



Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Türkçe Dersi Öğretim Programının Yenilenmiş Bloom Taksonomisi ile SAMR Modeline Göre İncelenmesi ve Bir Etkinlik Örneği¹

Sevil Hasırcı AKSOY | ORCID: 0000-0003-1041-7558 | sevilhasirci@gmail.com |

Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep Eğitim Fakültesi, Gaziantep, Türkiye.

ROR ID: <https://ror.org/020vvc407>

Yağmur BARAK | ORCID: 0009-0001-7035-1522 | yagmurbrk50@gmail.com |

Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep, Türkiye.

ROR ID: <https://ror.org/020vvc407>

Özet

Bu çalışmada “2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Türkçe Öğretim Programı” öğrenme çıktıları ve süreç bileşenlerinin Yenilenmiş Bloom Taksonomisi ve SAMR Modeline göre incelenmesi amaçlanmaktadır. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yöntemi kullanılarak yapılmıştır. Elde edilen veriler betimsel analiz yöntemi ile çözümlenmiştir. Araştırmanın verileri 2024 Türkçe öğretim programındaki 5, 6, 7 ve 8. sınıflarda yer alan öğrenme çıktıları ve süreç bileşenlerinden oluşmaktadır. Veriler analiz edilirken Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin bilişsel süreç boyutu, bilgi boyutu ve SAMR Modeli aşamaları kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda SAMR Modeli aşamalarının %59’unun değiştirme, %20’sinin geliştirme, %14’ünün yerine koyma ve %7’sinin yeniden tanımlama olduğu belirlenmiştir. Programın iyileştirme ve dönüştürme düzeyinin %66’sının dönüştürme (çözümleme, değerlendirme, yaratma) ve %34’ünün iyileştirme (anımsama, anlama, uygulama) olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sonuç olarak Türkçe öğretim programı öğrenme çıktıları ve süreç bileşenlerinin taksonomik açıdan dengeli bir dağılım göstermediği görülmektedir. Ancak üst düzey düşünme becerileri açısından öğrenme çıktıları ve süreç bileşenlerinin bilişsel alan düzeyinin %66 (%34 çözümleme, %25 değerlendirme, %7 yaratma) oranında olması ve bununla birlikte SAMR Modeli aşamalarından dönüştürme düzeyinin de %66 (değiştirme, yeniden tanımlama) oranında olması programın üst düzey düşünme hedefini desteklediğini ortaya koymaktadır.

Anahtar kelimeler: Türkçe öğretim programı, SAMR modeli, Yenilenmiş Bloom Taksonomisi, öğrenme çıktısı, süreç bileşeni

Atıf Bilgisi

Aksoy, S. H. & Barak, Y. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Türkçe Dersi Öğretim Programının Yenilenmiş Bloom Taksonomisi ile SAMR Modeline göre İncelenmesi ve Bir Etkinlik Örneği. *Uluslararası Filoloji Bengü*, 5(2), 373-400.

<https://doi.org/10.62605/ufb.1727588>

Geliş Tarihi 26.06.2025

Kabul Tarihi 05.09.2025

Yayın Tarihi 30.11.2025

Değerlendirme İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körleme

Benzerlik Taraması Yapıldı – intihal.net

Çıkar Çatışması Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

Yazar Katkı Oranları Yazarlar çalışmaya eşit oranda katkı sağlamıştır.

Finansman Bu araştırmayı desteklemek için bir fon kullanılmamıştır.

Telif Hakkı ve Lisans Yazarlar dergide yayımlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptirler ve çalışmaları CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.

Etik Beyan Bu çalışma, etik kurul izni gerektirmeyen nitelikte olup kullanılan veriler literatür taraması/yayınlanmış kaynaklar üzerinden elde edilmiştir. Çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

Dizinleme Bilgisi ERIH PLUS, MLA, ProQuest | Ulrich’s Periodicals Directory, EBSCO - Central & Eastern European Academic Source (CEEAS), Linguistic Bibliography, DOAJ: Directory of Open Access Journals

¹ Bu çalışma, Yağmur Barak’ın “Türkçe Dersi Öğrenme Çıktılarının (TYMM) SAMR Modeline Göre İncelenmesi ve Etkinlik Önerileri” adlı yüksek lisans tezinden yararlanılarak hazırlanmıştır.



An Analysis of the Turkish Language Curriculum of the Turkey Century Education Model in accordance with the Revised Bloom Taxonomy and SAMR Model and an Activity Sample¹

Sevil Hasirci AKSOY | ORCID: 0009-0001-7035-1522 | sevilhasirci@gmail.com |
Gaziantep University, Gaziantep Faculty of Education, Gaziantep, Turkey.
ROR ID: <https://ror.org/020vvc407>
Yağmur BARAK | ORCID: 0009-0001-7035-1522 | yagmurbrk50@gmail.com |
Gaziantep University, Institute of Educational Sciences, Gaziantep, Turkey.
ROR ID: <https://ror.org/020vvc407>

Abstract

The aim of this study is to examine the learning outcomes and process components of the “2024 Turkish Language Curriculum of the Türkiye Century Education Model” in accordance with the Revised Bloom’s Taxonomy and the SAMR Model. The research was conducted using the document analysis method, which is one of the qualitative research methods. The obtained data were analyzed through the descriptive analysis method. The data of the study consist of the learning outcomes and process components of grades 5, 6, 7, and 8 in the 2024 Turkish language curriculum. While analyzing the data, the cognitive process dimension, knowledge dimension of the Revised Bloom’s Taxonomy and the stages of the SAMR Model were utilized. As a result of the study, it was determined that 59% of the SAMR Model stages corresponded to modification, 20% to augmentation, 14% to substitution, and 7% to redefinition. It was also concluded that 66% of the curriculum’s improvement and transformation level corresponded to transformation (analyzing, evaluating, creating) and 34% to improvement (remembering, understanding, applying). In conclusion, it was observed that the distribution of learning outcomes and process components in the Turkish language curriculum is not balanced in terms of taxonomy. However, in terms of higher-order thinking skills, the fact that 66% of the learning outcomes and process components are at the higher cognitive domain level (34% analyzing, 25% evaluating, 7% creating), along with 66% of the SAMR Model stages corresponding to the transformation level (modification, redefinition), indicates that the program supports the goal of fostering higher-order thinking.

Keywords: Turkish language curriculum, SAMR Model, Revised Bloom’s Taxonomy, learning outcome, process component.

Citation

Aksoy, S. H. & Barak, Y. (2025). Analysis of the Turkish Language Course Curriculum of the Turkey Century Maarif Model According to the Renewed Bloom Taxonomy and SAMR Model and an Activity Example. *International Journal of Philology Bengü*, 5(2), 373-400.

<https://doi.org/10.62605/ufb.1727588>

Date of Submission	26.06.2025
Date of Acceptance	05.09.2025
Date of Publication	30.11.2025
Peer-Review	Double anonymized - Two External.
Plagiarism Checks	Yes – intihal.net
Conflict of Interest	The author(s) has no conflict of interest to declare.
Author Contribution Rates	The authors contributed equally to the study.
Grant Support	The author(s) acknowledge that they received no external funding in support of this research.
Copyright & Licence	Authors publishing with the journal retain the copyright to their work licensed under the CC BY-NC 4.0.
Ethical Statement	This study does not require ethics committee approval, as the data used were obtained from literature review/published sources. It is declared that scientific and ethical principles have been followed while carrying out and writing this study and that all the sources used have been properly cited.
Indexing Information	ERIH PLUS, MLA, ProQuest Ulrich’s Periodicals Directory, EBSCO - Central & Eastern European Academic Source (CEEAS), Linguistic Bibliography, DOAJ: Directory of Open Access Journals

¹ This study was prepared by utilizing the master’s thesis of Yağmur Barak entitled ‘An Analysis of Turkish Course Learning Outcomes (TYMM) According to the SAMR Model and Suggested Activities.

Giriş

Bilim ve teknolojinin (uygulayım bilimin) ilerlemesiyle yaşanan değişim ve gelişimler eğitim-öğretim sürecini doğrudan etkilemekte, bu gelişmeler bu sürecin ayrılmaz bir parçası hâline dönüşmektedir. Eğitim- öğretim sürecinin planlanmasında her bir uygulamalı gelişim göz önüne alınmaktadır. Bunun en önemli göstergelerinden biri; öğretim programlarıdır.

Türkçe dersi öğretim programlarına bakıldığında, her bir bilimsel-uygulayım gelişiminin programın alt amaçlarına, araç-gereçlerine, ölçme-değerlendirme araçlarına yansıtıldığı görülmektedir. 1981 Türkçe dersi öğretim programında uygulamalı gelişme doğrultusunda dinleme/izleme becerisi altında TV, radyo gibi araçların işe koşulması vurgulanmış, 2005 Türkçe dersi öğretim programında bilgi uygulamı bilimleri, günümüzde medya okuryazarlığı, dijital (sayısal) okuryazarlık, yapay zekâ okuryazarlığı gibi birçok kavram ele alınmıştır. Bu kavramlarla uygulamalı gelişmelere farkındalık kazandırmak amaçlanmıştır. Bu farkındalığın kazandırılmasında en temel koşutlardan biri; bireyleri üst düzey düşünebilen, eleştirel ve yaratıcı düşünebilen, okuma kültürü kazanmış birer birey olarak yetiştirmektir (Sever, 2007). Bu yetiştirme düzeyinde en önemli etmenlerden biri ise öğrenme ortamıdır. Öğrenme ortamının iki önemli ögesi ise öğretmen ve uygulamı bilimdir (Fidan, 2008:49). Bu iki öge kullanılarak çoklu öğrenme ortamlarının oluşturulması amaçlanmaktadır. “Çoklu ortam, düz metnin yanında, sesin, durağan ve hareketli resimlerin, animasyonların, grafik, tablo vb. formların birden fazlasının etkili, verimli bir bilgi sunumu için sayısal ortamlarda birlikte işe koşulması” şeklinde tanımlanabilmektedir (Kuzu, 2017:3). Akın ve Çeçen (2015), Türkçe derslerinde kullanılan çoklu ortama dayalı öğretimin öğrencilerin güdülenmesini ve dikkatini artırdığını ifade etmektedir. “Türkçe öğretiminde uyarıların ve uygulamalı araçların işe koşulması, öğrencilerin birden çok duyusunun aynı anda devinimini olanaklı kılmaktadır” (Hasırcı, 2015:59). Bu durum sınıflarda görsel ve işitsel uyarıların oluşturulacak çoklu öğrenme ortamlarının gerekliliğini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda öğrenme-öğretme sürecinde çok uyarı araçlarından olan Web 2.0 araçlarının kullanım durumu ön plana çıkmaktadır.

Tenekeci (2020) çalışmasında yedi web tabanlı uygulama ve yirmi üç mobil uygulamayı inceleyerek bu araçların dil bilgisi öğretiminde kullanım gizil gücünü belirlemiş; ayrıca öğretmenlerin söz konusu uygulamalara ilişkin bilinirlik ve kullanım düzeylerini değerlendirmiştir. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin hem bu uygulamaları tanıma hem de öğretim süreçlerinde etkin biçimde kullanma oranlarının oldukça düşük olduğu belirlenmiştir. Web uygulamaları ve mobil uygulamaların içerik çeşitliliği, anında geri bildirim alma özelliği ve öğrenci güdülenmesi açısından öğretime katkı sağlayabileceğini öne sürmüştür. Kökçü (2023), Web 2.0 araçlarının kullanımının öğretim sürecinde zaman artırımı sağladığını, etkileşimli öğrenme ortamlarının oluşturulmasına katkı sunduğunu ve geleneksel sınıf sınırlarını aşan bir öğrenme deneyimi sunduğunu ifade etmiştir. Ayrıca bu araçların dil öğrenimi bağlamında öğrenci güdülenmesini artırıcı bir işlev gördüğünü de vurgulamıştır. Benzer şekilde, Mete ve Batıbay (2019) tarafından yürütülen araştırmada, Kahoot uygulamasının Türkçe öğretiminde öğrencilerin güdülenmesi üzerindeki etkisi incelenmiş; uygulamanın öğrencilerin derse yönelik güdülenmesini anlamlı düzeyde artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Karadağ ve Garip (2021), Türkçe derslerinde pekiştirme çalışmaları kapsamında LearningApps adlı Web 2.0 aracını kullanmış ve uygulama sonrasında öğrencilerden olumlu geri bildirimler elde etmiştir. Öğrencilerin bu aracı eğlenceli buldukları ve bireysel değerlendirmeye olanak tanıdığı yönünde görüş bildirdikleri ifade edilmiştir. Bay ve Bademci (2022) ise Türkçe öğretmenlerinin Web 2.0

