatırlama basamağının 5. sınıf Türkçe ders kitabında, anlama basamağının yine 5.

sınıf Türkçe ders kitabında, uygulama basamağının 6. sınıf Türkçe ders kitabında, çözümlene basamağının 7. sınıf Türkçe ders kitabında, değerlendirme basamağının 7. sınıf Türkçe ders kitabında, yaratma basamağının ise en fazla 6. sınıf Türkçe ders kitabında yer aldığı sonucu elde edilmiştir. Bununla birlikte 5, 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerde anlama basamağının her sınıf seviyesinde en fazla sayıda yer alan basamak olduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın sonucunda kitaplarda üst düzey bilişsel basamaklara yönelik etkinliklerin sayısının artırılabilceği gibi öneriler sunulmuştur.

***Anahtar kelimeler:** Türkçe eğitimi, Türkçe Dersi Öğretim Programı, ders kitapları, Yenilenmiş Bloom Taksonomisi*

ABSTRACT

ANALYSIS OF THE ACTIVITIES IN THE SECONDARY SCHOOL TURKISH COURSE BOOKS ACCORDING TO THE RENEWED BLOOM TAXONOMY

AKINCI, Arif Turan

Postgraduate Dissertation, Department of Turkish and Social Science Education

Advisor: Dr. Mevlüt GÜLMEZ

September, 2020: xv page +118 page,

Turkish textbooks, which are the most widely used resources in schools in native language teaching, are perpetually being updated and shifting in line with the rapid changes and developments experienced today. The target of the research is to investigate the activities contained in secondary school Turkish textbooks in terms of the cognitive process dimension in the Renewed Bloom taxonomy. In this regard, the activities in Turkish textbooks taught at 5th, 6th, 7th and 8th grade levels were discussed in titles in line with the gains related to language skills in the Turkish Course Teaching Program. In the investigation, four books belonging to Ministry of Education publications at 6th, 7th and 8th grade levels and 5th grade Turkish textbooks belonging to private publishing house were investigated since there was no textbook belonging to Ministry of Education publications at the 5th grade level with the largest number of textbooks published at the relevant class level.

The research was performed by qualitative research method. Data of the research was collected by document analysis. The obtained data are analyzed by content analysis technique and the dissemination of digits in Renewed Bloom Taxonomy yazılacak is presented in the form of percentage and frequency values. A total of 2018 activities for 128 texts, including 8 listening/tracking text and 24 reading text, were investigated at each class level. As a result of the research, it has been concluded that 436 of the 598 activities in the 5th grade Turkish textbook were on lower-level steps and 162 on high-level cognitive steps; Of the 494 events in the 6th grade Turkish textbook, 319 were on lower-level steps and 175 were on high-level cognitive steps; Of the 503 events in the 7th grade Turkish textbook, 279 were on lower-level steps and 224 were in the upper level and It has been concluded that 256 of the 423 events in the class Turkish textbook are directed to lower-level steps and 167 to high-level cognitive

steps. After revising the class levels with the largest number of activities for the steps in the Renewed Bloom Taxonomy, the 5th-grade Turkish textbook of the evocation step again uncovers that the comprehens understanding step is the 5th edition. In the Class Turkish textbook, in the 6th grade Turkish textbook of the application step, in the 7th grade Turkish textbook of the analysis step, in the 7th grade Turkish textbook of the evaluation step, and in the 6th grade Turkish textbook, the creation step was obtained. Furthermore, in the activities of the 5th, 6th, 7th and 8th grade Turkish textbooks, the comprehension step was found to be the largest number of steps at each class level. As a result of the research, recommendations such as increasing the number of activities for high-level cognitive steps are presented in the books.

Keywords: *Turkish education, Turkish Course Teaching Program, textbooks, Renewed Bloom Taxonomy*

İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR.....	i
ÖZET.....	ii
ABSTRACT.....	iv
TABLolar LİSTESİ.....	xi
GRAFİKLER LİSTESİ.....	xii
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xv

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı ve Problemleri.....	3
1.2.1. Alt Problemler.....	3
1.3. Araştırmanın Önemi.....	5
1.4. Araştırmanın Varsayımları.....	6
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	7
1.6. Tanımlar.....	7

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Dil.....	9
2.2. Dil Becerileri	9
2.2.1. Dinleme.....	9
2.2.2. Konuşma.....	10
2.2.3. Okuma.....	11
2.2.4. Yazma.....	12
2.3. Türkçe Öğretimi	14
2.3.1. Türkçe Dersi Öğretim Programı.....	14

2.3.2. Türkçe Ders Kitapları.....	16
2.4. Taksonomi.....	17
2.5. Bloom Taksonomisi.....	18
2.5.1. Bilgi.....	20
2.5.2. Kavrama.....	20
2.5.3. Uygulama.....	21
2.5.4. Analiz.....	21
2.5.5. Sentez.....	22
2.5.6. Değerlendirme.....	22
2.6. Yenilenmiş Bloom Taksonomisi.....	22
2.6.1. Bilgi Boyutu.....	25
2.6.1.1. Olgusal Bilgi.....	27
2.6.1.2. Kavramsal Bilgi.....	27
2.6.1.3. İşlemsel Bilgi.....	28
2.6.1.4. Üstbilişsel Bilgi.....	29
2.6.2. Bilişsel Süreç Boyutu Boyutu.....	30
2.6.2.1. Hatırlama.....	32
2.6.2.2. Anlama.....	33
2.6.2.3. Uygulama.....	35
2.6.2.4. Çözümleme.....	35
2.6.2.5. Değerlendirme.....	36
2.6.2.6. Yaratma.....	37
2.7. İlgili Araştırmalar.....	38

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırma Deseni.....	45
3.2. Araştırma Materyalleri.....	46
3.3. Veri Toplama Süreci.....	48
3.4. Verilerin Analizi.....	49
3.5. Geçerlik ve Güvenirlilik.....	50

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Etkinliklerin YBT'deki Bilişsel Süreç Boyutuna Göre Durumu İle İlgili Bulgular.....	52
4.1.1. 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Okuma Kazanımlarına Yönelik Etkinliklerin YBT'deki Bilişsel Süreç Boyutuna Göre Durumu İle İlgili Bulgular.....	54
4.1.2. 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Yazma Kazanımlarına Yönelik Etkinliklerin YBT'deki Bilişsel Süreç Boyutuna Göre Durumu İle İlgili Bulgular	56
4.1.3. 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Konuşma Kazanımlarına Yönelik Etkinliklerin YBT'deki Bilişsel Süreç Boyutuna Göre Durumu İle İlgili Bulgular	57
4.1.4. 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Dinleme / İzleme Kazanımlarına Yönelik Etkinliklerin YBT'deki Bilişsel Süreç Boyutuna Göre Durumu İle İlgili Bulgular.....	58
4.1.5. 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Okuma ve Dinleme / İzleme Metinlerinde Yer Alan Etkinliklerin YBT'deki Bilişsel Süreç Boyutuna Göre Durumu İle İlgili Bulgular.....	60
4.2. 6. Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Etkinliklerin YBT'deki Bilişsel Süreç Boyutuna Göre Durumu İle İlgili Bulgular	61
4.2.1. 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Okuma Kazanımlarına Yönelik Etkinliklerin YBT'deki Bilişsel Süreç Boyutuna Göre Durumu İle İlgili Bulgular	63
4.2.2. 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Yazma Kazanımlarına Yönelik Etkinliklerin YBT'deki Bilişsel Süreç Boyutuna Göre Durumu İle İlgili Bulgular	65
4.2.3. 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Konuşma Kazanımlarına Yönelik Etkinliklerin YBT'deki Bilişsel Süreç Boyutuna Göre Durumu İle İlgili Bulgular	66
4.2.4. 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Dinleme / İzleme Kazanımlarına Yönelik Etkinliklerin YBT'deki Bilişsel Süreç Boyutuna Göre Durumu İle İlgili Bulgular.....	68
4.2.5. 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Okuma ve Dinleme / İzleme Metinlerinde Yer Alan Etkinliklerin YBT'deki Bilişsel Süreç Boyutuna Göre Durumu İle İlgili Bulgular.....	69
4.3. 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Etkinliklerin YBT'deki Bilişsel Süreç Boyutuna Göre Durumu İle İlgili Bulgular	71

4.3.1. 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Okuma Kazanımlarına Yönelik Etkinliklerin YBT'deki Bilişsel Süreç Boyutuna Göre Durumu İle İlgili Bulgular	73
4.3.2. 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Yazma Kazanımlarına Yönelik Etkinliklerin YBT'deki Bilişsel Süreç Boyutuna Göre Durumu İle İlgili Bulgular	75
4.3.3. 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Konuşma Kazanımlarına Yönelik Etkinliklerin YBT'deki Bilişsel Süreç Boyutuna Göre Durumu İle İlgili Bulgular	76
4.3.4. 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Dinleme / İzleme Kazanımlarına Yönelik Etkinliklerin YBT'deki Bilişsel Süreç Boyutuna Göre Durumu İle İlgili Bulgular.....	78
4.3.5. 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Okuma ve Dinleme / İzleme Metinlerinde Yer Alan Etkinliklerin YBT'deki Bilişsel Süreç Boyutuna Göre Durumu İle İlgili Bulgular.....	79
4.4. 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Etkinliklerin YBT'deki Bilişsel Süreç Boyutuna Göre Durumu İle İlgili Bulgular	81
4.4.1. 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Okuma Kazanımlarına Yönelik Etkinliklerin YBT'deki Bilişsel Süreç Boyutuna Göre Durumu İle İlgili Bulgular....	83
4.4.2. 8. Sınıf Ders Kitabında Yer Alan Yazma Kazanımlarına Yönelik Etkinliklerin YBT'deki Bilişsel Süreç Boyutuna Göre Durumu İle İlgili Bulgular....	85
4.4.3. 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Konuşma Kazanımlarına Yönelik Etkinliklerin YBT'deki Bilişsel Süreç Boyutuna Göre Durumu İle İlgili Bulgular....	86
4.4.4. 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Dinleme / İzleme Kazanımlarına Yönelik Etkinliklerin YBT'deki Bilişsel Süreç Boyutuna Göre Durumu İle İlgili Bulgular	88
4.4.5. 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Okuma ve Dinleme / İzleme Metinlerinde Yer Alan Etkinliklerin YBT'deki Bilişsel Süreç Boyutuna Göre Durumu İle İlgili Bulgular.....	89
4.5. Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarındaki Sınıf Seviyeleri Açısından YBT'deki Bilişsel Süreç Boyutuna Göre Durumu İle İlgili Bulgular.....	91

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma.....	96
-----------------------------	----

5.2. Öneriler.....	105
KAYNAKÇA.....	107
EKLER.....	114
Ek- 1 1. Ham Veri Tablosu.....	114
Ek- 2 2. Ham Veri Tablosu.....	115
Bildirim Sayfası.....	116
ÖZGEÇMİŞ	117
İNTİHAL RAPORU	118

TABLULAR LİSTESİ

Tablo 2.1. BT'nin Bilişsel Süreç Basamakları.....	19
Tablo 2.2. YBT'nin İki Boyutlu Tablosu.....	25
Tablo 2.3. YBT'nin Bilgi Birikimi Boyutu.....	26
Tablo 2.4. YBT'nin Bilişsel Süreç Boyutu.....	31
Tablo 3.1. Ders Kitaplarında Yer Alan Metinler ve Etkinlik Sayıları.....	47
Tablo 4.1. 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Dil Becerileri İle İlgili Etkinliklerin YBT'deki Bilişsel Süreç Basamaklarına Göre Frekans ve Yüzdeler Dağılımı.....	53
Tablo 4.2. 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Dil Becerileri İle İlgili Etkinliklerin YBT'deki Bilişsel Süreç Basamaklarına Göre Frekans ve Yüzdeler Dağılımı	62
Tablo 4.3. 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Dil Becerileri İle İlgili Etkinliklerin YBT'deki Bilişsel Süreç Basamaklarına Göre Frekans ve Yüzdeler Dağılımı.....	72
Tablo 4.4. 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Dil Becerilerine Yönelik Etkinliklerin YBT'deki Bilişsel Süreç Basamaklarına Göre Frekans ve Yüzdeler Dağılımı.....	82

GRAFİKLER LİSTESİ

Grafik 4.1. 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Etkinlerin YBT'deki Bilişsel Süreç Basamaklarına Göre Genel Dağılımı.....	52
Grafik 4.1.1. 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Okuma Kazanımlarına Yönelik Etkinliklerin YBT'deki Bilişsel Süreç Basamaklarına Göre Dağılımı	55
Grafik 4.1.2. 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Yazma Kazanımlarına Yönelik Etkinliklerin YBT'deki Bilişsel Süreç Basamaklarına Göre Dağılımı	56
Grafik 4.1.3. 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Konuşma Kazanımlarına Yönelik Etkinliklerin YBT'deki Bilişsel Süreç Basamaklarına Göre Dağılımı	57
Grafik 4.1.4. 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Dinleme / İzleme Kazanımlarına Yönelik Etkinliklerin YBT'deki Bilişsel Süreç Basamaklarına Göre Dağılımı	59
Grafik 4.1.5.1. 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Okuma Metinlerindeki Etkinliklerin YBT'deki Bilişsel Süreç Basamaklarına Göre Dağılımı.....	60
Grafik 4.1.5.2. 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Dinleme / İzleme Metinlerindeki Etkinliklerin YBT'deki Bilişsel Süreç Basamaklarına Göre Dağılımı	61
Grafik 4.2. 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Etkinlerin YBT'deki Bilişsel Süreç Basamaklarına Göre Genel Dağılımı.....	62
Grafik 4.2.1. 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Okuma Kazanımlarına Yönelik Etkinliklerin YBT'deki Bilişsel Süreç Basamaklarına Göre Dağılımı	64
Grafik 4.2.2. 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Yazma Kazanımlarına Yönelik Etkinliklerin YBT'deki Bilişsel Süreç Basamaklarına Göre Dağılımı	65
Grafik 4.2.3. 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Konuşma Kazanımlarına Yönelik Etkinliklerin YBT'deki Bilişsel Süreç Basamaklarına Dağılımı	67
Grafik 4.2.4. 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Dinleme / İzleme Kazanımlarına Yönelik Etkinliklerin YBT'deki Bilişsel Süreç Basamaklarına Göre Genel Dağılımı	68

Grafik 4.2.5.1. 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Okuma Metinlerindeki Etkinliklerin YBT'deki Bilişsel Süreç Basamaklarına Göre Dağılımı.....	70
Grafik 4.2.5.2. 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Dinleme / İzleme Metinlerindeki Etkinliklerin YBT'deki Bilişsel Süreç Basamaklarına Göre Dağılımı	71
Grafik 4.3. 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Etkinlerin YBT'deki Bilişsel Süreç Basamaklarına Göre Genel Dağılımı.....	72
Grafik 4.3.1. 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Okuma Kazanımlarına Yönelik Etkinliklerin YBT'deki Bilişsel Süreç Basamaklarına Göre Dağılımı	74
Grafik 4.3.2. 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Yazma Kazanımlarına Yönelik Etkinliklerin YBT'deki Bilişsel Süreç Basamaklarına Göre Dağılımı	75
Grafik 4.3.3. 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Konuşma Kazanımlarına Yönelik Etkinliklerin YBT'deki Bilişsel Süreç Basamaklarına Göre Dağılımı	77
Grafik 4.3.4. 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Dinleme/İzleme Kazanımlarına Yönelik Etkinliklerin YBT'deki Bilişsel Süreç Basamaklarına Göre Dağılımı	78
Grafik 4.3.5.1. 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Okuma Metinlerindeki Etkinliklerin YBT'deki Bilişsel Süreç Basamaklarına Göre Dağılımı.....	80
Grafik 4.3.5.2. 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Dinleme / İzleme Metinlerindeki Etkinliklerin YBT'deki Bilişsel Süreç Basamaklarına Göre Dağılımı	81
Grafik 4.4. 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Etkinlerin YBT'deki Bilişsel Süreç Basamaklarına Göre Genel Dağılımı.....	82
Grafik 4.4.1. 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Okuma Kazanımlarına Yönelik Etkinliklerin YBT'deki Bilişsel Süreç Basamaklarına Göre Dağılımı	84
Grafik 4.4.2. 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Yazma Kazanımlarına Yönelik Etkinliklerin YBT'deki Bilişsel Süreç Basamaklarına Göre Dağılımı	85
Grafik 4.4.3. 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Konuşma Kazanımlarına Yönelik Etkinliklerin YBT'deki Bilişsel Süreç Basamaklarına Göre Dağılımı	87

Grafik 4.4.4. 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Dinleme / İzleme Kazanımlarına Yönelik Etkinliklerin YBT'deki Bilişsel Süreç Basamaklarına Göre Dağılımı	88
Grafik 4.4.5.1. 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Okuma Metinlerindeki Etkinliklerin YBT'deki Bilişsel Süreç Basamaklarına Göre Dağılımı.....	90
Grafik 4.4.5.2. 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Dinleme / İzleme Metinlerindeki Etkinliklerin YBT'deki Bilişsel Süreç Basamaklarına Göre Dağılımı	91
Grafik 4.5.1. Hatırlama Basamağındaki Etkinliklerin Sınıf Seviyelerine Göre Durumu.....	92
Grafik 4.5.2. Anlama Basamağındaki Etkinliklerin Sınıf Seviyelerine Göre Durumu.....	92
Grafik 4.5.3. Uygulama Basamağındaki Etkinliklerin Sınıf Seviyelerine Göre Durumu.....	93
Grafik 4.5.4. Çözümleme Basamağındaki Etkinliklerin Sınıf Seviyelerine Göre Durumu	94
Grafik 4.5.5. Değerlendirme Basamağındaki Etkinliklerin Sınıf Seviyelerine Göre Durumu.	94
Grafik 4.5.6. Yaratma Basamağındaki Etkinliklerin Sınıf Seviyelerine Göre Durumu	95

KISALTMALAR LİSTESİ

BT: Bloom Taksonomisi

çev.: Çeviren

EBA: Eğitim Bilişim Ağı

Ed. : Editör

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

s. : Sayfa

TDK : Türk Dil Kurumu

vb. : Ve benzeri

vd. : Ve diğerleri

yay. haz.: Yayına Hazırlayan

YBT: Yenilenmiş Bloom Taksonomisi

BÖLÜM I

GİRİŞ

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın problem durumu açıklanmış, çalışmanın amacı, önemi, sayıltıları, sınırlılıkları ve konu ile ilgili tanımlanması gereken temel kavramlara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Dil; sistemli olarak üretilen bir simgeler düzeni aracılığıyla düşünce, duygu ve isteklerin iletilmesinde kullanılan, içgüdüsel olmayan, yalnızca insana özgü bir yöntemdir. İnsan dili, içgüdüsel değil, ses organlarında üretilmiş işitmeye dayalı simgelerdir (Sapir, 1999). İnsanlar ana dilleriyle düşünür, iletişim kurar, dünyayı anlama ve anlamlandırmayı ana diliyle gerçekleştirir. Sinan'a (2006) göre insan doğumundan ölümüne kadar süren öğrenme, anlama ve yorumlama sürecinde kendini gerçekleştirir ve ana dili eğitimi insanların bilişsel gelişiminin sağlanabilmesi için önemli bir etkiye sahiptir. Bireyler ana dilini kullanmaya ve yeni sözcükler öğrenmeye ailede başlamaktadırlar. Okula başlamalarıyla birlikte günlük yaşamlarını devam ettirirken kullandıkları ana dilinin özelliklerini, kurallarını, sınırlarını sistemli bir şekilde öğrenmekte ve kullanmaktadırlar. Ana dili eğitimi, ilkokulda seslerin öğretilmesiyle başlayan ve her yıl dilin farklı kurallarının ve özelliklerinin öğrencilere verilmesiyle devam eden bir süreçtir. Türkçe derslerinde öğrencilerin hem dilin sınırlarını fark etmeleri hem de dört temel dil becerisini nitelikli bir biçimde kullanabilmeleri hedeflenmektedir.

Türkçe dersi öğretiminde kılavuz olan en önemli kaynak, hedeflerin belirlendiği ve öğrencilere kazandırılmak istenen davranışların sistematik bir şekilde sunulduğu Türkçe Dersi Öğretim Programı'dır. Türkçe dersinde öğrencilerin anlama ve anlatma becerilerinin yanında bütüncül bir anlayışla zihinsel becerilerinin geliştirilmesi de amaçlanmıştır. Bu amaçlarla hazırlanan Türkçe Dersi Öğretim Programı'yla dinlediklerini, izlediklerini ve okuduklarını anlayan; duygu, düşünce ve hayallerini anlatan; eleştirel ve yaratıcı düşünen, sorumluluk üstlenen, girişimci, çevresiyle uyumlu, olay, durum ve bilgileri kendi birikimlerinden hareketle araştırma, sorgulama, eleştirme ve yorumlamayı alışkanlık hâline getiren, estetik zevk kazanmış ve millî değerlere duyarlı bireyler yetiştirilmesi amaçlanmıştır (MEB, 2006).

Okullarda öğretim programlarının uygulanmasında en çok başvurulan kaynak ise ders kitaplarıdır. Türkçe ders kitaplarında ana dili öğretimi öğrencilerin hem bilgiyi edinebilmeleri hem de edindikleri bilgileri uygulayabilmelerine yönelik hazırlanan temalar, metinler ve etkinlikler aracılığıyla gerçekleştirilmektedir. Durukan ve Demir (2017) öğretim programının uygulayıcısı olan ders kitapları ve içindeki etkinliklerin öneminin göz ardı edilemeyeceğini belirtmişlerdir. Ders kitaplarında yer alan etkinlikler Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın da temeli olan yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak öğrencilere direkt bilgiyi sunan değil onların konu üzerinde düşünerek, sorgulayarak ve tartışarak bilgiye ulaşabilmelerini sağlayacak bir biçimde hazırlanmalıdır.

Büyükalan'a (2004, s. 10) göre sorgulayan bir toplum yaratmada gerekli olan yeteneklerin içerisinde soru sormanın ve cevaplamanın özel bir yeri vardır. Soru sormak ve cevaplamak öğretmen ve öğrencilere bilinenleri yapılandırmak, kullanmak, bu bilgiyi genişleterek yeni fikirler üretmek imkânı sağlar. Dört temel dil becerisini etkili bir biçimde kullanmayı öğrenen öğrenciler daha doğru düşünme, sorgulama ve fikir üretebilme imkânına sahip olabilmektedir. Dil öğretimi içerisinde insanların / bireylerin öğrenme düzeylerini ortaya çıkarabilmek ve onlara geri dönüt sağlayabilmek için farklı yöntem, teknik, kuramlar vb. geliştirilmiştir. Bu bağlamda öğrencilerin bilişsel gelişimlerini değerlendirmek, sınıflayabilmek amacıyla da çeşitli taksonomiler oluşturulmuştur. Bümen (2006) hedeflerin belirlenerek kolaylaştırıcı ve yol gösterici olması bakımından 1950-60'lı yıllarda ortaya çıkarılan taksonomilerin dünyada büyük ilgi gördüğünü ve çeşitli eleştirilere rağmen vazgeçilemez bir araç olarak kullanıldığını, özellikle Bloom ve arkadaşları tarafından hazırlanan Bilişsel Alan Taksonomisinin (1956) yayımlandığından bu yana yirmi iki dile çevrildiğini belirtmiştir.

Bloom Taksonomisi oluşturulduğu günden bugüne çeşitli eleştiriler almış ve bu eleştirilerin ışığında Anderson, Krathwohl ve arkadaşları (2018) tarafından güncellenmiştir. BT'de yer alan tek boyutlu altı basamak (bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme) yeniden ele alınmış, taksonomi tek boyuttan çıkarılarak iki boyutlu hâle getirilmiştir. Yenilenen taksonomide bilgi boyutu ve bilişsel süreç boyutu farklı olarak ele alınmış, bilgi basamağının adı hatırlama olarak değiştirilmiştir. Taksonomiye yapılan eleştirilerden yola çıkılarak sentez ve değerlendirme basamağının yeri değiştirilmiş, sentez basamağının adı yaratmaya çevrilmiştir.

Ulaşılabilir alanyazın tarandığında yayımlandığından bu güne yirmi iki dile çevrilen üzerine araştırmalar yapılan BT'ye göre ve farklı alanlarda öğretim materyallerinin incelendiği

ve öğrencilerin seviyelerine bakıldığı görülmektedir. Türkçe derslerinde birincil kaynak olarak kullanılan ders kitaplarının farklı zamanlarda çeşitli açılardan BT ve YBT bağlamında ele alındığı görülmüştür. Son yıllarda yayımlanan Türkçe Dersi Öğretim Programlarının da taksonomi doğrultusunda makale ve tez düzeyinde Eroğlu (2013), Büyükalın Filiz ve Yıldırım (2019) gibi çeşitli çalışmalarda incelendiği tespit edilmiştir. Türkçe Dersi Öğretim Programı da zamanla değişen ihtiyaçlara, yeni anlayışlara ve değişen öğretim amaçlarına göre güncellenmektedir. Bu güncellemeler eğitim anlayışını, öğretim yöntemlerini, öğrencilerden ve öğretmenlerden beklenenleri de güncellemekte ve değiştirmektedir. Bu bağlamda bu çalışmada da en son yayımlanan 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki kazanımlar temel alınarak oluşturulan ve 2019-2020 eğitim öğretim yılında ortaokul düzeyinde farklı sınıf seviyelerinde kullanılan Türkçe ders kitapları ele alınmıştır. Öğrencilerin bilişsel gelişimlerine katkı sağlamak amacı da bulunan ders kitaplarındaki etkinliklerin hangi hedeflere yoğunlaştığının belirlenmesi, sınıflanması amacıyla YBT doğrultusunda bu etkinlikler incelenmiştir. Ders kitaplarındaki okuma ve dinleme/ izleme metinlerinin altında farklı becerilerin kazanımlarına yönelik yer alan etkinlikler 5, 6, 7 ve 8. sınıf seviyelerinde ayrı ayrı ele alınmıştır.

1.2. Araştırmanın Amacı ve Problemleri

Araştırmanın amacı ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki etkinlikleri YBT'deki bilişsel süreç boyutu açısından incelenmektir. Bu çalışmada Türkçe öğretiminde üst düzey bilişsel becerilerin geliştirilmesinde, eğitim öğretim sürecinde en çok başvurulan ve yardımcı olarak kullanılan ders kitaplarındaki etkinliklerin bilişsel süreç boyutu açısından farklı sınıf seviyelerindeki dağılımının nasıl olduğunun ortaya konulması amaçlanmıştır. Araştırmanın amacı doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1.2.1. Alt problemler

1. 5. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan etkinliklerin YBT'deki bilişsel süreç boyutuna göre durumu nasıldır?

1.1. 5. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan okuma kazanımlarına yönelik etkinliklerin YBT'deki bilişsel süreç boyutuna göre durumu nasıldır?

1.2. 5. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan yazma kazanımlarına yönelik etkinliklerin YBT'deki bilişsel süreç boyutuna göre durumu nasıldır?

1.3. 5. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan konuşma kazanımlarına yönelik etkinliklerin YBT'deki bilişsel süreç boyutuna göre durumu nasıldır?

1.4. 5. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan dinleme / izleme kazanımlarına yönelik etkinliklerin YBT'deki bilişsel süreç boyutuna göre durumu nasıldır?

1.5. 5. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan okuma ve dinleme / izleme metinlerinde yer alan etkinliklerin YBT'deki bilişsel süreç boyutuna göre durumu nasıldır?

2. 6. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan etkinliklerin YBT'deki bilişsel süreç boyutuna göre durumu nasıldır?

2.1 6. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan okuma kazanımlarına yönelik etkinliklerin YBT'deki bilişsel süreç boyutuna göre durumu nasıldır?

2.2. 6. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan yazma kazanımlarına yönelik etkinliklerin YBT'deki bilişsel süreç boyutuna göre durumu nasıldır?

2.3. 6. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan konuşma kazanımlarına yönelik etkinliklerin YBT'deki bilişsel süreç boyutuna göre durumu nasıldır?

2.4. 6. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan dinleme / izleme kazanımlarına yönelik etkinliklerin YBT'deki bilişsel süreç boyutuna göre durumu nasıldır?

2.5. 6. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan okuma ve dinleme / izleme metinlerinde yer alan etkinliklerin YBT'deki bilişsel süreç boyutuna göre durumu nasıldır?

3. 7. Sınıf Türkçe ders kitabında yer alan etkinliklerin YBT'deki bilişsel süreç boyutuna göre durumu nasıldır?

3.1 7. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan okuma kazanımlarına yönelik etkinliklerin YBT'deki bilişsel süreç boyutuna göre durumu nasıldır?

3.2 7. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan yazma kazanımlarına yönelik etkinliklerin YBT'deki bilişsel süreç boyutuna göre durumu nasıldır?

3.3. 7. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan konuşma kazanımlarına yönelik etkinliklerin YBT'deki bilişsel süreç boyutuna göre durumu nasıldır?

3.4. 7. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan dinleme / izleme kazanımlarına yönelik etkinliklerin YBT'deki bilişsel süreç boyutuna göre durumu nasıldır?

3.5. 7. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan okuma ve dinleme / izleme metinlerinde yer alan etkinliklerin YBT'deki bilişsel süreç boyutuna göre durumu nasıldır?

4. 8. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan etkinliklerin YBT'deki bilişsel süreç boyutuna göre durumu nasıldır?

4.1. 8. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan okuma kazanımlarına yönelik etkinliklerin YBT'deki bilişsel süreç boyutuna göre durumu nasıldır?

4.2. 8. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan yazma kazanımlarına yönelik etkinliklerin YBT'deki bilişsel süreç boyutuna göre durumu nasıldır?

4.3. 8. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan konuşma kazanımlarına yönelik etkinliklerin YBT'deki bilişsel süreç boyutuna göre durumu nasıldır?

4.4. 8. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan dinleme / izleme kazanımlarına yönelik etkinliklerin YBT'deki bilişsel süreç boyutuna göre durumu nasıldır?

4.5. 8. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan okuma ve dinleme / izleme metinlerinde yer alan etkinliklerin YBT'deki bilişsel süreç boyutuna göre durumu nasıldır?

5. Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin sınıf seviyeleri açısından YBT'deki bilişsel süreç boyutuna göre durumu nasıldır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Türkçe öğretiminde öğrencilere temel dil becerilerinin kazandırılmasıyla birlikte üst düzey bilişsel gelişimlerini de sağlamak amaçlanmıştır. Türkçe öğretiminin temelini oluşturan Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (MEB, 2019, s. 7) bilgiyi araştıran, keşfeden, zihinde yapılandıran, bilgiyi düzenleyen, sorgulayan, üreten ve okuduklarını eleştirel bir bakış açısıyla değerlendiren bireylerin yetiştirilmesi amaçlanmaktadır. Ayrıca eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, problem çözme gibi temel becerilerin programda (MEB, 2006, s. 5) bulunması üst düzey bilişsel becerilerin geliştirilmesinin önemli olduğunu ortaya koymaktadır.

Bilişsel becerilerin sınıflandırılması için yaygın olarak kullanılan sınıflama, Bloom'un güncellenmiş bilişsel alan taksonomisidir. Öğrencilerin üst düzey bilişsel becerilerinin geliştirilmesinin üzerinde durulan çeşitli araştırmaların yapıldığı günümüzde, bu çalışma, YBT temel alınarak gerçekleştirilmesi açısından güncel bir çalışmadır.

Türkçe derslerinde öğrencilerin kullandıkları temel kaynak ders kitaplarıdır. Türkçe ders kitapları, metinler ve etkinlikler aracılığıyla programda belirlenen kazanımları belirli bir plan ve sıralama dâhilinde öğrencilerin edinmesini sağlar. Sürekli bir değişim ve gelişim çağında yaşadığımız göz önüne alındığında Türkçe dersi öğretim programlarının ve içeriklerin öğretim programları doğrultusunda hazırlanan ders kitaplarının da güncellendiği ve yenilendiği görülmektedir. Bu bağlamda bu çalışma, 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki kazanımlar temel alınarak 2019-2020 eğitim öğretim yılında kullanılan ortaokul Türkçe ders kitaplarının incelenmesi açısından güncel bir çalışmadır.

Bu çalışmada 5, 6, 7 ve 8. sınıf düzeyindeki programdaki kazanımlar temel alınarak Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin, YBT'deki basamaklara göre durumu ortaya konulmuştur. Bununla birlikte dil becerileri ile ilgili kazanımlara yönelik olan etkinlikler kendi içerisinde olacak şekilde YBT'deki basamaklar bağlamında ele alınmıştır. Etkinliklerin kitaplarda okuma ve dinleme / izleme metinlerinin altında yer aldığı görülerek YBT'deki basamaklara göre okuma ve dinleme / izleme metinleri de kendi içerisinde incelenmiştir. Son olarak YBT'deki bilişsel süreç boyutuna göre basamakların kendi içerisinde sınıf düzeylerine göre dağılımı da incelenmiştir. Ulaşılabilir alanyazın tarandığında Türkçe dersinde kullanılan kitapların ve Türkçe dersi öğretim programlarının BT veya YBT bağlamında incelendiği çalışmaların olduğu görülmüştür. Bu çalışmalarda kitaplardaki etkinliklerin dil bilgisi kazanımlarına yönelik etkinlikler üzerine, dört temel dil becerisinden birine yönelik etkinliklerin ele alındığı veya metin türlerine yönelik etkinliklerin incelendiği anlaşılmıştır. Bu çalışmada 5, 6, 7 ve 8. sınıf seviyelerinde kullanılan Türkçe ders kitaplarındaki bütün etkinliklerin incelenmesi ve bu konuyu derinlemesine ele alması bakımından alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.4. Varsayımlar

Araştırmanın varsayımları aşağıdaki gibi ifade edilmiştir:

Çalışmada görüşlerine başvuru alan uzmanların araştırmacı tarafından etkinlikleri incelemek amacıyla hazırlanan tabloları içtenlikle ve nesnel bir yaklaşımla doldurdukları varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

Araştırma ortaokul 6, 7 ve 8. sınıf seviyelerinde okutulan MEB Yayınlarına ait kitaplar ile sınırlandırılmıştır. 5. sınıf seviyesinde MEB Yayınlarına ait kitap olmadığı için özel yayınevine ait kitap incelenmiştir. Dinleme / izleme ve okuma metinlerinin altındaki etkinliklerle sınırlandırılan bu çalışmada tema sonu değerlendirme soruları ve derse hazırlık etkinlikleri incelemenin dışında tutulmuştur.

1.6. Tanımlar

Ders Kitabı: Ders kitabı, bir eğitim programında yer alan hedef, içerik, öğretme öğrenme süreci ile ölçme değerlendirme boyutlarına uygun olarak hazırlanmış ve öğrenme amaçlı kullanılan basılı bir öğretim materyalidir (Şahin, 2008).

Dil: Erkman'a (1987) göre dil insanın soyutlama ve simge kullanma yeteneğinin en belirgin taşıyıcısıdır. Bununla birlikte dilin kültürün iletilmesine, aktarımına dayalı boyutunu, yani simge kullanarak aktarım boyutunu incelediğini belirtir.

Dinleme: Dinleme, birtakım nörolojik ve psikolojik süreçlerin rol oynadığı, dışarıdan gelen ses kümeleri içerisinde, dilsel nitelikte olanların ayırt edilmesiyle başlayıp bunların zihinsel bir işleme tabi tutulup bilgiye dönüştürüldüğü ve bu bilgi çerçevesinde geri bildirim sürecinin başlatılabildiği süreçtir (Onan, 2014, s. 129).

Konuşma: Gündüz ve Şimşek (2014) konuşmayı; zihinde oluşan ve biçimlenen düşüncelerin ağız, diş, dudak, gırtlak, nefes yolları, ses telleri, damak, geniz gibi ses organları yardımıyla anlamlı söz kalıbına dönüştürülmesi olarak tanımlamışlardır.

Okuma: Temizkan'a (2009) göre okuma; basılı ve yazılı sözcükleri duyu organları yoluyla algılama, bunları anlamlandırıp kavrama ve yorumlamadır.

Taksonomi: Taksonomi, sınıflandırılma ve bu sınıflandırılmada kullanılan kurallar bütününe denir (TDK, 2011, s. 2253).

Yazma: İşlem olarak zihnimizde yapılandırılmış bilgi, düşünce, duygu ve istekleri belli kurallara uygun olarak yazıya aktarma çalışmalarıdır (Güneş, 2019, s. 151).

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Dil

İnsanoğlu tarih boyunca iletişim kurmak için çeşitli yollar geliştirmiştir. Bu geliştirilen yolların en önemlisi ise dildir. Dil üzerine bugüne kadar birçok araştırmacı tarafından çeşitli tanımlamalar yapılmıştır.

Dil, “İnsanların düşündüklerini ve duyduklarını bildirmek için kelimelerle veya işaretlerle yaptıkları anlaşma, lisan, zeban.” (TDK, 2011, s. 664).

Ergin (2013) dili, insanlar arasındaki anlaşmayı sağlayan tabii bir vasıta, kendine mahsus kanunları olan ve bu kanunlar çerçevesinde gelişimini sürdüren canlı bir varlık olarak tanımlamıştır.

Banguoğlu (1986) dilin insanların duygu, düşünce ve hayallerini anlatmak için kullandıkları sesli işaretler sistemi olduğunu belirtmiştir.

Aksan (2015) dili, bir anda düşünülemez kadar çok yönlü, değişik açılardan bakılınca başka başka nitelikleri beliren, kimi sırlarının bugün bile çözülemediği büyü bir varlık olarak tanımlamıştır.

Dil, insanların duygu ve düşüncelerini ortaya koymasını sağlayan bir anlaşmalar sistemidir. Bireylerin dili etkili bir şekilde kullanmaları nitelikli iletişim kurmalarına olanak sağlamaktadır. Aynı zamanda milletleri millet yapan unsurlardan biri olan dil, kültür aktarımının değişmez bir vasıtasıdır.

2.2. Dil Becerileri

2.2.1. Dinleme

Dinleme, bireylerin anne karnından itibaren kullanmaya başladığı, işitilenlerin anlamlandırılmasına dayalı bir beceridir. Bu beceri insanların ilk olarak kazandığı beceridir. Ergin ve Birol (2000, s. 115) dinlemeyi, ses ve görüntülerin farkında olma ile ve onlara dikkati vermeyle başlayan, işitsel işaretlerin tanınması ve anlamlandırılmasıyla son bulan psikolojik bir süreç olarak tanımlamıştır.

Dinleme, her ne kadar doğuştan gelen bir beceri olsa da dinleme becerisinin verimli bir şekilde kullanılması için bireylerin eğitime tâbi olması gerekmektedir.

“Yapılan araştırmalar, bir kişinin insanlarla birlikte olduğu sürenin %42’sini dinlemekle geçirdiğini, öğrencilerin okulda öğretmen ve arkadaşlarını günde 2,5-4 saat dinlediklerini, okul başarısının da öğrencinin dinleme yeteneğine sıkı sıkıya bağlı olduğunu göstermektedir” (Göğüş, 1978, s. 227).

Genellikle dinlemenin pasif bir durumda yapıldığı düşünülür. Bu yüzden dinleyen kişinin edilgen bir hâlde olması beklenir, ancak alıcı konumunda bulunan dinleyicinin de etkin olması iletişimin eksiksiz gerçekleşmesi için şarttır. Dinleme, karşıdan gelen iletiyi alma ve yorumlama sürecidir. Bir iletişimin sağlıklı yürütülmesinde konuşan kadar dinleyicinin de sorumlulukları vardır (Adalı, 2003, s. 32).

Dinleme etkinliği; yere, zamana ve duruma göre farklı amaçlar içermektedir. Anlamanın gerçekleşmesi ve karşıdan gelen iletinin doğru anlaşılacak şekilde dönütün belirlenmesi ile bir konferansta yapılan dinleme etkinliği arasında farklar bulunmaktadır. Dolayısıyla dinleme gerçekleştirilirken bulunan ortama, dinlenecek kişiye ve dinlemenin amacına göre farklı dinleme tür, yöntem ve teknikleri kullanılmalıdır. Akyol (2016, s.3-4), dinlemenin iki aşamada gerçekleştiğini, dinleyicinin ilk olarak algıladığını; sonrasında ise dikkatini vererek anlama sürecine geçtiğini belirtmiştir. Anlama sürecinde dinleyicinin alınan bilgileri zihinsel işlemlerden geçirip bilgiyi seçtiğini ve bu bilgileri değerlendirerek konuşmacı tarafından verilen mesajın doğruluğunu sorgulayıp geliştirilebilecek yollar üzerinde düşüneceğini belirtmiştir.

Anlamaya dayalı dil becerilerinden olan dinlemenin geliştirilmesiyle bireylerin verilen mesajları anlamlandırması ve kullanması kolaylaşacak, etkili bir iletişimin temelleri atılmış olacaktır.

2.2.2. Konuşma

Konuşma, insanın iç ve dış dünyası arasında bağlantı kuran bir araçtır (Korkmaz, 2005, s. 663).

Demirel (2006), konuşmayı duyguların ve bilgilerin seslerden oluşan dil aracılığı ile aktarılması şeklinde tanımlamaktadır.

Konuşma; insanların sosyal hayatında iletişim kurmasını, bilgi ve birikimlerini başkalarıyla paylaşmasını, duygu, düşünce, gözlem ve hayallerini aktarmasını sağlayan en etkili araçtır (MEB, 2006, s. 6).

İnsanlar, günlük iletişimlerinin büyük kısmını dinlemeye ve konuşmaya ayırırlar. Bilgi edinme, soru sorma, bir olayı anlatma, sohbet etme gibi amaçlarla konuşmalar yapılmaktadır. Ancak basit gibi görünen konuşma sürecinde zihinde bir dizi işlem yapılmaktadır. Önce zihinde aktarılacak bilgiler hazırlanmakta, sıralanmakta, sonrasında söylenecek kelimeler belirlenip uygun sözdizimi oluşturularak seslendirilmektedir (Güneş, 2019, s. 104).

Konuşma becerisinin diğer beceriler gibi planlı ve programlı olarak geliştirilmesi gerekmektedir. Konuşma, konuşmacının amacına ve konuşmanın içeriğine göre farklılık göstermektedir. Konuşma becerisi gelişmiş bireyler, fikirlerini ifade ederken zorlanmazlar ve insan ilişkileri güçlüdür. Bilişsel anlamda ele alındığında ise yorumlama kabiliyetleri, yaratıcılıkları, eleştirel düşünme becerilerinin kuvvetli olacağı düşünülmektedir.

2.2.3. Okuma

Okuma, ses organları ve göz yoluyla algılanan işaret ve sembollerin beyin tarafından yorumlanarak değerlendirilmesi ve anlamlandırılması sürecidir (MEB, 2006, s. 6).

Akyol (2016, s. 33-34) okumayı, okuyucunun metni anlamaya çalıştığı, anladıkları ve ön bilgileriyle birlikte yeni anlamlar ortaya çıkarmaya çalıştığı, okuyucuyla yazar arasında gerçekleşen görüş alışverişi olarak tanımlamıştır.

