



# ASSESSING LISTENING ACTIVITIES IN SECONDARY SCHOOL TURKISH LANGUAGE TEXTBOOKS IN TERMS OF HIGHER ORDER THINKING SKILLS

(ORTAOKUL TÜRKÇE DERS KİTAPLARINDAKİ DİNLEME ETKİNLİKLERİNİN  
ÜST DÜZEY BİLİŞSEL BECERİLER AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ)<sup>1</sup>

**Salih Kürşad DOLUNAY<sup>2</sup>**  
**Ömer SAVAŞ<sup>3</sup>**

## ABSTRACT

This study aims to determine whether listening activities in secondary school Turkish language textbooks of a common publisher are satisfactory in terms of higher order thinking skills. A qualitative research model, the document analysis was utilised. Teacher's book of the Turkish language lesson with their listening activities were analysed purposefully. The activities were categorized according to cognitive skills in the Revised Bloom's Taxonomy. The research findings show that distribution of listening activities over cognitive skill levels are not in equal manner. Also there is a great difference between low order (remember, understand, apply) and higher order (analyze, evaluate, create) cognitive skill levels, in favour of low order ones.

**Keywords:** mother tongue instruction, Turkish language teaching, listening education, higher order thinking skills, Bloom's Taxonomy.

## ÖZET

Bu çalışmanın amacı, ortaokul Türkçe ders kitaplarında bulunan dinleme etkinliklerinin öğrencilerin bilişsel beceri gelişimine katkı sağlama potansiyeline sahip olup olmadığını ortaya koymaktır. Araştırmada, nitel araştırma desenlerinden doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Bu bağlamda incelenen ortaokul Türkçe ders kitaplarında bulunan dinleme etkinlikleri Güncelleştirilmiş Bloom Sınıflaması'nda yer alan bilişsel beceri basamaklarına göre tasnif edilmiştir. Araştırmanın bulguları, ders kitaplarındaki dinleme etkinliklerinin bilişsel beceri basamaklarına dağılımının dengeli olmadığını göstermektedir. Ayrıca alt düzey ve üst düzey bilişsel beceri basamakları arasında, alt düzey olarak kabul edilen "hatırlama", "anlama" ve "uygulama" lehine büyük bir fark söz konusudur. "Çözümleme", "değerlendirme" ve "yaratma"dan oluşan üst düzey bilişsel beceri basamaklarında yer alan etkinliklerin sayısı diğer gruba göre oldukça azdır.

**Anahtar Kelimeler:** ana dili eğitimi, Türkçe eğitimi, dinleme eğitimi, üst düzey bilişsel beceriler, Bloom Taksonomisi.

<sup>1</sup> Bu makale, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalında tamamlanmış olan yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

<sup>2</sup> Yrd. Doç. Dr., Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, [dolunay\\_k@ibu.edu.tr](mailto:dolunay_k@ibu.edu.tr)

<sup>3</sup> Arş. Gör., Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, [omersavas@ibu.edu.tr](mailto:omersavas@ibu.edu.tr)

## SUMMARY

### Introduction

Human, which has a superior mental fitting than other living beings, may perform complex mental processes such as evaluation, creative thinking and problem solving. But the degree of having these skills is not the same in each person. The most important factor that makes the individuals different on this issue is education. The role of education in developing cognitive skills can not be denied.

Listening, that is one of the language arts, is one of the most important tools playing a role in obtaining information which can be characterized as the material of cognitive behaviors. Mankind acquires most the information it has through listening. Another condition, that reveals the relation of listening and cognitive skills, is the realization of it through some cognitive processes as each behavior (Onan, 2005: 158).

Listening is trying to understand the audible sounds carrying linguistic message through some conscious mental activities (Ergin, 2012: 107; Wolff, Marsnik, Tacey and Nichols, 1983, cited in Doğan, 2011: 5; International Listening Association, <http://www.listen.org>, accessed on 14.04.2014). The most important of listening is understanding. The part in the process of listening before the cognitive processes performed in order to understand bears physical-pyhsiologic character.

According to Revised Bloom's Taxonomy (Anderson et al., 2014) allowing the classification of educational objectives, teaching activities and measurement-evaluation methods in respect of cognitive skills, the cognitive processes are grouped under six categories. These are “remember, understand, apply, analyze, evaluate and create” (Krathwohl, 2002: 215). The last three of these “analyze, evaluate and create” are high order (Forehand, 2012: 3). High order cognitive skills, that are named as “higher order thinking skills” (HOTS) in English literature and that are important for effective listening skill, cover the abilities of “asking questions, critical and systematic thinking, problem solving, analysis, evaluation, synthesizing new information and decision making” according to the study of Zoller (2000; cited in Aydın and Yılmaz, 2010: 58) which is based on Bloom's Taxonomy.

Realization of Turkish language education considering the cognitive skills is one of the issues related to the quality of education. Hence, in the Teaching Program and Guide of Elementary Education Turkish Lesson (Ministry of National Education, 2009: 11), the cognitive skills -that are mostly higher order- and the requirement of bringing these in are being referred as follows: “Within the frame of recent scientific developments and approaches in the field of education, the improvement and effective use of language arts and mental skills of the student had been regarded. With this purpose, mental skills such as thinking, understanding, sorting, classifying, questioning, relating, criticizing, making analysis-synthesis and evaluating had came to the forefront.”

Two of the general purposes included in the Teaching Program of Secondary Education Turkish Lesson (Ministry of National Education, 2006: 4) is revealing the

relation of cognitive skills and Turkish lesson. According to this, it is being intended for the student to;

4. Improve their skills of understanding, sorting, relating, classifying, questioning, criticizing, making guess, making analysis-synthesis, interpreting and evaluating,

7. Learn the means of constructive, creative, rationalist, critical and correct thinking, and make these a habit.

“Critical thinking, creative thinking and problem solving”, that are deemed as higher order cognitive skills, had been listed among basic skills intended to be brought in by both programs (Ministry of National Education, 2006: 5; Ministry of National Education, 2009: 13). And the relation between language arts and accordingly listening and cognitive skills had been established as follows:

“Today, Turkish language education is not only being understood as improving the skills of listening, speaking, reading, writing, visual reading and visual presentation, but also as improving cognitive skills such as thinking, understanding, sorting, classifying, questioning, relating, criticizing, making guess, making analysis-synthesis, evaluating. This condition brings the improvement of cognitive skills to the forefront as well as language arts in Turkish language education” (Ministry of National Education, 2009: 9).

The Turkish lesson is being taught through the activities performed within the frame of the texts in the textbook. In the listening education, the listening skill of the student is improved, and it is intended for him to become an effective listener. In this context, the activities anticipated to direct to the objective in subject are performed. Doğan (2011: 21) specifies that the activities of listening education consist of three sections: activities before, during and after listening. In the activities before listening, the student is physically and mentally made ready for listening. The activities during listening cover behaviors such as taking note for the listening to be efficient in respect of understanding and remember. And the activities after listening are ones such as summarizing, evaluating, answering the questions which may guide in the subsequent listening and which indicate how efficient the listening was. Güneş (2009: 18) had specified that activities addressing higher order cognitive skills are required to be performed within the scope of understanding activities.

Cognitive skills such as making analysis-synthesis, criticizing, evaluating - that are expected to be covered by activities intended to understand the text- and the objectives of Turkish language education programs indicate that the listening activities in the Turkish textbooks should have qualifications which will also support higher order cognitive skill education.

### **Purpose**

The purpose of this study is to classify and evaluate the listening activities in the Turkish textbooks as per cognitive skill categories by using the Revised Bloom’s

Taxonomy, and to reveal the potential of these activities in contributing to the improvement of higher order cognitive skills.

The problem of the research is as follows: Do the listening activities included in the secondary school Turkish textbooks being published by Ministry of National Education carry the potential of improving the higher order cognitive skills of the students in respect of their distribution to cognitive skill categories included in Revised Bloom's Taxonomy?

The answer for the following sub-problems had been sought in the research for solving this problem:

1. How is the distribution of listening activities –in the reviewed Turkish textbooks- to cognitive skill categories included in Revised Bloom's Taxonomy?
2. How is the distribution of listening activities –in the reviewed Turkish textbooks- among low order and higher order cognitive skill categories included in Revised Bloom's Taxonomy?
3. How is the distribution of listening activities –in the reviewed secondary school Turkish textbooks- to cognitive skill categories included in Revised Bloom's Taxonomy as per grade?
4. How is the distribution of listening activities –in the reviewed Turkish textbooks- among low order and higher order cognitive skill categories included in Revised Bloom's Taxonomy as per grade?

## **Method**

This research, in which the listening activities are reviewed in an holistic manner, in detail and in different aspects relevant to the issue in respect of cognitive skill categories, has the characteristic of qualitative research. The listening activities included in the Turkish textbooks had been addressed by using the method of document review.

## **Research Material**

In the research, all the listening activities included the secondary school Turkish textbooks –that are published by Ministry of National Education and that have high representation capacity in order to reveal in the best possible manner the quality of listening activities included in the Turkish textbooks in respect of cognitive skills- were determined as material. For this, typical case sampling method was used.

## **Data Collection Tool**

“Form of Evaluation of Teaching Activities in respect of Cognitive Skills” was prepared in order to classify the listening activities in the Turkish textbooks as per the cognitive skill categories included in Revised Bloom's Taxonomy. The form had a structure by which the identification information of the activities and the cognitive skill categories that they belong to can be processed practically.

Before starting data collection, information was obtained from basic resources on Revised Bloom's Taxonomy and then it was tried to determine the written and visual resources that may be used as criterion in the classification of teaching activities as per cognitive skill categories. By gathering the resources found (Ari, 2011; Artley; Bümen, 2006; Forehand, 2012; Krathwohl, 2002; Krathwohl, 2009), a table that guides the researcher on issues such as what should be considered while making classification and which key words indicate which cognitive skill categories and that is named as "Key Table" was prepared. This table was used in the collection of data by two different researchers. Moreover, in order to enable the reliability in the phase of data collection, it was worked with one of the specialists of Turkish language education regarding Revised Bloom's Taxonomy.

### **Data Analysis**

The data of the research was subjected to descriptive analysis in accordance with the purpose. First the categories, that are included in the cognitive process dimension of Revised Bloom's Taxonomy and that are named as cognitive skill categories, were determined as the frame of descriptive analysis. The listening activities were reviewed and classified within that frame. The data obtained as the result of classification was sorted out and digitized in accordance with the sub-problems of the research, and some graphs and tables were obtained in this manner. And then, the obtained graphs and tables were interpreted, and the findings were related with literature. Finally the results and recommendations were revealed based on the findings and interpretations.

### **Findings**

There were 602 activities in the reviewed books. These were mostly on the category of "understand" and "analyze". "Apply" and "remember" were following these two categories. And least of the activities were available on the categories of "evaluate" and "create".

There were 171 activities on the category of "understand". The ratio of these to all the activities was 28.4%. And there were 169 activities on the category of "analyze". The ratio of these to all the activities was 28.1%. And the category of "apply" was ranking third by 122 activities and 20.3% ratio. And the category of "remember" was following it by 94 activities and 15.6%. The activities on "evaluate" and "create" were very few. The category of "evaluate" which had 36 activities was consisting 6% of all the activities. In the category of "create", there were only 10 events with a ratio of 1.7%.

One of the reasons of high amount of activities on the categories of "understand" and "analyze" is the relation of these two skills with listening. Listening is a skill of understanding and understanding requires "understand" and "analyze" as a cognitive skill category. The low amount of activities on the category of "create" may be deemed acceptable due to its relation with explaining and producing a product. But the low amount of activities on the category of "evaluate" is a significant problem regarding the quality of activities.

When the distribution among low order cognitive skill categories (remember, understand and apply) and higher order cognitive skill categories (analyze, evaluate and create) of the activities is considered, a table as follows comes out: The ratio of 387 activities on low order cognitive skill categories to all the activities is 64.3% And the ratio of 215 activities in the higher order cognitive skill categories to all the activities is 35.7%. This condition reveals an inequality against the higher order cognitive skill categories.

When the distribution of listening activities to cognitive skill categories is reviewed as per grades, it is being observed that the differences among grades are random (not having a specific order). This condition is also in subject in the distribution among low and higher order cognitive skills. Moreover, while 41.5% of the activities of 7<sup>th</sup> grade are on higher order cognitive skill categories in a more qualified manner than the activities of 5<sup>th</sup> and 6<sup>th</sup> grades, the higher order activities had remained as low as 30.28% at 8th grade.

The concentration of activities on low order cognitive categories decreases the efficiency of learning as well as being a negative condition for the improvement of the cognitive skills of the students. For learning to realize at sufficient degree, the categories over the "remember" are required to be included in the activities of teaching. When it is not in that manner, meaningful learning is not being realized (Mayer, 2002: 232).

## **Discussion and Conclusion**

The listening activities –in the reviewed secondary school Turkish textbooks- had not been distributed in an equal manner to cognitive skill categories included in Revised Bloom's Taxonomy. Moreover, it is being understood that no order is observed in the distribution of activities on cognitive skill categories.

The ones on the categories of "understand" and "analyze" from among the listening activities had a rate of 28%. As listening is a skill covering understanding and analyzing, this is a positive condition. Unfortunately, the same thing can not be said for the category of "evaluate". Because the ones on the category of "evaluate" had a rate of only 6%. Considering the positive relation of listening and evaluating, it is being seen that this ratio is lower than required.

The reviewed listening activities had not equally distributed among low order cognitive skill categories and higher order cognitive skill categories included in the Revised Bloom's Taxonomy. In this respect, there is an inequality in favor of "remember", "understand" and "apply" which are low order cognitive skill categories. The same inequality is also being seen in the evaluation made as per grades.

Considering the unequal distribution of activities on teaching Turkish, it can be said that the teachers have a significant role on this issue. It is possible for the teacher to realize the faults in subject and to eliminate them even if partially.

## GİRİŞ

İnsan, diğer canlılara göre çok üstün bir zihinsel donanıma sahip olarak dünyaya gelir. Bilgileri, sınırsız olarak nitelenebilecek hafızasına kaydeder, bu bilgileri kullanarak düşünür, karmaşık zihinsel işlemleri gerçekleştirir; değerlendirip eleştirir, yaratıcı düşünür ve problem çözer.

Birçok bakımdan birbirinden farklı özelliklere sahip olan insanlar, bilişsel beceriler bakımından da aynı değildirler. Bu durumun sebebi, zekâ gibi doğuştan gelen farklılıklar veya genetik faktörler olabilir. Ancak bu konudaki en büyük etken, eğitimidir. Zekâsı çok yüksek olan bir bireyin bile zekâsını potansiyel olmaktan çıkarıp kullanılabilmek için eğitimi, birtakım etkinliklerle mümkündür. Bu yüzden bireylerin bilişsel gelişimlerini en üst düzeye çıkarmak için bu konudaki eğitimlerine önem verilmelidir.

İnsanın doğumundan ölümüne kadar kullandığı bilişsel beceriler; kişisel gelişimin bilişsel, sosyal ve fiziksel tüm alanlarıyla ilişkilendirilebilecek çok önemli becerilerdir. Bu beceriler kişinin yaşam kalitesini yükselttiği gibi dolaylı olarak milletlerin medenileşmesine katkıda bulunur. Çünkü milletleri yücelten bireylerdir.

