

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın Bloom Taksonomisi'ne Göre İncelenmesi

Examination of the Turkish Century Education Model Secondary School Turkish Course Curriculum According to Bloom Taxonomy

Ayşe Afacan Süğümlü^{1@}, Niyet Bahşi²

ARTICLE INFORMATION:

Received: 29/01/2025
Accepted: 20/03/2025
Published: 28/04/2025
DOI: 10.33710/sduijes.1629076

AUTHOR(S) INFORMATION:

1: Millî Eğitim Bakanlığı
ORCID: 0000-0002-6772-9598

2: Millî Eğitim Bakanlığı
ORCID: 0000-0002-9115-5432

@CORRESPONDING AUTHOR:

Ayşe Afacan Süğümlü,
Millî Eğitim Bakanlığı
afacanaysesugumlu@gmail.com

TO CITE THIS ARTICLE:

Afacan Süğümlü, A. & Bahşi, N. (2025).
Examination of the Turkish course
curriculum according to Bloom
Taxonomy. *SDU International Journal of
Educational Studies*, 12(1), 27-49

ÖZET

Bu çalışma, "Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı" öğrenme çıktılarının Bloom Taksonomisi'ne göre incelenmesini amaçlamaktadır. Araştırma nitel bir araştırma olup veriler doküman incelenmesi tekniği ile incelenmiştir. Araştırmanın verilerini, 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki 5., 6., 7. ve 8. sınıf öğrenme çıktıları oluşturmaktadır. Bu öğrenme çıktısı tasnif edilirken Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'nde bulunan sınıflama tablosu esas olarak alınmıştır. Bloom Taksonomisi, eğitim hedeflerini sınıflandırmada kullanılan bir çerçeve olup, bilgi türleri ve bilişsel süreç basamakları açısından öğrenme hedeflerini kategorize etmektedir. Çalışmada, Türkçe dersi öğretim programının öğrenme çıktıları, Bloom Taksonomisi'nin bilgi türleri (olgusal, kavramsal, işlemsel ve üst bilişsel ve bilişsel süreç basamakları (hatırlamak, anlamak, uygulamak, analiz etmek, değerlendirmek ve sentez) ışığında değerlendirilmiştir. Araştırmanın sonucunda bilgi türünde öğrenme çıktılarının %49'unun işlemsel, %25'inin üst bilişsel, %20'sinin kavramsal ve %6'sının olgusal; bilişsel süreç basamakları bakımından %36'sının analiz, %32'sinin uygulama, %13'ünün anlama, %11'inin değerlendirme, %8'inin sentez kategorisinde bulunduğu tespit edilmiştir. Yapılan incelemeler, öğrenme çıktılarının bilgi türleri ve bilişsel süreç basamakları açısından dengeli bir dağılım göstermediğini ortaya koymuştur. Sonuç olarak, çalışmada elde edilen veriler, öğretim programının geliştirilmesine yönelik öneriler sunmakta ve öğretmenlere, eğitim politikacılarına ve müfredat geliştiricilere rehberlik etmektedir. Bu doğrultuda, eğitimin kalitesinin artırılması ve öğrencilerin bilişsel gelişimlerinin desteklenmesi hedeflenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Türkçe öğretim programı, Öğrenme çıktısı, Bloom Taksonomisi, Program inceleme.

ABSTRACT

This study aims to examine the learning outcomes of the "Turkey Century Maarif Model Middle School Turkish Course Curriculum" according to Bloom Taxonomy. The research is a qualitative research and the data was examined with the document review technique. The data of the research consists of the 5th, 6th, 7th and 8th grade learning outcomes in the 2024 Turkey Century Maarif Model Middle School Turkish Course Curriculum. While classifying this learning outcome, the classification table in the Renewed Bloom Taxonomy was taken as basis. Bloom Taxonomy is a framework used in classifying educational objectives and categorizes learning objectives in terms of knowledge types and cognitive process steps. In the study, the learning outcomes of the Turkish course curriculum were evaluated in the light of Bloom Taxonomy's knowledge types (factual, conceptual, procedural and metacognitive and cognitive process steps (remembering, understanding, applying, analyzing, evaluating and creating). As a result of the research, it was determined that 49% of the learning outcomes in the knowledge type were procedural, 25% were metacognitive, 20% were conceptual and 6% were factual; in terms of cognitive process steps, 36% were in the category of analyzing, 32% were applying, 13% were understanding, 11% were evaluating and 8% were creating. The examinations conducted revealed that the learning outcomes did not show a balanced distribution in terms of knowledge types and cognitive process steps. As a result, the data obtained in the study provide suggestions for the development of the curriculum and guide teachers, education policy makers and curriculum developers. In this direction, it is aimed to increase the quality of education and support the cognitive development of students.

Keywords: Turkish curriculum, Learning outcome, Bloom Taxonomy, Program review.

JOURNAL INFORMATION:

SDU International Journal of Educational Studies (SDU IJES) is published biannual as an international scholarly, peer-reviewed online journal. In this journal, research articles which reflect the survey with the results and translations that can be considered as a high scientific quality, scientific observation and review articles are published. Teachers, students and scientists who conduct research to the field (e.g. articles on pure sciences or social sciences, mathematics and technology) and in relevant sections of field education (e.g. articles on science education, social science education, mathematics education and technology education) in the education faculties are target group. In this journal, the target group can benefit from qualified scientific studies are published. The publication languages are English and Turkish. Articles submitted the journal should not have been published anywhere else or submitted for publication. Authors have undertaken full responsibility of article's content and consequences. SDU IJES has all of the copyrights of articles submitted to be published.

GİRİŞ

Eğitimin en önemli amaçlarından biri özgür düşünen, araştıran, sorgulayan, millî ve manevî değerlere sahip, üreten ve kendini gerçekleştiren bireyler yetiştirmektir. Eğitim ve öğretimden verim alınabilmesi, yeni gelişme ve değişimleri takip eden, millî değerlerden kopmadan evrensel ilkeleri yakalayabilen ortak bir programla mümkün olacaktır. Akpınar'a (2015) göre eğitim programı kavramının kökeni koşmak anlamına gelen "currere" kavramından türediği belirtilmektedir. Doğru şekilde uygulanan eğitim programı da eğitim ve öğretim sürecini hedeflenen amaçlara ulaşmasına olanak sağlar (Kaya & Aydın, 2024). Eğitim sisteminin her kademe ve seviyesinde uzmanlar tarafından hazırlanmış eğitim ve öğretim programları vardır. Eğitimde başarı nitelikli programların uygulamada olmasına bağlıdır. Eğitimin kalitesi millî eğitim temelinde çağın gereklerine uygun, dinamik ve uygulanabilir bir program ile daha da artacaktır.

Türkçe dil öğretim programı da çağdaş dil öğretim programları gibi ana dili sevgisi ile dinleme/izleme, konuşma, okuma, yazma becerilerine sahip olan ve bu becerileri etkili iletişim kurma konusunda işlevsel bir biçimde kullanabilen bireyler yetiştirme amacına uygun olacak şekilde yapılandırılmıştır. Türkçe dersi ile öğrencilerin bu dört dil becerisini iletişim sürecinde etkin olarak kullanabilmesi beklenmektedir. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar); dil becerilerinin ve yeterliliklerinin geliştirilmesinin, eğitsel, bireysel ve toplumsal gelişim açısından ön şart (MEB, 2019, s. 8) olarak kabul edildiği vurgulanmaktadır (Kaplan, 2021).

Türkiye'de pek çok Türkçe dersi öğretim programı hazırlanmıştır. Farklı isimlerle karşımıza çıkan bu programların ilki 1924 yılında hazırlanmıştır. 1926 ve 1930 yıllarında hazırlanan "İlk Mektep Türkçe Müfredat Programı"nı 1936, 1948 ve 1968 yıllarında kabul edilen "İlkokul Türkçe Programı", 1981'de "Temel eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı", 2005, 2009, 2015, 2017, 2018 ve 2019 yıllarında ise "Türkçe Dersi Öğretim Programı" takip etmiştir. Günümüzde uygulanan program ise 2024 yılında çıkan "Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı"dır (TYMMP). Türkiye tarihinde 14 farklı Türkçe Eğitimi programı hazırlanmıştır. Türkiye tarihindeki Türkçe eğitim programlarının son yıllarda daha çok yenilendiği görülmektedir.

Türkçe öğretim programlarında da yol gösterici olabilecek Bloom Taksonomisi; Bloom editörlüğünde 1956'da hazırlanmıştır. 1990'lı yıllarda ise öğrenme psikolojisinde ortaya çıkan yeni bilgi ve düşünceler dikkate alınarak taksonomi yenilenmiştir. 2001 yılında çıkan bu yeni taksonomide bilişsel alan, bilgi ve bilişsel süreç olmak üzere iki boyuta ayrılmıştır (Krathwohl, 2002). Bloom Taksonomisi'nde bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme biçiminde yer alan bilişsel süreç basamakları, yenilenmiş taksonomide hatırlama, anlama, uygulama, analiz etme, değerlendirme ve sentez olarak altı basamakta verilmiştir. Literatürde (Arı, 2011; Altındağ & Demirel, 2013; Ayvaci & Türkdogan, 2010; Bekdemir & Selim, 2008; Bümen, 2006; Krathwohl, 2002; Kuzu, 2013; Yılmaz & Keray, 2012; Yüksel, 2007) yenilenmiş taksonominin bilişsel süreç boyutunun yapısı genel olarak şu şekilde açıklanmaktadır: Hatırlama (1. Tanıma, 2. Anımsama/Çağırışım yapma/Geri çağırma), anlama (1. Yorumlama, 2. Örneklem, 3. Sınıflandırma, 4. Özetleme, 5. Sonuç çıkarma, 6. Karşılaştırma, 7. Açıklama), uygulama (1. Yürütme/Yapma, 2. Gerçekleştirme/Uygulama/Tamamlama), analiz etme/çözümleme (1. Ayırıştırma, 2. Organize etme, 3. Atfetme/ İlişkilendirme/Dayandırma), değerlendirme (1. Kontrol etme/Denetleme, 2. Kritik etme/Eleştirme) sentez (1. Oluşturma, 2. Planlama, 3. Üretme).

Bu çalışmada Bloom taksonomisi temel alınarak 2024 TYMMP incelenen taksonomide yer alan bilişsel süreç basamakları programda yer alan öğrenme çıktılarına uygun şekilde tasnif edilecektir. Son program olan 2024 TYMMP ile ilgili bilimsel çalışmalar yapılması programın niteliği konusunda fikir verirken yapılacak program yenileme çalışmalarında da yol gösterici olacaktır. Çalışma; Türkçe öğretimi üzerine çalışan alan uzmanları ile bu alanda çalışacak araştırmacılara veri kaynağı olacağından önemlidir. Bununla birlikte Millî Eğitim Bakanlığı Öğretim Programları Daire Başkanlığına incelenen programlar hakkında veri sağlayacağından önem taşımaktadır.

Araştırmanın temel amacı TYMMP'nin analiz edilerek değerlendirilmesi ve 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrenme çıktılarının yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne (YBT) göre incelenmesidir. Bu temel amaca ulaşmak için aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- 1.Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programındaki dinleme/izleme becerisi öğrenme çıktılarının YBT bilgi türleri ve bilişsel süreç basamakları açısından dağılımı nasıldır?
- 2.Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programındaki okuma becerisi öğrenme çıktılarının YBT bilgi türleri ve bilişsel süreç basamakları açısından dağılımı nasıldır?
- 3.Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programındaki konuşma becerisi öğrenme çıktılarının YBT bilgi türleri ve bilişsel süreç basamakları açısından dağılımı nasıldır?
- 4.Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programındaki yazma becerisi öğrenme çıktılarının YBT bilgi türleri ve bilişsel süreç basamakları açısından dağılımı nasıldır?
- 5.Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programındaki öğrenme çıktılarının YBT bilgi türleri ve bilişsel süreç basamakları açısından dağılımı nasıldır?

YÖNTEM

Araştırmada 2024 TYMMP'deki öğrenme çıktıları (5-8. sınıf) YBT bilgi türleri ve bilişsel süreç boyutu matrisi kullanılarak incelenmiştir. Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırmalar gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir şekilde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırmalardır (Yıldırım & Şimşek, 2018). Nitel yöntemle desenlenmiş araştırmalarda incelenen olay veya olgu hakkında derin bir algıya ulaşma gayreti söz konusudur (Morgan, 1996). Ayrıca nitel araştırma, incelediği probleme ilişkin sorgulayıcı, yorumlayıcı ve problemin doğal ortamındaki biçimini anlama uğraşı içinde olan bir yöntemdir (Guba & Lincoln, 1994; Klenke, 2016).

Verilerin Toplanması / Süreç

Bu çalışmada veriler dokümanlar aracılığıyla toplanmıştır. Doküman aracılığıyla veri toplama, araştırmacıların mevcut yazılı kaynaklardan bilgi topladığı belgesel tarama olarak da bilinen bir yöntemdir. Bu yöntem, genellikle araştırmanın konusu ile ilgili basılı ve elektronik materyallerin incelenmesi ve değerlendirmesini konu alır. Bu çalışmanın verilerini 2024 TYMMP öğrenme çıktıları oluşturmaktadır. TYMMP öğrenme çıktıları becerilere göre dağılımı Tablo 1'de gösterilmiştir:

Tablo 1. TYMMP öğrenme çıktılarının dağılımı

Sınıflar	Dinleme/İzleme	Konuşma	Okuma	Yazma	Toplam
5. Sınıf	25	26	27	22	100
6. Sınıf	25	26	27	22	100
7. Sınıf	27	26	28	22	103
8. Sınıf	27	26	28	22	103
Toplam	104	104	110	88	406

Tablo 1'e göre 2024 TYMMP'de dinleme/izleme becerisine ait 104, konuşma becerisine ait 104, okuma becerisine yönelik 110, yazma becerisine ait 88 öğrenme çıktısı bulunmaktadır. Toplamda ise 5. sınıf düzeyinde 100, 6. sınıf düzeyinde 100, 7. sınıf düzeyinde 103, 8. sınıf düzeyinde 103 öğrenme çıktısı bulunmaktadır.

Verilerin Analizi

Çalışmanın analizinde betimsel analiz kullanılmıştır. Betimsel analiz yöntemi, araştırmalarda mevcut durumların ya da olayların detaylı bir şekilde tanımlanmasını ve yorumlanmasını amaçlayan bir veri analiz tekniğidir. Bu yöntemde, veriler olduğu gibi ele alınır ve verilerin doğal özellikleri bozulmadan incelenir. Betimsel analiz, genellikle nitel araştırmalarda kullanılır ve verilerin anlamlandırılması, kategorilere ayrılması ve temalar oluşturulması sürecini içerir. Betimsel analiz, tümden gelimci analiz türüne karşılık gelmektedir, yüzeyseldir ve genellikle araştırmanın kavramsal yapısının önceden açıkça belirlendiği araştırmalarda kullanılır (Yıldırım & Şimşek, 2018). Verilerin analizinde ilk olarak öğrenim çıktılarının eylem ifadeleri belirlenmiş ardından bu ifadeler Bloom'un Yenilenmiş Taksonomisi'ne göre incelenmiştir. Öğrenim çıktılarının taksonim tablosuna yerleştirmek için analitik bir süreç izlenmiştir. Öğrenim çıktılarının eylem ve ad ifadelerinin nasıl belirlendiğine ilişkin örnek bir uygulama Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2. Öğrenim çıktılarında yer alan eylem ifadelerinin belirlenmesi

Öğrenim Çıktısının Kodu	Öğrenim Çıktısı	Öğrenim Çıktısının Öğrenciden Beklediği En Düşük ve En Üst Eylem
T.D.5.14. / T.D.6.14. / T.D.7.14. / T.D.8.14.	Bilgilendirici metinlerde metin yapılarından hareketle önemli bilgileri belirlemeye yönelik <u>çözümleme yapabilme</u>	<i>En düşük eylem:</i> Temel bilgileri fark etme ve metni anlamaya başlamak <i>En üst eylem:</i> Metin yapısını analiz ederek önemli bilgileri belirlemek.

Tablo 2'de görüldüğü gibi öğrenim çıktılarında eylem bildiren sözcük veya sözcük grupları koyulaştırılarak belirgin hale getirilmiştir. Tespit edilen bu eylem ifadesinin öğrenciden beklediği en düşük ve en yüksek eylemin ne olduğu uzman görüşlerine göre belirlenmiştir. Bu işlem aşamasında üç uzmandan görüş alınmış ve uzmanların görüşleri arasında tutarlılık sağlamak için birlikte tartışılarak öğrenciden beklenen en düşük ve en yüksek eylem ifadelerine karar verilmiştir.

Öğrenim çıktılarının eylem ifadelerinin belirlenmesinden sonra öğrenim çıktıları YBT'nin bilgi boyutu kısmına göre sınıflandırılmıştır. Bu aşamada Krathwohl (2002) tarafından geliştirilen bilgi ve bilişsel süreç boyutlarından oluşan iki boyutlu çerçeve esas alınmıştır. Kullanılan bu çerçeve Tablo 3 ve Tablo 4'te gösterilmiştir:

Tablo 3: YBT'de bilgi boyutunun yapısı

Boyutlar	Açıklamalar	Örnek Durum ve İfadeler
<i>Olgusal Bilgi</i>	Öğrencilerin bir disiplini tanıyabilmesi veya o alandaki bir sorunu çözebilmesi için öğrenmeleri gereken anahtar bilgiler	Terim bilgisi, belirli kavramlar ve unsurlar
<i>Kavramsal Bilgi</i>	Birbirleriyle etkileşimde bulunarak görevlerini yerine getiren daha kapsamlı bir yapının içindeki temel bileşenler arasındaki ilişkiler	Sınıflamalar, ilkeler, genellemeler, yapılar ve kuramlar bilgisi
<i>İşlemsel Bilgi</i>	Bir şeyin nasıl yapılacağı ile ilgili bilgi, araştırma yöntemleri, teknikleri ve metotları kullanma kriterleri	Belirli bir konuyla ilgili konular ve metotlar bilgisi
<i>Üst Bilişsel Bilgi</i>	Bilinçli olmanın yanı sıra bilişsel bilgi ile ilgili bilgi	Kendini tanıma, strateji bilgisi, koşulsal bilgiyi içeren bilişsel görevler bilgisi

Tablo 3'te yer alan bilgilere göre, YBT bilgi boyutunu dört ana kategoride sınıflandırmaktadır: olgusal bilgi, kavramsal bilgi, işlemsel bilgi ve üstbilişsel bilgi. Bu kategorilerin her biri öğrenim çıktılarının hangi bilgi boyutuna ait olduğunun belirlenmesine yardımcı olacak şekilde örnek durumlarla incelenmiştir. Taksonominin bilişsel süreç boyutlarını ve bu boyutları belirten eylem listesi Şekil 1'de gösterilmiştir:



Şekil 1. YBT'nin bilişsel boyutları ve bu boyutları gösteren eylemler listesi (Rockembach& Thom, 2024).

Bilişsel boyut alanındaki açıklamalar referans alınmış ve öğrenim çıktılarının eylem ifadeleri bu kriterlerle karşılaştırılarak hangi düzeyde yer aldığına karar verilmiştir. Bu değerlendirme sürecinin doğruluğu, uzman görüşleriyle de doğrulanmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Bir araştırmanın güvenilirliği ve geçerliliği, inandırıcılığını değerlendirmede en yaygın olarak kullanılan iki ölçüttür. Nitel araştırmalarda, araştırmacıların veri toplama ve analiz süreçlerinde tutarlı olmaları ve bu tutarlılığı nasıl sağladıklarını açıklamaları önemlidir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). İki araştırmacı, bağımsız olarak yaptıkları kodlamaları karşılıklı olarak gözden geçirmiştir. Araştırmacıların yerleştiği düzeyler tek tek karşılaştırılmış ve uyumlu olan kazanımlar için artı (+), uyumsuz olanlar için ise soru işareti (?)

konulmuştur. Uyumsuz kodlamalar üzerine tartışılarak kazanımların taksonomilerdeki doğru yerleri belirlenmiştir. Yapılan analizlerin ardından analiz sonuçları, eğitim programları ve nitel araştırmalar alanında uzman bir öğretim üyesine gönderilmiştir. Kodlamalar arasındaki uyumu belirlemek için Miles-Huberman (1994) formülü " $\text{Güvenilirlik} = \frac{\text{Görüş Birliği}}{(\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı})}$ " kullanılmıştır. Araştırmacılar ile uzman arasındaki analiz farkları bulunan kazanımlar tekrar gözden geçirilmiş ve güvenilirlik sağlanmıştır. Miles ve Huberman'ın (1994) " $\text{Güvenilirlik} = \frac{\text{Görüş Birliği}}{(\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı})}$ " formülü kullanılarak hesaplama yapılmış ve güvenilirlik katsayısı 0.92 olarak tespit edilmiştir.

Araştırma Etiği

Bu araştırmanın planlanmasından, uygulanmasına, verilerin toplanmasından verilerin analizine kadar olan tüm süreçte uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirisi gerçekleştirilmemiştir.

Bu çalışmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir.

Etik Kurul İzin Bilgileri

Çalışma doküman inceleme çalışması olduğu için Etik Kurul İzni alınmasını gerektiren çalışmalar grubunda yer almamaktadır. Bu nedenle Etik Kurul İzni beyan edilmemiştir.

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde 2024 TYMMP'deki öğrenme çıktıları Bloom Taksonomisi bilgi türleri ve bilişsel süreç basamakları bakımından incelenmiştir. Bu kapsamda elde edilen veriler tablolar şeklinde sunulmuştur.

1. TYMMP'deki Dinleme/İzleme Becerisi Öğrenme Çıktılarına Ait Bulgular

Araştırma kapsamında ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programındaki dinleme/izleme becerisi öğrenme çıktıları Yenilemiş Bloom Taksonomisi'nde yer alan bilgi türleri ve bilişsel süreç basamakları bakımından değerlendirilmiştir. Tablo 4'te dinleme/izleme becerisi öğrenme çıktılarının değerlendirilmesi gösterilmiştir:

Tablo 4. TYMMP'deki dinleme/izleme becerisi öğrenme çıktılarının Bloom Taksonomisi dağılımı

<i>Öğrenme Çıktısı Kodu</i>	<i>Öğrenme Çıktısı</i>	<i>Bloom Taksonomisi'ndeki Bilgi Türü</i>	<i>Bloom Taksonomisi'ndeki Bilişsel Süreç Basamağı</i>
T.D.5.1. / T.D.6.1. / T.D.7.1. / T.D.8.1.	Dinlemede/izlemede materyal seçimini yönetebilme	İşlemsel Bilgi	Uygulama
T.D.5.2. / T.D.6.2. / T.D.7.2. / T.D.8.2.	Dinlemede/izlemede strateji ve yöntem seçimlerini yönetebilme	İşlemsel Bilgi	Uygulama
T.D.5.3. / T.D.6.3. / T.D.7.3. / T.D.8.3.	Dinleyeceğinin/izleyeceğinin içeriğine yönelik tahminde bulunabilme	Kavramsal Bilgi	Anlama
T.D.5.4. / T.D.6.4. / T.D.7.4. / T.D.8.4.	Dinlediğinde/izlediğinde geçen anlamını bilmediği söz varlığı unsurlarının anlamını tahmin edebilme	Kavramsal Bilgi	Anlama
T.D.5.5. / T.D.6.5. / T.D.7.5. / T.D.8.5.	Dinlediğinin/izlediğinin yüzey anlamını belirleyebilme	Olgusal Bilgi	Anlama
T.D.5.6. / T.D.6.6. / T.D.7.6. / T.D.8.6.	Görselle iletilen anlamı belirleyebilme	Olgusal Bilgi	Anlama
T.D.5.7. / T.D.6.7. / T.D.7.7. / T.D.8.7.	Dinlediğinin/izlediğinin üst düzey çıkarımını belirlemeye yönelik basit çıkarımlar yapabilme	Kavramsal Bilgi	Anlama
T.D.5.8. / T.D.6.8. / T.D.7.8. / T.D.8.8.	Dinlediğine/izlediğine yönelik üst düzey çıkarımlar yapabilme	Üstbilişsel Bilgi	Analiz
T.D.5.9. / T.D.6.9. / T.D.7.9. / T.D.8.9. D	Dinlediği/izlediği içeriklerin unsurlarını karşılaştırabilme	Kavramsal Bilgi	Analiz
T.D.5.10. / T.D.6.10. / T.D.7.10. / T.D.8.10.	Dinledikleri/izledikleri arasında karşılaştırma yapabilme	Kavramsal Bilgi	Analiz
T.D.5.11. / T.D.6.11. / T.D.7.11. / T.D.8.11.	Dinlediğindeki/izlediğindeki unsurları sınıflandırabilme	İşlemsel Bilgi	Analiz
T.D.5.12. / T.D.6.12. / T.D.7.12. / T.D.8.12.	Dinlediğini/izlediğini yorumlayabilme	Üstbilişsel Bilgi	Analiz
T.D.5.13. / T.D.6.13. / T.D.7.13. / T.D.8.13.	Öyküleyici metinlerdeki hikâye unsurlarını belirlemeye yönelik çözümleme yapabilme	İşlemsel Bilgi	Analiz

T.D.5.14. / T.D.6.14. / T.D.7.14. / T.D.8.14.	Bilgilendirici metinlerde metin yapılarından hareketle önemli bilgileri belirlemeye yönelik çözümleme yapabilme	İşlemsel Bilgi	Analiz
T.D.5.15. / T.D.6.15. / T.D.7.15. / T.D.8.15.	Bilgilendirici metinde anahtar kelimeleri belirlemeye yönelik çözümleme yapabilme	İşlemsel Bilgi	Analiz
T.D.5.16. / T.D.6.16. / T.D.7.16. / T.D.8.16.	Metnin bölümlerini belirlemeye yönelik çözümleme yapabilme	İşlemsel Bilgi	Analiz
T.D.5.17. / T.D.6.17. / T.D.7.17. / T.D.8.17.	Bilgilendirici metinde düşünceyi geliştirme yollarını belirlemeye yönelik çözümleme yapabilme	İşlemsel Bilgi	Analiz
T.D.5.18. / T.D.6.18. / T.D.7.18. / T.D.8.18.	Dinlediğindeki/izlediğindeki söz sanatlarını belirlemeye yönelik çözümleme yapabilme	İşlemsel Bilgi	Analiz
T.D.7.19. / T.D.8.19.	Dinlediğinde/izlediğinde kullanılan ikna etme tekniklerini belirlemeye yönelik çözümleme yapabilme	İşlemsel Bilgi	Analiz
T.D.5.19. / T.D.6.19. / T.D.7.20. / T.D.8.20.	Dinlediğinden/izlediğinden hareketle söz varlığını geliştirmeye yönelik çözümleme yapabilme	İşlemsel Bilgi	Analiz
T.D.5.20. / T.D.6.20. / T.D.7.21. / T.D.8.21.	Çoklu ortam öğelerine yönelik çözümleme yapabilme	İşlemsel Bilgi	Analiz
T.D.5.21. / T.D.6.21. / T.D.7.22. / T.D.8.22.	Dinlediğini/izlediğini özetleyebilme	İşlemsel Bilgi	Anlama
T.D.5.22. / T.D.6.22. / T.D.7.23. / T.D.8.23.	Dinlediğini/izlediğini değerlendirebilme	Kavramsal Bilgi	Değerlendirme
T.D.7.24. / T.D.8.24.	Medya içeriğini değerlendirebilme	Kavramsal Bilgi	Değerlendirme
T.D.5.23. / T.D.6.23. / T.D.7.25. / T.D.8.25.	Dinlediğini/izlediğini eleştirebilme	Üstbilişsel Bilgi	Değerlendirme
T.D.5.24. / T.D.6.24. / T.D.7.26. / T.D.8.26.	Dinlediğindeki/izlediğindeki probleme çözüm üretebilme	Üstbilişsel Bilgi	Sentez

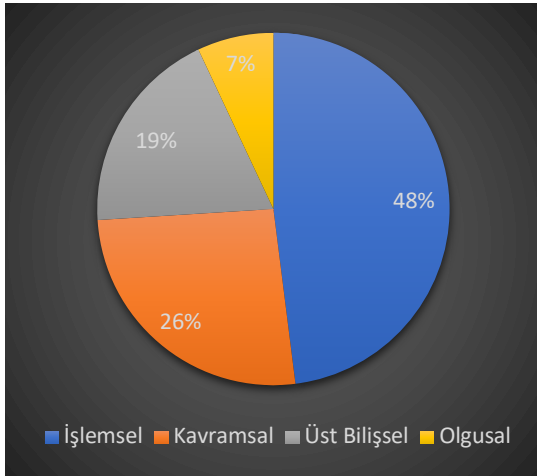
T.D.5.25. / T.D.6.25. /
T.D.7.27. / T.D.8.27.

Dinleme/izleme sürecine
yönelik öz yansıtma
yapabilme/kendine
uyarlayabilme

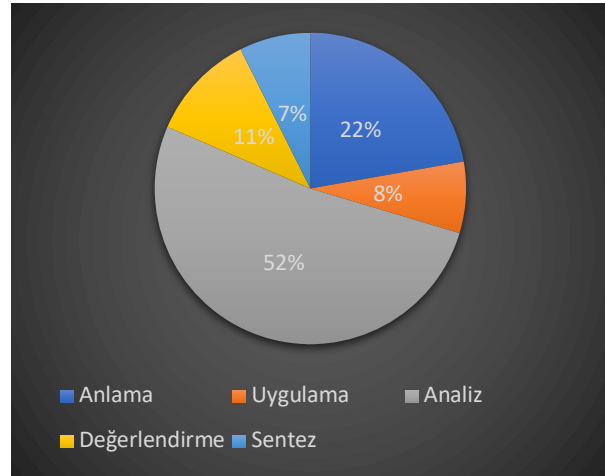
Üstbilişsel Bilgi

Sentez

Tablo 4'te görüldüğü gibi dinleme/izleme becerisi öğrenme çıktılarının YBT bilgi türleri ve bilişsel süreç basamakları açısından dağılımı incelenmiştir. Bu incelemeye göre, olgusal bilgi düzeyinde (f=2) öğrenme çıktısı, kavramsal bilgi düzeyinde (f=7) öğrenme çıktısı, işlemsel bilgi düzeyinde (f=13), öğrenme çıktısı ve üst bilişsel bilgi düzeyinde (f=5) öğrenme çıktısı tespit edilmiştir. Dinleme/izleme becerisine ait öğrenme çıktılarının bilişsel süreç basamakları açısından dağılımı şu şekildedir: hatırlama (f=0), anlama (f=6), uygulama (f=2), analiz (f=14), değerlendirme (f=3), sentez (f=2)'dir. İncelenen öğrenme çıktıları içerisinde hatırlama basamağında bir öğrenme çıktısının olmadığı tespit edilmiştir. Bu öğrenme çıktıları içerisinde en fazla öğrenme çıktısının yer aldığı süreç basamağının “analiz” olduğu belirlenmiştir. Dinleme/izleme becerilerine ait öğrenme çıktılarının yüzdelik dağılımı Şekil 2 ve Şekil 3'te gösterilmiştir:



Şekil 2. Dinleme/izleme becerisine ait öğrenme çıktılarının bilgi türü bakımından yüzdelik dağılımı



Şekil 3. Dinleme/izleme becerisine ait öğrenme çıktılarının bilişsel süreç bakımından yüzdelik dağılımı

Şekil 2’de görüldüğü gibi dinleme/izleme becerisine ait öğrenme çıktılarının %48’inin işlemsel, %26’sının kavramsal, %19’unun üst bilişsel ve %7’sinin olgusal olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen bu veriler, dinleme/izleme becerilerinde yer alan öğrenme çıktılarının en fazla işlemsel bilgi türünde olduğunu göstermektedir. Şekil 3’te dinleme/izleme becerilerinin %52’si analiz, %22’si anlama, %11’i değerlendirme, %7’si sentez ve %8’i uygulama basamağında yer almaktadır. Bu veriler doğrultusunda öğrenme çıktılarının en çok analiz etme basamağında yer aldığı tespit edilmiştir.

2. TYMMP'deki Okuma Becerisi Öğrenme Çıktılarına Ait Bulgular

Araştırma kapsamında 2024 TYMMP'deki okuma becerisi öğrenme çıktıları Yenilemiş Bloom Taksonomisi'nde yer alan bilgi türleri ve bilişsel süreç basamakları bakımından değerlendirilmiştir. Tablo 5'te okuma becerisi öğrenme çıktılarının değerlendirilmesi gösterilmiştir:

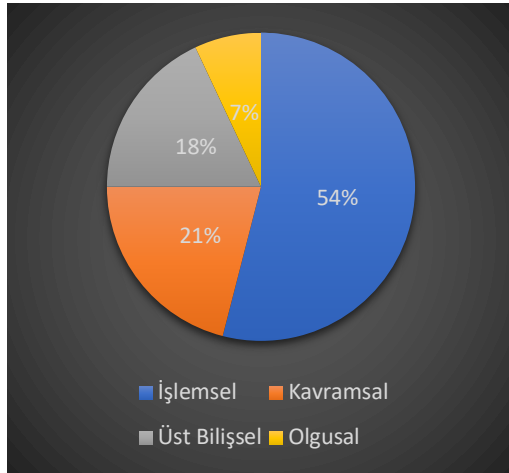
Tablo 5. TYMMP'deki okuma becerisi öğrenme çıktılarının Bloom Taksonomisi'ne göre dağılımı

Öğrenme Çıktısı Kodu	Öğrenme Çıktısı	Bloom Taksonomisi'ndeki Bilgi Türü	Bloom Taksonomisi'ndeki Bilişsel Süreç Basamağı
T.O.5.1. / T.O.6.1. / T.O.7.1. / T.O.8.1.	Okumada materyal seçimini yönetebilme	İşlemsel Bilgi	Uygulama
T.O.5.2. / T.O.6.2	Sesli ve sessiz okurken akıcı okuma unsurlarını yönetebilme	İşlemsel Bilgi	Uygulama
T.O.5.3. / T.O.6.3. / T.O.7.2. / T.O.8.2.	Okumada strateji ve yöntem seçimlerini yönetebilme	İşlemsel Bilgi	Uygulama
T.O.5.4. / T.O.6.4. / T.O.7.3. / T.O.8.3.	Okuyacağı metnin içeriğine yönelik tahminde bulunabilme	Kavramsal Bilgi	Anlama
T.O.5.5. / T.O.6.5. / T.O.7.4. / T.O.8.4.	Metinde geçen anlamını bilmediği söz varlığı unsurlarının anlamını tahmin edebilme	Kavramsal Bilgi	Anlama
T.O.5.6. / T.O.6.6. / T.O.7.5. / T.O.8.5.	Metnin yüzey anlamını belirleyebilme	Olgusal Bilgi	Anlama
T.O.5.7. / T.O.6.7. / T.O.7.6. / T.O.8.6.	Görselle iletilen anlamı belirleyebilme	Olgusal Bilgi	Anlama
T.O.5.8. / T.O.6.8. / T.O.7.7. / T.O.8.7	Metnin derin anlamını belirlemeye yönelik basit çıkarımlar yapabilme	Üstbilişsel Bilgi	Anlama
T.O.5.9. / T.O.6.9. / T.O.7.8. / T.O.8.8.	Metnin derin anlamını belirlemeye yönelik üst düzey çıkarımlar yapabilme	Üstbilişsel Bilgi	Analiz
T.O.5.10. / T.O.6.10. / T.O.7.9. / T.O.8.9	Metin içi karşılaştırma yapabilme	Kavramsal Bilgi	Analiz
T.O.5.11. / T.O.6.11. / T.O.7.10. / T.O.8.10.	Metinler arası karşılaştırma yapabilme	Kavramsal Bilgi	Analiz
T.O.5.12. / T.O.6.12. / T.O.7.11. / T.O.8.11.	Metindeki unsurları sınıflandırabilme	İşlemsel Bilgi	Analiz

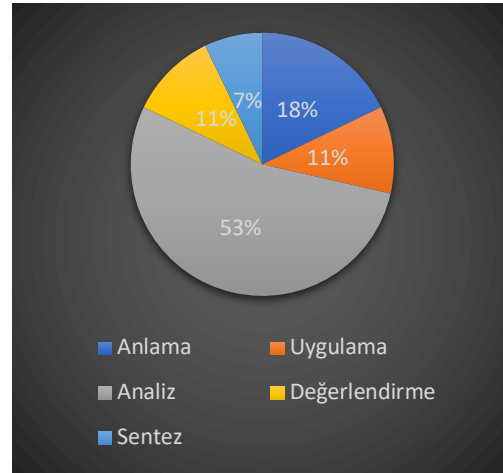
T.O.5.13. / T.O.6.13. / T.O.7.12. / T.O.8.12.	Metni yorumlayabilme	Üstbilişsel Bilgi	Analiz
T.O.5.14. / T.O.6.14. / T.O.7.13. / T.O.8.13.	Öyküleyici metinlerdeki hikâye unsurlarını belirlemeye yönelik çözümleme yapabilme	İşlemsel Bilgi	Analiz
T.O.5.15. / T.O.6.15. / T.O.7.14. / T.O.8.14.	Bilgilendirici metinde anahtar kelimeleri belirlemeye yönelik çözümleme yapabilme	İşlemsel Bilgi	Analiz
T.O.5.16. / T.O.6.16. / T.O.7.15. / T.O.8.15.	Metinde anahtar kelimeleri belirlemeye yönelik çözümleme yapabilme	İşlemsel Bilgi	Analiz
T.O.5.17. / T.O.6.17. / T.O.7.16. / T.O.8.16.	Metnin bölümlerini belirlemeye yönelik çözümleme yapabilme	İşlemsel Bilgi	Analiz
T.O.5.18. / T.O.6.18. / T.O.7.17. / T.O.8.17.	Şiirin biçim özelliklerini belirlemeye yönelik çözümleme yapabilme	İşlemsel Bilgi	Analiz
T.O.5.19. / T.O.6.19. / T.O.7.18. / T.O.8.18.	Bilgilendirici metinde düşüncüyü geliştirme yollarını belirlemeye yönelik çözümleme yapabilme	İşlemsel Bilgi	Analiz
T.O.5.20. / T.O.6.20. / T.O.7.19. / T.O.8.19.	Metindeki söz sanatlarını belirlemeye yönelik çözümleme yapabilme	İşlemsel Bilgi	Analiz
T.O.7.20. / T.O.8.20.	Metinde kullanılan ikna etme tekniklerini belirlemeye yönelik çözümleme yapabilme	İşlemsel Bilgi	Analiz
T.O.5.21. / T.O.6.21. / T.O.7.21. / T.O.8.21.	Metinden hareketle söz varlığını geliştirmeye yönelik çözümleme yapabilme	İşlemsel Bilgi	Analiz
T.O.5.22. / T.O.6.22. / T.O.7.22. / T.O.8.22.	Çoklu ortam öğelerine yönelik çözümleme yapabilme	İşlemsel Bilgi	Analiz
T.O.5.23. / T.O.6.23. / T.O.7.23. / T.O.8.23.	Okuduğunu özetleyebilme	İşlemsel Bilgi	Anlama
T.O.5.24. / T.O.6.24. / T.O.7.24. / T.O.8.24.	Okuduğunu değerlendirebilme	Kavramsal Bilgi	Değerlendirme
T.O.7.25. / T.O.8.25.	Basılı ve dijital medya metinlerini değerlendirebilme	Kavramsal Bilgi	Değerlendirme
T.O.5.25. / T.O.6.25. / T.O.7.26. / T.O.8.26.	Metni eleştirebilme	Üstbilişsel Bilgi	Değerlendirme

T.O.5.26. / T.O.6.26. / T.O.7.27. / T.O.8.27.	Metindeki probleme çözüm üretebilme	İşlemsel Bilgi	Sentez
T.O.5.27. / T.O.6.27. / T.O.7.28. / T.O.8.28.	Okuma sürecine yönelik öz yansıtma yapabilme/kendini uyarlayabilme	Üstbilişsel Bilgi	Sentez

Tablo 5’te görüldüğü gibi okuma becerisi öğrenme çıktılarının YBT bilgi türleri ve bilişsel süreç basamakları açısından dağılımı incelenmiştir. Bu incelemeye göre, olgusal bilgi düzeyinde (f=2) öğrenme çıktısı, kavramsal bilgi düzeyinde (f=6) öğrenme çıktısı, işlemsel bilgi düzeyinde (f=15) öğrenme çıktısı ve üst bilişsel bilgi düzeyinde (f=5) öğrenme çıktısı tespit edilmiştir. Okuma becerisine yönelik öğrenme çıktılarının bilişsel süreç basamaklarına göre dağılımı ise şu şekildedir: hatırlama(f=0), anlama (f=5), uygulama (f=3), analiz (f=15), değerlendirme (f=3) ve sentez basamağında (f=2) öğrenim çıktısı tespit edilmiştir. İncelenen öğrenme çıktıları içerisinde hatırlama basamağında bir öğrenme çıktısının olmadığı tespit edilmiştir. Bu öğrenme çıktıları içerisinde en fazla öğrenme çıktısının yer aldığı süreç basamağının “analiz etme” basamağında olduğu belirlenmiştir. Okuma becerilerine ait öğrenme çıktılarının yüzdelik dağılımı Şekil 4 ve Şekil 5’te gösterilmiştir:



Şekil 4. Okuma becerisine ait öğrenme çıktılarının bilgi türü bakımından yüzdelik dağılımı



Şekil 5. Okuma becerisine ait öğrenme çıktılarının bilişsel süreç bakımından yüzdelik dağılımı

Şekil 4’te görüldüğü gibi okuma becerisine ait öğrenme çıktılarının %54’ünün işlemsel, %21’sinin kavramsal, %18’inin üst bilişsel ve %7’sinin olgusal olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen bu veriler, okuma becerilerinde yer alan öğrenme çıktılarının en fazla işlemsel bilgi türünde olduğunu göstermektedir. Şekil 5’te okuma becerilerinin %53’ü analiz, %18’i anlama, %11’i değerlendirme, %7’si sentez ve %11’i uygulama basamağında yer almaktadır. Bu veriler doğrultusunda öğrenme çıktılarının en çok analiz etme basamağında yer aldığı tespit edilmiştir.

3. TYMMP’deki Konuşma Becerisi Öğrenme Çıktılarına Ait Bulgular

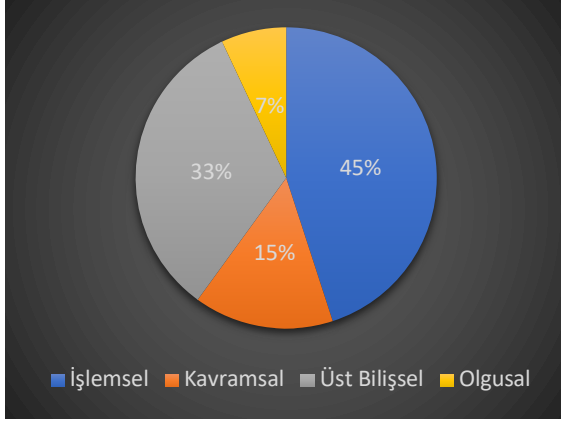
Araştırma çerçevesinde, TYMMP’deki konuşma becerisi öğrenme çıktıları, YBT’de bulunan bilgi türleri ve bilişsel süreç basamakları açısından analiz edilmiştir. Tablo 6’da konuşma becerisi öğrenme çıktılarının bu değerlendirmesi yer almaktadır:

Tablo 6. TYMMP’deki konuşma becerisi öğrenme çıktılarının Bloom Taksonomisi’ne göre dağılımı

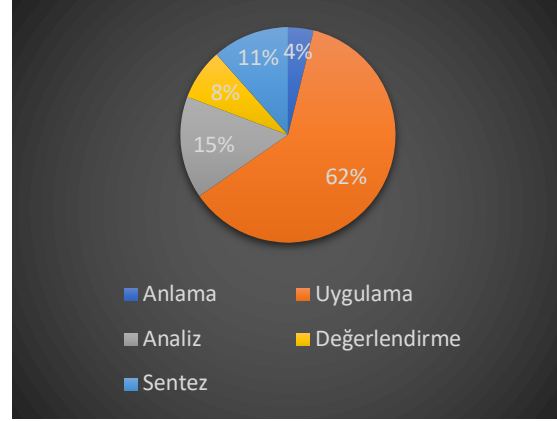
Öğrenme Çıktısı Kodu	Öğrenme Çıktısı	Bloom Taksonomisi’ndeki Bilgi Türü	Bloom Taksonomisi’ndeki Bilişsel Süreç Basamağı
T.K.5.1. / T.K.6.1. / T.K.7.1. / T.K.8.1.	Konuşma sürecini yönetebilme	İşlemsel Bilgi	Uygulama
T.K.5.2. / T.K.6.2. / T.K.7.2. / T.K.8.2.	Konuşma yöntem ve tekniklerine yönelik seçimlerini yönetebilme	İşlemsel Bilgi	Uygulama
T.K.5.3. / T.K.6.3. / T.K.7.3. / T.K.8.3.	Konuşmasında amaç ve içeriğe yönelik seçimlerini yönetebilme	Kavramsal Bilgi	Uygulama
T.K.5.4. / T.K.6.4. / T.K.7.4. / T.K.8.4.	Konuşmasında ön bilgilerinden yararlanabilme	Üstbilişsel Bilgi	Uygulama
T.K.5.5. / T.K.6.5. / T.K.7.5. / T.K.8.5.	Konuşmasında uygun tepki verebilme	Üstbilişsel Bilgi	Uygulama
T.K.5.6. / T.K.6.6. / T.K.7.6. / T.K.8.6.	Konuşmasında çoklu ortam öğeleriyle içerik oluşturabilme	İşlemsel Bilgi	Sentez
T.K.5.7. / T.K.6.7. / T.K.7.7. / T.K.8.7.	Yaratıcı konuşma yapabilme	Üstbilişsel Bilgi	Sentez
T.K.5.8. / T.K.6.8. / T.K.7.8. / T.K.8.8.	Hazırlıksız konuşma yapabilme	Üstbilişsel Bilgi	Uygulama
T.K.5.9. / T.K.6.9. / T.K.7.9. / T.K.8.9.	Konuşmasında sesini uygun şekilde kullanabilme	İşlemsel Bilgi	Uygulama
T.K.5.10. / T.K.6.10. / T.K.7.10. / T.K.8.10.	Sözlü sunum yapabilme	İşlemsel Bilgi	Uygulama
T.K.5.11. / T.K.6.11. / T.K.7.11. / T.K.8.11.	Konuşmasında tahminlerinden yararlanabilme	Kavramsal Bilgi	Uygulama
T.K.5.12. / T.K.6.12. / T.K.7.12. / T.K.8.12.	Konuşmasında karşılaştırma yapabilme	Kavramsal Bilgi	Analiz
T.K.5.13. / T.K.6.13. / T.K.7.13. / T.K.8.13.	Konuşmasında sınıflandırma yapabilme	Kavramsal Bilgi	Analiz
T.K.5.14. / T.K.6.14. / T.K.7.14. / T.K.8.14.	Yorumunu sözlü olarak ifade edebilme	Üstbilişsel bilgi	Analiz

T.K.5.15. / T.K.6.15. / T.K.7.15. / T.K.8.15.	Sözlü olarak özetleyebilme	İşlemsel Bilgi	Anlama
T.K.5.16. / T.K.6.16. / T.K.7.16. / T.K.8.16.	Değerlendirmesini sözlü olarak ifade edebilme	Üstbilişsel Bilgi	Değerlendirme
T.K.5.17. / T.K.6.17. / T.K.7.17. / T.K.8.17.	Sözlü olarak tartışmaya katılabilmek	Üstbilişsel Bilgi	Değerlendirme
T.K.5.18. / T.K.6.18. / T.K.7.18. / T.K.8.18.	Eleştirisini sözlü olarak ifade edebilme	Üstbilişsel Bilgi	Uygulama
T.K.5.19. / T.K.6.19. / T.K.7.19. / T.K.8.19.	Problem çözümüne yönelik konuşma yapabilme	İşlemsel Bilgi	Analiz
T.K.5.20. / T.K.6.20. / T.K.7.20. / T.K.8.20.	Hazırlıklı konuşmasını yapılandırabilme	İşlemsel Bilgi	Uygulama
T.K.5.21. / T.K.6.21. / T.K.7.21. / T.K.8.21.	Konuşmasında düşüncüyü geliştirme yollarını kullanabilme	İşlemsel Bilgi	Uygulama
T.K.5.22. / T.K.6.22. / T.K.7.22. / T.K.8.22.	Konuşmasını zenginleştirecek biçimde söz varlığını kullanabilme	İşlemsel Bilgi	Uygulama
T.K.5.23. / T.K.6.23. / T.K.7.23. / T.K.8.23.	Konuşmasında açık ve örtük ifadeleri kullanabilme	İşlemsel Bilgi	Uygulama
T.K.5.24. / T.K.6.24. / T.K.7.24. / T.K.8.24.	Uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanabilme	İşlemsel Bilgi	Uygulama
T.K.5.25. / T.K.6.25. / T.K.7.25. / T.K.8.25.	Konuşmasında beden dilini ve mekânı etkili kullanabilme	İşlemsel Bilgi	Uygulama
T.K.5.26. / T.K.6.26. / T.K.7.26. / T.K.8.26.	Konuşma sürecine yönelik öz yansıtma yapabilme/kendini uyarlayabilme	Üstbilişsel bilgi	Sentez

Tablo 6'da belirtildiği üzere, konuşma becerisi öğrenme çıktılarının YBT'deki bilgi türleri ve bilişsel süreç basamaklarına göre dağılımı incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda, olgusal bilgi düzeyinde (f=2), kavramsal bilgi düzeyinde (f=4), işlemsel bilgi düzeyinde (f=12) ve üst bilişsel bilgi düzeyinde (f=9) öğrenme çıktıları olduğu saptanmıştır. Konuşma becerisine yönelik öğrenme çıktılarının bilişsel süreç basamaklarına göre dağılımı ise şu şekildedir: hatırlama (f=0), anlama (f=1), uygulama (f=16), analiz (f=4), değerlendirme (f=2) ve sentez (f=3). İncelenen öğrenme çıktıları içerisinde hatırlama basamağında öğrenme çıktısının olmadığı tespit edilmiştir. Bu öğrenme çıktıları içerisinde en fazla öğrenme çıktısının yer aldığı süreç basamağının “uygulama” olduğu belirlenmiştir. Konuşma becerilerine ait öğrenme çıktıların yüzdelik dağılımı Şekil 6’da gösterilmiştir:



Şekil 6. Konuşma becerisine ait öğrenme çıktılarının bilgi türü bakımından yüzdelik dağılımı



Şekil 7. Konuşma becerisine ait öğrenme çıktılarının bilişsel süreç bakımından yüzdelik dağılımı

Şekil 6’da gösterildiği üzere konuşma becerisine ait öğrenme çıktılarının %45’inin işlemsel, %33’ünün üst bilişsel, %15’inin kavramsal, %7’sinin olgusal olduğu belirlenmiştir. Bu veriler, konuşma becerisinde yer alan öğrenme çıktılarının büyük ölçüde işlemsel bilgi türünde olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca Şekil 7’de öğrenme çıktılarının bilişsel süreç basamaklarının şu şekilde olduğu tespit edilmiştir: %62’si uygulama, %15’i analiz, %8’i değerlendirme, %4’ü anlama ve %11’i sentez şeklindedir. Bu bilgiler ışığında, konuşma becerisi öğrenme çıktılarının en çok uygulama aşamasında yer aldığı saptanmıştır.

4. TYMMP’deki Yazma Becerisi Öğrenme Çıktılarına Ait Bulgular

Araştırma çerçevesinde, ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı’ndaki yazma becerisi öğrenme çıktıları, YBT’de bulunan bilgi türleri ve bilişsel süreç basamakları açısından analiz edilmiştir. Tablo 7’de yazma becerisi öğrenme çıktılarının bu değerlendirmesi yer almaktadır.

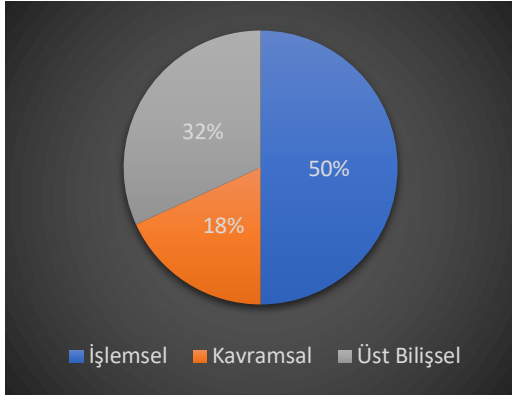
Tablo 7. TYMMP’deki yazma becerisi öğrenme çıktılarının Bloom Taksonomisi dağılımı

Öğrenme Çıktısı Kodu	Öğrenme Çıktısı	Bloom Taksonomisi’ndeki Bilgi Türü	Bloom Taksonomisi’ndeki Bilişsel Süreç Basamağı
T.Y.5.1. / T.Y.6.1. / T.Y.7.1. / T.Y.8.1.	Yazma sürecini yönetebilme	İşlemsel Bilgi	Uygulama
T.Y.5.2. / T.Y.6.2. / T.Y.7.2. / T.Y.8.2.	Yazma strateji, yöntem ve tekniklerine yönelik seçimlerini yönetebilme	İşlemsel Bilgi	Uygulama
T.Y.5.3. / T.Y.6.3. / T.Y.7.3. / T.Y.8.3.	Yazısında içerik ve yapıya yönelik seçimlerini yönetebilme	Kavramsal Bilgi	Uygulama
T.K.5.4. / T.K.6.4. / T.K.7.4. / T.K.8.4.	Yazılı üretim ve yazılı etkileşiminde ön bilgilerinden yararlanabilme	Kavramsal Bilgi	Uygulama
T.Y.5.5. / T.Y.6.5. / T.Y.7.5. / T.Y.8.5.	Yazılı etkileşiminde uygun tepki verebilme	Üstbilişsel Bilgi	Uygulama

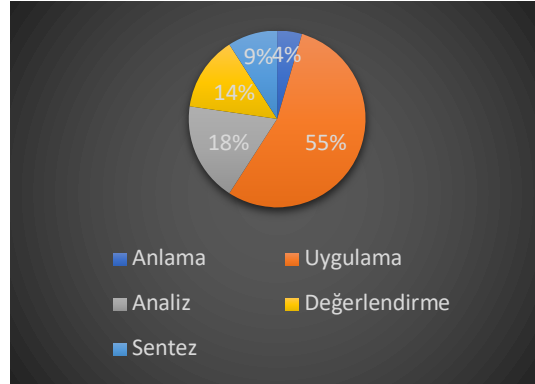
T.Y.5.6. / T.Y.6.6. / T.Y.7.6. / T.Y.8.6.	Yazısında çoklu ortam öğeleriyle içerik oluşturabilme	İşlemsel Bilgi	Sentez
T.Y.5.7. / T.Y.6.7. / T.Y.7.7. / T.Y.8.7.	Yaratıcı yazı yazabilme	Üstbilişsel Bilgi	Sentez
T.Y.5.8. / T.Y.6.8. / T.Y.7.8. / T.Y.8.8.	Yazılı üretim ve yazılı etkileşiminde tahminlerinden yararlanabilme	Kavramsal Bilgi	Uygulama
T.Y.5.9. / T.Y.6.9. / T.Y.7.9. / T.Y.8.9.	Yazısında karşılaştırma yapabilme	Kavramsal Bilgi	Analiz
T.Y.5.10. / T.Y.6.10. / T.Y.7.10. / T.Y.8.10.	Yazısında sınıflandırma yapabilme	İşlemsel Bilgi	Uygulama
T.Y.5.11. / T.Y.6.11. / T.Y.7.11. / T.Y.8.11.	Yorumunu yazılı olarak ifade edebilme	Üstbilişsel bilgi	Analiz
T.Y.5.12. / T.Y.6.12. / T.Y.7.12. / T.Y.8.12.	Yazılı olarak özetleyebilme	İşlemsel Bilgi	Anlama
T.Y.5.13. / T.Y.6.13. / T.Y.7.13. / T.Y.8.13.	Değerlendirmesini yazılı olarak ifade edebilme	Üstbilişsel Bilgi	Değerlendirme
T.Y.5.14. / T.Y.6.14. / T.Y.7.14. / T.Y.8.14.	Yazılı üretiminde ve yazılı etkileşiminde tartışabilme	Üstbilişsel Bilgi	Analiz
T.Y.5.15. / T.Y.6.15. / T.Y.7.15. / T.Y.8.15.	Eleştirisini yazılı olarak ifade edebilme	Üstbilişsel Bilgi	Değerlendirme
T.Y.5.16. / T.Y.6.16. / T.Y.7.16. / T.Y.8.16.	Problem çözümüne yönelik yazabilme	İşlemsel Bilgi	Analiz
T.Y.5.17. / T.Y.6.17. / T.Y.7.17. / T.Y.8.17.	Yazısında düşünceyi geliştirme yollarını kullanabilme	İşlemsel Bilgi	Uygulama
T.Y.5.18. / T.Y.6.18. / T.Y.7.18. / T.Y.8.18.	Yazısını zenginleştirecek biçimde söz varlığını kullanabilme	İşlemsel Bilgi	Uygulama
T.Y.5.19. / T.Y.6.19. / T.Y.7.19. / T.Y.8.19.	Yazısında açık ve örtük ifade etmeye yönelik yapıları kullanabilme	İşlemsel Bilgi	Uygulama
T.Y.5.20. / T.Y.6.20. / T.Y.7.20. / T.Y.8.20.	Uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanabilme	İşlemsel Bilgi	Uygulama
T.Y.5.21. / T.Y.6.21. / T.Y.7.21. / T.Y.8.21.	Yazım kuralları ve noktalama işaretlerini uygulayabilme	İşlemsel Bilgi	Uygulama
T.Y.5.22. / T.Y.6.22. / T.Y.7.22. / T.Y.8.22.	Yazma sürecine yönelik öz yansıtma yapabilme/kendini uyarlayabilme	Üstbilişsel Bilgi	Değerlendirme

Tablo 7’de belirtildiği üzere, yazma becerisi öğrenme çıktılarının YBT’deki bilgi türleri ve bilişsel süreç basamaklarına göre dağılımı incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda, olgusal bilgi düzeyinde (f=0), kavramsal bilgi düzeyinde (f=4), işlemsel bilgi düzeyinde (f=11) ve üst bilişsel bilgi düzeyinde (f=7) öğrenme çıktıları olduğu saptanmıştır. Konuşma becerisine yönelik öğrenme çıktılarının bilişsel süreç basamaklarına göre dağılımı ise şu şekildedir: hatırlama (f=0), anlama (f=1), uygulama (f=12), analiz (f=4), değerlendirme (f=3) ve sentez (f=2). İncelenen öğrenme çıktıları içerisinde hatırlama basamağında öğrenme çıktısının olmadığı tespit edilmiştir. Bu öğrenme çıktıları içerisinde en fazla öğrenme çıktısının yer aldığı

süreç basamağının “uygulama” olduğu belirlenmiştir. Yazma becerilerine ait öğrenme çıktılarının yüzdelik dağılımı Şekil 8 ve Şekil 9’da gösterilmiştir:



Şekil 8. Yazma becerisine ait öğrenme çıktılarının bilgi türü bakımından yüzdelik dağılımı

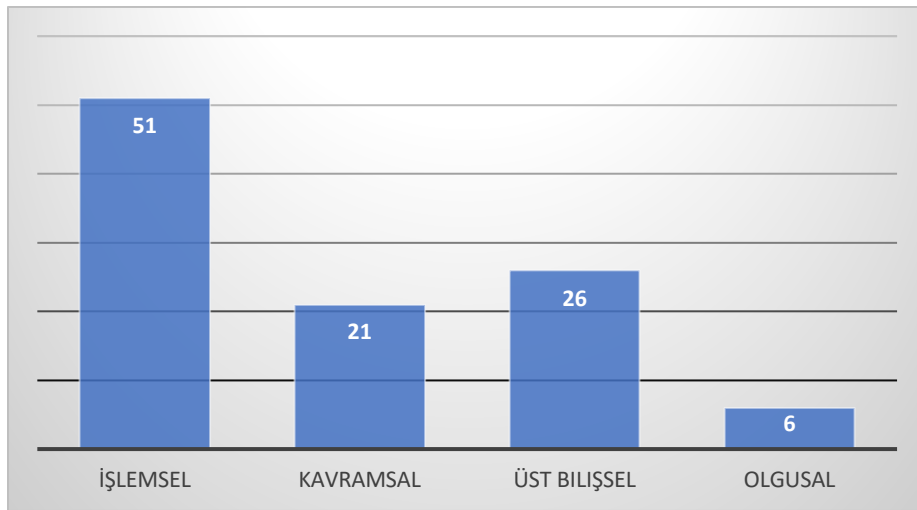


Şekil 9. Yazma becerisine ait öğrenme çıktılarının bilişsel süreç bakımından yüzdelik dağılımı

Şekil 8’de gösterildiği gibi, yazma becerisine ait öğrenme çıktılarının %50’sinin işlemsel, %32’sinin üst bilişsel, %18’inin kavramsal olduğu belirlenmiştir. Bu veriler, okuma becerisinde yer alan öğrenme çıktılarının büyük ölçüde işlemsel bilgi türünde olduğunu ortaya koymaktadır. Şekil 9’a göre yazma becerisinin %55’i uygulama, %18’i analiz etme, %9’u uygulama, %4’ü anlama aşamasında bulunmaktadır. Bu bilgiler ışığında, öğrenme çıktılarının en çok “uygulama” aşamasında yer aldığı saptanmıştır.

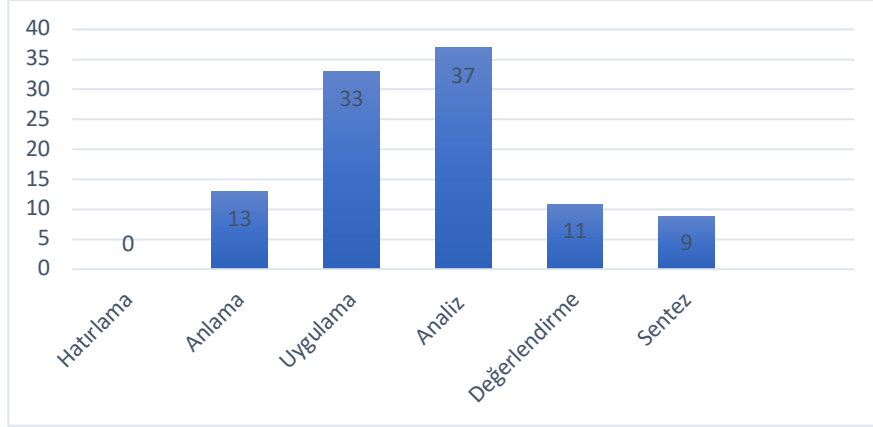
5. TYMMP’deki Öğrenme Çıktılarının Bloom Taksonomisi Bilgi Türleri ve Bilişsel Süreç Basamakları Açısından Dağılımına Ait Bulgular

Araştırma çerçevesinde, ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı’ndaki öğrenme çıktılarının YBTde bulunan bilgi türleri ve bilişsel süreç basamakları açısından analiz edilmiştir. Şekil 10 ve Şekil 11’de öğrenme çıktılarının tamamının değerlendirilmesi yer almaktadır.



Şekil 10. TYMMP’deki öğrenme çıktılarının Bloom Taksonomisi değerlendirilmesi

Şekil 10'un sonuçlarına göre, ortaokul Türkçe dersi öğretim programındaki öğrenme çıktıları YBT bilgi türleri bakımından değerlendirilmiştir. Bu incelemeye göre, olgusal bilgi düzeyinde (f=6) öğrenme çıktısı, kavramsal bilgi düzeyinde (f=21) öğrenme çıktısı, işlemsel bilgi düzeyinde (f=51), öğrenme çıktısı ve üst bilişsel bilgi düzeyinde (f=26) öğrenme çıktısı tespit edilmiştir. Elde edilen veriler doğrultusunda, öğrenme çıktılarının YBT bilgi türleri bakımından yüzdelik dağılımı şu şekildedir: %49'u işlemsel, %25'i üst bilişsel, %20'si kavramsal ve %6'sı olgusaldır.



Şekil 11. TYMMP'deki öğrenme çıktılarının Bloom Taksonomisi'ne göre değerlendirilmesi

Şekil 11'de ortaokul Türkçe dersi öğretim programındaki öğrenme çıktıları YBT bilişsel süreç basamakları bakımından değerlendirilmiştir. Elde edilen bulgular neticesinde öğrenme çıktılarının dağılımının şu şekilde olduğu tespit edilmiştir: hatırlama (f=0), anlama (f=13), uygulamak(f=33), analiz (f=37), değerlendirmek (f=11), sentez (f=9). İncelenen öğrenme çıktıları içerisinde hatırlama basamağında bir öğrenme çıktısının olmadığı tespit edilmiştir. Elde edilen veriler doğrultusunda, öğrenme çıktılarının YBT bilişsel süreç basamakları bakımından yüzdelik dağılımı ise şu şekilde tespit edilmiştir: %36'sı analiz, %32'si uygulama, %13'ü anlama, %11'i değerlendirme, %8'i sentez'dir.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Bloom Taksonomisi, eğitim hedeflerini sınıflandırmada kullanılan bir çerçeve olduğundan bilgi türleri ve bilişsel süreç basamakları açısından öğrenme hedeflerini kategorize etmektedir. Çeşitli eleştiri ve sorgulamalarla birlikte taksonomi yeni halini almıştır. YBT'de yer alan bilişsel süreç basamaklarının bir programdaki dağılımı programı etkileyeceği düşünülmektedir. Lewis ve Smith'e göre (1993, s. 132), öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerin bireysel farklılıkları göz önüne alınarak alt düzey ve üst düzey bilişsel becerileri kazandırmayı hedefleyen etkinlikler yapılmalıdır. Öğrenmenin etkililiğini arttırmak için kazanım düzeylerinin öğretim programlarına homojen olarak dağılması, üst sınıflara gidildikçe üst düzey bilgi basamakları içeren kazanımların daha fazla olması ya da kazanımların sınıf düzeyinde genel olarak kavramsal bilgi düzeyinde olması gerekmektedir (Anderson & Krathwohl 2001).

Bu çalışmada, Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programındaki okuma, dinleme/izleme, konuşma ve yazma becerilerinin öğrenme çıktıları YBT bilgi türleri ve bilişsel süreç basamakları açısından incelenmiştir. İnceleme sonucunda olgusal bilgi düzeyinde (f=6) öğrenme çıktısı, kavramsal bilgi düzeyinde (f=21) öğrenme çıktısı, işlemsel bilgi düzeyinde (f=51), öğrenme çıktısı ve üst bilişsel bilgi düzeyinde (f=26) öğrenme çıktısı olduğu belirlenmiştir. Elde edilen veriler doğrultusunda, öğrenme çıktılarının YBT bilgi türleri bakımından yüzdelik dağılımı şu şekildedir: %49'u işlemsel, %25'i üst bilişsel, %20'si kavramsal

ve %6'sı olgusaldır. Elde edilen veriler doğrultusunda, öğrenme çıktılarının bilgi türleri bakımından en çok işlemsel bilgi düzeyinde olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmada ayrıca Ortaokul Türkçe dersi öğretim programındaki öğrenme çıktıları, YBT bilişsel süreç basamaklarına göre analiz edilmiştir. Sonuçlar öğrenme çıktılarının şu şekilde olduğunu göstermektedir: hatırlama (f=0), anlama (f=13), uygulamak (f=33), analiz (f=37), değerlendirmek (f=11), sentez (f=9). Elde edilen veriler doğrultusunda, öğrenme çıktılarının YBT bilişsel süreç basamakları bakımından yüzdelik dağılımı ise şu şekilde tespit edilmiştir: %36'sı analiz, %32'si uygulama, %13'ü anlama, %11'i değerlendirmek %8'i sentezdir. Yapılan incelemeler, hatırlama basamağında öğrenme çıktısının bulunmadığını ortaya koymuştur. Ayrıca öğrenme çıktılarının bilişsel süreç basamaklarında dağılımın dengeli olmadığını göstermektedir.

Alanyazında Türkçe ders kitaplarındaki kazanımların bilişsel süreçler açısından nasıl bir dağılım gösterdiği ele alınmış ve bu çalışmalar, genellikle alt düzey bilişsel becerilere ağırlık verildiğini ortaya koymuştur. Savaş (2014) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, ortaokul Türkçe ders kitaplarında yer alan dinleme etkinliklerinin alt ve üst düzey bilişsel beceri basamakları arasında eşit bir dağılım göstermediği belirtilmiştir. Araştırmada, alt düzey bilişsel beceriler olan hatırlama, anlama ve uygulama basamaklarının, toplam etkinliklerin %64,3'ünü oluşturduğu tespit edilmiştir. Benzer şekilde, Türkçe Öğretim Programı'nda 5-8. sınıflara yönelik kazanımların Revize Edilmiş Bloom Taksonomisi açısından değerlendirilmesi, bu kazanımların büyük ölçüde bilişsel süreç boyutunda anlama ve uygulama basamaklarında, bilgi türü açısından ise olgusal ve işlemsel bilgi düzeylerinde yoğunlaştığını ortaya koymuştur. Bu durum, söz konusu kazanımların daha çok alt düzey bilgi basamaklarında yer aldığını göstermektedir.

Eroğlu (2013) tarafından yapılan bir diğer çalışmada, MEB Yayınları'na ait 2012 Türkçe Öğretmen Kılavuz Kitabı'nda (6, 7, 8. sınıf) yer alan dil bilgisi kazanımlarının %54,7'sinin hatırlama ve anlama basamaklarında, %45,3'ünün ise uygulama düzeyinde bulunduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, analiz, değerlendirme ve sentez gibi üst düzey basamaklarda hiçbir kazanım yer almamıştır. Bu bulgular, ilgili araştırmanın sonuçları ile paralellik göstermektedir.

Alanyazında yapılan diğer çalışmalar da (Durukan, 2009; Yeşilyurt, 2012; Akyol, 2001; Şengül, 2005) Türkçe ders kitaplarında bulunan metin sonu sorularının çoğunlukla bilgi, kavrama ve uygulama düzeylerinde kaldığını, ancak analiz, sentez ve değerlendirme gibi üst düzey becerilere ulaşmada yetersiz olduğunu ortaya koymuştur. Filiz ve Yıldırım (2019), 2018 yılında Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından yayımlanan Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki kazanımları incelemiş ve bu kazanımların büyük ölçüde bilgi boyutunun olgusal ve işlemsel basamakları ile bilişsel süreç boyutunun anlama ve uygulama düzeylerinde yoğunlaştığını tespit etmiştir. Bunun yanı sıra, üstbilişsel düzeyde kazanımların çok az bulunduğu sonucuna ulaşmıştır.

Elde edilen bu verilerden hareketle şu öneriler sunulabilir:

- Anderson & ark. (2001) öğretim programlarındaki uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme düzeyindeki kazanımların, bilgi ve kavrama düzeylerindeki kazanımlara göre sayıca az olmasının doğal bir sonuç olduğunu vurgulamıştır. Öğrenme çıktılarının bilgi türleri bakımından daha dengeli bir şekilde dağılımı sağlanmalıdır. Kavramsal, işlemsel ve üst bilişsel bilgi türleri arasında dengeli bir dağılım oluşturmak için öğretim programı gözden geçirilmeli ve eksik alanlar tamamlanmalıdır.
- Öğrenme çıktılarının bilişsel süreç basamakları açısından da daha dengeli olmasına özen gösterilmelidir. Özellikle hatırlama ve değerlendirme basamaklarına yönelik öğrenme çıktıları artırılmalıdır. Bu, öğrencilerin hem bilgi hatırlama becerilerini hem de eleştirel düşünme ve değerlendirme yeteneklerini geliştirecektir.
- YBT ya da farklı taksonomi basamaklarına dengeli dağılmasının sağlanması için kazanımlar yazılmadan önce, sınıf düzeylerinde taksonomilerin hangi düzeylerinde öğrenim çıktılarının kazandırılması gerektiğine karar verilebilir ya da taksonomilere göre dengeli dağılımın sağlanması için farklı düzeylerde kazanımların bulunacağı bir kazanım havuzu oluşturulabilir.

KAYNAKLAR

- Akpınar, B. (2015). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Data Yayınları.
- Akyol, H. (2001). İlköğretim okulları 5. sınıf Türkçe kitaplarındaki okuma metinleriyle ilgili soruların analizi. *Eğitim Yönetimi*, 26, 169-178.
- Altındağ, M. & Demirel, Ö. (2013). Yeni taksonominin 11'inci sınıf dil ve anlatım dersi öğrenme ürünlerine katkısı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(2), 1-13.
- Anderson L. W. & Krathwohl D. R. (Eds.). (2001). *Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. Needham Heights, MA.
- Arı, A. (2011). Bloom'un gözden geçirilmiş bilişsel alan taksonomisinin Türkiye'de ve uluslararası alanda kabul görme durumu. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(2), 749-772. <https://doi.org/10.12780/UUSBD164>
- Ayvacı, H. Ş. & Türkdoğan, A. (2010). Yeniden yapılandırılan Bloom taksonomisine göre fen ve teknoloji dersi yazılı sorularının incelenmesi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 7(1), 13-25.
- Bayburtlu, Y. S. (2015). 2015 Türkçe dersi öğretim programı ve 2006 Türkçe dersi öğretim programının değerlendirilmesi. *Turkish Studies-Türkoloji Araştırmaları Dergisi*, 10(15), 137-158. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8817>
- Bekdemir, M. & Selim, Y. (2008). Revize edilmiş Bloom taksonomisi ve cebir öğrenme alanı örneğinde uygulaması. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 185-196.
- Berg, B. L. & Lune, H. (2015). *Sosyal bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. H. Aydın (Çev. Edt). Konya: Eğitim Kitabevi.
- Bümen, N. T. (2006). Program geliştirmede bir dönüm noktası: Yenilenmiş Bloom taksonomisi. *Eğitim ve Bilim*, 31(142), 3-14.
- Durukan, E. (2009). 7. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinleri anlamaya yönelik sorular üzerine taksonomik bir inceleme. *Millî Eğitim Dergisi*, 37 (81), 84-93.
- Epçayan, C. & Erzen, M. (2008). İlköğretim Türkçe dersi öğretim programının değerlendirilmesi. *Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(4), 182-202.
- Eroğlu, D. (2013). 6, 7, 8. sınıf Türkçe çalışma kitaplarındaki dilbilgisi soruları ve kazanımlarının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Başkent Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. *Handbook of qualitative research*, 2(105), 163-194.
- Kaplan, K. (2021). Ortaokul Türkçe ders kitaplarında yer alan dinleme/izleme becerisini ölçmeye yönelik soruların yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre incelenmesi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 10 (1), 626-645. <http://www.itobiad.com/tr/pub/issue/60435/836238>
- Kaya, M. & Aydın, E. (2024). 2019 Türkçe dersi öğretim programı ile 2024 Türkçe dersi öğretim programı'nın karşılaştırılması. *Harran Maarif Dergisi*, 9 (1), 108-146. <https://doi.org/10.22596/hej.1482003>
- Krathwohl, D. R. (2002). A revision of Bloom's taxonomy: An overview. *Theory Into Practice*, 41(4), 212-218. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4104_2
- Kuzu, T. S. (2013). Türkçe ders kitaplarındaki metin altı sorularının yenilenmiş Bloom taksonomisindeki hatırlama ve anlama bilişsel düzeyleri açısından incelenmesi. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 37(1), 58-76.
- Lewis A., & Smith. D. (1993). Defining higher order thinking. *Theory into Practice*, 32(3). 131-137. <https://doi.org/10.1080/00405849309543588>
- Merriam, S. B. (1988). *Case study research in education: A qualitative approach*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2019). Türkçe dersi öğretim programı. Ankara: MEB Yayinevi.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). Türkiye Yüzyılı maarif modeli Türkçe dersi öğretim programı. Ankara: MEB Yayinevi.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis an expanded source book*. California: Sage Publications.
- Morgan, D. L. (1996). *Focus groups as qualitative research* (C. 16). New York: Sage publications.
- Savaş, Ö. (2014). Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki dinleme etkinliklerinin güncelleştirilmiş Bloom sınıflamasına göre üst düzey bilişsel beceriler açısından değerlendirilmesi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

- Şengül, M. (2005). *İlköğretim 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlere dayalı olarak hazırlanan sorular üzerine bir inceleme*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elâzığ.
- Rockembach, G. R., & Thom, L. H. (2024). Investigating the Use of Intelligent Tutors Based on Large Language Models: Automated generation of Business Process Management questions using the Revised Bloom's Taxonomy. *In Simpósio Brasileiro de Informática na Educação (SBIE)* (pp. 1587-1601).
- Türk O., Ünsal Y. & Karadağ M. (2016). Kanada, Singapur ve 2013 Türkiye Fizik Öğretim Programlarının içerik ve kazanımlar açısından Karşılaştırılması. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi* 3/2 (2016) 31-46.
- Yeşilyurt E. (2012). Öğretmen Adaylarının bilişsel alanla ilgili sinama durumu soruları yazma yeterliklerinin değeriendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(2), 519-530.
- Yıldırım. A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, E. & Keray B. (2012). Söyleşi metinleri yoluyla sekizinci sınıf öğrencilerinin soru sorma becerilerinin yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 2(2), 20-31.
- Yüksel, S. (2007). Bilişsel alanın sınıflamasında (taksonomi) yeni gelişmeler ve sınıflamalar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(3), 479-509.

EXTENDED ABSTRACT

Examination of The Turkish Century Education Model Secondary School Turkish Course Curriculum According to Bloom Taxonomy

Introduction: The main purpose of the research is to analyze and evaluate the Turkish Century Education Model Secondary School Turkish Course Curriculum and to examine the 5th, 6th, 7th and 8th grade learning outcomes according to the renewed Bloom Taxonomy. To achieve this basic goal, answers were sought to the following questions:

- 1.What is the distribution of listening/monitoring skill learning outcomes in the Secondary School Turkish Course Curriculum in terms of Revised Bloom Taxonomy knowledge types and cognitive process steps?
- 2.What is the distribution of reading skill learning outcomes in the Secondary School Turkish Course Curriculum in terms of Revised Bloom Taxonomy knowledge types and cognitive process steps?
- 3.What is the distribution of speaking skill learning outcomes in the Secondary School Turkish Course Curriculum in terms of Revised Bloom Taxonomy knowledge types and cognitive process steps?
- 4.What is the distribution of writing skill learning outcomes in the Secondary School Turkish Course Curriculum in terms of Revised Bloom Taxonomy knowledge types and cognitive process steps?
- 5.What is the distribution of learning outcomes in the Secondary School Turkish Course Curriculum in terms of Revised Bloom Taxonomy knowledge types and cognitive process steps?

Method: In the research, the learning outcomes (5th-8th grades) in the Turkish Century Education Model Secondary School Turkish Course Curriculum were examined using the Revised Bloom Taxonomy knowledge types and cognitive process dimension matrix. Therefore, qualitative research method was used in the study. Qualitative research is research in which qualitative data collection methods such as observation, interview and document analysis are used, and a qualitative process is followed to reveal perceptions and events in a realistic and holistic way in a natural environment (Yıldırım and Şimşek, 2018). In research designed with the qualitative method, there is an effort to reach a deep perception about the event or phenomenon examined (Morgan, 1996). In addition, qualitative research is a method that is inquisitive, interpretive and strives to understand the problem in its natural environment (Guba and Lincoln, 1994; Klenke, 2016).

In qualitative research, data is collected through observation, interviews, and documents (Berg & Lune, 2015; Merriam, 2009). In this research, data was collected through documents. Data collection through documents is a method in which researchers collect information from existing written sources. This method usually includes previously published books, articles, reports, official documents and other written materials related to the subject of the research. The data of this study consists of the learning outcomes of the Türkiye Century Education Model Secondary School Turkish Course Teaching Program (2024).

Result and Discussion: Since Bloom Taxonomy is a framework used to classify educational objectives, it categorizes learning objectives in terms of knowledge types and cognitive process steps. The taxonomy has taken its new form with various criticisms and inquiries. It is thought that a balanced distribution of the cognitive process steps in the revised Bloom Taxonomy in a program will increase the effectiveness of the program. According to Lewis and Smith (1993, p. 132), activities aiming to help students gain lower-level and higher-level cognitive skills should be carried out in the learning-teaching process, taking into account individual differences. In order to increase the effectiveness of learning, the levels of acquisitions should be distributed homogeneously across the curriculum, as the upper grades go, there should be more achievements that include higher-level knowledge levels, or the achievements should generally be at the level of conceptual knowledge at the grade level (Anderson & Krathwohl 2001).

In this study, the learning outcomes of reading, listening/monitoring, speaking and writing skills in the Secondary School Turkish Curriculum were examined in terms of knowledge types and cognitive process steps of the Revised Bloom's Taxonomy. As a result of the analysis, it was determined that there are learning outcomes at the level of factual knowledge (f=6), learning outcomes at the level of conceptual knowledge (f=21), learning outcomes at the level of procedural knowledge (f=51), learning outcomes and learning outcomes at the level of metacognitive

knowledge (f=26): 49% procedural, 25% metacognitive, 20% conceptual and 6% factual. In line with the data obtained, it was determined that the learning outcomes were mostly at the procedural knowledge level in terms of knowledge types. In the study, the learning outcomes in the Secondary School Turkish curriculum were analyzed according to the cognitive process steps of the revised Bloom's Taxonomy. The results show that the learning outcomes are as follows: remember (f=0), understand (f=13), apply (f=33), analyze (f=37), evaluate (f=11), synthesize (f=9). In line with the data obtained, the percentage distribution of the learning outcomes in terms of the cognitive process steps of the revised Bloom's Taxonomy was determined as follows: 36% analysis, 32% application, 13% comprehension, 11% evaluation, 8% synthesis. The examinations revealed that there was no learning outcome at the recall step.

Other studies in the literature (Durukan, 2009; Yeşilyurt, 2012; Akyol, 2001; Şengül, 2005) have also revealed that the end-of-text questions in Turkish textbooks mostly remain at the knowledge, comprehension and application levels, but are insufficient to reach higher level skills such as analysis, synthesis and evaluation. Filiz and Yıldırım (2019) examined the learning outcomes in the Turkish Language Curriculum published by the Board of Education in 2018 and found that these learning outcomes are mostly concentrated at the factual and procedural levels of the knowledge dimension and at the comprehension and application levels of the cognitive process dimension. In addition, it was concluded that there were almost no metacognitive level objectives.

Keywords: Turkish curriculum, Learning outcome, Bloom Taxonomy, Program review.