Ülper'e (2010, s. 3) göre okuma, yazılı metnin üretildiği dilin anlam ve dilbilgisel özelliklerini tanıyan bireylerin, belirli stratejiler kullanarak, belirledikleri amaç doğrultusunda hızlı bir biçimde kod çözerek ve birtakım stratejiler kullanarak gerçekleştirdikleri, duyuşsal yönü de olan anlamlandırma sürecidir.

Sever (2011, s. 11) okumayı, metinde verilmek istenen duygu ve düşüncelerin anlamlandırılarak çözümlenmesi ve değerlendirilmesindeki karmaşık süreç olarak belirtir.

“Okuma; sözcükleri, cümleleri ya da bir yazıyı bütün unsurlarıyla görme, algılama, kavrama ve anlamlandırma etkinliğidir” (Gündüz ve Şimşek, 2011, s. 13).

Okuma, ortaya konulan sembollerin zihinde çözümlenmesiyle birlikte yazılı materyalde verilmek istenen mesajın ön bilgilerle birleştirilerek anlamlandırılmasıdır. Okuma becerisi,

dinleme ve konuşma becerilerinin aksine okulda öğrenilen bir beceridir. Okuma, alıcı dil becerilerinden olsa da okuyucu zihinsel olarak aktiftir. Okuyucu; metni anlar, yorumlar, ön bilgileri ve okuduklarından hareketle yeni bir senteze ulaşır (Akyol, 2005). Okuma gerçekleştirilmeden önce metnin türüne ve okuma amacına göre farklı tür, yöntem ve tekniklerden hangisinin kullanılacağı belirlenmelidir.

Herhangi bir konuda bilgi edinebilmek için ilk başvurulacak beceri olan okuma becerisi yalnızca Türkçe öğretimi için gerekli olan bir beceri değildir. Okuma ve öğrenme arasında yakın bir ilişki bulunmaktadır. Savaş (2006), çocukların eğitim yaşamının kelime hazinelerinin gelişmesini sağladığını belirterek yeni bilgi ve deneyimlere ulaşmanın en kısa yolunu başka insanlar tarafından yaşanan olayları, ortaya çıkarılan gerçekleri, bilgileri okuyarak öğrenmek olarak sıralamıştır.

“Öğrenme, büyük oranda, okumayla gerçekleşir. Okuma alışkanlığı olmayan ve okuduğunu anlayamayan öğrencilerin derslerinde başarılı olması, söz varlığını geliştirmesi, yeni deneyimler kazanması beklenemez” (Ünalın, 2006, s. 62).

2.2.4. Yazma

Yazma, öğretim yoluyla öğrencilere kazandırılan bir beceridir. İnsanların iletişim kurmak ve geleceğe iz bırakmak için kullandıkları yazı sistemleri, en önemli haberleşme araçlarından biri olarak günümüzde de önemini artırarak varlığını sürdürmeye devam etmektedir. İlgili literatür incelendiğinde yazma ile ilgili birçok tanımla karşılaşmaktadır:

Güneş (2019) yazmayı, zihnimizde yer alan duygu, düşünce, istek ve olayları belirli kurallar içerisinde sembollerle anlatma olarak tanımlamıştır.

Sever'e (2011, s. 24) göre yazmak, konuşma gibi başka insanlarla iletişim kurmanın, kendimizi anlatmanın bir yoludur.

Adalı (2003, s. 30), doğal dile dayalı iletişimde kullanılan bir araç olan yazmayı, sözlü iletişim aracı olan dilin yazı denilen görsel ve tek boyutlu bir dizgeye aktarılma eylemi olarak tanımlamıştır.

Yazma ile ilgili tanımlara bakıldığında bireylerin yaşadıklarını, düşüncelerini, duygularını, ifade etmek istedikleri mesajları semboller aracılığıyla görselleştirmede bu beceriyi kullandıkları görülmektedir. Çeşitli zihinsel işlemler (analiz etme, değerlendirme,

yaratma) ve psikomotor becerilerin belirli kurallar çerçevesinde aktarılması yoluyla yazma işlemi gerçekleşmektedir.

Yazılı anlatım, bireylerin kendini doğru ve amacına uygun olarak ifade etmesinde ve iletişim kurmasında en etkili araçlardan biridir. Öğrencilerin yazma becerisinin geliştirilmesiyle; duygu, düşünce, hayal, tasarı ve izlenimlerini dilin imkânlarından yararlanarak ve yazım kurallarına uygun şekilde anlatmaları, yazmayı kendini ifade ederken bir alışkanlık hâline getirmeleri, yazma yeteneği olan öğrencilerin bu becerilerini geliştirmesi amaçlanmaktadır (MEB, 2006, s. 7).

Öğrencilerin yazma becerilerini güçlendirmek için izlenebilecek yolları Aktaş ve Gündüz (2016) şu şekilde sıralamıştır:

- “Öğrencilerde yazma isteği uyandırılmalı ve bu istek yazma alıştırmaları ile desteklenmelidir.
- Yazmak için kişinin öncelikle kendine güvenmesi gerektiği düşüncesi verilmeli ve her insanın biraz çaba ile iyi yazılar yazabileceğine öğrenciler inandırılmalıdır. Öğrenciler yapmacılıktan uzak bir şekilde yazmaya yönlendirilmelidir.
- Öğrencilerin düşünmesine yardımcı olunmalı ve düşüncelerini somut hâle getirmeleri sağlanmalıdır.
- Öğretmen öğrenciye kılavuz olmalı, öğrenci herhangi bir güçlükle karşılaştığında ona yardımcı olmalıdır.
- Öğrenciye nelerden yararlanacağına dair kaynaklar tanıtılmalıdır.
- Yazma çalışmaları, okuma, gözlem yapma, konuşma ve tartışma yolları ile desteklenmelidir.
- Öğrencilerin yazılarında olumsuzluklardan ziyade olumlu yerlere değinilmeli, öğrenci teşvik edilmelidir.
- Seçilen konular, öğrencilerin hoşuna gidecek konulardan seçilmelidir.”

Yazma becerisinin gelişmesiyle öğrencilerin kendilerine güvenleri artmakla birlikte, kendilerini ifade etme becerileri güçlenecek, üst düzey bilişsel becerileri artacak; öğrenciler, Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda belirtilen eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve ana dilinde kendini ifade edebilme gibi yetkinliklere sahip olmaları sağlanacaktır.

2.3. Türkçe Öğretimi

Bireylerin bilişsel ve duyuşsal anlamda kendilerini gerçekleştirebilmesi ve toplumda kendilerine bir yer edinebilmeleri için ana dilini en iyi şekilde öğrenmeleri gerekmektedir. Ana dili öğretiminde amaç, temel dil becerilerinin öğretimiyle birlikte bireyin anlam evrenini oluşturmak ve genişletmektir. Bireyin dilin incelik ve zenginliklerinin farkında olarak dili etkili, doğru, güzel ve bilinçli olarak kullanmasını sağlamak esastır. Ana dili, insanoğlunun bilinçlenme ve bilincini geliştirme bağlamında bireyin hem kişisel hem de toplumsal yaşamını düzenleyen bir konumda bulunmaktadır. Ana dilinin sağlıklı bir şekilde kullanılması, geliştirilmesi için ana dili öğretiminin programlı bir şekilde uygun yöntem ve araç gereçlerle yapılması gerekir (Yalınkılıç, 2014, s. 13-14).

Türkçe öğretimi, öğrencilerin bütüncül bir şekilde gelişmesini sağlamayı amaçlar. Öğrencilerin anlama ve anlatma becerilerinin geliştirilmesinin yanında bilişsel ve duyuşsal anlamda gelişmeleri de Türkçe öğretiminde önem arz etmektedir. Güneş (2009), bilim ve teknolojinin hızla geliştiği, üretim ve kalitenin olabildiğince rekabet içinde olduğu bir dünyada yaşadığımızı, böyle bir dünyada gelişmeleri izlemek ve geleceğe yön verebilmek için dil becerilerinin ve zihinsel becerilerin geliştirilmesi gerektiğini belirtmektedir. Bununla birlikte bu becerilerin düşünme, anlama, sorgulama gibi zihinsel süreçleri etkilediğini ve üst düzey öğrenmeyi gerektirdiğini ifade eder.

Türkçe öğretiminin gerçekleştirilmesinde kılavuz görevindeki en önemli materyal ise Türkçe Dersi Öğretim Programı'dır.

2.3.1. Türkçe Dersi Öğretim Programı

Bilim ve teknolojide yaşanan hızlı değişim, bireyin ve toplumun değişen ihtiyaçları, öğrenme öğretme teori ve yaklaşımlarındaki yenilik ve gelişmeler bireylerden beklenen rolleri de doğrudan etkilemiştir (MEB, 2019, s. 3). Bu nedenle belirli aralıklarla öğretim programları yaşanan gelişmelere uyum sağlamak amacıyla güncellenmektedir. Bu güncellemelerin en önemlisi ise geleneksel yaklaşımların terk edilip yapılandırmacı anlayışın kabul edildiği 2006 Türkçe Dersi Öğretim Programı'dır. Bu programla birlikte öğrencilerin sonuç odaklı değil süreci de içine alan ve geleneksel değerlendirme ölçütlerinin yanında çağdaş değerlendirme ölçütlerinin de kullanılması beklenmiştir. Yapılandırmacı yaklaşımın etkisiyle öğrencilerin çok yönlü gelişim göstermesi önemsenmiştir. İletişim becerileri gelişmiş, okuyan sorgulayan,

bilgiyi araştıran, keşfeden öğrencilerin yetiştirilmesi amaçlanmıştır (MEB, 2006). Bu anlayışla yayımlanan en güncel program ise 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'dır.

“1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nda ifade edilen Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçları ve Temel İlkeleri doğrultusunda hazırlanan Türkçe Dersi Öğretim Programı ile öğrencilerin;

- dinleme/ izleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi,
- Türkçeyi, konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanmalarının sağlanması,
- okuduğu, dinlediği/izlediğinden hareketle, söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmalarının; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmelerinin sağlanması,
- okuma yazma sevgisi ve alışkanlığını kazanmalarının sağlanması,
- duygu ve düşünceleri ile bir konudaki görüşlerini veya tezini sözlü ve yazılı olarak etkili ve anlaşılır biçimde ifade etmelerinin sağlanması,
- bilgiyi araştırma, keşfetme, yorumlama ve zihinde yapılandırma becerilerinin geliştirilmesi,
- basılı materyaller ile çoklu medya kaynaklarından bilgiye erişme, bilgiyi düzenleme, sorgulama, kullanma ve üretme becerilerinin geliştirilmesi,
- okuduklarını anlayarak eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmelerinin ve sorgulamalarının sağlanması,
- millî, manevi, ahlaki, tarihî, kültürel, sosyal değerlere önem vermelerinin sağlanması, millî duygu ve düşüncelerinin güçlendirilmesi,
- Türk ve dünya kültür ve sanatına ait eserler aracılığıyla estetik ve sanatsal değerleri fark etmelerinin ve benimsemelerinin sağlanması amaçlanmıştır” (MEB, 2019, s. 8).

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda verilen genel amaçlar temel dil becerilerinin geliştirilmesinin yanı sıra öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal anlamda geliştirilmek istendiği anlaşılmaktadır. Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki hedef ve kazanımlar ise dört temel dil

becerisi ile sınıflandırılarak sunulmuştur. Bu beceriler dinleme / izleme, konuşma, okuma ve yazmadır.

2.3.2. Türkçe Ders Kitapları

Türkçe ders kitapları, öğrencilerin dört temel dil becerisiyle birlikte bilişsel ve duyuşsal anlamda gelişmelerini sağlamak, öğretmenlere yardımcı ve kılavuz olmak bununla birlikte programda belirtilen hedef ve kazanımlara ulaşmaya yardımcı olmak gibi görevlere sahip basılı öğretim materyalleridir.

Türkçe ders kitaplarıyla gerçekleştirilen öğretim süreci metinler aracılığıyla gerçekleştirilmektedir. 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (MEB, 2019, s. 17) ders kitaplarına alınacak metinlerin seçiminde dikkat edilecek hususlar şunlardır:

- “Ders kitaplarına alanda yaygın olarak kabul görmüş yazar ve eserlerden, edebî ve kültürel değer taşıyan metinler alınmalıdır. Türk cumhuriyetleri ve Balkan Türkleri edebiyatlarından eserlere yer verilmelidir.
- Seçilen metinler ikincil aktarım yerine yazarın eserinden alınmalıdır.
- Ders kitaplarında “Bu kitap için yazılmıştır.” ifadesini içeren metinler kullanılmamalıdır. Yalnızca 1. sınıf ders kitaplarında ders kitabının yazarı/yazarları tarafından yazılan en fazla iki metne yer verilebilir.
- Aynı yayınevine ait kitaplarda bir sınıf düzeyi için seçilen metin, başka bir sınıf düzeyinde kullanılmamalıdır.
- Öğrencilerin duygu ve düşünce dünyasını zenginleştirmek amacıyla aynı yazar ve/veya şairlerden (serbest okuma metinleri hariç, ders kitabı yazarı/yazarları tarafından yazılan metinler dâhil) en fazla iki metin seçilmelidir.
- Dünya edebiyatından seçilen metinler, doğru ve nitelikli çevirilerden alınmalıdır.
- Ders kitabında temaları destekler nitelikte edebî ve estetik değer taşıyan serbest okuma metinlerine yer verilmelidir.
- Tamamı ders kitabına alınamayacak uzunluktaki roman, hikâye, tiyatro, destan gibi türlerdeki eserlerden yapılan alıntılarda eserdeki bağlamın yakalanabilmesi için metnin başında eserin seçilen bölümüne kadar olan kısmın kısa özeti verilmelidir. Seçilen metnin eserin hangi bölümünden alındığına dair kısa bir açıklama yapılmalıdır.

- Metindeki eğitsel yönden uygun olmayan ifadeler (argo ve küfür, olumsuz örnek oluşturabilecek davranışlar, cinsellik, şiddet vb. içeren unsurlar) metnin bütünlüğünü bozmamak kaydıyla çıkarılmalıdır.
- Yazarın söyleyişinden ya da Türkçenin dönemsel söyleyiş özelliklerinden kaynaklı yazım farklılıkları hata olarak nitelendirilip düzeltilmez. Metin içerisinde yer alan dönemsel farklılıklara (yazım ve noktalama) yönelik açıklamalar dipnot şeklinde verilmelidir. Ayrıca bu hususlardan öğretim amaçlı olarak yararlanılabilir.
- Ders kitabında gazete haberi, reklam, dilekçe, tutanak, öz geçmiş, ağ günlüğü (blog) sosyal medya uygulamalarında yer alan yazı türlerinde ders kitabının yazarı/yazarları tarafından üretilen metinler de kullanılabilir. Bu türler 3 ve 5. maddelerdeki açıklamalar kapsamında değerlendirilmez.
- Metinlerde tema ve kazanımlara uygun olarak metnin bütünlüğü ve tutarlığı korunmak kaydıyla bazı bölümler çıkarılarak kısaltmaya gidilebilir. Çıkarılan bölümler parantez içinde üç nokta ile gösterilmelidir.
- Çeşitli metinler içinde yer alan kimi bağımsız ve kendi iç bütünlüğüne sahip anı, fıkra, anekdot vb. bölümler metin olarak seçilebilir.
- Yazar ve şairlerin biyografilerinde yalnızca edebî yönleri ön plana çıkarılmalıdır.”

2.4. Taksonomi

Eğitim ve öğretim belirlenen hedefler doğrultusunda gerçekleştirilmektedir. Bu hedeflerin belirlenmesi ve sınıflandırılmasında çeşitli taksonomiler kullanılmıştır. Eğitimde taksonomiler bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerileri sınıflandırmada kullanılmaktadır.

Sönmez (2007) taksonomiye, istendik davranışların aşamalı bir biçimde basitten karmaşığa, kolaydan zora sıralanması olarak açıklamıştır. Eğitim ve öğretim sürecinde öğrencilerin kazanımlarını belirlemek, etkinliklerini sınıflamak, amaçlarını sınıflamak için taksonomilerden yararlanır.

Aşırı derecede çok olduğunu düşündükleri muğlak hedef ifadeleriyle karşılaşan öğretmenler ne yapabilirler? Çok sayıdaki hedefle uğraşabilmek için onların bu hedefleri bir yönüyle bir düzene koymaya ihtiyaçları olacaktır. İfadedeki muğlaklık sorununu çözmek için hedefleri daha büyük bir açıklık ve doğrulukla ifade etmeleri gerekecektir. Kısacası, böyle bir

durumda öğretmenler, açıklık ve netliği artıracak bir sınıflamaya (taksonomiye) ve en önemlisi anlamayı kolaylaştıracak bir düzenleme yaklaşımına ihtiyaç duyacaktır (Anderson ve Kratwohl, 2018, s. 6).

Bir taksonomi veya sıralamadan faydalanılarak hazırlanacak olan sorular, öğrencilerin üst düzey becerilerinin gelişmesine yardımcı olacak, etkinlik ve soruların bir noktaya odaklanmasını önleyecektir. Öğretmenlerin hazırladığı soruların kolaydan zora, basitten karmaşığa, amaca yönelik olarak hazırlanmasında öğretmenlere yardımcı olacaktır. Taksonomiler, soruların geliştirilmesi ve anlaşılmasında yardımcı olur. Taksonomilerde davranışsal olarak ifade edilen basamaklar ile öğrencilerin davranışlarının düzenlenmesi ölçülmesi ve gözlemlenmesi daha kolay olacaktır (Büyükalın, 2004, s. 12-15).

Taksonomi ile ilgili yapılan araştırmalarla bağlantılı olarak ilgili alanyazın incelendiğinde bu araştırmaların çoğunluğunun Benjamin S. Bloom ve arkadaşları tarafından hazırlanan bilişsel alan taksonomisi ile ilgili olduğu anlaşılmaktadır. Taksonomi Amerika ve Türkiye dâhil birçok ülkede kullanılmaktadır. Bloom ve arkadaşları tarafından hazırlanan taksonomi hazırlandığından bugüne kadar 22 dile çevrilmiştir (Bümen, 2006).

2.5. Bloom Taksonomisi

Bilişsel alan, zihinsel becerilerin çoğunlukta olduğu ve zihinsel becerilerin geliştirildiği alandır (Demirel, 2001).

1956'da Bloom ve arkadaşları tarafından ABD'de yayımlanan "Eğitimsel Hedeflerin Aşamalı Sınıflaması El Kitabı 1: Bilişsel Alan" (Taxonomy of Educational Objectives, Handbook 1 Cognitive Domain) adlı eser Türkiye ve dünyada büyük ilgi görmüş ve kullanılmıştır. Bu eserde bilişsel alanı altı basamağa bölünmüş, hiyerarşik bir düzende sunulmuştur. BT basit bir sınıflandırma değil, belirli bir hiyerarşi içerisinde bilişsel süreçlerin sıralandığı bir sınıflamadır. Bu sınıflamada bilgi, kavrama ve uygulama basamakları alt düzey düşünme becerisi olarak; analiz, sentez ve değerlendirme basamakları ise üst düzey düşünme becerileri olarak belirtilmiştir (Şahinel, 2002).

Bu sınıflamaya ilişkin bilgiler Tablo 2.1'de sunulmuştur (Bloom, 1956):

Tablo 2.1. BT'nin Bilişsel Süreç Basamakları

Basamaklar	
1.Bilgi	1.10. Özellerin Bilgisi
	1.11. Terimlerin Bilgisi
	1.12. Özel olguların bilgisi
	1.21. Ortak Düşüncelerin Bilgisi
	1.22. Yönelim ve Sıraların Bilgisi
	1.20. Özellerle Uğraşma Yol ve Araçlarının Bilgisi
	1.23. Sınıflamaların ve Kategorilerin Bilgisi
	1.24. Ölçütlerin Bilgisi
	1.25. Yöntemlerin Bilgisi
	1.30. Bir Alandaki Evrensel Doğruların ve Soyutlamaların Bilgisi
1.31. İlke ve Genellemelerin Bilgisi	
1.32. Kuramların ve Yapıların Bilgisi	
2.00. Kavrama	2.10. Çevirme
	2.20. Yorumlama
	2.30. Yordama
3.00. Uygulama	
4.00. Analiz	4.10 Ögelerin Analizi
	4.20 İlişkilerin Analizi
	4.30. Örgütlenme İlkelerinin Analizi
5.00 Sentez	5.10. Özgün Bir İletişim Meydana Getirme
	5.20 Bir Plan ya da İşlemler Takımı Oluşturma
	5.30 Soyut İlişkiler Takımına Ulaşma
6.00. Değerlendirme	6.10 İç Ölçütlerle Değerlendirme
	6.20 Dış ölçütlerle değerlendirme

2.5.1. Bilgi

Burada bahsedilen bilgi; fikirlerin, olguların, çeşitli materyallerin tanınması ya da hatırlanmasıdır. Öğrencinin hafızasında belirli bilgileri saklaması beklenir ve bu bilgilerin gerektiğinde açığa çıkması beklenir (Bloom, 1956, s. 62).

Bu basamaktaki davranışlar görünce tanıma, sorunca söyleme, eşleştirme, listeleme, seçip işaretleme gibi davranışlardan oluşur. Bu bilgiler daha önce öğrenilmiş, derste işlenmiş, öğrenci için yeni olmayan davranışları içerir (Demirel, 2010).

Bu basamakta anlamını ve mantığını bilerek tanıma, söyleme ve ezberden söyleme vardır. Anlamını ve mantığını bilmeden söyleme, tanıma davranışı söz konusu değildir (Sönmez, 2007).

Bilgi basamağı, taksonomide bulunan en alt düzeydir, bu düzey öğrencinin bilgiyi hatırlaması ve tanınmasını içermektedir. Öğrencinin bilgiyi beceriklice kullanması istenmez, sadece bilgiyi öğrenildiği şekilde hatırlaması istenir. Bilgi düzeyindeki bir soruya öğrencinin cevap verebilmesi için daha önce öğrendiği bilgileri, gözlemleri ve ifadeleri basit bir biçimde hatırlaması beklenir. Bilgi düzeyi, tüm düşünce düzeyleri için kritik bir öneme sahiptir (Baysen, 2006).

2.5.2. Kavrama

Yalın (2001, s. 28) kavrama basamağını; bir olayın, bir tablonun açıklanması; öğrenilen ilkelerin, olguların nedenlerini belirtme, nesnelere kategorilendirme; birden fazla nesne/olayı karşılaştırma, bir kavramı kendi sözcüklerini kullanarak tanımlama, özetleme, bir kavrama dair orijinal örnekler verme olarak tanımlamıştır.

Kavrama düzeyinde, öğrencinin bilgiyi özümsemesi, bilginin anlamını yakalaması söz konusudur (Sönmez, 2007).

Öğrenciler öğrendiklerini yorumlayabilir ve farklı cümleler ile ifade edebilir (Çepni, 2014).

Öğrencilerden bir olayı ya da tabloyu açıklaması, iki olayı ya da nesnelere karşılaştırması gibi davranışları yapabilmesi beklenir (Özdemir ve Yalın, 2004). Bu basamakta bilgi öğrenci tarafından yorumlanır ve farklı şekilde ifade edilir. Öğrenci var olan bilgilerini tablo, grafik vb. örneklerle ifade edebilir (Türk, 2018).

2.5.3. Uygulama

Uygulama, verilen bir problem ya da durumun çözülmesi, öğrenilen bilgilerin kullanılmasına denir. Bu basamakta önceden öğrenilen bilgiler hayata geçirilir, uygulanır, test edilir. Bloom (1956, s. 120), taksonominin tüm bilişsel alanlarının hiyerarşik bir düzende olduğunu, her bir alanın daha düşük beceri ve yetenekleri gerektirdiğini belirtir. Yani bir şeyi uygulamak için kavramak, anlamak gerekir. Kavrama basamağının öğrencinin istenen konuyu tam olarak bilmesi ve istendiğinde bu bilgiyi gösterebilmesi olduğunu, ancak uygulama basamağında hangi bilginin hangi durumda kullanılması gerektiği açıklanmadan öğrencinin neyi kullanacağına karar vermesinin gerektiğini belirtir.

Uygulama basamağındaki davranışlara Demirel (2010) kullanma, hesaplama, çalışma gibi örnekler vermiştir. Buradaki davranışların daha önce öğrenilenlerin ortaya çıkan yeni durumlarda kullanılmasıyla ilgili olduğunu belirtmiştir.

2.5.4. Analiz

Analiz düzeyinde, öğrencilerin bilgi ve olayları neden ve sonuçları ile açıklaması, bütünden parçaya ve parçadan bütüne bilgiyi incelemesi ve yaptıklarından bir sonuca ulaşması beklenir (Büyükalın, 2004).

Birgin (2016) öğrencinin analiz yapabilmesi için öncelikle kavrama ve uygulama basamağındaki öğrenmelerini tamamlaması gerektiğini, sebep-sonuç ve çıkarımda bulunma gibi becerilerin bu düzeyde işe koşulması gerektiğini belirtir.

Analiz düzeyindeki soruların kritik ve derin düşüncelerini gerektirdiğini ifade eden Baysen (2006), analiz soruları ile öğrencilerin üç farklı zihinsel işleme girdiğini belirtir:

Öğrenciler hareketi sağlayan nedenleri ve/veya özel bazı şeylerin oluşum nedenlerini ifade eder.

Öğrenciler uygun bilgileri değerlendirir, analiz eder ve bu bilgilere bağlı olarak sonuca ve genelemeye varırlar.

Öğrenciler bir sonuç ya da genellemeyi çözümlyerek onu destekleyen veya desteklemeyen kanıtları ortaya koyarlar.

2.5.5. Sentez

Sentez basamağındaki davranışlar birleştirme, yaratma, yeniden düzenleme gibi davranışları içerir. Bu düzeyde öğrenciden yenilik, özgünlük beklenir. Öğrenci daha önceden yapılmamışını yapar (Demirel, 2010).

Sentez basamağında hazırlanan sorular, öğrencilerin yaratıcı düşüncelerini isteyen sorulardır. Bu basamaktaki sorular öğrencilerin yeni ürünler, yeni fikirler ortaya çıkarmalarını, hipotez oluşturup bunları test etmelerini sağlar. Sentez basamağında hazırlanan sorular, öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirmeye fayda sağlar. Öğrenciler orijinal iletişim şekilleri oluşturur ve öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirir (Baysen, 2006).

Sentez basamağında gerçekleştirilen etkinliklerde, öğrencilerin yaratıcılık becerilerinin gelişmesi için öğrencilerin daha serbest hareket etmelerine imkân sağlanır. Sentez basamağındaki etkinlik ve sorular, öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirirken, gerçek hayatta karşılaştıkları sorunların üstesinden gelmelerinde, sosyal hayatlarında iletişim becerilerini etkili kullanmalarında faydalı olacaktır.

2.5.6. Değerlendirme

Tekin'e (2009, s. 204) göre değerlendirme, belirli bir amaç için, bir durum, olay ya da nesne hakkında bir yargıya varma işidir. Bloom'un Bilişsel Alan Taksonomisinin en üst basamağını oluşturur. Bu basamakta varılacak olan yargılarda belli ölçütler kullanılır.

Bloom (1956, s. 185) değerlendirmenin diğer basamaklardaki davranışların bir kombinasyonu olduğunu, daha karmaşık bir yapıya sahip olduğunu belirtir. Bununla birlikte değerlendirmenin sadece bilişsel davranışlarla başa çıkma süreci olmadığını, duyuşsal davranışları da etkilediğini dile getirmiştir. Ancak vurgunun ağırlık olarak bilişsel alanda olduğunu belirtmiştir.

Değerlendirme, ölçme sonuçlarının bir ölçütle karşılaştırılarak yargıya varma sürecidir. Bilişsel, duyuşsal, devinişsel, sezgisel alanlarla ilgili ürün ya da süreçlerin ölçütlerle değerlendirilmesi ve bir yargıya varılması bu kapsamın içindedir (Sönmez, 2007).

2.6. Yenilenmiş Bloom Taksonomisi

Bloom ve arkadaşlarının hazırladığı taksonomi uzun yıllar kullanılmış ve çeşitli araştırmacılar tarafından bazı eleştiriler almıştır. Anderson ve Krathwohl (2018) taksonomiyi

yenilemek için iki neden sunmuşlardır. Birinci neden olarak eğitimcilerin taksonomi kitabının değeri üzerine dikkatlerini yönlendirerek onu günün ilerisinde bir kaynak olarak görmelerini sağlamak; ikincisi ise 1956'dan günümüze eğitim alanında yaşanan gelişmeler sonucunda öğrenci ve öğrencilerin nasıl öğrendikleri, öğretmenlerin nasıl planlama yaptıkları, nasıl öğrettikleri ve öğrencileri nasıl değerlendirdikleri konusunda sahip olunan bilgilerin artması sonucunda taksonominin gözden geçirilme ve güncellenmesi ihtiyacının ortaya çıkması gösterilmiştir.

Yenilenmiş taksonomide yapılan değişikliklerin tümünün on iki tane olduğunu ve bunlardan dördünün vurgulama, dördünün terminoloji, dördünün de yapı ile ilgili olduğunu belirten Anderson ve Krathwohl (2018) bu değişiklikleri şu şekilde açıklamışlardır:

Vurgulama İle İlgili Dört Değişiklik

1. Taksonominin ilk hâli, daha çok değerlendirme üzerine yoğunlaşırken güncellenen taksonominin planlama, öğretim, değerlendirme ile birlikte bu üçü arasındaki uyumun sağlanmasıyla kullanımı vurgulanmaktadır. Güncelleştirilmiş biçimde planlama ve uygulama ile ilgili örneklerin taksonominin ilk şekline göre daha çok olmasının sebebi bu şekilde açıklanmıştır.

2. Güncelleştirmede hedef kitlenin genişletilmesine çalışılmış ve öğretmenler vurgulanmıştır. Taksonominin ilk şeklinde yükseköğretim dikkate alınmış, ilköğretim ve ortaöğretimden neredeyse hiçbir örneğe yer verilmemişken güncellenmiş biçiminde taksonominin tüm öğretmenler için kullanışlı hâle getirilebilmesi için çalışılmış, planlama ve öğretim uygulamaları örneklerinin neredeyse tamamı yükseköğretim öncesinden alınmıştır.

3. Taksonominin ilk hâli çoktan seçmeli testlere ağırlık verirken güncellenen taksonomide performans testleri, test maddeleri, doğru-yanlış tipi sorular gibi örneklere yer verilerek kategorilerin anlamlarına açıklık kazandırılmıştır.

4. Taksonominin ilk şeklinde alt kategoriler yerine ana kategoriler vurgulanarak, ayrıntılı bir biçimde ortaya konulmuşken güncelleştirilmiş biçimde ana kategorilerin tanımı en açık şekliyle, alt kategorilerin ayrıntılı bir şekilde ele alınarak tanıtılması, örneklendirilmesi ve ünite örneklerinin çözümlenmesinde kullanımından sonra ortaya çıkmaktadır.

Terimler İle İlgili Dört Değişiklik

1. Ana kategori başlıkları hedeflerin biçimiyle tutarlı hale getirilmiştir. Bilgi çeşidi ilk taksonomide ad ifadesiyken kategoriler de ad ile ifade edilmiştir. Ancak güncellenen taksonomide hedef ifadeleri eylem biçimine getirilmiştir. Örneğin uygulama basamağı uygulayabilme biçiminde dile getirilmiştir.

2. Bilgi basamağının alt basamakları güncellenen taksonomide olgusal bilgi, kavramsal bilgi, işlemsel bilgi ve üstbilişsel bilgi olarak güncellenmiştir.

3. Taksonominin ilk hâlinde bazı alt basamaklar isim ve yalın hâlde idi. Bu alt basamaklar kullanışlılığı arttırmak amacıyla fiil şeklinde ifade edilmiştir.

4. Kavrama ve sentez basamaklarının adı değiştirilerek anlama ve yaratma hâline getirilmiştir.

Yapı İle İlgili Dört Değişiklik

1. Taksonominin ilk hâlinde bilgi basamağında ima edilen isim ve fiil bileşenleri birbirinden ayrılmıştır. Taksonominin ilk hâlinde bulunan bilgi basamağının yerini fiil olan hatırlama almıştır. İsim ile ilgili olan bilgi türleri korundu ancak bilgi boyutu adıyla ikinci bir boyut oluşturularak burada yer verilmiştir. Ana basamaklarda yer alan fiil ifadeleri bilişsel süreç boyutunu oluşturmuştur.

2. İki boyutlu çözümleme aracı olarak kullanılan taksonomi tablosunda iki boyutlu bir görünüm bulunmaktadır. Taksonominin tablosu hedeflerin sınıflanmasının yanında öğretim etkinlikleri ve değerlendirme görevlerinin çözümlenmesine imkân verecektir.

3. Bilişsel süreç boyutları hiyerarşik olmaktan çıkarılmıştır. BT'nin ilk hâlinde basitten karmaşığa hiyerarşik olarak bulunan basamaklardan üst basamağın görevini yerine getirebilmek için daha az karmaşık olan bilginin öğrenilmiş olması gerekirken, güncellenen taksonomide bu durum ortadan kaldırılmıştır.

4. Değerlendirme yerine en üst kategoriye Yaratma koyularak en üst düzey bulunan iki bilişsel süreç basamağının sıraları değiştirilmiştir. Yaratma basamağı en üst düzey basamak hâline getirilmiştir.

Taksonomi iki boyuttan oluşmaktadır. Bir hedef ve kazanım, bilginin türü ve bilişsel süreç boyutundaki hangi basamağa denk geliyor ise bu iki boyutun kesiştiği nokta belirtilen

hedef ve kazanımın yerini oluşturmaktadır. Anderson ve Krathwohl (2018) tarafından YBT'nin iki boyutlu sınıflaması Tablo 2.2'de ifade edilmiştir:

Tablo 2.2. YBT'nin İki Boyutlu Tablosu

Bilgi	Bilişsel Süreç Boyutu					
Birikimi	Hatırlama	Anlama	Uygulama	Çözümleme	Değerlendirme	Yaratma
Boyutu						
Olgusal						
Bilgi						
Kavramsal						
Bilgi						
İşlemsel						
Bilgi						
Üstbilişsel						
Bilgi						

2.6.1. Bilgi Boyutu

Taksonominin dikey boyutunda yer alan bilgi boyutu, bilginin isim hâlini göstermektedir. Bilgi boyutu orijinal taksonomide bulunan bilgi basamağının alt basamaklarına benzemektedir. Bilgi boyutu, kazanımların isim ya da isim öbeği boyutunu ifade etmektedir. Bu boyut bilgi türlerine dayandırılan dört ana alt boyuttan oluşmaktadır (Tutkun, 2012).

Anderson ve Krathwohl (2018) tarafından açıklanan bu boyutlar Tablo 2.3'te ifade edilmiştir:

Tablo 2.3. YBT'nin Bilgi Birikimi Boyutu

Ana ve Alt Gruplar	Örnekler
A. Olgusal Bilgi: Bir konu alanını tanımış, o alandaki problemleri çözebilen bir öğrencinin bilmesi zorunlu olan temel öğeler	
AA. Terimlerin bilgisi	Teknik terimler, müzik simgeleri
AB. Özel Ayrıntı ve öğelerin bilgisi	Başlıca doğal kaynaklar, güvenilir bilgi kaynakları
B. Kavramsal Bilgi: Geniş bir yapının temel öğeleri arasında bulunan ve bu yapıyı oluşturan öğelerin birlikte hareket etmesini sağlayan ilişkiler	
BA. Sınıflamalar ve sınıfların bilgisi	Jeolojik zamanlar, işletmelerde mülkiyet şekilleri
BB. İlkeler ve genellemelerin bilgisi	Pisagor teoremi, arz ve talep kanunu
BC. Kuram, model ve yapıların bilgisi	Evrin kuramı, parlamentonun yapısı
C. İşlemsel Bilgi: Bir şeyin nasıl yapılacağı, araştırma yöntemleri; beceri, algoritma, teknik ve yöntemlerden nasıl yararlanılacağına ilişkin ölçütler	
CA. Alana özel beceri ve algoritmaların bilgisi	Suluboya resimde yararlanılan beceriler, tamsayılarda bölme algoritması
CB. Alana özel teknik ve yöntemlerin bilgisi	Görüşme teknikleri, bilimsel yöntem
CC. Uygun yöntemlerin hangi durumlarda kullanılacağına ilişkin ölçütlerin bilgisi	Newton'un ikinci yasasına dayalı bir işlemde ne zaman, hangi durumda yararlanılacağına ilişkin ölçütler; işletme maliyetlerini tahmin etmek için belli bir yöntemden yararlanılıp yararlanılamayacağına karar verme ile ilgili ölçütler
D. Üstbilişsel Bilgi: Genelde bilişle ilgili bilgi, kişinin kendi bilişinin farkında ve onunla ilgili bilgi sahibi olması	
DA. Stratejik bilgi	Ders kitabında verilen şekliyle bir konu alanı bölümünün (ünite) yapısını ortaya koyarken yararlanılabilecek araçlardan biri olan ana hatların belirlenmesi ile ilgili bilgi; çeşitli stratejilerden yararlanma yolları ile ilgili bilgi
	Belli öğretmenlerin öğrencilerine uygulayabilecekleri test çeşitleri hakkında bilgi, değişik görevlerin gerektirebileceği bilişsel hazırlıklar
DB. Uygun bağlam ve koşullarla ilgili olanlar da dâhil olmak üzere bilişsel görevlerle ilgili bilgi	Makaleleri eleştirmenin bir kişisel güç, makale yazmanın ise bir kişisel zayıflık göstergesi olduğunun bilgisi; kişinin kendi bilgi düzeyinden haberdar olması
DC. Kendi kendisi hakkında bilgi	

2.6.1.1. Olgusal Bilgi

Demirel (2010) olgusal bilginin öğrencilerin bir disiplini tanıması ve o disiplinle ilgili sorunları çözebilmek için bilmeleri gereken temel öğeleri içerdiğini, bu öğelerin bazı somut kavramları temsil eden semboller ya da bir bilgiyi temsil eden bir dizi sembol olduğunu belirtmiştir. Olgusal bilgiler, farklı, ayrılmış içeriklerin öğeleri olan birtakım bilgilere denir. Terminoloji, belirli ayrıntı ve öğelerin bilgisini içerir (Bümen, 2006). Olgusal bilgi, terimlerin bilgisi ile birlikte özel ayrıntı ve öğelerin bilgisini içermektedir.

Demirel'e (2010) göre terimler bilgisi, sözel ve sözel olmayan kodlamalar ile sembollerin bilgisini içermektedir. Öğrencilerin bu isim ve sembollerini tanıyıp ve bunlarla ilişkilendirilen ve genel görmüş karşılıkları öğrenmiş olması zorunludur. Uzmanların bu terimlerle haberleştiği gibi bu disiplini öğrenecek olanların da o disiplinindeki olay ve olguları anlamaya ya da onlar üzerinde düşünmeyi öğrenmeye çalışırken bu terimler ve karşılıklarını bilmeleri gerekmektedir. Terimler bilgisine örnek olarak; alfabe bilgisi, bilimsel terimlerin bilgisi verilebilir (Anderson ve Krathwohl, 2018).

Özel ayrıntı ve öğelerin bilgisini olaylar, yerler, tarihler, bilgisi gibi bilgiler oluşturmaktadır. Bir olayın tam doğru olan tarihi ya bir olay ya da olgunun tam doğru olan büyüklüğü gibi özel bilgiler bu grupta olabilir. Bir olayın gerçekleştiği zaman aralığı ya da bir olay ya da olgunun büyüklüğü ile ilgili genel sıra gibi yaklaşık bilgiler de bu grupta yer alabilir. Özel olgular, sadece daha geniş bir bağlam içinde ele alınabilenlerden farklı olarak diğerlerinden ayrılabilen onlardan ayrı olarak ele alınabilen öğelerdir. Bu bilgi türüne örnek olarak, belli kültürler ve toplumlar ile ilgili önemli olguların bilgisi, haberlerde öne çıkan önemli isimler, yerler ve olaylar bilgisi verilebilir (Anderson ve Krathwohl, 2018).

2.6.1.2. Kavramsal Bilgi

Sınıflamalar; prensipler, genellemeler, teoriler, modeller ve yapıların bilgisidir (Arı, 2011). Bümen'e (2006) göre kavramsal bilgiler daha karmaşık ve düzenlenmiş bilgi formlarıdır. Kavramsal bilgi; kategoriler, sınıflamalar bilgisi ile daha karmaşık ve organize edilmiş olan bilgi formları arasındaki ilişkilerin bilgisidir. Şemalar, zihinsel modeller veya farklı psikolojik modellerde ima edilen ve açıkça belirtilen modelleri içerir. Bu şema, model ya da kuramlar belli bir konu alanının nasıl organize edildiği, farklı bilgi ve bilgi parçacığı bölümlerinin daha sistematik olarak nasıl ilişkilendirildiği veya bütünleştirildiği, bu parçaların nasıl bir arada işlev yaptığı konularında bireylerin sahip olduğu bilgileri temsil eder. Kavramsal bilginin üç alt

kategorisi bulunmaktadır: Sınıflamalar ve sınıflar bilgisi, ilkeler ve genellemeler bilgisi, kuram, model ve yapılar bilgisi (Anderson ve Krathwohl, 2018).

Sınıflamalar ve sınıfların bilgisini Demirel (2010) bir konu alanındaki kategoriler, sınıflar ve düzene ilişkin bilgiler olarak açıklamıştır. Bu tür bilgilerin doğrudan deney, gözlem buluş yoluyla değil; soyutlamayla oluşan bilgiler olduğunu ifade etmiştir. Anderson ve Krathwohl (2018) çeşitli yazınsal edebi türlerin bilgisi, cümlenin kısımlarının (örneğin isimler, fiiller, sıfatlar) bilgisinin bu bilgi türü içinde olduğunu belirtmektedir.

İlkeler ve genellemeler, öğrencilerin anlamakta zorlanabilecekleri engin fikirleri içerebilir. Çünkü öğrenciler örgütleme ve özetlemeyi amaçladıkları olgu hakkında ayrıntılı bilgiye sahip değildirler. Ancak öğrenciler ilke ve genelleme bilgisine sahip olurlarsa konunun büyük kısmını örgütleyebilir ve konu içinde çeşitli ilişkiler kurabilirler. Sonuç olarak, öğrenciler konuyla ilgili daha güçlü belleğe sahip olmanın yanında konuyu daha iyi kavrarlar (Demirel, 2010)

Kuramlar, modeller ve yapılar bilgisi; değişik disiplinlerde olay ve olguları belirtmek, anlamak, açıklamak ve yordamak için kullanılan farklı paradigmlar, epistemolojiler, kuramlar ve modeller bilgisini içerir. Disiplinlerde araştırma ve incelemeleri yapılandırılmada kullanılmak üzere değişik paradigmlar ve epistemolojiler vardır ve öğrencilerin, konu alanını kavrama ve organize etmedeki bu değişik yolları ve konu alanındaki araştırma alanlarını öğrenmiş olmaları gerekir. Bu bilgilere örnek olarak genetik modellerin bilgisi, yerel şehir yönetiminin temel yapısal organizasyonu bilgisi verilebilir (Anderson ve Krathwohl, 2018).