Bilgi birikiminin oluşmasında, bireyin kendi bilişsel becerilerinin yanında doğuştan itibaren onu sürekli olarak etkileyen, duyu organları vasıtasıyla algıladığı dış uyaranlar rol oynamaktadır. Bu dış uyaranların büyük bir kısmı, insanların amaçlı bir şekilde başkalarına ilettiği konuşma sesleri ve yazılardan oluşmaktadır. Konuşma ve yazma yoluyla aktarılan bilgilerin anlaşılması, dinleme ve okuma yoluyla mümkündür. Bu da insan için en önemli bilgi edinme yolları olan bu iki iletişim aracının etkili kullanılmasının, yani etkili dinleme ve konuşmanın bilgi edinmedeki önemini ortaya koymaktadır.

Dinleme, bilgi edinmenin çok önemli bir yolu olmasının yanında, zihinsel bir süreç olarak bazı bilişsel işlemlerin gerçekleştirilmesini de gerektirmektedir (Onan, 2005: 158). Doğan (2011: 10), bu işlemlerden bazılarını “kişinin zihninde var olan bilgilerle yeni bilgileri karşılaştırması, çeşitli değerlendirmeler yapması, sonrasında fikirlerin çarpışmasından belki başka bilgilerin oluşması” şeklinde sıralamaktadır.

Türkçe öğretimi, öğretmenin sınıf ortamında uygulanmasına rehberlik ettiği etkinlikler yoluyla gerçekleştirilmektedir. Bu sebeple Türkçe ders kitaplarında bulunan etkinliklerin niteliği, Türkçe eğitimi açısından önemlidir. Bu etkinliklerin, içerdiği bilişsel beceriler açısından incelenmesi, Türkçe dersinin bilişsel beceri eğitimine sağladığı katkı hakkında fikir vermesi bakımından önem taşımaktadır. Bu araştırmada Türkçe ders kitaplarında bulunan dinleme etkinlikleri, Güncelleştirilmiş Bloom Sınıflaması'na göre tasnif edilerek söz konusu etkinliklerin bilişsel becerilerin gelişimine katkı sağlama potansiyeline sahip olup olmadığı tespit edilmeye çalışılmıştır.

### **Dinleme ve bilişsel beceriler**

İnsan, duyuları vasıtasıyla çevresi hakkında bilgi edinir. Öğrenmek, hayatla ilgili deneyim kazanabilmek için duyuların kullanılması şarttır.

İşitme duyusu, sesleri ileterek insana dış dünya hakkında bilgi verir. Daha doğrusu anlamlandırmak için veri sunar. Sunulan bu işitsel veri bilişsel işlemlerden geçirilip anlamlandırılarak dış dünya hakkında bilgi edinilir. İşte anlama ile sonuçlanan bu süreç, dinleme sürecidir.

“Dinlemek” eyleminin anlamı, Türkçe Sözlük'te (Komisyon, 2005: 534) “işitmek için kulak vermek” olarak yer almaktadır. Ancak çeşitli kaynaklarda verilen “dinleme” tanımlarında kelimenin Türkçe Sözlük'te değinilmemiş olan anlama yönü de vurgulanmaktadır. Çünkü anlama amaç ve gayretinin olmadığı bir süreç, dinleme değil, kendiliğinden fiziksel olarak gerçekleşen işitme sürecidir. Ergin (2012: 107), dinleme için “Dinleme adı verilen psikolojik süreç, bireyin, seslerin ve varsa konuşma görüntülerinin farkında olmasıyla ve onlara dikkatini vermesiyle başlar. Belli işitsel işaretleri tanınması ve hatırlanmasıyla sürer ve anlamlandırılmasıyla son bulur.” ifadesini kullanmıştır. Wolff, Marsnik, Tacey ve Nichols (1983, akt. Doğan, 2011: 5) ise dinleme ile ilgili olarak “işitmeyi, anlamayı, anlaşılabilir bilgileri önceki bilgilerle bütünleştirmeyi ve gerekirse cevap vermeyi içeren aktif bir süreç” tanımını yapmıştır. Görüldüğü üzere bu tanımda dinleme sürecine cevap verme de dâhil edilmiştir. Uluslararası Dinleme Derneği (International Listening Association) de dinlemeyi “Dinleme, sözlü ve/veya sözsüz mesajları alma, anlamlandırma ve bunlara karşılık verme sürecidir.” şeklinde tanımlamıştır. Bütün bu tanımlardan da yararlanılarak şöyle bir dinleme tanımı yapılabilir: *Dinleme, dilsel ileti taşıyan işitilebilir sesleri birtakım bilinçli zihinsel işlemler yoluyla anlamaya çalışmaktır* (Ergin, 2012: 107; Wolff, Marsnik, Tacey ve Nichols, 1983, akt. Doğan, 2011: 5; International Listening Association).

Dinlemenin anlama/anlamlandırma sürecine kadarki kısmı fizyolojik olarak gerçekleşir. Ergin (2012: 107) işitme olarak adlandırılan bu süreci şu şekilde açıklamaktadır: “Fizyolojik olarak, işitme, ses dalgalarının dış kulaktan kulak zarına iletiildiği, orta kulakta mekanik titreşimlere, iç kulakta da beyine giden sinir akımlarına dönüştüğü bir süreçtir.” Fiziksel olarak konuşucunun meydana getirdiği ses dalgalarıyla başlayan bu sürecin son aşaması karmaşık bilişsel işlemler yoluyla anlamamanın gerçekleşmesidir (Onan, 2005: 158).

İnsanın dünyayı anlamasında ve düşüncelerini ifade etmesinde çok büyük rolü olan dil, fikirlerin simgesel taşıyıcısıdır. Dinleme sürecinde, dilsel simge biçimini almış fikirlerin çözümlenmesine çalışılır. Bu da konuşma seslerinin algılanmasına bağlıdır. Algılama sürecinin son aşamasıyla başlayan anlama/anlamlandırma, dinleme davranışının en önemli sürecidir, denilebilir. Çünkü anlama olmadan dinleme gerçekleşmiş sayılmaz (Onan, 2005: 157-158).

Stillings (vd., 1995, akt. Doğan, 2011: 11) dinleme bağlamında, deneyimlerin bellekte depolanma sürecinin dikkatle başlayıp anlama ile tamamlandığını ifade etmektedir:

- a) Dikkat
- b) Sesleri ayırıştırma
- c) Dinleme
- ç) Dinlediğini hafızadaki bilgilerle karşılaştırarak tanıma



#### d) Anlama (öğrenme)

Dinleme sürecinde rol alan zihinsel faaliyetlerden bir kısmı üst düzeydir. Bu faaliyetlerin ilişkili olduğu beceriler üst düzey bilişsel beceriler olarak adlandırılmaktadır. Üst düzey bilişsel beceriler ile dinleme ilişkisini kurabilmek için öncelikle “üst düzey bilişsel beceriler” kavramının ne ifade ettiğinden bahsetmek gerekmektedir. Üst düzey bilişsel beceriler, literatürde üst düzey düşünme becerileri olarak da adlandırılmaktadır.

“Düşünme” denilen bilişsel etkinliğin farklı biçimlerde gerçekleştirildiği bilinmektedir. Bilişsel becerilere yönelik farklı sınıflandırmalar da bunu doğrulamaktadır. Güncelleştirilmiş Bloom Sınıflaması'na göre bilişsel süreçler altı ana kategoriye ayrılır. Bu kategoriler, hatırlama, anlama, uygulama, çözümlenme, değerlendirme ve yaratmadır (Krathwohl, 2002: 215). İngilizce literatürde “higher order thinking skills” (HOTS) olarak adlandırılan üst düzey bilişsel beceriler, çalışmasında Bloom Taksonomisi'ni esas alan Zoller'e (2000; akt. Aydın ve Yılmaz, 2010: 58) göre “soru sorma, eleştirel ve sistemli düşünme, problem çözme, analiz etme, değerlendirme, yeni bilgiler sentezleme ve karar verme” yeteneklerini içermektedir. Güncelleştirilmiş Bloom Sınıflaması'nda ise (Anderson vd., 2014: 85-116) altı ana kategoriden üçü; çözümlenme, değerlendirme ve yaratma, üst düzey bilişsel işlemleri gerektiren düşünme türleridir (Forehand, 2012: 3). Hatırlama, anlama ve uygulama ise sınıflamanın alt basamaklarında bulunmaktadır. Üç üst düzey becerinin Zoller (2000; akt. Aydın ve Yılmaz, 2010: 58) tarafından belirlenen üst düzey bilişsel becerilerle paralel olduğu göz önüne alındığında; bu çalışmanın konusunu oluşturan dinleme etkinliklerinin üst düzey bilişsel beceriler açısından değerlendirilmesinde çözümlenme, değerlendirme ve yaratma bilişsel becerilerinin temel alınması gerektiği görülmektedir.

### **Bilişsel becerilerin dinleme eğitimi yoluyla geliştirilmesi**

Bireyler, okula başlayıncaya kadar planlı bir dinleme eğitiminden geçirilmez. Ancak okula başladıktan sonra bireylerin planlı ve sistemli bir dinleme eğitimine ihtiyaçlarının olmadığını söylemek mümkün değildir. Doğan (2011: 8), dinlemenin öğretim programında yer alması gerektiğini vurgulayan pek çok bilimsel araştırmanın var olduğunu ifade etmektedir.

Dinleme eğitiminin öneminin ve gerekliliğinin kabul edildiği bir gerçektir. Ancak bu eğitimin niteliği ile ilgili çalışmaların devam etmesi her zaman için zorunludur. Dinleme eğitiminin bilişsel beceriler de göz önüne alınarak gerçekleştirilmesi, bu eğitimin niteliği ile ilgili konulardan biridir. Nitekim İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu'nda (1-5. Sınıflar; MEB, 2009: 11) çoğu üst düzey olan bilişsel becerilerden ve bu becerilerin kazandırılmasının gereğinden şu şekilde bahsedilmektedir: “Eğitim alanındaki son bilimsel gelişmeler ve yaklaşımlar çerçevesinde, öğrencinin dil becerileri ile zihinsel becerilerini geliştirmesine ve etkili kullanmasına önem verilmiştir. Bu amaçla düşünme, anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel beceriler ön plana çıkarılmıştır.”

Türkçe öğretim programlarının amaçlarını ve yaklaşımını içeren bölümlerin tamamında bilişsel becerilerin öneminin vurgulandığını görmek mümkündür (MEB, 2006; MEB, 2009). Bu duruma uygun olarak genel amaçlardan ikisi de tamamen öğrencilerin bilişsel becerilerinin geliştirilmesiyle ilgilidir. Buna göre öğrencilerin;

4. Anlama, sıralama, ilişki kurma, sınıflama, sorgulama, eleştirme, tahmin etme, analiz-sentez yapma, yorumlama ve değerlendirme becerilerini geliştirmeleri,
7. Yapıcı, yaratıcı, akılcı, eleştirel ve doğru düşünme yollarını öğrenmeleri, bunları bir alışkanlık haline getirmeleri (MEB, 2006: 4) amaçlanmaktadır.

İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu'nun (1-5. Sınıflar; MEB, 2009: 12) genel amaçlarından bilişsel becerilerle ilişkilendirilebilecek olanlar ise;

3. Düşünme, anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, tahmin etme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel becerilerini geliştirmek,
5. Bilimsel, yapıcı, eleştirel ve yaratıcı düşünme, kendini ifade etme, iletişim kurma, iş birliği yapma, problem çözme ve girişimcilik gibi temel becerilerini geliştirmek,
6. Bilgiyi araştırma, keşfetme, yorumlama ve zihninde yapılandırma becerilerini geliştirmek,
7. Bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve üretme becerilerini geliştirmek şeklinde sıralanmıştır.

Üst düzey bilişsel beceriler olarak kabul edilen “eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve problem çözme”, her iki Türkçe öğretim programında (MEB, 2006: 5; MEB, 2009: 13) kazandırılması hedeflenen temel beceriler arasında sayılmıştır.

İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu'nda (1-5. sınıflar; MEB, 2009: 9) dil becerilerini ve bilişsel becerileri geliştirmenin önemine değinildikten sonra bu ikisinin ilişkisinden şu şekilde bahsedilmiştir:

Günümüzde Türkçe öğretimi sadece dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin geliştirilmesi değil, aynı zamanda düşünme, anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, tahmin etme, analiz-sentez yapma, değerlendirme gibi zihinsel becerilerin geliştirilmesi olarak anlaşılmaktadır. Bu durum Türkçe öğretiminde dil becerileriyle birlikte zihinsel becerilerin de geliştirilmesini ön plana çıkarmaktadır.

Bilişsel beceriler, dinleme eğitimi uygulamalarında dinleme sürecinin bir parçası olarak yer almaktadır. Dinleme sürecinin önemli bir kısmı bilişsel işlemlerden oluşmaktadır. Bu durum, dinleme eğitimi - bilişsel beceri eğitimi ilişkisini ortaya koymaktadır. Görüldüğü üzere Türkçe öğretim programlarında da bu ikisinin ilişkisinden ve Türkçe dersinin öğrencilerin bilişsel becerilerinin

gelişimine sağlaması beklenen katkıdan bahsedilmiştir (MEB, 2006: 5, MEB, 2009: 9, 11). Bu yüzden genel olarak Türkçe dersinden, dolayısıyla dinleme eğitiminden beklenen, bilişsel becerilerin gelişimini yeterince destekleyecek özelliklere sahip olmasıdır.

Türkçe öğretimi, öğretmenin sınıf ortamında uygulanmasına rehberlik ettiği etkinlikler yoluyla gerçekleştirilmektedir. Dinleme eğitiminde öğrencinin dinleme becerisi geliştirilerek etkili bir dinleyici olması hedeflenir. Bu bağlamda söz konusu hedefe ulaştıracağı öngörülen uygulamalar gerçekleştirilir. Doğan (2011: 21), dinleme eğitimi uygulamalarının üç bölümden oluştuğunu belirtmektedir: dinleme öncesindeki, dinleme sırasındaki ve dinleme sonrasındaki çalışmalar. Dinleme öncesi çalışmalarda öğrenci, fiziksel ve zihinsel olarak dinlemeye hazırlanır. Dinleme sırasındaki çalışmalar, dinlemenin anlama ve hatırlama bakımından verimli olması için yapılan not alma gibi davranışları içerir. Dinleme sonrasındaki çalışmalar ise daha sonraki dinlemelerde yol gösterebilecek, dinlemenin ne kadar verimli olduğunu da gösteren özetleme, değerlendirme, sorulara cevap verme gibi etkinliklerdir.

Türkçe dersinde öğrencilerin dil becerilerini geliştirmek amacıyla gerçekleştirilen uygulamalar, “etkinlik” olarak adlandırılmıştır (MEB, 2006: 8). Etkinlikler, Türkçe derslerinde metin eksenli olarak yürütülmektedir. Her temada, ders kitabında bulunmayan bir adet dinleme metni yer almaktadır. Bu metin öğretmen tarafından okunur veya kayıttan dinletilir. Etkinlikler bu metin çerçevesinde gerçekleştirilerek dinleme becerisinin geliştirilmesine çalışılır.