araçlarını derslerinde etkin bir biçimde kullandığını ve bu araçların öğretim sürecine çok yönlü katkı sunduğunu belirtmiştir. Kökçü (2023) ise web tabanlı araçların kullanım sıklığının sanal sınıf oluşturma, e-içerik hazırlama, etkileşimli sınıf ortamları yaratma ve ölçme-değerlendirme süreçlerini destekleme gibi işlevsel katkısı nedeniyle artış gösterdiğini ifade etmektedir.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) kapsamında yayımlanan program ve kılavuz belgelerde, sayısallaşma ve uygulamayı bilim odaklı yetkinliklere sıkça vurgu yapılmaktadır. Millî Eğitim Bakanlığının ortak metninde, “bilim ve teknolojinin üreticisi ve yöneticisi olan, dijital yetkinliğe ve hayat boyu öğrenme kültürüne sahip fertler yetiştirmek” temel hedeflerden biri olarak ifade edilmiştir (MEB, 2025). Buna ek olarak, bilişim uygulamaları ve yazılım alanındaki beceriler kapsamında, öğrencilerin sayısal uygulamaları yalnızca tüketen bireyler olmaktan öte bu uygulamaları yaratıcı, çözüm odaklı ve üretken biçimde kullanabilmeleri amaçlanmaktadır. Programda ayrıca sayısal okuryazarlık, artırılmış gerçeklik, yapay zekâ ve sayısal güvenlik gibi çağdaş sayısal beceri alanlarına da yer verilmektedir. 8. sınıf “İletişim ve Sosyal İlişkiler” izlediği çerçevesinde ise video tasarım platformları, sayısal öykü oluşturma araçları, grafik tasarım uygulamaları ve bloglar gibi doğrudan Web 2.0 araçlarıyla ilişkili içerik üretim bileşenlerinin öğretim sürecine bütünleştirilmesi öngörülmektedir. Nitekim uygulamayı bilimdeki hızlı gelişmeler var olan sayısal araçları dönüştürmekte ve içerik açısından zenginleştirmektedir. Özellikle yapay zekâ destekli uygulamalar, Web 2.0 araçlarının işlevselliğini artırmakta ve kullanıcılara daha gelişmiş özellikler sunmaktadır. Canva, Storybird, Kahoot!, Edpuzzle, Quizizz ve Flipgrid gibi pek çok Web 2.0 aracının yapay zekâ tabanlı sistemlerle bütünleşmesi sayesinde hem içerik üretimi kolaylaşmakta hem de öğretim süreçleri daha etkileşimli ve verimli hâle gelmektedir.

Uygulamayı bilimin eğitim-öğretimle bütünleştirilmesi kapsamında okullarda uygulamayı bilimi iyileştirmek ve olanak eşitliği sağlamak amacıyla öne çıkan çalışmalardan biri, Fatih projesidir (Gürol, Donmuş, Arslan, 2012; Banoğlu, Madenoğlu, Uysal ve Dede 2014; Altın, Kalelioğlu, 2015). Proje kapsamında okullara bilgisunar ağ alt yapısı sağlanmış ve akıllı tahtalarla çoklu öğretim ortamları sağlanmaya çalışılmıştır. Ancak bu durum bazı olumlu ve olumsuz durumları beraberinde getirmiştir. Cengiz’in (2013) çalışmasında Fatih Projesi ile ilişkili olarak öğretmen ve öğrenci görüşleri doğrultusunda uygulamayı bilim kullanımının öğretim sürecine etkileri değerlendirilmiştir. Öğretmenler, akıllı tahta kullanımının özellikle zaman yönetimi açısından avantaj sağladığını belirtmiş; ders sürecinde kullanılan görsel materyallerin öğrenmeyi desteklediğini ifade etmiştir. Ancak öğrenciler, derslerin hızlı işlenmesinin anlamayı zorlaştırdığını dile getirmiştir. Ayrıca bazı öğrenciler, öğretim sürecinde kullanılan görsellerin, öğretmenin sunum becerisi ve anlatım tarzı yetersiz olduğunda etkili olmadığını, bu durumda görsel materyallerin öğrenmeye katkı sunmadığını belirtmişlerdir. Bu bağlamda öğrenciler, etkili bir öğretim için uygulamalı araçların kullanımının tek başına yeterli olmadığını, öğretmenin eğitimsel yeterliliğinin ve anlatım becerisinin belirleyici bir rol oynadığını vurgulamıştır. Bu durum, öğretmenlerin öğretim sürecini planlı bir şekilde yürütmeleri gerektiğini ve kullanılacak web araçlarını eğitimsel hedeflere uygun biçimde seçmeleri zorunluluğunu, bir başka deyişle uygulamalı eğitimsel içerik bilgilerini işe koşmaları gerektiğini ortaya koymaktadır.

Öğretmenlerin hangi web aracının hangi öğrenme çıktısıyla ilişkili olduğunu belirlemesi ve uygulamalı araçlardan ne düzeyde yararlanılması gerektiğine yönelik bilinçli kararlar alabilmesi önemlidir. Bu bağlamda, öğretim sürecinde uygulamalı bireşimin yapılandırılması ve aşamalı olarak geliştirilmesi, SAMR modeli gibi kuramsal çerçeveler aracılığıyla olanaklı hâle gelmektedir. Söz konusu uygulamalı dönüşümün

etkin biçimde gerçekleştirilebilmesi için öğretim programında yer alan öğrenme çıktılarının uygun web 2.0 araçlarıyla eşleştirilmesi ve her bir çıktının öncelikle hangi bilişsel düzeye yönelik olduğunun belirlenmesi gerekmektedir. Bu doğrultuda, ilgili öğrenme çıktısını destekleyecek uygulamalı aracın öğrenme sürecinde hangi düzeyde işlev gördüğünün belirlenmesi önem taşımaktadır. Uygulayım bilim kullanımının öğretim sürecine ne ölçüde katkı sağladığını dizgeli bir biçimde değerlendirebilmek ve bireşimi eğitbilimsel temelli biçimde yapılandırabilmek ise SAMR Modeli aracılığıyla olanaklı hâle gelmektedir. Bu model, uygulamalı bilimin eğitimde kullanım düzeylerini aşamalı olarak tanımlayarak öğretim yöntemlerinin planlanmasına olanak sunmaktadır. Nitekim 2005 Türkçe Dersi Öğretim Programı ile vurgulanmaya başlanan üst düzey düşünme becerileri, 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ile daha da ileri bir düzeye taşınmıştır. Yeni program, yorumlama, değerlendirme, eleştirme ve çıkarım yapma gibi bilişsel çıktılar aracılığıyla üst düzey düşünme becerilerini yalnızca amaç boyutunda değil, aynı zamanda öğrenme çıktıları kapsamında da dizgeli olarak yapılandırmaktadır. Programın temel yaklaşımında, eleştirel anlama sürecini gerçekleştirmeye olanak sağlayacak kuramsal ve uygulamalı bir çerçeve oluşturulmuş; böylece üst düzey düşünme becerileri gelişmiş bireyler yetiştirilmesine yönelik bütüncül bir yaklaşım benimsenmiştir (MEB, 2024). Söz konusu yaklaşımın etkili bir biçimde yaşama geçirilebilmesi, SAMR Modeli'nin dönüşüm basamaklarının ve Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'nin üst düzey bilişsel süreçlerinin öğretim sürecine bütünleştirilmesiyle olanaklı hâle gelmektedir.

Üst düzey düşünme becerilerinin Türkçe dersi öğretim programlarına yansımalarına ilişkin alanyazına bakıldığında, özellikle Yenilenmiş Bloom Taksonomisi bağlamında incelemeler yapıldığı görülmektedir. Bu incelemelerin ders kitaplarındaki dil bilgisi soruları ve kazanımları (Eroğlu, 2013; Eroğlu ve Kuzu, 2014; Özkaya, 2020), metin altı sorular, tema değerlendirme soruları ile etkinlikler (Kuzu, 2013; Durukan ve Demir, 2017; Akıncı, 2020; Sallabaş ve Yılmaz, 2020; Yıldırım, 2020; Altun, 2021; Kaplan, 2021; Oryanşın, 2021; Sur, 2022; Altun ve Yıldız, 2023; Anniak, 2023), Türkçe öğretim programlarındaki kazanımlar ve öğrenme çıktıları (Aslan ve Atik, 2018; Arı, 2018; Avşar ve Mete, 2018; Çerçi, 2018; Büyükalın, Filiz ve Yıldırım, 2019; Erol, 2021; Erol ve Kavruk, 2021; Karagöl, 2025; Süğümlü ve Bahşi, 2025), sınav soruları (KPSS Türkçe öğretmenliği alan bilgisi soruları, Temel Yeterlilik Sınavı (TYT), LGS) (Hasırcı, 2019; Gökdemir, Aydaşgi, Ünal, 2021; İnel ve Ünal, 2021; Özlem ve Ünal, 2021; Suna ve Benzer, 2024; Yaşar ve Kılıç, 2024) yönünde olduğu belirlenmiştir. Bu çalışmalara bakıldığında, bilgi boyutu ve bilişsel süreç boyutu bağlamında ele alınmış olup üst düzey düşünme becerisine yeterli bir biçimde yer verilmediği görülmüştür. Aynı zamanda yapılan çalışmaların üst düzey düşünme becerileri bağlamında uygulamalı bilimle bütünleşik olarak ele alınması kapsamında herhangi bir değinme görülmemiştir. Oysaki SAMR modeli, Yenilenmiş Bloom Taksonomisi temelinde yapılandırılmış olup her bir aşamaya ilişkin yararlanabilecek Web 2.0 araçlarının neler olabileceğini gösteren bir modeldir ve bu modelin Türkçe dersi öğretim programından yola çıkılarak nasıl yararlanılabileceğine ilişkin bir araştırmaya rastlanmamıştır. Alanyazına bakıldığında SAMR modeline ilişkin; SAMR Modelinin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde konuşma becerisine etkisi (Koçak, 2023), yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde araç-gereç ve uygulamalı bilim kullanım yeterlilikleri (Ural, 2016), İngilizce öğretiminde SAMR Modeli uygulaması (Aydın, 2021), kuvvet ve enerji ünitesinde SAMR Modeli kullanımının 7. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına ve sayısal okuryazarlık düzeylerine etkisine (Koç, 2023) ilişkin araştırmalar yapıldığı görülmüştür. Yapılan araştırmaların farklı alanlarda gerçekleştirildiği belirlenmiştir. Yenilenmiş Bloom Taksonomisi çerçevesinde yürütülen çalışmalarda çoğunlukla SAMR Modeli'ne yer

verilmediği; benzer şekilde SAMR Modeli'nin temel alındığı çalışmalarda ise taksonomik değerlendirmenin ele alınmadığı görülmektedir. Oysa SAMR Modeli, Yenilenmiş Bloom Taksonomisi ve Web 2.0 araçlarının bir arada ele alınması, öğrenme-öğretme süreçlerinin uygulamayı bilimle bütünleşmesi açısından daha bütüncül ve işlevsel bir biçimde yapılandırılmasına olanak sağlamaktadır. Bundan dolayı bu araştırmanın amacı; SAMR modeli bağlamında TYMM Türkçe dersi öğretim programı öğrenme çıktılarını değerlendirmektir. Bu amaç doğrultusunda şu alt problemlere yanıt aranmıştır:

1. TYMM 2024 Türkçe dersi öğretim programı dinleme/izleme becerisinin bilgi ve bilişsel süreç boyutu ile SAMR basamakları açısından dağılımı nedir?
2. TYMM 2024 Türkçe dersi öğretim programı okuma becerisinin bilgi ve bilişsel süreç boyutu ile SAMR basamakları açısından dağılımı nedir?
3. TYMM 2024 Türkçe dersi öğretim programı konuşma becerisinin bilgi ve bilişsel süreç boyutu ile SAMR basamakları açısından dağılımı nedir?
4. TYMM 2024 Türkçe dersi öğretim programı yazma becerisinin bilgi ve bilişsel süreç boyutu ile SAMR basamakları açısından dağılımı nedir?
5. TYMM 2024 Türkçe dersi öğretim programının bilgi ve bilişsel süreç boyutu ile SAMR basamakları açısından genel dağılımı nedir?
6. SAMR basamakları ve TYMM 2024 Türkçe dersi öğretim programları öğrenme çıktılarından yola çıkılarak nasıl bir etkinlik planı tasarlanmalıdır?