2.6.1.3. İşlemsel Bilgi

Olgusal bilgi ve kavramsal bilgi “ne” sorusunun cevabı ile ilgilenirken işlemsel bilgi “nasıl” sorusunun cevabına odaklanır. İşlemsel bilgi değişik süreçleri yansıtırken olgusal bilgi ürünleri yansıtmaktadır. Üstbilişsel bilgiden farklı olarak işlemsel bilgi belli konu alanları ya da akademik disiplinlere özeldir ve bu alanlarda kullanılmaya daha elverişlidir. Dolayısıyla işlemsel bilgi, bir konu ya da disipline özel olan beceri, algoritma teknik ve yöntemlerle sınırlıdır (Anderson ve Krathwohl, 2018). İşlemsel bilginin içerisinde konuya özel beceri ve algoritmaların bilgisi, konuya özel teknik ve yöntemler bilgisi, uygun işlemlerin ne zaman kullanılacağına ilişkin belirlenmesi ile ilgili ölçütlerin bilgisi bulunmaktadır.

Konuya özel beceri ve algoritmalar bilgisinde, işlem yolunda adımların değişmeyen bir sıra şeklinde olduğu düşünülür ve diğer durumlarda bir sonraki adımın ne olacağına karar verilmesi gerekir. Sürecin bazen sabit bazen de kısmen değişmeye açık olabilmesine karşın bu bilgi türünde sonucun genellikle sabit olduğu düşünülmektedir. Bu bilgi türünde odak nokta öğrencinin işlem yolundan yararlanma yeterliliği değil, işlem yolu bilgisine sahip olup olmamasıdır. Sözdizimi bakımından doğru cümleler kurma işlemi, sözcüklerin yapılarını çözümlyerek anlamını belirlerken yararlanılan beceriler bilgisi bu türe girmektedir (Anderson ve Krathwohl, 2018).

Konuya özel teknik ve yöntemler bilgisi, deney keşfetme ya da daha doğrudan gözlem sonuçları olan bilgiden daha çok, disiplinle ilgili normları ya da genelde anlaşmanın ortak kararları sonucu olan bilgiyi içerir (Demirel, 2010). Bu tür bilgiler genellikle, böyle düşünceler ve problem çözme sonuçlarından çok, alan veya disiplindeki uzmanların nasıl düşündüklerini, problemlere nasıl yaklaştıklarını yansıtır. Sosyal bilimlerle ilgili araştırma yöntemlerinin bilgisi, problemlere çözüm ararken bilim adamları tarafından kullanılan tekniklerin bilgisi, çeşitli edebi eleştiri yöntemlerinin bilgisi bu gruba girmektedir (Anderson ve Krathwohl, 2018).

Uygun işlemlerin ne zaman seçileceğinin bilgisi içerisinde konu alanı uzmanlarının alanlarındaki bir problemi çözmek amacıyla konu alanı uzmanları tarafından kullanılan bir sistemleştirmedir. Uzmanlar, bilgilerini nerede ve ne zaman kullanacaklarını belirleyerek konuya özel nitelikte olan değişik işlemsel bilgileri nerede ve ne zaman kullanacaklarını bilirler. Konu alanı uzmanlarının farklı işlemsel bilgileri nerede ve ne zaman kullanacaklarına dair ölçütleri bulunmaktadır. Bu ölçütlerle birlikte işlemlerin hangi koşullar altında uygulanacağını bilirler. Bir yazıda, birkaç anlatım biçiminden hangisinin belirlenmesi ile ilgili ölçütlerin bilgisi, resim yaparken istenen bir etkiyi yaratmak için hangi tekniği kullanmak gerektiğinin belirlenmesi ile ilgili ölçütlerin bilgisi bu bilgi türünde yer almaktadır (Anderson ve Krathwohl, 2018).

2.6.1.4. Üstbilişsel Bilgi

Üstbilişsel bilgi, bireylerin kendi bilgilerinden haberli, neyi yapamayıp neyi yapabileceklerini bilen, yeteneklerinin farkında olmasını sağlayan, eksiklik ve farklılıklarının bilincinde hareket ettiren bilgi türüdür. Kişinin kendi bilişinden haberli, onunla ilgili bilgi sahibi olmasına üst bilişsel bilgi denir. Taksonomi kitabının ilk şeklinin yayımlanmasından sonraki süreçteki kuram ve araştırmalarda vurgulanan önemli noktalardan biri, öğrencilerin kendi bilgi

ve düşüncelerinden daha çok sorumlu hâle getirilmiş olmasıdır. Gelişimdeki bu genel yönelime verilen adlar bir kuramdan diğerine değişmekle birlikte üstbilişsel bilgi, üstbilişsel haberlilik, kendi kendinden haberlilik, kendi deneyimleri üzerinde düşünme ve kendi kendini düzenlemeyi içermektedir. Bu bilgi türünün içeriği stratejik bilgi, bağlamsal ve koşullarla ilgili yönler de dâhil olmak üzere bilişsel görevler bilgisi ve kendi kendisi hakkında bilgi türlerini içermektedir (Anderson ve Krathwohl, 2018).

Stratejik bilgi; öğrenme, düşünme ve problem çözme ile ilgili genel stratejiler bilgisidir. Öğrencilerin eldeki materyali ezberleme, metinden anlam çıkarma, sınıflarda duyduklarını, kitaplarda neler okuduklarını kavrama amaçlarıyla kullanabilecekleri stratejilerin bilgisini kapsar. Bu kategorideki bilgi türlerine örnek olarak bilgilerin tekrarının onların hatırd tutulmasını sağlama yollarından biri olduğunun bilgisi, başka bir ifadeyle söyleme ve özetleme gibi geliştirme stratejilerin bilgisi, okuma ile ilgili amaçları belirleme gibi planlama stratejilerinin bilgisi örnek verilebilir (Anderson ve Krathwohl, 2018).

Bağlamsal ve koşullarla ilgili yönler de dâhil olmak üzere bilişsel görevler bilgisi için Anderson ve Krathwohl (2018) öğrencilerin farklı stratejilerle ilgili bilgilerin yanında zihinsel görevlerle ilgili bilgilere de sahip olduklarını, öğrencilerin hangi stratejiyi hangi durumda kullanması gerektiğini bilmesi ve en uygun stratejiyi seçebilmesinin bu bilgi kategorisinde yer aldığını belirtmişlerdir. Bu kategoriye örnek olarak, basit ezberleme görevinin sadece tekrarı gerektireceğinin bilgisi, özetleme ve başka deyişle ifade etme gibi geliştirme stratejilerinin daha derinlere inen bir kavrayışla sonuçlanabileceğinin bilgisi verilebilir.

Kendi kendisi hakkında bilgi türünde kişi kendi bilgisinin kapsamı ve derinliğinin farkında olmalıdır. Öğrencinin neleri bilip neleri bilmediğinin farkında olması ve ihtiyaçları olan bilgiye ulaşmak için hangi stratejiyi kullanması gerektiğini bilmesi bu bilgi kategorisinin içinde yer almaktadır. Bu bilgiye sahip bireyler kendilerinin güçlü ve zayıf yönlerini bilen, buna göre kendi çözümlerini üreten, hangi alanda başarılı olup hangi alanda başarılı olamayacağını bilen bireylerdir. Bir göreve duyduğu kişisel ilginin bilgisi, kişinin bazı alanlarda bilgi sahibi olup bazı alanlarda bilgi sahibi olamayacağını bilgisi bu kategoriye örnek verilebilir (Anderson ve Krathwohl, 2018).

2.6.2. Bilişsel Süreç Boyutu

Eğitimin amaçlarından en önemli iki tanesi kalıcılık ve transferdir. Öğrenmenin kalıcılığı, öğrenilen bilginin gerektiğinde ilk öğrenildiği zamana yakın bir şekilde

hatırlanmasını içermektedir. Transfer ise öğrenilen bilgilerin karşılaşılan yeni durum ve problemlerde uygulanabilmesidir (Anderson ve Krathwohl, 2018). Kalıcılıkta bilgi sadece hatırlanırken, transferle bu bilgi anlamlı hâle getirilerek karşılaşılan sorunların çözümü için kullanılmasını içermektedir. Bu boyutla ilgili değerlendirme daha çok zihinsel yeteneklerin ölçülmesine dayanır. Öğrenci verilen kavramı tanır, hatırlar, karşılaştırma yapar, yorumlar ve o kavramla ilgili olan problemleri çözer (Aydoğan, 2008). YBT'nin bilişsel süreç boyutu taksonominin yatay boyutunu oluşturmaktadır. Bu boyutta altı ana basamak ve bunların altındaki on dokuz alt basamak Anderson ve Krathwohl (2018) tarafından şu şekilde ifade edilmiştir:

Tablo 2.4. YBT'nin Bilişsel Süreç Boyutu

Bilişsel Süreç Basamakları	Bilişsel Süreç Alt Basamakları
HATIRLAMA	Tanıma
	Hatırlama
ANLAMA	Yorumlama
	Örneklendirme
	Sınıflama
	Özetleme
	Sonuç Çıkarma
	Karşılaştırma
UYGULAMA	Açıklama
	Yapma
ÇÖZÜMLEME	Yararlanma
	Ayrıştırma
	Örgütleme
DEĞERLENDİRME	İrdeleme
	Denetleme

Bilişsel Süreç Basamakları	Bilişsel Süreç Alt Basamakları
HATIRLAMA	Tanıma
	Hatırlama
	Eleştirme
YARATMA	Oluşturma
	Planlama
	Üretme

2.6.2.1. Hatırlama

Mayer'e (2002) göre bilginin hatırlanması, anlamlı öğrenme ve daha karmaşık görevlerdeki problem çözme için esastır.

Demirel (2010) hatırlamayı, anlamlı öğrenme için ve daha karmaşık durumlarda bilginin kullanılarak problem çözülmesinin sağlanması için gerekli olan bilişsel süreç olarak tanımlamıştır.

Hatırlama, bilginin uzun süreli bellekten geri getirilerek öğrencinin koşullarda hiçbir değişiklik yapmadan ya da çok az bir değişiklik ile verilen görevi uygulamasını içerir. Öğrencinin hatırlayacağı bilgi, olgusal, kavramsal, üstbilişsel olabilir. Öğrenciler için temel olan hatırlama basamağı, daha karmaşık süreçleri içeren durumlarda bilginin hatırlanıp kullanılması için gereklidir. Öğrenciler bilgiyi hatırlayarak daha geniş kapsamlı görevlerle yeni bilgiler oluşturabilir ve karşılaşılan problemlere çözüm üretebilir. Hatırlama basamağı, tanıma ve hatırlama bilişsel süreçlerini içermektedir (Anderson ve Krathwohl, 2018).

Yeni bilgiler sunulduğunda, öğrencinin bir bilgiyi eşleştirmek için önceden öğrendiği bilgiden sorumlu olup olmadığına karar vermesi tanımadır (Demirel, 2010).

Mayer (2002) tanımının sunulan materyalle sınırlı olarak uzun süreli bellekteki bilgiyi bulmayı içerdiğini belirtmiştir.

Anderson ve Krathwohl (2018) tanıma sırasında öğrencinin uzun süreli belleğinde kendisine sunulan bilginin aynısı ya da benzerinin bulunup bulunmadığını belirlediğini, öğrencinin kendisine sunulan bilginin geçmişte öğrendiği bilgilerle ilişkisi olup olmadığını, varsa nasıl bir ilişki olduğunu anlamasını içerdiğini belirtir. Öğrenciye verilecek olan yazar eser eşleştirme sorularının tanıma ile ilgili olduğu ifade etmektedirler.

Mayer (2002) hatırlamanın uzun süreli bellekten ilgili bilgiyi geri çağırmaı içerdiğini, buna karşılık gelecek soru için ise verilen bir şiirin şairinin öğrenci tarafından cevaplanmasının olacağını belirtmiştir.

2.6.2.2. Anlama

Şeker (2010) anlamayı; söz, yazı ve grafiksel olarak öğretimsel mesajdaki anlamı betimleme olarak belirtmiştir.

Mayer (2002) öğrencilerin, yeni bilgi ve ön bilgileri arasındaki bağlantıları yapılandırdıklarında anladıklarını, yani zihinde var olan şemalarla yeni bilginin bütünleştirilmesinin anlama olduğunu ifade etmiştir.

Taksonomi üzerinde bulunan basamaklardan okullarda en çok vurgulananı anlamadır. Öğrenciler kendilerine verilen sözlü, yazılı ya da grafik şeklindeki iletilerden anlam oluşturabildiklerinde anlama düzeyine eriştikleri söylenebilir. Bu basamakta yorumlama, örneklendirme, sınıflama, özetleme, sonuç çıkarma, karşılaştırma ve açıklama bilişsel süreçleri yer almaktadır (Anderson ve Krathwohl, 2018).

Yorumlama, öğrencinin bir bilgiyi ifade edilen biçiminden farklı bir biçime çevirmesini içerir. Bir metnin öğrenci tarafından kendi ifadeleriyle yeniden oluşturarak sunması ve bu süreçte gerçekleştirilebilecek etkinliklerdendir. Çevirme, başka bir deyişle ifade etme vb. terimler bu sürecin alternatif isimleridir (Anderson ve Krathwohl, 2018).

Mayer'e (2002) göre örneklendirme genel bir kavramın örneğini veya prensiplerini bulmaktır.

Anderson ve Krathwohl'a (2018) göre örneklendirme basamağında öğrenciler genel bir kavram ya da ilkeye yönelik örnek ve durumlar bularak bu basamağı gerçekleştirmektedirler. Öğrencilerden açık uçlu soru tipiyle oyun tiplerine örnek vermesini istemek ya da verilen bir küme içerisinde örnek olanı seçmesini istemek bu basamakta yapılabilecek etkinliklerdendir.

Sınıflama basamağında öğrenciden bir bilgi, durum ya da örneğin hangi kavram ya da ilke kategorisine ait olduğunun belirlenmesi istenebilir. Sınıflama örnekleme tamamlayan bir süreçtir; örneklemede bir bütünün parçalarına örnek verilmesi beklenirken sınıflamada parçalardan yola çıkarak bütüne ulaşılması beklenmektedir (Anderson ve Krathwohl, 2018).

Özetleme, öğrenilen bir bilginin genel hatlarıyla anlatılması, birkaç cümleyle ifade edilmesidir (Mayer, 2002).

Ülper ve Karagül'e (2011) göre bir kaynak metnin o kaynak metindeki önermelere dayanan birtakım işlemlerle daha kısa bir biçimde yeni bir metne dönüştürülmesine özetleme denir.

Özetleme, Anderson ve Krathwohl'a (2018) göre verilen bilgilerin toparlanması, metinde geçen durum, olay ve bilgileri kendi ifadeleriyle kısaca anlatmasıyla gerçekleşmektedir. Özetlemeye alternatif olabilecek terimlerin ise genelleme ve sonuç çıkarma olabileceğini belirtmişlerdir.

Mayer'e (2002) göre verilen bilgilerden mantıklı bir sonuca varmak, çıkarım yapmak sonuç çıkarma basamağında gerçekleşen bir işlemdir.

Öğrencinin verilen durumların ilgili yönlerini kodlayarak, örneklerin ve durumların arasındaki ilişkileri görüp bu ilişkilerden bir kavram ya da ilkeye ulaşmasına sonuç çıkarma denir. Öğrencilere verilecek dilbilgisi ile ilgili örneklerden öğrencilerin bu örnekler üzerinden oluşturacakları soyutlama bu basamakta yer alacak etkinliklerdendir (Anderson ve Krathwohl, 2018).

Karşılaştırma, Mayer'e (2002) göre öğrencinin iki veya daha fazla nesne, olay, fikir veya durumun aralarındaki farklılık ve benzerlikleri bulmasıdır. Anderson ve Krathwohl (2018) karşılaştırmaya alternatif terim olarak ortaya koyma, eşleme ve birebir örtmeyi önermişlerdir.

Açıklama, bir öğrencinin bilgiyi zihninde yapılandırarak sistem veya dizideki neden sonuç ilişkisini kullanmasıyla gerçekleşir (Mayer, 2002).

Açıklama basamağında öğrenci bir sistemde yer alan neden sonuç ilişkilerinden yola çıkarak bir model oluşturabileceği gibi sosyal bilimlerde sık sık görüldüğü üzere araştırma sonuçlarına ve deneyimlere de dayandırabilir. Açıklama ile ilgili alternatif terim ise bir modelin tasarlanmasıdır (Anderson ve Krathwohl, 2018).

2.6.2.3. Uygulama

Uygulama, öğrenilmiş olan bir bilginin karşılaşılan yeni durumlarda kullanılabilmesidir. Uygulama sürecini Anderson ve Krathwohl (2018) uygulamanın yapma ve yararlanma adıyla iki alt basamaktan oluştuğunu belirterek açıklamışlardır:

Yapma, öğrencinin aşına olduğu bir görevle karşı karşıya kaldığında gerek olan işlemi rutin olarak gerçekleştirmesidir.

Yararlanma ise öğrencinin aşına olmadığı bir problemle karşılaştığında bu problemi çözebilmek için bir işlem seçip bunu kullandığında gerçekleşmiş olur.

2.6.2.4. Çözümleme

Çözümleme, bir materyalin parçalara ayrılması ve bu parçaların bütünü ile ilişki durumunun belirlenmesidir. Öğrencide çözümleme becerisinin geliştirilmesiyle gerçeği hayalden ayırabilme, fikirlerin aralarındaki ilişkiyi belirleme, yazarın amaçlarını destekleyen kanıtlar bulma ve söylenen sözde açıkça ifade edilmemiş olan arka plandaki düşünceleri ortaya çıkarma gibi etkinlikleri gerçekleştirebilmeleri beklenir. İletişim sürecinde öğrenci karşısındakini anlasa da çözümleyemeyebilir, ayrıca konuşmacıyı çözümleyen öğrenci onu iyi bir şekilde değerlendiremeyebilir. Çözümleme basamağının alt kategorilerini ayırıştırma, örgütleme ve irdeleme oluşturmaktadır (Anderson ve Krathwohl, 2018).

Ayrıştırma, öğrencinin kendisine sunulan materyaldeki parçaların konuyla alakalarını veya önemlerini belirleyebilmesiyle gerçekleşmektedir (Mayer, 2002).

Ayrıştırma parçaların ürünün bütünüyle olan ilişkilerini belirleme yönündedir. Buradaki ayrıştırmada, parçaların bütünüyle ilişkisi esasken anlamada ürünün kendisini bir bütün olarak anlama vardır (Turgut ve Baykul, 2010, s. 302).

Ayrıştırmada öğrencinin ilişkili ve ilişkisiz bilgiyi, önemli ve önemli olmayan bilgiyi ayırt etmesinin sonucunda dikkatini ilişkili ve önemli bilgiye yöneltmesiyle gerçekleştirdiği bilişsel basamaktır. Ayrıştırma ile ilgili alternatif terimler ayırt etme, ayırma, seçme ve üzerinde durmadır (Anderson ve Krathwohl, 2018).

Demirel (2010) örgütlemeyi, bir iletişim ya da durumun tanınarak tutarlı bir yapı içerisinde nasıl bir uyum göstereceğinin tanımlanması olarak belirtmiştir.

Mayer (2002) örgütlemeyi bir yapı içindeki uygun eleman veya fonksiyonların nasıl belirlenmesi gerektiğini içeren basamak olarak tanımlamıştır.

Anderson ve Krathwohl'a (2018) göre öğrenci örgütlemeye öğelerin arasında sistemli ve bütünleştirici bağlar kurarak genel bir yapıyı oluşturur. Örgütlemeye alternatif olarak bütünlüğü ve bütünleşmeyi görme, ana hatları belirleme, yapılandırma, tutarlılık sağlama ve özleştirmeyi kullanmışlardır.

Turgut ve Baykul'a (2010) göre sistemin işleyişinde bulunan ana ilkelerin analizi, ana fikir, eğilim, üzerinde durulan değerlerin ortaya çıkarılmasıyla gerçekleşmektedir.

İrdeleme, öğrencinin iletişiminin temelindeki bakış açısı, yanlılıklar ve değerleri meydana çıkarabilmesiyle ilgilidir. Öğrenci yapılandırma sürecinde öncelikle yapıyı bozar, sonrasında yazarın niyetlerini belirler. Bir öyküdeki kahramanın eylemlerinin arkasında yatan güdülerinin belirlenmesi bu basamakta gerçekleştirilebilecek etkinliklerden biridir (Anderson ve Krathwohl, 2018).

2.6.2.5. Değerlendirme

Yılmaz (2002) değerlendirmenin bazı maksatlarla fikirler, eserler, çözüm yolları, kullanılan yöntemler ve materyaller hakkında yargıda bulunma olduğunu belirtmiştir.

Değerlendirme ile ilgili belirli ölçütler genellikle kalite ve tutarlılıkla ilgilidir. Nitel veya nicel olarak gerçekleştirilebilecek olan değerlendirmeyi diğer süreçlerden ayıran en önemli şey, değerlendirmenin açıkça belirlenen ölçütlere dayalı olarak gerçekleştirilmesidir. Değerlendirmenin iki alt bilişsel basamağı denetleme ve eleştirmedir (Anderson ve Krathwohl, 2018).

Öğrencinin süreç veya ürünle ilgili tutarsızlığı ya da yanlış düşünceleri, ürünün iç tutarlılığa sahip olup olmadığını belirleme işlemine denetleme denir (Mayer, 2002). Denetleme süreci öğrencinin verilerin hipotezleri destekleyip desteklemediğini, öğelerin birbiriyle çelişen kısımlarını tespit etmesini içerir. Denetleme basamağında öğrenci iç tutarsızlıkları arar. Bu basamakla ilgili alternatif terimler test etme, bulma ve eşgüdümlemedir (Anderson ve Krathwohl, 2018).

Turgut ve Baykul'a (2010, s. 306) göre eleştirme bir ürünün bir veya daha çok ölçüte göre değerlendirilmeme sürecidir. Öğrencinin bir ürünün olumlu ve olumsuz özelliklerine dikkat

etmesi eleştiri bağlamında ele alınır. Öğrenciden bir problem için verilen çözüm önerilerini etkililik açısından incelemesi bu basamakta kullanılabilecek etkinliklerdendir (Anderson ve Krathwohl, 2018).

2.6.2.6. Yaratma

Yaratma, birtakım parça ve ögelerin uyumlu bir bütün oluşturacak şekilde bir araya getirilmesidir. Öğrenciler yaratma sürecinde parçaları birleştirerek veya bir ürünün parçalarını yeniden düzenleyerek daha önce rastlamadıkları yeni bir ürün oluştururlar. Yaratma, yaratıcı düşünce gerektirse de bütünüyle önceki öğrenmelerden bağımsız değildir. (Turgut ve Baykul, 2010, s. 307). Sönmez (2007) ise yaratmayı parçaların bir araya getirilerek anlamlı bir işlevsel bir bütün oluşturma, özgün bir eser oluşturma ve üretme olarak tanımlamaktadır.

Anderson ve Krathwohl (2018) yaratmayı birden fazla ögenin işlevsel ve bütünleşik olarak bir araya getirilmesi olarak ifade etmişlerdir. Ayrıca bu basamaktaki en önemli özelliğin öğrencinin yeni bir senteze ulaşması olduğunu belirtmişlerdir. Yaratmanın oluşturma, planlama ve üretme isimli üç alt basamağı bulunmaktadır.

Oluşturma, Mayer'e (2002) göre ölçütlere dayanarak alternatif hipotezleri keşfetmeyi içermektedir. Oluşturma, problemin temsilini ya da belli ölçütleri karşılayan hipotez ve alternatiflere ulaşılmasını kapsayan bilişsel basamaktır. Oluşturmada ön bilgiler ve halen mevcut olan kuramların sınırları dışına çıkarak ucu açık bir düşünme sürecine girildiğinde yaratıcı düşünmenin temeli oluşur. Öğrencilerin alternatif çözüm önerileri meydana getirmeleriyle bu basamaktaki etkinlikler gerçekleştirilebilir (Anderson ve Krathwohl, 2018).

Turgut ve Baykul'a (2010, s. 309) göre planlamada, oluşturulacak ürünün planı veya gerçekleştirilecek işlemlerin sırası oluşturulur. Burada yapılacak iş ürün ortaya çıkarmak değil ürünü ortaya çıkarmak için yapılması gerekenlerin planıdır.

Anderson ve Krathwohl (2018) planlamanın, problemdeki ölçütleri karşılayabilen bir çözüm yöntemi, yani problemi çözmek için bir plan geliştirmeyi içerdiğini belirtmişlerdir. Planlamada öğrencinin bir çözüm yöntemi oluşturması istenerek öğrenciden bir araştırma ve sunum planı istenmesi bu basamakta yer alacak etkinliklerdendir.

Mayer (2002) üretmenin bir ürün icat etmeyi içerdiğini, öğrencinin bir amacın işlevsel tanımını verip bu tanıma karşılayacak bir ürünü yaratmasıyla oluşacağını belirtmiştir.

Üretme, belli özelliklerdeki bir problemi çözmek için öncesinde planlanmış olan eylemlerin gerçekleştirilmesini içermektedir. Üretme için kullanılabilir alternatif terimler yapma ve yapılandırmadır. Öğrenciden bu basamakta bir ürün tasarımları veya bir öykü yazmaları istenebilir.

2.7. İlgili Araştırmalar

Keray'ın (2012) “Söyleşi Metinleri Yoluyla Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Soru Sorma Becerilerinin Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre İncelenmesi” adlı yüksek lisans tez çalışması ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. sınıflar) Öğretim Programı'nda yer alan “Metne ilişkin sorular oluşturur.” kazanımını hangi düzeyde gerçekleştirdiklerini ve soru sormaya yönelik eğitimin öğrenciler üzerinde nasıl bir farklılaşma oluşturabileceğini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmacı ön test sön test kontrol gruplu desende yürüttüğü çalışmasını Aksaray il merkezinde bir ilköğretim okulunda 29'u kontrol grubunda 30'u deney grubunda olmak üzere 59 öğrenci ile gerçekleştirmiştir. Çalışmanın verilerinin kişisel bilgi formu ve söyleşi metinleri öğrencilere dört haftalık bir süre boyunca uygulanarak toplandığı görülmektedir. Araştırmada öntestte anlamlı bir farklılık olmadığı sön testte ise deney grubunun lehine anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada ayrıca gerekli eğitim verildiği takdirde öğrencilerin üst düzey sorular sorabileceği de ifade edilmiştir.

Eroğlu (2013) “6, 7, 8. Sınıf Türkçe Çalışma Kitaplarındaki Dilbilgisi Soruları ve Kazanımlarının Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre Değerlendirilmesi” adlı yüksek lisans tezinde MEB Yayınları (2012) 6, 7, 8. sınıf Türkçe öğrenci çalışma kitabında yer alan dil bilgisi sorularının ve öğretmen kılavuz kitabındaki dil bilgisi kazanımlarının Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre değerlendirilerek bilişsel alanın hangi basamağında yer aldığını belirlemeyi amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda nitel araştırma yöntemlerinden, betimsel analiz modelinde belge tarama (doküman analizi) tekniği ile devlet okulu ve özel okullardaki Türkçe öğretmenlerinin görüşlerinin alınması amacıyla da görüşme yöntemini kullanmıştır. Araştırmacı elde ettiği verileri frekans ve yüzde hesaplamaları ile analiz etmiştir. Güvenir liğin sağlanması için ise uzman görüşü ile desteklenerek değerlendirme ve yorumlarına yoluna gitmiştir. Araştırmanın sonucunda çalışma kitaplarında yer alan dilbilgisi sorularının, %60,02'si bilişsel alanın alt düşünme basamaklarına “hatırlamak, anlamak”, %40,98'i ise, üst düzey düşünme basamaklarından uygulamak basamağına hitap ettiği, öğretmen kılavuz kitabında (6, 7, 8. sınıf) yer alan dilbilgisi kazanımlarının ise %54,7 bilişsel alanın alt düşünme

basamaklarından “hatırlamak, anlamak”, %45,3’ü ise üst düzey düşünme basamaklarından “uygulamak” basamağına hitap ettiğine ulaşmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre “uygulamak” basamağındaki dilbilgisi kazanım ve sorularına daha çok yer verilmesinin etkin dilbilgisi öğretimi için daha etkili olacağı önerilmiştir.

Savaş (2014), “Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarındaki Dinleme Etkinliklerinin Güncelleştirilmiş Bloom Sınıflamasına Göre Üst Düzey Bilişsel Beceriler Açısından Değerlendirilmesi” adlı yüksek lisans tez çalışmasında bir yayınevinin yaygın olarak kullanılan ortaokul Türkçe ders kitaplarında bulunan dinleme etkinliklerinin YBT’de yer alan bilişsel beceri basamakları açısından ne durumda olduğunun ortaya konulması hedeflemiştir. Araştırmacı nitel araştırma desenlerinden doküman incelemesi yöntemini kullandığı çalışmada ortaokul Türkçe ders kitaplarının dinleme etkinliklerini içeren bölümlerini inceleyerek, kitaptaki dinleme etkinliklerini YBT’de yer alan bilişsel beceri basamaklarına göre tasnif etmiştir. Çalışmada bilişsel beceri basamaklarına göre dağılımın dengeli olmadığı anlama ve çözümlenme basamaklarında çok fazla etkinlik bulunurken değerlendirme ve yaratma basamaklarında az sayıda etkinliğin yer aldığı sonuçlarına ulaşmıştır. Araştırmacı bununla birlikte etkinliklerin dağılımında sınıf düzeylerine göre düzensiz değişimler olduğunu da vurgulamıştır.

Oktay (2015) “Yabancılara Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarındaki Metin Altı Sorularının Bloom Taksonomisindeki Bilişsel Düzeyler Açısından İncelenmesi” adlı yüksek lisans tezinde Türkçe öğretiminde kullanılan Yeni HİTİT Yabancılar İçin Türkçe 1, 2 ve 3 kitaplarında yer alan metin altı sorularının, Bloom Taksonomisinin alt bilişsel düzeyleri ile üst bilişsel düzeylerine göre dağılımları hakkında değerlendirme yapmayı amaçlamıştır. Nitel araştırma yöntemi olan doküman incelemesini kullandığı çalışmada Yeni HİTİT Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı 1, 2, 3 ile Çalışma Kitabı 1, 2, 3 içerisinde yer alan metinler ve bu metinlere bağlı olarak oluşturulan soruları, söz konusu bilişsel düzeylere göre incelemiştir. Çalışmada incelediği kitaplarda bulunan metin altı soruları toplam dağılımlarının bilgi basamağında 1047, kavrama basamağında 201, uygulama basamağında 93, analiz basamağında 62, değerlendirme basamağında 49 ve yaratıcılık basamağında ise 17 olduğunu tespit etmiştir. Bununla birlikte araştırmacı incelediği kitaplarda yer alan metin altı soruların büyük çoğunluğunun bilgi basamağında yer aldığı ve yaratıcılık basamağında ise oldukça az sayıda soruya yer verildiği sonuçlarına ulaşmıştır.

Sönmez (2017), “Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre Tasarlanan Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı (Model Önerisi)” adlı doktora çalışmasında YBT’ye göre tasarlanan ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı’nın tasarlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi süreçlerini kapsayan araştırmasını karma yöntemde yürütmüştür. Çalışmanın ilk aşamasında YBT’ye göre bir öğretim programı tasarlamaya yönelik ihtiyaçları ve gerekçeleri belirlemiş, ikinci aşamasında programın içeriğine karar vermiş, üçüncü aşamasında bu içeriklere uygun hedef ve kazanımları hazırlamıştır. Dördüncü aşamasında program tasarımının uygulama sürecinin hazırlanması ve uygulama süreci, beşinci aşamasında ise programın değerlendirmesi sürecine yer vermiştir. Araştırmanın nicel kısmı bir ortaokulun altıncı sınıfında öğrenim gören deney ve kontrol grubunda toplamda 85 öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırmanın verileri izleme (başarı) testleri, konu izleme testi puanlama anahtarları, ürün dosyaları, ürün dosyası puanlama anahtarları, öntest-sontest kontrol ve deney gruplu başarı testi, başarı testini değerlendiren bütünsel dereceli puanlama anahtarı, öğrenciler için yarı yapılandırılmış açık uçlu anket, açık uçlu yoğunlaşmış öğretmen görüşme anketi ve öğretmenler için yapılandırılmış görüşme anketi ile toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda tasarlanan programın eğitim-öğretim sürecindeki gereksinimleri karşıladığı ve yapılan deneysel uygulamanın sonuçlarına bağlı olarak tasarlanan programın öğrencilerin okuma, yazma, sözlü iletişim becerileri ve dil bilgisi yeterliliklerine uygun olduğu ve bunları desteklediği sonucuna varılmıştır.

Avşar (2017), “2006 ve 2015 Türkçe Öğretim Programlarında Kullanılan Fiillerin Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre Sınıflandırılması” adlı yüksek lisans tez çalışmasında Türkçe öğretim programlarında yer alan fiillerin YBT’ye göre sınıflandırılmasını amaçlamıştır. Araştırmacı nitel araştırma yönteminde yürüttüğü çalışmasında elde ettiği verileri betimsel olarak ele alıp kazanımları tabloştürmüştür. Programlarda bulunan kazanımları beceri alanlarına göre listeleyerek YBT basamaklarına göre yerleştirmiştir. Çalışmada programlardaki kazanımların çoğunluğunun uygulama basamağında yoğunlaştığı ve yazma beceri alanı dışında yaratma basamağına fazla yer verilmediği sonuçlarına ulaşmıştır.

Ulum (2017), “MEB İlkokul 2, 3 ve 4. Sınıf Türkçe Ders ve Çalışma Kitaplarında Yer Alan Etkinliklerin Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre İncelenmesi” adlı yüksek lisans tez çalışmasında MEB’e bağlı devlet okullarında okutulan, ilkokul 2, 3 ve 4. sınıf Türkçe ders ve çalışma kitaplarında yer alan etkinlikleri, YBT’den yararlanarak bilgi birikimi boyutu ve bilişsel süreç boyutu açısından sınıflayıp değerlendirmek ve bu etkinliklerin, üst düzey bilişsel becerilerin gelişimine katkı sağlama potansiyeline sahip olup olmadığını, öğrencinin bilişsel gelişimine uygun bilgiler içerip içermediğini tespit etmeyi amaçlamıştır. Nitel araştırma

modelinin desenlerinden belge (doküman) incelemesini kullandığı çalışmasının örneklem grubunu ilkökul 2, 3 ve 4. sınıf Türkçe ders ve çalışma kitaplarında yer alan tüm etkinlikler oluşturduğu görülmektedir. Örneklem grubundaki tüm etkinlikleri YBT belirtke tablosuna, araştırmacı tarafından çeşitli kaynaklardan yararlanılarak hazırlanan bilgi boyutu ve bilişsel beceri boyutu ile ilgili anahtar tablolardan yararlanılarak yerleştirmiştir. Elde ettiği tüm verilerin, SPSS 24 istatistik programı kullanarak frekans, yüzde, iki değişken için iki yönlü kaykare testiyle hesaplayarak tablolaştırılmıştır. Araştırmanın sonucunda kitaplarda yer alan etkinliklerin üst düzey zihinsel becerileri ölçmekten ziyade daha çok alt düzey zihinsel becerileri ölçtüğü ve etkinliklerin, sınıf düzeyi bakımından üst düzey zihinsel beceriler ve alt düzey zihinsel becerileri ölçme potansiyeli bakımından anlamlı bir farklılık göstermediği sonuçlarına ulaşmıştır.

Büyükalan Filiz ve Yıldırım (2019), “Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı Kazanımlarının Revize Edilmiş Bloom Taksonomisine Göre Analizi” adlı makale türündeki çalışmalarında 2018 yılında Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından yayımlanan 5, 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda yer alan kazanımların YBT’de nasıl bir dağılım gösterdiklerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmacılar nitel araştırma özellikleri taşıyan betimsel yöntemde yürüttükleri çalışmalarında programda yer alan 289 kazanımdan 269’unun bilişsel alanla 20’sinin ise psikomotor alanla ilgili olduğunu ve psikomotor alanla ilgili olan kazanımların analiz dışında tutulduğunu belirtmişlerdir. Çalışmada kazanımların daha çok bilgi birikimi boyutunun olgusal ve işlemsel basamakları ile bilişsel süreç boyutunun anlama ve uygulama basamaklarında dağılım gösterdiği ve üstbilişsel düzeyde yok denecek kadar az sayıda kazanım olduğu sonuçlarına ulaşmışlardır. Diğer araştırmacılara 1-4. sınıf Türkçe Öğretim Programı’nda yer alan kazanımları inceleyip analiz edebilecekleri önerilerini sunmuşlardır.

Güney (2019), “Yabancılara Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarında Bulunan Metin Altı Soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre Analizi” adlı yüksek lisans tez çalışmasını yabancılar için Türkçe öğretimi alanında kullanılan ders kitaplarındaki okuma ve dinleme metinlerine ait metin altı soruları YBT’ye göre analiz etmeyi amaçlamıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizinde yürüttüğü araştırmasının çalışma grubunu “İstanbul Yabancılar için Türkçe Öğretim Seti” ile “Yedi İklim Türkçe Yunus Emre Enstitüsü Öğretim Seti” oluşturmaktadır. Araştırmanın sonucunda her iki sette de metin türlerinin temalara eşit şekilde dağıtılmadığı metin türü bakımından çeşitliliğin az olduğu ve metinlerdeki ortalama soru sayılarında farklılıklar olduğuna ulaşmıştır. “İstanbul Yabancılar için Türkçe” setinde daha

çok alt düzey bilişsel becerilerin olduğu “Yedi İklim Türkçe Yunus Emre Enstitüsü Öğretim Seti” nde ise alt düzey ve üst düzey bilişsel becerilere daha eşit oranda yer verildiği sonuçlarını elde etmiştir.

Demirhan Bal (2019), “2018 Türkçe Öğretim Programı Kazanımları ile 1. Sınıf Türkçe Ders Kitabı Etkinliklerinin Örtüşmesi” adlı yüksek lisans tezinde 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı’na göre hazırlanan/güncellenen 1. sınıf Türkçe ders kitabı etkinliklerinin (dinleme / izleme, konuşma, okuma, yazma ve dil bilgisi etkinlikleri) ilgili programın kazanım ve açıklamalarını yansıtma biçimlerini tespit etmeyi amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırmasında durum çalışması türlerinden bütüncül tekli durum deseni kullanarak veri toplama yöntemlerinden doküman incelemeye başvurmuştur. Araştırmacı 1. sınıf Türkçe ders kitabı etkinliklerinin tek tek incelendiği çalışmada öncelikle etkinliklerin, 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda yer alan kazanımları yansıtıp yansıtmadığına bakmıştır. 2018 programından etkinliğin kendisine göre düzenlendiği bir kazanım tespit edilemediğinde 2009 Türkçe Dersi Öğretim Programı’na başvurmuştur. Araştırmada 2018 ve 2009 Türkçe Dersi Öğretim Programlarındaki etkinliklerin, kazanımları yansıttığı tespit etmiştir.

Kıyagan (2019), “5, 6 ve 7. Sınıf Türkçe Ders kitaplarındaki Etkinliklerin Yenilenmiş Bloom Sınıflamasına Göre Yaratıcılık Açısından Değerlendirilmesi” adlı yüksek lisans tez çalışmasında 5, 6 ve 7. sınıf Türkçe ders kitabı olarak kullanılan kitaplarda bulunan etkinlikleri YBT’ye göre analiz etmeyi ve incelenen kitaplarda yer alan etkinliklerin bilişsel beceri basamakları açısından dağılımının ortaya koymayı amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda nitel araştırma yöntemlerinden içerik analizi yöntemini kullanarak çalışma kapsamına dâhil edilen araştırma kitaplarını üç kitap, Bloom Taksonomisi alanında dört uzman kişi ve bir hakem ile analiz etmişlerdir. Araştırmacı incelenen etkinliklerle ilgili verilerin kullanılabilir bir biçimde toplanabilmesi için “Öğretim Etkinliklerini Bilişsel Beceriler Açısından Değerlendirme Formu” ve “Uzman Öğretmenlerin Öğretim Etkinliklerini Bilişsel Beceriler Açısından Değerlendirme Formu” nu kullanmıştır. Elde edilen verileri frekans ve yüzde değerleri ile birlikte tablolar halinde sunmuştur. Etkinlikleri sınıf, tema, metin, etkinlik sıralaması, alt etkinlik 1, alt etkinlik 2 bazında hedef düzeylerinin dağılımı açısından incelenmiştir. Araştırmasında MEB’in belirlemiş olduğu yaygın olarak kullanılan 5, 6 ve 7. sınıf Türkçe ders kitaplarında bulunan etkinliklerin Yenilenmiş Bloom Sınıflamasında yer alan bilişsel beceri hedef düzeyleri açısından dengeli, bununla birlikte incelenen etkinliklerin daha çok anlama ve çözümleme basamaklarında ağırlık kazandığı; hatırlama, uygulama ve değerlendirme basamaklarına ise daha az yer verildiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Eroğlu (2019), “6. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Metin Altı Okuma-Anlama Soru ve Etkinliklerinin Güncellenmiş Bloom Taksonomisine Göre Değerlendirilmesi” adlı yüksek lisans tez çalışmasında 2015 6. sınıf Türkçe ders kitabı ve 2018 6. sınıf Türkçe Ders kitaplarındaki yer alan okuma-anlama sorularının hangi bilişsel düzeyde olduğunu tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırmacı çalışmasını nitel araştırma yöntemlerinden olan doküman analizi yönteminde yürütmüştür. Araştırmacı kitaplarda yer alan 428 metin altı okuma-anlama sorusu ve etkinliği öncelikle temalar yönünden, sonrasında ise metin türleri yönünden, sonrasında ise kitapları karşılaştırmalı olarak değerlendirmiştir. Çalışmada 2015 ve 2018 6. sınıf Türkçe ders kitaplarının üst düzey bilişsel becerileri geliştirme açısından yetersiz kaldığı ve iki kitapta incelenen soru ve etkinliklerin %93,70’inin alt düzey bilişsel becerilere yönelik olarak hazırlandığı sonucuna ulaşmıştır. Temalara göre yaptığı değerlendirmede, tema konularının değişmesinin anlamlı bir fark oluşturmadığı metin türlerine göre yaptığı değerlendirmede de anlamlı bir farka rastlanmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Araştırmanın sonuçları doğrultusunda öğrencilerin, Türkçe Öğretim Programı’nda yer alan hedeflere ulaşabilmesi için kitaplarda üst düzey bilişsel beceri basamaklarında daha fazla soru ve etkinlik bulunması gerektiği önerilmiştir.