Dinleme etkinliklerinde dikkat çeken bir nokta, bunların büyük kısmının dinleme metnini konu alan, dinlemenin bireyde meydana getirdiği zihinsel değişimleri esas alan etkinlikler olmasıdır. Yani bu etkinliklerin çoğu, dinleme sürecinde gerçekleştirilmemektedir. Dinleme sürecinde gerçekleştirilen etkinlikleri, dinleme yöntem ve tekniklerinin uygulanması oluşturmaktadır. Çoğunluğu oluşturan diğer tür etkinliklerin daha iyi anlaşılması için örnek olarak “metni anlama sorularının cevaplanması” gösterilebilir.

Dinleme becerisi ile üst düzey bilişsel beceriler arasındaki ilişki daha çok dinleme materyalinin dinlenilmesinden sonra gerçekleştirilen etkinliklerde ortaya çıkmaktadır. Bu etkinliklerin, gerçekleştirilen bilişsel işlemler açısından niteliği bu konuda belirleyicidir. Söz gelimi öğrenciye dinletilen bir metinle ilgili olarak gerçekleştirilen bir çözümleme (analiz) etkinliği, niteliği itibarıyla üst düzey bilişsel becerilerin kullanılmasını sağlayan bir etkinliktir. Güneş (2009: 18), metni anlama etkinliklerinin bilişsel becerilerle ilişkisini şu şekilde ifade etmiştir:

Anlama aşamasında dinleme, okuma, görsel okuma, metni anlama ve söz varlığını geliştirme etkinlikleri yapılmaktadır. Anlama; inceleme, seçim yapma, bir karara varma, yorumlama, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi çeşitli zihinsel etkinlikleri gerektirmektedir. Anlama sürecinde öğrenci, ön bilgileri ışığında metinde sunulan yeni bilgileri incelemeli, onlar üzerinde düşünmeli ve zihninde yapılandırmalıdır. Bu nedenle metni anlama çalışmalarına ağırlık verilmektedir. Anlama becerilerinin geliştirilmesi

amacıyla sıralama, sınıflama, eleştirme, tahmin etme, ilişki kurma, özetleme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi etkinlikler verilmiş; ayrıca metin içi, metin dışı ve metinler arası okuma yoluyla anlam kurmaya özen gösterilmiştir.

Metnin anlaşılmasına yönelik etkinliklerin içermesi beklenen analiz-sentez, eleştirme ve değerlendirme üst düzey bilişsel becerileri göstermektedir ki Türkçe ders kitaplarında bulunan dinleme etkinliklerinin bu becerileri de destekleyecek niteliklere sahip olması gerekmektedir.

Türk Eğitim Sistemi'nin değerlendirilmesinde kullanılan ölçütlerden biri olan PISA Sınavı'nın 2012 yılı sonuçlarına göre Türkiye'deki öğrencilerin yalnızca % 4,3'ü okuma sınavında üst performans grubuna girebilmiştir. Buradaki üst performans grubu, okuma metni üzerinde üst düzey bilişsel becerileri doğru bir şekilde kullanabilen öğrencileri ifade etmektedir. Buna göre, ülkede üst düzey bilişsel beceriler bakımından yeterli görülebilecek çok düşük oranda öğrenci bulunduğu söylenebilir (PISA, 2012). Bu durum Türkiye'de üst düzey bilişsel beceri eğitimi konusunda eksikliklerin olduğunu ve bu eksikliklerin giderilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Ortaokul Türkçe ders kitaplarında yer alan dinleme etkinliklerinin bilişsel beceriler bakımından değerlendirilmesi bu bakımdan da önem taşımaktadır.

### **Güncelleştirilmiş Bloom Sınıflaması**

Eğitim hedeflerinin sınıflandırılmasına yönelik bir ekip çalışmasının ürünü olarak ortaya çıkmış olan Bloom Taksonomisi, 1956 yılında kitap olarak yayımlanmıştır.<sup>4</sup> Eser, yayımlandığı günden bu yana öğretim programlarını etkileyen temel çalışmalar arasında yer almış ve birçok dile çevrilmiştir (Anderson vd., 2014: XIX).

Güncelleştirilmiş Bloom Sınıflaması, Bloom Taksonomisi'nin Anderson, Krathwohl ve diğer bazı bilim insanları tarafından 2001 yılında (Bümen, 2006: 4) yenilenmiş hâlini ifade etmektedir. Belirtilen çalışma, Anderson ve Krathwohl'un editörlüğünü yaptığı "A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing" adıyla kitap olarak yayımlanmıştır.

Güncelleştirilmiş Bloom Sınıflaması, eğitim hedeflerinin, öğretim etkinliklerinin ve ölçme-değerlendirme yöntemlerinin bilişsel beceri basamakları açısından sınıflandırılmasına olanak tanıyan bir çalışmadır. Bu çalışmanın sunduğu sınıflama; hedeflerin, etkinliklerin veya ölçme-değerlendirme yöntemlerinin hangi bilişsel beceri basamağında yer aldığına görülmesine imkân sağlar. Bu şekilde söz konusu eğitim öğelerinin birbiriyle uyumlu olarak düzenlenmesi sağlanmış olur. Ayrıca bu öğelerin amaçlanan bilişsel basamakta yer alıp almadığı kontrol edilebilir (Anderson vd., 2014).

<sup>4</sup> Bkz. Bloom, B. S. (ed.), Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H., & Krathwohl, D. R. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives: Handbook I: Cognitive Domain*. New York: David McKay.

Sınıflamada bilişsel süreç boyutu altı ana başlıktan oluşur. Bunlar (Anderson vd., 2014):

- a) Hatırlama
- b) Anlama
- c) Uygulama
- ç) Çözümleme
- d) Değerlendirme
- e) Yaratma

**Tablo 1. Güncelleştirilmiş Bloom Sınıflaması'nda Bilişsel Süreç Boyutu (Anderson vd., 2014: 375)**

ANA GRUPLAR VE BİLİŞSEL SÜREÇLER	ALTERNATİF İSİMLER	TANIMLAR VE ÖRNEKLER
<b>1. HATIRLAMA</b>	<b>Bilgiyi uzun süreli bellekten geri getirme</b>	
1.1 Tanıma	Belirleme	Verilen materyale uygun bilginin uzun süreli bellekteki yerini belirleme (örneğin, ABD tarihindeki önemli olayların tarihlerini tanıma)
1.2 Hatırlama	Bilgiye erişme	İlgili bilgiyi uzun süreli bellekten geri getirme (örneğin, ABD tarihindeki olayların tarihlerini hatırlama)
<b>2. ANLAMA</b>	<b>Sözlü veya yazılı olarak ya da grafik biçimde sunulan iletilerden anlam çıkarma</b>	
2.1 Yorumlama	Açıklık getirme, başka bir ifadeyle anlatma, çevirme	İfade şeklini değiştirme (örneğin sayısal olarak ifade edilmiş bir bilgiyi sözlü olarak ifade etme); önemli konuşma veya dokümanları farklı bir biçimde sunma
2.2 Örneklendirme	Gösterimleme, somutlama	Kavram veya ilkeyi örneklendirmek, belirtmek için özel bir örnek veya gösterimleme yolu bulma (örneğin, boya ile yapılan çeşitli sanatsal etkinlik biçimlerine örnek verme)
2.3 Sınıflama	Gruplara ayırma, ilgili gruba yerleştirme	Bir şeyin belli bir gruba girip girmeyeceğini belirleme (örneğin, gözlenen zihinsel özürleri veya bunlarla ilgili betimlemeleri sınıflama)
2.4 Özetleme	Kısaca ifade etme, genelleme,	Genel temayı veya önemli noktaları toplama (örneğin, videoteyp üzerinde durulan olayları kısaca yazma)
2.5 Sonuç çıkarma,	Çıkarsama, ulama, öteleme, önceden kestirme	Verilen bilgilerden hareketle bir genellemeye ulaşma (örneğin, bir yabancı dili öğrenirken örneklerden hareketle dilbilgisi ilkelerine ulaşma)
2.6 Karşılaştırma	Benzerlik veya fark arama, eşleme, örtme	İki düşünce, nesne ve benzeri arasındaki benzerlikleri bulma (örneğin, tarihsel olayları çağdaş durumlarla karşılaştırma)
2.7 Açıklama	Modeller oluşturma	Bir sistemdeki neden-sonuç ilişkilerini gösteren bir model oluşturma (örneğin, Fransa'daki 18. yy önemli olaylarının nedenlerini açıklama)
<b>3. UYGULAMA</b>	<b>Verilen durumda bir işlemi uygulama veya ondan yararlanma</b>	
3.1 Yapma	İcra etme	İşlemi, bilinen bir göreve uygulama (örneğin, çok basamaklı bir tamsayıyı çok basamaklı başka bir tamsayıya bölme)
3.2 Yararlanma	Kullanma	Uygun olduğu yeni bir durumda işlemten yararlanma (örneğin, uygun olduğu durumlarda Newton'un ikinci yasasından yararlanma)



**Tablo 2. Güncelleştirilmiş Bloom Sınıflaması'nda Bilişsel Süreç Boyutu  
(Devamı) (Anderson vd., 2014: 376)**

ANA GRUPLAR VE BİLİŞSEL SÜREÇLER	ALTERNATİF İSİMLER	TANIMLAR VE ÖRNEKLER
<b>4. ÇÖZÜMLEME</b>	<b>Materyali onu oluşturan parçalara ayırma, parçaların birbiriyle ve materyalin bütünüyle nasıl bir ilişki içinde olduğunu belirleme</b>	
4.1 Ayırıştırma	Ayırt etme, ayırma, büyüteç altına alma, seçme	Sunulan materyalin ilişkili ve ilişkisiz ya da önemli ve önemsiz kısımlarını birbirinden ayırt etme (örneğin, bir matematik problemindeki sayılardan problemle ilişkili olanları ilişkisiz olanlardan ayırma)
4.2 Örgütleme	Bütünlüğü ve bütünleşmeyi görme, ana çizgileri belirleme, özleştirme, yapılandırma	Bir yapıda yer alan elemanların ne derecede uygun veya işlevsel olduklarını belirleme (örneğin, tarihsel bir betimlemedeki kanıtları, belli bir tarihi açıklamaya uygun olanlar ve olmayanlar şeklinde iki gruba ayırma)
4.3 İrdeleme	Atfetme, yükleme	Sunulan materyalde kendini gösteren bakış açısını, yanlılıkları, değerleri ve niyeti belirleme (örneğin, bakış açısını yansıtarak bir makale yazan yazarın görüşünü belirleme)
<b>5. DEĞERLENDİRME</b>	<b>Ölçütler veya standartları göz önünde tutarak yargıya ulaşma</b>	
5.1 Denetleme	Eşgüdümleme, izleme, test etme	Bir süreç veya ürünün uyumsuzlukları belirleme; ürünün veya süreçte iç tutarlılık olup olmadığını ortaya çıkarma; bir işlem kullanıldığında onun ne derecede etkili bir süreç oluşturacağını görebilme (örneğin, bir bilim adamının ulaştığı sonuçların gözlenmiş olan verilere uygunluğunu ortaya koyma)
5.2 Eleştirme	Yargılama	Bir ürünün ilgili dış ölçütlerle uyumsuzluğunu ortaya çıkarma, ürünün dış ölçütlere uygunluğunu belirleme; bir işlemin, verilen problem için uygunluğunu ortaya koyma (örneğin, iki yöntemden hangisinin verilen problemi çözmeye daha etkili bir yol olacağını meydana çıkarma)
<b>6. YARATMA</b>	<b>Elemanları yeni bir örüntü veya yapıya göre birleştirerek bütünlük ve işlevsel bir bütün ortaya koyma</b>	
6.1 Oluşturma	Hipotez önerme	Ölçütlerden hareketle yeni hipotezler oluşturma (örneğin, gözlenen bir olay ya da durumu açıklayabilecek hipotezler kurma)
6.2 Planlama	Tasarlama	Bazı görevleri yerine getirmede işe arayacak bir işlem tasarlama (örneğin, verilen tarihi konuya ışık tutabilecek bir araştırma raporu planlama)
6.3 Üretme	Yapma	Bir ürün icat etme (örneğin, özel bir amaca hizmet edecek bir yaşam alanı (habitat) oluşturma)

Güncelleştirilmiş Bloom Sınıflaması'ndaki (Anderson vd., 2014: 85-116) altı

ana kategoriden üçü; çözümlenme, değerlendirme ve yaratma, üst düzey bilişsel işlemleri gerektiren düşünme türleridir (Forehand, 2012: 3). Hatırlama, anlama ve uygulama ise sınıflamanın alt basamaklarında bulunmaktadır. Bu yüzden bu çalışmada dinleme etkinliklerinin üst düzey bilişsel beceriler açısından değerlendirilmesinde çözümlenme, değerlendirme ve yaratma bilişsel beceri basamakları esas alınmıştır.

### **Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacı, Türkçe ders kitaplarındaki dinleme etkinliklerini, Güncelleştirilmiş Bloom Sınıflaması'ndan yararlanarak bilişsel beceri basamaklarına göre sınıflayıp değerlendirmek suretiyle bu etkinliklerin, üst düzey bilişsel becerilerin gelişimine katkı sağlama potansiyeline sahip olma durumunu ortaya koymaktır.

### **Araştırma Problemi ve Alt Problemler**

Araştırmanın problemi şu şekildedir: Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki dinleme etkinlikleri, Güncelleştirilmiş Bloom Sınıflaması'nda bulunan bilişsel beceri basamaklarına dağılımı bakımından öğrencilerin üst düzey bilişsel becerilerini geliştirme potansiyeli taşımakta mıdır?

Bu problemin çözülebilmesi için araştırmada şu alt problemlere yanıt aranmıştır:

1. İncelenen Türkçe ders kitaplarındaki dinleme etkinliklerinin, Güncelleştirilmiş Bloom Sınıflaması'nda bulunan bilişsel beceri basamaklarına dağılımı nasıldır?

2. İncelenen ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki dinleme etkinliklerinin, Güncelleştirilmiş Bloom Sınıflaması'nda bulunan alt düzey bilişsel beceri basamakları ile üst düzey bilişsel beceri basamakları arasında dağılımı nasıldır?

3. İncelenen ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki dinleme etkinliklerinin, sınıf seviyesine göre Güncelleştirilmiş Bloom Sınıflaması'nda bulunan bilişsel beceri basamaklarına dağılımı nasıldır?

4. İncelenen ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki dinleme etkinliklerinin, Güncelleştirilmiş Bloom Sınıflaması'nda bulunan alt düzey bilişsel beceri basamakları ile üst düzey bilişsel beceri basamakları arasında sınıf seviyesine göre dağılımı nasıldır?

## **YÖNTEM**

Araştırmada nitel araştırma desenlerinden belge (doküman) incelemesi kullanılarak Türkçe ders kitaplarında bulunan dinleme etkinlikleri, Güncelleştirilmiş Bloom Sınıflaması'ndaki bilişsel beceri basamakları açısından incelenmiştir.

### **İncelenen Materyal**

Araştırmada, Türkçe ders kitaplarındaki dinleme etkinliklerinin bilişsel

beceriler bakımından niteliğini mümkün olan en iyi şekilde ortaya koymak için bu anlamda temsil kabiliyeti yüksek olan, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2012 ve 2013 yıllarında yayımlanmış ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki dinleme etkinlikleri materyal olarak belirlenmiştir. Bunun için tipik durum örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Tipik durum örnekleme yönteminde, belirlenen durumun, araştırılan özellikleri taşıyan tipik bir yapıda olmasına dikkat edilir (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 110).