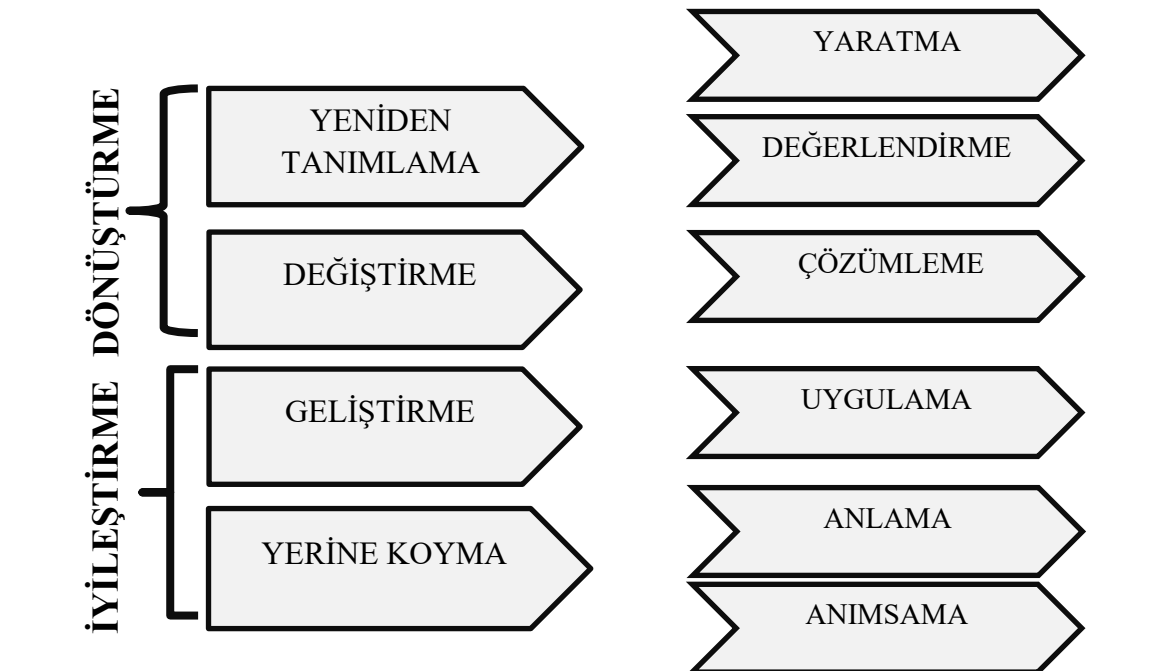
SAMR Modeli

Amerika Birleşik Devletleri'nin Maine eyaletinde, her öğrencinin bireysel olarak bilgisayar sahibi olmasını hedefleyen bir girişim başlatılmıştır. Dr. Ruben Puentedura, bu girişimi incelediğinde, kişisel bilgisayara sahip olan öğrencilerin sahip olmayanlara oranla daha başarılı olduklarını gözlemlemiştir ve buradan yola çıkarak öğretmenler için yol gösterici olması amacıyla SAMR Modelini tasarlamıştır (Koçak, 2023:18). Model dört aşamadan oluşmaktadır. Bunlar sırasıyla; Substitution (Yerine Koyma), Augmentation (Geliştirme), Modification (Değiştirme) ve Redefinition (Yeniden Tanımlama)'dır. İlk iki basamak olan yerine koyma ve geliştirme basamakları “iyileştirme düzeyi” olarak isimlendirilirken son iki basamak değiştirme ve yeniden tanımlama basamağı ise “dönüştürme düzeyi” olarak adlandırılmaktadır (Yenmez, Gökçe, 2019: 223, Şahin, 2020:18). Puentedura'ya (2014) göre, yerine koyma düzeyinde uygulamayı bilim işlevsel bir değişiklik olmaksızın doğrudan bir araç olarak kullanılmaktadır. Geliştirme aşamasında ise uygulamayı bilim yine bir araç olarak yer almakta, ancak bu kullanım işlevsel bir iyileştirme sağlamaktadır. Değiştirme düzeyinde uygulamayı bilim, öğrenme görevlerinin önemli ölçüde yeniden tasarlanmasına olanak tanımaktadır. Yeniden tanımlama düzeyinde ise uygulamayı bilim, daha önce olanaklı olmayan görevlerin yeniden yapılandırılarak oluşturulmasını sağlamaktadır.

İlk basamak olan yerine kullanma basamağı, uygulamayı bilim destekli iyileştirmenin ilk basamağıdır. Geleneksel araç yerine uygulamalı araç yeğlendiği için öğrenci açısından güdülenme düzeyi yüksektir. Temel aşama olmasından dolayı öğrenme sürecinde önemli bir değişiklik yoktur (Çalışkan, 2022). Örneğin; öğrenciler öykü yazmak için kalem kâğıt kullanmak yerine “Microsoft Word” kullanır. Öykü yazımına ilişkin temel bilgileri edinmek için bakmak yerine sayısal erişim kaynaklarını kullanmaktadırlar. İkinci basamak geliştirme basamağında hem öğrenme ortamı önceki aşamaya göre daha fazla etkilenmekte hem de öğrenci etkileşimi artış göstermektedir (Kaleci, 2018). Örneğin, öğrenciler öykü yazımıyla ilgili ulaştıkları sonuçları “Google Classroom” platformu üzerinden paylaşmakta ve öğretmenlerinden dönüt almaktadır. Değiştirme basamağında ise iyileştirme süreci

tamamlanmakta ve dönüştürme aşamasına geçilmektedir. Bu noktada, uygulamalı araç ve gereçlerin öğrenme ortamı üzerinde etkili olduğu gözlemlenmektedir. Öğrenme sürecinin yeniden yapılandırıldığı bir durum söz konusudur. Öğrenciler, görsel uyaranlar ve sayısal bağlantılar aracılığıyla desteklenerek etkileşimde bulunurlar (Çalışkan, 2020). Örneğin, öğrenciler “Google Classroom” aracılığıyla elde ettikleri verileri “Google Dokümanlar” üzerinden ortak bir dosya oluşturarak birlikte işlerler. Öykü yazma etkinliği kapsamında, öğrencilerin iş birliği içinde eş zamanlı olarak çalışmaları olanaklı hâle getirir. En son basamak olan yeniden tanımlama basamağında “eleştirel düşünme, yaratıcılık, çözümleme gibi üst düzey beceriler etkinleştirilerek öğrenciden öğrenme sürecinin sonucunda bir ürün ortaya konması” amaçlanmaktadır (Şahin, 2020: 21). Örneğin; öğrenciler yaptıkları ortak çalışma sonucunda temellendirdikleri öykü yazma sürecini dönüştürme ve yeniden tanımlama aşamasına geçmektedirler. “Storybird” uygulaması kullanılarak öyküler resimlerle eşleştirilerek yaratıcı yazma çalışması yapılabilmekte ve hazırlanan çalışmalar “Youtube” üzerinden ya da “blog” sitelerinden yayımlanabilmektedir.

Taksonomi ile model, birbirini tamamlayan bütüncül bir yapı oluşturmaktadır. Bloom’un bilişsel düzeylerini temel alan taksonomi ile SAMR Modeli’nin kademeli uygulamalı bilim birleşimine yönelik amaçlar bir araya getirildiğinde, öğrenme-öğretme sürecine ilişkin belirlenen hedeflerin gerçekleştirilmesi olası hâle gelmektedir. Bloom’un taksonomisinin alt düzey basamaklarından üst düzey basamaklarına doğru ilerledikçe, SAMR modelinin de alt düzey aşamalarından üst düzey aşamalarına geçiş sağlanmaktadır. SAMR modelinin “İyileştirme” düzeyinde yer alan “Yerine Koyma” ve “Geliştirme” aşamaları, Yenilenmiş Bloom taksonomisinde yer alan “Anımsama”, “Anlama ve “Uygulama basamaklarıyla örtüşmektedir. Öte yandan, SAMR modelinin “Dönüştürme” düzeyindeki “Değiştirme” ve “Yeniden Tanımlama” aşamaları ise taksonomide yer alan üst düzey bilişsel süreçler olan “Çözümleme”, “Değerlendirme ve Yaratma” basamaklarıyla ilişkilendirilmektedir (Puentedura, 2014).



Şekil 1. SAMR Modelinin Yenilenmiş Bloom Taksonomisi ile Eşleşmesi (Puentedura, 2014)

“SAMR modeli, eğitimde mobil cihazları kullanarak en uygun öğrenme deneyimlerinin oluşturulmasında eğitimcilere ve öğretim tasarımcılarına destek sağlayacak bir çerçeve sunmaktadır.” (Romrell, Kidder ve Wood, 2014:1). Schrock (2025), öğretmenlerin hem Bloom’un üst düzey bilişsel basamaklarına hitap eden görevleri hem de SAMR modelinin aşamalarına uygun uygulamalı etkinlikleri geliştirmeleri gerektiğini vurgulamaktadır. Bu gereksinim, bilişsel düzeyi Bloom’un Taksonomisi ile belirlenmiş öğrenme çıktılarına, SAMR Modeli’nin kademeli uygulama bilimle bütünleşmesi doğrultusunda Web 2.0 araçlarının bütünleşik kullanımıyla ulaşılmasıyla karşılanabilir. Söz konusu model yalnızca taksonomik düzeylerle değil, aynı zamanda sayısal web araçlarıyla da doğrudan ilişkilidir. Bu ilişkinin en belirgin örneklerinden biri, Dr. Allan Carrington tarafından geliştirilen eğitimci tekerleğidir. Eğitimci Tekerleği, çok boyutlu bir öğretim tasarımı aracı olup merkezinde Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin bilişsel düzeylerini barındırmaktadır. İkinci katmanda bu düzeylere karşılık gelen fiiller, üçüncü katmanda bu fiillere uygun öğrenme etkinlikleri, dördüncü katmanda ise bu etkinlikleri destekleyen sayısal araç ve uygulamalar yer almaktadır. En dış hâlkada ise uygulama bilimin bütünleşme düzeylerini ifade eden SAMR Modelinin dört basamağı bulunmaktadır. Eğitimci Tekerleği, farklı eğitimci alanları tek bir diyagram üzerinde bütüncül bir biçimde bir araya getirmektedir. Bu yapı, öğretmenlerin öğretim-öğrenme sürecine yönelik etkinlikleri, dersin genel öğrenme hedefleri ve öğrencilerin gelişimsel ihtiyaçları doğrultusunda planlamalarına ve yapılandırmalarına olanak sağlamaktadır (Carrington, 2020). Şekil 2’de iki farklı Eğitimci Tekerleği örneği analiz edilerek mevcut olmayan bazı sayısal uygulamalar da güncel duruma göre eklenmiş ve yenilenmiş Bloom taksonomisi ile ilişkilendirilerek her bir araç sınıflandırılmıştır.

ANIMSAMA ve ANLAMA/ YERİNE KULLANMA

Facebook, Google search, IAnnotate, IThughts, Twitter, Bump, DocsToGo, Blog Docs, MentalCase, CourseNotes, Maptini, Quizcast, FeeddlerRSS, Notepad+, MentalNote, Keynote, Notability, Exel, Evernote, Word, Prezi, Educations, Polarisoffice, İtunesU, Smart Office, Show Me, Google Docs, Quick Sketch, Wikipanion, Power point, Wordpress, İBooks, Sonic Pics, Kodable, Blogpress, Puffin Browser, Symboloo, Pages, Popplet, Simple Mind, Photo Collage Creator, Bambooaper, Jumbo Calculator, Dictionary, Draw4Free, Wix, Trello, Vocaroo, Diigo, Delicious, Creately, Dropbox, MediaFire, Feedly, Emaze, Quiver.

ANALİZ ETME ve DEĞERLENDİRME/ DEĞİŞTİRME

Comic Life, MiniMash, FilemakerGo11, Pages, DropVox, Popplet, Numbers, Bento, InspirationMaps, SurveyPro, MindMash, ICardSort, AIM, StudentPad, Google+, Edmodo, Skype, Tapose, Notability, PromsterPro, EvernotePeek, ShareBoard, WEB to PDF, WikiNodes, QuickGraph, CourseNotes, Outiner, Prinonty Maxrix, Ideament, SimpleNote, iThoughtsHD, MyHomework, Assignments, Big World, Data Analysis, Penultimate, Corkulous, iStudiez Pro, Use Your Handwriting, Notes Numbers, Simpleminds+, Pearlrees, Twitterrific, GroupBoard, RoambiAnalytics, ConferancePad, Moodle Mobile, ClearSea, MoodleMobile, BlackBoard, OperaMini, FilemakerGopro14, Fring, StripDesigner, Showbie, Skype, TED, Youtube, Touch, iTunes U, Ibrainstorm, FB Messenger, Jot, Phet lab, Thephysicsaviary, Golabz, Stroyjumper, Edmodo, Edumedia, Google Jamboard, Miro, WeVideo, Clipchamp, Coggle, Mindmaster, Explain Everythig, Pear deck, Crowsignal(Polldaddy), Quizizz, Logaster, Lgomaster.ai, Graphic Springs, Free Logo Services.

Şekil 2. Yenilenmiş Bloom ve SAMR Modeli Basamaklarına Göre Sayısal Araçlar

UYGULAMA/ GELİŞTİRME

Ustream, Explain Everything, Keynote, Sonic Pics, Articulate, Google Docs, Evernote, AudioBoo, Adobe Connet, Perfectly Clr, Quick Voice, Animation Creation, Paper Helper, ScreenChomp, Presentation Timer, FlashcardsDeluxe, 2Screens, Design, Flashcards Machine, Wunderlist, Stumple Upon, Microsoft OneNote, Flipboard, İnspiration Maps, BitsboardPro, Quiz Your Lizard, I Wish, Ann's Flashcard, Pages, Kidspration, Snap the Notion, Wolfram Alpha, MultiQuiz, Awesomenote, Maptini, Wordart, Quizlet, Mindmeister, Padlet, Google form, Pawtoon, Kahoot!, Quizziz, Socrative, Flip, ThingLink, Nearpod, Canva, MentiMeter, Slido, Edpuzzle, Storybird, Smartdraw, Edrawmax, İmindmap, Mindmeister, Storyboard That, Pixton, Powtoon, ToonDoo, Wizerme, Puzzle-Maker, Quickworksheets, Glogster, surveymonkey, EtherCalc, İnfogram, Easelly, Tiki-Toki, Capzles, Tinkercad, Cram, Postermymwall, MystoryBook, Flipping Book, Flipsnack, Renderforest, Scratch, Scribblar, Bubbl.us, Coogole, Cacoo.