Yılmaz İbrahimı (2019), “Yabancı Dil Olarak Türkçe ve İngilizce Öğretiminde Kullanılan Yedi İklim ve Network (B1, B2) Ders ve alışma Kitaplarında Bulunan Okuma Metinlerindeki Metin Altı Sorularının Taksonomik Olarak İncelenmesi ve Karşılaştırılması” adlı yüksek lisans tez çalışmasında yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan Yedi İklim (B1, B2) ve İngilizce öğretiminde kullanılan Network (B1, B2) ders ve çalışma kitaplarında bulunan okuma metinlerindeki metin altı sorularının bilişsel öğrenme düzeyleri bakımından niteliklerini ve niceliklerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmacı doküman incelemesi yöntemini kullandığı çalışmasında Yunus Emre Enstitüsü tarafından hazırlanan Yedi İklim (B1, B2) ders ve çalışma kitapları ile Network (B1, B2) ders ve çalışma kitaplarını incelemiştir. Araştırma sonucunda incelenen kitaplarda okuma metinlerine ait metin altı sorularının altbilişsel basamaklardan olan hatırlama ve anlama basamaklarına yığıldığı, yine altbilişsel bir basamak olmasına rağmen uygulama basamağında ve üstbilişsel basamaklar olan çözümleme, değerlendirme ve yaratma basamaklarında yeterli sayıda soru bulunmadığı sonucuna ulaştığı görölmektedir. Araştırmada ayrıca toplam soru sayılarına ve yüzdelerine bakıldığında ise anlama, hatırlama ve çözümleme basamaklarında, Yedi İklim (B1, B2) ders ve çalışma kitaplarındaki okuma metinlerine ait metin altı sorularının, Network (B1, B2) ders ve çalışma kitaplarındaki okuma metinlerine ait metin altı sorularından daha yüksek bir orana sahip olduğu, uygulama,

değerlendirme ve yaratma basamaklarında ise daha düşük bir orana sahip olduğuna ulaşıldığı görülmektedir.

Esemen (2020), “2019 İlkokul Türkçe Öğretim Programı ve Türkçe Ders Kitaplarının Eleştirel Okuma Becerisi Açısından İncelenmesi” adlı yüksek lisans tezinde 2019 İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı kazanımları ve ilkokul Türkçe ders kitaplarının okuma metinlerine ait etkinlikler içerisinde eleştirel okuma ölçütlerinin nasıl yer aldığını belirlemeyi amaçlamaktadır. Analitik araştırma yöntemiyle yürüttüğü çalışmasında doküman analizini kullanmıştır. Araştırmada programda yer alan kazanımlarda ve Türkçe ders kitabı okuma metinlerine ait etkinliklerde öğrencilere eleştirel okuma becerisini kazandıracak kazanım ve etkinlikler olmasına rağmen bu kazanım ve etkinliklerin sınıf düzeylerine göre farklılık gösterdiği ve “Eleştirel Okuma Ölçütleri”nde yer alan ölçüt sayısının yarısından azını karşıladığı sonucuna varılmıştır. Çalışmada eleştirel okuma becerisini kazandıracak kazanımların ve ders kitabındaki okuma metinlerine ait etkinliklerin alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda daha çok sayıda ölçütü karşılayacak düzeyde arttırılması ve yer verilmeyen ölçütlere yer verilmesi önerilmiştir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli ve deseni, verilerin toplanması, verilerin analizi ve yorumlanması, araştırma materyalleri ve araştırmanın geçerlik, güvenilirliğine ilişkin bilgilere verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Deseni

Bu çalışmada ortaokul Türkçe ders kitaplarında yer alan etkinliklerin YBT'deki bilişsel süreç boyutu açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Bu çalışma nitel araştırma yaklaşımıyla yürütülmüştür. “Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanabilir” (Yıldırım ve Şimşek, 2006, s. 39). Nitel araştırma; sosyal olguları bağlı oldukları ve içinde yer aldıkları ortamda doğal görünüşleriyle gözlem, görüşme ya da belgeleri değerlendirmek yoluyla bilgi edinme ve bu bilgileri analiz ederek kuram geliştirme olarak da tanımlanabilir (Özdemir, 2010).

Tarama modelleri geçmişte veya hâlâ devam etmekte olan bir durumu var olduğu hâliyle betimlemeyi hedefleyen araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan birey, nesne veya olay, kendi şartları içinde tanımlanmaya çalışılır ve onları herhangi bir şekilde etkileme veya değiştirme çabası güdülmez. Bilinmek istenenler vardır ve onlar oradadır. Bu konuda önemli olan onları uygun biçimde gözlemleyip tespit edebilmektir (Karasar, 2006, s.77). Bu çalışma da nitel tarama modeli çerçevesinde şekillendirilmiştir. Alanyazında ders kitapları ile ilgili çalışmalarda kullanılan araştırma desenlerine bakıldığında tarama modelinin kullanıldığı ve uzmanların bu doğrultuda görüş bildirdikleri görülmektedir. Bu bağlamda çalışmada incelenen ortaokul Türkçe ders kitapları üzerinde herhangi bir değiştirme yapılmadan kitaplardaki etkinliklerin YBT'deki bilişsel süreç boyutuna göre durumlarının nasıl olduğu tespit edilmiştir.

3.2. Araştırma Materyalleri

Çalışmanın materyallerinin seçilmesinde amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme (purposive sampling), olasılık temelli olmayan bir örnekleme yaklaşımıdır. Araştırmanın amacına bağlı olarak bilgi açısından zengin durumların seçilerek derinlemesine araştırma yapılmasına olanak tanıyan amaçlı örnekleme, belli ölçütleri karşılayan veya belirli özelliklere sahip olan bir veya daha fazla özel durumlarda çalışılmak istendiğinde tercih edilmektedir. Araştırmacı, seçilen durumlar bağlamında doğa ve toplum olaylarını ya da olgularını anlamaya ve bunlar arasındaki ilişkileri keşfetmeye ve açıklama çalışmaktadır (Büyüköztürk vd., 2012). Çalışmada bu doğrultuda Talim ve Terbiye Kurulu tarafından 2019-2020 eğitim öğretim yılında okutulması tavsiye edilen 5, 6, 7 ve 8. sınıf seviyelerinde, özel yayınevleri ve MEB Yayınları tarafından hazırlanmış kitaplar araştırma materyalleri olarak kullanılmıştır.

5, 6, 7 ve 8. sınıf seviyelerinde sırasıyla; beşinci sınıf seviyesinde özel yayınevine ait bir ders kitabı, altıncı sınıf seviyesinde biri özel yayınevine biri MEB Yayınlarına ait iki ders kitabı, yedinci sınıf seviyesinde ikisi MEB Yayınlarına ait iki özel yayınevine ait bir olmak üzere üç ve sekizinci sınıf seviyesinde MEB Yayınlarına ait bir ders kitabı olmak üzere toplamda yedi kitabın yer aldığı tespit edilmiştir. Araştırma materyalleri seçilirken her sınıf seviyesinde MEB Yayınlarına ait ders kitaplarının seçilmesine, MEB Yayınlarına ait birden fazla kitap olması durumunda en fazla sayıda basılan kitabın seçilmesine ve ilgili sınıf seviyesinde MEB yayınlarına ait kitap olmaması durumunda özel yayınevine ait Türkçe ders kitabının seçilmesine dikkat edilmiştir.

Bu doğrultuda ise araştırmanın materyalleri olan kitaplar şunlardır:

-Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının 18.04.2019 tarih ve 8 sayılı (ekli listenin 45. sırasında) kararıyla 2019-2020 öğretim yılından itibaren 5 (beş) yıl süreyle ders kitabı olarak kabul edilen ortaokul ve imam hatip ortaokulu 5. sınıf Türkçe ders kitabı (Anıttepe, 2019).

-Millî Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının 28.05.2018 gün ve 78 sayılı kararı ile ders kitabı olarak kabul edilmiş, Destek Hizmetleri Genel Müdürlüğünün 28.05.2019 gün ve 10444088 sayılı yazısı ile ikinci defa basılan ortaokul ve imam hatip ortaokulu 6. Sınıf Türkçe ders kitabı (MEB, 2019).

-Millî Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulunun 28.05.2018 gün ve 78 sayılı kararı ile ders kitabı olarak kabul edilmiş, Destek Hizmetleri Genel Müdürlüğünün 28.05.2019 gün ve 10444088 sayılı yazısı ile ikinci defa basılan ortaokul ve imam hatip ortaokulu 7. sınıf Türkçe ders kitabı (MEB, 2019).

-Millî Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulunun 25.07.2019 gün ve 99 sayılı kararı ile ders kitabı olarak kabul edilmiş, Destek Hizmetleri Genel Müdürlüğünün 28.05.2019 gün ve 10444088 sayılı yazısı ile birlikte ilk defa basılan ortaokul ve imam hatip ortaokulu 8. sınıf Türkçe ders kitabı (MEB, 2019).

Araştırmanın çalışma materyallerini oluşturan 5, 6, 7 ve 8. sınıf seviyesindeki dört kitabın içerisindeki okuma ve dinleme / izleme metinlerinde yer alan etkinlik sayıları ile ilgili bilgiler Tablo 3.1’de sunulmuştur:

Tablo 3.1. Ders Kitaplarında Yer Alan Metinler ve Etkinlik Sayıları

	5. sınıf	6. sınıf	7. sınıf	8. sınıf	Genel Toplam	
	Etkinlik Sayısı	Etkinlik Sayısı	Etkinlik Sayısı	Etkinlik Sayısı	f	%
Okuma Metinleri (24)	452	373	380	314	1519	75,27
Dinleme/İzleme Metinleri (8)	146	121	123	109	499	24,73
Genel Toplam	598	494	503	423	2018	100

Tablo 3.1’de görüldüğü üzere her bir sınıf seviyesinde 24’ü okuma ve 8’i dinleme / izleme metni olmak üzere 32 metin bulunduğu tespit edilmiştir. 5. sınıf Türkçe ders kitabında 24 okuma metninde 452, 8 dinleme / izleme metninde 146 olmak üzere 598 etkinlik olduğu, 6. sınıf Türkçe ders kitabında 24 okuma metninde 373, 8 dinleme / izleme metninde 121 olmak üzere 498 etkinlik tespit edilmiştir. 7. sınıf Türkçe ders kitabında 24 okuma metninde 380, 8 dinleme / izleme metninde 123 olmak üzere 503 etkinlik olduğu, 8. sınıf Türkçe ders kitabında ise 24 okuma metninde 314, 8 dinleme / izleme metninde 109 olmak üzere 423 etkinlik olduğu tespit edilmiştir. Dört kitapta toplam 2018 etkinlik incelenmiştir.

Ders kitaplarındaki etkinlikler incelenirken etkinlik 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki kazanımlar doğrultusunda sınıflandırılmıştır. Bu doğrultuda çalışmada kullanılan bir diğer materyal de Türkçe Dersi Öğretim Programı'dır.

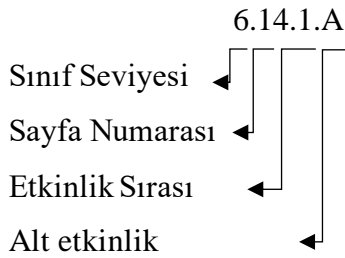
3.3. Veri Toplama Süreci

Araştırmanın verileri doküman incelemesi yöntemi kullanılarak toplanmıştır. Doküman analizi, araştırmaya konu alan olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar. Doküman incelemesi sırasıyla; dokümanlara ulaşma, dokümanın orijinallliğini kontrol etme, dokümanları anlama, veriyi analiz etme, veriyi kullanma aşamalarından oluşur (Yıldırım ve Şimşek, 2006, s. 187). Karasar (2006), doküman incelemesini, olguyu yansıtan belgelerin (araştırmaya kaynaklık eden) incelenmesi ile verilere ulaşılması olarak tanımlar. Bu doğrultuda araştırmanın çalışma grubunda belirlenen ortaokul Türkçe ders kitaplarında yer alan etkinlikler Yenilenmiş Bloom Taksonomisi doğrultusunda incelenmiştir. Eğitimle ilgili araştırmalarda doküman incelemesi yapılırken ders kitapları veri kaynağı olarak kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu çalışmada da alanyazında Türkçe ders kitapları ile ilgili yapılan çeşitli çalışmaların incelenmesi, uygulamada görev yapan 3 Türkçe öğretmeni ve yüksek lisans eğitimini tamamlamış 3 alan uzmanının görüşleri alınarak ortaokul 5, 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin YBT bağlamında incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda yürütülen çalışmanın veri toplama sürecinde izlenen aşamalar şunlardır:

- Veri toplama sürecinde ilk olarak araştırma materyali olarak kullanılan 5, 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarına Millî Eğitim Bakanlığı EBA resmî sitesi üzerinden erişim sağlanmıştır.
- Kitaplardaki okuma ve dinleme / izleme metinlerinin sayıları belirlenmiştir.
- Okuma ve dinleme / izleme metinlerindeki etkinliklerin sayıları Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki dil becerileri ile ilgili kazanımlar bağlamında sınıflandırılmıştır.
- Her bir sınıf seviyesinde Türkçe ders kitaplarında 8 tema bulunduğu görülmüştür. Her bir temada da serbest okuma metinleri hariç 3'ü okuma 1'i dinleme / İzleme olmak üzere dört metin bulunduğu tespit edilmiştir. Ders kitaplarında serbest okuma metinleri çalışmaya dâhil edilmemiştir.
- Metinlerdeki etkinlikler belirlenirken bir etkinliğin kendi içerisinde örneğin; 1-a, 1-b gibi birden fazla alt etkinliği içerisinde barındırdığı görülmüştür. Alanyazında yapılmış

olan çalışmalara bakıldığında bu alt etkinliklerin genellikle ayrı olarak ele alınmadığı tek bir etkinlik olarak incelendiği görülmüştür.

- Ana etkinliğin altında yer alan alt etkinliklerin YBT'deki farklı basamaklara yönelik olduğu tespit edilmiştir. Örneğin 1-a etkinliği anlama basamağıyla ilgili iken 1-b etkinliğinin uygulama basamağına yönelik olduğu görülmüştür. Bu bağlamda Türkçe eğitimi alan uzmanlarının görüşlerine başvurulmuştur. Bu etkinliklerin farklı basamaklara yönelik olmaları dolayısıyla ayrı ayrı yani birden fazla etkinlik olarak incelenmesinin gerekliliği kararlaştırılmıştır.
- Belirlenen etkinlikler bilgisayar ortamında araştırmacı tarafından her bir sınıf seviyesi için ayrı dosyalar oluşturularak bu dosyalar içerisinde hazırlanan ham veri tablolarına işlenmiştir.
- Ders kitaplarındaki etkinlikler belirlenirken metinlerin öncesinde yer alan “metne hazırlık soruları”, tema sonlarında yer alan tema değerlendirme soruları ve bilişsel becerilere yönelik olmayan etkinlikler çalışmaya dâhil edilmemiştir.
- İlgili alanyazında yapılan çalışmalar incelenerek etkinlikler tablolara yerleştirilirken anlaşılabilirliği artırmak adına her bir etkinlik aşağıda belirtilen şekilde kodlanarak tablolara işlenmiştir:



- Her bir sınıf seviyesindeki etkinlikler, yukarıdaki kodlama doğrultusunda tema, okuma ve dinleme / izleme metinleri, Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki kazanımlar doğrultusunda etkinliğin yönelik olduğu dil becerisi ve YBT'deki hangi basamakla ilgili olduğuna yönelik araştırmacı tarafından çalışma için hazırlanan EK-1'de yer alan ham veri tablolarına işlenmiştir.

3.4. Verilerin Analizi

Çalışmanın verileri içerik analizi tekniğiyle çözümlenmiştir. Nitel yöntemlerden biri olan analizde “elde edilen veriler, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır” (Yıldırım ve Şimşek, 2006, s. 224). İçerik analizi, belirli kurallara dayalı kodlamalarla bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği

sistematik, yinelenebilir bir tekniktir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2009). İçerik analizi aracılığıyla araştırmancının verileri tanımlanmaya ve verilerin içinde gizli olabilecek gerçekler ortaya çıkarılmaya çalışılır. “İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır” (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s.227).

Araştırmacı tarafından çalışma için hazırlanan ham veri tablolarından elde edilen veriler, yüksek lisans eğitimini tamamlamış 3 alan uzmanının görüşleri doğrultusunda nihai karar verilerek bilgisayar ortamında her bir metin bağlamındaki sayısal veriler ham veri tablolarına işlenmiştir. (Ek- 2)

Ham veriler üzerinde yapılacak yüzde ve frekansları belirlemek amacıyla her sınıf seviyesi için farklı dosyalarda içerik analizine uygun bir biçimde okuma, yazma, konuşma ve dinleme / izleme becerileri için veriler ayrı ayrı dosyalar oluşturularak sınıflandırılmıştır. Her bir becerinin kazanımına yönelik olan etkinlikler hatırlama, anlama, uygulama, çözümlenme, değerlendirme ve yaratma basamağı için ham veri tablolarından elde edilen veriler yeni oluşturulan Excel dosyalarına aktarılarak her bir başlığın kendi içerisinde yüzde ve frekans değerleri ayrı olarak hesaplanmıştır. Tespit edilen bu değerler tablo ve grafiklerde araştırmancının alt problemleri doğrultusunda sırasıyla sunulmuştur.

3.5. Araştırmancının Geçerlik ve Güvenirliğı

Çalışmada verilerin toplanması ve veri analizi sürecinde alan uzmanlarının görüşlerine başvurulmuştur. Metinlerin altında yer alan etkinlerin gerçekleştirilmesi ve süreç ile ilgili uygulamada görev yapan Türkçe öğretmenlerinin de görüşleri alınmıştır. İlk olarak araştırmacı çalışma materyalleri üzerinde incelemeler gerçekleştirmiştir. Bu incelemelerin ardından alan uzmanlarından görüşler alınarak çalışmanın nasıl yürütüleceğı tespit edilmiştir. Araştırmacı tarafından belirlenen sırada veriler toplanarak veri analizine geçilmiştir. Nitel araştırmada geçerlik ölçme aracının ölçmeyi amaçladığı olguyu doğru ölçmesi ile yakından ilişkilidir. Bu durumda toplanan veriler gerçeğı yansıtır ve araştırma sonuçlarının geçerliğine katkıda bulunur. Üzerinde çalışılan olgu veya konuyu bir bütün olarak incelemesi, bir fotoğraf oluşturulabilmesi için elde ettiği verileri teyit etmesine yardımcı olacak bazı ek yöntemler (katılımcı teyidi, meslektaş teyidi, uzman incelemesi vb.) kullanılması gerekir (Yıldırım ve Şimşek, 2006, s.

256). Araştırmacı verileri kendisi analiz ettikten sonra Türkçe eğitimi alanında uzman doktora aşamasındaki bir araştırmacı da veri analizlerini gerçekleştirmiş araştırmacılar tarafından yapılan analizler de ayrıntılı bir biçimde ele alınmıştır. Bir araştırmacı ile birlikte veri analizleri konusunda görüşmeler gerçekleştirerek ortak ve farklı noktalar üzerinde durulmuştur. Bu noktalar üzerinde tartışılarak görüş birliği/ görüş ayrılığı esası bağlamında uzlaşmalar sağlanarak ortak verilere ulaşılmıştır.

Araştırmanın i geçerliğini (inandırıcılığını) sağlamak için ilgili alanyazın taranarak kuramsal ereve oluşturulmuştur. Veri analizi aşamasında içerik analizi gerçekleştirilirken her bir temanın alt temaları ve kodları ile ilişkileri kontrol edilerek bir bütünlük oluşturması, aynı zamanda bunların tablo ve grafikler ile gerçek durumu yansıtması ve tutarlı olması sağlanmıştır.

Araştırmanın dış geçerliğini artırmak için, araştırmanın kuramsal alt yapısı, araştırma modeli, araştırmada kullanılan materyaller, veri toplama süreci ve verilerin analizi aşamaları gönüllü olarak araştırmaya katılmayı kabul eden yüksek lisans eğitimini tamamlamış uzmanlara detaylı olarak anlatılarak onların görüşlerine başvurulmuştur.

Çalışmanın i güvenirliğini sağlamak için oluşturulan temaların kodlayıcılar arası güvenirliğine “kappa” analizi ile bakılmıştır. Çalışmanın kappa değeri 0,84 olarak bulunmuştur. Landis ve Koch’a (1977) göre, kappa değerinin 0,81 ile 1.00 arasında olması mkemmел düzeyde bir uyumun olduğunu göstermektedir. Çalışmada elde edilen kappa değeri, verilerin güvenilir ve aynı zamanda kodlayıcılar arasında mkemmел düzeyde bir uyumun olduğunu ortaya koymaktadır.

Araştırmanın dışsal güvenirliliğini (teyit edilebilirliğini) artırmak için araştırmacının veri toplama sürecini, ham verilerini oluşturduğu tabloya işleme aşamalarını, verilerin analizinde yaptığı kodlamaları, raporuna temel oluşturan algıları, aldığı notları, yazıları ve çıkarımları doktora aşamasındaki bir Türkçe eğitimi alan uzmanının incelemesine sunularak çalışmanın her bir aşamasında teyit incelemesi yaptırılmıştır.

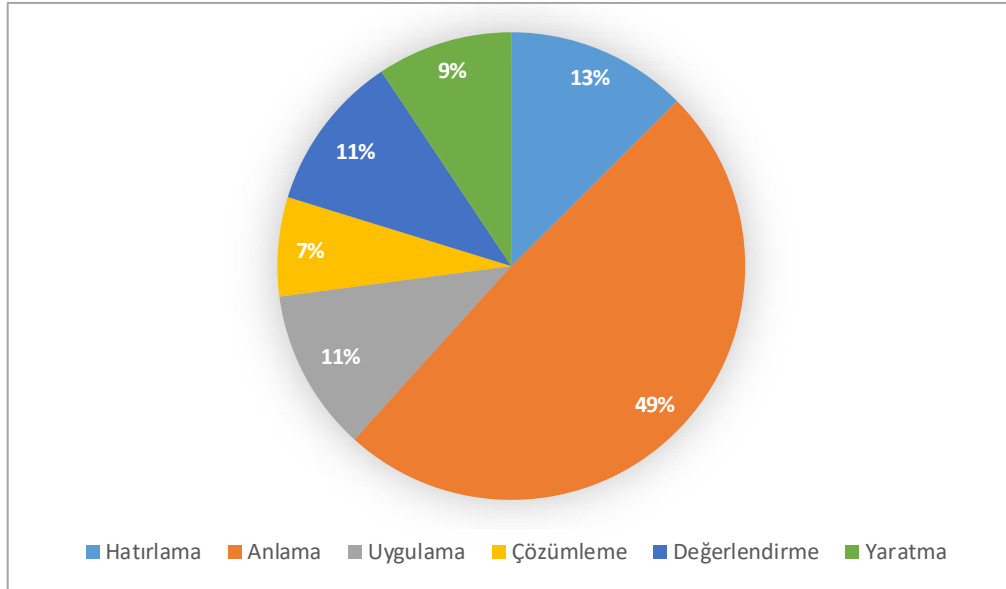
BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde, ortaokul beş, altı, yedi ve sekizinci sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan etkinliklerin Yenilenmiş Bloom Taksonomisi bağlamında incelenmesi sonucunda elde edilen bulgular yer almaktadır. Araştırmada elde edilen veriler araştırma problemleri doğrultusunda her bir alt problem altında tablo ve grafikler halinde yüzde ve frekans değerleriyle sırasıyla ifade edilmiştir.

4.1. 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Etkinliklerin YBT'deki Bilişsel Süreç Boyutuna Göre Durumu İle İlgili Bulgular

Ortaokul 5. sınıf Türkçe ders kitabında tespit edilen 598 etkinlik YBT'deki basamaklar bağlamında incelenmiştir. Buna göre 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki etkinliklerin YBT'deki basamaklara göre genel dağılımı Grafik 4.1'de sunulmuştur:



Grafik 4.1. 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Etkinliklerin YBT'deki Bilişsel Süreç Basamaklarına Göre Genel Dağılımı

Grafik 4.1'de görüldüğü üzere ortaokul 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki etkinliklerin YBT'deki basamaklara göre dağılımı incelendiğinde sırasıyla 294 (%49) etkinliğin anlama basamağında, 75 (%13) etkinliğin hatırlama basamağında, 67 (%11) etkinliğin uygulama

basamağında, 65 (%11) etkinliğin değerlendirme basamağında, 56 (%9) etkinliğin yaratma basamağında ve 41 (%7) etkinliğin ise çözümleme basamağında yer aldığı tespit edilmiştir.

5. sınıf Türkçe ders kitabında okuma, dinleme / izleme, konuşma ve yazma kazanımlarına yönelik yer alan 598 etkinliğin YBT'deki basamaklara göre her bir beceriye yönelik kazanım bağlamında dağılımı Tablo 4.1'de sunulmuştur:

Tablo 4.1. 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Dil Becerileri İle İlgili Etkinliklerin YBT'deki Bilişsel Süreç Basamaklarına Göre Frekans ve Yüzdeler Dağılımı

Basamaklar	Okuma		Yazma		Konuşma		Dinleme/İzleme		Genel Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Hatırlama	49	65,33	4	5,33	1	1,33	21	28,0	75	100
Anlama	205	69,73	43	14,63	7	2,38	39	13,27	294	100
Uygulama	39	58,21	19	28,36	7	10,45	2	2,99	67	100
Çözümleme	25	60,98	8	19,51	3	7,32	5	12,20	41	100
Değerlendirme	37	56,92	5	7,69	7	10,77	16	24,62	65	100
Yaratma	10	17,36	36	64,29	7	12,50	3	5,36	56	100

Tablo 4.1'de görüldüğü üzere 5. sınıf Türkçe ders kitabında becerilerle ilgili kazanımlara yönelik yer alan etkinlikler incelendiğinde sırasıyla 365 (%61,04) etkinliğin okuma, 115 (%19,23) etkinliğin yazma, 86 (%14,38) etkinliğin dinleme / izleme ve 32 (%5,35) etkinliğin ise konuşma kazanımlarına yönelik olduğu tespit edilmiştir.

5. sınıf Türkçe ders kitabındaki etkinlikler YBT'deki basamaklar doğrultusunda incelendiğinde hatırlama basamağında yer alan 75 etkinliğin 49'unun (%65,33) okuma, 21'inin (%28) dinleme / izleme ve 4'ünün (%5,33) yazma kazanımlarına yönelik etkinliklerde yer aldığı belirlenmiştir. Bu etkinliklerden 1'inin (%1,33) ise konuşma kazanımlarına yönelik olduğu tespit edilmiştir.

Anlama basamağında yer alan 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki 294 etkinliğin 205'inin (%69,73) okuma, 43'ünün (%14,63) yazma, 39'unun (%13,27) dinleme / izleme ve 7'sinin (%2,38) ise konuşma kazanımlarına yönelik etkinliklerde yer aldığı tespit edilmiştir.

Uygulama basamağında yer alan 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki 67 etkinliğin 39'unun (%58,21) okuma, 19'unun (%28,36) yazma, 7'sinin (%10,45) konuşma ve 2'sinin (%2,99) ise dinleme / izleme kazanımlarına yönelik etkinliklerde yer aldığı tespit edilmiştir.

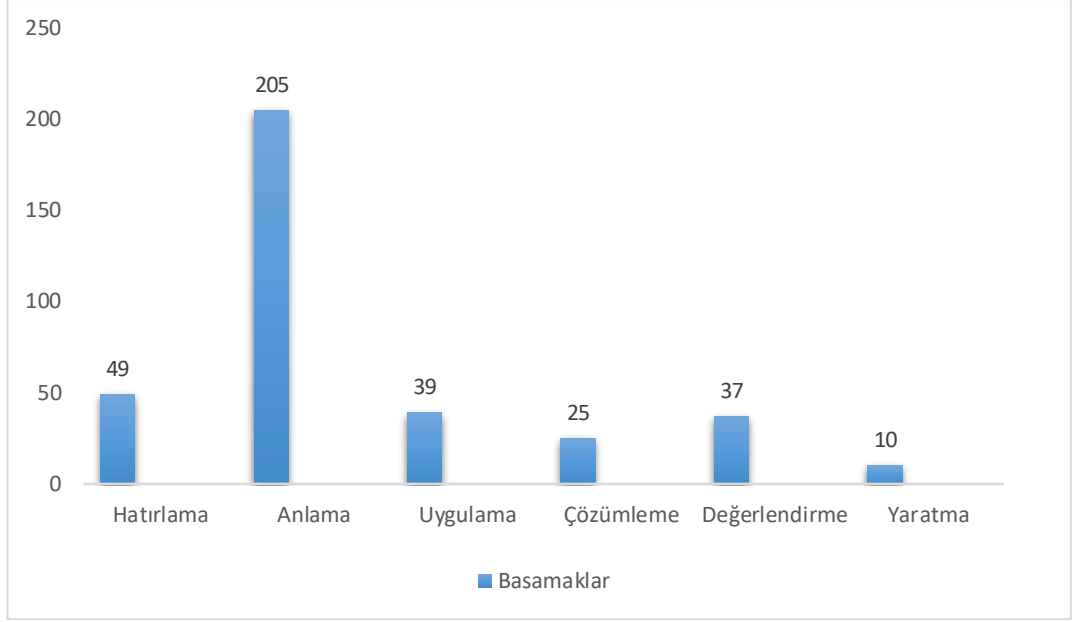
Çözümleme basamağında yer alan 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki 41 etkinliğin 25'inin (%60,98) okuma, 8'inin (%19,51) yazma, 5'inin (%12,20) dinleme / izleme ve 3'ünün (%7,32) ise konuşma kazanımlarına yönelik etkinliklerde yer aldığı tespit edilmiştir.

Değerlendirme basamağında yer alan 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki 65 etkinliğin 37'sinin (%56,92) okuma, 16'sının (%24,62) dinleme / izleme, 7'sinin (%10,77) konuşma ve 5'inin (%7,69) ise yazma kazanımlarına yönelik etkinliklerde yer aldığı tespit edilmiştir.

Tablo 4.1'de görüldüğü üzere yaratma basamağında yer alan 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki 56 etkinliğin 36'sının (%64,29) yazma, 10'unun (%17,86) okuma, 7'sinin (%12,50) konuşma ve 3'ünün (%5,36) ise dinleme kazanımlarına yönelik etkinliklerde yer aldığı tespit edilmiştir.

4.1.1. 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Okuma Kazanımlarına Yönelik Etkinliklerin YBT'deki Bilişsel Süreç Boyutuna Göre Durumu İle ilgili Bulgular

Araştırmanın birinci alt probleminde “5. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan okuma kazanımlarına yönelik etkinliklerin YBT'deki bilişsel süreç boyutuna göre durumu nasıldır?” sorusuna cevap aranmıştır. 5. sınıf Türkçe ders kitabında okuma kazanımlarına yönelik 365 etkinlik tespit edilmiştir. 5. sınıf Türkçe ders kitabında okuma kazanımlarına yönelik yer alan etkinliklerin YBT'deki basamaklar bağlamında dağılımı ile ilgili elde edilen veriler Grafik 4.1.1'de sunulmuştur:



Grafik 4.1.1. 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Okuma Kazanımlarına Yönelik Etkinliklerin YBT'deki Bilişsel Süreç Basamaklarına Göre Dağılımı

Grafik 4.1.1'de görüldüğü üzere 5. sınıf Türkçe ders kitabında okuma kazanımlarına yönelik yer alan etkinlikler YBT'deki basamaklara göre incelendiğinde; sırasıyla 205 (%56,16) etkinliğin anlama basamağında, 49 (%13,42) etkinliğin hatırlama basamağında, 39 (%10,68) etkinliğin uygulama basamağında, 37 (%10,14) etkinliğin değerlendirme basamağında, 25 (%6,85) etkinliğin çözümleme basamağında, 10 (%2,74) etkinliğin ise yaratma basamağında yer aldığı tespit edilmiştir.

Yukarıda sayısal olarak ifade edilen 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki okuma kazanımlarına yönelik etkinliklerden örnekler aşağıda sunulmuştur:

5.48.1 kodlu “*Dumlupınar Savaş metninin ders kitabınızdaki görsellerini inceleyiniz. Metnin görsellerinden hareketle içeriğini tahmin ediniz. Tahminlerinizi aşağıya yazınız.*” etkinlik anlama basamağında yer almaktadır ve okuma becerisi alanındaki T.5.3.21 kodlu “*Görsellerden ve başlıktan hareketle okuyacağı metnin konusunu tahmin eder.*” kazanıma yöneliktir.

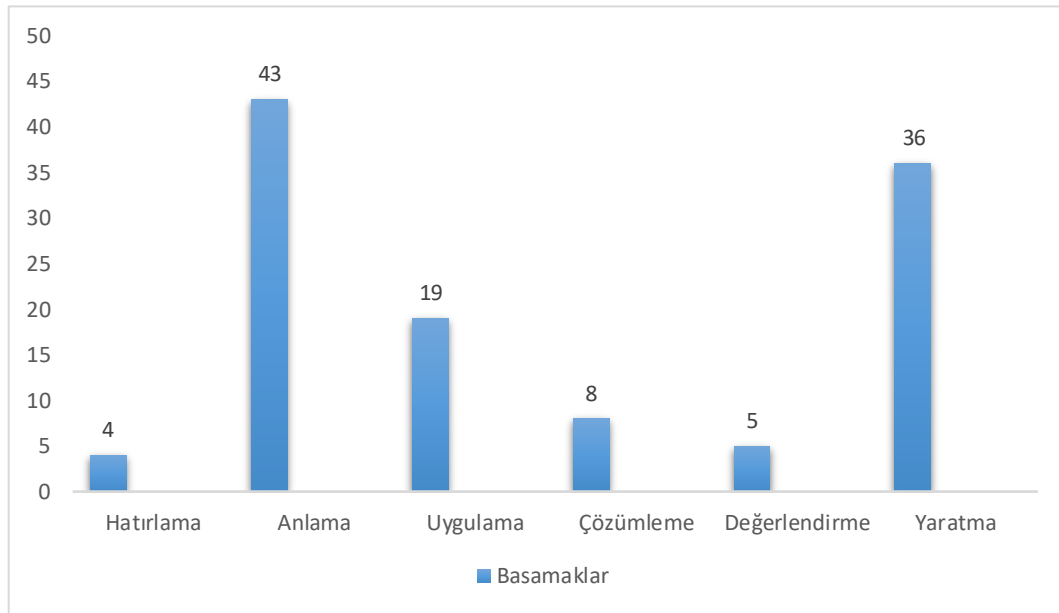
5.76.10.A kodlu “*Aşağıdaki kelimelerin anlamlı en küçük parçasını örnekteki gibi daire içine alınız.*” etkinlik çözümleme basamağında yer almaktadır ve okuma becerisi alanındaki T.5.3.11 kodlu “*Yapım ekinin işlevlerini açıkla.*” kazanıma yöneliktir.

5.49.5.2 kodlu “*Gazi Mustafa Kemal, harekât planını nerede ve kimlerle hazırlamıştır? Planı hazırlamadaki kararlı tutumunu nasıl değerlendiriyorsunuz?*” etkinlik değerlendirme

basamağında yer almaktadır ve okuma becerisi alanındaki T.5.3.19 kodlu “*Metinle ilgili sorulara cevap verir.*” kazanıma yöneliktir.

4.1.2. 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Yazma Kazanımlarına Yönelik Etkinliklerin YBT’deki Bilişsel Süreç Boyutuna Göre Durumu İle İlgili Bulgular

Araştırmanın bu alt probleminde “*5. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan yazma kazanımlarına yönelik etkinliklerin YBT’deki bilişsel süreç boyutuna göre durumu nasıldır?*” sorusuna cevap aranmıştır. 5. sınıf Türkçe ders kitabında yazma kazanımlarına yönelik yer alan 115 etkinliğin YBT’deki basamaklar bağlamında dağılımı ile ilgili elde edilen veriler Grafik 4.1.2’de sunulmuştur:



Grafik 4.1.2. 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Yazma Kazanımlarına Yönelik Etkinliklerin YBT’deki Bilişsel Süreç Basamaklarına Göre Dağılımı

Grafik 4.1.2’de görüldüğü üzere 5. sınıf Türkçe ders kitabında yazma kazanımlarına yönelik yer alan etkinlikler YBT’deki basamaklara göre incelendiğinde; sırasıyla 43 (%37,39) etkinliğin anlama basamağında, 36 (%31,30) etkinliğin yaratma basamağında, 19 (%16,52) etkinliğin uygulama basamağında, 8 (%6,96) etkinliğin çözümleme basamağında, 5 (%4,35) etkinliğin değerlendirme basamağında, 4 (%3,48) etkinliğin ise hatırlama basamağında yer aldığı tespit edilmiştir.

Yukarıda sayısal olarak ifade edilen 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki yazma kazanımlarına yönelik etkinliklerden örnekler aşağıda sunulmuştur:

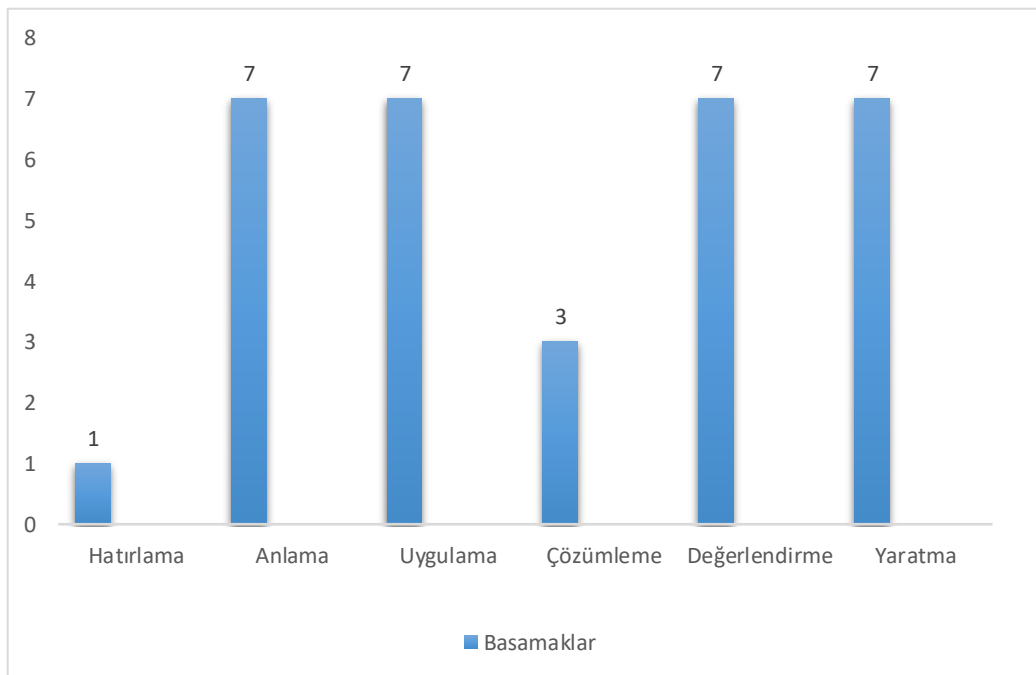
5.97.10.A kodlu “*Bu dizenin sonunda hangi noktalama işareti kullanılmıştır?*” etkinlik hatırlama basamağında yer almaktadır ve yazma becerisi alanındaki T.5.4.5 kodlu “*Büyük harfleri ve noktalama işaretlerini uygun yerlerde kullanır.*” kazanıma yöneliktir.

5.92.10 kodlu “*Aşağıdaki cümlelerde uygun yerlere kesme işareti koyunuz. Cümleleri yeniden yazınız.*” etkinlik uygulama basamağında yer almaktadır ve yazma becerisi alanındaki T.5.4.5 kodlu “*Büyük harfleri ve noktalama işaretlerini uygun yerlerde kullanır.*” kazanımına yöneliktir.

5.109.10 kodlu “*Kültürümüzde kilimin yerini anlatan bilgilendirici bir metin yazınız.*” etkinlik yaratma basamağında yer almaktadır ve yazma becerisi alanındaki T.5.4.2 kodlu “*Bilgilendirici metin yazar.*” kazanıma yöneliktir.

4.1.3. 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Konuşma Kazanımlarına Yönelik Etkinliklerin YBT’deki Bilişsel Süreç Boyutuna Göre Durumu İle İlgili Bulgular

Araştırmanın bu alt probleminde “*5. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan konuşma kazanımlarına yönelik etkinliklerin YBT’deki bilişsel süreç boyutuna göre durumu nasıldır?*” sorusuna cevap aranmıştır. 5. sınıf Türkçe ders kitabında konuşma kazanımlarına yönelik yer alan 32 etkinliğin YBT’deki basamaklar bağlamında dağılımı ile ilgili elde edilen veriler Grafik 4.1.3’te sunulmuştur:



Grafik 4.1.3. 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Konuşma Kazanımlarına Yönelik Etkinliklerin YBT’deki Bilişsel Süreç Basamaklarına Göre Dağılımı

Grafik 4.1.3'te görüldüğü üzere 5. sınıf Türkçe ders kitabında konuşma kazanımlarına yönelik yer alan etkinlikler YBT'deki basamaklara göre incelendiğinde; sırasıyla 7 (%21,88) etkinliğin anlama basamağında, 7 (%21,88) etkinliğin uygulama basamağında, 7 (%21,88) etkinliğin değerlendirme basamağında, 7 (%21,88) etkinliğin yaratma basamağında, 3 etkinliğin (%9,38) çözümlenme basamağında, 1 (%3,13) etkinliğin ise yaratma basamağında yer aldığı tespit edilmiştir.

Yukarıda sayısal olarak ifade edilen 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki konuşma kazanımlarına yönelik etkinliklerden örnekler aşağıda sunulmuştur:

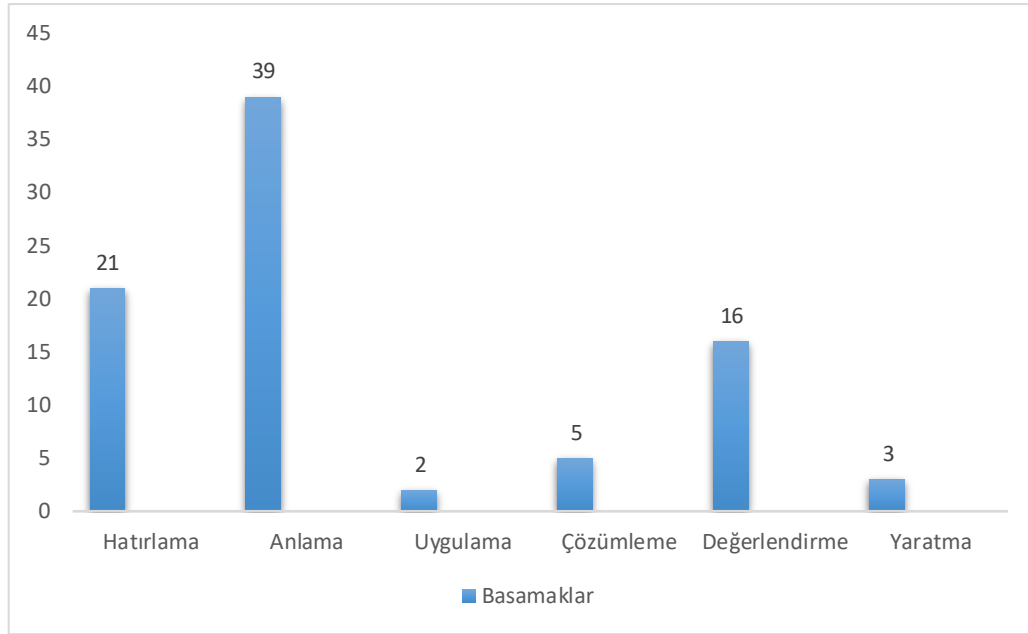
5.214.8.2. kodlu “*Bilgi paylaşımının sosyal hayata ve çalışma hayatına katkılarını örneklerle açıklayınız.*” etkinlik anlama basamağında yer almaktadır ve konuşma becerisi alanındaki T.5.2.2. kodlu “*Hazırlıksız konuşma yapar.*” kazanıma yöneliktir.

5.239.7. kodlu “*Türk bilim insanlarından seçtiğiniz birini tanıtan konuşmanızı yapınız.*” etkinlik uygulama basamağında yer almaktadır ve konuşma becerisi alanındaki T.5.2.1. kodlu “*Hazırlıklı konuşma yapar.*” kazanıma yöneliktir.

5.230.10. kodlu “*...Okuduğunuz haber yazılarından ve araştırmalarınızın sonucundan hareketle sosyal medyanın olumlu ve olumsuz yönlerini anlatan bir konuşma yapınız. Konuşmanız sırasında “ama, fakat, ancak” vb. uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanınız.*” etkinlik değerlendirme basamağında yer almaktadır ve konuşma beceri alanındaki T.5.2.6. kodlu “*Konuşmalarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır.*” kazanıma yöneliktir.

4.1.4. 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Dinleme/İzleme Kazanımlarına Yönelik Etkinliklerin YBT'deki Bilişsel Süreç Boyutuna Göre Durumu İle İlgili Bulgular

Araştırmanın bu alt probleminde “5. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan dinleme / izleme kazanımlarına yönelik etkinliklerin YBT'deki bilişsel süreç boyutuna göre durumu nasıldır?” sorusuna cevap aranmıştır. 5. sınıf Türkçe ders kitabında dinleme / izleme kazanımlarına yönelik yer alan 86 etkinliğin YBT'deki basamaklar bağlamında dağılımı ile ilgili elde edilen veriler Grafik 4.1.4'te sunulmuştur:



Grafik 4.1.4. 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Dinleme / İzleme Kazanımlarına Yönelik Etkinliklerin YBT'deki Bilişsel Süreç Basamaklarına Göre Dağılımı

Grafik 4.1.4'te görüldüğü üzere 5. sınıf Türkçe ders kitabında dinleme / izleme kazanımlarına yönelik yer alan etkinlikler YBT'deki basamaklara göre incelendiğinde sırasıyla 39 (%45,35) etkinliğin anlama basamağında, 21 (%24,42) etkinliğin hatırlama basamağında, 16 (%18,60) etkinliğin değerlendirme basamağında, 5 (%5,81) etkinliğin çözümleme basamağında, 3 etkinliğin (%4,60) ise yaratma basamağında ve 2 (%2,33) etkinliğin uygulama basamağında yer aldığı tespit edilmiştir.

Yukarıda sayısal olarak ifade edilen 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki dinleme / izleme kazanımlarına yönelik etkinliklerden örnekler aşağıda sunulmuştur:

5.127.3.3 kodlu “*Ali Kuşçu, Kirman şehrinde ne yapmıştır?*” etkinlik hatırlama basamağında yer almaktadır ve dinleme / izleme becerisi alanındaki T.5.1.6 kodlu “Dinledikleri/izlediklerine yönelik sorulara cevap verir.” kazanıma yöneliktir.

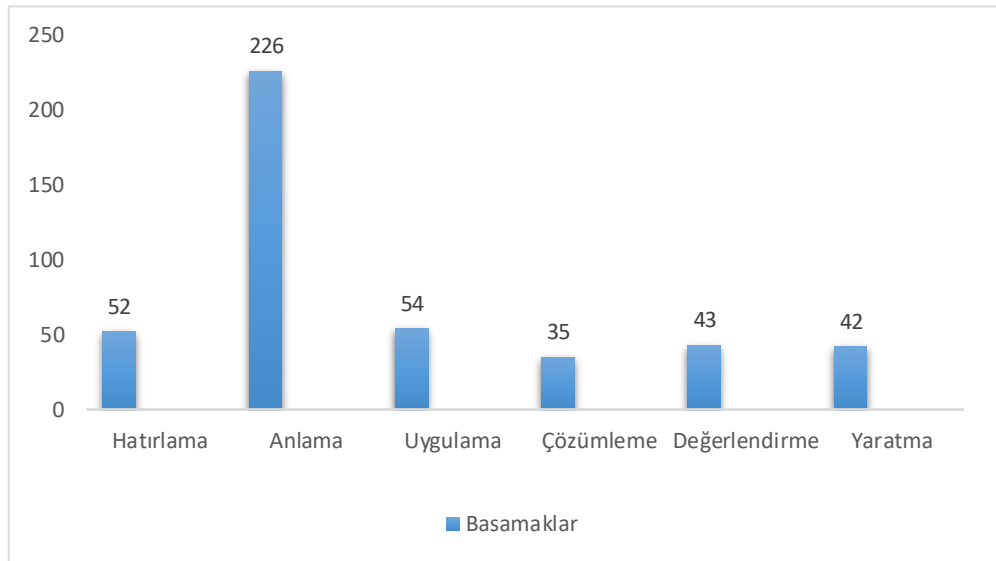
5.236.2.A kodlu “*Aşağıdaki kelimelerin anlamlarını tahmin ederek karşılıklarına yazınız. Tahminlerinizin doğruluğunu sözlüklerinizden kontrol ediniz.*” etkinlik anlama basamağında yer almaktadır ve dinleme / izleme becerisi alanındaki T.5.1.2 kodlu “Dinlediklerinde/izlediklerinde geçen, bilmediği kelimelerin anlamını tahmin eder.” kazanıma yöneliktir.

5.128.6.B. kodlu “*Sizce izlediğiniz çizgi film Ali Kuşçu hakkında yeterli bilgi veriyor mu? Neden?*” etkinlik değerlendirme basamağında yer almaktadır ve dinleme / izleme becerisi

alanındaki T.5.1.10. kodlu “*Dinlediklerinin/izlediklerinin içeriğini değerlendirir.*” kazanıma yöneliktir.

4.1.5. 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Okuma ve Dinleme / İzleme Metinlerinde Yer Alan Etkinliklerin YBT’deki Bilişsel Süreç Boyutuna Göre Durumu İle İlgili Bulgular

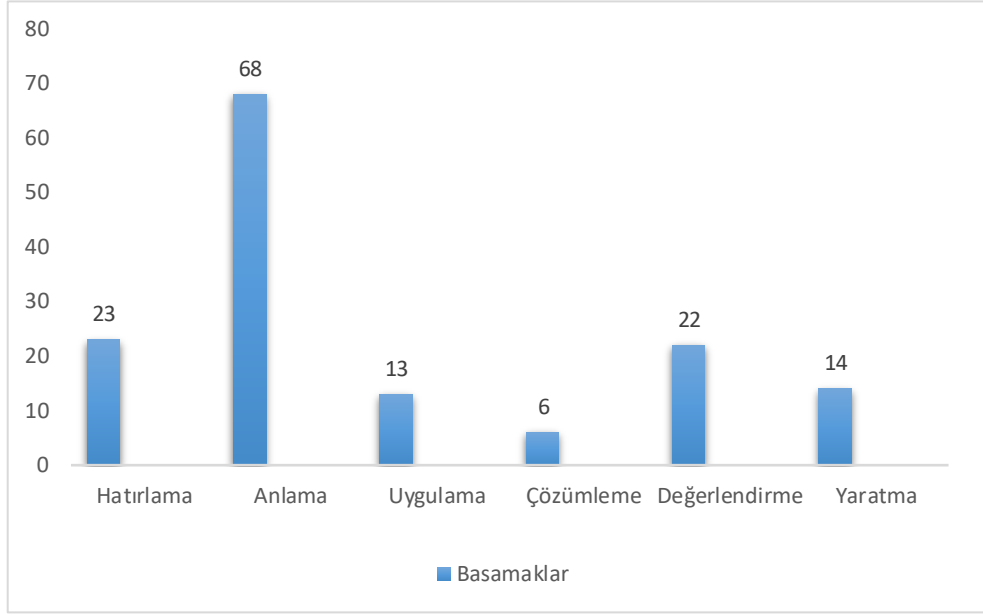
Araştırmanın bu alt probleminde “*5. sınıf Türkçe ders kitabındaki okuma ve dinleme / izleme metinlerinde yer alan etkinliklerin YBT’deki bilişsel süreç boyutuna göre durumu nasıldır?*” sorusuna cevap aranmıştır. 5. sınıf Türkçe ders kitabında sekiz temada 32 metin bulunmaktadır. 32 metnin 24’ü okuma metinlerinden, 8’i ise dinleme / izleme metinlerinden oluşmaktadır. YBT’deki basamaklar doğrultusunda okuma ve dinleme / izleme metinleri ayrı olarak incelenmiştir. Buna göre kitaptaki 24 okuma metni ile ilgili yer alan toplam 452 etkinliğin basamaklara göre dağılımı Grafik 4.1.5.1’de sunulmuştur:



Grafik 4.1.5.1. 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Okuma Metinlerindeki Etkinliklerin YBT’deki Bilişsel Süreç Basamaklarına Göre Dağılımı

Grafik 4.1.5.1’de görüldüğü üzere 5. sınıf Türkçe ders kitabında okuma metinlerinin altında yer alan etkinlikler YBT’deki basamaklara göre incelendiğinde sırasıyla 226 (%50) etkinliğin anlama basamağında, 54 (%11,95) etkinliğin uygulama basamağında, 52 (%11,50) etkinliğin hatırlama basamağında, 43 (%9,51) etkinliğin değerlendirme basamağında, 42 etkinliğin (%9,29) yaratma basamağında, 35 (%7,74) etkinliğin ise çözümleme basamağında yer aldığı tespit edilmiştir.

5. sınıf Türkçe ders kitabındaki 8 dinleme / izleme metinlerinde yer alan 146 etkinliğin YBT’deki basamaklara göre dağılımı grafik 4.1.5.2’de sunulmuştur:

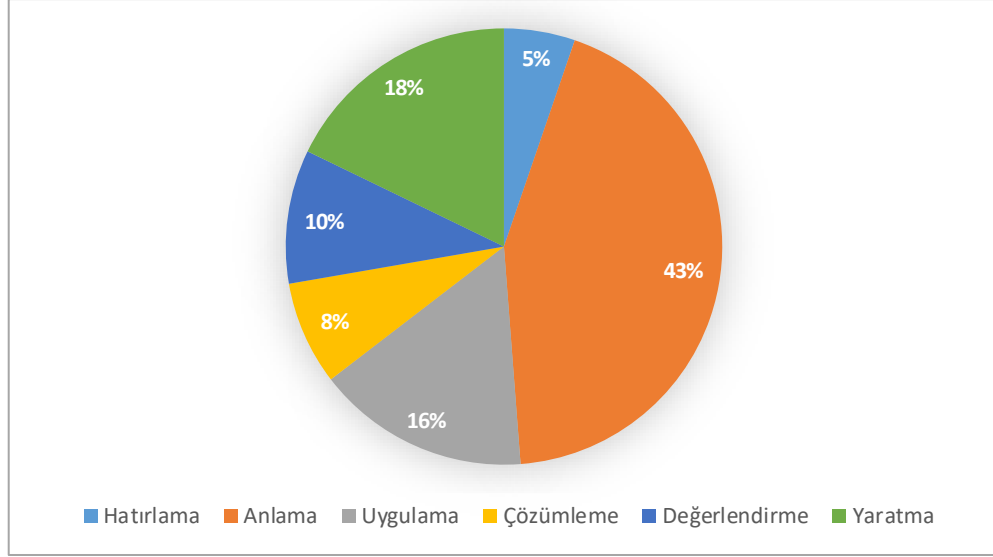


Grafik 4.1.5.2. 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Dinleme / İzleme Metinlerindeki Etkinliklerin YBT'deki Bilişsel Süreç Basamaklarına Göre Dağılımı

Grafik 4.1.5.2'de görüldüğü üzere 5. sınıf Türkçe ders kitabında dinleme / izleme metninin altında yer alan etkinlikler YBT'deki basamaklara göre incelendiğinde sırasıyla 68 (%46,58) etkinliğin anlama basamağında, 23 (%15,75) etkinliğin hatırlama basamağında, 22 (%15,07) etkinliğin değerlendirme basamağında, 14 (%9,59) etkinliğin yaratma basamağında, 13 (%8,90) etkinliğin uygulama basamağında, 6 (%4,11) etkinliğin ise çözümleme basamağında yer aldığı tespit edilmiştir.

4.2. 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Etkinliklerin YBT'deki Bilişsel Süreç Boyutuna Göre Durumu İle İlgili Bulgular

Ortaokul 6. sınıf Türkçe ders kitabında tespit edilen 494 etkinlik YBT'deki basamaklar bağlamında incelenmiştir. Buna göre 6. sınıf Türkçe ders kitabındaki etkinliklerin YBT'deki basamaklara göre genel dağılımı Grafik 4.2'de sunulmuştur:



Grafik 4.2. 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Etkinlerin YBT'deki Bilişsel Süreç Basamaklarına Göre Genel Dağılımı

Grafik 4.2'de görüldüğü üzere ortaokul 6. sınıf Türkçe ders kitabındaki etkinliklerin YBT'deki basamaklara göre dağılımı incelendiğinde sırasıyla 215 (%43) etkinliğin anlama basamağında, 88 (%18) etkinliğin yaratma basamağında, 78 (%16) etkinliğin uygulama basamağında, 49 (%10) etkinliğin değerlendirme basamağında, 38 (%8) etkinliğin çözümleme basamağında ve 26 (%7) etkinliğin ise hatırlama basamağında yer aldığı tespit edilmiştir.

6. sınıf Türkçe ders kitabında okuma, dinleme / izleme, konuşma ve yazma kazanımlarına yönelik yer alan toplamda 494 etkinliğin YBT'deki basamaklara göre her bir beceriye yönelik kazanımlar bağlamında dağılımı Tablo 4.2'de sunulmuştur:

Tablo 4.2. 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Dil Becerileri İle İlgili Etkinliklerin YBT'deki Bilişsel Süreç Basamaklarına Göre Frekans ve Yüzdeler Dağılımı

	Okuma		Yazma		Konuşma		Dinleme/İzleme		Genel Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Hatırlama	18	69,23	1	3,85	1	3,85	6	23,08	26	100
Anlama	174	80,93	4	1,86	7	3,26	30	13,95	215	100
Uygulama	39	50	16	20,51	20	25,64	3	3,85	78	100
Çözümleme	30	78,95	0	0	1	2,63	7	18,42	38	100
Değerlendirme	26	53,06	1	2,04	15	30,61	7	14,29	49	100
Yaratma	5	5,68	62	70,45	19	21,59	2	2,27	88	100

Tablo 4.2 incelendiğinde 6. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan etkinliklerin sırasıyla 292'sinin (%59,11) okuma, 84'ünün (%17) yazma, 63'ünün (%12,75) konuşma ve 55'inin (%11,33) ise dinleme / izleme kazanımlarına yönelik olduğu görülmüştür.

6. sınıf Türkçe ders kitabındaki etkinlikler YBT'deki basamaklar doğrultusunda incelendiğinde hatırlama basamağında yer alan 26 etkinliğin 18'inin (%69,23) okuma, 6'sının (%23,08) dinleme / izleme kazanımlarına yönelik olduğu tespit edilmiştir. Bu etkinliklerden 1'inin (%3,85) yazma ve yine 1'inin (%3,85) konuşma kazanımlarına yönelik etkinlikte geçtiği görülmüştür.

Anlama basamağında yer alan 6. sınıf Türkçe ders kitabındaki 215 etkinliğin 174'ünün (%80,93) okuma, 30'unun (%13,95) dinleme / izleme, 7'sinin (%3,26) konuşma, 4'ünün (%1,86) ise yazma kazanımlarına yönelik etkinliklerde yer aldığı tespit edilmiştir.

Uygulama basamağında yer alan 6. sınıf Türkçe ders kitabındaki 78 etkinliğin 39'unun (%50) okuma, 20'sinin (%25,64) konuşma, 16'sının (%20,51) yazma ve 3'ünün (%3,85) ise dinleme / izleme kazanımlarına yönelik etkinliklerde yer aldığı tespit edilmiştir.

Çözümleme basamağında yer alan 6. sınıf Türkçe ders kitabındaki 38 etkinliğin 30'unun (%78,95) okuma, 7'sinin (%18,42) dinleme / izleme, 1'inin (%2,63) ise konuşma kazanımlarına yönelik etkinliklerde yer aldığı görülmüştür. Ayrıca yazma kazanımlarına yönelik etkinliklerde çözümleme basamağına yer verilmediği tespit edilmiştir.

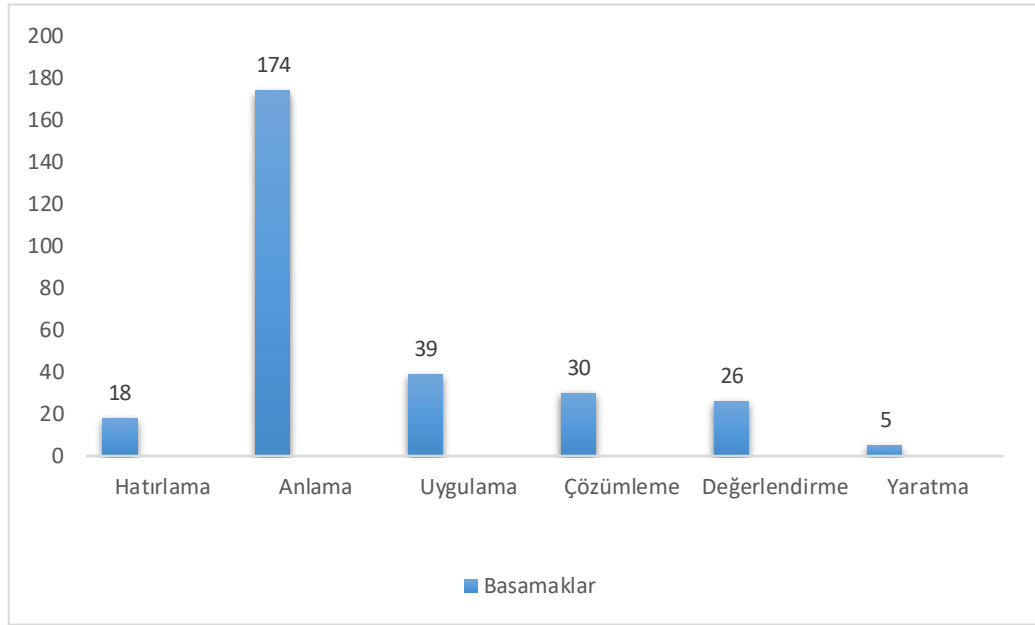
Değerlendirme basamağında yer alan 6. sınıf Türkçe ders kitabındaki 49 etkinliğin 26'sinin (%53,06) okuma, 15'inin (%30,61) konuşma, 7'sinin (%14,29) dinleme / izleme ve 1'inin (%2,04) ise konuşma kazanımlarına yönelik etkinliklerde yer aldığı tespit edilmiştir.

Tablo 4.2'de görüldüğü üzere yaratma basamağında yer alan 6. sınıf Türkçe ders kitabındaki 88 etkinliğin 62'sinin (%70,45) yazma, 19'unun (%21,59) konuşma, 5'inin (%5,68) okuma ve 2'sinin (%2,27) ise dinleme / izleme kazanımlarına yönelik etkinliklerde yer aldığı tespit edilmiştir.

4.2.1. 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Okuma Kazanımlarına Yönelik Etkinliklerin YBT'deki Bilişsel Süreç Boyutuna Göre Durumu İle İlgili Bulgular

Araştırmanın bu alt probleminde “6. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan okuma kazanımlarına yönelik etkinliklerin YBT'deki bilişsel süreç boyutuna göre durumu nasıldır?” sorusuna cevap aranmıştır. 6. sınıf Türkçe ders kitabında okuma kazanımlarına yönelik yer alan

292 etkinliğin YBT'deki basamaklar bağlamında dağılımı ile ilgili elde edilen veriler Grafik 4.2.1'de sunulmuştur:



Grafik 4.2.1. 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Okuma Kazanımlarına Yönelik Etkinliklerin YBT'deki Bilişsel Süreç Basamaklarına Göre Dağılımı

Grafik 4.2.1'de görüldüğü üzere 6. sınıf Türkçe ders kitabında okuma kazanımlarına yönelik yer alan etkinlikler YBT'deki basamaklara göre incelendiğinde sırasıyla 174 (%59,59) etkinliğin anlama basamağında, 39 (%13,36) etkinliğin uygulama basamağında, 30 (%10,27) etkinliğin çözümleme basamağında, 26 (%8,90) etkinliğin değerlendirme basamağında, 18 (%6,16) etkinliğin hatırlama basamağında, 5 (%1,71) etkinliğin ise yaratma basamağında yer aldığı tespit edilmiştir.

Yukarıda sayısal olarak ifade edilen 6. sınıf Türkçe ders kitabındaki okuma kazanımlarına yönelik etkinliklerden örnekler aşağıda sunulmuştur:

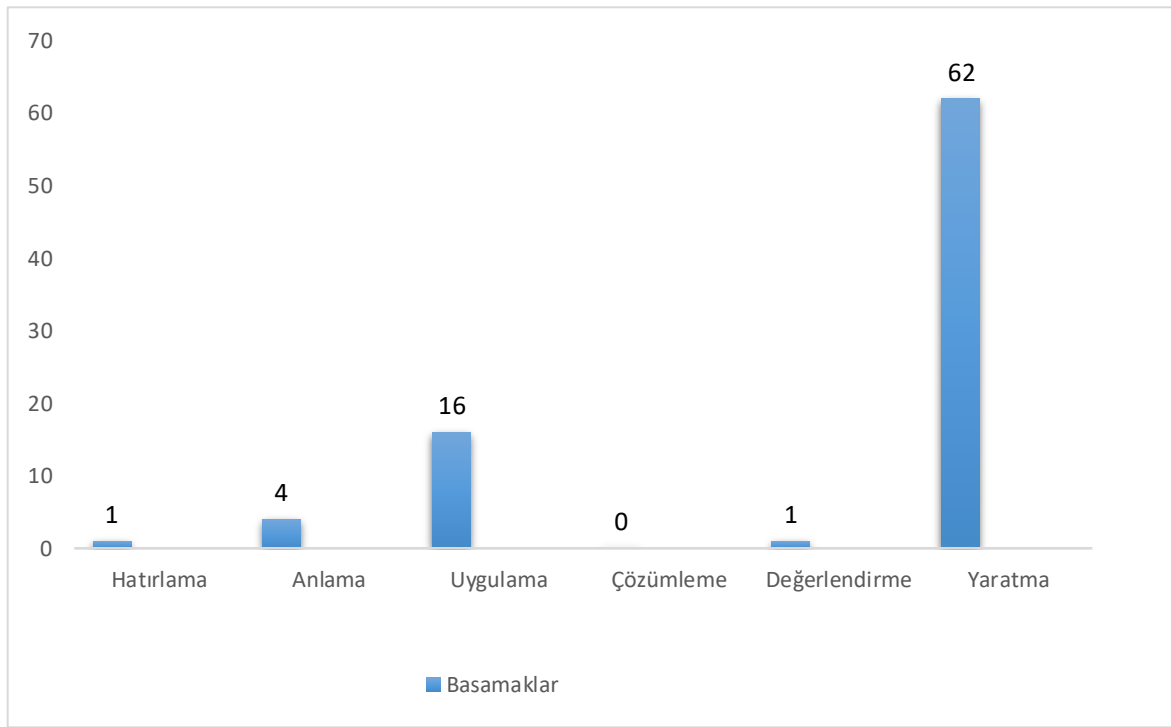
6.182.2.2 kodlu “*Yurdumuzda en ünlü tarhanalar nerelerde yapılır?*” etkinlik hatırlama basamağında yer almaktadır ve okuma becerisi alanındaki T.6.3.17 kodlu “*Metinle ilgili soruları cevaplar.*” kazanıma yöneliktir.

6.89.8.B kodlu “*Yukarıdaki metinde kişi adlarının yerine kullanılan üç kelimeyi seçerek bunları birer cümlede kullanınız.*” etkinlik uygulama basamağında yer almaktadır ve okuma becerisi alanındaki T.6.3.12. kodlu “*Zamirlerin metnin anlamına olan katkısını açıklar.*” kazanıma yöneliktir.

6.111.4.B kodlu “Yukarıdaki afişlerden hangisi daha etkilidir? Düşüncelerinizi arkadaşlarınızla paylaşınız.” etkinlik değerlendirme basamağında yer almaktadır ve T.6.3.30 kodlu “Görsellerle ilgili soruları cevaplar.” kazanıma yöneliktir.

4.2.2. 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Yazma Kazanımlarına Yönelik Etkinliklerin YBT’deki Bilişsel Süreç Boyutuna Göre Durumu İle İlgili Bulgular

Araştırmanın bu alt probleminde “6. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan yazma kazanımlarına yönelik etkinliklerin YBT’deki bilişsel süreç boyutuna göre durumu nasıldır?” sorusuna cevap aranmıştır. 6. sınıf Türkçe ders kitabında konuşma kazanımlarına yönelik yer alan 84 etkinliğin YBT’deki basamaklar bağlamında dağılımı ile ilgili elde edilen veriler Grafik 4.2.2’de sunulmuştur:



Grafik 4.2.2. 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Yazma Kazanımlarına Yönelik Etkinliklerin YBT’deki Bilişsel Süreç Basamaklarına Göre Dağılımı

Grafik 4.2.2’de görüldüğü üzere 6. sınıf Türkçe ders kitabında yazma kazanımlarına yönelik yer alan etkinlikler YBT’deki basamaklara göre incelendiğinde sırasıyla 62 (%73,81) etkinliğin yaratma basamağında, 16 (%19,05) etkinliğin uygulama basamağında, 4 (%4,76) etkinliğin anlama basamağında, 1 (%1,19) etkinliğin hatırlama basamağında ve yine 1 etkinliğin (%1,19) değerlendirme basamağında yer aldığı tespit edilmiştir. Ayrıca yazma kazanımlarına yönelik etkinliklerde çözümleme basamağına yer verilmediği tespit edilmiştir.

Yukarıda sayısal olarak ifade edilen 6. sınıf Türkçe ders kitabındaki yazma kazanımlarına yönelik etkinliklerden örnekler aşağıda sunulmuştur:

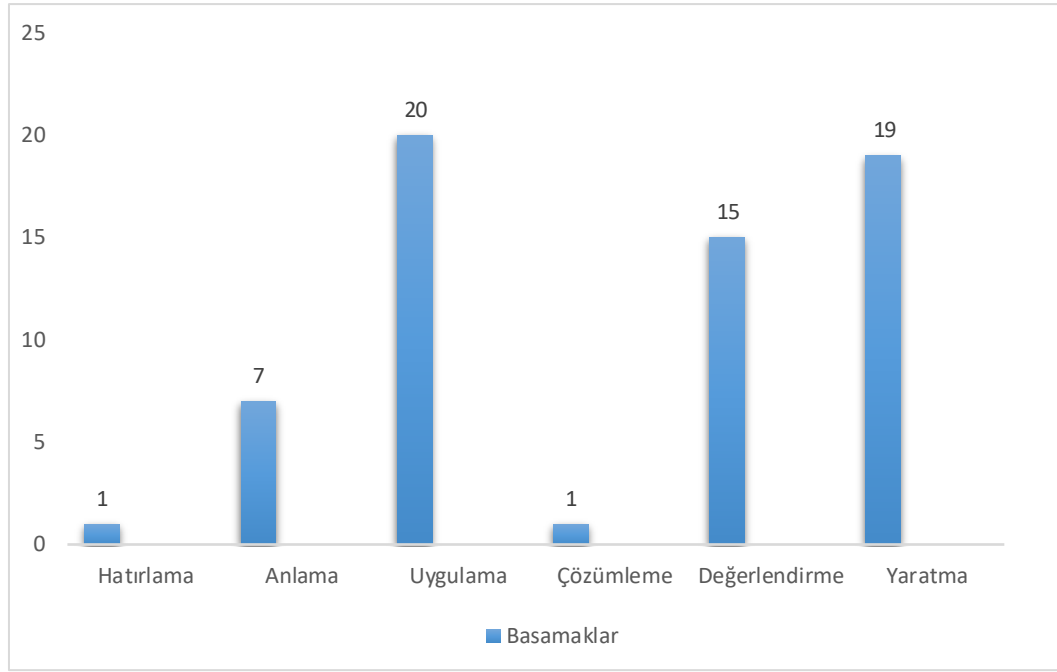
6.20.3.3 kodlu “*Şiirde dilimize yabancı dillerden girmiş bazı kelimeler kullanılmıştır. Bu kelimeler hangileridir? Bu kelimelerin Türkçe karşılıklarını bularak söyleyiniz.*” etkinlik hatırlama basamağında yer almaktadır ve yazma becerisi alanındaki T.6.4.12 kodlu “*Yazdıklarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır.*” kazanıma yöneliktir.

6.23.6 kodlu “*Aşağıdaki kütüphane üyelik formunu doldurunuz.*” etkinlik uygulama basamağında yer almaktadır ve yazma becerisi alanındaki T.6.4.13 kodlu “*Formları yönergelerine uygun doldurur.*” kazanıma yöneliktir.

6.24.8 kodlu “*Aşağıdaki hikâye unsurlarını kullanarak hikâye edici bir metin yazınız.*” etkinlik yaratma basamağında yer almaktadır ve yazma becerisi alanındaki T.6.4.3 kodlu “*Hikâye edici metin yazar.*” kazanıma yöneliktir.

4.2.3. 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Konuşma Kazanımlarına Yönelik Etkinliklerin YBT’deki Bilişsel Süreç Boyutuna Göre Durumu İle İlgili Bulgular

Araştırmanın bu alt probleminde “*6. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan konuşma kazanımlarına yönelik etkinliklerin YBT’deki bilişsel süreç boyutuna göre durumu nasıldır?*” sorusuna cevap aranmıştır. 6. sınıf Türkçe ders kitabında konuşma kazanımlarına yönelik yer alan 63 etkinliğin YBT’deki basamaklar bağlamında dağılımı ile ilgili elde edilen veriler Grafik 4.2.3’te sunulmuştur:



Grafik 4.2.3. 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Konuşma Kazanımlarına Yönelik Etkinliklerin YBT'deki Bilişsel Süreç Basamaklarına Göre Dağılımı

Grafik 4.2.3'te görüldüğü üzere 6. sınıf Türkçe ders kitabında konuşma kazanımlarına yönelik yer alan etkinliklerin YBT'deki basamaklara göre dağılımı incelendiğinde sırasıyla 20 (%31,75) etkinliğin uygulama basamağında, 19 (%30,46) etkinliğin yaratma basamağında, 15 (%23,81) etkinliğin değerlendirme basamağında, 7 (%11,11) etkinliğin anlama basamağında, 1 (%1,59) etkinliğin hatırlama basamağında ve yine 1 (%1,59) etkinliğin çözümleme basamağında yer aldığı tespit edilmiştir.

Yukarıda sayısal olarak ifade edilen 6. sınıf Türkçe ders kitabındaki konuşma kazanımlarına yönelik etkinliklerden örnekler aşağıda sunulmuştur:

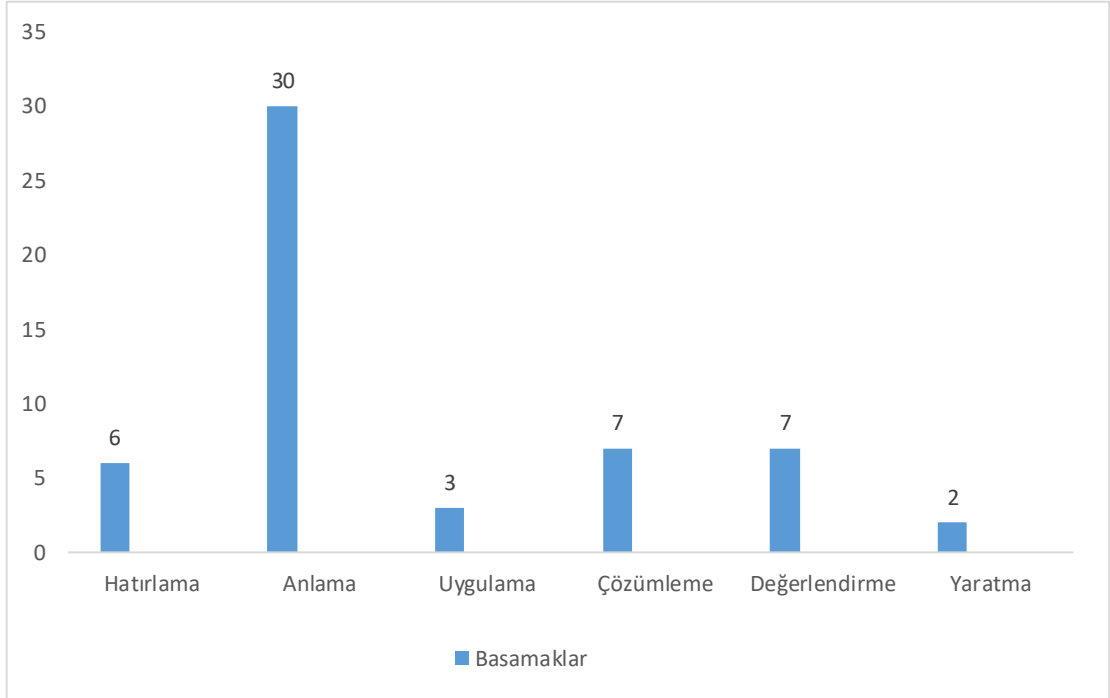
6.66.5 kodlu “Aşağıdaki görselden öğretmeninizin seçeceği kelime veya kelime grupları ile ilgili hazırlıklı konuşma yapınız.” etkinlik uygulama basamağında yer almaktadır ve T.6.2.3. kodlu “Konuşma stratejilerini uygular.” kazanıma yöneliktir.

6.86.2.5 kodlu “Bir saat 60 dakika, bir gün 24 saattir. Zaman ölçülerinin tüm dünyada aynı olmasının yararları neler olabilir? Açıklayınız.” etkinlik değerlendirme basamağında yer almaktadır ve T.6.2.3. kodlu “Konuşma stratejilerini uygular.” kazanıma yöneliktir.

6.147.3.B kodlu “Yukarıdaki metinden hareketle kendi dünyanızın harikalarını anlattığınız bir konuşma yapınız” etkinlik yaratma basamağında yer almaktadır konuşma becerisi alanındaki T.6.2.3 kodlu “Konuşma stratejilerini uygular.” kazanıma yöneliktir.

4.2.4. 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Dinleme/İzleme Kazanımlarına Yönelik Etkinliklerin YBT'deki Bilişsel Süreç Boyutuna Göre Durumu İle İlgili Bulgular

Araştırmanın bu alt probleminde “6. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan dinleme / izleme kazanımlarına yönelik etkinliklerin YBT'deki bilişsel süreç boyutuna göre durumu nasıldır?” sorusuna cevap aranmıştır. 6. sınıf Türkçe ders kitabında dinleme / izleme kazanımlarına yönelik yer alan 55 etkinliğin YBT'deki basamaklar bağlamında dağılımı ile ilgili elde edilen veriler Grafik 4.2.4'te sunulmuştur:



Grafik 4.2.4. 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Dinleme/İzleme Kazanımlarına Yönelik Etkinliklerin YBT'deki Bilişsel Süreç Basamaklarına Göre Dağılımı

Grafik 4.2.4'te görüldüğü üzere 6. sınıf Türkçe ders kitabında dinleme / izleme kazanımları ile ilgili yer alan etkinliklerin YBT'deki basamaklara göre dağılımı incelendiğinde sırasıyla 30 (%54,55) etkinliğin anlama basamağında, 7 (%12,73) etkinliğin çözümleme basamağında, 7 (%12,73) etkinliğin değerlendirme basamağında, 6 (%10,91) etkinliğin hatırlama basamağında, 3 (%5,45) ise uygulama basamağında, 2 (%3,64) etkinliğin ise yaratma basamağında yer aldığı tespit edilmiştir.

Yukarıda sayısal olarak ifade edilen 6. sınıf Türkçe ders kitabındaki dinleme / izleme kazanımlarına yönelik etkinliklerden örnekler aşağıda sunulmuştur:

6.161.2 kodlu “Aşağıdaki kelimelerin anlamlarıyla ilgili tahminlerinizi aşağıya yazınız. Tahminlerinizin doğruluğunu TDK Türkçe Sözlük'ten kontrol ediniz.” etkinlik anlama

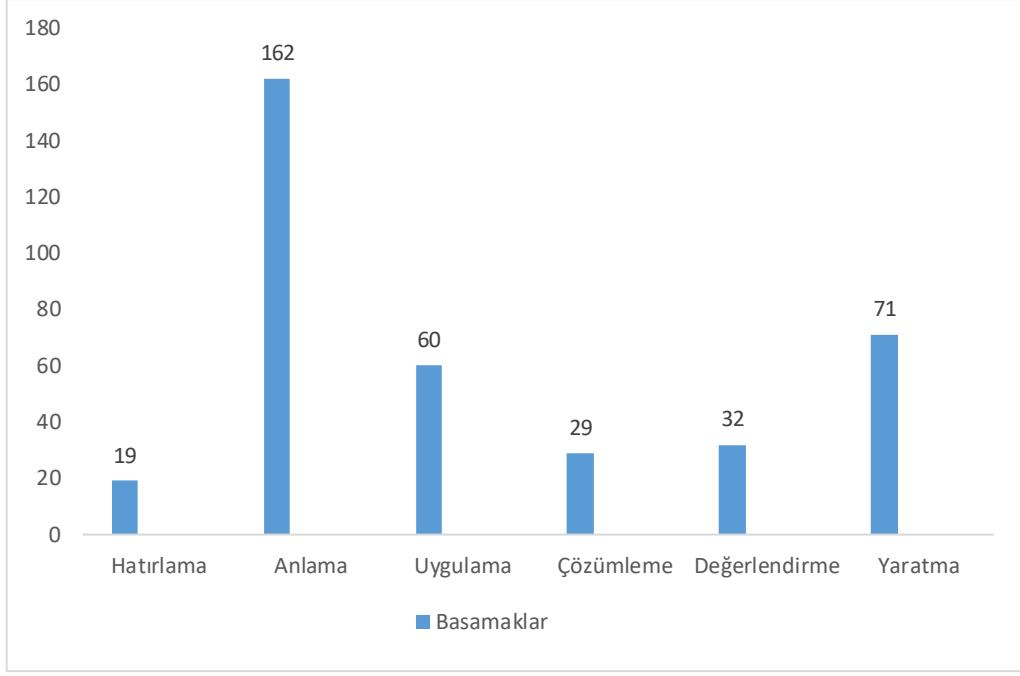
basamağında yer almaktadır ve dinleme / izleme becerisi alanındaki T.6.1.2 kodlu “*Dinlediklerinde/izlediklerinde geçen, bilmediği kelimelerin anlamını tahmin eder.*” kazanıma yöneliktir.

6.126.4 kodlu “*Dinlediğiniz metnin konusunu ve ana fikrini yazınız.*” etkinlik çözümleme basamağında yer almaktadır ve T.6.1.6 kodlu “*Dinlediklerinin/izlediklerinin ana fikrini/ana duygusunu tespit eder.*” kazanıma yöneliktir.

6.263.8.B kodlu “*Dinlediğiniz şarkıyı beğenip beğenmediğinizi nedenleriyle açıklayınız.*” etkinlik değerlendirme basamağında yer almaktadır ve dinleme / izleme becerisi alanındaki T.6.1.11 kodlu “*Dinledikleriyle/izledikleriyle ilgili görüşlerini bildirir.*” kazanıma yöneliktir.

4.2.5. 6. sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Okuma ve Dinleme/İzleme Metinlerinde Yer Alan Etkinliklerin YBT’deki Bilişsel Süreç Boyutuna Göre Durumu İle İlgili Bulgular

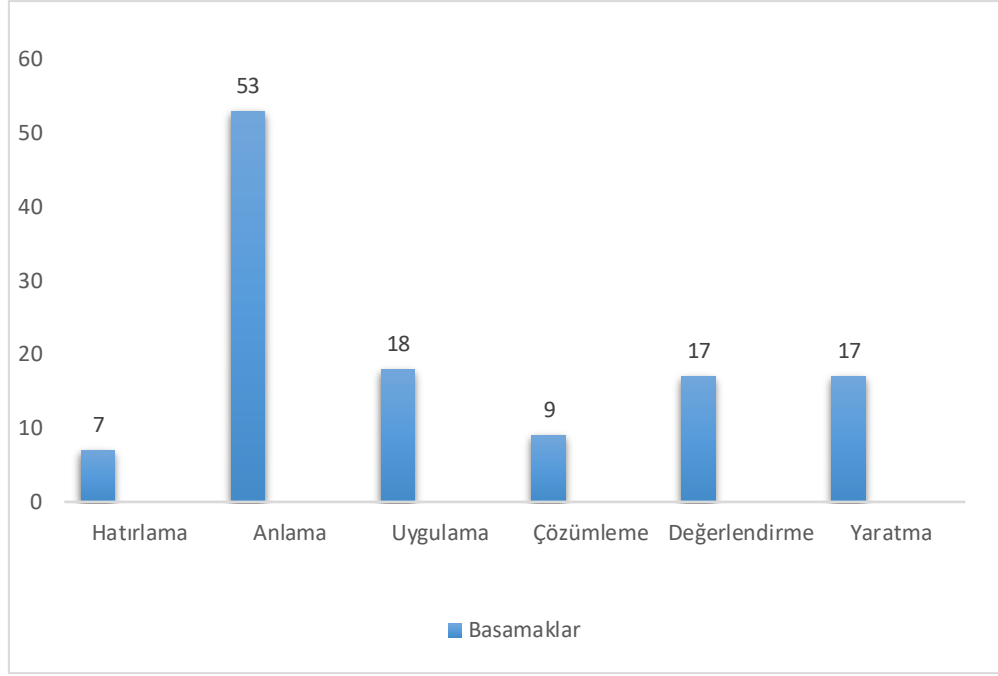
Araştırmanın bu alt probleminde “*6. sınıf Türkçe ders kitabındaki okuma ve dinleme / izleme metinlerindeki etkinliklerin YBT’deki bilişsel süreç boyutuna göre durumu nasıldır?*” sorusuna cevap aranmıştır. 6. sınıf Türkçe ders kitabında sekiz temada 32 metin bulunmaktadır. 32 metnin 24’ü okuma metinlerinden, 8’i ise dinleme / izleme metinlerinden oluşmaktadır. YBT’deki basamaklar doğrultusunda okuma ve dinleme / izleme metinleri ayrı olarak incelenmiştir. Buna göre kitaptaki 24 okuma metni ile ilgili yer alan toplam 373 etkinliğin basamaklara göre dağılımı Grafik 4.2.5.1’de sunulmuştur:



Grafik 4.2.5.1. 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Okuma Metinlerindeki Etkinliklerin YBT'deki Bilişsel Süreç Basamaklarına Göre Dağılımı

Grafik 4.2.5.1'de görüldüğü üzere 6. sınıf Türkçe ders kitabında okuma metinlerinin altında yer alan etkinliklerin YBT'deki basamaklara göre dağılımı incelendiğinde sırasıyla 162 (%43,43) etkinliğin anlama basamağında, 71 (%19,03) etkinliğin yaratma basamağında, 60 (%16,09) etkinliğin uygulama basamağında, 32 (%8,58) etkinliğin değerlendirme basamağında, 29 (%7,77) etkinliğin çözümleme basamağında ve 19 (%5,09) etkinliğin ise hatırlama basamağında yer aldığı tespit edilmiştir.

6. sınıf Türkçe ders kitabındaki 8 dinleme / izleme metni ile ilgili yer alan toplam 121 etkinliğin basamaklara göre dağılımı ise grafik 4.2.5.2'de sunulmuştur:

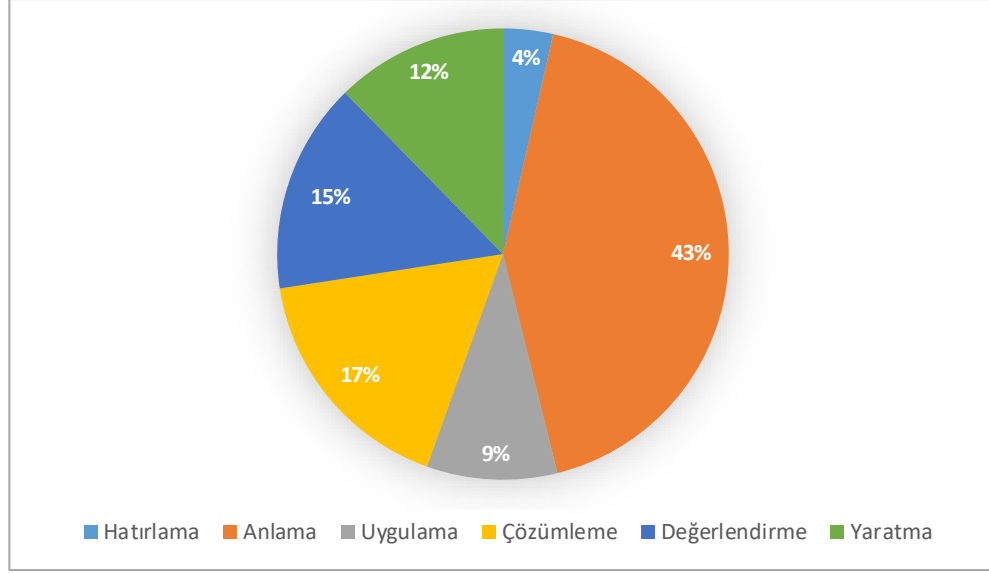


Grafik 4.2.5.2 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Dinleme/İzleme Metinlerindeki Etkinliklerin YBT'deki Bilişsel Süreç Basamaklarına Göre Dağılımı

Grafik 4.2.5.2'de görüldüğü üzere 6. sınıf Türkçe ders kitabında dinleme / izleme metninin altında yer alan etkinliklerin YBT'deki basamaklara göre dağılımı incelendiğinde sırasıyla 53 (%43,80) etkinliğin anlama basamağında, 18 (%14,88) etkinliğin uygulama basamağında, 17 (%14,05) etkinliğin değerlendirme basamağında, 17 (%14,05) etkinliğin yaratma basamağında, 9 (%7,44) etkinliğin çözümleme basamağında ve 7 (%5,79) etkinliğin ise hatırlama basamağında yer aldığı tespit edilmiştir.

4.3. 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Etkinliklerin YBT'deki Bilişsel Süreç Boyutuna Göre Durumu İle İlgili Bulgular

Ortaokul 7. sınıf Türkçe ders kitabında tespit edilen 503 etkinlik YBT'deki basamaklar bağlamında incelenmiştir. Buna göre 7. sınıf Türkçe ders kitabındaki etkinliklerin YBT'deki basamaklara göre genel dağılımı Grafik 4.3'te sunulmuştur:



Grafik 4.3. 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Etkinlerin YBT'deki Bilişsel Süreç Basamaklarına Göre Genel Dağılımı

Grafik 4.3'te görüldüğü üzere ortaokul 7. sınıf Türkçe ders kitabındaki etkinlikler YBT'deki basamaklara göre incelendiğinde; sırasıyla 214 (%43) etkinliğin anlama basamağında, 86 (%17) etkinliğin çözümleme basamağında, 76 (%15) etkinliğin değerlendirme basamağında, 62 (%12) etkinliğin yaratma basamağında, 47 (%9) etkinliğin uygulama basamağında ve 18 (%4) etkinliğin ise hatırlama basamağında yer aldığı tespit edilmiştir.

7. sınıf Türkçe ders kitabında okuma, dinleme / izleme, konuşma ve yazma kazanımlarına yönelik yer alan toplam 503 etkinliğin YBT'deki basamaklara göre dağılımı Tablo 4.3'te sunulmuştur:

Tablo 4.3. 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Dil Becerileri İle İlgili Etkinliklerin YBT'deki Bilişsel Süreç Basamaklarına Göre Frekans ve Yüzdeler Dağılımı

	Okuma		Yazma		Konuşma		Dinleme/İzleme		Genel Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Hatırlama	14	77,78	0	0	0	0	4	22,22	18	100
Anlama	165	77,10	6	2,80	10	4,67	33	15,42	214	100
Uygulama	25	53,19	12	25,53	8	17,02	2	4,26	47	100
Çözümleme	56	65,12	8	9,30	11	12,79	11	12,79	86	100
Değerlendirme	19	25	2	2,63	45	59,21	10	13,16	76	100
Yaratma	10	16,13	32	51,61	17	27,42	3	4,84	62	100

Tablo 4.3'te görüldüğü üzere 7. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan etkinliklerin sırasıyla 289'unun (%57,46) okuma, 91'inin (%18,09) konuşma, 63'ünün (%12,52) dinleme / izleme ve 60'inin (%11,93) ise yazma kazanımlarına yönelik olduğu tespit edilmiştir.

7. sınıf Türkçe ders kitabındaki etkinlikler basamaklar doğrultusunda incelendiğinde hatırlama basamağında yer alan 18 etkinliğin 14'ünün (%77,78) okuma, 4'ünün (%22,22) dinleme / izleme kazanımlarına yönelik etkinliklerinde yer aldığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte 7. sınıf Türkçe ders kitabında hatırlama basamağında yazma ve konuşma kazanımlarına yönelik etkinlik bulunmadığı belirlenmiştir.

Anlama basamağında yer alan 7. sınıf Türkçe ders kitabındaki 214 etkinliğin 165'inin (%77,10) okuma, 33'ünün (%15,42) dinleme / izleme, 10'unun (%4,67) konuşma ve 6'sının (%2,80) ise yazma kazanımlarına yönelik etkinliklerde yer aldığı tespit edilmiştir.

Uygulama basamağında yer alan 7. sınıf Türkçe ders kitabındaki 47 etkinliğin 25'inin (%53,19) okuma, 12'sinin (%25,53) yazma, 8'inin (%17,02) konuşma ve 4'ünün ise (%3,85) dinleme / izleme kazanımlarına yönelik etkinliklerde yer aldığı tespit edilmiştir.

Çözümleme basamağında yer alan 7. sınıf Türkçe ders kitabındaki 86 etkinliğin 56'sının (%65,12) okuma, 11'inin (%12,79) dinleme / izleme, yine 11'inin (%12,79) konuşma ve 8'inin (%9,30) ise yazma kazanımlarına yönelik etkinliklerde yer aldığı tespit edilmiştir.

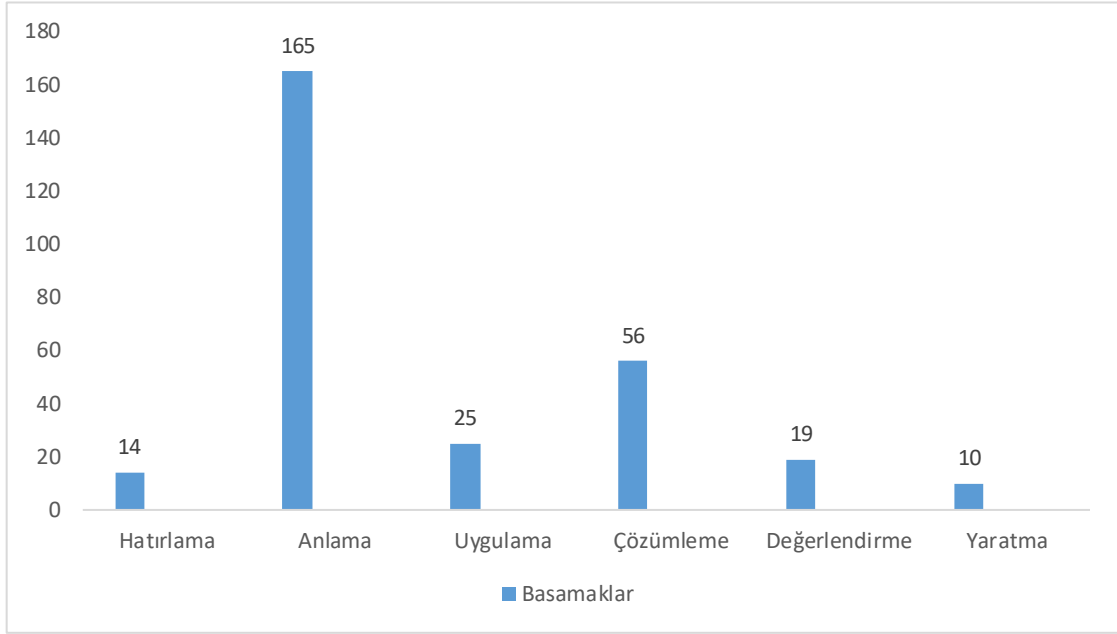
Değerlendirme basamağında yer alan 7. sınıf Türkçe ders kitabındaki 76 etkinliğin 45'inin (%59,21) konuşma, 19'unun (%25) okuma, 10'unun (%13,16) dinleme / izleme ve 2'sinin (%2,63) ise yazma kazanımlarına yönelik etkinliklerde yer aldığı tespit edilmiştir.

Tablo 4.3'te görüldüğü üzere yaratma basamağında yer alan 7. sınıf Türkçe ders kitabındaki 62 etkinliğin 32'sinin (%51,61) yazma, 17'sinin (%27,42) konuşma, 10'unun (%16,13) okuma ve 3'ünün (%4,84) ise dinleme / izleme kazanımlarına yönelik etkinliklerde yer aldığı tespit edilmiştir.

4.3.1. 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Okuma Kazanımlarına Yönelik Etkinliklerin YBT'deki Bilişsel Süreç Boyutuna Göre Durumu İle İlgili Bulgular

Araştırmanın bu alt probleminde "7. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan okuma kazanımlarına yönelik etkinliklerin YBT'deki bilişsel süreç boyutuna göre durumu nasıldır?" sorusuna cevap aranmıştır. 7. sınıf Türkçe ders kitabında okuma kazanımları ile ilgili yer alan

289 etkinliğin YBT'deki basamaklar bağlamında dağılımı ile ilgili elde edilen veriler Grafik 4.3.1'de sunulmuştur:



Grafik 4.3.1. 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Okuma Kazanımlarına Yönelik Etkinliklerin YBT'deki Bilişsel Süreç Basamaklarına Göre Dağılımı

Grafik 4.3.1'de görüldüğü üzere 7. sınıf Türkçe ders kitabında okuma kazanımlarına yönelik yer alan etkinliklerin YBT'deki basamaklara göre dağılımı incelendiğinde sırasıyla 165 (%57,09) etkinliğin anlama basamağında, 56 (%19,38) etkinliğin çözümleme basamağında, 25 (%8,65) etkinliğin uygulama basamağında, 19 (%6,57) etkinliğin değerlendirme basamağında, 14 (%4,84) etkinliğin hatırlama basamağında ve 10 (%3,46) etkinliğin ise yaratma basamağında yer aldığı tespit edilmiştir.

Yukarıda sayısal olarak ifade edilen 7. sınıf Türkçe ders kitabındaki okuma kazanımlarına yönelik etkinliklerden örnekler aşağıda sunulmuştur:

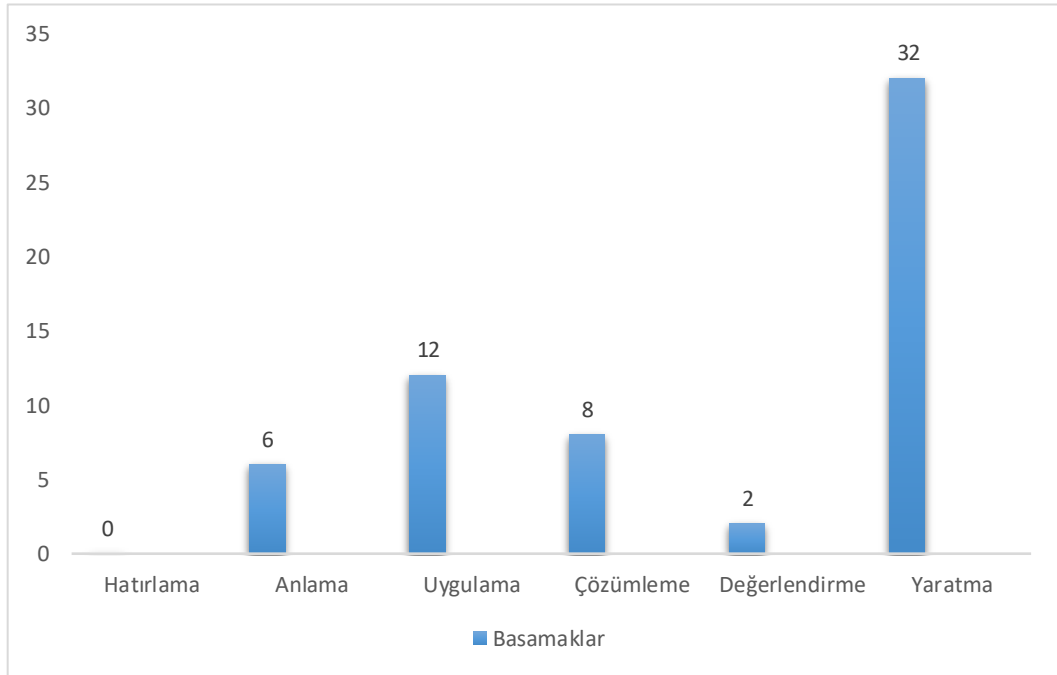
7.19.3.3 kodlu “Doğduğu gündən beri o köyde yaşayan ve köy halkını tanıyan Munise yardım için neden yeni tanıdığı Feride Öğretmen’i seçmiştir?” etkinlik anlama basamağında yer almaktadır ve okuma becerisi alanındaki T.7.3.19 kodlu “Metinle ilgili soruları cevaplar.” Kazanıma yöneliktir.

7.43.7 kodlu “Aşağıdaki eylemleri tablolarda verilen kip ve kişi eklerine göre örnekteki gibi çekimleyiniz.” etkinlik uygulama basamağında yer almaktadır ve okuma becerisi alanındaki T.7.3.9 kodlu “Çekim eklerinin işlevlerini ayırt eder.” kazanıma yöneliktir.

7.154.6 kodlu “Aşağıdaki cümlelerde yer alan fiilleri yapılarına göre inceleyiniz. Bu fiilleri örnekteki gibi tabloya yazarak uygun seçeneği işaretleyiniz.” etkinlik çözümleme basamağında yer almaktadır ve okuma becerisi alanındaki T.7.3.10. kodlu “Basit, türemiş ve birleşik fiilleri ayırt eder.” kazanıma yöneliktir.

4.3.2. 7. sınıf Türkçe Ders kitabında Yer Alan Yazma Kazanımlarına Yönelik Etkinliklerin YBT’deki Bilişsel Süreç Boyutuna Göre Durumu İle İlgili Bulgular

Araştırmanın bu alt probleminde “7. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan yazma kazanımlarına yönelik etkinliklerin YBT’deki bilişsel süreç boyutuna göre durumu nasıldır?” sorusuna cevap aranmıştır. 7. sınıf Türkçe ders kitabında yazma kazanımlarına yönelik yer alan 60 etkinliğin YBT’deki basamaklar bağlamında dağılımı ile ilgili elde edilen veriler Grafik 4.3.2’de sunulmuştur:



Grafik 4.3.2. 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Yazma Kazanımlarına Yönelik Etkinliklerin YBT’deki Bilişsel Süreç Basamaklarına Göre Dağılımı

Grafik 4.3.2’de görüldüğü üzere 7. sınıf Türkçe ders kitabında yazma kazanımları ile ilgili yer alan etkinliklerin YBT’deki basamaklara göre dağılımı incelendiğinde sırasıyla 32 (%53,33) etkinliğin yaratma basamağında, 12 (%20) etkinliğin uygulama basamağında, 8 (%13,33) etkinliğin çözümleme basamağında, 6 (%10) etkinliğin anlama basamağında, 2 (3,33) etkinliğin ise değerlendirme basamağında yer aldığı görülmüştür. 7. sınıf Türkçe ders kitabında yazma kazanımlarına yönelik etkinliklerin hiçbirinin hatırlama basamağında yer almadığı tespit edilmiştir.

Yukarıda sayısal olarak ifade edilen 7. sınıf Türkçe ders kitabındaki yazma kazanımlarına yönelik etkinliklerden örnekler aşağıda sunulmuştur:

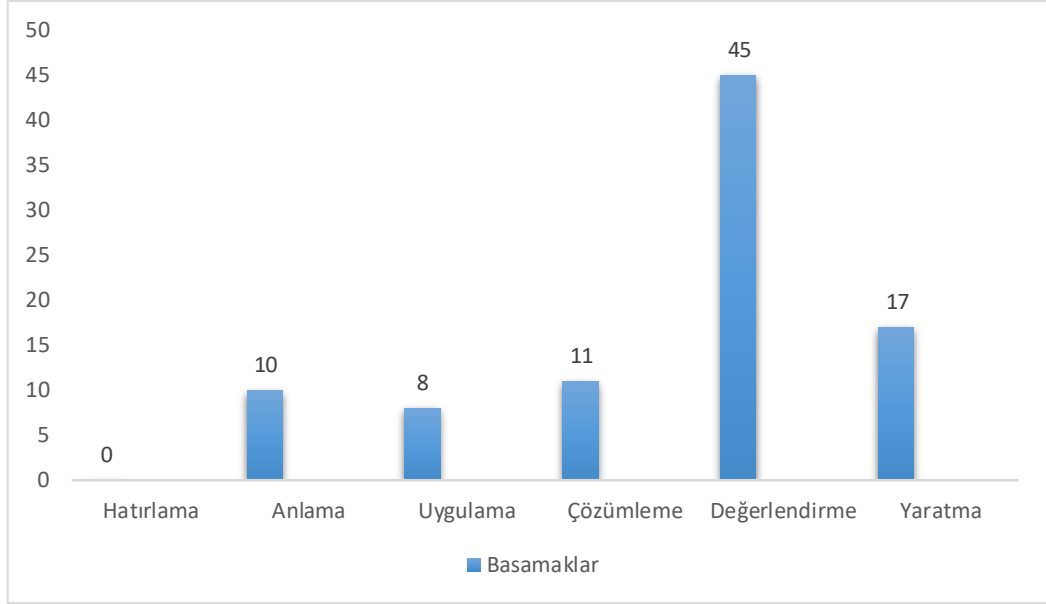
7.108.8.B kodlu “*Cümlelere getirdiğiniz ek fiil almış sözcüklerin cümledeki işlevlerini yazınız.*” etkinlik anlama basamağında yer almaktadır ve yazma becerisi alanındaki T.7.4.13 kodlu “*Ek fiili işlevlerine uygun olarak kullanır.*” kazanıma yöneliktir.

7.99.6 kodlu “*Ailenizden ve çevrenizden öğrendiğiniz Türk kahvesi hazırlanışında kullanılan malzemeleri sıralayınız. Ardından Türk kahvesinin hazırlanışını yazınız.*” etkinlik uygulama basamağında yer almaktadır ve yazma becerisi alanındaki T.7.4.6 kodlu “*Bir işi işlem basamaklarına göre yazar.*” kazanıma yöneliktir.

7.231.9 kodlu “*Şehrinizde yapılan bir festivale katılmak için gelen bir grup çocuğa şehrinizi tanıtmak üzere görevlendirildiğinizi düşününüz. Bu konuda bir araştırma yaparak şehrinizi tanıtan bilgilendirici bir metin yazınız. Metninizi aşağıdaki taslak plana uygun olarak hazırlayınız.*” etkinlik yaratma basamağında yer almaktadır ve yazma becerisi alanındaki T.7.4.2 kodlu “*Bilgilendirici metin yazar.*” kazanıma yöneliktir.

4.3.3. 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Konuşma Kazanımlarına Yönelik Etkinliklerin YBT’deki Bilişsel Süreç Boyutuna Göre Durumu İle İlgili Bulgular

Araştırmanın bu alt probleminde “*7. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan konuşma kazanımlarına yönelik etkinliklerin YBT’deki bilişsel süreç boyutuna göre durumu nasıldır?*” sorusuna cevap aranmıştır. 7. sınıf Türkçe ders kitabında konuşma kazanımları ile ilgili yer alan 91 etkinliğin YBT’deki basamaklar bağlamında dağılımı ile ilgili elde edilen veriler Grafik 4.3.3’te sunulmuştur:



Grafik 4.3.3. 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Konuşma Kazanımlarına Yönelik Etkinliklerin YBT'deki Bilişsel Süreç Basamaklarına Göre Dağılımı

Grafik 4.3.3'te görüldüğü üzere 7. sınıf Türkçe ders kitabında konuşma kazanımları ile ilgili yer alan etkinliklerin YBT'deki basamaklara göre dağılımı incelendiğinde sırasıyla 45 (%49,45) etkinliğin değerlendirme basamağında, 17 (%18,68) etkinliğin yaratma basamağında, 11 (%12,09) etkinliğin çözümleme basamağında, 10 (%10,99) etkinliğin anlama basamağında ve 8 (8,79) etkinliğin uygulama basamağında yer aldığı görülmüştür. 7. sınıf Türkçe ders kitabında konuşma kazanımlarına yönelik etkinliklerin hiçbirinin hatırlama basamağında yer almadığı tespit edilmiştir.

Yukarıda sayısal olarak ifade edilen 7. sınıf Türkçe ders kitabındaki konuşma kazanımlarına yönelik etkinliklerden örnekler aşağıda sunulmuştur:

7.216.8 kodlu “*Küresel ısınma hakkında hazırladığınız sunumu sınıfta paylaşınız.*” etkinlik uygulama basamağında yer almaktadır ve konuşma becerisi alanındaki T.7.2.1 kodlu “*Hazırlıklı konuşma yapar.*” kazanıma yöneliktir.

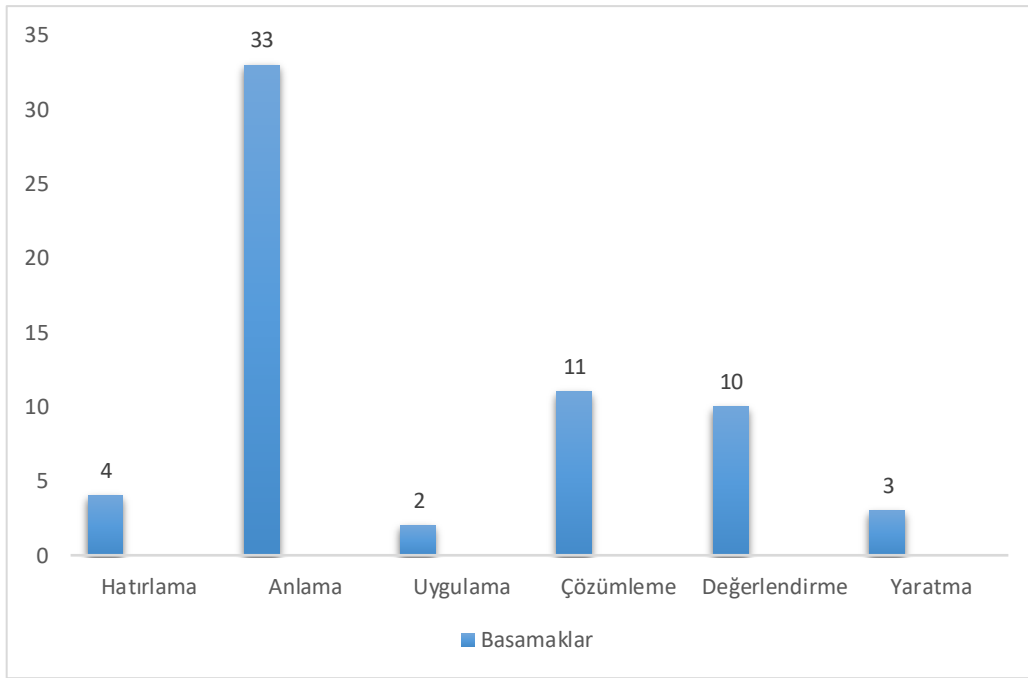
7.188.2.4 kodlu “*Her akşam evde kitap okunması ile kitap okuma alışkanlığı kazanma arasında bir ilişki var mıdır? Tartışınız.*” etkinlik çözümleme basamağında yer almaktadır ve konuşma becerisi alanındaki T.7.2.3 kodlu “*Konuşma stratejilerini uygular.*” kazanıma yöneliktir.

7.140.7.A kodlu “*Bir bilim insanı olsanız aşağıdaki bilimsel çalışmalardan hangisinde yer almak istersiniz? Neden? Sorularından hareketle bir konuşma yapınız.*” etkinlik

değerlendirme basamağında yer almaktadır ve konuşma becerisi alanındaki T.7.2.3. kodlu “Konuşma stratejilerini uygular.” kazanıma yöneliktir.

4.3.4. 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Dinleme/İzleme Kazanımlarına Yönelik Etkinliklerin YBT’deki Bilişsel Süreç Boyutuna Göre Durumu İle İlgili Bulgular

Araştırmanın bu alt probleminde “7. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan dinleme / izleme kazanımlarına yönelik etkinliklerin YBT’deki bilişsel süreç boyutuna göre durumu nasıldır?” sorusuna cevap aranmıştır.7. sınıf Türkçe ders kitabında dinleme / izleme kazanımlarına yönelik yer alan 63 etkinliğin YBT’deki basamaklar bağlamında dağılımı ile ilgili elde edilen veriler Grafik 4.3.4’te sunulmuştur:



Grafik 4.3.4. 7. sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Dinleme/İzleme Kazanımlarına Yönelik Etkinliklerin YBT’deki Bilişsel Süreç Basamaklarına Göre Dağılımı

Grafik 4.3.4’te görüldüğü üzere 7. sınıf Türkçe ders kitabında dinleme / izleme kazanımlarına yönelik yer alan etkinliklerin YBT’deki basamaklara göre dağılımı incelendiğinde sırasıyla 33 (%52,38) etkinliğin anlama basamağında, 11 (%17,46) etkinliğin çözümleme basamağında, 10 (%15,87) etkinliğin değerlendirme basamağında, 4 (%6,35) etkinliğin hatırlama basamağında, 3 (%4,76) etkinliğin yaratma basamağında ve 2 (%3,17) etkinliğin ise uygulama basamağında yer aldığı tespit edilmiştir.

Yukarıda sayısal olarak ifade edilen 7. sınıf Türkçe ders kitabındaki dinleme / izleme kazanımlarına yönelik etkinliklerden örnekler aşağıda sunulmuştur:

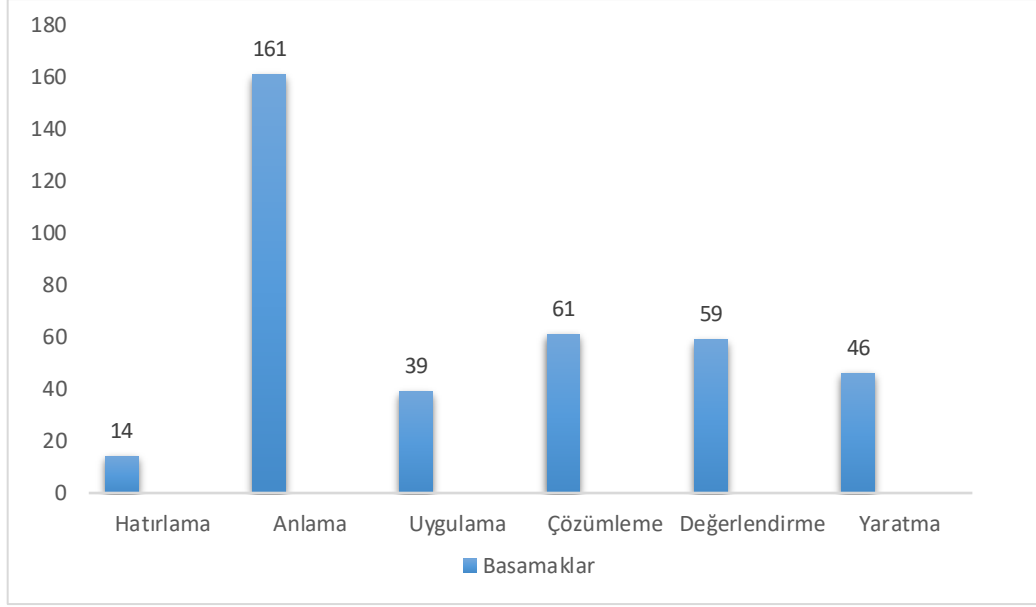
7.152.1 kodlu “Aşağıdaki soruları videoyu izlemeden okuyunuz. Ardından “Cahit Arf” videosunu izlerken cümlelerdeki boşlukları doldurunuz.” etkinlik hatırlama basamağında yer almaktadır ve dinleme/ izleme becerisi alanındaki T.7.1.13 kodlu “Dinleme stratejilerini uygular.” kazanıma yöneliktir.

7.152.2.7 kodlu “Cahit Arf’in vefat haberinin, vefatından bir gün sonra haber kanallarında 20 saniye yer almasını nasıl yorumlarsınız?” etkinlik anlama basamağında yer almaktadır ve dinleme/ izleme becerisi alanındaki T.7.1.4. kodlu “Dinledikleri/ izlediklerine yönelik soruları cevaplar.” kazanıma yöneliktir.

7.115.2 kodlu “Dinlediğiniz metinle ilgili görüşlerinizi sebepleriyle birlikte yazınız.” etkinlik değerlendirme basamağında yer almaktadır ve dinleme/ izleme becerisi alanındaki T.7.1.12. “Dinlediklerinin/ izlediklerinin içeriğini değerlendirir.” kazanıma yöneliktir.

4.3.5. 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Okuma Ve Dinleme/İzleme Metinlerinde Yer Alan Etkinliklerin YBT’deki Bilişsel Süreç Boyutuna Göre Durumu İle İlgili Bulgular

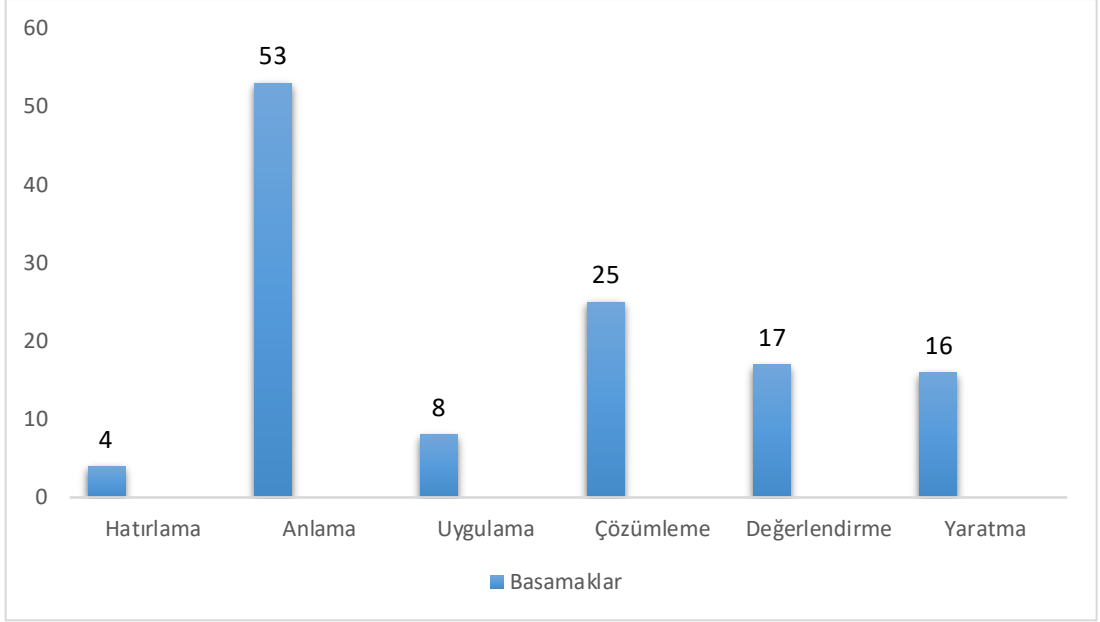
Araştırmanın bu alt probleminde “7. sınıf Türkçe ders kitabındaki okuma ve dinleme / izleme metinlerinde yer alan etkinliklerin YBT’deki bilişsel süreç boyutuna göre durumu nasıldır?” sorusuna cevap aranmıştır. 7. sınıf Türkçe ders kitabında sekiz temada 32 metin bulunmaktadır. 32 metnin 24’ü okuma metinlerinden, 8’i ise dinleme / izleme metinlerinden oluşmaktadır. YBT’deki basamaklar doğrultusunda okuma ve dinleme / izleme metinleri ayrı olarak incelenmiştir. Buna göre kitaptaki 24 okuma metni ile ilgili yer alan toplam 380 etkinliğin basamaklara göre dağılımı Grafik 4.3.5.1’de sunulmuştur:



Grafik 4.3.5.1. 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Okuma Metinlerindeki Etkinliklerin YBT'deki Bilişsel Süreç Basamaklarına Göre Dağılımı

Grafik 4.3.5.1'de görüldüğü üzere 7. sınıf Türkçe ders kitabında okuma metninin altında yer alan etkinliklerin YBT'deki basamaklara göre dağılımı incelendiğinde sırasıyla 161 (%42,37) etkinliğin anlama basamağında, 61 (%16,05) etkinliğin çözümleme basamağında, 59 (%15,53) etkinliğin değerlendirme basamağında, 46 (%12,11) etkinliğin yaratma basamağında, 39 (%10,26) etkinliğin uygulama basamağında ve 14 (%3,68) etkinliğin ise hatırlama basamağında yer aldığı tespit edilmiştir.

7. sınıf Türkçe ders kitabındaki 8 dinleme / izleme metni ile ilgili yer alan toplam 123 etkinliğin basamaklara göre dağılımı grafik 4.3.5.2'de sunulmuştur:

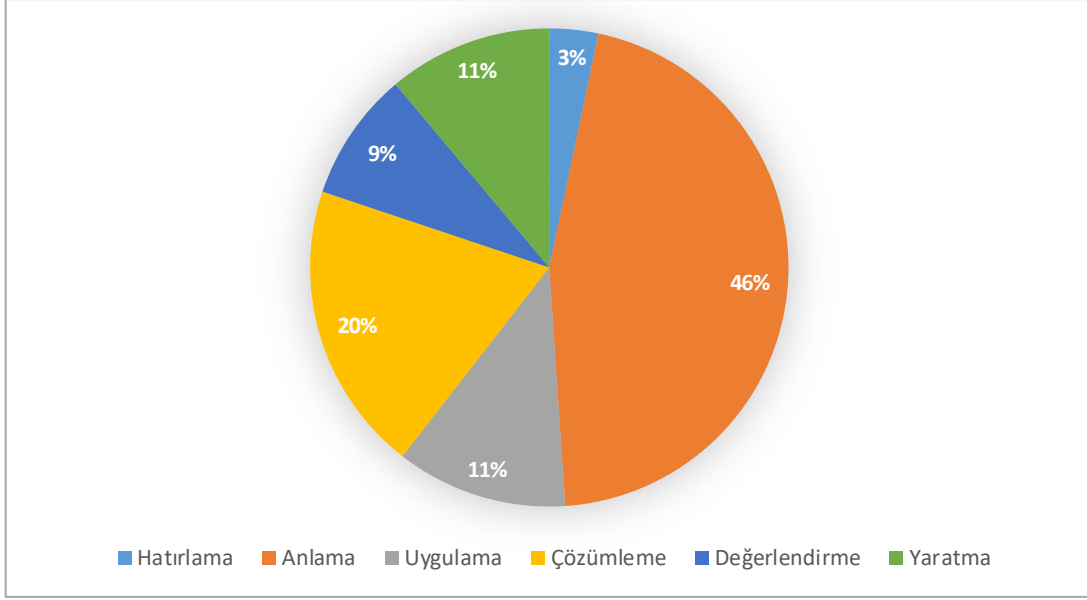


Grafik 4.3.5.2 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Dinleme/İzleme Metinlerindeki Etkinliklerin YBT'deki Bilişsel Süreç Basamaklarına Göre Dağılımı

Grafik 4.3.5.2'de görüldüğü üzere 7. sınıf Türkçe ders kitabında dinleme / izleme metinlerinin altında yer alan etkinliklerin YBT'deki basamaklara göre dağılımı incelendiğinde sırasıyla 53 (%43,09) etkinliğin anlama basamağında, 25 (%20,33) etkinliğin çözümleme basamağında, 17 (%13,82) etkinliğin değerlendirme basamağında, 16 (%13,01) etkinliğin yaratma basamağında, 8 (%6,50) etkinliğin uygulama basamağında ve 4 (%3,25) etkinliğin ise hatırlama basamağında yer aldığı tespit edilmiştir.

4.4. 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Etkinliklerin YBT'deki Bilişsel Süreç Boyutuna Göre Durumu İle İlgili Bulgular

Ortaokul 8. sınıf Türkçe ders kitabında tespit edilen 423 etkinlik YBT'deki basamaklar bağlamında incelenmiştir. Buna göre 8. sınıf Türkçe ders kitabındaki etkinliklerin YBT'deki basamaklara göre genel dağılımı Grafik 4.4'te sunulmuştur:



Grafik 4.4. 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Etkinlerin YBT'deki Bilişsel Süreç Basamaklarına Göre Genel Dağılımı

Grafik 4.4'te görüldüğü üzere ortaokul 8. sınıf Türkçe ders kitabındaki etkinliklerin YBT'deki basamaklara göre dağılımı incelendiğinde sırasıyla 193 (%46) etkinliğin anlama basamağında, 83 (%20) etkinliğin çözümleme basamağında, 49 (%11) etkinliğin uygulama basamağında, 47 (%11) etkinliğin yaratma basamağında, 37 (%9) etkinliğin değerlendirme basamağında ve 14 (%3) etkinliğin hatırlama basamağında yer aldığı tespit edilmiştir.

8. sınıf Türkçe ders kitabında okuma, dinleme / izleme, konuşma ve yazma becerileri ile ilgili yer alan 423 etkinliğin YBT'deki basamaklara göre dağılımı Tablo 4.4'te sunulmuştur:

Tablo 4.4. 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Dil Becerileri İle ilgili Etkinliklerin YBT'deki Bilişsel Süreç Basamaklarına Göre Frekans ve Yüzdeler Dağılımı

	Okuma		Yazma		Konuşma		Dinleme/İzleme		Genel Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Hatırlama	5	35,71	3	21,43	2	14,29	4	28,57	14	100
Anlama	138	71,50	9	4,66	1	0,52	45	23,32	193	100
Uygulama	28	57,14	6	12,24	12	24,49	3	6,12	49	100
Çözümleme	55	66,27	19	22,89	3	3,61	6	7,23	83	100
Değerlendirme	14	37,84	4	10,81	5	13,51	14	37,84	37	100
Yaratma	4	8,51	27	57,45	14	29,74	2	4,26	47	100

Tablo 4.4'te görüldüğü üzere 8. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan etkinliklerin 244'ünün (%57,68) okuma kazanımlarına yönelik olduğu tespit edilmiştir. Bu basamağı sırasıyla 74 (%17,49) etkinlikle dinleme / izleme, 68 (%16,08) etkinlikle yazma 37 (%8,75) etkinlik ile konuşma kazanımlarına yönelik etkinliklerin izlediği görülmüştür.

8. sınıf Türkçe ders kitabındaki etkinlikler YBT'deki basamaklar doğrultusunda incelendiğinde hatırlama basamağında yer alan 14 etkinliğin 5'inin (%35,71) okuma, 4'ünün (%28,57) dinleme / izleme, 3'ünün (%21,43) yazma ve 2'sinin (%14,29) ise konuşma kazanımlarına yönelik etkinliklerde yer aldığı tespit edilmiştir.

Anlama basamağında yer alan 8. sınıf Türkçe ders kitabındaki 193 etkinliğin 128'inin (%71,50) okuma, 45'inin (%23,32) dinleme / izleme, 9'unun (%4,66) yazma ve 1'inin (%0,52) ise konuşma kazanımlarına yönelik etkinliklerde yer aldığı tespit edilmiştir.

Uygulama basamağında yer alan 8. sınıf Türkçe ders kitabındaki 49 etkinliğin 28'inin (%57,14) okuma, 12'sinin (%24,49) konuşma, 6'sının (%12,24) yazma ve 3'ünün (%6,12) ise dinleme / izleme kazanımlarına yönelik etkinliklerde yer aldığı tespit edilmiştir.

Çözümleme basamağında yer alan 8. sınıf Türkçe ders kitabındaki 83 etkinliğin 55'inin (%66,27) okuma, 19'unun (%22,89) yazma, 6'sının (%7,23) dinleme / izleme ve 3'ünün (%3,61) ise konuşma kazanımlarına yönelik etkinliklerde yer aldığı tespit edilmiştir.