Araştırmada etkinliklerin yer aldığı belirtilen ve sıkça kullanılan “ders kitabı” kavramı ile ilgili şöyle bir açıklama yapmak gerekmektedir: Burada kullanılan “ders kitabı”, geniş anlamıyla “basılı öğretim materyali” olarak anlaşılmalıdır. Yani Türkçe derslerinde öğrenci ve öğretmenlerin yararlandığı “ders kitabı, öğrenci çalışma kitabı ve öğretmen kılavuz kitabı” buradaki “ders kitabı” kavramına dâhildir. Bu sebeple çalışmanın birçok yerinde geçen “ders kitapları” ile söz konusu üç kitabı kapsayan geniş anlamın kastedildiği bilinmelidir.

Dinleme etkinlikleri, Türkçe ders kitaplarında bulunan, dinleme metinleri okunurken ve okunduktan sonra gerçekleştirilen etkinliklerdir. Buna göre bu çalışmada incelenen dinleme etkinlikleri, 5. sınıf öğretmen kılavuz kitabında Anlama ve Zihinde Yapılandırma başlıkları altında bulunan, 6, 7 ve 8. sınıf öğretmen kılavuz kitaplarında ise Dinleme-Anlama başlığı altında yer alanlardır.

Araştırma kapsamında Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki 602 dinleme etkinliği aşamasının tamamı ayrıntılı olarak incelenmiş ve sınıflandırılmıştır. Bunlardan 180 tanesi 5. sınıf düzeyindeki 8 metinde, 133 tanesi 6. sınıf düzeyindeki 6 metinde, 147 tanesi 7. sınıf düzeyindeki 6 metinde, 142 tanesi ise 8. sınıf düzeyindeki 7 metinde yer almaktadır.

### **Veri Toplama Araçları**

Türkçe ders kitaplarındaki dinleme etkinliklerinin Güncelleştirilmiş Bloom Sınıflaması'ndaki bilişsel beceri basamaklarına göre sınıflandırılması amacına yönelik olarak “Öğretim Etkinliklerini Bilişsel Beceriler Açısından Değerlendirme Formu” hazırlanmıştır. Form, etkinliklerin künye bilgilerinin ve ait oldukları bilişsel beceri basamaklarının pratik bir şekilde işlenebileceği bir yapıya sahiptir.

Veri toplamaya başlamadan önce etkinliklerin bilişsel beceri basamaklarına göre sınıflandırılması konusunda bilgi edinmeye yönelik alanyazını taraması yapılmıştır. Öncelikle Güncelleştirilmiş Bloom Sınıflaması hakkındaki temel kaynaklardan bilgi edinilmiş, daha sonra öğretim etkinliklerinin bilişsel beceri basamaklarına göre sınıflandırılmasında ölçüt olarak kullanılacak yazılı ve görsel kaynakların tespit edilmesine çalışılmıştır. Bulunan kaynaklar (Arı, 2011; Artley; Bümen, 2006; Forehand, 2012; Krathwohl, 2002; Krathwohl, 2009) bir araya getirilerek sınıflandırma yapılırken nelere dikkat edilmesi gerektiği, hangi anahtar kelimelerin hangi bilişsel beceri basamağını işaret ettiği gibi konularda araştırmacıya yol gösteren ve “anahtar tablo” olarak adlandırılan bir tablo hazırlanmıştır (Bkz. Ek-1).



### Verilerin Toplanması

Veri toplama aşamasında güvenilirliğin sağlanabilmesi için Türkçe Eğitimi alanı uzmanlarından biri ile çalışılmıştır. Ayrıca alanyazını taramasından verilerin analizine kadar araştırmanın her aşamasında biri “eğitim programları ve öğretim” uzmanı, biri “araştırma yöntemleri” uzmanı, diğerleri “Türkçe eğitimi” uzmanı olmak üzere toplam altı bilim insanından görüş alınmıştır.

Etkinlikler bilişsel beceri basamaklarına göre sınıflandırılırken öğrencinin etkinlik sırasında yararlandığı bilişsel becerilerin (düşünme becerilerinin) Güncelleştirilmiş Bloom Sınıflaması'ndaki basamaklardan hangisine dâhil olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmada, öğretmenin öğretim faaliyeti olarak gerçekleştirdiği her şey birer etkinlik olarak kabul edilmiştir. Dinleme yöntemlerinin uygulanışı, dolayısıyla metnin öğrenci tarafından dinlenilmesi de buna dâhildir.

Bazı durumlarda bir etkinlik tek bir aşamadan oluşmamaktadır. Birden çok aşamadan oluşan etkinlik, birden fazla bilişsel süreç içerebilmektedir. Bu durumda, kullanılan ne kadar farklı bilişsel basamak varsa bunların hepsi kazanımları ile ilişkilendirilerek tabloya işlenmiştir. Tek aşamalı bir etkinlik veya çok aşamalı bir etkinliğin bir aşaması birden fazla bilişsel işlem içeriyorsa söz konusu aşama için var olan bilişsel basamaklardan yalnızca en üst düzey olanı var kabul edilmiştir. Bazen ise tek bir etkinlik aşamasının birden çok bilişsel beceri içerdiğine rastlanmıştır. Bu durumda kullanılan bilişsel beceri basamaklarından en üst düzey olanı var kabul edilmiştir.

Etkinlikler arasında bulunan metni anlama ve çözümlene soruları, bilişsel beceri basamakları açısından sınıflandırılırken her bir soru ayrı bir etkinlik aşaması olarak kabul edilmiş, bu soruların ait olduğu bilişsel beceri basamakları değerlendirme formuna ayrı ayrı işlenmiştir. Çünkü anlama ve çözümlene soruları, hem bilişsel beceri basamakları açısından birbirinden bağımsız özelliklere sahiptir hem de Türkçe dersi metinlerinin işlenmesinde oldukça önemlidir. Dinleme metninin ne düzeyde anlaşıldığı bu sorular yoluyla ortaya çıkarılmaktadır. Ayrıca bu sorular, metinden anlaşılanların geliştirilmesine, yeni fikirlerin ortaya çıkmasına zemin hazırlamaktadır.

Anahtar tabloda yer alan ve birçoğu İngilizceden çevrilmiş olan kelimelerin, etkinliklerin sınıflandırılmasında ölçüt alınmasının şöyle bir sakıncası vardır: Çeviri esnasında anlam kayması olabilmektedir. Böyle bir durumda tercüme edilen kelimenin Türkçedeki karşılığı, İngilizcede olduğundan farklı bir bilişsel basamağa ait olabilmekte, bu da araştırmanın güvenilirliğini zedeleyebilmektedir. Bu engelin giderilmesi için, incelenen her etkinlikte yalnızca anahtar tablodan ölçüt olarak yararlanmaktan kaçınılmış, etkinlikte öğrencinin yararlandığı zihinsel işlemler öncelikle anahtar tablodan bağımsız olarak irdelenmiştir. Bu, bilişsel beceri basamaklarının ve bunlara ait anahtar kelimelerin araştırmacı tarafından bir bütün hâlinde kavranmış olması sayesinde mümkün olmuştur.

### Sınırlılıklar

Araştırmada ele alınan dinleme etkinlikleri, Millî Eğitim Bakanlığı

tarafından 2012 ve 2013 yıllarında yayımlanmış olan ve yaygın olarak kullanılan 5, 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında bulunmaktadır.

Sadece dinleme etkinliklerinin bilişsel beceriler açısından ele alınması, araştırmanın sınırlılıklarından biri olarak kabul edilebilir.

Güncelleştirilmiş Bloom Sınıflaması'na getirilen birtakım eleştiriler vardır. Sınıflamanın bu eleştirilere dair veya dile getirilmemiş kusurları varsa bu kusurlar da araştırmanın sınırlılıklarına dâhildir.

Değerlendirme formunda, Güncelleştirilmiş Bloom Sınıflaması'nda yer alan bilgi boyutuyla ilgili veri toplanmasına imkân sağlayacak bir başlığa yer verilmemiştir. Bunun sebebi, bilgi boyutunun ayrı bir araştırma konusu olma potansiyeli taşıması ve araştırmanın sonucunu etkilemeyeceği düşüncesidir.

### Verilerin Analizi

Araştırma verileri, amaca uygun olarak betimsel analize tabi tutulmuştur. Betimsel analiz sürecinin dört aşaması vardır (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 224):

- a) Betimsel analiz için bir çerçeve oluşturma
- b) Tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi
- c) Bulguların tanımlanması
- d) Bulguların yorumlanması

“Betimsel analiz için bir çerçeve oluşturma” aşamasında verilerin hangi temalar altında düzenlenip sunulacağı belirlenir (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 224). Söz konusu araştırmada, Güncelleştirilmiş Bloom Sınıflaması'nın bilişsel süreç boyutunda yer alan ve bilişsel beceri basamakları olarak adlandırılan kategoriler, betimsel analiz çerçevesi olarak belirlenmiştir. Daha önce belirtildiği gibi, dinleme etkinliklerinin belirlenen bu çerçeveye göre incelenmesini kolaylaştırmak amacıyla Öğretim Etkinliklerini Bilişsel Beceriler Açısından Değerlendirme Formu hazırlanmıştır.

İkinci aşama olan “tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi”nde veriler tanımlamaya yönelik olarak seçilir, düzenlenir, anlamlı ve mantıklı biçimde bir araya getirilir (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 224). Araştırmada dinleme etkinliklerinin incelenip sınıflandırılması bu kapsamdadır. Verilerin işlenmesi, etkinliklerle ilgili bazı bilgilerin ve etkinliklerin bilişsel beceri basamaklarının değerlendirme formuna kaydedilmesi şeklinde uygulanmıştır.

“Bulguların tanımlanması” aşamasında verilerin tanımlanmasına çalışılır (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 224). Araştırmada da yorumlar yapılmadan önce bulgular tanımlanmış ve yoruma hazır hâle getirilmiştir.

Araştırmaya konu olan Türkçe ders kitaplarındaki dinleme etkinliklerinin bilişsel beceri basamakları açısından sınıflandırılması sonucunda ulaşılan veriler, araştırmanın alt problemlerine uygun bir biçimde tasnif edilip sayısallaştırılmış, bu şekilde çeşitli grafik ve tablolar elde edilmiştir. Bunlar bulguların tanımlanmasına katkı sağlamıştır.

Son aşama “bulguların yorumlanması”dır. Araştırmada elde edilen grafik ve tabloların ayrıntılı bir biçimde yorumlanması bu kapsamdadır. Ayrıca bu aşamada,

daha önce tanımlanmış bulgular alanyazınıyla ilişkilendirilmiştir.

Son olarak, ortaya konulan bulgu ve yorumlardan yola çıkılarak sonuçlar oluşturulmuştur. Bunlar araştırmanın çıkarımlarını teşkil etmektedir. Sonuçlar, araştırmanın bulgu ve yorumlarının özetlenmesi yoluyla oluşturulmuştur.

## BULGULAR

### İncelenen Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarındaki Dinleme Etkinliklerinin, Güncelleştirilmiş Bloom Sınıflaması'ndaki Bilişsel Beceri Basamaklarına Dağılımına İlişkin Bulgular

Araştırmada incelenmiş olan Türkçe ders kitaplarındaki dinleme etkinliklerinin Güncelleştirilmiş Bloom Sınıflaması'nda yer alan bilişsel beceri basamaklarına dağılımı şu şekildedir:

**Tablo 3. Dinleme Etkinliklerinin Bilişsel Beceri Basamaklarına Dağılımı**

	Frekans	Yüzde
Hatırlama	94	15,6
Anlama	171	28,4
Uygulama	122	20,3
Çözümleme	169	28,1
Değerlendirme	36	6,0
Yaratma	10	1,7
Toplam	602	100,0

Kitaplarda 602 adet etkinlik aşaması bulunmaktadır. Tabloda görüldüğü üzere bunlar, en fazla anlama ve çözümleme basamağında bulunmaktadır. Bu iki basamağı uygulama takip etmekte, bunların ardından hatırlama gelmektedir. Dört ders kitabında değerlendirme basamağında 36, yaratma basamağında ise sadece 10 adet etkinlik vardır.

Anlama basamağında 171 etkinlik bulunmaktadır. Bunların tüm etkinliklere oranı %28,4'tür. Anlama basamağı etkinlikleri, bu basamağın özelliği olan “yeni edinilen bilgilerle öğrenilmiş olanlar arasında bağ kurma” becerisini içermektedir (Anderson vd., 2014: 91).

Tahmin edilebileceği üzere anlama basamağındaki etkinliklerin en fazla olmasının sebeplerinden biri, dinleme etkinliklerinin amaçlarından önemli bir tanesinin dinleme metninin anlaşılması olduğudur. Dinleme metninin anlaşılması için dinleme esnasında veya sonrasında gerçekleştirilen etkinliklerden bir kısmı bu kapsamdadır. Bunun yanı sıra anlama basamağında bilişsel işlemler gerektiren bazı etkinlikler, metnin anlaşılmasını sağlamaz, fakat bu etkinliklerin gerçekleştirilmesinde metnin anlaşılması ihtiyacı duyulur. Anlama basamağında yer alan, metni anlama ve çözümleme soruları buna örnek verilebilir.

Anlama basamağı etkinliklerinin fazla olması, dinleme etkinliklerinin ele

alınmış olması sebebiyle bu araştırma için olumlu bir durum olarak nitelendirilebilir. Çünkü daha önce de belirtildiği gibi dinleme, bir anlama becerisidir ve dinleme eğitimi dinleme metinlerinin anlaşılmasıyla doğrudan ilişkilidir.

Çözümleme basamağında 169 etkinlik bulunmaktadır. Bunların tüm etkinliklere oranı %28,1'dir. “Çözümleme, materyalin onu oluşturan kısımlarına ayrılması ve kısımların birbiri ve materyalin bütünü ile nasıl bir ilişki içinde olduğunun belirlenmesi ile ilgilidir” (Anderson vd., 2014: 103). Çözümleme basamağı etkinliklerinin de anlama basamağı gibi çok fazla bulunmasının bir sebebi, dinlemenin birçok durumda çözümleme (analiz) becerisinin de kullanılmasını gerektirdiği gerçeğidir. Öğrencinin metni tam olarak kavraması ve yeni bilgilere ulaşması için bazı çözümlemeleri gerçekleştirmesi gerekmektedir. Üst düzey bilişsel bir beceri olan çözümlemenin ders kitaplarındaki etkinliklerde fazlaca yer alması, olumlu bir durum olarak nitelendirilebilir. Zira dinleme becerisinin çözümlemeyle ilişkili doğası da bu durumu gerektirmektedir.

Uygulama basamağı 122 etkinlik ile üçüncü sırada bulunmaktadır. Uygulama basamağı etkinlikleri, tüm etkinliklerin %20,3'ünü oluşturmaktadır. “Uygulama, alıştırmaları yapma ve problemleri çözme amacıyla işlemlerden yararlanılmasını kapsar” (Anderson vd., 2014: 100). İncelenen dinleme etkinlikleri, çoğunlukla dinleme becerisinin uygulanması ile ilgilidir. Nitekim uygulama basamağı denilince, ilk olarak, bu basamakta hayata geçirilmesi beklenen dinleme becerileri akla gelmektedir. Bu beceriler “Konuşmacının sözünü kesmeden sabır ve saygıyla dinler.” gibi birtakım kazanımlarda (MEB, 2006: 13-18) yer almaktadır.