YARATMA/ YENİDEN TANIMLAMA

ScreenChomp, iTimeLapsePro, Wordpress, EasyRelease, Voicethread, iMovie, Garageband, Toontastic, Nearpod, Creative Book Builder, Fotobabble, Interview Assistant, Aurasma, RecordiumPro, ShadowPuppet, İstopMotion, WebAlbums, BookCreator, EasyStudio, VideoShop, PuppetPals2, Pixelmator, AudioBoom, Pic Collage, Pichello, Story Creator, Photo Reminders, ChatterPix, Halftone2, Photogenie, Doodlecast Pro, Writer's Studio, DrawingPad, Toontastic, Creative Book, Do link, Garageband, iMovie, Flipbook, Explain Everything, Youtube, Edmodo, Wordle, Videomaker, Animoto, Google ExpeditionsCoSpaces Edu, ThingLink, Flip, Sutori, Storybird, Mindmeister, Smartsheet, Google Classroom, Mentimeter, ClassDojo, LearningApps, Blogger, Weebly, Quik.

Şekil 2(Devamı). Yenilenmiş Bloom ve SAMR Modeli Basamaklarına Göre Sayısal Araçlar

Şekil 2 içerisinde yer alan sayısal araçlar; sınıf düzeyi, tema, öğrenme hedefleri ve kullanım amacı gibi değişkenlere bağlı olarak SAMR basamakları arasında farklılık gösterebilmektedir. Ayrıca yapay zekâ tabanlı uygulamalar, artırılmış gerçeklik ve kodlama araçları da gereksinimler doğrultusunda ders içeriği ile bütünleştirilerek eğitimsel amaçlarla etkin biçimde kullanılabilir. Bu modelin uygulanması, dil öğreticilerinin “uygulayimsal eğitimsel içerik bilgisi”ne sahip olması ile doğrudan ilişkilidir. Uygulayimsal eğitimsel içerik bilgisi; içerik, eğitim ve uygulama bilim bilgilerinin harmanlanarak kesiştiği ve her birinin birbiriyle ilişkili bir biçimde ele alındığı bilgidir (Mishra ve Koehler, 2006). Bir dil öğreticisinin uygulayimsal eğitimsel içerik bilgisi, dil becerileri ve öğrenme alanı öğretimindeki yetkinliği ve belli bir hedef doğrultusunda ele aldığı içeriği öğrenenlere en etkili bir şekilde öğretebilmede uygulama bilimi ilişkilendirebilmesidir. Uygulayimsal eğitimsel içerik bilgisinin uygulanmasında SAMR modelinin doğrudan ilişkili (Alivi, 2019) olması nedeniyle her bir öğretim programındaki hedeflerin ve öğrenme çıktılarının bilişsel süreç düzeyi bağlamında uygulama bilim ile ilişkilendirilerek planlanması önem taşımaktadır. Bu nedenle bu araştırma, Türkçe dersi öğretim programındaki öğrenme çıktıları bilişsel süreç düzeyleri ve bu düzeylere göre sayısal araçların kullanılabilir oranlarını vermesiyle öne çıkmaktadır.

Araştırmanın Modeli

2024 Türkçe Öğretim programını yenilenmiş Bloom taksonomisi ve SAMR Modeli açısından incelemeyi amaçlayan bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma yöntemi; “gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği” araştırmalardır (Yıldırım ve Şimşek, 2021:37). Özdemir (2010), nitel araştırmayı insanın kendi sırlarını çözmesi, kendi şekillendirdiği toplumsal sistemlerin derinliklerinin keşfi üzere bilgi üretme yolu olarak tanımlamıştır. Çalışmada nitel araştırma desenlerden doküman analizi yapılmıştır. Doküman analizi; “yazılı belgelerin içeriğini titizlikle ve sistematik bir şekilde çözümlemeye yönelik bir araştırma yöntemidir.” (Wach, 2013:1). Elde edilen veriler betimsel analiz yöntemi ile çözümlenmiştir.

Araştırma Nesnesi

Çalışmanın veri kaynağı Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Türkçe dersi öğretim programında yer alan dinleme, okuma, konuşma, yazma becerileri öğrenme çıktıları oluşturmaktadır. Türkçe dersi öğretim programında yer alan tüm sınıf düzeylerinde (5-8) öğrenme çıktısı incelemesi yapılmıştır. Araştırmada incelenen dokümanlara, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının resmî web sitesi üzerinden ulaşılmıştır. Çalışmada incelenen öğrenme çıktıların temel becerilere göre dağılımı Tablo 1’de, süreç bileşenleri Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 1. Türkçe Dersi Öğretim Programı Öğrenme Çıktılarının Temel Becerilere Göre Dağılımı

Öğrenme Çıktısı	5.sınıf		6.sınıf		7.sınıf		8.sınıf		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Dinleme/ İzleme	25	25	25	25	27	26.2	27	26.2	104	25.6
Okuma	27	27	27	27	28	27.2	28	27.2	110	27.1
Konuşma	26	26	26	26	26	25.2	26	25.2	104	25.6
Yazma	22	22	22	22	22	21.4	22	21.4	88	21.7
Toplam	100		100		103		103		406	
Süreç bileşeni	Dinleme/ izleme		Okuma		Konuşma		Yazma		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
	76	25	81	26	87	28	66	21	310	100

Tablo 1 incelendiğinde 5. sınıfta yer alan 100 öğrenme çıktısından 25’i dinleme/izleme, 27’si okuma, 26’sı konuşma 22’si yazma; 6. sınıfta yer alan 100 öğrenme çıktısından 25’i dinleme/izleme 27’si okuma, 26’sı konuşma 22’si yazma; 7. sınıfta yer alan 103 öğrenme çıktısından 27’si dinleme/izleme, 28’i okuma, 26’sı konuşma, 22’si

yazma; 8. sınıfta yer alan 103 öğrenme çıktısından 27'si dinleme/izleme, 28'i okuma, 26'sı konuşma ve 22'si yazma verisinden oluşmaktadır. Toplam öğrenme çıktısı sayısı 406'dır. Yüzdelik açısından bakıldığında, sözlü iletişim becerilerinin aynı oranda olduğu (%25.6), okumanın ön planda olduğu (%27.1) ve en az yazma becerisine dönük öğrenme çıktılarının ele alındığı belirlenmiştir (%21.7). Bununla birlikte beceriler arasındaki oranın birbirine yakın olduğu da söylenebilir. Ayrıca süreç bileşeni açısından bakıldığında, konuşma becerisi ön planda olmakla birlikte (f: 87, %28.3), bu kez anlama becerilerinin birbirine yakın olduğu ve yine en az oranın yazma becerisinde olduğu belirlenmiştir.

Verilerin Çözümlemesi

Doküman analizi ile elde edilen veriler betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Betimsel analiz yöntemi veri analizi yaklaşımında tümdengelimci analiz türüdür. Araştırmanın “kavramsal yapısının önceden açık biçimde belirlendiği çalışmalarda” kullanılır (Yıldırım ve Şimşek, 2021:243). Diğer bir tanımla betimsel içerik analizi yöntemi, “belirli bir konuda ya da alanda birbirinden bağımsız olarak yapılan nitel ve nicel çalışmaların derinlemesine incelenip düzenlenmesi anlamına gelir.”(Ültay, Akyurt ve Ültay, 2021: 189). Bu çalışmada Tablo 1’de belirtilen her bir öğrenme çıktısı ve süreç bileşeni öncelikle Yenilenmiş Bloom Taksonomisi bilişsel süreç ve bilgi düzeyleri açısından incelenmiş, ardından bu düzeylere göre her bir öğrenme çıktısı ve süreç bileşeni düzeyine göre SAMR basamaklarına yerleştirilmiştir. Elde edilen bulgular, yüzdelik ve sıklık oranlarıyla karşılaştırılmıştır.

Geçerlik-güvenirlik

Bu çalışmada geçerliği sağlamak için veri çözümleme süreci, tüm aşamalarıyla ayrıntılı bir biçimde rapor edilmiştir. Ayrıca uzman incelemesine başvurulmuş, Türkçe eğitimi alanında çalışan ve Türkçe öğretim programları üzerinde çalışan iki uzman görüşüne başvurulmuştur. Rastlantısal bir biçimde seçilen dört farklı beceriden 10 öğrenme çıktısı ve bu öğrenme çıktısında belirtilen süreç bileşenlerini Yenilenmiş Bloom Taksonomisi açısından değerlendirmeleri istenmiştir. Alanında uzman iki araştırmacı ve bu çalışmayı yapan iki araştırmacı arasındaki görüş birliği için Miles ve Huberman (1994: 65) formülünden yararlanılmış ve ilk uzlaşma oranı olarak %85’e ulaşılmıştır. Yapılan ikinci oturumda TYMM-2024 Türkçe dersi öğretim programını Yenilenmiş Bloom Taksonomisi açısından incelen çalışmalar ele alınmış, bu çalışmalar ve araştırmacılar ile iki uzman arasındaki görüş farklılığı tartışılmış, ardından her birinde görüş birliğine varılmıştır.

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde, TYMM-2024 Türkçe Öğretim Programı’nda yer alan öğrenme çıktıları ve süreç bileşenleri, Yenilenmiş Bloom Taksonomisi’nin (YBT) bilgi boyutu ve bilişsel süreç boyutu açısından çözümlenmiş, her bir öğrenme çıktısı SAMR Modeli doğrultusunda aşamalandırılarak bu çıktıların düzeylerine uygun sayısal araç önerilerinde bulunulmuştur. Bu çerçevede ulaşılan bulgular tablolar hâlinde sunulmuş ve örnek bir etkinlik modeli geliştirilmiştir.

Öğrenme Çıktıları ve Süreç Bileşenlerinin Yenilenmiş Bloom Taksonomisi ve SAMR Modeli Açısından Genel Dağılımına İlişkin Bulgular

TYMM-2024 Türkçe öğretim programı dinleme/izleme, okuma, konuşma ve yazma becerileri öğrenme çıktıları ve süreç bileşenlerinin Yenilenmiş Bloom Taksonomisi ve SAMR modeli açısından genel dağılımı Tablo 2’de ele alınmıştır.

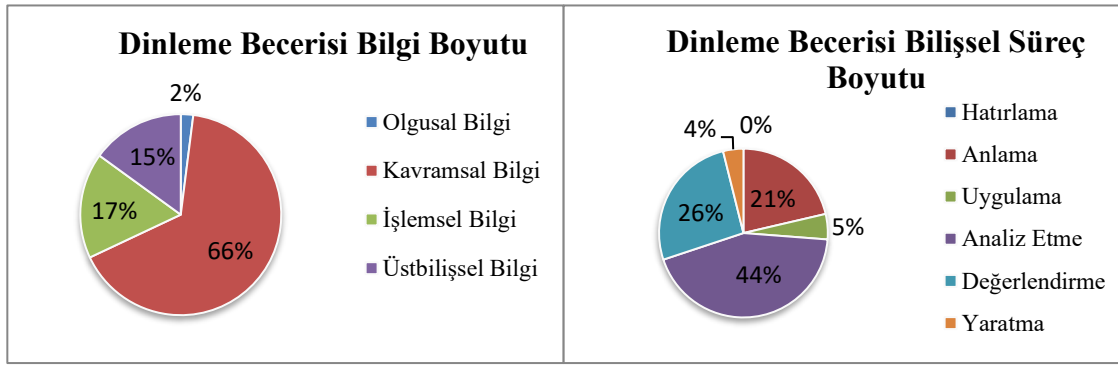
Tablo 2. Becerilerin Yenilenmiş Bloom Taksonomisi ve SAMR Modeli Açısından Genel Dağılımı

YBT Bilişsel Süreç Boyutu	Anımsama		Anlama		Uygulama		Çözümleme		Değerlendirme		Yaratma	
Öğrenme çıktıları ve süreç bileşenleri	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
	3	1	56	13	83	20	139	34	104	25	29	7
Yenilenmiş Bloom Taksonomisi Bilgi Boyutu	Olgusal Bilgi		Kavramsal Bilgi		İşlemsel Bilgi		Üstbilişsel Bilgi					
	f	%	f	%	f	%	f	%				
Öğrenme çıktıları ve süreç bileşenleri	11	3	205	49	111	27	87	21				
SAMR Modeli	Yerine Koyma		Geliştirme		Değiştirme		Yeniden Tanımlama					
	f	%	f	%	f	%	f	%				
Öğrenme çıktıları ve süreç bileşenleri	59	14	83	20	243	59	29	7				
İyileştirme ve Dönüştürme Düzeyi	İyileştirme		Dönüştürme									
	f	%	f	%								
Öğrenme çıktıları ve süreç bileşenleri	142	34	272	66								
TOPLAM	f		%									
	414		100									

Tablo 2 incelendiğinde, bilişsel süreç boyutu açısından çözümleme (f:139, %34), bilgi boyutu bakımından ise kavramsal bilgi (f:205, %49) öne çıkmaktadır. SAMR Modelinde ise değiştirme (f:243, %59) ve dolayısıyla dönüştürme düzeyinin (f:272, %66) baskın olduğu elde edilen veriler arasındadır. Bu da programın üst düzey düşünme becerisine dayalı olarak dönüştürme etkinliklerinin sıklıkla yapılabileceğini göstermektedir.

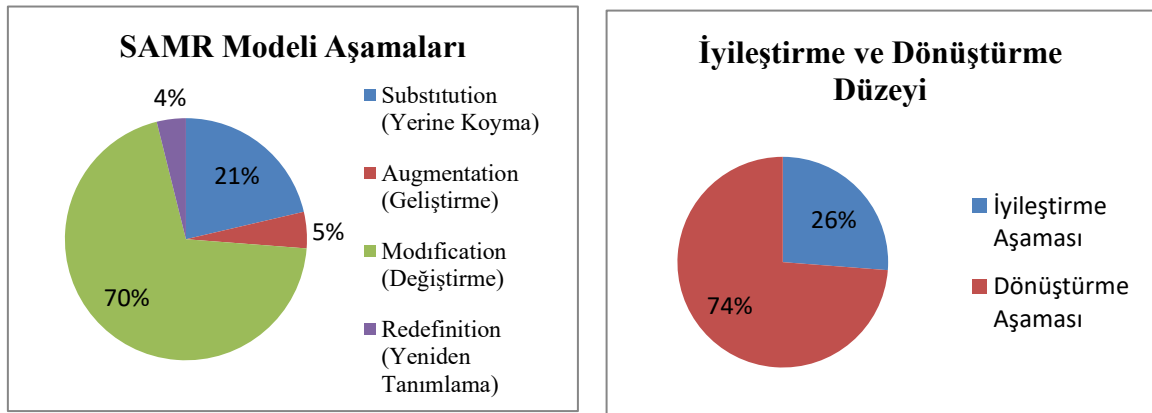
TYMM-2024'deki Dinleme/İzleme Becerisi Öğrenme Çıktıları ve Süreç Bileşenlerine İlişkin Bulgular

TYMM-2024 Türkçe öğretim programı dinleme/izleme becerisi öğrenme çıktıları ve süreç bileşenlerinin bilgi ve bilişsel süreç boyutu, Şekil 3'te; SAMR modeli aşamalarına göre dağılımı Şekil 4'te ele alınmıştır.



Şekil 3. Dinleme Becerisi Bilgi ve Bilişsel Süreç Boyutu

Şekil 3'e bakıldığında, dinleme becerisi bilişsel süreç boyutu sıklık açısından sırasıyla çözümleme (analiz etme) (f:45, %44), değerlendirme (f:27, %26), anlama (f:22, %21), uygulama (f:5, %5), yaratma (f:4, %4) ve anımsama (hatırlama) (f:0) olarak sıralanabilir. İncelenen öğrenme çıktıları ve süreç bileşenleri içinde anımsama boyutunda bir öğrenme çıktısı ya da süreç bileşeni olmadığı belirlenmiştir. Öğrenme çıktıları ve süreç bileşenleri bilgi boyutu ise kavramsal bilgi (f:69, %66), işlemsel bilgi (f:17, %17), üstbilişsel bilgi (f:15, %15) ve olgusal bilgi (f:2, %2) olarak ele alınabilir. Bilgi boyutunda en fazla öğrenme çıktısı ve süreç bileşeninin "kavramsal bilgi" düzeyinde olduğu görülmüştür.

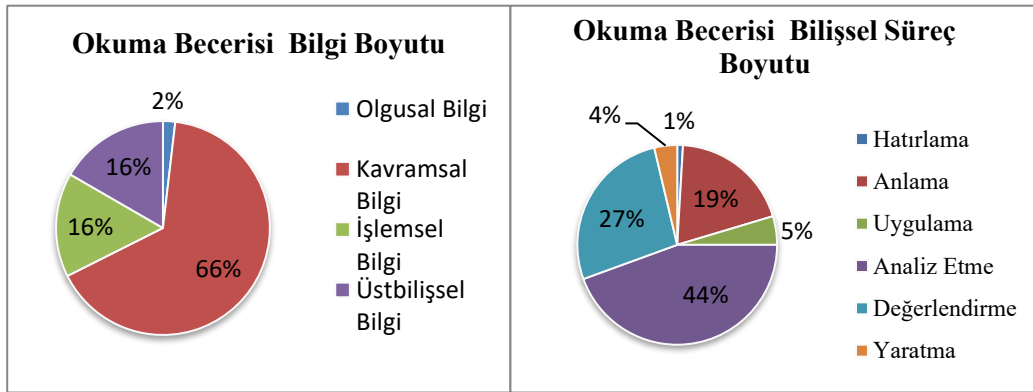


Şekil 4. SAMR Modeline Göre Dinleme Becerisi Öğrenme Çıktıları ve Süreç Bileşeni

Taksonomiye göre sınıflandırılan dinleme becerisi öğrenme çıktısı ve süreç bileşenlerinin aşamaları SAMR Modelinde sırasıyla yerine koyma (f:22, %21), geliştirme (f:5, %5), değiştirme (f:72, %70) ve yeniden tanımlama (f:4, %4) basamakları şeklindedir. SAMR Modeli aşamaları iyileştirme düzeyinin %26 (f:27), dönüştürme düzeyinin ise %74 (f:76) olduğu belirlenmiştir. Elde edilen veriler sonucunda yoğunluğun en çok değiştirme aşamasında olduğu ve dönüştürme aşamasının en çok öne çıkan düzey olduğu belirlenmiştir.

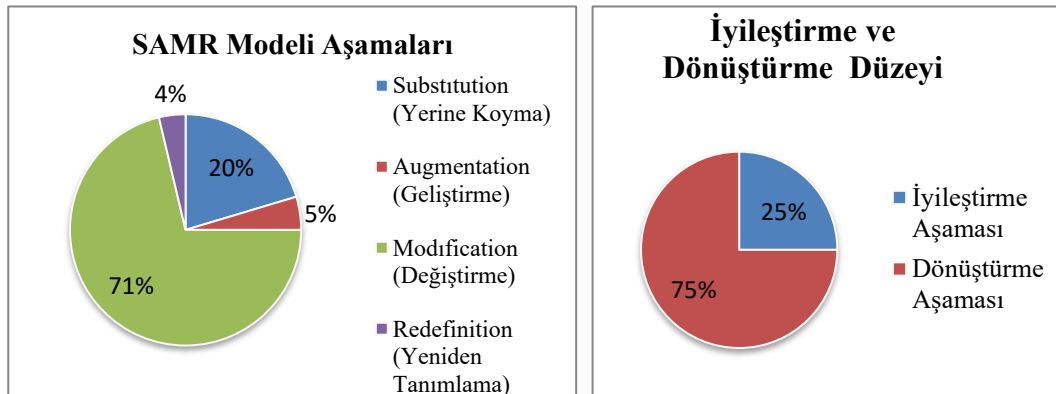
TYMM-2024' deki Okuma Becerisi Öğrenme Çıktıları ve Süreç Bileşenlerine İlişkin Bulgular

TYMM-2024 Türkçe öğretim programı okuma becerisi öğrenme çıktıları ve süreç bileşenlerinin bilgi ve bilişsel süreç boyutu, Şekil 5'te; SAMR modeli aşamalarına göre dağılımı Şekil 6'da ele alınmıştır.



Şekil 5. Okuma Becerisi Bilgi ve Bilişsel Süreç Boyutu

Şekil 5'e bakıldığında, okuma becerisi bilişsel süreç boyutu sıklık açısından sırasıyla çözümleme (f:48, %44), değerlendirme (f:30, %27), anlama (f:21, %19), uygulama (f:6, %5), yaratma (f:4, %4) ve anımsama (f:1, %1) olarak sıralanabilir. Öğrenme çıktıları ve süreç bileşenlerinin bilgi boyutu kavramsal bilgi (f:72, %66), işlemsel bilgi (f:18, %16), üstbilişsel bilgi (f:18, %16) ve olgusal bilgi (f:2, %2) şeklindedir. Dolayısıyla bilişsel süreç boyutunda çözümleme; bilgi boyutunda ise kavramsal bilgi düzeyi öne çıkan düzeylerdir.

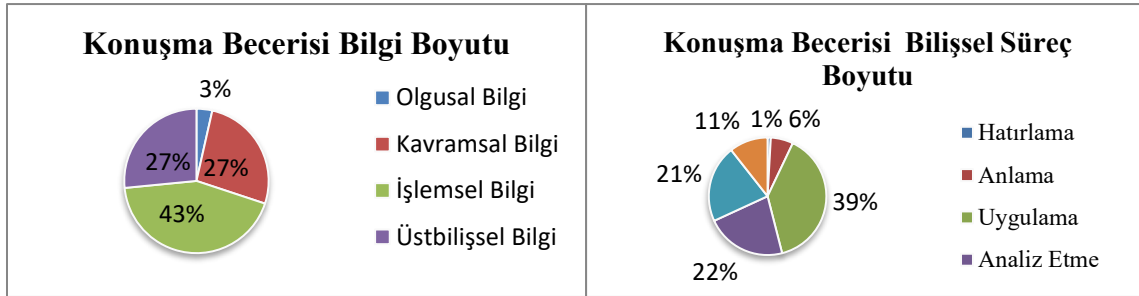


Şekil 6. SAMR Modeline Göre Okuma Becerisi Öğrenme Çıktıları ve Süreç Bileşeni

Şekil 6’da görüldüğü üzere, taksonomiye göre sınıflandırılan öğrenme çıktısı ve süreç bileşenlerinin aşamaları SAMR Modelinde sırasıyla yerine koyma (f:22, %20), geliştirme (f:6, %5), değiştirme (f:78, %71) ve yeniden tanımlama (f:4, %4) basamakları şeklindedir. SAMR Modeli aşamalarında dönüştürme ve değiştirme düzeyi öne çıkmaktadır.

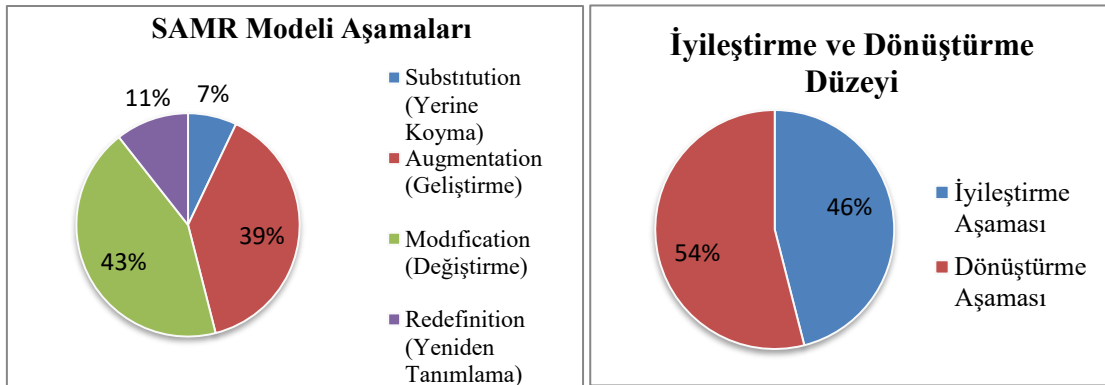
TYMM-2024’deki Konuşma Becerisi Öğrenme Çıktıları ve Süreç Bileşenlerine İlişkin Bulgular

Konuşma becerisi öğrenme çıktıları ve süreç bileşenlerinin bilgi ve bilişsel süreç boyutu, Şekil 7’de; SAMR modeli aşamalarına göre dağılımı Şekil 8’de ele alınmıştır. Bilişsel süreç boyutu yönüyle dinleme ve okuma becerisine göre farklılık göstermektedir.



Şekil 7. Konuşma Becerisi Bilgi ve Bilişsel Süreç Boyutu

Şekil 7’ye bakıldığında, konuşma becerisi bilişsel süreç boyutu sıklık açısından sırasıyla uygulama (f:44, % 39), çözümleme (f:25, % 22), değerlendirme (f:24, % 21), yaratma (f:12, % 11), anlama (f:7, % 6) ve anımsama (f:1, % 1) olarak ele alınabilir. Öğrenme çıktıları ve süreç bileşenleri bilgi boyutu açısından değerlendirildiğinde işlemsel bilgi (f:49, % 43) öne çıkmaktadır. Bu açıdan işlemsel bilgi ve uygulamanın ağırlıklı olduğu ve dinleme ile okuma becerisi öğrenme çıktılarından farklılaştığı söylenebilir.

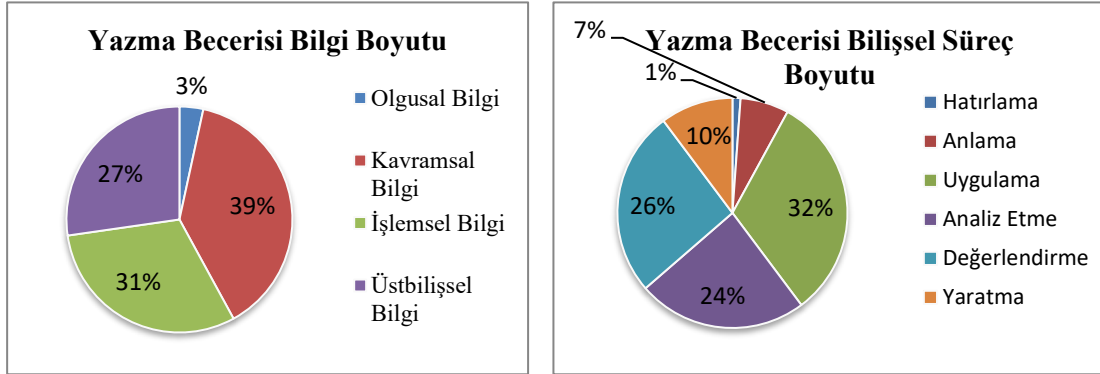


Şekil 8. SAMR Modeline Göre Konuşma Becerisi Öğrenme Çıktıları ve Süreç Bileşeni

SAMR Modeli aşamalarına göre konuşma becerisi öğrenme çıktıları ve süreç bileşenleri değiştirme (f:49, %43), geliştirme (f:44, %39), yeniden tanımlama (f:12, %11) ve yerine koyma (f:8, %7) basamakları şeklindedir. Basamakların sıklık açısından dağılımı, iyileştirme (f:52, %46) ve dönüştürme düzeyinin (f:61, %54) diğer becerilere oranla birbirine daha yakın oranda olmasını sağlamıştır.

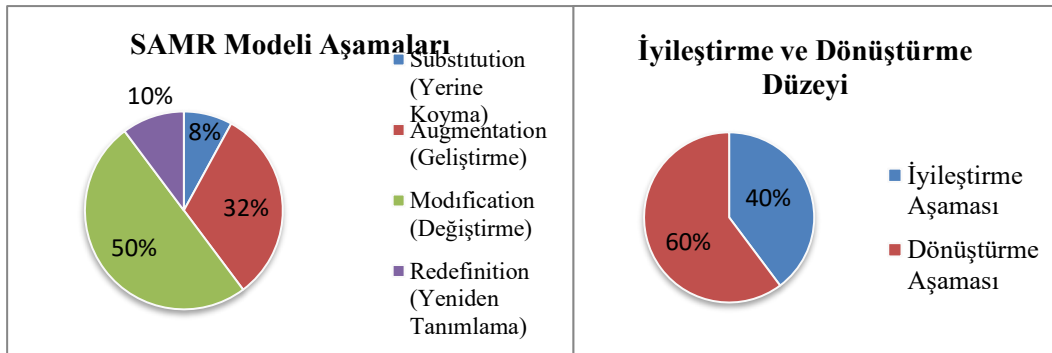
TYMM-2024'deki Yazma Becerisi Öğrenme Çıktıları ve Süreç Bileşenlerine İlişkin Bulgular

Yazma becerisi öğrenme çıktıları ve süreç bileşenlerinin bilgi ve bilişsel süreç boyutu, Şekil 9'da; SAMR modeli aşamalarına göre dağılımı Şekil 10'da ele alınmıştır.



Şekil 9. Yazma Becerisi Bilgi ve Bilişsel Süreç Boyutu

Şekil 9'a bakıldığında, yazma becerisi bilişsel süreç boyutu sıklık açısından sırasıyla uygulama (f:28, %32), değerlendirme (f:23, %26), çözümleme (f:21, %24), yaratma (f:9, %10), anlama (f:6, %7) ve anımsama (f:1, %1) olarak ele alınabilir. Yazma becerisi öğrenme çıktıları ve süreç bileşenleri bilgi boyutu açısından ise kavramsal bilgi (f:34, %39), işlemsel bilgi (f:27, %31), üstbilişsel bilgi (f:24, %27) ve olgusal bilgi (f:3, %3) olarak sıralanabilir. Bilgi boyutunda en fazla öğrenme çıktısı ve süreç bileşeninin kavramsal bilgi, bilişsel süreç boyutunda ise uygulama düzeyinde olduğu görülmüştür.



Şekil 10. SAMR Modeline Göre Yazma Becerisi Öğrenme Çıktıları ve Süreç Bileşeni

Şekil 10'da görüldüğü üzere, yazma becerisinde değiştirme (f: 44, %50) ve geliştirme (f:28, %32) düzeyleri öne çıkmaktadır. Dolayısıyla %60'ı dönüştürme, %40'ı ise iyileştirme düzeyindedir. Konuşma becerisinde olduğu gibi dönüştürme aşaması ön plandadır.

SAMR Modeli Basamakları ve TYMM-2024 Öğrenme Çıktısı ve Süreç Bileşenlerine Göre Yapılandırılmış Etkinlik Örneği

Araştırma çerçevesinde dinleme/izleme becerisinde yer alan "Dinlemede/izlemede materyal seçimini yönetebilme" öğrenme çıktısı ve süreç bileşenleri seçilerek "T.D.5.1" düzeyinde etkinlik örneği tasarlanmıştır. Öğrenme çıktısı ve süreç bileşenlerinin taksonomik incelemesi yapıldıktan sonra SAMR modeline göre aşamalandırılmıştır. Her aşamaya uygun sayısal araç belirlenmiştir. Etkinlik uygulama

biçimi sırasıyla gösterilmiştir. Kullanılan “oyun dünyası” teması programda yer alan temalar arasından düzeye uygun olarak seçilmiştir.

Tablo 3. Dinleme Öğrenme Çıktısına Göre SAMR Modeli Basamakları

	Öğrenme Çıktısının Seviyesine Göre Kodları ve Açıklamaları	Bilgi Boyutu	Bilişsel Süreç Boyutu	SAMR Modeli	Sayısal Araçlar	Etkinlik Örneği
Öğrenme Çıktısı	Dinlemede/izlemede materyal seçimini yönetebilme	Üstbilişsel Bilgi	Değerlendirme	Değiştirme	YouTube EBA	
Süreç Bileşenleri	a)Dinleme/ izleme şekli (etkileşimli veya etkileşimsiz), amacı, ilgi ve ihtiyaçları, bilgiye erişim olanakları; etkinliğin süresi doğrultusunda dinleme/izleme materyalini ve diğer kaynakları (sözlük, genel ağ, çalışma kâğıdı, grafik organize edici vb.) seçer.	İşlemsel Bilgi	Uygulama	Geliştirme	Google Keep TDK Türkçe Sözlük	5. sınıf Türkçe ders kitabı 1. Temada yer alan “Oyun Durdu!” dinleme metni EBA platformu üzerinden ya da Youtube üzerinden dinletilir.
	b-1) Seçimleri üzerinde zamana düzenlemeler yapar.	Üstbilişsel Bilgi	Değerlendirme	Değiştirme	Google Keep	Anlaşılmayan bölümler tekrar ve gerektiğinde yavaşlatılarak dinletilir. Dinleme sırasında Google Keep üzerinden önemli noktaların not alınması ve anlamı bilinmeyen sözcüklere TDK çevrimiçi sözlükten bakılması istenir.
	b-2) Seçimleri üzerinde üst bilişsel izlemeye bağlı düzenlemeler yapar.				Canva	Metinde geçen mekânların betimlemesi için infografi çalışması yaptırılır. Sınıf gruplara ayrılarak her gruba bir mekân verilir. Canva üzerinden infogram tasarlatılır.
	c)Etkileşimli dinleme/izleme sırasında	İşlemsel Bilgi	Uygulama	Geliştirme	Google Classroom Inshot	Classroom üzerinden yapılan çalışmalar paylaşılır.

karşısındakiyle
ilişkiyi sürdürür.

Görseller olay
sırasına göre
Inshot uygulaması
kullanılarak
düzenlenir.
Dinleme metninin
sesi hazırlanan
görsellerin üzerine
yerleştirilir.
Çalışmanın son
hâli (Çalışma hem
dinleme hem
izleme içeriyor)
akılla tahtada
yeniden
dinleme/izleme
yaptırılır.

Kodlar T.D.5.1./ T.D.6.1./ T.D.7.1./ T.D.8.1.

Etkinlik Adı Dinliyorum, Çiziyorum!

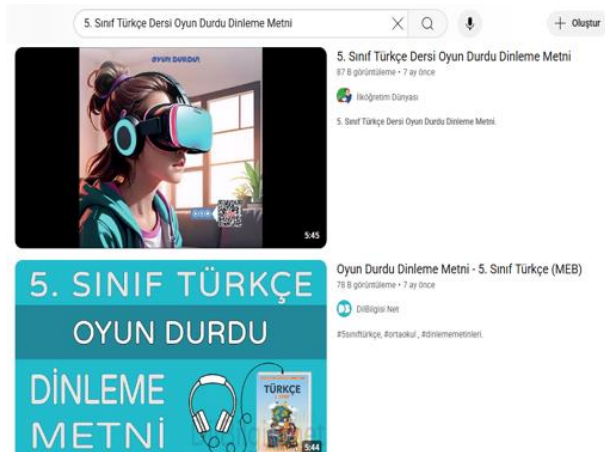
Başlangıç (Giriş) Aşaması

Hazırlık Bu aşamada öğrencilerin gerekli araç gereçleri getirip getirmediği kontrol edilir. Araç gereçlerin gerekli sosyal ağlara bağlanıp bağlanılmadığı ve batarya durumu kontrol edilir. Öğrencilere derste “Oyun Durdu” dinleme metni ile ilgili çalışma yapacaklarını bu çalışmalarını ders sonunda paylaşacaklarını bundan dolayı da çalışmalarını kaydederek ilerlemeleri gerektiği bildirilir. Ayrıca yapacakları çalışmalar betimlemeye dayalı olduğu için gerektiğinde not almaları ve bu notları ders sonunda sınıfla paylaşacakları söylenir.

Merak Uyandırma 1-Öğrencilere daha önce bilgisayar (tablet-telefon) üzerinden oynadıkları bir oyunda derece alıp almadıkları sorulur.
2- “Daha önce deniz kabuğu gördünüz/dokundunuz mu?” sorusu yönlendirilir.
Verilen cevaplar neticesinde öğretmen konuyu toparlar ve öğrencileri dinleme metnine yönlendirir.

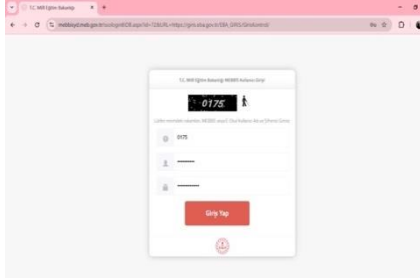
Geliştirme Aşaması

Öğretmen, Youtube üzerinden “5. sınıf Türkçe Dersi Oyun Durdu Dinleme Metni” yazısıyla arama yapar (Görsel 1). İlgili iki sekmeden biri yeğlenerek dinleme/izleme gerçekleştirilir (URL.1).

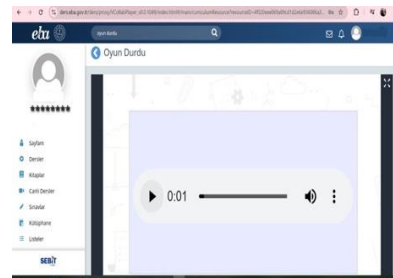


Görsel 1

İkinci bir seçenek olarak öğretmen EBA platformu üzerinden (URL 2) “MEBBİS kullanıcı girişi”ni kullanarak sisteme giriş yapar (Görsel 2). İlgili bölüme dinleme metninin adını girerek tarama yapar (Görsel 3). Sonrasında sınıfta dinleme/izleme etkinliği gerçekleştirilir.

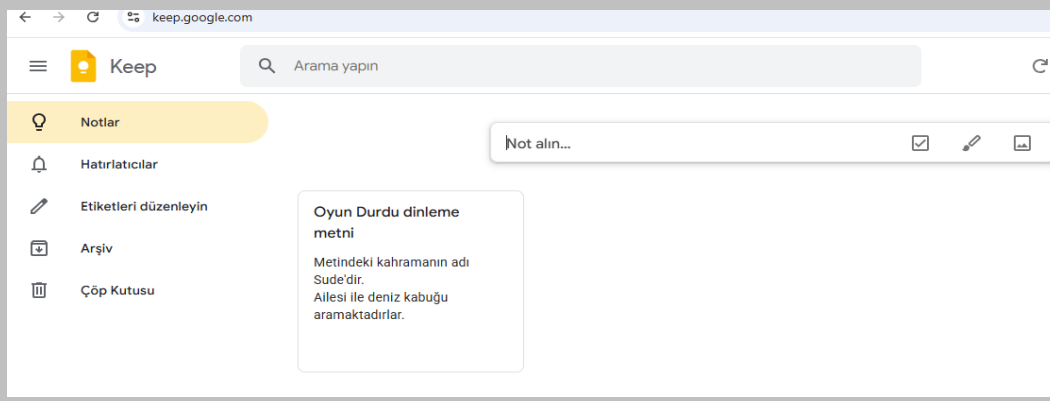


Görsel 2

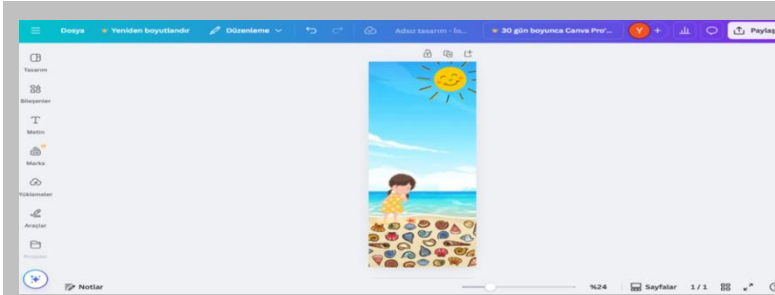


Görsel 3

Değiştirme: Bu aşamada öğrencilerin dikkatli dinleme yapması beklenir. Kaçırılan bölümler yavaşlatılarak yeniden dinletilir. Önemli noktalar Google Keep kullanılarak not alınır.



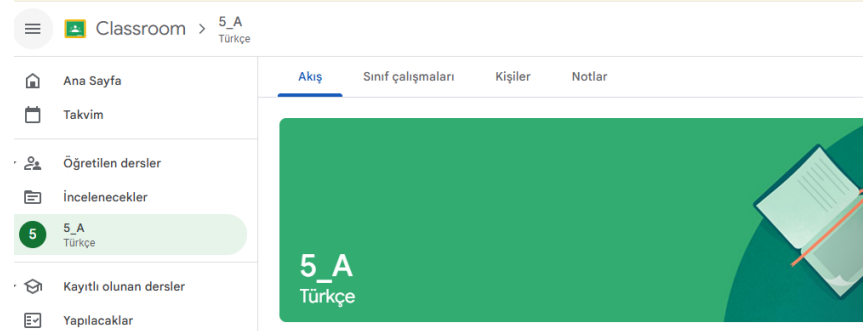
Öğrenciler, anlamını bilmedikleri sözcükleri not ederek TDK çevrim içi sözlüğünden (URL 3) anlamlarına bakarlar. Dinleyicilerin konuşmacıyla göz göze iletişim kurmaları ve dikkat dağıtıcı davranışlardan kaçınmaları beklenir.



Değiştirme 2: Bu aşamada sınıf, Canva (URL 4) üzerinden infografik tasarım için gruplara ayrılır. Her gruba dinleme metninde yer alan bir yer (örneğin; Sude'nin birbirine benzer deniz kabuğu aradığı bölüm) verilir. Yerlerin olay akışına göre dağıtılmasına özen gösterilir. Gruplar içerisinde görev paylaşımı yapılarak uygun görsellerin arama

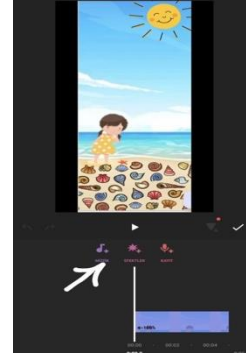
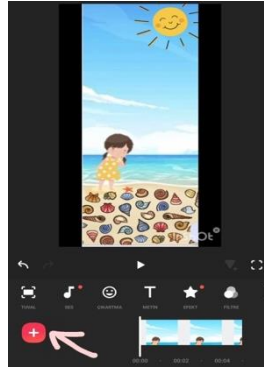
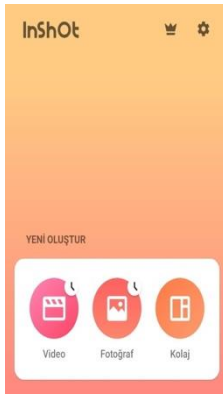
motorlarından bulunması, seçilen görsellerin arka plan düzenlemesi ve kırpmaya işlemlerinin yapılması, ardından görsellerin bir araya getirilerek bir bütün oluşturulur.

Geliştirme: Tüm bu aşamalar tamamlandıktan sonra öğrencilerin çalışmalarının son hâli ve dinleme/izleme sırasında alınan notlar Google Classroom (URL 5) üzerinden paylaşılır.



Tamamlama (Sonuç) Aşaması

Google Classroom üzerinden paylaşılan görseller InShot (URL 6) uygulaması kullanılarak sırasıyla düzenlenir.



Kapanış Aşaması

Öğrenciler kendi oluşturdukları görsellerin dinleme/izleme metni ile birleştirilmiş hâlini akıllı tahta aracılığıyla yeniden izler.

Sonuç ve Tartışma

Geleneksel öğretmen merkezli eğitim anlayışı, günümüzde yerini öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımlarına bırakmıştır. Bu dönüşüm sürecinde uygulamı bilim, öğretim süreçlerinde belirleyici bir unsur olarak ön plana çıkmaktadır. Sınıf ortamlarında uygulamı bilimin kullanılmasının temel gerekçeleri arasında; öğrencilerin öğrenmeye yönelik motivasyon ve katılım düzeylerinin artırılması, 21. yüzyıl becerilerinin kazandırılması ve sosyal becerilerin gelişimine katkı sağlanması yer almaktadır (Kalyani, 2024). Bu bağlamda, uygulamı bilimle bütünleşme sürecinde öğretim programları önemli bir rol oynamaktadır (Kaya, 2019).

Bu çalışmada Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Türkçe öğretim programı kapsamında yer alan dinleme/izleme, okuma, konuşma ve yazma becerilerine ilişkin öğrenme çıktıları ile süreç bileşenleri, Yenilenmiş Bloom Taksonomisi doğrultusunda analiz edilmiştir. Elde edilen veriler, SAMR Modeli temel alınarak aşamalandırılmış ve öğretim sürecinde uygulamı bilimin hangi düzeyde kullanılabileceği belirlenmeye

çalışılmıştır. Bu kapsamda öğrenme çıktıları ve süreç bileşenleriyle uyumlu sayısal araçlar belirlenmiş ve örnek bir öğretim etkinliği tasarlanmıştır.

Yapılan inceleme sonucunda dinleme/izleme ve okuma becerisinde bilgi boyutu açısından kavramsal bilgi ve bilişsel süreç boyutu açısından ise çözümleme öne çıkmaktadır. Konuşma ve yazma becerilerinde ise uygulama düzeyi öne çıkarken bilgi boyutu açısından farklılaştığı görülmüştür. Konuşma becerisinde işlemsel bilgi, yazma becerisinde ise diğer becerilerde olduğu gibi kavramsal bilgi düzeyine dönük öğrenme çıktıları baskındır. Dolayısıyla SAMR modeli açısından bakıldığında, dinleme/izleme ve okuma becerisinde çözümleme basamağının baskın bir biçimde öne çıkması, değiştirme/dönüştürmeye dönük sayısal araçların kullanımını elverişli hâle getirmektedir. Konuşma ve yazma becerisinde ise uygulama düzeyi nedeniyle yerine koyma/iyileştirmeye dönük sayısal araçlar kullanımı sıklıkla yapılabilir.

TYMM Türkçe öğretim programına genel olarak bakıldığında da yine bilişsel süreç boyutunda çözümleme (f:139, %34), değerlendirme (f:104, %25) ve uygulama (f:83, %20) basamakları öne çıkmaktadır. Bilgi boyutu dağılımı bakımından ise kavramsal bilgi (f:205, %49), işlemsel bilgi (f:111, %27) ve üstbilişsel bilgi (f:87, %21) olarak sıralanabilir. Taksonomiye göre sınıflandırılan öğrenme çıktısı ve süreç bileşenlerinin aşamaları SAMR Modelinde değiştirme, yeniden tanımlama ve yerine koyma olmak üzere üç açıdan sayısal araçlarla yapılandırılmış bir eğitim ortamı oluşturmaya elverişli hâle getirmektedir. Ancak yaratma bilişsel işlem boyutunun sıklık azlığı, öğrencilerin üst düzey düşünme becerileri bağlamında sayısal araçlarla dönüştürme ve yeniden tanımlama yapacakları bir ürün ortaya koymalarını sınırlandırmaktadır. Ayrıca bu durum, Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'nin bilişsel alan düzeyleri ve SAMR Modeli'nin aşamaları açısından dengeli bir dağılım göstermediğini ortaya koymuştur. Bununla birlikte programın üst düzey düşünme hedefleri ile ilgili öğrenme çıktıları ve süreç bileşenleri arasındaki ilişki tutarlıdır. Afacan, Süğümlü ve Bahşi (2025), TYMM Türkçe dersi öğretim programı öğrenme çıktılarını Yenilenmiş Bloom Taksonomisi açısından incelemiş ve işlemsel bilgi ile çözümleme basamaklarının öne çıktığı sonucuna ulaşmıştır. Ancak bu programın en önemli yönlerinden biri, “öğrenme çıktılarına ulaşabilmek için ilgili öğrenme çıktısının altında sürecin bileşen olarak belirtilmesi” (MEB, 2024: 35) ve dolayısıyla süreç bileşenlerinin birbirinin ön koşulu olabilecek bir biçimde basamaklı hâlde ele alınması nedeniyle bütünsel bir biçimde değerlendirilmesi önem taşımaktadır. Bu nedenle bu çalışmada hem öğrenme çıktıları hem de süreç bileşenleri ayrıntılı bir biçimde ele alınmıştır.

Alanyazına bakıldığında, SAMR Modeli ve Web 2.0 araçlarını temel alan çalışmaların çoğunlukla farklı disiplinlerde gerçekleştirildiği görülmektedir. Ateşli ve Yıldız (2022) ile Ural (2016) tarafından yapılan çalışmalarda, yabancılara Türkçe öğretimi bağlamında çeşitli web araçları tanıtılmış ve bu araçlara dayalı etkinlik örnekleri geliştirilmiştir. SAMR Modeli kapsamında yürütülen çalışmalarda ise Aydın (2021), Koç (2023) ve Koçak (2023) tarafından yapılan araştırmalar, modelin öğretim süreçleriyle bütünleştirilmesinin öğretmen ve öğrencilerde uygulamaya yönelik bilim kullanımına yönelik farkındalık oluşturduğunu ortaya koymuştur. Bu bulgular, SAMR Modelinin öğrenme-öğretme sürecinde niteliği artırma yönünü ortaya koymaktadır. Yine Crompton ve Burke'nin (2020) çalışmasında değiştirme ve yeniden tanımlamaya dönük yapılan etkinliklerin öğrencilere bireyselleştirilmiş bir öğretim ve uygulama ile etkileşim olanağı sunması nedeniyle mobil araçların okuma becerisi üzerinde sıklıkla kullanıldığı vurgulanmıştır. Bu açıdan bakıldığında, Türkçe dersi öğretim programının öğrenme

çıktıları ve süreç bileşeni yönüyle değiştirme ve yeniden tanımlamaya oldukça elverişlidir. Üstelik SAMR modelinin öğrencilerin bağımsız öğrenme yeterliliğini geliştirmeye dönük öğrenci merkezli tasarımda kolaylaştırıcı rolünün olması (Hilton, 2016), bu öğretim programıyla SAMR modeli ilişkilendirme gereğini bir kez daha öne çıkarmaktadır.

Elde edilen veriler doğrultusunda şu önerilerde bulunulabilir:

1- TYMM-2024 Türkçe öğretim programı incelendiğinde üç üst düzey beceri tanımlanmaktadır. Bunlar: karar verme, problem çözme ve eleştirel düşünmedir. Çalışmada ise kavramsal bilginin yoğunlukta olduğu görülmektedir. Bu becerilerin kazandırılmasına yönelik üstbilişsel bilgi düzeyi artırılarak daha dengeli bir dağılım sağlanmalıdır.

2- Yürektürk ve Coşkun (2020) çalışmasında öğretmenlerin çoğunluğunun uygulamı bilim kullanma konusunda kendilerini yetersiz gördüğü ve derslerinde uygulamı bilimi orta düzeyde kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bundan dolayı öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinin uygulamı bilimle bütünleşmesi konusundaki yeterliklerinin artırılabilmesi amacıyla SAMR modeliyle ilişkili etkinlik plan örnekleri sunulmalıdır.

Kaynakça

- Afacan Süğümlü, A., & Bahşi, N. (2025). Türkiye yüzyılı maarif modeli ortaokul Türkçe dersi öğretim programının Bloom taksonomisine göre incelenmesi. *SDU International Journal of Educational Studies*, 12(1), 27-49. <https://doi.org/10.33710/sduijes.1629076>
- Akıncı, A. T. (2020). *Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Akın, E. ve Çeçen, M.A. (2015). Çoklu ortama dayalı Türkçe öğretimine ve çoklu ortam araçlarına yönelik öğrenci görüşleri. *Journal of Turkish Studies*, 10(7), 51-72. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8229>
- Alivi, J. S. (2019). A review of tpack and SAMR models: How should language teachers adopt technology?. *Journal of English for Academic and Specific Purposes* (JEASP), 2(2), 1-11.
- Altın, H. M. ve Kalelioğlu, F. (2015). Fatih projesi ile ilgili öğrenci ve öğretmenin gerçekleştirilmesi. *Başkent Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 2 (1), 89-105.
- Altun, K. (2021). 8. sınıf Türkçe ders kitabındaki tema değerlendirme sorularının PISA düzeylerine ve Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre incelenmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Altun, K., ve Yıldız, D. (2023). Yenilenmiş Bloom Taksonomisi ve PISA okuma becerileri yeterliklerine göre 8. sınıf Türkçe ders kitabı tema değerlendirme sorularının incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 24(1), 90-106.
- Anniak, E. (2023). 5. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan etkinliklerin Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre değerlendirilmesi. *International Journal of Progression and Development in Education (IJPAD)*, 1(1), 1-43.
- Arı, T. (2018). 2015 ve 2017 Ortaokul Türkçe öğretim programlarındaki kazanımların yenilenmiş Bloom taksonomisine ve öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Arı, A. (2013). Bilişsel alan sınıflamasında yenilenmiş Bloom, SOLO, Fink, Dettmer taksonomileri ve uluslararası alanda tanınma durumları. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), 259-290.
- Aslan, M. ve Atık, U. (2018). 2015 ve 2017 ilköğretim Türkçe dersi öğretim programı kazanımlarının revize edilmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (Teke) Dergisi*, 7(1), 528-547.
- Ateşli, A., ve Yıldız, D. (2022). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde web 2.0 araçlarıyla Bloom taksonomisine uygun etkinlik örnekleri. *Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi*, 5(1), 4-25.
- Avşar, G. ve Mete, F. (2018). Türkçe öğretim programlarında kullanılan fiillerin yenilenmiş Bloom taksonomisine göre sınıflandırılması. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(1), 75-87.

- Aydın, M. (2021). *İngilizce dili eğitiminde SAMR modeli uygulaması: Öğrencilerin teknolojiye karşı tutum, görüş, kabulleri ve süreçte başarıları* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ufuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Aydoğan, Y.A. ve Gökçe, S. (2019). Teknoloji destekli matematik etkinliklerinin değerlendirilmesinde SAMR modelinin kullanımı. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi (HAYEF)*, 16(2), 221-245
<https://doi.org/10.5152/hayef.2019.19017>.
- Banoğlu, K., Madenoğlu, C., Uysal, Ş., ve Dede, A. (2014). Fatih projesine yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesi (Eskişehir ili örneği). *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 39-58.
- Bay, Y. Ve Bademci, B. (2022). Türkçe öğretiminde web 2.0 araçlarının kullanımına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *International Primary Education Research Journal* 6(3), 183-193.
- Beyreli, L. ve Sönmez, H. (2017). Bloom taksonomisi ve yenilenmiş Bloom taksonomisi ile ilgili Türkiye’de yapılan çalışmaların odaklandığı araştırma konuları. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 5(2), 213-229.
- Carrington, A. (2016). *The pedagogy wheel: it's not about the apps, it's about the pedagogy*. <https://www.teachthought.com/technology/the-pedagogy-wheel/> Erişim tarihi: 10.06.2025
- Cengiz, D. (2013), *Eğitimde bilgi iletişim teknolojilerinin betimleyici ve kuralcı yönleri - Fatih projesi örneği* [Bildiri sunumu]. XVIII. Türkiye’de İnternet Konferansı, İstanbul.
- Crompton, H., & Burke, D. (2020). Mobile learning and pedagogical opportunities: A configurative systematic review of PreK-12 research using the SAMR framework, *Computers & Education*, 156, 53–64.
<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103945>.
- Çalışkan, E. (2022). Öğrenme-öğretme sürecinde teknoloji entegrasyonu üzerine karma yazılar. F. Orhan vd.(Ed), *Teknoloji Entegrasyon Modellerine Karşılaştırmalı Bir Bakış*(s.33-36). Ankara: Pegem Yayınları.
- Çerçi, A. (2018). 2018 Türkçe dersi öğretim programı kazanımlarının (5,6,7,8. sınıf) yenilenen Bloom taksonomisine göre incelenmesi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 6(2), 70-81.
- Durukan, E. ve Demir, E. (2017). 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe dersi öğrenci çalışma kitaplarındaki etkinliklerin Bloom’un yenilenmiş taksonomisine göre sınıflandırılması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 6(3), 1619-1629.
- Erol, T. ve Kavruk, H. (2021). Türkçe dersi öğretim programı kazanımlarının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre sınıflaması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(4), 1421-1442.
- Eroğlu, D. (2013). *6, 7, 8. Sınıf Türkçe çalışma kitaplarındaki dil bilgisi soruları ve kazanımlarının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Başkent Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Eroğlu, D., ve Sarar Kuzu, T. (2014). Türkçe ders kitaplarındaki dil bilgisi kazanımlarının ve sorularının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi. *Başkent University Journal of Education*, 1(1), 72-80.
- Fidan, N. K. (2008). İlköğretimde araç gereç kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 1 (1), 48-61.
- Filiz, S. B., ve Yıldırım, N. (2019). Ortaokul Türkçe dersi öğretim programı kazanımlarının revize edilmiş Bloom taksonomisine göre analizi. *İlköğretim Online*, 18(4), 1550-1573. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2019.632521>
- Gökdemir, C., Aydaşgil, B.S., ve Ünal, F.T. (2024). 2020 liseye geçiş soruları ile Türkçe ders kitaplarındaki etkinlik ve soruların yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelemesi. *Uluslararası Dil Akademisi Dergisi*, (36), 263-279. <https://doi.org/10.29228/ijla.49690>
- Gürol, M., Donmuş, V. ve Arslan, M. (2012). İlköğretim kademesinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin Fatih projesi ile ilgili görüşleri. *Eğitim Teknolojileri Araştırmaları Dergisi*, 3(3).
- Hasırcı, S. (2015). *Türkçe öğretiminde çok uyaranlı eğitim ortamlarının yapılandırılmasına dönük bir model önerisi (5- 8. sınıf örneği)*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Hasırcı, S. (2019, 4 Ekim). *Türkçe öğretmenliği alan bilgisi sınav sorularının yenilenmiş Bloom taksonomisi açısından değerlendirilmesi* [Bildiri sunumu]. Türkçe Eğitimi ve Çocuk Edebiyatı Kurultayı-Prof .Dr. Sedat SEVER’e Armağan, Ankara.
- Hilton, J. T. (2016). A Case Study of the Application of SAMR and TPACK for Reflective Lesson Planning. *Journal of Technology and Teacher Education*, 24(4), 507–533.
- İnel, Ö. ve Topçuoğlu, Ünal, F. (2021). KPSS/ÖABT Türkçe öğretmenliği sorularının yenilenen Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi (ANKAD)*, 5(1), 78–87.
- Kaleci, F. (2018). *Bilgi ve iletişim teknolojilerinin matematik eğitimi sürecine entegrasyonuna yönelik hizmet içi eğitim programı uygulaması ve etkililiği* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Kalyani, L. K. (2024). Eğitimde teknolojinin rolü: öğrenme sonuçlarını ve 21. yüzyıl becerilerini geliştirmek. *Modern Bilim ve Teknolojide Uluslararası Bilimsel Araştırma Dergisi*, 3 (4), 05-10.
- 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.
- Karadağ, B. F., ve Garip, S. (2021). Türkçe Öğretiminde Web 2.0 uygulaması olarak LearningApps’İN Kullanımı. *Çocuk Edebiyat ve Dil Eğitimi Dergisi*, 4(1), 21-40.
- Karagöl, E. (2025). Ortaokul Türkçe dersi öğretim programı (2024): yenilenmiş Bloom taksonomisi bağlamında alan becerilerine eleştirel bakış. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (49), 1-28.

- Kaya, M.F. (2019). İlkokul Öğretim Programlarının teknoloji entegrasyonu bakımından incelenmesi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 1063-1091.
- Koç, E.G. (2023). *Kuvvet ve enerji ünitesinde SAMR modeli kullanımının 7. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına ve dijital okuryazarlık düzeylerine etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Koçak, A. (2023). *SAMR modelinin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde konuşma becerisine etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kökçü, Y. (2023). Dil öğretiminde kullanılan dijital yardımcılar: Web 2.0 araçları. *Rumeli Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 36, 48-66.
- Kuzu, A.(2017). Çoklu ortam tasarımı. Ö. Ö. Dursun, H. F. Odabaşı (Ed), *Çoklu ortam uygulamalarının kuramsal temelleri* (s.3). Ankara: Pegem Yayınları.
- Mete, F. ve Batıbay, E.F. (2019). Web 2.0 Uygulamalarının Türkçe Eğitiminde Motivasyona Etkisi: Kahoot Örneği. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(4), 1029-1047. <https://doi.org/10.16916/aded.616756>
- Miles, M. B. ve Huberman, M. A. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. (2. Baskı). California: Sage Publications.
- Mishra, P. and Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108 (6), 1017-1054.
- MEB (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Türkçe Dersi Öğretim Programı*. Ankara: MEB Yayınevi.
- Oryaşın, U. (2021). Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin yenilenen Bloom sınıflandırmasına göre incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(3), 820-832. <https://doi.org/10.16916/aded.888116>
- Özdemir, M. (2010). Nitel veri analizi: sosyal bilimlerde yöntembilim sorunsalı üzerine bir çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1),323-343.
- Özkaya, S.D. (2020). *5, 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki dil bilgisi kazanımlarının ve sorularının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Çankırı
- Puentedura, R. (2014, 24 Eylül). SAMR and Bloom's taxonomy: assembling the puzzle [Blog yazısı]. Erişim adresi: <https://www.common sense.org/education/blog/samr-and-blooms-taxonomy-assembling-the-puzzle/> adresinden 10.06.2025 tarihinde erişilmiştir.
- Romrell, D., Kidder, L.C. ve Wood, E. (2014). The SAMR Model as a Framework for Evaluating mLearning. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 18(2), 1-15. <https://doi.org/10.24059/olj.v18i2.435>
- Sallabaş, M. E. ve Yılmaz, G. (2020). Türkçe ders kitabı'nda bulunan metin altı sorularının yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(2), 586-596.

- Sarar Kuzu, T. (2013). Türkçe ders kitaplarındaki metin altı sorularının yenilenmiş Bloom taksonomisindeki hatırlama ve anlama bilişsel düzeyleri açısından incelenmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 37(1), 58-76.
- Sever, S. (2007) Okuma Kültürü Edinme Sürecinde Türkçe Öğretiminin Sorumluluğu, *Okuma Kültürü ve Okullarda Uygulama Sorunları Toplantısı* içinde (s.108-126). Ankara: MEB.
- Schrock, K. (2025, Ocak, 07). *Samr and bloom's and tech*. <https://blog.kathyschrock.net> adresinden 04.06.2025 tarihinde erişilmiştir.
- Sönmez, H. (2017). *Yenilenmiş Bloom taksonomisine göre tasarlanan ortaokul Türkçe dersi öğretim programı (model önerisi)* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Suna, Z. Y., ve Benzer, A. (2024). 2023 LGS Türkçe sorularının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 9(1), 35-47.
- Sur, E. (2022). Türkçe ders kitaplarında yer alan metin altı soruların yenilenmiş bloom taksonomisi'ne göre incelenmesi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 11(1), 430-451.
- Suna, Z. Y., ve Benzer, A. (2023). LGS Türkçe sorularının yenilenmiş bloom taksonomisine göre incelenmesi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 9(1), 35-47.
- Süğümlü, A. A., ve Bahşi, N. (2025). Türkiye yüzyılı maarif modeli ortaokul Türkçe dersi öğretim programının Bloom taksonomisine göre incelenmesi. *SDU International Journal of Educational Studies*, 12(1), 27-49.
- Şahin, Z. (2020). *Ortaöğretim matematik öğretmen adaylarının türev kavramıyla ilgili uygulamalı eğitimsel alan bilgilerinin senaryo tekniği ile incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Tenekeci, M. (2020). Türkçe öğretiminde web uygulamaları ve mobil uygulamalar ile bunların öğretmenlerce bilinirliği. *Millî Eğitim Dergisi*, 49(227), 429-445.
- Ural, O. (2016). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde araç gereç ve teknoloji kullanım yeterlilikleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ültay, E., Akyurt, H. ve Ültay, N. (2021). Sosyal bilimlerde betimsel içerik analizi *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, 10, 188-201.
- Yaşar, H. ve Kılıç, Y. (2024). Temel yeterlilik sınavı (TYT) Türkçe sorularının yenilenmiş bloom taksonomisi açısından değerlendirilmesi. *Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(1), 1-25.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, Ö. K. (2020). 8. sınıf Türkçe ders kitabındaki yazma etkinliklerinin yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(2), 315-325.
- Yürektürk, F. N. ve Coşkun, H. (2020). Türkçe öğretmenlerinin teknoloji kullanımına ve teknoloji destekli Türkçe öğretiminin etkililiğine dair görüşleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(3), 986-1000.

Wach, E. ve Ward, R. (2013). Learning about Qualitative Document Analysis. The Institute of Development Studies and Partner Organisations. <https://hdl.handle.net/20.500.12413/2989> adresinden 08.06.2025 tarihinde erişilmiştir.

Etkinlikte kullanılan görseller ve dijital araçların kaynakları

URL 1. Dil bilgisi Net. (2024, 8 Eylül). Oyun durdu dinleme metni – 5. sınıf Türkçe (MEB) [Video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=rpr_fKu7dTQ (Erişim Tarihi: 12.02.2025)

URL 2. <https://www.eba.gov.tr/> (Erişim Tarihi: 14.02.2025)

URL 3. <https://sozluk.gov.tr/> (Erişim Tarihi: 14.02.2025)

URL 4. <https://www.canva.com/> (Erişim Tarihi: 15.02.2025)

URL 5. <https://classroom.google.com/> (Erişim Tarihi: 17.02.2025)

URL 6. <https://inshot.com/> (Erişim Tarihi: 18.02.2025)