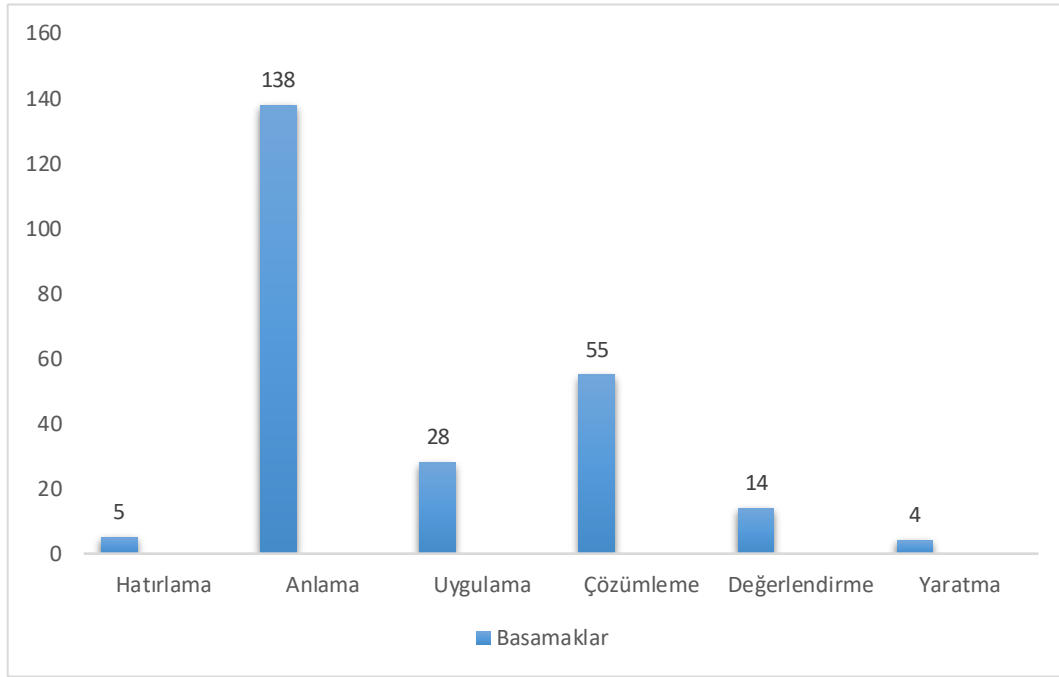
Değerlendirme basamağında yer alan 8. sınıf Türkçe ders kitabındaki 37 etkinliğin 14'ünün (%37,84) dinleme / izleme, yine 14'ünün (%37,84) okuma, 5'inin (%13,51) konuşma ve 4'ünün (%10,81) ise yazma kazanımlarına yönelik etkinliklerde yer aldığı tespit edilmiştir.

Tablo 4.4'te görüldüğü üzere yaratma basamağında yer alan 8. sınıf Türkçe ders kitabındaki 47 etkinliğin 27'sinin (%57,45) yazma, 14'ünün (%29,74) konuşma, 4'ünün (%8,51) okuma ve 2'sinin (%4,26) ise dinleme / izleme kazanımlarına yönelik etkinliklerde yer aldığı tespit edilmiştir.

4.4.1. 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Okuma Kazanımlarına Yönelik Etkinliklerin YBT'deki Bilişsel Süreç Boyutuna Göre Durumu İle İlgili Bulgular

Araştırmanın bu alt probleminde "8. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan okuma kazanımlarına yönelik etkinliklerin YBT'deki bilişsel süreç boyutuna göre durumu nasıldır?" sorusuna cevap aranmıştır. 8. sınıf Türkçe ders kitabında okuma kazanımlarına yönelik yer alan

244 etkinliğin YBT'deki basamaklar bağlamında dağılımı ile ilgili elde edilen veriler Grafik 4.4.1'de sunulmuştur:



Grafik 4.4.1. 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Okuma Kazanımlarına Yönelik Etkinliklerin YBT'deki Bilişsel Süreç Basamaklarına Göre Dağılımı

Grafik 4.4.1'de görüldüğü üzere 8. sınıf Türkçe ders kitabında okuma kazanımlarına yönelik yer alan etkinliklerin YBT'deki basamaklara göre dağılımı incelendiğinde sırasıyla 138 (%56,56) etkinliğin anlama basamağında, 55 (%22,54) etkinliğin çözümleme basamağında, 28 (%11,48) etkinliğin uygulama basamağında, 14 (%5,74) etkinliğin değerlendirme basamağında, 5 (%2,05) etkinliğin hatırlama basamağında ve 4 (%1,64) etkinliğin ise yaratma basamağında yer aldığı tespit edilmiştir.

Yukarıda sayısal olarak ifade edilen 8. sınıf Türkçe ders kitabındaki okuma kazanımlarına yönelik etkinliklerden örnekler aşağıda sunulmuştur:

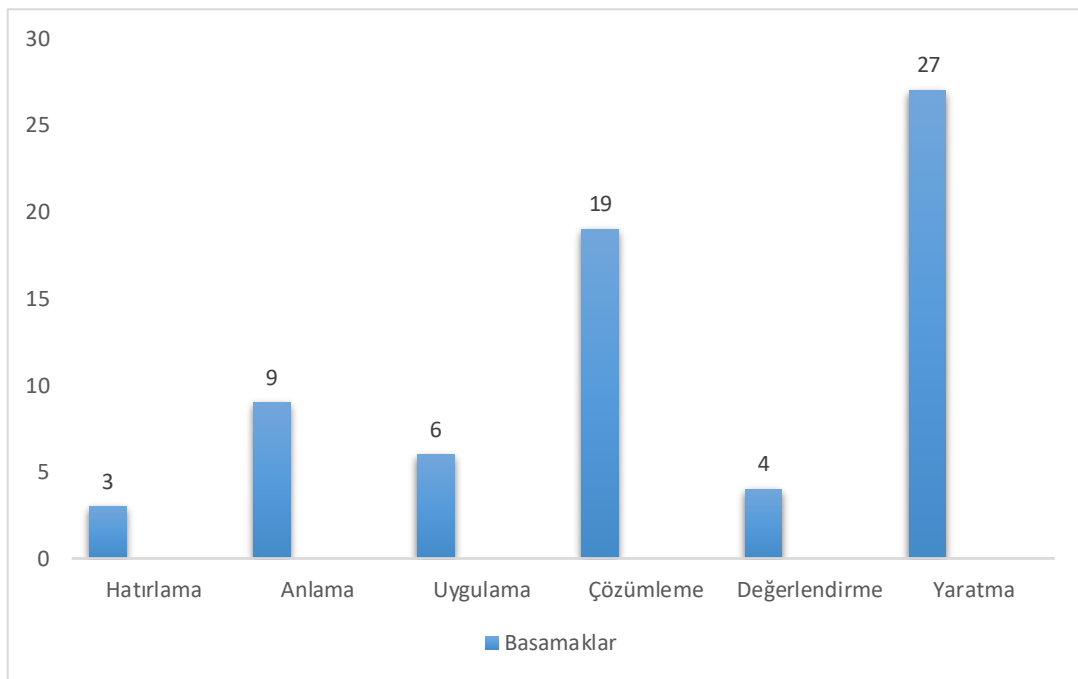
8.126.2.5 kodlu “*Yazar ne zaman köyüne gidiyor? Giderken annesine ve kardeşine ne götürüyor?*” etkinlik hatırlama basamağında yer almaktadır ve okuma becerisi alanındaki T.8.3.14 kodlu “*Metinle ilgili soruları cevaplar.*” yöneliktir.

8.92.2.3 kodlu “*Aziz Sançar hangi seminere katılmıştır? Niçin?*” etkinlik anlama basamağında yer almaktadır ve okuma becerisi alanındaki T.8.3.14 kodlu “*Metinle ilgili soruları cevaplar.*” yöneliktir.

8.24.2.6 kodlu “Metnin ana fikrini yazınız.” etkinlik çözümlleme basamağında yer almaktadır ve okuma becerisi alanındaki T.8.3.17 kodlu “Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler.” kazanıma yöneliktir.

4.4.2. 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Yazma Kazanımlarına Yönelik Etkinliklerin YBT’deki Bilişsel Süreç Boyutuna Göre Durumu İle İlgili Bulgular

Araştırmanın bu alt probleminde “8. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan yazma kazanımlarına yönelik etkinliklerin YBT’deki bilişsel süreç boyutuna göre durumu nasıldır?” sorusuna cevap aranmıştır. 8. sınıf Türkçe ders kitabında yazma kazanımlarına yönelik yer alan 68 etkinliğin YBT’deki basamaklar bağlamında dağılımı ile ilgili elde edilen veriler Grafik 4.4.2’de sunulmuştur:



Grafik 4.4.2. 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Yazma Kazanımlarına Yönelik Etkinliklerin YBT’deki Bilişsel Süreç Basamaklarına Göre Dağılımı

Grafik 4.4.2’de görüldüğü üzere 8. sınıf Türkçe ders kitabında yazma kazanımlarına yönelik yer alan etkinliklerin YBT’deki basamaklara göre dağılımı incelendiğinde sırasıyla 27 (%39,71) etkinliğin yaratma basamağında, 19 (%27,94) etkinliğin çözümlleme basamağında, 9 (%13,24) etkinliğin anlama basamağında, 6 (%8,82) etkinliğin uygulama basamağında, 4 (%5,88) etkinliğin değerlendirme basamağında ve 3 (%4,41) etkinliğin ise hatırlama basamağında yer aldığı tespit edilmiştir.

Yukarıda sayısal olarak ifade edilen 8. sınıf Türkçe ders kitabındaki yazma kazanımlarına yönelik etkinliklerden örnekler aşağıda sunulmuştur:

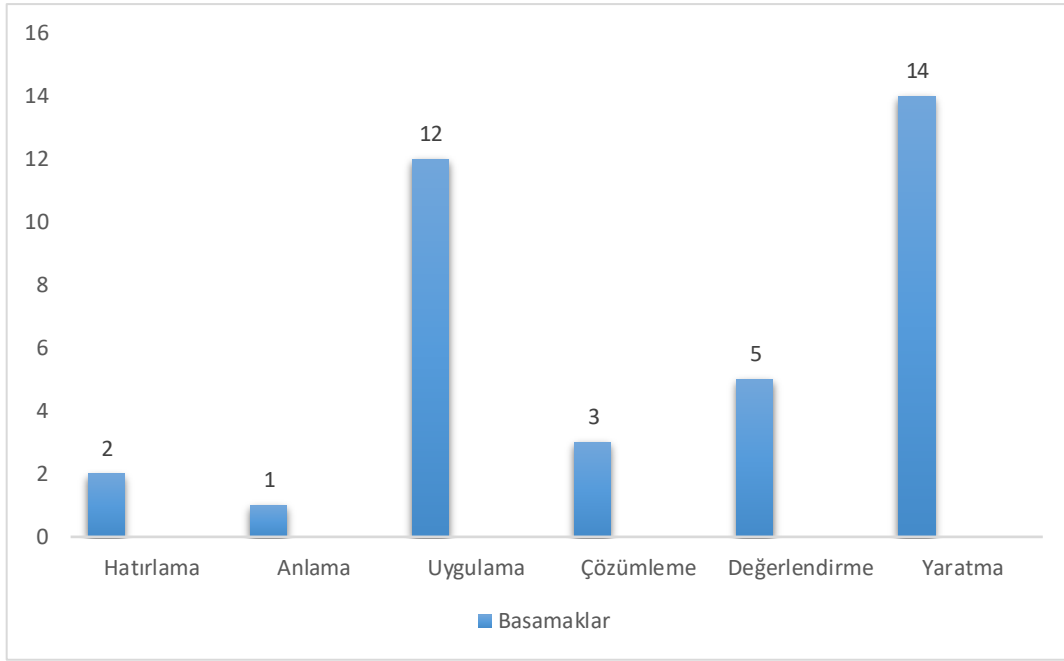
8.136.6 kodlu “*Günümüzde sıkça kullanılan bazı yabancı sözcüklerin Türkçe karşılıklarını yazınız.*” etkinlik hatırlama basamağında yer almaktadır ve yazma becerisi alanındaki T.8.4.10 kodlu “*Yazdıklarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır.*” kazanıma yöneliktir.

8.95.8 kodlu “*Aşağıdaki cümlelerde bazı özne ve yüklemeler yanlış gösterilmiştir. Yanlışları düzelterek altlarına doğru olan özne veya yüklemeleri yazınız.*” etkinlik çözümleme basamağında yer almaktadır ve yazma becerisi alanındaki T.8.4.18 kodlu “*Cümlelerin öğelerini ayırt eder.*” kazanıma yöneliktir.

8.191.9 kodlu “*Türkülerin millî kültürümüzdeki yeri ve önemiyle ilgili, defterinize bilgilendirici bir metin yazınız. Yazınızda günlük hayattan örnekler veriniz.*” etkinlik yaratma basamağında yer almaktadır ve yazma becerisi alanındaki T.8.4.2 kodlu “*Bilgilendirici metin yazar.*” kazanıma yöneliktir.

4.4.3. 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Konuşma Kazanımlarına Yönelik Etkinliklerin YBT’deki Bilişsel Süreç Boyutuna Göre Durumu İle İlgili Bulgular

Araştırmanın bu alt probleminde “*8. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan konuşma kazanımlarına yönelik etkinliklerin YBT’deki bilişsel süreç boyutuna göre durumu nasıldır?*” sorusuna cevap aranmıştır. 8. sınıf Türkçe ders kitabında konuşma kazanımlarına yönelik yer alan 37 etkinliğin YBT’deki basamaklar bağlamında dağılımı ile ilgili elde edilen veriler Grafik 4.4.3’te sunulmuştur:



Grafik 4.4.3. 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Konuşma Kazanımlarına Yönelik Etkinliklerin YBT'deki Bilişsel Süreç Basamaklarına Göre Dağılımı

Grafik 4.4.3'te görüldüğü üzere 8. sınıf Türkçe ders kitabında konuşma kazanımlarına yönelik yer alan etkinliklerin YBT'deki basamaklara göre dağılımı incelendiğinde sırasıyla 14 (%37,84) etkinliğin yaratma basamağında, 12 (%32,43) etkinliğin uygulama basamağında, 5 (%13,51) etkinliğin değerlendirme basamağında, 3 (%8,11) etkinliğin çözümleme basamağında, 2 (%5,41) etkinliğin hatırlama basamağında ve 1 (%2,70) etkinliğin ise anlama basamağında yer aldığı tespit edilmiştir.

Yukarıda sayısal olarak ifade edilen 8. sınıf Türkçe ders kitabındaki konuşma kazanımlarına yönelik etkinliklerden örnekler aşağıda sunulmuştur:

8.197.5 kodlu “*Derse hazırlık bölümünde yaptığınız araştırmayı sununuz.*” etkinlik uygulama basamağında yer almaktadır ve konuşma becerisi alanındaki T.8.2.1 kodlu “*Hazırlıklı konuşma yapar.*” kazanıma yöneliktir.

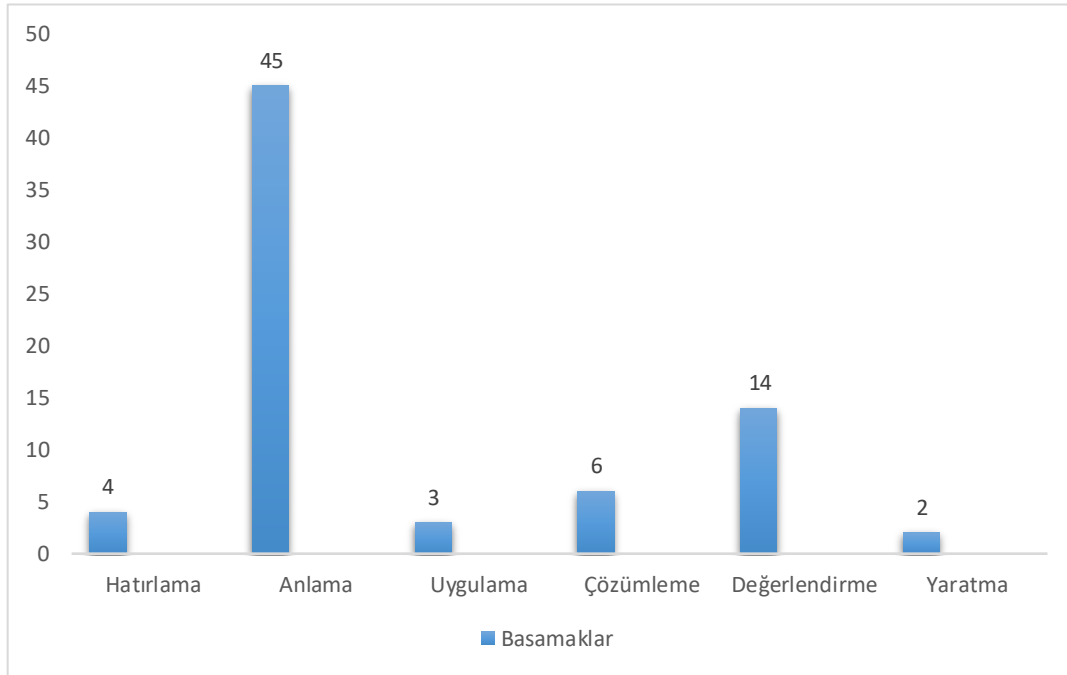
8.120.5.A kodlu “*Kent yaşamı ve modernleşmenin komşuluk ilişkilerini etkilemesiyle ilgili düşüncelerinizi anlatan bir konuşma yapınız.*” etkinlik çözümleme basamağında yer almaktadır ve konuşma becerisi alanındaki T.8.2.2 kodlu “*Hazırlıksız konuşma yapar.*” kazanıma yöneliktir.

8.94.6 kodlu “*İnsanlığa yararlı bir icat yapmanız gerekirse neyi icat etmek isterdiniz? Bu konudaki düşüncelerinizi arkadaşlarınıza anlatan bir konuşma yapınız. Konuşmanızda*

“oysaki, özellikle, kısaca, son olarak” gibi geçiş ve bağlantı ifadelerinden uygun olanları kullanmaya özen gösteriniz.” etkinlik yaratma basamağında yer almaktadır ve konuşma becerisi alanındaki T.8.2.7 kodlu “Konuşmalarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır.” kazanıma yöneliktir.

4.4.4. 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Dinleme/İzleme Kazanımlarına Yönelik Etkinliklerin YBT’deki Bilişsel Süreç Boyutuna Göre Durumu İle İlgili Bulgular

Araştırmanın bu alt probleminde “8. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan dinleme / izleme kazanımlarına yönelik etkinliklerin YBT’deki bilişsel süreç boyutuna göre durumu nasıldır?” sorusuna cevap aranmıştır. 8. sınıf Türkçe ders kitabında dinleme / izleme kazanımlarına yönelik yer alan 74 etkinliğin YBT’deki basamaklar bağlamında dağılımı ile ilgili elde edilen veriler Grafik 4.4.4’te sunulmuştur:



Grafik 4.4.4. 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Dinleme/İzleme Kazanımlarına Yönelik Etkinliklerin YBT’deki Bilişsel Süreç Basamaklarına Göre Dağılımı

Grafik 4.4.4’te görüldüğü üzere 8. sınıf Türkçe ders kitabında dinleme / izleme kazanımlarına yönelik yer alan etkinliklerin YBT’deki basamaklara göre dağılımı incelendiğinde sırasıyla 45 (%60,81) etkinliğin anlama basamağında, 14 (%18,92) etkinliğin değerlendirme basamağında, 6 (%8,11) etkinliğin çözümleme basamağında, 4 (%5,41) etkinliğin hatırlama basamağında, 3 (%4,05) etkinliğin uygulama basamağında ve 2 (%2,70) etkinliğin ise yaratma basamağında yer aldığı tespit edilmiştir.

Yukarıda sayısal olarak ifade edilen 8. sınıf Türkçe ders kitabındaki dinleme / izleme kazanımlarına yönelik etkinliklerden örnekler aşağıda sunulmuştur:

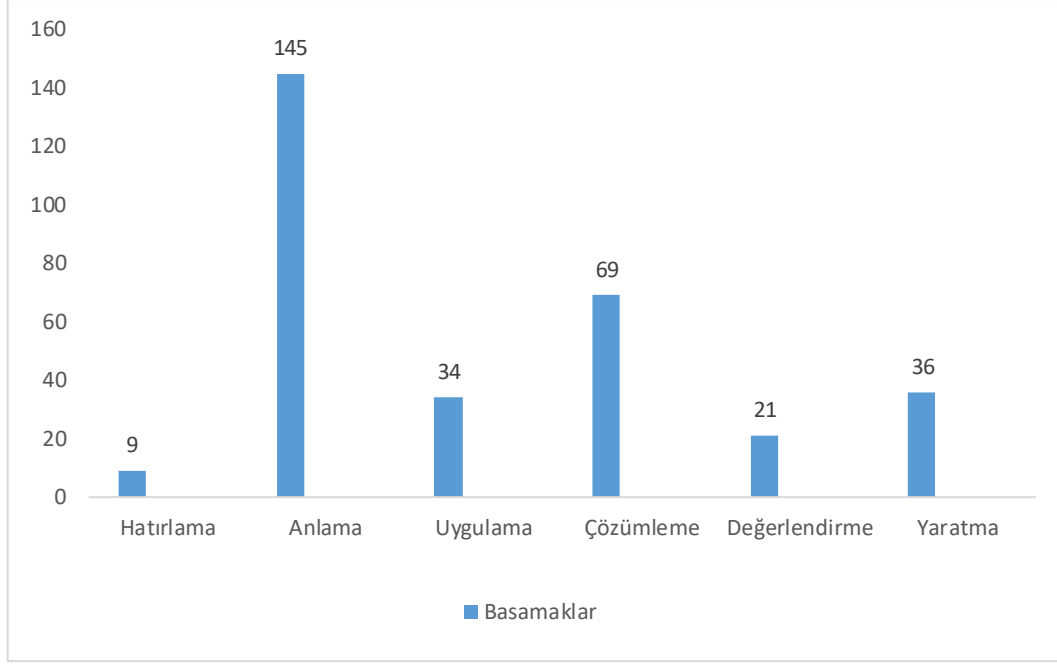
8.169.2.1 kodlu “*Robinson Crusoe ne zaman, nereye gitmek için yola çıkmıştır?*” etkinlik hatırlama basamağında yer almaktadır ve dinleme / izleme becerisi alanındaki T.8.1.4 kodlu “*Dinledikleri/izlediklerine yönelik sorulara cevap verir.*” kazanıma yöneliktir.

8.243.2 kodlu “*Dinlerken not aldığınız sözcüklerin anlamlarını tahmin ediniz. Tahmininizi sözcüklerin sözlük anlamı ile karşılaştırınız.*” etkinlik anlama basamağında yer almaktadır ve dinleme / izleme becerisi alanındaki T.8.1.2. kodlu “*Dinlediklerinde/izlediklerinde geçen bilmediği kelimelerin anlamını tahmin eder.*” kazanıma yöneliktir.

8.278.3 kodlu ““*Zeytinyağı Üretimi*” videosunu tekrar izleyerek tutarlılık (tekrara düşme, çelişik olmama, görecelilik) bakımından değerlendiriniz.” etkinlik değerlendirme basamağında yer almaktadır ve dinleme / izleme becerisi alanındaki T.8.1.9 kodlu “*Dinlediklerinde/izlediklerinde tutarlılığı sorgular.*” kazanıma yöneliktir.

4.4.5. 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Okuma Ve Dinleme/İzleme Metinlerinde Yer Alan Etkinliklerin YBT’deki Bilişsel Süreç Boyutuna Göre Durumu İle İlgili Bulgular

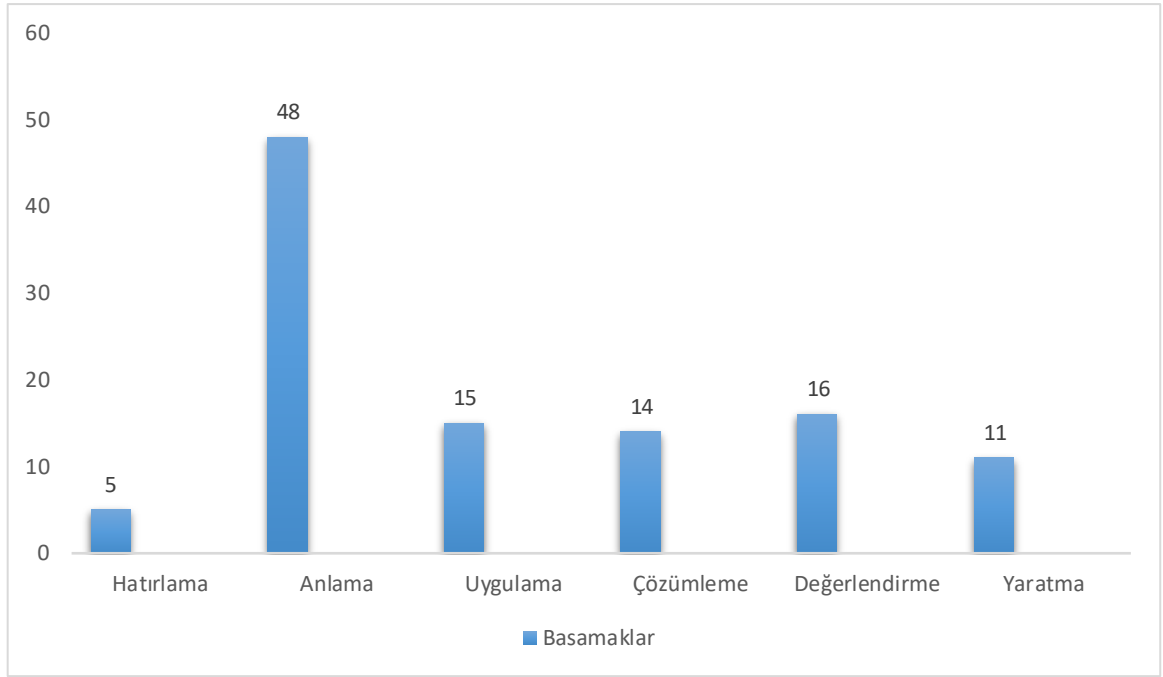
Araştırmanın bu alt probleminde “*8. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan okuma ve dinleme / izleme metinlerinde yer alan etkinliklerin YBT’deki bilişsel süreç boyutuna göre durumu nasıldır?*” sorusuna cevap aranmıştır. 8. sınıf Türkçe ders kitabında sekiz temada 32 metin bulunmaktadır. 32 metnin 24’ü okuma metinlerinden, 8’i ise dinleme / izleme metinlerinden oluşmaktadır. YBT’deki basamaklar doğrultusunda okuma ve dinleme / izleme metinleri ayrı olarak incelenmiştir. Buna göre kitaptaki 24 okuma metni ile ilgili yer alan toplam 314 etkinliğin basamaklara göre dağılımı grafik 4.4.5.1’de sunulmuştur:



Grafik 4.4.5.1. 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Okuma Metinlerindeki Etkinliklerin YBT'deki Bilişsel Süreç Basamaklarına Göre Dağılımı

Grafik 4.4.5.1'de görüldüğü üzere 8. sınıf Türkçe ders kitabında okuma metnlerinin altında yer alan etkinliklerin YBT'deki basamaklara göre dağılımı incelendiğinde sırasıyla 145 (%46,18) etkinliğin anlama basamağında, 69 (%21,97) etkinliğin çözümleme basamağında, 36 (%11,46) etkinliğin yaratma basamağında, 34 (%10,83) etkinliğin uygulama basamağında, 21 (%6,69) etkinliğin ise değerlendirme basamağında ve 9 (%2,87) etkinliğin ise hatırlama basamağında yer aldığı tespit edilmiştir.

8. sınıf Türkçe ders kitabındaki 8 dinleme / izleme metni ile ilgili yer alan toplam 109 etkinliğin basamaklara göre dağılımı Grafik 4.4.5.2'de sunulmuştur:

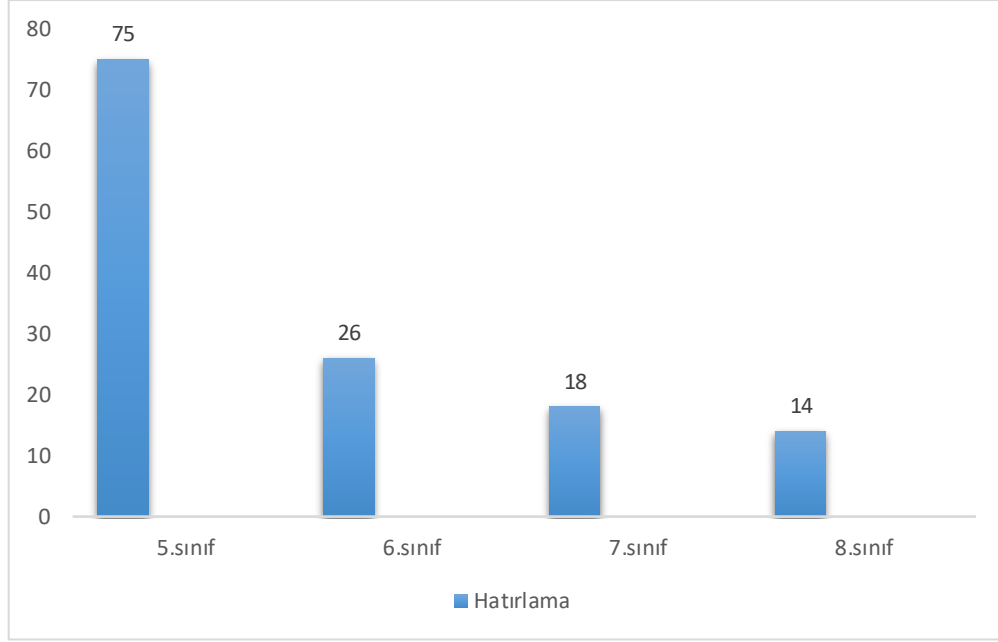


Grafik 4.4.5.2. 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Dinleme/İzleme Metinlerindeki Etkinliklerin YBT'deki Bilişsel Süreç Basamaklarına Göre Dağılımı

Grafik 4.4.5.2'de görüldüğü üzere 8. sınıf Türkçe ders kitabında dinleme / izleme metninin altında yer alan etkinliklerin YBT'deki basamaklara göre dağılımı incelendiğinde 48 (%43,09) etkinliğin anlama basamağında, 16 (%14,68) etkinliğin değerlendirme basamağında, 15 (%13,76) etkinliğin uygulama basamağında, 14 (%12,84) etkinliğin çözümleme basamağında ve 11 (%10,09) etkinliğin yaratma basamağında ve 5 (%4,59) etkinliğin ise hatırlama basamağında yer aldığı tespit edilmiştir.

4.5. Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarındaki Etkinliklerin Sınıf Seviyeleri Açısından YBT'deki Bilişsel Süreç Boyutuna Göre Durumu İle İlgili Bulgular

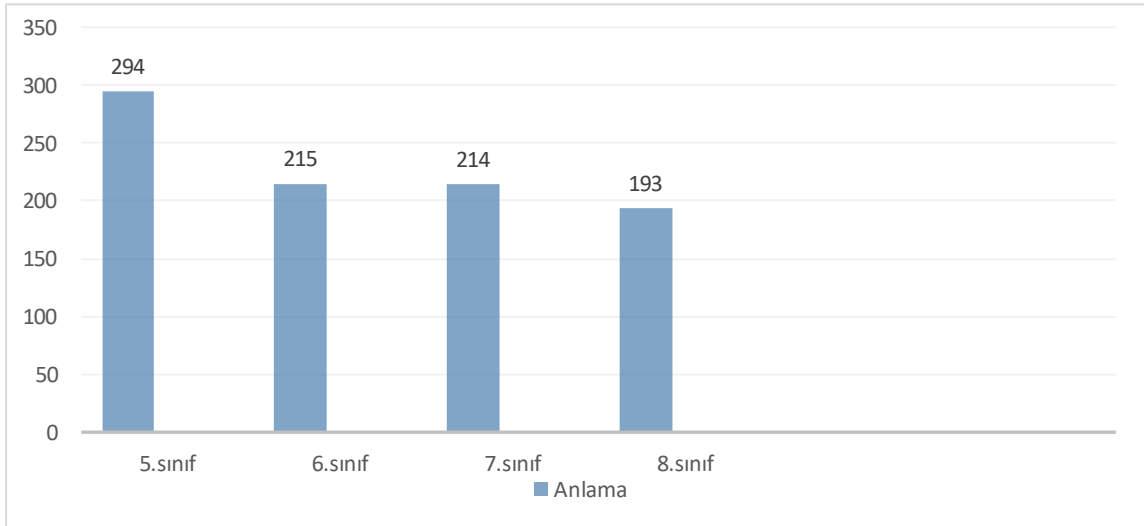
Araştırmanın son probleminde “Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin sınıf seviyeleri açısından YBT'deki bilişsel süreç boyutuna göre durumu nasıldır?” sorusuna cevap aranmıştır. Araştırma sorusu doğrultusunda ortaokul 5, 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan toplam 2018 etkinlik YBT'deki basamaklar bağlamında incelenmiştir. Her bir basamağın sınıf seviyelerine göre durumu frekans değerleri üzerinden grafikler halinde sırasıyla verilmiştir. Hatırlama basamağının sınıf seviyelerine göre genel durumu ile ilgili elde edilen veriler Grafik 4.5.1'de sunulmuştur:



Grafik 4.5.1. Hatırlama Basamağındaki Etkinliklerin Sınıf Seviyelerine Göre Durumu

Grafik 4.5.1’de görüldüğü üzere ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin hatırlama basamağındaki dağılımı incelendiğinde sırasıyla 5. sınıf Türkçe ders kitabında 75 etkinliğin, 6. sınıf Türkçe ders kitabında 26 etkinliğin, 7. sınıf Türkçe ders kitabında 18 etkinliğin ve 8. sınıf Türkçe ders kitabında 14 etkinliğin yer aldığı tespit edilmiştir.

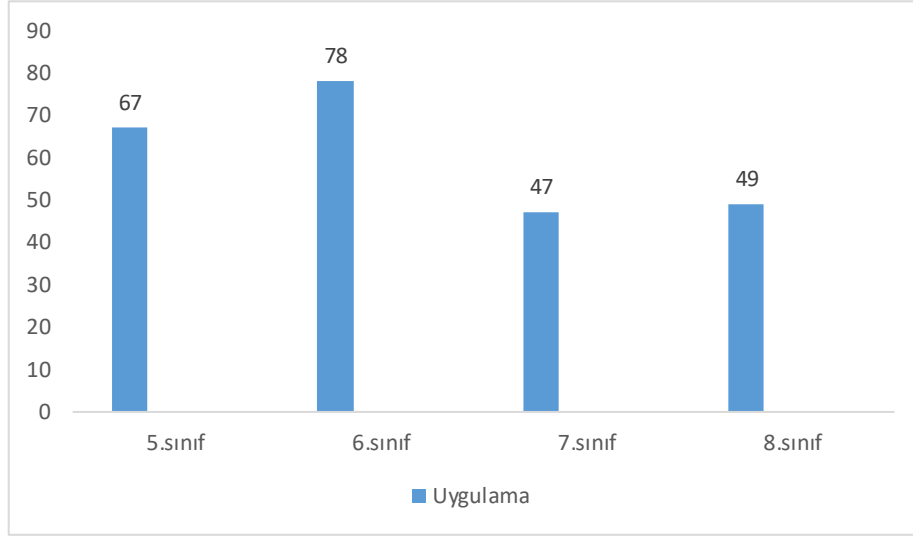
Anlama basamağının sınıf seviyelerine göre genel durumu ile ilgili elde edilen veriler Grafik 4.5.2’de sunulmuştur:



Grafik 4.5.2. Anlama Basamağındaki Etkinliklerin Sınıf Seviyelerine Göre Durumu

Grafik 4.5.2’de görüldüğü üzere ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin anlama basamağındaki dağılımı incelendiğinde sırasıyla 5. sınıf Türkçe ders kitabında 294 etkinliğin, 6. sınıf Türkçe ders kitabında 215 etkinliğin, 7. sınıf Türkçe ders kitabında 214 etkinliğin ve 8. sınıf Türkçe ders kitabında 193 etkinliğin yer aldığı tespit edilmiştir.

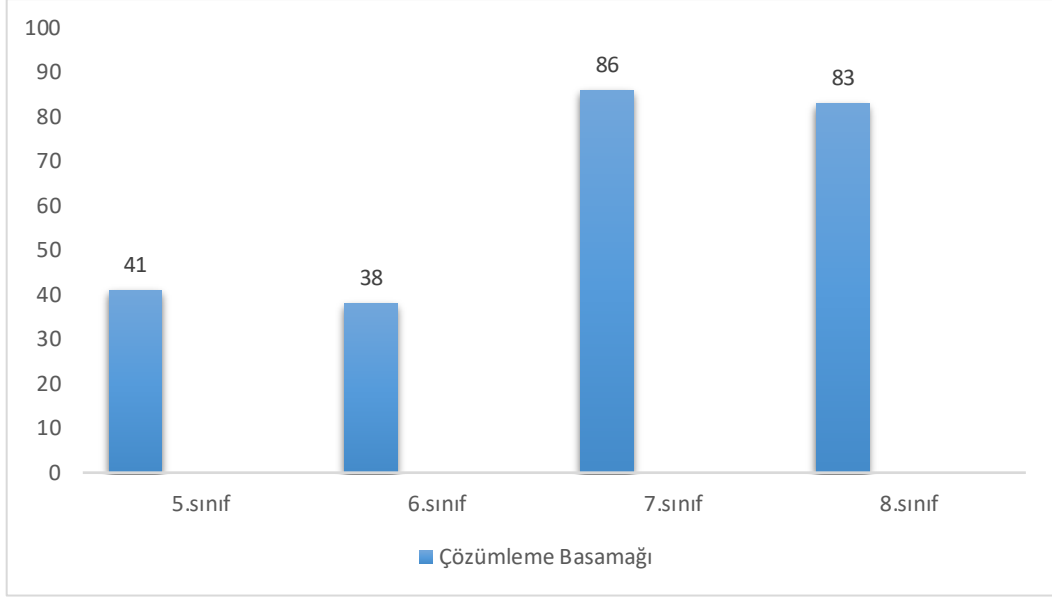
Uygulama basamağının sınıf seviyelerine göre genel durumu ile ilgili elde edilen veriler Grafik 4.5.3’te sunulmuştur:



Grafik 4.5.3. Uygulama Basamağındaki Etkinliklerin Sınıf Seviyelerine Göre Durumu

Grafik 4.5.3’te görüldüğü üzere ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin uygulama basamağındaki dağılımı incelendiğinde sırasıyla 6. sınıf Türkçe ders kitabında 78 etkinliğin, 5. sınıf Türkçe ders kitabında 67 etkinliğin, 8. sınıf Türkçe ders kitabında 49 etkinliğin ve 7. sınıf Türkçe ders kitabında 47 etkinliğin yer aldığı tespit edilmiştir.

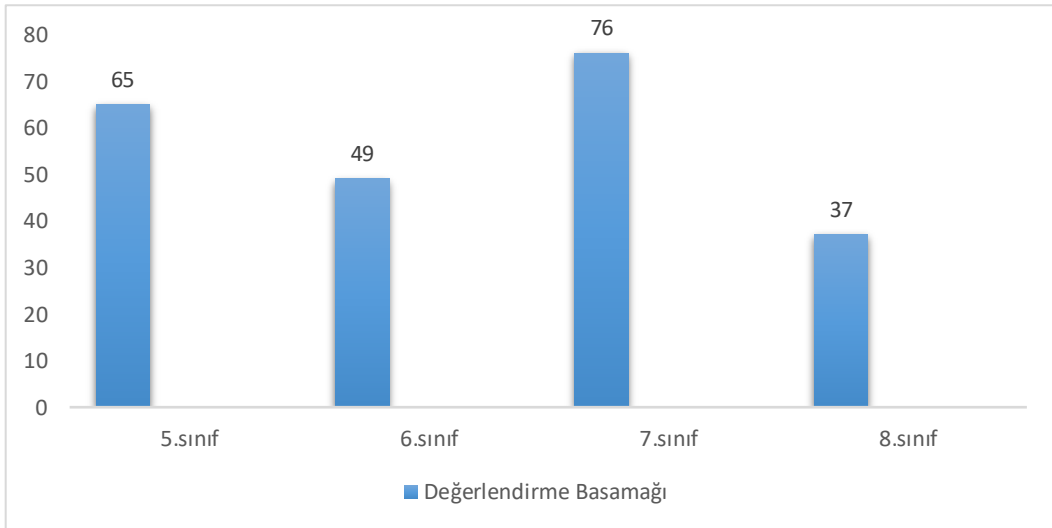
Çözümleme basamağının sınıf seviyelerine göre genel durumu ile ilgili elde edilen veriler Grafik 4.5.4’te sunulmuştur:



Grafik 4.5.4. Çözümleme Basamağındaki Etkinliklerin Sınıf Seviyelerine Göre Durumu

Grafik 4.5.4'te görüldüğü üzere ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin çözümleme basamağındaki dağılımı incelendiğinde sırasıyla 7. sınıf Türkçe ders kitabında 86 etkinliğin, 8. sınıf Türkçe ders kitabında 83 etkinliğin, 5. sınıf Türkçe ders kitabında 41 etkinliğin ve 6. sınıf Türkçe ders kitabında 38 etkinliğin yer aldığı tespit edilmiştir.

Değerlendirme basamağının sınıf seviyelerine göre genel durumu ile ilgili elde edilen veriler Grafik 4.5.5'te sunulmuştur:

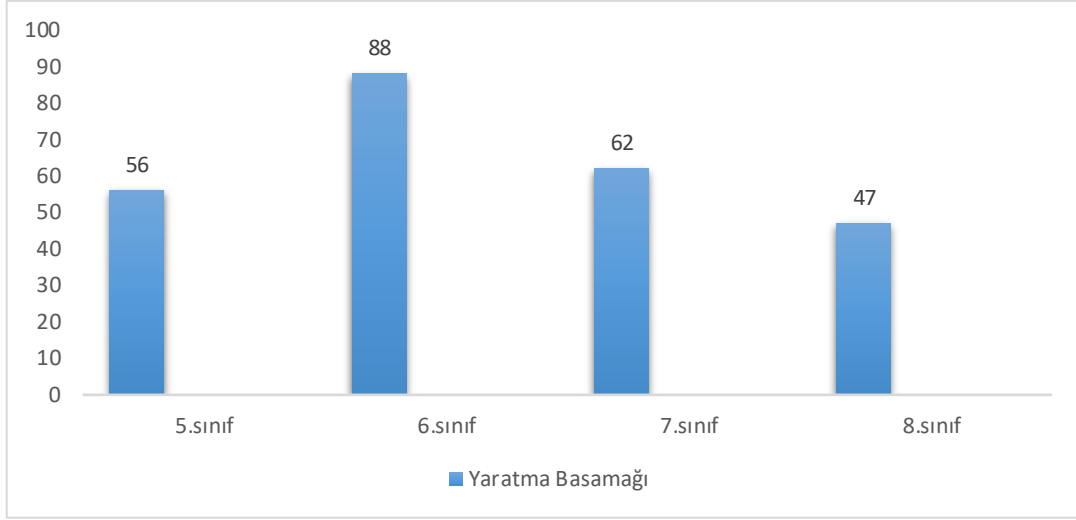


Grafik 4.5.5. Değerlendirme Basamağındaki Etkinliklerin Sınıf Seviyelerine Göre Durumu

Grafik 4.5.5'te görüldüğü üzere ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin değerlendirme basamağındaki dağılımı incelendiğinde sırasıyla 7. sınıf Türkçe ders kitabında

76 etkinliğin, 5. sınıf Türkçe ders kitabında 66 etkinliğin, 6. sınıf Türkçe ders kitabında 49 etkinliğin ve 8. sınıf Türkçe ders kitabında 37 etkinliğin yer aldığı tespit edilmiştir.

Yaratma basamağının sınıf seviyelerine göre genel durumu ile ilgili elde edilen veriler Grafik 4.5.6'da sunulmuştur:



Grafik 4.5.6. Yaratma Basamağındaki Etkinliklerin Sınıf Seviyelerine Göre Durumu

Grafik 4.5.6'da görüldüğü üzere ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin yaratma basamağındaki dağılımı incelendiğinde sırasıyla 6. sınıf Türkçe ders kitabında 88 etkinliğin, 7. sınıf Türkçe ders kitabında 62 etkinliğin, 5. sınıf Türkçe ders kitabında 55 etkinliğin ve 8. sınıf Türkçe ders kitabında 47 etkinliğin yer aldığı tespit edilmiştir.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın bulgularından hareketle elde edilen sonuçlara, bu sonuçların araştırmanın konusuyla ilgili daha önce yapılmış çalışmalar ile karşılaştırılmasına ve tartışılmasına yer verilmiştir. Ardından araştırmanın sonuçları doğrultusunda sunulan öneriler ifade edilmiştir.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

“5. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan etkinliklerin YBT’deki bilişsel süreç boyutuna göre durumu nasıldır?” araştırma sorusu doğrultusunda 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki etkinliklerin YBT’deki bilişsel süreç boyutuna göre dağılımı en çoktan en aza şu şekilde sıralanmaktadır: anlama basamağı, hatırlama basamağı, uygulama basamağı, değerlendirme basamağı, yaratma basamağı ve çözümlenme basamağıdır. 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki 598 etkinliğin 436’sının alt düzey basamaklara yönelik, 162’sinin üst düzey bilişsel basamaklara yönelik olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

5. sınıf Türkçe ders kitabındaki kazanımlara yönelik hazırlanan etkinliklerin hatırlama basamağındaki durumuna bakıldığında; hatırlama basamağının en çok okuma kazanımı etkinliklerinde en az ise konuşma kazanımlarına yönelik etkinliklerde geçtiği görülmüştür. Anlama basamağının en çok okuma kazanımı etkinliklerinde en az konuşma kazanımlarına yönelik etkinliklerde yer aldığı tespit edilmiştir. Uygulama basamağının en çok okuma kazanımı etkinliklerinde en az ise dinleme / izleme kazanımlarına yönelik etkinliklerde geçtiği görülmüştür.

Çözümlenme basamağının en çok okuma kazanımı etkinliklerinde en az konuşma kazanımlarına yönelik etkinliklerde yer aldığı tespit edilmiştir. Değerlendirme basamağının en çok okuma kazanımı etkinliklerinde en az konuşma kazanımlarına yönelik etkinliklerde yer aldığı görülmüştür. Yaratma basamağının en çok yazma kazanımı etkinliklerinde en az dinleme / izleme kazanımlarına yönelik etkinliklerde yer aldığı tespit edilmiştir.

“5. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan okuma kazanımlarına yönelik etkinliklerin YBT’deki bilişsel süreç boyutuna göre durumu nasıldır?” alt problemi doğrultusunda 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki okuma kazanımlarına yönelik etkinliklerin YBT’deki bilişsel süreç boyutuna göre dağılımı en çoktan en aza şu şekilde sıralanmaktadır: anlama basamağı, hatırlama basamağı, uygulama basamağı, değerlendirme basamağı, çözümlenme basamağı ve yaratma basamağıdır.

“5. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan yazma kazanımlarına yönelik etkinliklerin YBT’deki bilişsel süreç boyutuna göre durumu nasıldır?” alt problemi doğrultusunda 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki yazma kazanımlarına yönelik etkinliklerin YBT’deki bilişsel süreç boyutuna göre dağılımı en çoktan en aza şu şekilde sıralanmaktadır: anlama basamağı, yaratma basamağı, uygulama basamağı, çözümlenme basamağı, değerlendirme basamağı, çözümlenme basamağı ve hatırlama basamağıdır.

“5. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan konuşma kazanımlarına yönelik etkinliklerin YBT’deki bilişsel süreç boyutuna göre durumu nasıldır?” alt problemi doğrultusunda 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki konuşma kazanımlarına yönelik etkinliklerin YBT’deki bilişsel süreç boyutuna göre dağılımı en çoktan en aza şu şekilde sıralanmaktadır: anlama basamağı, uygulama basamağı. Değerlendirme basamağı ve yaratma basamağının ise aynı sayıda bulunduğu görülmüştür. Ayrıca onları çözümlenme basamağı ve hatırlama basamağının izlediği sonucuna ulaşılmıştır.

“5. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan dinleme / izleme kazanımlarına yönelik etkinliklerin YBT’deki bilişsel süreç boyutuna göre durumu nasıldır?” alt problemi doğrultusunda 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki dinleme / izleme kazanımlarına yönelik etkinliklerin YBT’deki bilişsel süreç boyutuna göre dağılımı en çoktan en aza şu şekilde sıralanmaktadır: anlama basamağı, hatırlama basamağı, değerlendirme basamağı, çözümlenme basamağı, yaratma basamağı ve uygulama basamağıdır.

“5. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan okuma ve dinleme / izleme metinlerine yönelik etkinliklerin YBT’deki bilişsel süreç boyutuna göre durumu nasıldır?” alt problemi doğrultusunda 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki okuma metinlerine yönelik etkinliklerin YBT’deki bilişsel süreç boyutuna göre dağılımı en çoktan en aza şu şekilde sıralanmaktadır: anlama basamağı, uygulama basamağı, hatırlama basamağı, değerlendirme basamağı, yaratma basamağı ve çözümlenme basamağıdır.

5. sınıf Türkçe ders kitabındaki dinleme / izleme metinlerine yönelik etkinliklerin YBT'deki bilişsel süreç boyutuna göre dağılımı en çoktan en aza şu şekilde sıralanmaktadır: anlama basamağı, hatırlama basamağı, değerlendirme basamağı, yaratma basamağı, uygulama basamağı ve çözümlenme basamağıdır.

İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

“6. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan etkinliklerin YBT'deki bilişsel süreç boyutuna göre durumu nasıldır?” araştırma sorusu doğrultusunda 6. sınıf Türkçe ders kitabındaki etkinliklerin YBT'deki bilişsel süreç boyutuna göre dağılımı en çoktan en aza şu şekilde sıralanmaktadır: anlama basamağı, yaratma basamağı, uygulama basamağı, değerlendirme basamağı, çözümlenme basamağı ve hatırlama basamağıdır. 6. sınıf Türkçe ders kitabındaki 494 etkinliğin 319'unun alt düzey basamaklara yönelik, 175'inin üst düzey bilişsel basamaklara yönelik olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Eroğlu (2019) iki farklı 6. sınıf Türkçe ders kitabındaki okuma-anlama etkinliklerini YBT'ye göre incelediği çalışmasında bu çalışmanın sonuçlarıyla örtüşür nitelikte okuma-anlama etkinliklerinin %93,70'inin alt düzey bilişsel becerilere yönelik hazırlanmış olduğu sonucuna ulaşmıştır. Kuzu'nun (2013) 6. sınıf Türkçe öğretmen kılavuz kitabındaki bilgilendirici ve öyküleyici metinlerin metin altı sorularını incelediği çalışmasında bu çalışmanın sonuçlarını destekler nitelikte metin altı soruların %39'unun anlama basamağıyla ilgili olduğu sonucuna ulaştığı görülmüştür.

6. sınıf Türkçe ders kitabındaki kazanımlara yönelik hazırlanan etkinliklerin hatırlama basamağındaki durumuna bakıldığında hatırlama basamağının en çok okuma kazanımı etkinliklerinde en az ise konuşma kazanımlarına yönelik etkinliklerde geçtiği görülmüştür. Anlama basamağının en çok okuma kazanımı etkinliklerinde en az yazma kazanımlarına yönelik etkinliklerde yer aldığı tespit edilmiştir. Uygulama basamağının en çok okuma kazanımı etkinliklerinde en az ise dinleme / izleme kazanımlarına yönelik etkinliklerde geçtiği görülmüştür.

Çözümlenme basamağının en çok okuma kazanımı etkinliklerinde en az konuşma kazanımlarına yönelik etkinliklerde yer aldığı tespit edilmiştir. Çözümlenme basamağına yönelik yazma etkinliğinin olmadığı görülmüştür. Değerlendirme basamağının en çok okuma kazanımı etkinliklerinde en az yazma kazanımlarına yönelik etkinliklerde yer aldığı görülmüştür. Yaratma basamağının en çok yazma kazanımı etkinliklerinde en az dinleme / izleme kazanımlarına yönelik etkinliklerde yer aldığı tespit edilmiştir.

“6. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan okuma kazanımlarına yönelik etkinliklerin YBT’deki bilişsel süreç boyutuna göre durumu nasıldır?” alt problemi doğrultusunda 6. sınıf Türkçe ders kitabındaki okuma kazanımlarına yönelik etkinliklerin YBT’deki bilişsel süreç boyutuna göre dağılımı en çoktan en aza şu şekilde sıralanmaktadır: anlama basamağı, uygulama basamağı, çözümlene basamağı, değerlendirme basamağı, hatırlama basamağı ve yaratma basamağı.

“6. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan yazma kazanımlarına yönelik etkinliklerin YBT’deki bilişsel süreç boyutuna göre durumu nasıldır?” alt problemi doğrultusunda 6. sınıf Türkçe ders kitabındaki yazma kazanımlarına yönelik etkinliklerin YBT’deki bilişsel süreç boyutuna göre dağılımı en çoktan en aza şu şekilde sıralanmaktadır: yaratma basamağı, uygulama basamağı, anlama basamağı, hatırlama basamağı ve değerlendirme basamağı. Çözümlene basamağına herhangi bir etkinliğe yer verilmediği görülmüştür.

“6. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan konuşma kazanımlarına yönelik etkinliklerin YBT’deki bilişsel süreç boyutuna göre durumu nasıldır?” alt problemi doğrultusunda 6. sınıf Türkçe ders kitabındaki konuşma kazanımlarına yönelik etkinliklerin YBT’deki bilişsel süreç boyutuna göre dağılımı en çoktan en aza şu şekilde sıralanmaktadır: uygulama basamağı, yaratma basamağı, değerlendirme basamağı ve anlama basamağı. Ayrıca çözümlene basamağı ve hatırlama basamağının aynı sayıda yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır.

6. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan dinleme / izleme kazanımlarına yönelik etkinliklerin YBT’deki bilişsel süreç boyutuna göre durumu nasıldır?” alt problemi doğrultusunda 6. sınıf Türkçe ders kitabındaki dinleme / izleme kazanımlarına yönelik etkinliklerin YBT’deki bilişsel süreç boyutuna göre dağılımı en çoktan en aza şu şekilde sıralanmaktadır: anlama basamağı, çözümlene basamağı ve değerlendirme basamağı aynı sayıda, hatırlama basamağı, uygulama basamağı ve yaratma basamağıdır.

“6. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan okuma ve dinleme / izleme metinlerine yönelik etkinliklerin YBT’deki bilişsel süreç boyutuna göre durumu nasıldır?” alt problemi doğrultusunda 6. sınıf Türkçe ders kitabındaki okuma metinlerine yönelik etkinliklerin YBT’deki bilişsel süreç boyutuna göre dağılımı en çoktan en aza şu şekilde sıralanmaktadır: anlama basamağı, yaratma basamağı, uygulama basamağı, değerlendirme basamağı, çözümlene basamağı ve hatırlama basamağıdır.

6. sınıf Türkçe ders kitabındaki dinleme / izleme metinlerine yönelik etkinliklerin YBT'deki bilişsel süreç boyutuna göre dağılımı en çoktan en aza şu şekilde sıralanmaktadır: anlama basamağı, uygulama basamağı, değerlendirme basamağı, yaratma basamağı, çözümlenme basamağı ve hatırlama basamağıdır.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

“7. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan etkinliklerin YBT'deki bilişsel süreç boyutuna göre durumu nasıldır?” araştırma sorusu doğrultusunda 7. sınıf Türkçe ders kitabındaki etkinliklerin YBT'deki bilişsel süreç boyutuna göre dağılımı en çoktan en aza şu şekilde sıralanmaktadır: anlama basamağı, çözümlenme basamağı, değerlendirme basamağı, yaratma basamağı, uygulama basamağı ve hatırlama basamağıdır. 7. sınıf Türkçe ders kitabındaki 503 etkinliğin 279'unun alt düzey basamaklara yönelik, 224'ünün üst düzey bilişsel basamaklara yönelik olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

7. sınıf Türkçe ders kitabındaki kazanımlara yönelik hazırlanan etkinliklerin hatırlama basamağındaki durumuna bakıldığında hatırlama basamağının en çok okuma kazanımı etkinliklerinde en az ise dinleme / izleme kazanımlarına yönelik etkinliklerde geçtiği görülmüştür. Hatırlama basamağının yazma ve konuşma kazanımlarına yönelik etkinliklerde bulunmadığı tespit edilmiştir. Anlama basamağının en çok okuma kazanımı etkinliklerinde en az yazma kazanımlarına yönelik etkinliklerde yer aldığı tespit edilmiştir. Uygulama basamağının en çok okuma kazanımı etkinliklerinde en az ise dinleme / izleme kazanımlarına yönelik etkinliklerde geçtiği görülmüştür.

Çözümlenme basamağının en çok okuma kazanımlarına yönelik etkinliklerde en az ise yazma kazanımlarına yönelik etkinliklerde yer aldığı tespit edilmiştir. Değerlendirme basamağının en çok konuşma kazanımlarına yönelik etkinliklerde en az ise yazma kazanımlarına yönelik etkinliklerde yer aldığı görülmüştür. Yaratma basamağının en çok yazma kazanımına yönelik etkinliklerde en az ise dinleme / izleme kazanımlarına yönelik etkinliklerde yer aldığı tespit edilmiştir.

“7. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan okuma kazanımlarına yönelik etkinliklerin YBT'deki bilişsel süreç boyutuna göre durumu nasıldır?” alt problemi doğrultusunda 7. sınıf Türkçe ders kitabındaki okuma kazanımlarına yönelik etkinliklerin YBT'deki bilişsel süreç boyutuna göre dağılımı en çoktan en aza şu şekilde sıralanmaktadır: anlama basamağı,

çözümleme basamağı, uygulama basamağı, değerlendirme basamağı, hatırlama basamağı ve yaratma basamağı.

“7. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan yazma kazanımlarına yönelik etkinliklerin YBT’deki bilişsel süreç boyutuna göre durumu nasıldır?” alt problemi doğrultusunda 7. sınıf Türkçe ders kitabındaki yazma kazanımlarına yönelik etkinliklerin YBT’deki bilişsel süreç boyutuna göre dağılımı en çoktan en aza şu şekilde sıralanmaktadır: yaratma basamağı, uygulama basamağı, çözümleme basamağı, anlama basamağı ve değerlendirme basamağı. Yazma kazanımlarına yönelik hatırlama basamağında herhangi bir etkinliğe yer verilmediği görülmüştür.

“7. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan konuşma kazanımlarına yönelik etkinliklerin YBT’deki bilişsel süreç boyutuna göre durumu nasıldır?” alt problemi doğrultusunda 7. sınıf Türkçe ders kitabındaki konuşma kazanımlarına yönelik etkinliklerin YBT’deki bilişsel süreç boyutuna göre dağılımı en çoktan en aza şu şekilde sıralanmaktadır: değerlendirme basamağı, yaratma basamağı, çözümleme basamağı, anlama basamağı ve uygulama basamağı. Konuşma kazanımlarına yönelik hatırlama basamağında herhangi bir etkinliğe yer verilmediği görülmüştür.

“7. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan dinleme / izleme kazanımlarına yönelik etkinliklerin YBT’deki bilişsel süreç boyutuna göre durumu nasıldır?” alt problemi doğrultusunda 7. sınıf Türkçe ders kitabındaki dinleme / izleme kazanımlarına yönelik etkinliklerin YBT’deki bilişsel süreç boyutuna göre dağılımı en çoktan en aza şu şekilde sıralanmaktadır: anlama basamağı, çözümleme basamağı ve değerlendirme basamağı, hatırlama basamağı, yaratma basamağı ve uygulama basamağıdır.

“7. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan okuma ve dinleme / izleme metinlerine yönelik etkinliklerin YBT’deki bilişsel süreç boyutuna göre durumu nasıldır?” alt problemi doğrultusunda 7. sınıf Türkçe ders kitabındaki okuma metinlerine yönelik etkinliklerin YBT’deki bilişsel süreç boyutuna göre dağılımı en çoktan en aza şu şekilde sıralanmaktadır: anlama basamağı, çözümleme basamağı, değerlendirme basamağı, yaratma basamağı, uygulama basamağı ve hatırlama basamağıdır.

7. sınıf Türkçe ders kitabındaki dinleme / izleme metinlerine yönelik etkinliklerin YBT’deki bilişsel süreç boyutuna göre dağılımı en çoktan en aza şu şekilde sıralanmaktadır:

anlama basamağı, çözümlene basamağı, değerlendirme basamağı, yaratma basamağı, uygulama basamağı ve hatırlama basamağıdır.

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

“8. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan etkinliklerin YBT’deki bilişsel süreç boyutuna göre durumu nasıldır?” araştırma sorusu doğrultusunda 8. sınıf Türkçe ders kitabındaki etkinliklerin YBT’deki bilişsel süreç boyutuna göre dağılımı en çoktan en aza şu şekilde sıralanmaktadır: anlama basamağı, çözümlene basamağı, uygulama basamağı, yaratma basamağı, değerlendirme basamağı ve hatırlama basamağı. 8. sınıf Türkçe ders kitabındaki 423 etkinliğin 256’sının alt düzey basamaklara yönelik, 167’sinin ise düzey bilişsel basamaklara yönelik olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sallabaş ve Yılmaz’ın (2020) ortaokul 8. sınıf Türkçe ders kitabında bulunan 229 metin altı soruyu YBT’nin basamaklarına göre sınıflandırdıkları çalışmalarında bu çalışmanın sonuçlarıyla örtüşür biçimde kitaptaki en fazla oranda (%35) sorunun anlama basamağına yönelik olduğu sonuçlarına ulaşımlardır.

8. sınıf Türkçe ders kitabındaki kazanımlara yönelik hazırlanan etkinliklerin hatırlama basamağındaki durumuna bakıldığında hatırlama basamağının en çok okuma kazanımı etkinliklerinde en az ise konuşma kazanımlarına yönelik etkinliklerde geçtiği görülmüştür. Anlama basamağının en çok okuma kazanımı etkinliklerinde en az konuşma kazanımlarına yönelik etkinliklerde yer aldığı tespit edilmiştir. Uygulama basamağının en çok okuma kazanımı etkinliklerinde en az ise dinleme / izleme kazanımlarına yönelik etkinliklerde geçtiği görülmüştür.

Çözümlene basamağının en çok okuma kazanımı etkinliklerinde en az konuşma kazanımlarına yönelik etkinliklerde yer aldığı tespit edilmiştir. Değerlendirme basamağının en çok dinleme / izleme kazanımı etkinliklerinde en az yazma kazanımlarına yönelik etkinliklerde yer aldığı görülmüştür. Yaratma basamağının en çok yazma kazanımı etkinliklerinde en az dinleme / izleme kazanımlarına yönelik etkinliklerde yer aldığı tespit edilmiştir.

“8. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan okuma kazanımlarına yönelik etkinliklerin YBT’deki bilişsel süreç boyutuna göre durumu nasıldır?” alt problemi doğrultusunda 8. sınıf Türkçe ders kitabındaki okuma kazanımlarına yönelik etkinliklerin YBT’deki bilişsel süreç boyutuna göre dağılımı en çoktan en aza şu şekilde sıralanmaktadır: anlama basamağı, çözümlene basamağı, uygulama basamağı, değerlendirme basamağı, hatırlama basamağı ve yaratma basamağı.

“8. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan yazma kazanımlarına yönelik etkinliklerin YBT’deki bilişsel süreç boyutuna göre durumu nasıldır?” alt problemi doğrultusunda 8. sınıf Türkçe ders kitabındaki yazma kazanımlarına yönelik etkinliklerin YBT’deki bilişsel süreç boyutuna göre dağılımı en çoktan en aza şu şekilde sıralanmaktadır: yaratma basamağı, çözümlenme basamağı, anlama basamağı, uygulama basamağı ve değerlendirme ve hatırlama basamağı.

“8. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan konuşma kazanımlarına yönelik etkinliklerin YBT’deki bilişsel süreç boyutuna göre durumu nasıldır?” alt problemi doğrultusunda 8. sınıf Türkçe ders kitabındaki konuşma kazanımlarına yönelik etkinliklerin YBT’deki bilişsel süreç boyutuna göre dağılımı en çoktan en aza şu şekilde sıralanmaktadır: yaratma basamağı, uygulama basamağı, değerlendirme basamağı, çözümlenme basamağı, hatırlama basamağı ve anlama basamağı.

“8. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan dinleme / izleme kazanımlarına yönelik etkinliklerin YBT’deki bilişsel süreç boyutuna göre durumu nasıldır?” alt problemi doğrultusunda 8. sınıf Türkçe ders kitabındaki dinleme / izleme kazanımlarına yönelik etkinliklerin YBT’deki bilişsel süreç boyutuna göre dağılımı en çoktan en aza şu şekilde sıralanmaktadır: anlama basamağı, değerlendirme basamağı, çözümlenme basamağı, hatırlama basamağı, uygulama basamağı ve yaratma basamağı.

“8. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan okuma ve dinleme / izleme metinlerine yönelik etkinliklerin YBT’deki bilişsel süreç boyutuna göre durumu nasıldır?” alt problemi doğrultusunda 8. sınıf Türkçe ders kitabındaki okuma metinlerine yönelik etkinliklerin YBT’deki bilişsel süreç boyutuna göre dağılımı en çoktan en aza şu şekilde sıralanmaktadır: anlama basamağı, çözümlenme basamağı, yaratma basamağı, uygulama basamağı, değerlendirme basamağı ve hatırlama basamağı.

8. sınıf Türkçe ders kitabındaki dinleme / izleme metinlerine yönelik etkinliklerin YBT’deki bilişsel süreç boyutuna göre dağılımı en çoktan en aza şu şekilde sıralanmaktadır: anlama basamağı, değerlendirme basamağı, uygulama basamağı, çözümlenme basamağı, yaratma basamağı ve hatırlama basamağı.

Beşinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

“Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarındaki Etkinliklerin Sınıf Seviyeleri Açısından YBT’deki Bilişsel Süreç Boyutuna Göre Durumu Nasıldır?” araştırma sorusu doğrultusunda her bir basamağının sınıf seviyelerinde yer alma durumları ile ilgili şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Hatırlama basamağı ile ilgili sırasıyla 5. sınıf Türkçe ders kitabında 77 etkinliğin, 6. sınıf Türkçe ders kitabında 26 etkinliğin, 7. sınıf Türkçe ders kitabında 18 etkinliğin ve 8. sınıf Türkçe ders kitabında 14 etkinliğin yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anlama basamağı ile ilgili sırasıyla 5. Sınıf Türkçe ders kitabında 303 etkinliğin, 6. sınıf Türkçe ders kitabında 215 etkinliğin, 7. sınıf Türkçe ders kitabında 214 etkinliğin ve 8. sınıf Türkçe ders kitabında 193 etkinliğin yer aldığı görülmüştür.

Uygulama basamağı ile ilgili sırasıyla 6. Sınıf Türkçe ders kitabında 78 etkinliğin, 5. sınıf Türkçe ders kitabında 66 etkinliğin, 8. sınıf Türkçe ders kitabında 49 etkinliğin ve 7. sınıf Türkçe ders kitabında 47 etkinliğin yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Çözümleme basamağı ile ilgili sırasıyla 7. sınıf Türkçe ders kitabında 86 etkinliğin, 8. sınıf Türkçe ders kitabında 83 etkinliğin, 5. sınıf Türkçe ders kitabında 41 etkinliğin ve 6. sınıf Türkçe ders kitabında 38 etkinliğin yer aldığı görülmüştür.

Değerlendirme basamağı ile ilgili sırasıyla 7. sınıf Türkçe ders kitabında 76 etkinliğin, 5. sınıf Türkçe ders kitabında 66 etkinliğin, 6. sınıf Türkçe ders kitabında 49 etkinliğin ve 8. sınıf Türkçe ders kitabında 37 etkinliğin yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yaratma basamağı ile ilgili sırasıyla 6. sınıf Türkçe ders kitabında 88 etkinliğin, 7. sınıf Türkçe ders kitabında 62 etkinliğin, 5. sınıf Türkçe ders kitabında 55 etkinliğin ve 8. sınıf Türkçe ders kitabında 47 etkinliğin yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan toplam 2018 etkinliğin 1290’nının (63,92) alt düzey bilişsel basamaklara yönelikken 728’inin (36,18) ise üst düzey bilişsel basamaklara yönelik olduğu tespit edilmiştir. Sınıf seviyelerine göre etkinlik sayılarının farklılaştığı ve buna bağlı olarak da etkinliklerin YBT’deki basamaklara göre durumunda da sınıf seviyeleri arasında dengeli bir dağılımın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ulum’un (2017) ilkokul 2, 3 ve 4. sınıf kitaplarını incelediği çalışmasında bu çalışmanın sonuçlarıyla örtüşür nitelikte kitaplardaki etkinliklerin alt düzey zihinsel becerileri ölçtüğü sonucuna ulaşmıştır.

Kıyagan (2019) da bu çalışmayı destekler nitelikte etkinliklerin sınıf seviyelerine ve bilişsel beceri basamaklarına göre dağılımında farklılaşmalar olduğu sonuçlarına ulaştığı görülmüştür. Durukan ve Demir'in (2017) 6,7 ve 8. sınıf Türkçe dersi öğrenci çalışma kitaplarındaki etkinlikleri YBT'ye göre inceledikleri çalışmalarında bu çalışmanın sonuçlarıyla benzerlik gösterecek biçimde alt düzey bilişsel beceri basamaklarının %84,69 olduğu sonucuna ulaştıkları görülmektedir. Ulum ve Taşkaya (2019), 2-4. sınıf Türkçe ders ve çalışma kitaplarındaki etkinlikleri YBT'ye göre inceledikleri çalışmalarında bu çalışmanın sonucuyla örtüşür nitelikte etkinliklerin büyük bir bölümünün alt düzey bilişsel becerileri ölçmeye yaradığını belirledikleri görülmektedir. Eroğlu'nun (2013), 6-8. sınıf Türkçe dersi çalışma kitaplarındaki dilbilgisi sorularını ve kazanımlarını YBT'ye göre değerlendirdiği çalışmasında çalışma kitabında ve kılavuz kitapta yer alan soruların çoğunluğunun bu çalışmayı destekler nitelikte alt düzey bilişsel becerileri ölçtüğü sonucuna ulaşmıştır.

5, 6, ve 7. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerde anlama basamağının her sınıf seviyesinde en fazla sayıda yer alan basamak olduğu görülmüştür. Kıyagan (2019) 5, 6 ve 7. sınıf Türkçe ders kitaplarını incelediği çalışmasında bu çalışmanın sonuçlarıyla örtüşür nitelikte kitaplarda anlama basamağına ağırlık verildiğini ortaya koymuştur.

5, 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında dinleme / izleme metinleri altındaki etkinliklerin YBT'deki bilişsel beceri basamaklarına göre sınıf seviyelerinde farklılık gösterdiği ve dinleme / izleme metinlerinin altındaki toplam 499 etkinliğin 315'inin (%63,13) alt düzey bilişsel basamaklara yönelik, 184'ünün ise üst düzey bilişsel basamaklarla ilgili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Savaş'ın (2014) bir yayınevini yaygın olarak kullanılan ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki dinleme / izleme etkinliklerini, YBT'ye göre incelediği çalışmasında bu çalışmanın sonuçlarıyla örtüşür nitelikte bilişsel beceri basamaklarına dağılımının sınıf seviyesine göre farklılık gösterdiği ve alt bilişsel basamaklarda yoğunluk olduğu sonuçlarına ulaşmıştır.

5.2.Öneriler

Araştırmanın sonuçları doğrultusunda Türkçe öğretmenlerine, kitap hazırlayıcılara ve araştırmacılara yönelik öneriler aşağıda sunulmuştur.

- Araştırmada 5, 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin her sınıf seviyesinde alt düzey bilişsel basamakların oranının üst düzey bilişsel basamaklardan fazla olduğu görülmüştür. Bu bağlamda kitap hazırlayıcılarının

ders kitaplarındaki üst düzey bilişsel basamaklara yönelik etkinlik sayılarına dikkat etmeleri ve bu basamağa yönelik etkinlikleri artırmaları önerilebilir. Bununla birlikte kitaplardaki bu fark sebebiyle Türkçe öğretmenlerinin sınıf seviyelerine göre ek etkinlikler getirmeleri önerilebilir.

- Bazı seviyelerde YBT'deki basamaklara yönelik etkinliklerin çok az sayıda yer aldığı tespit edilmiştir. Bu basamaklara yönelik etkinlik sayısı artırılabilir.
- Bu çalışmada 5, 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metne hazırlık ve tema değerlendirme soruları incelenmemiştir. Kitaplardaki metne hazırlık ve tema değerlendirme soruları da incelenebilir.
- Bu çalışmada ortaokullarda kullanılan Türkçe ders kitaplarındaki etkinlikler incelenmiştir. Kitaplardaki etkinliklerin YBT'deki durumu göz önünde bulundurularak öğretmen ve öğrencilerin görüşlerinin alındığı, derslerin gözlemlendiği çalışmalar yapılabilir.
- Bu araştırmada ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki etkinlikler YBT'nin bilişsel süreç boyutuna göre incelenmiştir. Bu bağlamda sonraki yapılacak araştırmalarda ortaokul Türkçe ders kitapları YBT'nin bilgi boyutu açısından incelenebilir.

KAYNAKÇA

- Adalı, O. (2003). *Anlamak ve anlatmak*. İstanbul: Pan Yayıncılık.
- Akgül, A., Demirer, N., Gürcan, E., Karadaş, D., Karahan, İ. ve Uysal, A. (2019). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu 7. sınıf Türkçe ders kitabı*. Ankara: MEB Yayınları.
- Aksan, D. (2015). *Her yönüyle dil ana çizgileriyle dilbilim*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Aktaş, Ş. ve Gündüz, O. (2016). *Yazılı ve sözlü anlatım*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Akyol, H. (2016). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Akyol, H. (2005). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Anderson, W. L. ve Kratwohl, D. R. (Ed.), (2018). *Öğrenme öğretim ve değerlendirme ile ilgili bir sınıflama* (Çev. Özçelik D. A.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Arı, A. (2011). Bloom'un gözden geçirilmiş bilişsel alan taksonomisinin Türkiye'de ve uluslararası alanda kabul görme durumu. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(2), 749-772.
- Avşar, G. (2017) *2006 ve 2015 Türkçe öğretim programlarında kullanılan fiillerin yenilenmiş Bloom taksonomisine göre sınıflandırılması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Aydoğan, A. (2008). *Lise giriş sınavları (LGS-OKS) coğrafya sorularının bilişsel alan basamaklarına göre değerlendirilmesi (2003-2007)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Banguoğlu, T. (1986). *Türkçenin Grameri*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Çapraz Baran, Ç. ve Diren E. (2019). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu 5. sınıf Türkçe ders kitabı*. Ankara: Anıttepe Yayıncılık.
- Baysen, E. (2006). Öğretmenlerin sınıfta sordukları sorular ile öğrencilerin bu sorulara verdikleri cevapların düzeyleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(1), 21-28.

- Birgin, O. (2016). *Bloom taksonomisi*. E. Bingölbali, S. Arslan, & İ. Ö. Zembat (Ed.), Matematik Eğitiminde Teoriler (s, 839-860). Ankara: Pegem Akademi.
- Bloom, B. S. (Ed.), Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H. & Krathwohl, D. R. (1956). *Taxonomy of educational objectives: the classification of educational goals. handbook 1: cognitive domain*. New York: David McKay.
- Bümen, N. T. (2006). Program geliştirmede bir dönüm noktası: yenilenmiş Bloom taksonomisi. *Eğitim ve Bilim*, 31(142), 3-14.
- Büyükalan, Filiz, S. (2004). *Öğretmenler için soru sorma sanatı*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Büyükalan Filiz, S. ve Yıldırım, S. (2019). Ortaokul Türkçe dersi öğretim programı kazanımlarının revize edilmiş Bloom taksonomisine göre analizi. *İlköğretim Online*, 18 (4), 1550-1573.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E. Şirin Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. 2012. *Bilimsel araştırma yöntemleri* (11. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Ceylan, S., Duru, K., Erkek, G. ve Pastutmaz, M. (2019). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu 6. sınıf Türkçe ders kitabı*. Ankara: MEB Yayınları.
- Çepni, S. (2014). *Performansların değerlendirilmesi*. (Ed.: Karip, E.) Ölçme ve değerlendirme Ankara: Pegem Akademi.
- Demirel, Ö. (2001). *Eğitim sözlüğü*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Demirel, Ö. ve Şahinel, M. (2006). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2010). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Demirhan Bal, F. (2019) *MEB ilkokul 2, 3 ve 4. sınıf Türkçe ders ve çalışma kitaplarında yer alan etkinliklerin yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Durukan, E. ve Demir, E. (2017). 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe dersi öğrenci çalışma kitaplarındaki etkinliklerin Bloom'un yenilenmiş taksonomisine göre sınıflandırılması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 6 (3), 1619-1629.
- Ergin, A. ve Birol, C. (2000). *Eğitimde iletişim*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Ergin, M. (2013). *Türk dil bilgisi*. İstanbul: Bayrak Basım Yayım Tanıtım.
- Erkman, F. (1987). *Göstergebilime giriş*. İstanbul: Alan Yayıncılık.
- Eroğlu, D. (2013) 6, 7, 8. sınıf Türkçe çalışma kitaplarındaki dilbilgisi soruları ve kazanımlarının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Başkent Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Eroğlu, S. (2019) 6. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metin altı okuma-anlama soru ve etkinliklerinin güncellenmiş Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Eselioglu, H., Set, S. ve Yücel, A. (2019). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu 8. sınıf Türkçe ders kitabı*. Ankara: MEB Yayınları.
- Esemen, A. (2020) 2019 İlkokul Türkçe öğretim programı ve Türkçe ders kitaplarının eleştirel okuma becerisi açısından incelenmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Göğüş, B. (1978). *Orta dereceli okullarımızda Türkçe ve yazın eğitimi*. Ankara: Gül Yayınevi.
- Gündüz, O. ve Şimşek T. (2011). *Okuma eğitimi*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Gündüz, O. ve Şimşek, T. (2014). *Konuşma eğitimi*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Güneş, F. (2009). Türkçe öğretiminde günümüz gelişmeleri ve yapılandırıcı yaklaşım. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 1-21.
- Güneş, F. (2019). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Güney, E. Z. (2019) *Yabancılara Türkçe öğretimi ders kitaplarında bulunan metin altı soruların yenilenmiş Bloom taksonomisine göre analizi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Keray, B. (2012) *Söyleşi metinleri yoluyla sekizinci sınıf öğrencilerinin soru sorma becerilerinin yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Kıyagan, H. G. (2019) *5, 6 ve 7. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin yenilenmiş Bloom sınıflamasına göre yaratıcılık açısından değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Korkmaz, Z. (2005). *Türk dili üzerine araştırmalar, C1*, Ankara: TDK Yayınları.
- Kuzu, T. S. (2013). Türkçe ders kitaplarındaki metin altı sorularının yenilenmiş Bloom taksonomisindeki hatırlama ve anlama bilişsel düzeyleri açısından incelenmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi/Journal of Social Sciences*, 37(1).
- Landis, J. R. and Koch, G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33, 159-174.
- Mayer, Richard E. (2002). .Rote Versus Meaningful Learning. *Theory Into Practice*, 41 (4),224-232.
- MEB (2006) *İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB (2019) *Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Oktay, M. R. (2015) *Yabancılara Türkçe öğretimi ders kitaplarındaki metin altı sorularının Bloom taksonomisindeki bilişsel düzeyler açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Başkent Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Onan, B. (2014). *Anlama sürecinde Türkçenin yapısal işlevleri*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Özdemir, S., Yalın H. ve Sezgin, F. (2004). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. (2. Baskı). Ankara: Nobel Yayınları.
- Özdemir, M. (2010). Nitel Veri Analizi: Sosyal bilimlerde yöntem bilim sorunsalı üzerine bir çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 323-343.
- Özden, Y. (2005). *Öğrenme ve öğretme*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Sallabaş, M. E. ve Yılmaz, G. (2020). Türkçe ders kitabı'nda bulunan metin altı sorularının yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(2), 586-596.
- Sapir, Bloomfield vd. (1999). *XX. yüzyıl dil bilimi*. İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Sarı, T. (2007). Yabancı dil (İngilizce)'de başarı stratejileri; ÜDS ve Bloom'un taksonomi ilişkisi. *Akademi Dizayn Dergisi*, 2, 38-42.
- Savaş, B. (2006). *Okuma eğitimi ve çocuklarda dil gelişimi*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Savaş, Ö. (2014) *Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki dinleme etkinliklerinin güncelleştirilmiş Bloom sınıflamasına göre üst düzey bilişsel beceriler açısından değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Senemoğlu, N. (2007). *Gelişim öğrenme ve öğretim, kuramdan uygulamaya*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sever, S. (2011). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V. (2007). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı*. Ankara: Anı Yayıncılık. Ankara.
- Sönmez, H. (2017) *Yenilenmiş Bloom taksonomisine göre tasarlanan ortaokul Türkçe dersi öğretim programı (model önerisi)*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Sinan, A. T. (2006). Ana dili eğitimi üzerine bazı düşünceler. *Fırat Üniversitesi Doğu Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 75-78.
- Şahin, A. (2008). İlköğretim birinci sınıf Türkçe ders kitabı, öğrenci çalışma kitabı ve öğretmen kılavuz kitabının öğretmen görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 9(3), 133-146.
- Şahinel, S. (2002). *Eleştirel düşünme*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Şeker, H. (2010). Bloom'un taksonomisinden, bilişsel süreç boyutlarının sınıflandırmasına doğru revize edilen taksonomi üzerine. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 03 (39), 1-9.
- Tekin, H. (2009). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Yargı Yayınevi.
- Temizkan, M. (2009). *Metin türlerine göre okuma eğitimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Turgut, M. F. ve Baykul, Y. (2014). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (6. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Tutkun, Ö. F., ve Okay, S. (2012). Bloom'un yenilenmiş taksonomisi üzerine genel bir bakış. *Sakarya University Journal of Education*, 1(3), 14-22.
- Türk Dil Kurumu (2011): *Türkçe Sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Türk, O. (2018). *Ortaöğretim fizik ders kitaplarındaki ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin PISA sınavı ile karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ulum, H. (2017) *MEB ilkokul 2, 3 ve 4. sınıf Türkçe ders ve çalışma kitaplarında yer alan etkinliklerin yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Ülper, H., ve Karagül, S. (2011). Özetleme becerisinin kazandırılmasına yönelik etkinlikler: ders kitapları temelinde bir araştırma. *Türkçe Öğretimi Üzerine Çalışmalar*. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Yayınları, 145-155.
- Ülper, H. (2010). *Okuma ve anlamlandırma becerilerinin kazandırılması*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Ünalın, Ş. (2006). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yalın, H. İ., (2001). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. (5.Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Yalınkılıç, K. (2014). *Bir Öğretim Aracı Olarak Ders Kitabı*. Hakan Ülper (Yay. haz.), Türkçe Ders Kitabı Çözümlemeleri içinde (s. 14). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6.baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yılmaz, H. (2002). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Konya: Çizgi Kitabevi Yayınları

Yılmaz İbrahim, Ş. (2019) *Yabancı dil olarak Türkçe ve İngilizce öğretiminde kullanılan Yedi İklim ve Network (B1, B2) ders ve çalışma kitaplarında bulunan okuma metinlerindeki metin altı sorularının taksonomik olarak incelenmesi ve karşılaştırılması*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Ek- 2 2. Ham Veri Tablosu

Metin sıra numarası	BİLİŞSEL ALAN BASAMAKLARI					
	Hatırlama	Anlama	Uygulama	Çözümleme	Değerlendirme	Yaratma
Okuma f=						
Yazma f=						
Konuşma f=						
Dinleme f=						
Genel Toplam f=						

Ek- 3 BİLDİRİM SAYFASI

BİLDİRİM

Hazırladığım tezin/raporun tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin/raporumun kâğıt ve elektronik kopyalarının Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

Tezimin/Raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

Tezim/Raporum sadece Akdeniz Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir. Tezimin/Raporumun yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

Arif TURAN AKINCI

27.10.2020

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı: Arif Turan AKINCI

Doğum Yeri ve Tarihi: Antalya 26.07.1994

Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi: Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Öğretmenliği.

Yüksek Lisans Öğrenimi: Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı, Türkçe Eğitimi Programı.

Bildiği Yabancı Diller: İngilizce.

İş Deneyimi

Stajlar: Ayten Çağırın Ortaokulu- Konyaaltı, Antalya- Türkçe Öğretmeni

Namık Kemal Ortaokulu- Konyaaltı, Antalya- Türkçe Öğretmeni

İletişim

E-posta adresi: arif.akinci07@gmail.com

ORTAOKUL TÜRKÇE DERS KİTAPLARINDAKİ ETKİNLİKLERİN YENİLENMİŞ BLOOM TAKSONOMİSİNE GÖRE İNCELENMESİ

ORIJINALLIK RAPORU

% 17	% 16	% 8	%
BENZERLİK ENDEKSİ	İNTERNET KAYNAKLARI	YAYINLAR	ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ

BİRİNCİL KAYNAKLAR

1	www.sedatkaragul.com İnternet Kaynağı	% 1
2	paperzz.com İnternet Kaynağı	% 1
3	katalog.marmara.edu.tr İnternet Kaynağı	% 1
4	turkiyatjournal.com İnternet Kaynağı	% 1
5	dergipark.org.tr İnternet Kaynağı	% 1
6	www.ilkogretim-online.org.tr İnternet Kaynağı	% 1

Handwritten signature in blue ink.