Etkinliklerin, dinleme becerisi kazanımlarına etkili bir şekilde hizmet etmesi beklenir. Çünkü etkinlikler bu kazanımlarla ilişkilendirilerek onları edindirmek amacıyla yönelik olarak hazırlanmıştır. Ancak, dinleme becerilerinin büyük bir kısmı, 6. sınıftan 8. sınıfa kadarki dinleme etkinliklerinde yalnızca öğrenciye verilen yönergeler ile kazandırılmaya çalışılmaktadır. Yukarıda verilen kazanımla ilişkilendirilen tüm etkinlikler, öğretmenin öğrencilere “Konuşan arkadaşınızın sözünü / benim sözümü kesmeden sabır ve saygıyla dinleyin.” demesinden ibarettir.

Davranışların, söz gelimi başkalarını rahatsız etmeden dinlemenin öğrenciye kazandırılmasında, yani öğretimin gerçekleştirilmesinde hangi yolun takip edilmesi gerektiği ile ilgili modellerden biri, Öğretim Etkinlikleri Modeli'dir. Bu modele göre öğretim dikkat çekmeyle başlayıp öğrencinin tepkide bulunmasının da yer aldığı bir dizi süreçle devam ettiğinde öğrenmede kalıcılık sağlanabilmektedir (Gagne, 1985, akt. Senemoğlu, 2013: 479). İncelenen kitaplarda sıklıkla karşılaşılan “başkalarını rahatsız etmeden dinleme” etkinliklerine bu model açısından bakıldığında, öğrenciye bu konuda yönerge verilmesi ve sadece bu yolla öğrencinin bunu uygulamasının beklenmesi, modelin aşamalarının birçoğunun atlanması anlamına gelmektedir. Bu şekilde sadece yönergeyle veya çok sınırlı etkinliklerle öğretilmeye çalışılan becerilerin tamamı için aynı sorun geçerlidir.

Hatırlama basamağında toplam 94 etkinlik yer almaktadır. Bu etkinlikler, tüm etkinliklerin %15,6'sını oluşturmaktadır. Anderson (vd., 2014: 85) hatırlama

basamağını şu şekilde tanımlamaktadır: “Öğretimin amacı sunulan materyalin hemen hemen öğretildiği şekliyle kalıcılığının (bellekte tutulma süresinin) arttırılması olunca bununla ilişkili bilişsel süreç hatırlamadır. Hatırlama, materyalin uzun süreli bellekten geri getirilmesini içerir.” Etkinlik değerlendirmeleri esnasında bu özellikleri taşıyan etkinlikler, hatırlama basamağına yerleştirilmiştir.

Hatırlama en alt düzey bilişsel beceri basamağıdır. Birçok öğrenme türü, hatırlama basamağından daha üst düzeyde gerçekleşmek durumundadır. Yalnızca ezber bilgilerin hatırlama basamağındaki bilişsel süreçlerle kazandırılması yeterlidir, denilebilir. Anderson (vd., 2014: 83) anlamlı öğrenmeden bahsettiği şu paragrafta öğrenmenin bir durumda ne şekilde gerçekleşmesi gerektiğini anlatabilmek için Carla isimli bir öğrenciden örnek olarak yararlanmıştır:

Carla da fen bilgisi ders kitabından elektrik devreleri ile ilgili aynı kısmı okur. O dikkatle ve anlayarak, okuduklarından anlam çıkararak okur. Okuduklarından edindiği bilgileri hatırlaması istendiğinde o da Becky gibi, oradaki önemli olgu ve terimlerin hemen hemen tümünü hatırlayabilir. Dahası, edindiği bilgileri problem çözmeye kullanması istendiğinde o birçok olası çözüm ortaya koyar. Bu senaryoda Carla, sadece ilgili bilgileri öğrenmekle kalmamış, bilgileri problemleri çözmeye ve yeni kavramları anlamada kullanabilecek bir hale de getirmiştir. O, bilgilerini yeni problemlere ve yeni öğrenme durumlarına transfer edebilecek bir durumdadır. Carla, ilgili bilgileri öğrenmeye yeterince dikkat harcamış ve onları anlamış, kavramıştır. Bu durumda elde edilen öğrenme ürünü anlamlı, anlayarak öğrenme şeklinde nitelenebilir.

Verilen örnekten anlaşılacağı gibi, incelenen etkinlikler arasında bazılarının hatırlama basamağında bulunması, bir şartla normal karşılanabilir. O da bir konuda hatırlama basamağında gerçekleştirilen etkinliğin daha üst düzey basamaktaki etkinliklerle tamamlanmasıdır. Örneğin katılımlı dinlemenin öğrenciye öğretilmesi için sadece söz konusu becerinin isminin ezberletilmesi yeterli olmayacaktır. İsim öğretildikten sonra daha üst düzey basamaklarda etkinliklerin gerçekleştirilmesi şarttır. İncelenen etkinliklerin bir kısmında bu tür bir aşamalılığın gözlemlenmediği belirlenmiştir.

Değerlendirme basamağı, 36 etkinlikle 5. sırada yer almaktadır. Bu basamaktaki etkinliklerin tüm etkinliklere oranı %6'dır. Anderson (vd., 2014: 108) değerlendirme basamağını şu şekilde tanımlamaktadır: “Değerlendirme, ölçütler ya da standartlara dayalı yargılamalar yapmak şeklinde tanımlanır. Sıklıkla kullanılan ölçütler; kalite, etkinlik, etkililik, tutarlılık ile ilgili ölçütlerdir. Bunlar öğrenciler ya da başkaları tarafından belirlenmiş olabilir.”

İncelenen ders kitaplarında toplam 27 metin bulunmaktadır. 27 metinde değerlendirme basamağında yalnızca 36 adet etkinlik bulunması ve bunların tüm etkinliklere oranının yalnızca %6 olması önemli bir kusur olarak kabul edilebilir. Çünkü bir metinde, metnin iletisi de dâhil en az birkaç öğrenme konusu bulunmaktadır. Bu konuların her birinde birer değerlendirme basamağı etkinliği yer alsa dahi 36 sayısının çok üstünde bir sayıya ulaşılabilir.

Değerlendirme becerisi, eleştirel okuma ve dinleme ile ilişkili olan eleştirel

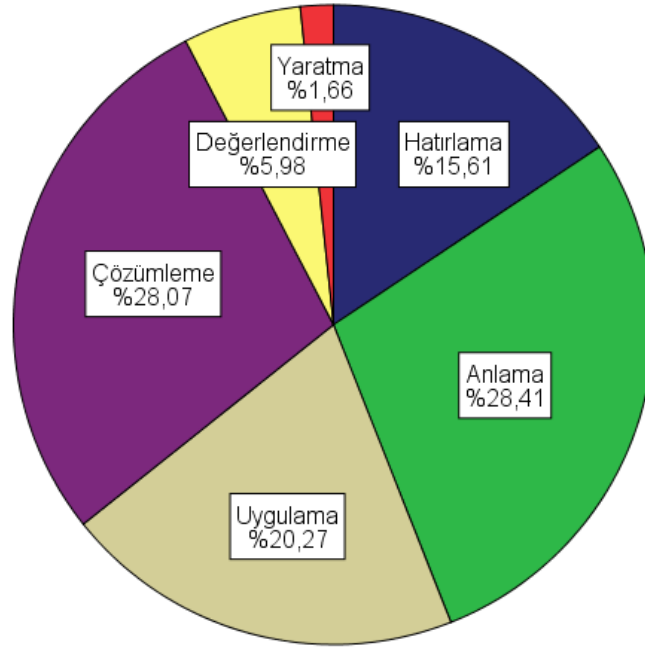
düşünmeyi akla getirmektedir. Eleştirel düşünme becerisinin önemi (Woolfolk, 1993: 310), değerlendirme basamağındaki etkinliklerin niceliğinin sorgulanması için önemli bir gerektir. Birçok kanaldan gelen bilgilerin değerlendirilmesinin, eleştirel bir şekilde alınmasının eskisinden çok daha önemli olduğu günümüzde, öğrencilere eleştirel dinleme becerisinin kazandırılması da gerekmektedir (MEB, 2006: 4-5). Bu açıdan bakıldığında değerlendirme basamağı etkinliklerinin önemi daha iyi anlaşılabilir.

Değerlendirme basamağı etkinliklerinin çok az bulunmasının mazur görülmesi şu açıdan da zor görünmektedir: Değerlendirme basamağı, iletişim şekli açısından bakıldığında dinleme ve okumayla daha çok ilişkilidir. Yazma ve konuşma, anlatma becerileri olduğundan üst düzey bilişsel beceri basamaklarından yaratma, bu ikisiyle daha çok bağlantılıdır, denilebilir. Bu sebeple dinleme etkinliklerinde değerlendirme basamağının şu anda olduğundan daha fazla olması gerektiği daha rahat bir şekilde savunulabilir.

Yaratma basamağında 10 etkinlik bulunmaktadır. Bu etkinlikler, dinleme etkinliklerinin %1,7'sini oluşturmaktadır. “Yaratma, öğeleri bütünleşik ve işlevsel bir bütün oluşturacak şekilde bir araya getirmeyi içerir. Yaratma olarak sınıflanan hedefler öğrencilerin, öğeler ya da kısımları zihinlerinde daha önce var olmayan bir örüntü ya da yapı şeklinde organize ederek bunlardan yeni bir bütün oluşturmalarını gerektirir” (Anderson vd., 2014: 111).

602 etkinlikten yalnızca 10'unun yaratma basamağında bulunması, üst düzey bilişsel beceri basamaklarından yaratmanın ihmal edildiğini ortaya koymaktadır. Daha önce de belirtildiği gibi iletişim açısından ele alındığında yaratma becerisinin anlatma becerilerine, konuşma ve yazmaya daha yakın olması, bu basamakta çok az etkinliğin bulunmasının gerekçelerinden birini oluşturmaktadır. Bu yüzden söz konusu durum, değerlendirme basamağındaki etkinliklerin azlığından daha farklı ve iyimser değerlendirilebilir.

10 ile 171 arasında değişen sayılar ve %1,7 ile %28,4 arasında değişen oranlar, 602 etkinliğin bilişsel beceri basamaklarına dağılımının dengesiz olduğunu göstermektedir.

**Grafik 1. Dinleme Etkinliklerinin Bilişsel Beceri Basamaklarına Dağılımı**

Bilişsel basamaklardan bazılarında çok fazla etkinliğin toplanmış olmasının sebeplerinden birisi, belli konularda aynı tür etkinliklerin çok fazla gerçekleştiriliyor olmasıdır. Söz gelimi hemen hemen tüm metinlerdeki söz varlığı etkinlikleri birbirine çok benzemekte ve bunlar çözümleme basamağını geçmemektedir. Özellikle 5. sınıftaki söz varlığı etkinlikleri, birkaç metinde yer alan bulmaca etkinlikleri dışında çok büyük oranda aynıdır. Kelimenin anlamını tahmin etme, sözlükten bulma, kelimeyi cümle içinde kullanma, hemen hemen her metinde var olunca bu gibi uygulamaların ait olduğu bilişsel basamaktaki yoğunluk artmış olmaktadır. Üstelik söz varlığı etkinliklerinin sayısı 89'dur.

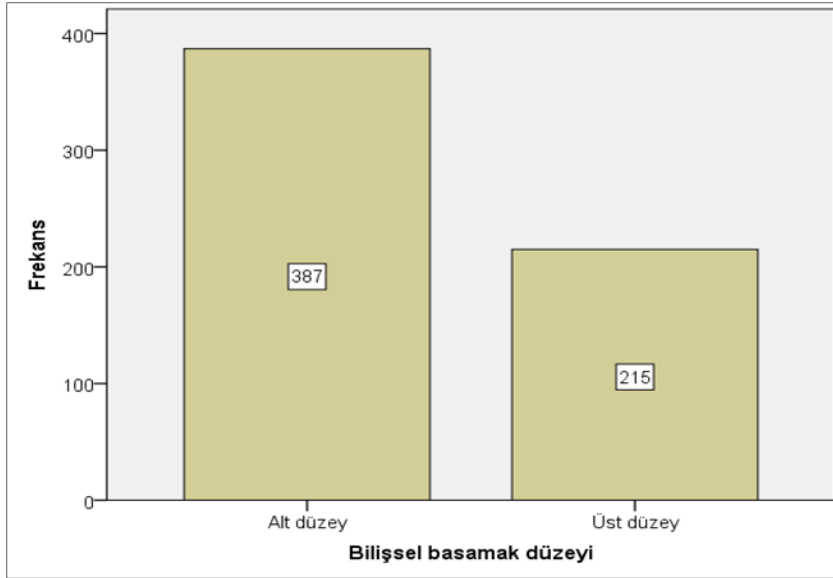
Sonuç olarak Güncelleştirilmiş Bloom Sınıflaması'nda yer alan bilişsel beceri basamaklarından anlama ve çözümlemede yer alan dinleme etkinliklerinin diğerlerine göre fazla olduğu söylenebilir. Hatırlama ve uygulama bunlara göre daha az olmakla birlikte sayılan bu dört bilişsel beceri basamağı arasında büyük bir uçurum olduğu söylenemez. Çünkü bunlar %15,61 - %28,41 aralığında değişmektedir. Asıl uçurum bu dört basamak ile değerlendirme ve yaratma basamakları arasındadır. Değerlendirme basamağında yer alan 36 etkinlik %5,98'i, yaratma basamağında yer alan sadece 10 etkinlik ise %1,66'yı oluşturmaktadır.

Etkinliklerin dağılımında dikkat çeken olumlu bir durum, anlama ve çözümleme basamağı etkinliklerinin ortalamanın üstünde bir orana sahip olmasıdır. Anlama becerisi olan dinlemenin etkinliklerinde bu iki basamağın diğerlerine göre fazla olması normaldir. Değerlendirme ise söz konusu basamaklarla aynı özelliğe sahip olduğu hâlde çok az etkinlik bu basamaktadır. Bu da aynı konuda olumsuz bir durum olarak değerlendirilebilir. Yaratma basamağının, anlatma becerileri ile olan ilişkisinin dinlemeye oranla daha fazla olması, bu basamakta az etkinlik bulunmasını kısmen açıklayabilir. Ancak yine de oranın bu derece düşük olması,

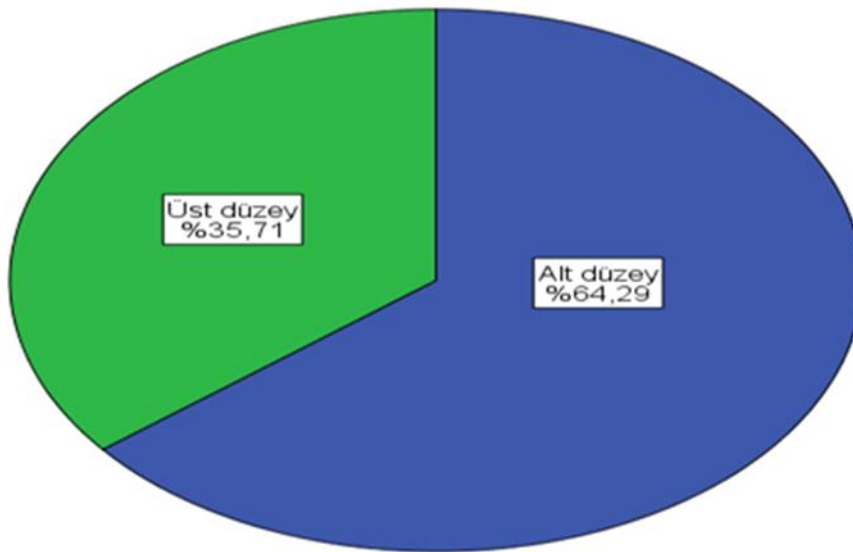
etkinliklerle ilgili bir sorun olarak değerlendirilmelidir.

### İncelenen Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarındaki Dinleme Etkinliklerinin, Güncellenmiş Bloom Sınıflaması'ndaki Alt Düzey Bilişsel Beceri Basamakları ile Üst Düzey Bilişsel Beceri Basamakları Arasında Dağılımına İlişkin Bulgular

Hatırlama, anlama ve uygulama basamakları, alt düzey üç bilişsel beceridir. Çözümleme, değerlendirme ve yaratma ise üst düzey bilişsel beceri basamaklarını oluşturmaktadır.



**Grafik 3. Dinleme Etkinliklerinin Alt ve Üst Düzey Bilişsel Beceri Basamaklarına Dağılımı**



**Grafik 3. Dinleme Etkinliklerinin Alt ve Üst Düzey Bilişsel Beceri Basamaklarına Dağılımı**



Alt düzey bilişsel beceri basamaklarında bulunan 387 etkinliğin tüm etkinliklere oranı %64,3'tür. Üst düzey bilişsel beceri basamaklarındaki 215 etkinliğin tüm etkinliklere oranı ise %35,7'dir. Bu durum üst düzey bilişsel beceri basamakları aleyhine bir dengesizliğin var olduğunu ortaya koymaktadır.

Metinlerin ana düşüncelerinin bir kısmı bazı önemli konularla ilgilidir. Bu metinlerdeki etkinliklerin mümkün olduğunca fazla bilişsel beceri basamağına aşamalı olarak yayılması gerekmektedir. Bu gereklilik, herhangi bir öğrenme konusu için de doğru olmakla birlikte önemli görülen konularda daha fazladır. Türkçe ders kitaplarının hazırlanmasında dikkate alınan (Er, 2011: 40) 5E Öğrenme Döngüsü Modeli'nin “giriş, keşfetme, açıklama, derinleşme ve değerlendirme” aşamaları da bu gereklilikle örtüşen özelliklere sahiptir (Bybee vd., 2006). Çünkü bu aşamalar arasında giriş aşamasından değerlendirme aşamasına doğru gidildikçe kullanılan bilişsel işlemler de karmaşık hâle gelmektedir.

5. sınıf düzeyindeki bir metin, ahlakî değerlerden biri olan misafirperverliği, konuğa yapılan ikramı ve Türk yemeklerini ele almaktadır. Bu metinde yer alan etkinliklerden sadece bir tanesi, bu önemli konularda öğrencilerin üst düzey bilişsel becerileri kullanmasını gerektirmektedir. Buna benzer kusurların yer aldığı 11 farklı metin gözlemlenmiştir. Burada hepsine yer verilmeyecektir. Bu konudaki diğer bir örnek, 8. sınıf ders kitabında yer alan bir hikâyedir ve toplum için çok önemli olan yardımlaşma konusunu ele almaktadır. Ancak hikâyenin kahramanının sergilediği olumlu davranışlarla ilgili bir etkinlik vardır. Bu etkinlikte sorulan birçok sorudan sadece iki tanesi çözümlenme ve değerlendirme basamaklarında bulunmaktadır. Bu durum, ahlakî değerlerin kazandırılması görevini de üstlenmesi beklenen (Ekinci Çelikpazu ve Aktaş, 2011: 416-417) Türkçe dersi dinleme etkinliklerinin bu hâliyle buna bilişsel açıdan katkı sağlayıp sağlayamayacağı sorusunu akla getirmektedir.

5. sınıf seviyesindeki dinleme metinlerinden birisinin konusu “uzay asansörü”, ana düşüncesi ise “Hayal gibi görünen bazı teknolojik hedeflerin önündeki engeller, bilimsel çalışma sayesinde birer birer aşılabilmektedir.” ifadesidir. Metnin içeriği ile ilgili 6 soru hatırlama ve anlama basamağında yer almaktadır. Metni günlük hayatla ilişkilendirmeye yönelik sorular aynı iki basamakta yer almakta; daha da önemlisi, bu sorular “Günlük yaşamınızda asansöre biniyor musunuz?” ve “Asansörler yaşamımızda ne gibi kolaylıklar sağlıyor?” gibi metnin iletilisinden son derece uzak sorulardır. Bu sorularla öğrencinin, metinlerin derin yapısını anlama becerisi kazanmasının mümkün olmadığı açıktır.

Bilindiği üzere İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı'nda (MEB, 2006: 18) “Kaset, CD, film vb. kaynaklardan kişisel arşiv oluşturur.” şeklinde bir kazanım mevcuttur. Bu kazanımı öğrencinin edinmesini sağlayacak etkinliklerde bulunması gereken özellikler, bilişsel beceri basamakları bakımından nasıl olmalıdır? Bu soruya verilecek cevap, asla “Alt düzey tek bir bilişsel basamakta bulunan bir etkinlikle bu kazanım öğrenciye edindirilebilir.” olamaz. Ancak 7. sınıf etkinliklerinden birisine bakıldığında, öğretmenden istenenin yalnızca arşiv oluşturma konusunda mevcut durumu öğrencilere sormak ve arşiv oluşturmaları konusunda onları yönlendirmek olduğu görülmektedir. Bunun gibi örnekleri çoğaltmak mümkündür.

Görüldüğü gibi üst düzey bilişsel beceri basamakları, alt düzey olanlardan çok daha az etkinlikte yer almaktadır. Bu durum, dinleme metinlerine bağlı olarak gerçekleştirilen dinleme etkinliklerinin üst düzey bilişsel becerilerin gelişmesine katkı sağlayacak şekilde bilinçli bir düzenlemeyle hazırlanmadığını ortaya koymaktadır.

Etkinliklerin alt düzey bilişsel basamaklarda yoğunlaşması, öğrencilerin bilişsel becerilerinin gelişimi için olumsuz bir durum olduğu gibi öğrenmenin verimliliğini de azaltmaktadır. Öğrenmenin yeteri derecede gerçekleşmesi için hatırlama basamağının üstündeki basamakların öğretim etkinliklerine mutlaka dâhil edilmesi gerekmektedir. Böyle olmadığı zaman anlamlı öğrenme gerçekleşmemektedir (Mayer, 2002: 232). Dinlemenin de bir dil becerisi ve öğrenme alanı olduğu göz önüne alındığında dinleme etkinliklerinin de bu ilkeye uygun olarak düzenlenmesi gerektiği rahatlıkla söylenebilir.

Üst düzey bilişsel becerilerin Türkçe dersi yoluyla geliştirilmesi gerektiği, Türkçe öğretim programlarında (MEB, 2006; MEB, 2009) defalarca vurgulanmıştır. Konuyla ilgili şu ifadeler bu durumu net bir şekilde ortaya koymaktadır:

Dinleme/izleme, iletişim kurmanın ve öğrenmenin temel yollarından biri olup verilen iletiyi doğru bir şekilde anlama, yorumlama ve değerlendirme becerisidir. Görsel ve işitsel araçların hayatın her alanında giderek yaygınlaşması ve bu araçların eğitimde kullanılması etkili bir dinleme/izleme eğitimi gerektirmektedir. Bu becerinin geliştirilmesiyle, öğrencilerden dinlediklerini/izlediklerini sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişkilendirme, eleştirme ve bunlarla ilgili çıkarımlarda bulunma gibi üst becerileri gerçekleştirmesi beklenmektedir. (MEB, 2006: 5)

İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu'nda (1-5. Sınıflar; 2009: 12) da diğerini doğrular şekilde şu bilgiye yer verilmiştir: “Anlama becerilerinin geliştirilmesi amacıyla sıralama, sınıflama, eleştirme, tahmin etme, ilişki kurma, özetleme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi etkinlikler verilmiş; ayrıca metin içi, metin dışı ve metinler arası okuma yoluyla anlam kurmaya özen gösterilmiştir.” Bilişsel becerilerin dil becerileri ile birlikte geliştirilmesi gerektiği, Güneş (2009: 6) tarafından şu şekilde ifade edilmiştir: “Dil, öğrenmenin kalbi ve insan beyninin sınırsız bir becerisidir. Bu nedenle öğrenme sürecinde dil becerileriyle zihinsel becerileri geliştirme birlikte ele alınmalıdır.” Doğal olarak burada dil becerileri ile birlikte geliştirilmesi gerektiği ifade edilen bilişsel becerilerin kapsamına üst düzey olanlar da girmektedir.

Türkçe öğretim programlarında ve alanyazında, genelde Türkçe eğitiminin, özelde ise dinleme eğitiminin üst düzey bilişsel becerileri de desteklemesi gerektiği belirtildiği hâlde alt düzey becerilere yoğunlaşmış olduğu görülmektedir. Bu durum, Türkçe öğretim programlarının bu konudaki yaklaşımının, incelenen Türkçe ders kitaplarında bulunan, dinleme becerisi ile ilgili öğretim etkinliklerine yeterince yansımamış olduğunu ortaya koymaktadır.

### İncelenen Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarındaki Dinleme Etkinliklerinin, Sınıf Seviyesine Göre Güncelleştirilmiş Bloom Sınıflaması'nda Bulunan Bilişsel Beceri Basamaklarına Dağılımına İlişkin Bulgular

İncelenen Türkçe ders kitaplarındaki 602 dinleme etkinliği aşamasının 180'i 5. sınıf, 133'ü 6. sınıf, 147'si 7. sınıf, 142'si ise 8. sınıf kitabında bulunmaktadır. Bu etkinliklerin, bilişsel beceri basamaklarına dağılımının birbirinden farkı, aşağıdaki tabloya bakılarak anlaşılabilir.

**Tablo 4. Dinleme Etkinliklerinin Sınıf Seviyesine Göre Bilişsel Beceri Basamaklarına Dağılımı**

	Frekans				Yüzde			
	Sınıf seviyesi				Sınıf seviyesi			
	5	6	7	8	5	6	7	8
Hatırlama	29	31	17	17	16,1	23,3	11,6	12,0
Anlama	51	26	42	52	28,3	19,5	28,6	36,6
Uygulama	36	29	27	30	20,0	21,8	18,4	21,1
Çözümleme	54	32	54	29	30,0	24,1	36,7	20,4
Değerlendirme	7	10	7	12	3,9	7,5	4,8	8,5
Yaratma	3	5	0	2	1,7	3,8	0,0	1,4
Toplam	180	133	147	142	100,0	100,0	100,0	100,0

Tabloda görüldüğü üzere sınıf düzeyleri arasında, bilişsel basamakların oranları ve sıraları açısından belirgin farklar vardır. Burada dikkat çeken ilk nokta, 5. sınıf dinleme etkinliklerinin, bilişsel beceri basamakları açısından dağılımının, etkinliklerin genel dağılımına oldukça benziyor olmasıdır (Bkz. Grafik 1).

6. sınıf dinleme etkinlikleri, bilişsel beceri basamaklarına dağılım yönünden 5. sınıf etkinliklerinden oldukça farklıdır. Çözümleme, değerlendirme ve yaratma basamaklarının sırası aynı olmakla beraber kalan üç basamağın sırası değişmiş, ilk dört basamak etkinlik sayısı bakımından birbirine çok yaklaşmıştır.

7. sınıf etkinliklerinin dağılımı, sıralama bakımından 5. sınıf etkinlikleriyle aynıdır. Yaratma basamağında hiçbir etkinliğin olmaması göze çarpmaktadır. Ayrıca değerlendirme basamağında %4,8 orana sahip yalnızca 7 etkinlik vardır.

8. sınıf etkinliklerinde diğer sınıf düzeylerinden ve genel durumdan farklı olarak çözümleme basamağında düşüş olmuş, hatta bu basamak ilk defa uygulamanın altında kalmıştır. Anlama düzeyindeki etkinlikler, büyük farkla 8. sınıfta en çok yer alan etkinliklerdir. Değerlendirme ve yaratma basamağı etkinlikleri, bütün sınıf düzeylerinde olduğu gibi burada da en az bulunan etkinlik türleri olmuştur.

Sınıf düzeyleri arasında bilişsel beceri basamaklarının oranı bazında karşılaştırma yapıldığında ortaya çıkan sonuçlar da dağılımdaki belirgin farklılığı göstermektedir.

Hatırlama basamağı, sınıflar arasında %11 ile %23 arasında değişmektedir. Bu değişim, sınıf düzeyiyle doğru veya ters orantılı olarak gerçekleşmemiştir. Buna dayanılarak hatırlama basamağında düzenli bir değişimin var olmadığı söylenebilir.

Anlama basamağı, %19 ile %36 aralığında değişiklik göstermektedir. Bu değişimde de hatırlama basamağında olduğu gibi doğru veya ters orantının var olmadığı görülebilmektedir.

Uygulama basamağı, sınıflar arası karşılaştırmaya göre en istikrarlı basamaktır. Bu basamakta oranlar %18-21 aralığında değişmektedir.

Çözümleme basamağı etkinliklerinin oranı %20 ile %36 arasındadır. Üst düzey bilişsel beceri kapsamında kabul edilen çözümleme basamağındaki bu değişimin de doğru veya ters orantılı olarak gerçekleşmediği görülmektedir.

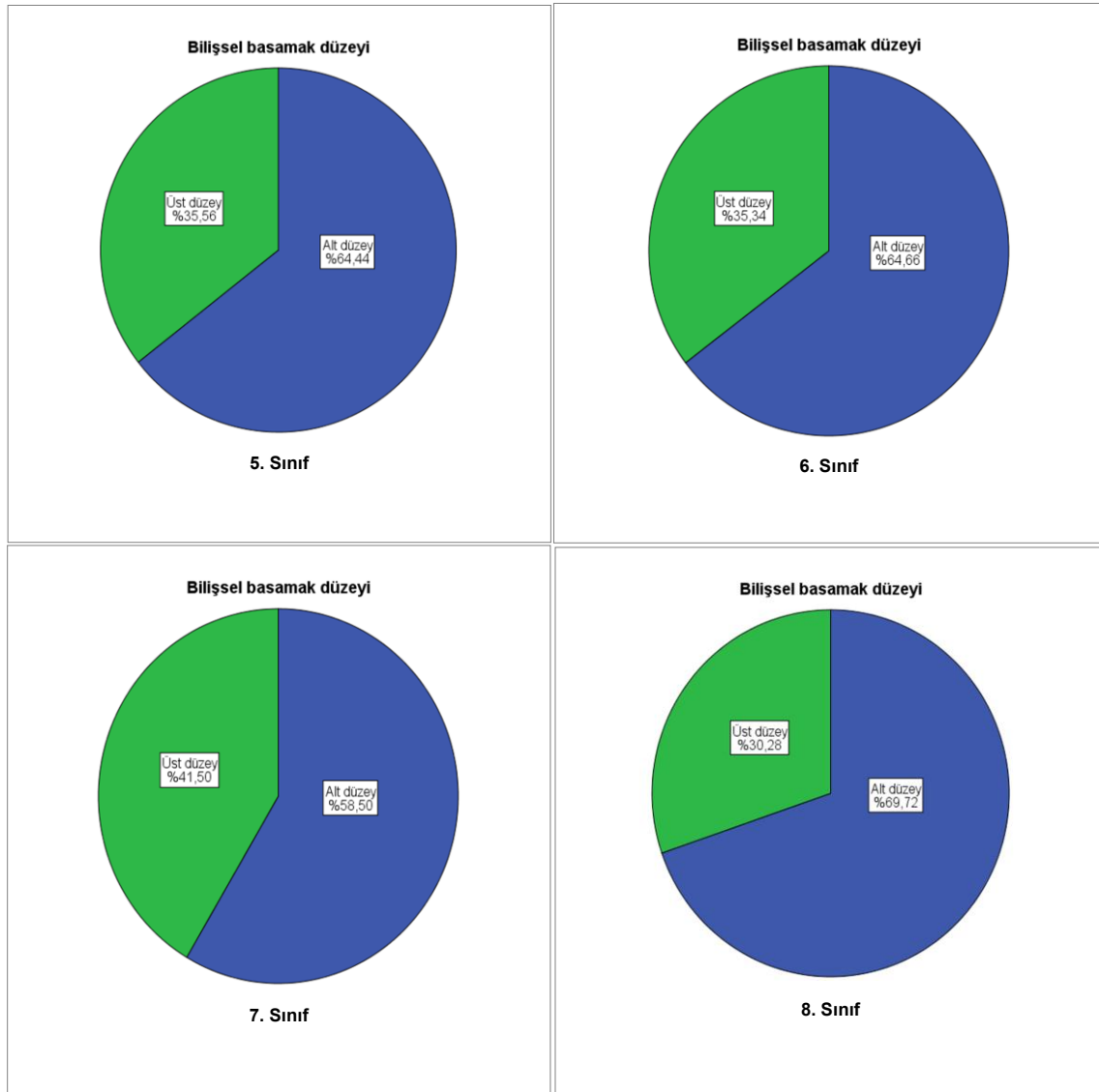
%3 ile %8 aralığında değişen değerlendirme basamağı etkinlikleri arasında sınıflar arasında sayı olarak olmasa da oran olarak büyük bir farkın olduğu görülmektedir. 5. sınıf düzeyinde %3,89 olan değerlendirme basamağı etkinlikleri 8. sınıfta iki katını aşarak %8,45'i bulmuştur. Yine de düzenli bir artışın olduğu maalesef söylenememektedir. Çünkü 7. sınıftaki oran 6. sınıftaki orandan düşüktür.

Yaratma basamağı etkinlikleri, 5. sınıf düzeyinde %1,67 orana sahiptir. Bu oran, üç etkinliğe karşılık gelmektedir. 6. sınıfta oran %3,76'ya çıkmaktadır. 7. sınıf düzeyinde hiç yaratma basamağı etkinliği yoktur. 8. sınıfta ise oran, 2 etkinlikle 1,41'dir. Yaratma basamağı etkinliklerinde düzenli bir artış olmadığı gibi vahim bir şekilde 7. sınıf düzeyinde sifira düşüş söz konusudur.

Hem bilişsel basamakların sıralaması hem de oranı açısından sınıf düzeylerine göre belirgin değişimlerin olduğu görülmektedir. Burada dikkat çeken, bu değişimlerin bir düzene göre olmamasıdır. Şayet belli basamaklarda, sınıf düzeyi arttıkça yükseliş ya da azalış olsaydı bu durumda böyle bir düzenden söz edilebilirdi. Söz gelimi 8. sınıf öğrencisinin, bilişsel beceriler bakımından 5. sınıf öğrencisinden daha iyi durumda olduğu (Aydın vd., 2004: 83-94) göz önüne alınarak değerlendirme basamağı etkinliklerinde sınıf düzeyiyle orantılı bir artış olabilirdi.

### **İncelenen Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarındaki Dinleme Etkinliklerinin, Güncelleştirilmiş Bloom Sınıflaması'nda Bulunan Alt Düzey Bilişsel Beceri Basamakları ile Üst Düzey Bilişsel Beceri Basamakları Arasında Sınıf Seviyesine Göre Dağılımına İlişkin Bulgular**

Dinleme etkinliklerinin farklı sınıf seviyelerinde alt ve üst düzey bilişsel beceri basamaklarına dağılımının tespitine yönelik olarak Grafik 4'teki verilerden yararlanılmıştır.



**Grafik 4. Dinleme Etkinliklerinin Sınıf Seviyesine Göre Alt ve Üst Düzey Bilişsel Beceri Basamaklarına Dağılımı**

5. sınıf etkinlikleri, alt ve üst düzey bilişsel beceri basamaklarının dağılımı bakımından dengeli değildir. 5. sınıf etkinliklerinin %64,4'ü alt düzey, %35,6'sı üst düzey bilişsel beceri basamaklarında yer almaktadır.

6. sınıf seviyesinde durum, 5. sınıfla hemen hemen aynıdır. Alt düzey üç bilişsel beceri basamağındaki etkinliklerin tüm etkinliklere oranı %64,7'dir.

7. sınıf seviyesindeki etkinliklerde alt düzey ve üst düzey bilişsel beceri basamakları arasında diğer sınıf seviyelerine göre daha dengeli bir dağılım olduğu görülmektedir. 5. ve 6. sınıf etkinliklerinden daha başarılı bir şekilde 7. sınıf etkinliklerinde alt düzey bilişsel basamaklara %58,5, üst düzey basamaklara ise %41,5 pay düşmektedir.

8. sınıf dinleme etkinliklerinin hemen hemen %70'ini alt düzey etkinliklerin oluşturduğu görülmektedir. Bu oran 5, 6 ve 7. sınıflardan dahi yüksektir.

7. sınıf seviyesinde üst düzey basamakların oranında bir artış vardır. 8. sınıfta da bu artış devam etseydi, bu, etkinliklerin bilişsel beceriler konusunda sistemli bir şekilde düzenlendiğini ortaya koyardı. Ancak 8. sınıf düzeyinde üst düzey basamaklara ait etkinliklerde büyük bir düşüş vardır. Var olan durum, etkinliklerin bilişsel beceriler bakımından sistemsiz bir şekilde hazırlandığının göstergesidir.

## TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada Türkçe ders kitaplarındaki dinleme etkinlikleri Güncelleştirilmiş Bloom Sınıflaması'ndan yararlanılarak bilişsel beceri basamaklarına göre sınıflandırılmış, bunların üst düzey bilişsel becerilerin gelişimine katkı sağlama potansiyeline sahip olup olmadıkları incelenmiştir. Bu şekilde elde edilen bulgular tartışılarak birtakım sonuçlara ulaşılmış ve bazı öneriler geliştirilmiştir.

İncelenen ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki dinleme etkinlikleri, Güncelleştirilmiş Bloom Sınıflaması'nda bulunan bilişsel beceri basamaklarına dengeli bir şekilde dağılmamıştır. Ayrıca etkinliklerin bilişsel beceri basamaklarına dağılımında herhangi bir düzenin gözetilmediği anlaşılmaktadır.

Dinleme etkinliklerinin dağılımında bilişsel beceri basamakları arasında uçurum olduğu görülmektedir. Basamakların oranları %1,7'den %28,4'e kadar değişmektedir. %1,7 ile yaratma basamağı en az orana sahipken, yaratmayı sırasıyla değerlendirme (%6), hatırlama (%15,6), uygulama (%20,3), çözümlenme (%28,1) ve anlama (%28,4) takip etmektedir.

Dinleme etkinlikleri içerisinde anlama ve çözümlenme basamağında bulunanlar, %28'er orana sahiptir. Dinlemenin anlama ve çözümlenmeyi de içeren bir beceri olması sebebiyle bu, olumlu bir durumdur. Maalesef değerlendirme basamağı için aynı şey söylenemez. Çünkü dinleme etkinliklerinden değerlendirme basamağında bulunanlar, yalnızca %6 orana sahiptir. Dinleme ile değerlendirmenin olumlu ilişkisi göz önüne alındığında bu oranın, olması gerekenden düşük olduğu görülmektedir.

Dinleme etkinliklerinin yalnızca 10 tanesi yaratma basamağında yer almaktadır. Bu durum, dinleme etkinlikleri bağlamında yaratma basamağının ihmal edildiğini ortaya koymaktadır.

Türkçe öğretimi etkinliklerinin dengeli dağılmadığına bakılarak bu konuda öğretmenlere önemli görevler düştüğü söylenebilir. Ancak Tüzel, Yılmaz ve Bal'ın (2013) araştırmalarında ortaya koyduğu sonuçlar, Türkçe öğretmeni adaylarının hazırladıkları metin altı sorularının alt düzey bilişsel beceri basamaklarında yoğunlaştığını ortaya koymaktadır. Bu durum, öğretmenlerin, etkinliklerin bilişsel beceri basamaklarına dağıtılmasında yeteri kadar bilinçli davranıp davranamayacakları konusunda şüphe uyandırmaktadır.

İncelenen ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki dinleme etkinlikleri,

Güncelleştirilmiş Bloom Sınıflaması'nda bulunan alt düzey bilişsel beceri basamakları ile üst düzey bilişsel beceri basamakları arasında dengeli bir şekilde dağılmamıştır. Bu konuda alt düzey bilişsel beceri basamakları olan hatırlama, anlama ve uygulama lehine dengesizlik vardır. Bu üç basamak, 387 etkinlikle tüm etkinliklerin %64,3'ünü kapsamaktadır. Üst düzey bilişsel beceri basamakları olan çözümlenme, değerlendirme ve yaratma ise 215 etkinlikle %35,7'lik paya sahiptir.

Dinleme etkinliklerinin bilişsel beceri basamaklarına dağılımı, sınıf seviyelerine göre incelendiğinde, basamakların sıralarında ve oranlarında belirgin farkların var olduğu görülmektedir. Burada dikkat çeken nokta, bu farkların belli bir düzende, söz gelimi sınıf seviyesiyle orantılı olmamasıdır. Benzer şekilde; dinleme etkinliklerinin alt düzey ve üst düzey bilişsel beceri basamaklarına dağılımının sınıf seviyesine göre ne şekilde değiştiğine bakıldığında bu konuda sistematik bir düzenlemenin yapılmadığı görülmektedir. Sınıf seviyesi arttıkça üst düzey bilişsel beceri basamaklarındaki etkinliklerin oranının artması hâlinde bu sağlanmış olabilirdi. Halbuki 7. sınıf seviyesinde üst düzey basamaklardaki etkinliklerin önceki sınıflara göre arttığı, ancak 8. sınıf seviyesinde tekrar düşüş yaşandığı görülmektedir.

Çok önemli bilgi ve becerilerin kazandırılmasına hizmet edebilecek metinlere bağlı etkinliklerde bilişsel beceri basamaklarıyla ilgili ilkelerin gözetilmediği, etkinliklerin en az birkaç basamağa yayılmasına özen gösterilmediği ve bazen üst düzey olanların ihmal edildiği görülmektedir. İncelemeler esnasında alt düzey bilişsel beceri basamaklarında yer alan çok az sayıda etkinlikle önemli bilgi ve becerilerin geçirildiğine rastlanmıştır.

Araştırma kapsamında incelenen ders kitaplarındaki dinleme etkinliklerinin bilişsel beceri basamakları açısından bazı kusurlara sahip olduğu görülmektedir. Bu durum, Türkçe öğretmenlerinin sahip olduğu donanımın önemini bir kez daha ortaya koymaktadır. Çünkü donanımlı öğretmenlerin söz konusu kusurları fark ederek kısmen de olsa bertaraf etmesi mümkündür.

Türkçe ders kitaplarındaki dinleme etkinliklerinin alt düzey bilişsel beceri basamaklarında yoğunlaşmasının, tüm dil becerilerindeki etkinliklerin söz konusu açıdan yetersiz olduğu anlamına gelmediği söylenebilir. Bu yüzden kitapları bu yönden eleştirmenin hatalı olduğu iddia edilebilir. Ancak amaç açısından kendi içerisinde bütünlük taşıyan, metnin anlaşılmasına hizmet eden, metnin konusu üzerinden öğrencilere birtakım bilgi ve becerilerin kazandırılmasını öngören dinleme etkinliklerinin bilişsel beceri basamakları açısından değerlendirilmesinin önemli olduğu inkâr edilemez. Hem son derece önemli olabilen metin konusu ile iletişiminin öğretilmesi ve davranış hâline getirilmesi için hem de dinleme yöntemlerinin etkili kullanılması ve kazandırılması için üst düzey bilişsel becerilerden yararlanılmasına ihtiyaç vardır. Ayrıca öğrencilerin tüm zihinsel becerilerinin gelişmesi için de bu gereklidir. Bu yüzden dinleme etkinliklerinin bilişsel beceri basamaklarına dağılımı dengeli olmalıdır. En azından belirlenen durumdan daha dengeli bir dağılımın şart olduğu gönül rahatlığıyla savunulabilir.

Araştırmanın, alt düzey ve üst düzey bilişsel beceri basamaklarının etkinlikler açısından durumu ile ilgili bulguları, Yağmur'un (2009) araştırmasının

bulgularıyla örtüşmektedir. Yağmur'un araştırmasına göre Türkçe ders kitapları, öğrencilerin üst düzey bilişsel becerilerini geliştirmemektedir.

Bu çalışmada elde edilen bulgular ve ulaşılan sonuçlar doğrultusunda öğretmenlere, ders kitabı yazarlarına, öğretim programı hazırlayıcılarına ve araştırmacılara şu önerilerde bulunulabilir:

Öğretmenler, bilişsel becerilerin öğretimdeki rolü hakkında bilgi ve duyarlılık sahibi olup öğretim etkinliklerini gerektiği şekilde düzenleyerek Türkçe eğitiminin verimini artırmaya gayret etmelidirler. Bu sayede öğretim programı veya ders kitaplarındaki eksiklikler kısmen de olsa giderilmiş olacaktır.

Türkçe ders kitaplarının hazırlanmasında Türkçe öğretim programlarında da belirtilen üst düzey bilişsel beceri eğitimi konusunda hassasiyet gösterilmesi gerekmektedir. Bu bağlamda etkinlikler, bilimsel araştırmaların ortaya koyduğu bilgiler ışığında düzenlenmelidir.

Türkçe öğretim programlarının güncelleştirilmesi veya yenilenmesi durumunda, derslerde uygulanacak öğretim etkinliklerinin bilişsel beceri basamakları açısından planlı bir şekilde hazırlanmış olması için gerekli olan niteliklerin gözetilmesi sağlanmalıdır. Bu bağlamda ilgili kazanımlar, bilişsel beceri basamakları gözetilerek hazırlanmalıdır.

Araştırmanın sonuçlarını alt düzey bilişsel beceri basamakları lehine etkileyen faktörlerden birisinin “dinleme becerisi kazanımları” olması muhtemeldir. Bu yüzden bu konuyu açıklığa kavuşturacak, yani dinleme becerisi kazanımlarının etkinliklerden bağımsız olarak hangi bilişsel beceri basamaklarına ait olduğunu ortaya koyacak bir bilimsel araştırma, alana katkı sağlayacaktır.

Güncelleştirilmiş Bloom Taksonomisi'nin bilgi türü boyutuna bu araştırmada yer verilmemiştir. Türkçe derslerinde ele alınan konuların bilgi türleri bakımından hangi kategoriye girdiğinin tespit edilmesine yönelik bir bilimsel araştırma alana katkı sağlayacaktır. Böyle bir araştırmada bilgi türlerinin etkinliklerde ne şekilde yer aldığı belirlenebileceği gibi kazanımlarda nasıl var olduğu da ortaya konulabilir.

Bu araştırmada sadece dinleme etkinlikleri bilişsel beceri basamakları açısından ele alınmıştır. Türkçe ders kitaplarındaki diğer tür etkinliklerin veya tüm etkinliklerin bu açıdan ele alındığı bir araştırma, kitapların durumunu daha iyi ortaya koyacaktır.

## KAYNAKLAR

- Altan, A.; Arhan, S.; Başar, S.; Öztürker, G. ve Yılmaz, D. (2012). *İlköğretim Türkçe 8 Öğretmen Kılavuz Kitabı* (ed. M. Özbay). Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Anderson, L. W.; Krathwohl, D. R.; Airasian, P. W.; Cruikshank, K. A.; Mayer, R. E.; Pintrich, P. R.; Raths, J. ve Wittrock, M. C. (2014). *Öğrenme, Öğretim ve Değerlendirme ile İlgili Bir Sınıflama* (çev. D. A. Özçelik). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Aydın, B.; Can, G.; Ersanlı, K.; Kılıç, M.; Külahoğlu, Ş.; Öztürk, B. ve diğerleri



- (2004). *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi* (ed. B. Yeşilyaprak, 6. baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Aydın, N. ve Yılmaz, A. (2010). Yapılandırıcı Yaklaşımın Öğrencilerin Üst Düzey Bilişsel Becerilerine Etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39, 57-68.
- Başar, S. ve Zeybek Köken, S. (2013). *İlköğretim Türkçe 5 Öğretmen Kılavuz Kitabı* (ed. H. Akyol). Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Bümen, N. T. (2006). Program Geliştirmede Bir Dönüm Noktası: Yenilenmiş Bloom Taksonomisi. *Eğitim ve Bilim*, 142, 3-14.
- Bybee, R. W.; Taylor, J. A.; Gardner, A.; Scotter, P. V.; Powell, J. C.; Westbrook, A. and Landes, N. (2006). *The BSCS 5E Instructional Model: Origins, Effectiveness, and Applications* (Executive Summary). Colorado: Colorado Springs.
- Doğan, Y. (2011). *Dinleme Eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Ekinci Çelikpazu, A. ve Aktaş, E. (2011). MEB 6, 7 ve 8. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Metinlerin Değer İletimi Açısından İncelenmesi. *Turkish Studies*, 2(6), 413-424.
- Er, O. (2011). *İlköğretim Sekizinci Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı Dinleme/İzleme Alanının Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ergin, A. (2012). *Eğitimde Etkili İletişim* (6. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Forehand, M. (2012). *Bloom's Taxonomy*. ([http://projects.coe.uga.edu/epltt/index.php?title=Bloom%27s\\_Taxonomy](http://projects.coe.uga.edu/epltt/index.php?title=Bloom%27s_Taxonomy), 20.03.2014 tarihinde erişildi)
- Gagne, R. M. (1985). *The Conditions of Learning and Theory of Instruction* (4th ed.). New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Güneş, F. (2009). Türkçe Öğretiminde Günümüz Gelişmeleri ve Yapılandırıcı Yaklaşım. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(6), 1-21.
- International Listening Association (ILA). (<http://www.listen.org>, 14.04.2014 tarihinde erişildi)
- Komisyon (2005). *Türkçe Sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Komisyon (2013). *İlköğretim Türkçe 6 Öğretmen Kılavuz Kitabı* (ed. K. Deniz). Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Komisyon (2013). *İlköğretim Türkçe 7 Öğretmen Kılavuz Kitabı* (ed. K. Deniz). Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Krathwohl, D. R. (2002). A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview. *Theory Into Practice*, 41(4), 212-218.
- Mayer, R. E. (2002). Rote versus Meaningful Learning. *Theory into Practice*, 4(41), 226-232.
- MEB (Komisyon) (2006). *İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- MEB (Komisyon) (2009). *Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (1-5. Sınıflar)*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

- Onan, B. (2005). *İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Öğretiminde Dil Yapılarının Anlama Becerilerini (Okuma/Dinleme) Geliştirmedeki Rolü*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- PISA Türkiye. (<http://pisa.meb.gov.tr>, 20.05.2014 tarihinde erişildi)
- Senemoğlu, N. (2013). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim* (23. baskı). Ankara: Yargı Yayınevi.
- Stillings, N. A.; Weisler, S. E.; Chase, C. H.; Feinstein, M. H.; Garfield, J. L. and Rissland, E. L. (1995). *Cognitive Science: An Introduction*. London: The MIT Press.
- Tüzel, S.; Yılmaz, E. ve Bal, M. (2013). Türkçe Öğretmen Adaylarının Metin İşleme Sürecine Yönelik Hazırladıkları Soruların Revize Edilmiş Bloom Taksonomisi Doğrultusunda İncelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 8(6), 1085-1100.
- Wolff, F. I.; Marsnik, N. C.; Tacey, W. S. and Nichols, R. G. (1983). *Perceptive Listening*. New York: CBS College Publishing.
- Woolfolk, E. A. (1993). *Educational Psychology* (5th ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Yağmur, K. (2009). Türkçe Ders Kitapları Üst Düzey Bilişsel Becerilerin Gelişimini Ne Oranda Sağlamaktadır? *Cito Eğitim: Kuram ve Uygulama*, Eylül-Ekim, 19-34.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (6. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Zoller, U. (2000). Teaching College Science towards the Next Millennium: Are We Getting It Right. *Journal of College Science Teaching*, 29, 409-414.

## EK-1: ANAHTAR TABLO

GÜNCELLEŞTİRİLMİŞ BLOOM SINIFLAMASI'NIN BİLİŞSEL SÜREÇ BOYUTU				
<b>Hatırlama</b> Bilgiyi uzun süreli bellekten geri getirmek	Tanım	Dünya tarihindeki önemli olayların tarihlerini tanıma	söylemek isimlendirmek tarif etmek	tanım bilgi kağıdı çalışma kağıdı sema liste
	Anımsama	Dünya tarihindeki önemli olayların tarihlerini anımsama	keşfetmek keşfetmek konumlandırmak sormak listelemek	çözüm aynı anlama gelecek ifade akran öğretimi
<b>Anlama</b> Sözlü, yazılı ve görsel olan öğretimsel mesajdan anlam çıkarmak	Yorumlama	Önemli konuşma ve belgeleri kendi ifadeleriyle yorumlama	araştırmak tarif etmek fikir beyan etmek	
	Örnek gösterme	Çeşitli sanatsal resimlere örnekler verme	ayrıntıya girmek tanımak kabaca tanıtmak kopyalamak	
	Sınıflama	Gözlenmiş ya da açıklanmış zihinsel rahatsızlıkları sınıflama		
	Özetleme	Bir filmdeki olayları kısaca özetleme		
	Sonuç çıkarma	Yabancı dil öğrenirken örneklerden yola çıkarak dil bilgisi kurallarını belirleme		
	Karşılaştırma	Tarihsel olaylarla günümüzdeki durumları karşılaştırma		
	Açıklama	18. yy.'da Fransa'daki olayların nedenlerini açıklama		
<b>Uygulama</b> Verilen bir durumda işlemi uygulamak ya da kullanmak	Yürütme	Çok basamaklı bir tam sayıyı bir başka tam sayıya bölme	açıklamak öğretmek benzetim yapmak fotoğraf çekmek örnek vermek çizmek inşa etmek canlandırmak resim yapmak oluşturmak röportaj yapmak kaydetmek	film koleksiyon arşiv defteri heykel model röportaj yapboz dramatizasyon günlük ilüstrasyon koleksiyon fotoğraf diyagram harita
	Gerçekleştirme	Newton'un ikinci kanununun hangi durumda uygun olacağını tespit etme		
<b>Çözümleme</b> Materyali bileşenlerine ayırma ve parçaların birbiriyle ve bütüne nasıl bir ilişki içinde olduğunu tespit etmek	Ayrıştırma	Bir matematik problemindeki ilgili ve ilgisiz sayıları ayırt etme	çıkarımda bulunmak kiyaslamak karşılaştırmak farkları bulmak sinamak ayırt etmek sınıflandırmak incelemek seri oluşturmak karara varmak keşfetmek belirlemek	grafik araştırma hesap tablosu anket tanıtım özet rapor diyagram grafik
	Örgütlenme	Tarihsel bir açıklamadaki bilgileri lehte ya da aleyhte kanıtlar haline getirme		
	İlişkilendirme	Bir deneme üzerinden yazının politik görüşünü ortaya çıkarma		
<b>Değerlendirme</b> Kriter ve standartlara dayalı yargıya varmak	Denetleme	Bir bilim insanının gözlenmiş verileri bilimsel bir sonuç çıkarıp çıkarmadığını belirleme	değerlendirmek yargılamak sıralamak desteklemek öncelemek değer biçmek seçim yapmak gerekleştirmek savunmak tartışmak kiyaslamak münazara yapmak doğrulamak karar vermek fikrini ifade etmek	eleştiri değerlendirme fikir rapor adi dava haber ögesi öz değerlendirme özet tavsiye araştırma
	Eleştirme	Verilen problemde hangi iki yöntemin en iyi olduğuna karar verme		
<b>Yaratma</b> Ogeleri yeni bir örüntü ve tutarlı bir yapı oluşturacak şekilde bir araya getirmek, orijinal bir ürün ortaya çıkarmak	Oluşturma	Gözlenmiş bir fenomen için hipotez üretme	yaratmak yeniden organize etmek neden olmak üretmek icat etmek dönüştürmek önermek oluşturmak farz etmek değiştirmek hayal etmek hipotez üretmek yeni bir yol bulmak tasarlamak	hikaye şarkı şir çizgi film heykel video yayını yemek tarifi haber makale dergi multimedya sunu oyun ürün kompozisyon kitapçık/dvd kapağı yeni oyun televizyon/radyo programı rep müziği radyo kaydı
	Planlama	Verilen tarihsel bir konuda araştırma planı tasarlama		
	Üretme	Belli amaçlar ve belli canlı türleri için doğal yaşam ortamları geliştirme		
<b>Hazırlayan:</b> Ömer SAVAŞ, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü Araştırma Görevlisi, omersavas@ibu.edu.tr				
<b>Yararlanılan Kaynaklar</b> - An, A. (2011). Bloom'un Gözden Geçirilmiş Bilişsel Alan Taksonomisinin Türkiye'te ve Uluslararası Alanda Kabul Görme Durumu. <i>Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri</i> , 11(2), 749-772. - Artley, S. <i>Taxonomy Wheel</i> . ( <a href="http://www.mmiweb.org.uk/downloads/bloom2.html">http://www.mmiweb.org.uk/downloads/bloom2.html</a> , 29.06.2014 tarihinde erişildi.) - Bümen, N. T. (2006). Program Geliştirmede Bir Dönüm Noktası: Yenilenmiş Bloom Taksonomisi. <i>Eğitim ve Bilim</i> , 142, 3-14. - Forehand, M. (2012). <i>Bloom's Taxonomy</i> . ( <a href="http://projects.coe.edu/epit/index.php?title=Bloom%27s_Taxonomy">http://projects.coe.edu/epit/index.php?title=Bloom%27s_Taxonomy</a> , 20.03.2014 tarihinde erişildi.) - Krathwohl, D. R. (2002). A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview. <i>Theory Into Practice</i> , 41(4), 212-218. - Krathwohl, D. R. (2009). Bloom Taksonomisinin Revizyonu: Genel Bir Bakış (çev. D. Köğçe, M. Aydın, C. Yıldız). <i>Elementary Education Online</i> , 8(3), 1-7.				

GÜNCELLEŞTİRİLMİŞ BLOOM SINIFLAMASI'NIN BİLİŞSEL SÜREÇ BOYUTU				
<b>Hatırlama</b> Bilgiyi uzun süreli bellekten geri getirmek	Tanıtma	Dünya tarihindeki önemli olayların tarihlerini tanıma	söylemek işimlendirmek tarif etmek	tanım bilgi kağıdı çalışma kağıdı
	Anımsama	Dünya tarihindeki önemli olayların tarihlerini anımsama	gözlemlemek keşfetmek eşleştirmek	şema liste çizim
<b>Anlama</b> Sözlü, yazılı ve görsel olan öğretimsel mesajdan anlam çıkarmak	Yorumlama	Önemli konuşma ve belgeleri kendi ifadeleriyle yorumlama	konumlandırmak sormak listelemek	ayrı anlama gelecek ifade akran öğretimi
	Örnek gösterme	Çeşitli sanatsal resimlere örnekler verme	araştırmak tanıf etmek fikir beyan etmek	
	Sınıflama	Gözlenmiş ya da açıklanmış zihinsel rahatsızlıkları sınıflama	ayrıntıya girmek tanımak kabaca tanıtmak kopyalamak	
	Özetleme	Bir filmdeki olayları kısaca özetleme		
	Sonuç çıkarma	Yabancı dil öğrenirken örneklerden yola çıkarak dil bilgisi kurallarını belirleme		
	Karşılaştırma	Tarihsel olaylarla günümüzdeki durumları karşılaştırma		
	Açıklama	18. yy 'da Fransa'daki olayların nedenlerini açıklama		
<b>Uygulama</b> Verilen bir durumda işlemi uygulamak ya da kullanmak	Yürütme	Çok basamaklı bir tam sayıyı bir başka tam sayıya bölme	açıklamak öğretmek benzetim yapmak fotoğraf çekmek örnek vermek çizmek inşa etmek	film koleksiyon arşiv defteri heykel model röportaj yapboz dramatizasyon günlük ilustrasyon koleksiyon fotoğraf diyagram harita
	Gerçekleştirme	Newton'un ikinci kanununun hangi durumda uygun olacağını tespit etme	canlandırmak resim yapmak oluşturmak röportaj yapmak kaydetmek	
<b>Çözümleme</b> Materyali bileşenlerine ayırma ve parçaların birbiriyle ve bütüne nasıl bir ilişki içinde olduğunu tespit etmek	Ayrıştırma	Bir matematik problemindeki ilgili ve ilgisiz sayıları ayırt etme	çıkanında bulunmak kıyaslamak karşılaştırmak farkları bulmak sınamak ayırt etmek sınıflandırmak incelemek	grafik araştırma hesap tablosu anket tanıtım özet rapor diyagram grafik
	Örgütme	Tarihsel bir açıklamadaki bilgileri lehte ya da aleyhte kanıtlar haline getirme	seri oluşturmak karara varmak keşfetmek belirlemek	
	İlişkilendirme	Bir deneme üzerinden yazarın politik görüşünü ortaya çıkarma		
<b>Değerlendirme</b> