



2015 VE 2017 İLKOKUL TÜRKÇE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI KAZANIMLARININ REVİZE EDİLMİŞ BLOOM TAKSONOMİSİNE GÖRE İNCELENMESİ

Mecit ASLAN*

Uğur ATİK**

Geliş Tarihi: Kasım, 2017

Kabul Tarihi: Şubat, 2018

Öz

Bu çalışmanın amacı 2015 ve 2017 ilkokul Türkçe öğretim programı kazanımlarının revize edilmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesidir. Nitel araştırma yöntemi ve doküman incelemesine dayanan çalışmada 2015 programında yer alan 168 ve 2017 programında yer alan 224 olmak üzere toplam 392 bilişsel alan kazanımı incelenmiştir. Verilerin analizinde içerik analizi yapılmış, frekans ve yüzde değerlerine yer verilmiştir. Verilerin kodlanması sürecinde iki boyutlu revize edilmiş Bloom taksonomisi kullanılmıştır. Çalışma sonucunda, 2015 programı kazanımları revize edilmiş taksonominin bilgi boyutuna göre incelendiğinde, kazanımların daha çok işlemsel bilgi türünde olduğu, bunu sırasıyla olgusal bilgi, kavramsal bilgi ve üstbilişsel bilgi türlerinin takip ettiği ortaya çıkmıştır. 2015 programındaki kazanımlar bilişsel süreç boyutu açısından ele alındığında ise; kazanımların en çok sırasıyla uygulamak, anlamak ve çözümlmek düzeyinde olduğu ortaya çıkmıştır. 2017 programında bilişsel alan kazanım sayısının 2015 programına göre 56 kazanım arttığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca; 2017 programı kazanımları bilgi boyutu açısından ele alındığında, kazanımların büyük çoğunluğunun olgusal ve işlemsel bilgi türlerinde olduğu 2017 programı bilişsel süreç boyutu açısından ele alındığında ise; kazanımların büyük çoğunluğunun alt düzey düşünme becerileri (hatırlamak, anlamak, uygulamak) ile ilgili olduğu görülmektedir. Sonuçlar doğrultusunda, kavramsal bilgi ve üstbilişsel bilgi türünde ve üst düzey düşünme becerilerinde (çözümlmek, değerlendirmek, yaratmak) daha fazla kazanıma yer verilmesi önerilebilir.

Anahtar Sözcükler: Türkçe eğitimi, Türkçe öğretim programı, revize edilmiş Bloom taksonomisi, kazanım.

INVESTIGATION OF 2015 AND 2017 PRIMARY SCHOOL TURKISH CURRICULA OBJECTIVES ACCORDING TO REVISED BLOOM'S TAXONOMY

Abstract

The aim of this study is to examine the objectives of the 2015 and 2017 primary school Turkish curricula according to the revised Bloom taxonomy.

* Dr. Öğr. Ü.; Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, maslan4773@gmail.com.

** Öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı, ugur.atik@gmail.com.

The qualitative research method and the document analysis technique were used, and a total of 392 cognitive domain objectives, including 168 in the 2015 curriculum and 224 in 2017 curriculum, were examined. In the analysis of the data, content analysis was adopted, frequency and percentage values were presented. Two-dimensional revised Bloom taxonomy was used in the coding of the data. As a result of the study, when the objectives of the 2015 curriculum are examined based on the knowledge dimension of the revised taxonomy, it was seen that the objectives are mostly in procedural knowledge type, it was followed by factual, conceptual and meta-cognitive knowledge types. When the objectives of the 2015 curriculum are examined based on the cognitive process dimension, it was revealed that most of the objectives were at applying, understanding and analyzing levels in order. On the other hand, when the cognitive domain objectives of the 2015 curriculum are examined, it is seen that the number of objectives has increased by 56 objectives. Moreover, when the objectives of 2017 curriculum is considered in terms of the knowledge dimension, it is seen that the vast majority of objectives are in factual and procedural knowledge types, and in terms of the cognitive process dimension, it appears that the vast majority of gains are related to low-level cognitive processes (remembering, understanding, applying). In the light of the results reached in the study, it is suggested that more objectives should be made in the type of conceptual knowledge and meta-cognitive knowledge and in high-level cognitive processes (analyzing, evaluating, and creating).

Keywords: Turkish education, Turkish curriculum, revised Bloom's taxonomy, objective.

Giriş

İnsanoğlu var olduğu günden bu yana varlığını sürdürmek, daha rahat yaşamak, merakını gidermek vb. pek çok ihtiyacını karşılamak adına öğrenmeye ihtiyaç duymuş ve farklı şekillerde eğitim alma yoluna gitmiştir. Geçmişten günümüze geldiğimizde toplumun ve bireyin ihtiyaçlarının ciddi anlamda farklılaştığı; dolayısıyla eğitimin amaçlarının ve uygulamalarının da ciddi anlamda değiştiği ifade edilebilir. İlk çağlarda daha çok informel ortamlarda plansız ve programsız olarak gerçekleşen eğitim yerini formel ortamlarda, profesyonel kişilerce verilen planlı ve programlı bir eğitim anlayışına bırakmıştır. Ertürk'ün (2013) ifade ettiği gibi “eğitim, bireyin davranışında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme süreci” olarak tanımlanmaktadır. 1950'lerde getirdiği yaklaşımla program geliştirme alanında önemli katkıları olan Tyler, eğitimi “bireylerin davranış biçimlerini değiştirme süreci” olarak tanımlamış ve bu tanım bugüne kadar yaygın kabul görmüştür. Eğitimin davranış değiştirme süreci olarak tanımlanması, eğitim programının dinamik ve sürekli bir yaşantılar bütünü olarak görülmesine ve program geliştirme çalışmalarında ağırlığın öğretme-öğrenme süreçleri üzerinde yoğunlaşmasına yol açmıştır (Fidan, 2012). Eğitimin planlı ve programlı olması gerektiği görüşü eğitim programı, öğretim programı ve ders programı gibi kavramları da beraberinde getirmiştir.

Türkiye’de program geliştirme çalışmalarının öncülerinden Varış (1988), eğitim programını, “Bir eğitim kurumunun, çocuklar, gençler ve yetişkinler için sağladığı, millî eğitim

ve kurumun amaçlarının gerçekleşmesine dönük tüm faaliyetleri kapsar.” şeklinde tanımlarken; Ertürk (2013), eğitim programını “yetişek” olarak nitelemekte ve “geçerli öğrenme yaşantıları düzeni” olarak tanımlamaktadır. Ona göre yetişek, öğrenci açısından bir öğrenme yaşantıları düzeni, eğitimci açısından ise bir eğitim durumları düzenidir. Posner (1995) ise; eğitim programını farklı bir bakış açısı ile ele almış ve “hem öğretme hem de değerlendirme sürecine karar vermeye olanak sağlayan öğrenme ürünleri dizisi” ya da “bir alanın hedef ve değerlendirme boyutları ile tüm öğrenilecek olan konuların planı” olarak tanımlamaktadır (Demirel, 2009). Farklı araştırmacılar tarafından eğitim programının temel öğeleri farklı şekillerde ifade edilmekle birlikte çoğunun birleştiği öge amaç/hedef ögesidir. Bir eğitim programının birinci ve diğer öğelere temel oluşturan ögesi olan hedeflerin nasıl olması gerektiği ve düzeyleri ile ilgili çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Bilişsel alan hedeflerini ele alan Bloom (1956) bu çalışmaların öncülüğünü yapmıştır.

Bloom Taksnomisi

Orijinal Bloom taksonomisinin kökeni 1950’li yıllara kadar dayanmaktadır. Bloom önderliğinde bir grup eğitimci tarafından gerçekleştirilen çalışmalar 1956 yılında “Eğitimsel Hedeflerin Aşamalı Sınıflandırılması El Kitabı 1: Bilişsel Boyut” başlıklı bir kitap hâlinde yayınlanmıştır. Bilişsel alanla ilgili olan bu taksonomi *bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez* ve *değerlendirme* basamaklarından oluşmaktadır. Bu taksonomide *uygulama* dışındaki tüm basamaklar alt kategorilere ayrılmıştır. Bloom taksonomisi basitten karmaşığa ve somuttan soyuta bir yapı oluşturacak şekilde düzenlenmiştir. Ayrıca; bu taksonominin birikimli bir hiyerarşiyi temsil ettiği varsayılmıştır. Bir diğer ifadeyle; taksonomide bir önceki basamak sonra gelen basamağın ön koşulunu oluşturmaktadır (Bloom, 1956; Demirel, 2009; Ertürk, 2013; Krathwohl, 2002). Bloom taksonomisi ilk olarak ortaya konduğu zaman taksonomi kavramı eğitim çevrelerinin yabancı olduğu bir kavramdı. Dolayısıyla; ilk başta kullanıcılar bu taksonominin potansiyelini göremedikleri için gereken önemi vermemişlerdir. Fakat zamanla birlikte bu taksonominin potansiyeli kullanıcılar tarafından anlaşılmaya başlanmış ve 22 farklı dile çevrilerek yaygın bir kabul görmüştür (Krathwohl, 2002). Bloom taksonomisi hedefleri açık bir şekilde ve gözlenebilir özellikte ortaya koyduğu için eğitimde yaygın olarak kullanılmaya başlanmıştır (Ayvaci ve Türkdoğan, 2010). Taksonominin en sık kullanım alanlarından biri programın hedeflerini ve test maddelerini sınıflandırmak şeklindedir. Böylece hedeflerin ve test maddelerinin bir kategori yelpazesindeki dağılımı ve kapsamını görmek mümkün olabilmektedir (Krathwohl, 2002).

1956 yılında yayımlanan bu taksonomi yıllar içerisinde 22 dile çevrilerek önemli bir etki yaratmasına rağmen çeşitli noktalardan birçok eleştiriye de maruz kalmıştır. Bu

eleştirilerden özellikle iki tanesi ön plana çıkmaktadır ve orijinal taksonominin yenilenmesine gerekçe olarak gösterilmiştir. Birincisi, eğitimcilerin orijinal taksonomiye tekrar odaklaşmalarının sağlanmaya çalışılmasıdır. Çünkü bu taksonomi sadece tarihsel bir belge olmaktan ziyade; günümüzde boğuşulan tasarım, uygulama, standartlara dayalı öğrenme ve özgün değerlendirme sorunlarıyla ilgili çok sayıda fikir içermektedir. İkinci sebep ise; 1956'dan bu yana Amerika ve dünyadaki gelişmelerin, gelişim ve öğrenme psikolojisi, öğretim yöntem ve teknikleri, ölçme-değerlendirme ile ilgili çağdaş bilgilerin bu taksonomiyle birleştirilmesi ihtiyacının doğmasıdır (Bümen, 2006). Bu iki sebebin yanı sıra alanyazın taramasında çeşitli eleştirilerle de karşılaşmıştır. Başta yapılandırmacı yaklaşım olmak üzere eğitimde yeni anlayışların ortaya çıkması ve orijinal Bloom taksonomisinin bu anlayışların gerektirdiği üst düzey düşünme becerilerini ölçme konusunda yetersiz kalması orijinal taksonomiye getirilen bir diğer eleştiri olmuştur. Dolayısıyla, Bloom taksonomisinin yeniden yapılandırılmasıyla ölçme işleminin yapılandırmacı yaklaşıma uygun hâle getirilmesine katkıda bulunulacağı öngörülmüştür (Anderson vd., 2001; Ayvaci ve Türkdoğan, 2010). Anderson vd. (2001) Bloom taksonomisinin gözden geçirilmesinin gerekçelerini (i) Bloom taksonomisi hazırlanırken temel alınan yaklaşımın genişletilerek gözden geçirilmesi, (ii) yeni taksonomide daha yaygın ve ortak bir dil kullanılması, (iii) çağdaş psikolojik ve eğitimsel gelişmelere uyumlu olması ve (iv) taksonominin nasıl uygulanacağına ilişkin somut gerçekçi örneklerin verilmesi şeklinde belirtmişlerdir. Bloom taksonomisinde katı bir hiyerarşik yapı söz konusudur. Buna göre bir alt basamaktaki hedefe ulaşılmadan bir üst basamağa çıkmak mümkün görülmemektedir. Oysa kimi durumlarda bir alt düzey gerçekleştirilmeden bir üst düzeye ulaşıldığı da görülebilmektedir. Dolayısıyla bu konu orijinal Bloom taksonomisine getirilen bir diğer eleştiri noktası olmuştur (Ormel, 1979; Seddon 1978; Akt: Senemoğlu, 2007). Yukarıda değinilen konuların yanı sıra, Bloom taksonomisi ile ilgili olarak gerçek yaşam problemlerinin ve projelerinin taksonomide yer bulamaması, bilişsel süreçlerin tek boyutlu olarak ve basitten karmaşığa sınıflanması ve değerlendirme basamağının gerçeğe aykırı olarak sentez basamağından daha üst bir seviye olarak kabul edilmesi şeklinde eleştirilere yer verilmiştir (Arı, 2011; Furst, 1994; Krietzer ve Madaus, 1994). Bloom taksonomisine getirilen bu eleştiriler taksonominin kapsamlı bir şekilde gözden geçirilmesini ve revize edilmesini gerekli hâle getirmiştir.

Revize Edilmiş Bloom Taksonomisi

Orijinal Bloom taksonomisine getirilen eleştiriler nihayetinde gelişen yenileme ihtiyacı Anderson liderliğinde yönetilen uzman bir grup tarafından taksonomi yeniden gözden geçirilerek düzenlenmiş ve 2001 yılında “A Taxonomy For Learning, Teaching and Assessing: A

Revision of Bloom’s Taxonomy of Educational Objectives” adı altında yayınlanmıştır (Anderson vd., 2001). Yenilenmiş taksonomide orijinal taksonominin sınırlılıkları ve zayıflıklarının ortadan kaldırılması amaçlanmıştır (Arı, 2011). Orijinal taksonomide örneğin *Bilgi* basamağında hem fiil hem de isim boyutları bulunmaktadır. İsim boyutu bilgi basamağının alt kategorilerinde belirtilmiş; fiil boyutu ise; *Bilgi* basamağının tanımının içine dâhil edilmiştir. Bu sınırlılığın önüne geçmek amacıyla revize edilmiş taksonomide tek boyutlu yapıdan iki boyutlu bir yapıya geçilmiştir. Yeni taksonominin *bilgi boyutunda* isimlere yer verilirken; *bilişsel süreç boyutunda* fiil ifadelerine yer verilmiştir (Krathwohl, 2002).

Revize edilmiş Bloom taksonomisinin bilgi boyutu *olgusal bilgi, kavramsal bilgi, işlemsel bilgi* ve *üstbilişsel bilgi* türlerinden oluşmaktadır (Anderson vd., 2001). Bu bilgi türlerinin üçü (olgusal, kavramsal, işlemsel) orijinal taksonominin Bilgi basamağının kapsamına girmektedir. Fakat yeni taksonomide bu üç bilgi türü yeniden organize edilmiş ve bunlara ek olarak orijinal taksonomide yer verilmeyen *üstbilişsel bilgi* türü eklenmiştir. Bu bilgi türü bireyin genel olarak biliş hakkındaki bilgisi ile kendi bilişi hakkındaki bilgisini ve farkındalığını içeren bir bilgi türüdür (Krathwohl, 2002). Taksonominin bilişsel süreç boyutu ise; *hatırlamak, anlamak, uygulamak, çözümlenmek, değerlendirmek* ve *yaratmak* basamaklarından oluşmaktadır (Anderson vd., 2001). Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin Bilişsel Süreç Boyutunda kategori sayısı bakımından herhangi bir değişikliğe gidilmemiş olsa da bu boyutla ilgili bir takım önemli düzenlemeler yapılmıştır. Yeni taksonomide üç basamağın ismi değiştirilmiş ve iki basamağın yeri değiştirilmiştir. Orijinal taksonomide yer alan basamaklardan *bilgi* basamağının ismi *hatırlamak*, *kavrama* basamağının ismi *anlamak* ve *sentez* basamağının ismi *yaratmak* olarak değiştirilmiştir. Bunların yanı sıra; *değerlendirmek* ve *yaratmak* basamaklarının yeri değiştirilmiş ve böylece *yaratmak* basamağı bilişsel süreç boyutunun son basamağı olmuştur (Krathwohl, 2002).

Türkçe Dersi Öğretim Programı

Eğitim yaşam boyu devam eden dinamik bir süreç olarak görülmektedir. Bu doğrultuda; eğitimin gerçekleştirilmesine yönelik olarak hazırlanan bir plan olarak tanımlanan öğretim programı da dinamik süreçlerden oluşmak mecburiyetindedir. Bu sebepten dolayı öğretim programları çağın gereksinimlerini karşılamak amacıyla sürekli olarak güncellenerek değiştirilmektedir. Cumhuriyet döneminden bugüne kadar geçen zaman diliminde Türkçe öğretim programları düzenli olmayan bir zaman sıklığıyla çeşitli değişikliklere uğratılmıştır. İlk olarak 1924 yılında ilkokul programları bünyesinde geliştirilen programlar, 1926, 1930, 1936, 1948 yıllarında güncellemelere uğramış 1980’li yıllardan itibaren ders bazında program geliştirme anlayışının da yerleşmesiyle 1981 yılında Türkçe Dersi Programı olarak

hazırlanmıştır. 2005 yılında köklü değişikliklere uğrayan Türkçe Dersi Öğretim Programı, program geliştirme öğeleri açısından tüm öğelerinin dikkate alındığı bir program olarak nitelenmiştir. (Coşkun ve Taş, 2008; Korkmaz, 2006).

2009 yılında dinleme, okuma, konuşma, yazma, görsel okuma-görsel sunu şeklinde beş farklı öğrenme alanından oluşacak şekilde geliştirilen program 2015 yılında sözlü iletişim, okuma ve yazma olmak üzere üç öğrenme alanından oluşacak şekilde yeniden düzenlenmiştir. Bu değişiklik ile birlikte programın kazanımlarında da değişikliğe gidilmiştir. Bir önceki programda kullanılacak örnek metinlere yer verilirken; 2015 programında ders kitaplarında yer verilecek metinlerin hangi özelliklere sahip olması gerektiğine yer verilmiştir. 2015 programında yer verilen bir diğer değişiklik ses gruplarıyla ilgili olmuştur. Bu programda ses grupları bir önceki programdan farklı gruplandırılmış ve bazı seslerin yazımında değişikliğe gidilmiştir. Ayrıca; bir önceki programda çoktan seçmeli testlerinin kullanılabilceği belirtilirken; 2015 programında bu araçların kullanılmaması gerektiği ifade edilmiştir (Altunkeser ve Coşkun, 2017). 2015 programındaki bir diğer önemli değişiklik de kazanım sayısının büyük ölçüde azaltılması ve becerilere odaklanması şeklinde olmuştur (Bayburtlu, 2015). Dolayısıyla; 2015 programının sade ve çok ayrıntıya girmeyen bir program olduğu söylenebilir (Atik ve Aykaç, 2017). 2015 yılında çeşitli değişiklikler yapılarak 2016-2017 eğitim-öğretim yılından itibaren kademeli olarak uygulanmak üzere hazırlanan Türkçe Dersi Öğretim Programı son olarak 2017 yılında diğer bütün derslerin programları ile birlikte tekrar güncellenmiştir. 2017 programındaki kazanım sayısının 2015 programına göre önemli ölçüde artırılmıştır.

2015 yılında taslak olarak geliştirildiği ifade edilen Türkçe Dersi Öğretim Programı paydaşların erişimine açılmış ve programın araştırmacılar tarafından incelenerek değerlendirilmesinin yapılması beklenerek geliştirilmeye açık bir anlayış sergilenmiştir. Bu bağlamda programın yayınlanmasını takip eden süreçte söz konusu program hakkında gerçekleştirilen araştırmalara yönelik yapılan alanyazın çalışmasında sınırlı sayıda araştırmaya rastlanmıştır. Bayburtlu (2015) tarafından yapılan araştırmada 2006 ve 2015 Türkçe dersi öğretim programları karşılaştırmalı olarak değerlendirilmiştir. Söz konusu çalışmada 2015 Türkçe Dersi Öğretim Programı genel amaçlar, programın yapısı, öğrenme alanları, sınıf kazanımları, sınıf düzeylerine göre temalar ve konu örnekleri, sınıf düzeylerine göre ders kitaplarında yer alacak okuma ve dinleme metinleri tür ve dağılımları incelenmiştir. 2017 programı ile ilgili ise; herhangi bir çalışmaya rastlanamamıştır. Programın yeni güncellendiği dikkate alındığında bu durumun beklenen bir sonuç olduğu söylenebilir. Bununla birlikte; sürekli yapılan güncellemeler programların yeterince değerlendirilmesinin de önüne

geçmektedir. Bu bağlamda; program geliştirmenin dinamik bir süreç olduğu anlayışından hareketle 2015 ve 2017 Türkçe dersi öğretim programının çeşitli boyutlarıyla değerlendirilmesi gerektiği; eğitim programının ilk ögesini oluşturan ve diğer ögelere yön gösteren kazanımların yapısının incelenmesi ve değerlendirilmesi eğitimcilerin önünde duran önemli bir sorun noktası olarak ifade edilebilir. Her ne kadar 2015 programı uygulamadan kalkacak olsa da, iki programın kazanımlarının birlikte ele alınması programın nasıl değiştiği konusunda somut veriler sunacaktır.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından 2015 yılında geliştirilen ve paydaşların erişimine açılan Türkçe dersi öğretim programının ilkokulu kısmının programda belirtilen öğrenme alanlarıyla ilgili kazanımların revize edilmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmaktadır.

1. 2015 Türkçe dersi öğretim programında yer alan 1., 2., 3. ve 4. sınıf kazanımlarının revize edilmiş Bloom taksonomisinin bilişsel süreç ve bilgi boyutlarına göre dağılımı nasıldır?
2. 2017 Türkçe dersi öğretim programında yer alan 1., 2., 3. ve 4. sınıf kazanımlarının revize edilmiş Bloom taksonomisinin bilişsel süreç ve bilgi boyutlarına göre dağılımı nasıldır?

Yöntem

2015 ve 2017 ilkokul Türkçe dersi öğretim programları bilişsel alan kazanımlarının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre dağılımının incelendiği bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Çalışmada veri toplama tekniği olarak doküman incelemesi kullanılmıştır. Nitel araştırmalarda önemli bir veri kaynağını oluşturan dokümanların (Creswell, 2005) incelemesinde yazılı materyallerin belli ölçütlere sahip olma derecelerinin incelenmesi söz konusudur (Yıldırım ve Şimşek, 2011). MEB Talim Terbiye Kurulu Başkanlığının (TTKB) resmî web sayfasında erişime açtığı 2015 ve 2017 Türkçe dersi öğretim programlarında yer alan kazanımlar veri kaynağını oluşturmuştur.

İşlem

Doküman incelemesi sürecinin ilk aşamasında MEB TTKB web sayfasından ulaşılan ilkokul Türkçe dersi öğretim programları bilgisayar ortamına indirilmiş ve programlarda yer alan kazanımlar incelenerek 2015 programında duyuşsal ve psikomotor alan ile ilgili olan 12 kazanım, 2017 programında ise; duyuşsal ve psikomotor alan ile ilgili olan 10 kazanım analiz dışında tutularak 2015 programında geriye kalan 168 ve 2017 programında geriye kalan 224 bilişsel alan kazanımı çalışma kapsamında incelenmiştir. Bu aşamanın devamında kazanımların

yenilenmiş Bloom taksonomisine göre kodlanması aşamasına geçilmiştir. Kodlama sürecinde Anderson vd. (2001) tarafından ortaya konulmuş iki boyutlu yenilenmiş Bloom taksonomisi tablosu kullanılmıştır.

Tablo 1: Yenilenmiş Bloom Taksonomisi Tablosu

Bilgi Boyutu	Bilişsel Süreç Boyutu					
	Hatırlamak 1	Anlamak 2	Uygulamak 3	Çözümlemek 4	Değerlendirmek 5	Yaratmak 6
Olgusal Bilgi A						
Kavramsal Bilgi B						
İşlemsel Bilgi C						
Üstbilişsel Bilgi D						

Çalışma kapsamında yer alan kazanımlar araştırmacılar tarafından yukarıdaki tablo kullanılarak ayrı ayrı kodlanmıştır. Kodlamanın güvenilirliğini belirlemek için Miles ve Huberman (1994) güvenilirlik formülü (Güvenirlik = Görüş Birliği / Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) kullanılmıştır. Görüş ayrılığı olan kazanımlarla ilgili görüşler ve nedenleri açıklanmış ve ortak bir sonuca varılmaya çalışılmıştır. Yapılan kodlama çalışmasının neticesinde güvenilirlik değeri .91 olarak tespit edilmiştir. Görüş birliğine varılamayan 34 kazanım ile ilgili bir sonuca varmak için program geliştirme alanında uzman ve bu konuda çalışma yapmış bir araştırmacıdan görüş alınmıştır. Söz konusu uzmanın görüşü doğrultusunda kodlama işlemi tamamlanmıştır. Kodlama işlemi tamamlandıktan sonra tablodaki her bir hücrede yer alan kazanımlar frekans ve yüzde şeklinde tablolarda sunulmuştur. Kazanımların kodlanmasına ilişkin aşağıda bazı örnekler verilmiştir.

Örneğin, İlkokul Türkçe dersi öğretim programında yer alan “Büyük harf, nokta, virgül, ünlem, soru işareti, kısa çizgi ve kesme işaretini uygun yerlerde kullanır.” kazanımı bilgi boyutu açısından ele alındığında *olgusal bilgi (A)*, bilişsel süreç boyutu açısından değerlendirildiğinde *uygulamak (3)* düzeyinde bir kazanımdır. Dolayısıyla söz konusu kazanım tabloda A3 hücresine kodlanmıştır. Bir başka örnek olarak “İsim ve fiilleri ayırt eder.” kazanımı ele alındığında, bilgi boyutu açısından *kavramsal bilgi (B)* bilişsel süreç boyutu açısından ise; *çözümlemek (4)* düzeyinde bir kazanım olduğu için söz konusu kazanım B4 hücresine kodlanmıştır. Bir başka örnekte “Parmakla takip etmeden, sınıf düzeyine uygun okur.” kazanımı bilgi boyutu açısından *işlemsel bilgi (C)*, bilişsel süreç boyutu açısından *uygulamak (3)* düzeyinde olduğu için C3 hücresine kodlanmıştır.

Bulgular

Bu bölümde ulaşılan bulgulara yer verilmiş ve ulaşılan bulgular araştırma soruları doğrultusunda sunulmuştur. 2015 Türkçe öğretim programı kazanımlarının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre dağılımı Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2: 2015 İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı 1. Sınıf Kazanımlarının Bilişsel Süreç ve Bilgi Boyutuna Göre Dağılımı

Bilgi Boyutu	Bilişsel Süreç Boyutu					
	Hatırlamak	Anlamak	Uygulamak	Çözümlmek	Değerlendirmek	Yaratmak
Olgusal Bilgi	1.6., 2.1., 2.18.	1.3., 1.5., 1.7., 1.12., 1.14., 2.12.	2.2.	2.9.		
Kavramsal Bilgi				1.8., 1.11., 2.11.		
İşlemsel Bilgi	2.13.	2.8.	1.9., 1.10., 2.3., 2.4., 2.5., 2.6., 2.14., 2.15., 2.16., 2.17., 3.1., 3.2., 3.3., 3.4., 3.5., 3.6., 3.7.		1.2.	1.1.
Üstbilişsel Bilgi		2.7., 2.10.		3.8.		

Tablo 2’de Türkçe öğretim programının 1. sınıf kazanımlarının yenilenmiş Bloom taksonomisinin bilgi ve bilişsel süreç boyutuna göre dağılımı sunulmuştur. 1. sınıfta yer alan toplam 38 bilişsel alan kazanımının bilgi boyutu açısından dağılımına incelendiğinde; %28.95’inin *olgusal bilgi*, %7.89’unun *kavramsal bilgi*, %55.26’sının *işlemsel bilgi* ve %7.89’unun *üstbilişsel bilgi* ile ilgili olduğu anlaşılmaktadır. İncelenen bu 38 kazanımın bilişsel süreç boyutuna göre dağılımına bakıldığında ise; %10.52’sinin *hatırlamak*, %23.68’inin *anlamak*, %47.36’sının *uygulamak*, %13.15’inin *çözümlmek*, %2.63’ünün *değerlendirmek* ve %2.63’ünün *yaratmak* düzeyinde olduğu görülmektedir.

Olgusal bilgi kapsamında bulunan kazanımların yenilenen Bloom taksonomisinin bilişsel süreç boyutuna göre dağılımı el alındığında; %7.89’unun *hatırlamak*, %15.79’unun *anlamak*, %2.63’ünün *uygulamak* ve %2.63’ünün *çözümlmek* düzeyinde olduğu, *değerlendirmek* ve *yaratmak* düzeyinde kazanım bulunmadığı tespit edilmiştir. Kavramsal bilgi kapsamında bulunan kazanımların bilişsel süreç boyutuna göre dağılımı incelendiğinde; %7.89’unun *çözümlmek* düzeyinde olduğu, *hatırlamak*, *anlamak*, *uygulamak*, *değerlendirmek* ve *yaratmak* düzeyinde kazanım bulunmadığı belirlenmiştir. Bir diğer bilgi türü olan işlemsel bilgi kapsamındaki kazanımların dağılımına bakıldığında; %2.63’ünün *hatırlamak*, %2.63’ünün *anlamak*, %44.73’ünün *uygulamak*, %2.63’ünün *değerlendirmek*, %2.63’ünün *yaratmak* düzeyinde olduğu ve *çözümlmek* düzeyinde kazanım bulunmadığı görülmektedir. Son olarak; üstbilişsel bilgi türündeki kazanımların %5.26’sının *anlamak*, %2.63’ünün *çözümlmek*

düzeyinde olduğu, *hatırlamak*, *uygulamak*, *değerlendirmek* ve *yaratmak* düzeyinde kazanım bulunmadığı belirlenmiştir.

Tablo 3: 2015 İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı 2. Sınıf Kazanımlarının Bilişsel Süreç ve Bilgi Boyutuna Göre Dağılımı

Bilgi Boyutu	Bilişsel Süreç Boyutu					
	Hatırlamak	Anlamak	Uygulamak	Çözümlemek	Değerlendirmek	Yaratmak
Olgusal Bilgi	2.17., 2.18.	1.3., 1.7., 1.15., 2.1., 2.4.	3.8.	2.2., 2.5., 2.7.,		
Kavramsal Bilgi				1.8., 2.16.		
İşlemsel Bilgi	3.4., 3.5.	1.5., 1.6., 1.13., 2.3., 2.6., 2.10.	1.9., 1.11., 2.8., 2.9., 2.11., 2.12., 2.13., 2.14., 2.15., 3.1., 3.2., 3.3., 3.6.,	1.10.	1.2.	1.1., 3.7.
Üstbilişsel Bilgi		1.12.		3.9.		

Tablo 3'te Türkçe öğretim programının 2. sınıf kazanımlarının yenilenmiş Bloom taksonomisinin bilgi ve bilişsel süreç boyutuna göre dağılımına yer verilmiştir. Tablo incelendiğinde; 2. sınıfta yer alan toplam 40 bilişsel alan kazanımının %27.50'sinin *olgusal bilgi*, %5'inin *kavramsal bilgi*, %62.50'sinin *işlemsel bilgi* ve %5'inin *üstbilişsel bilgi* ile ilgili olduğu görülmektedir. Diğer taraftan kazanımların bilişsel süreç boyutuna göre dağılımı incelendiğinde; %10'unun *hatırlamak*, %30'unun *anlamak*, %35'inin *uygulamak*, %17.5'inin *çözümlemek*, %2.5'inin *değerlendirmek* ve %5'inin *yaratmak* düzeyinde olduğu anlaşılmaktadır.

Bilgi türlerine bağlı olarak kazanımların bilişsel süreç boyutuna göre dağılımı incelendiğinde; olgusal bilgi kazanımlarının %5'inin *hatırlamak*, %12.5'inin *anlamak*, %2.5'inin *uygulamak* ve %7.5'inin *çözümlemek* düzeyinde olduğu, *değerlendirmek* ve *yaratmak* düzeyinde kazanım bulunmadığı belirlenmiştir. Kavramsal bilgi türündeki kazanımların %5'inin *çözümlemek* düzeyinde olduğu, *hatırlamak*, *anlamak*, *uygulamak*, *değerlendirmek* ve *yaratmak* düzeyinde kazanım bulunmadığı; işlemsel bilgi türündeki kazanımların ise; %5'inin *hatırlamak*, %15'inin *anlamak*, %32.5'inin *uygulamak*, %2.5'inin *çözümlemek*, %2.5'inin *değerlendirmek* ve %5'inin *yaratmak* düzeyinde olduğu görülmektedir. Son olarak; üstbilişsel bilgi kapsamında bulunan kazanımların %2.5'inin *anlamak*, %2.5'inin *çözümlemek* düzeyinde olduğu, *hatırlamak*, *uygulamak*, *değerlendirmek* ve *yaratmak* düzeyinde kazanım bulunmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 4: 2015 İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı 3. Sınıf Kazanımlarının Bilişsel Süreç ve Bilgi Boyutuna Göre Dağılımı

Bilgi Boyutu	Bilişsel Süreç Boyutu					
	Hatırlamak	Anlamak	Uygulamak	Çözümlmek	Değerlendirmek	Yaratmak
Olgusal Bilgi	2.20., 2.21.	1.3., 1.11., 1.13., 2.4.	3.6.	1.6., 2.1., 2.2., 2.7.		
Kavramsal Bilgi	2.23.	2.18.		1.7., 2.8., 2.22.		
İşlemsel Bilgi	2.11., 3.3., 3.4.	1.5., 1.10., 2.10., 2.13., 2.6.	1.8., 2.12., 2.14., 2.15., 2.16., 2.17., 2.19., 3.1., 3.2., 3.9.	2.5., 3.7.	1.2.	1.1., 3.5., 3.8.
Üstbilişsel Bilgi		1.9., 2.3.		2.9., 3.10.		

Tablo 4'te 3. sınıf kazanımlarının yenilenmiş Bloom taksonomisinin bilgi ve bilişsel süreç boyutlarına göre dağılımı sunulmuştur. 3.sınıfta yer alan toplam 44 bilişsel alan kazanımının bilgi boyutu açısından dağılımı ele alındığında; %25'inin *olgusal bilgi*, %11.36'sının *kavramsal bilgi*, %47.73'ünün *işlemsel bilgi* ve %15.90'ının *üstbilişsel bilgi* türünde olduğu ortaya çıkmaktadır. Söz konusu kazanımların bir diğer boyut olan bilişsel süreç boyutuna göre dağılımı incelendiğinde ise; %13.62'sinin *hatırlamak*, %27.27'sinin *anlamak*, %25'inin *uygulamak*, %25'inin *çözümlmek*, %2.27'sinin *değerlendirmek* ve %6.81'inin *yaratmak* düzeyinde olduğu belirlenmiştir.

Olgusal bilgi kapsamındaki 3. sınıf kazanımlarının %4.54'ünün *hatırlamak*, %9.10'unun *anlamak*, %2.27'sinin *uygulamak* ve %9.10'unun *çözümlmek* düzeyinde olduğu, *değerlendirmek* ve *yaratmak* düzeyinde kazanım bulunmadığı ortaya çıkmıştır. Diğer bir bilgi türü olan kavramsal bilgi türündeki kazanımların %2.27'sinin *hatırlamak*, %2.27'sinin *anlamak*, %6.82'sinin *çözümlmek* düzeyinde olduğu, *uygulamak*, *değerlendirmek* ve *yaratmak* düzeyinde kazanım bulunmadığı tabloda sunulmuştur. İşlemsel bilgi türüne gelindiğinde; kazanımların %6.81'inin *hatırlamak*, %11.36'sının *anlamak*, %22.72'sinin *uygulamak*, %4.54'ünün *çözümlmek*, %2.27'sinin *değerlendirmek* düzeyinde olduğu anlaşılmaktadır. Bilgi boyutunun geriye kalan son türü olan üstbilişsel bilgi türündeki kazanımların %4.54'ünün *anlamak*, %4.54'ünün *çözümlmek*, %6.81'inin *yaratmak* düzeyinde olduğu, *hatırlamak*, *uygulamak* ve *değerlendirmek* düzeyinde kazanım bulunmadığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Tablo 5: 2015 İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı 4. Sınıf Kazanımlarının Bilişsel Süreç ve Bilgi Boyutuna Göre Dağılımı

Bilgi Boyutu	Bilişsel Süreç Boyutu					
	Hatırlamak	Anlamak	Uygulamak	Çözümlmek	Değerlendirmek	Yaratmak
Olgusal Bilgi	2.21., 2.22.	1.9., 1.10., 2.8., 2.24.	3.5., 3.9.,	1.4., 2.1., 2.2., 2.6., 2.11., 2.23., 2.25.		

Kavramsal Bilgi	2.26.	2.10., 2.17.	2.5., 2.7., 2.28.		
İşlemsel Bilgi	2.13., 3.4.	1.5., 1.8., 2.4., 2.12., 2.15.	2.14., 2.16., 2.18., 2.19., 2.20., 2.27., 3.1., 3.2., 3.6., 3.7., 3.8.	1.2., 2.9.,	1.1., 3.3.
Üstbilişsel Bilgi		1.7., 2.3.	3.10.		

Tablo 5’te ilkökul Türkçe öğretim programında yer alan 4. sınıf kazanımlarının revize edilmiş Bloom taksonomisinin bilgi ve bilişsel süreç boyutlarına göre dağılımına yer verilmiştir. Tabloda görüldüğü üzere; 4. sınıfta yer alan toplam 44 bilişsel alan kazanımının %32.61’inin *olgusal bilgi*, %13.04’ünün *kavramsal bilgi*, %47.83’ünün *işlemsel bilgi* ve %6.52’sinin *üstbilişsel bilgi* ile ilgilidir. Söz konusu 44 kazanımın bilişsel süreç boyutuna göre dağılımına bakıldığında ise; %10.85’inin *hatırlamak*, %28.26’sının *anlamak*, %28.26’sının *uygulamak*, %23.98’inin *çözümlmek*, %4.34’ünün *değerlendirmek* ve %4.34’ünün *yaratmak* düzeyinde olduğu anlaşılmaktadır.

Bilgi türüne bağlı olarak kazanımların bilişsel süreç boyutuna göre dağılımı incelendiğinde; *olgusal bilgi* kapsamındaki kazanımların %4.34’ünün *hatırlamak*, %8.68’inin *anlamak*, %4.34’ünün *uygulamak* ve %15.22’sinin *çözümlmek* düzeyinde olduğu, *değerlendirmek* ve *yaratmak* düzeyinde kazanım bulunmadığı tespit edilmiştir. Kavramsal bilgi türündeki kazanımların %2.17’sinin *hatırlamak*, %4.34’ünün *anlamak*, %6.52’sinin *çözümlmek* düzeyinde olduğu, *uygulamak*, *değerlendirmek* ve *yaratmak* düzeyinde kazanım bulunmadığı elde edilen bir diğer bulgudur. İşlemsel bilgi kapsamında bulunan kazanımların ise; %4.34’ünün *hatırlamak*, %10.87’sinin *anlamak*, %23.91’inin *uygulamak*, %4.34’ünün *değerlendirmek*, %4.54’ünün *yaratmak* düzeyinde olduğu, *çözümlmek* düzeyinde kazanım bulunmadığı ortaya çıkmıştır. Son olarak; üstbilişsel bilgi kapsamında bulunan kazanımların %4.54’ünün *anlamak*, %2.17’sinin *çözümlmek* düzeyinde olduğu, *hatırlamak*, *uygulamak*, *değerlendirmek* ve *yaratmak* düzeyinde ise herhangi bir kazanımın bulunmadığı tespit edilmiştir.

2017 ilkökul Türkçe programında yer alan kazanımların yenilenmiş Bloom taksonomisinin bilgi ve bilişsel süreç boyutları açısından dağılımı aşağıdaki tablolarda verilmiştir.

Tablo 6: 2017 İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı 1. Sınıf Kazanımlarının Bilişsel Süreç ve Bilgi Boyutuna Göre Dağılımı

Bilgi Boyutu	Bilişsel Süreç Boyutu					
	Hatırlamak	Anlamak	Uygulamak	Çözümlmek	Değerlendirmek	Yaratmak
Olgusal Bilgi	1.2., 3.1., 3.2.	1.5., 1.6., 1.7., 1.8., 1.11., 2.3.,	2.1., 3.3., 3.4., 3.5., 3.8., 3.10.,	1.3.		

	3.11., 3.13., 3.15., 3.16., 3.17., 3.18., 3.19.	4.1., 4.3., 4.6., 4.12.
Kavramsal Bilgi		1.1.
İşlemsel Bilgi	1.4., 3.9., 3.14.	1.9., 1.10., 2.2., 2.4., 3.6., 3.7., 3.12., 4.2., 4.4., 4.5., 4.7., 4.8., 4.9., 4.13.
Üstbilişsel Bilgi		4.10.

2017 Türkçe öğretim programının 1. sınıf kazanımları incelendiğinde, 2015 programına göre toplam bilişsel alan kazanımı sayısının 8 kazanım arttığı belirlenmiştir (n=46). Kazanımların bilgi boyutuna göre dağılımına bakıldığında, *olgusal bilgi* kazanımlarının sayısının 16 kazanım arttığı (n=27), *kavramsal bilgi* kazanımlarının sayısının iki kazanım düştüğü (n=1), *işlemsel bilgi* kazanımlarının sayısının dört kazanım düştüğü (n=17) ve *üstbilişsel bilgi* kazanımlarının sayısının iki kazanım azaldığı (n=1) tespit edilmiştir. Diğer taraftan; kazanımların bilişsel süreç boyutuna göre dağılımı ele alındığında; *hatırlamak* düzeyindeki kazanım sayısının bir kazanım azaldığı (n=3), *anlamak* düzeyindeki kazanım sayısının yedi kazanım arttığı (n=16), *uygulamak* düzeyindeki kazanım sayısının altı kazanım arttığı (n=24), *çözümlmek* düzeyindeki kazanım sayısının iki kazanım azaldığı (n=3), *değerlendirmek* ve *yaratmak* düzeyindeki kazanım sayısının bir kazanım azaldığı ve bu düzeylerde kazanım olmadığı ortaya çıkmıştır (n=0).

Tablo 7: 2017 İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı 2. Sınıf Kazanımlarının Bilişsel Süreç ve Bilgi Boyutuna Göre Dağılımı

Bilgi Boyutu	Bilişsel Süreç Boyutu					
	Hatırlamak	Anlamak	Uygulamak	Çözümlmek	Değerlendirmek	Yaratmak
Olgusal Bilgi	3.1.	1.2., 1.3., 1.4., 1.5., 1.6., 1.9., 2.3., 3.8., 3.9., 3.10., 3.13., 3.14., 3.15., 3.18. 3.19., 4.7.	3.4., 3.5., 4.12.,	3.17.		4.2., 4.3., 4.4.
Kavramsal Bilgi	3.16.					
İşlemsel Bilgi		1.1., 3.7., 3.11., 3.12.	1.7., 1.8., 2.1., 2.2., 2.4., 3.2., 3.3., 3.6., 4.1., 4.5., 4.6., 4.8., 4.9., 4.13., 4.14.			
Üstbilişsel Bilgi			4.10.			

Tablo 7’de 2017 ilkököl Türkçe dersi 2. sınıf kazanımlarının yenilenmiş Bloom taksonomisinin bilişsel süreç ve bilgi boyutuna göre dağılımına yer verilmiştir. 2017 Türkçe öğretim programının 2. sınıf kazanımları incelendiğinde, 2015 programına göre bilişsel alan ile ilgili kazanım sayısının 5 arttığı belirlenmiştir (n=45). Kazanımların bilgi boyutuna göre dağılımı

ele alındığında; *olgusal bilgi* kazanımlarının sayısının 13 kazanım arttığı (n=24), *kavramsal bilgi* kazanımlarının sayısının 1 kazanım düştüğü (n=1), *işlemsel bilgi* kazanımlarının sayısının 6 kazanım azaldığı (n=19) ve *üstbilişsel bilgi* kazanımlarının sayısının bir kazanım azaldığı (n=1) olduğu tespit edilmiştir. Kazanımların bilişsel süreç boyutuna göre dağılımına bakıldığında ise; *hatırlamak* düzeyindeki kazanım sayısının iki kazanım azaldığı (n=2), *anlamak* düzeyindeki kazanım sayısının sekiz kazanım arttığı (n=20), *uygulamak* düzeyindeki kazanım sayısının beş kazanım arttığı (n=19), *çözümlemek* düzeyindeki kazanım sayısının altı kazanım azaldığı (n=1), *değerlendirmek* düzeyindeki kazanım sayısının bir kazanım kaldığı (n=0) ve *yaratmak* düzeyindeki kazanım sayısının bir kazanım arttığı görülmektedir (n=3).

Tablo 8: 2017 İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı 3. Sınıf Kazanımlarının Bilişsel Süreç ve Bilgi Boyutuna Göre Dağılımı

Bilgi Boyutu	Bilişsel Süreç Boyutu					
	Hatırlamak	Anlamak	Uygulamak	Çözümlemek	Değerlendirmek	Yaratmak
Olgusal Bilgi	3.1., 3.8., 3.9., 3.21.	1.2., 1.4., 1.5., 1.7., 1.8., 1.13., 3.11., 3.14., 3.16., 3.19., 3.22., 3.24., 3.25., 3.26., 3.27., 3.28.	2.3., 2.6., 3.4., 3.5., 4.16.	1.6., 3.10., 3.15., 3.18.		4.1., 4.2., 4.3., 4.5.
Kavramsal Bilgi				3.20., 3.23.		
İşlemsel Bilgi		1.1., 1.3., 3.7., 3.12., 3.13., 4.4.	1.11., 1.12., 2.1., 2.2., 2.4., 3.2., 3.3., 3.6., 4.6., 4.7., 4.8., 4.9., 4.10., 4.13., 4.14., 4.15., 4.17.			
Üstbilişsel Bilgi		3.17.		1.10., 4.11.		

2017 Türkçe öğretim programının 3. sınıf kazanımları incelendiğinde; 2015 programına göre toplam bilişsel alan kazanımı sayısının 17 kazanım arttığı ortaya çıkmıştır (n=61). Kazanımların bilgi boyutuna göre dağılımına bakıldığında; *olgusal bilgi* kazanımlarının sayısının 22 kazanım arttığı (n=33), *kavramsal bilgi* kazanımlarının sayısının üç kazanım azaldığı (n=2), *işlemsel bilgi* kazanımlarının sayısının iki kazanım arttığı (n=23) ve *üstbilişsel bilgi* kazanımlarının sayısının dört kazanım azaldığı (n=3) belirlenmiştir. Kazanımların yenilenmiş taksonominin bilişsel süreç boyutuna göre dağılımına bakıldığında ise; *hatırlamak* düzeyindeki kazanım sayısının iki kazanım azaldığı (n=4), *anlamak* düzeyindeki kazanım sayısının 11 kazanım arttığı (n=23), *uygulamak* düzeyindeki kazanım sayısının 11 kazanım arttığı (n=22), *çözümlemek* düzeyindeki kazanım sayısının üç kazanım azaldığı (n=8),

değerlendirmek düzeyindeki kazanım sayısının bir kazanım azaldığı (n=0) ve *yaratmak* düzeyindeki kazanım sayısının bir kazanım arttığı bulgusuna ulaşılmıştır (n=4).

Tablo 9: 2017 İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı 4. Sınıf Kazanımlarının Bilişsel Süreç ve Bilgi Boyutuna Göre Dağılımı

Bilgi Boyutu	Bilişsel Süreç Boyutu					
	Hatırlamak	Anlamak	Uygulamak	Çözümlemek	Değerlendirmek	Yaratmak
Olgusal Bilgi	3.7., 3.8.	1.2., 1.4., 1.5., 1.7., 1.8., 1.9., 1.13., 3.12., 3.13., 3.14., 3.16., 3.18., 3.21., 3.22., 3.25., 3.28., 3.29., 3.30., 3.32., 3.34., 3.37.	2.6., 3.3., 3.5., 4.8., 4.14.	1.6., 3.9., 3.17., 3.20., 3.27.	1.11., 3.33.	4.1., 4.2., 4.3., 4.4., 4.5.
Kavramsal Bilgi	3.24.	3.11.		3.10., 3.23., 3.26., 3.31.		
İşlemsel Bilgi		1.1., 1.3., 3.15., 4.6., 4.7.	1.12., 2.1., 2.2., 2.3., 2.4., 3.1., 3.2., 3.4., 3.6., 4.9., 4.10., 4.13., 4.16., 4.17., 4.18., 4.19., 4.20., 4.21.			
Üstbilişsel Bilgi		3.19.		4.11.	3.36.	

Tablo 9’da 4. sınıf kazanımlarının bilişsel süreç ve bilgi boyutlarına göre dağılımına yer verilmiştir. 2017 Türkçe öğretim programının 4. sınıf kazanımları analiz edildiğinde; 2015 programına göre toplam bilişsel alan kazanımı sayısının 26 kazanım arttığı bulgusuna ulaşılmıştır (n=72). Kazanımların bilgi boyutuna göre dağılımına bakıldığında; *olgusal bilgi* kazanımlarının sayısının 26 kazanım arttığı (n=40), *kavramsal bilgi* (n=6), *işlemsel bilgi* (n=23) ve *üstbilişsel bilgi* kazanımlarının sayısının aynı kaldığı (n=3) görülmektedir. Diğer taraftan; *hatırlamak* düzeyindeki kazanım sayısının iki kazanım azaldığı (n=3), *anlamak* düzeyindeki kazanım sayısının 14 kazanım arttığı (n=28), *uygulamak* düzeyindeki kazanım sayısının 11 kazanım arttığı (n=23), *çözümlemek* düzeyindeki kazanım sayısının bir kazanım azaldığı (n=10), *değerlendirmek* düzeyindeki kazanım sayısının bir kazanım arttığı (n=3) ve *yaratmak* düzeyindeki kazanım sayısının üç kazanım arttığı tespit edilmiştir (n=5).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada 2015 ve 2017 ilkokul Türkçe öğretim programlarının bilişsel alan kazanımlarının revize edilmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi amaçlanmıştır. 2015 öğretim programındaki 1. sınıf kazanımları bilgi boyutu açısından incelendiğinde, kazanımların

yarısından fazlasının *işlemsel bilgi*, dörtte birinden fazlasının *olgusal bilgi* türünde olduğu ve *kavramsal bilgi* ve *üstbilişsel bilgi* türlerinde sınırlı sayıda kazanım olduğu ortaya çıkmıştır. 2. sınıf kazanımları bilgi boyutu açısından incelendiğinde, yaklaşık olarak üçte ikisinin *işlemsel bilgi* türünde, dörtte birinden fazlasının *olgusal bilgi* türünde olduğu, geriye kalan az sayıdaki kazanımın *kavramsal bilgi* ve *üstbilişsel bilgi* türünde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. 3. sınıf kazanımları bilgi boyutu açısından ele alındığında, kazanımların yarısının *işlemsel bilgi*, yaklaşık olarak dörtte birinin *olgusal bilgi* türünde olduğu, geriye kalan kazanımların sırasıyla *üstbilişsel bilgi* ve *kavramsal bilgi* türlerinde olduğu belirlenmiştir. Son olarak, 2015 ilkökul Türkçe öğretim programında yer alan 4. sınıf kazanımları bilgi boyutu açısından analiz edildiğinde, kazanımların tam olarak yarısının *işlemsel bilgi*, yarısından fazlasının *olgusal bilgi* türünde olduğu, geriye kalan az sayıdaki kazanımın ise; sırasıyla *kavramsal bilgi* ve *üstbilişsel bilgi* türünde olduğu ortaya çıkmıştır.

Bu sonuçlar bir bütün olarak değerlendirildiğinde, 2015 Türkçe öğretim programında özellikle işlemsel bilgiye ağırlık verildiği görülmektedir. İşlemsel bilginin bir işin nasıl yapılacağına dair bilgi olduğu (Anderson ve diğ., 2001) düşünüldüğünde, bu programda Türkçe'nin nasıl kullanılacağı bilgisine daha çok ağırlık verildiği görülmektedir. Konu alanının doğası dikkate alındığında bu sonucun anlaşılır olduğu ifade edilebilir. Çünkü dil programlarında dilin nasıl kullanılacağına ağırlık verilmesi anlaşılır bir durumdur. Gökler, Aypay ve Arı (2012) tarafından 8. sınıf İngilizce dersi kazanımları incelenmiş ve bu çalışmadaki sonuca benzer olarak kazanımların önemli bir kısmının işlemsel bilgi türünde olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Öte yandan, Gezer ve diğ. (2014) tarafından yapılan çalışmada “Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük” öğretim programındaki kazanımlar incelenmiş ve bu kazanımların bilgi türü açısından en çok kavramsal bilgi türünde olduğu, işlemsel bilgi türünde ise kazanım olmadığı belirlenmiştir. Benzer şekilde, Zorluoğlu, Kızılaslan ve Sözbilir (2016) tarafından ortaöğretim kimya programındaki kazanımlar incelenmiş ve kazanımların önemli çoğunluğunun kavramsal bilgi türünde olduğu tespit edilmiştir.

2015 öğretim programındaki 1. sınıf kazanımları bilişsel süreç boyutu açısından ele alındığında, kazanımların yaklaşık olarak yarısının *uygulamak* düzeyinde olduğu, bu düzeyi *anlamak*, *çözümlemek* ve *hatırlamak* düzeylerinin takip ettiği ve *değerlendirmek* düzeyi ile *yaratmak* düzeyinde sadece birer kazanımın bulunduğu ortaya çıkmıştır. 2. sınıf kazanımları bilişsel süreç boyutu açısından ele alındığında, yaklaşık olarak üçte ikisinin *uygulamak* ve *anlamak* düzeyinde olduğu, bu düzeyleri *hatırlamak* düzeyinin takip ettiği, son olarak *değerlendirmek* düzeyinde 1 ve *yaratmak* düzeyinde 2 kazanımın bulunduğu ortaya çıkmıştır. 3. sınıf kazanımları bilişsel süreç boyutu açısından ele alındığında ise; dörtte üçünün eşit miktarda

anlamak, uygulamak ve çözümlmek düzeylerinde olduğu, bunları *hatırlamak* düzeyinin takip ettiği, *değerlendirmek* düzeyinde 2 ve *yaratmak* düzeyinde 3 kazanımın bulunduğu ortaya çıkmıştır. Son olarak, 4. sınıf kazanımları bilişsel süreç boyutu açısından ele alındığında, kazanımların büyük çoğunluğunun *anlamak, uygulamak ve çözümlmek* düzeyinde olduğu, bu düzeyleri *hatırlamak* düzeyinin takip ettiği, *değerlendirmek* ve *yaratmak* düzeylerinde ise sadece ikişer kazanımın bulunduğu ortaya çıkıştır.

2015 programındaki kazanımlar bilişsel süreç boyutu açısından ele alındığında uygulamak düzeyinde çok sayıda kazanımın bulunduğu görülmektedir. Anderson *vd.* (2001) tarafından belirtildiği gibi uygulamak basamağında bir işlemin uygulanması veya bu işlemde yararlanılması söz konusudur ve bu yönüyle işlemsel bilgi ile yakından ilişkilidir. Bu çalışmada da işlemsel bilgi türündeki kazanımların önemli bir çoğunluğunun uygulamak basamağında olduğu görülmüştür. Bu çalışmada öne çıkan bir diğer sonuç da kazanımların büyük çoğunluğunun alt düzey basamaklar olan hatırlamak, anlamak ve uygulamak basamaklarında yer alması ve üst düzey basamaklarda az sayıda kazanım bulunmasıdır. Öğrencilerin bilişsel gelişim düzeyleri dikkate alındığında bu sonucun makul ve anlaşılır olduğu söylenebilir. Zira 1.-4. sınıf öğrencileri henüz eğitim sürecinin başında ve somut işlemler döneminde olan çocuklardan oluşmaktadır. Bununla birlikte, Eroğlu ve Sarar-Kuzu (2014) tarafından yapılan çalışmada ulaşılan 6. 7. ve 8. sınıf Türkçe dilbilgisi kazanımların hiçbirinin üst düzey basamaklarda olmadığı sonucu dikkate alındığında ilkökul Türkçe öğretim programında genel olarak alt düzey becerilere odaklanıldığı söylenebilir. Dolayısıyla, programda benimsenen yapılandırmacı yaklaşımda üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesinin amaçlandığı düşünüldüğünde, ulaşılan sonucun programın temel anlayışıyla tam olarak örtüşmediği söylenebilir.

2017 İlkokul Türkçe öğretim programı 2015 programı ile birlikte ele alındığında, bilişsel alan kazanım sayısının 1. sınıfta 8, 2. sınıf kazanımlarının 5, 3. sınıf kazanımlarının 17 ve 4. sınıf kazanımlarının 26 kazanım olmak üzere toplamda 56 kazanım arttığı ortaya çıkan önemli bir sonuçtur. Kazanım sayılarının azaltılması gerektiği ve mevcut durumlarda süre sıkıntısı yaşandığı ile ilgili çeşitli çalışmaların (Arı, 2014; Budak ve Okur, 2012; Çelebi, 2014; Er ve Atıcı, 2016; Erdem, 2017; Küçüköner, 2011; Öztekin ve Er, 2014; Seçkin, 2011) sonuçları dikkate alındığında bu durumun bazı sorunlar yaratabileceği söylenebilir. Kazanımlar sınıf bazında incelendiğinde, bütün sınıf düzeylerinde de kazanımların yarısından fazlasının olgusal bilgi türünde olduğu, geriye kalan kısmın da büyük çoğunluğunun işlemsel bilgi türünde olduğu görülmektedir. 1. ve 2. sınıflardaki sayılara göre kavramsal ve üstbilişsel bilgi türündeki kazanım sayıları 3. ve 4. sınıflarda biraz artsa da genel olarak her dört sınıf düzeyinde de bu

bilgi türlerindeki kazanımların sayısının çok az kaldığı görülmektedir. 2015 programı ile karşılaştırıldığında özellikle olgusal bilgi türündeki kazanım sayısının ciddi oranda arttığı görülmektedir. İşlemsel bilgi türündeki kazanımların sayısında ciddi bir düşüş olmasa da, bu bilgi türündeki kazanımların programdaki ağırlığının/oranının azaldığı görülmektedir. Bu sonuç yeni programda dilin nasıl kullanılacağına ilişkin bilgiden ziyade, terimler bilgisine ile özel ayrıntı ve öğeleri içeren olgusal bilgiye (Anderson *vd.*, 2001)daha çok ağırlık verildiğini göstermektedir.

2017 ilkökul Türkçe öğretim programındaki bilişsel alan kazanımları bilişsel süreç becerileri boyutu açısından ele alındığında, bütün sınıf düzeylerinde programdaki kazanımların büyük çoğunluğunun *anlamak* ve *uygulamak* düzeyinde olduğu görülmektedir. Bu sonuç 2017 programında dilin özelliklerinin öğrenciler tarafından kavranmasının ve dilin etkili bir şekilde uygulanmasının öncelendiğini göstermektedir. Üst düzey düşünme becerilerini ifade eden *çözümlmek*, *değerlendirmek* ve *yaratmak* düzeyindeki kazanımların sayısının az olduğu (%16.52) belirlenmiştir. Bu yönüyle 2017 ve 2015 programları arasında benzerlik olduğu söylenebilir. Gökler, Aypay ve Arı (2012) tarafından 8. sınıf İngilizce dersi kazanımları incelenmiş ve bu sonuçla tutarlı olarak üst düzey düşünme becerileri ile ilgili kazanım sayısının sınırlı olduğu tespit edilmiştir. Üst düzey becerilerle ilgili olan kazanım sayısının sınıf düzeyi ile beraber arttığı görülmektedir. Sınıf düzeyi ile birlikte üst düzey kazanımların sayısının artması öğrencilerin gelişim özellikleri dikkate alındığında anlaşılır ve makul bir sonuç olarak değerlendirilebilir. Bununla birlikte, Eroğlu ve Sarar-Kuzu (2014) tarafından yapılan çalışmada 6. 7. ve 8. sınıf dilbilgisi kazanımlarının tamamının alt düzeydeki basamaklarda yer aldığı tespit edilmiştir. Bu iki sonuç birlikte ele alındığında, Türkçe dersi kazanımlarının genel olarak yapılandırmacı yaklaşımın aksine alt düzey düşünme becerilerine odaklandığı söylenebilir. Zorluoğlu, Kızılaslan ve Sözbilir (2016) tarafından ortaöğretim kimya programındaki kazanımlar incelenmiş ve kazanımların sadece beşte birinin üst düzey becerilerle ilgili olduğu belirlenmiştir. Gezer *vb.* (2014) tarafından 8. sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük öğretim programındaki kazanımlar incelenmiş ve bu programdaki kazanımların %66.6'sının üst düzey düşünme becerileri ile ilgili olduğu belirlenmiştir. Dolayısıyla, bu konuda programdan programa farklılıklar olduğu söylenebilir.

Programda ulaşılan sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki önerilere yer verilmiştir:

- Programda yapılandırmacı anlayışa uygun olarak üst düzey düşünme becerilerine daha çok yer verilmesi gerekmektedir.
- İlkokul Türkçe öğretim programında kavramsal ve üstbilişsel bilgi türündeki kazanımlara çok az yer verildiği sonucundan hareketle bu bilgi türlerine daha çok yer verilmesi gerektiği söylenebilir.

• 2017 programında 2015 programına göre kazanım sayısının önemli oranda arttığı düşünüldüğünde, bu durumun eğitim sürecine nasıl yansdığı ile ilgili çeşitli çalışmaların desenlenmesi ve öğretmenlerin görüşlerinin alınması gerekmektedir.

Kaynaklar

- ALTUNKESER, F. ve COŞKUN, İ. (2017). 2009 ve 2015 Türkçe Dersi Öğretim Programlarının Karşılaştırılması ve Değerlendirilmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 114-135.
- ANDERSON, L. W., KRATHWOHL, D. R., AIRASIAN, P. W., CRUIKSHANK, K. A., MAYER, R. E., PINTRICH, P. R., RATHS, J. ve WITTRICK, M. C. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Addison Wesley Longman, Inc.
- ARI, 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.
- ARI, A. (2014). Teacher Opinions about Evaluation of 6th Grade English Lesson Curriculum in Primary Schools. *Journal of Theoretical Educational Science*, 7(2), 172-194.
- ATIK, S. ve AYKAÇ, N. (2017). 2009 ve 2015 Türkçe Öğretim Programlarının Eğitim Programı Öğeleri Açısından Değerlendirilmesi. *KEFAD*, 18(3), 586-607.
- AYVACI, H. Ş. ve TÜRKDOĞAN, A. (2010). Yeniden Yapılandırılan Bloom Taksonomisine Göre Fen ve Teknoloji Dersi Yazılı Sorularının İncelenmesi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 7(1), 13-25.
- BAYBURTLU, Y. S. (2015). 2015 Türkçe Dersi Öğretim Programı ve 2006 Türkçe Dersi Öğretim Programının Değerlendirilmesi. *Electronic Turkish Studies*, 10(15), 137-158.
- BLOOM, B. S. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives*. New York: David McKay.
- BUDAK, M. ve OKUR, M. (2012). 2005 İlköğretim Matematik Dersi 6-8. Sınıflar Öğretim Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education (IJTASE)*, 1(4), 8-22.
- BÜMEN, N. T. (2006). A Revision of the Bloom's Taxonomy. *Education and Science*, 31(142), 3-14.
- COŞKUN, E. ve TAŞ, S. (2008). Ders Kitaplarına Metin Seçimi Açısından Türkçe Öğretim Programlarının Değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(10), 59-74.
- CRESWELL, J. W. (2005). *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. New Jersey: Pearson Education, Inc.
- ÇELEBİ, C. (2014). İngiltere ve Türkiye'de Uygulanan Anadili Öğretim Programlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Karşılaştırılması. *Proceedings Book*, 206-225.
- DEMİREL, Ö. (2009). *Eğitimde Program Geliştirme: Kuramdan Uygulamaya*. Pegem A Yayıncılık.
- ER, K. O. ve ATICI, S. (2016). Finlandiya ve Türkiye Kimya Dersi Öğretim Programlarının Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 10(1), 238-259.
- ERDEM, C. (2017). Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi Uygulamaları Üzerine Bazı Tespitler. *Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences*, 50(1), 99-126.

- EROĞLU, D. ve SARAR-KUZU, T. (2014). Türkçe Ders Kitaplarındaki Dilbilgisi Kazanımlarının ve Sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre Değerlendirilmesi. *Başkent University Journal of Education*, 1(1), 72-80.
- ERTÜRK, S. (2013). *Eğitimde “Program” Geliştirme (6. Baskı)*. Ankara: Edge Akademi Yayınları.
- FİDAN, N. (2012). *Okulda Öğrenme ve Öğretme*. Ankara: Pegem Akademi.
- FURST, E. J. (1994). Bloom’s Taxonomy: Philosophical and Educational Issues. *Bloom’s Taxonomy: A forty-year Retrospective: Ninety-third yearbook of the National Society for the Study of Education*, 28-40.
- GEZER, M., ŞAHİN, İ. F., ÖNER-SÜNKÜR, M. ve MERAL, E. (2014). 8. Sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Kazanımlarının Revize Edilmiş Bloom Taksonomisine Göre Değerlendirilmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 433-455.
- GÖKLER, Z. S., AYPAY, A. ve ARI, A. (2012). İlköğretim İngilizce Dersi Hedefleri Kazanımları SBS Soruları ve Yazılı Sınav Sorularının Yeni Bloom Taksonomisine Göre Değerlendirilmesi. *Eğitimde Politika Analizi Dergisi*, 1(2), 115-133.
- KORKMAZ, İ. (2006). Yeni İlköğretim Birinci Sınıf Programının Öğretmenler Tarafından Değerlendirilmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (16), 419-431.
- KRATHWOHL, D. R. (2002). A Revision of Bloom’s Taxonomy: An Overview. *Theory into practice*, 41(4), 212-218.
- KREITZER, A. E. and MADDAUS, G. F. (1994). Empirical Investigations of the Hierarchical Structure of the Taxonomy. *Bloom’s Taxonomy: A Forty-Year Retrospective. Ninety-third yearbook for the National Society for the Study of Education*: 64-81.
- KÜÇÜKÖNER, Y. (2011). 2005 Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programının Uygulanmasında Karşılaşılan Sorunlar ve Öğretmen Gözüyle Çözüm Önerileri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 11-37.
- MILES, M. B. and HUBERMAN, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*. Sage.
- ÖZTEKİN, A. ve OĞUZ, K. (2014). Evaluation of Secondary School 10th Grade Chemistry Instructional Curriculum. *Necatibey Faculty of Education Electronic Journal of Science & Mathematics Education*, 8(1), 128-152.
- POSNER, G. J. (1995). *Analyzing the curriculum*. New York: McGraw-Hill Humanities Social.
- SEÇKİN, H. (2011). Teachers’ Views on Primary School English Language Teaching Curriculum for the 4th Grade. *Journal of Human Sciences*, 8(2), 550-577.
- SENEMOĞLU, N. (2007). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Gönül Yayıncılık.
- VARIŞ, F. (1988). *Eğitimde Program Geliştirme: Teori ve Teknikler*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- YILDIRIM, A. ve ŞİMŞEK, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- ZORLUOĞLU, S. L., KIZILASLAN, A. ve SÖZBİLİR, M. (2016). Ortaöğretim Kimya Dersi Öğretim Programı Kazanımlarının Yapılandırılmış Bloom Taksonomisine Göre Analizi ve Değerlendirilmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 10(1), 260-279.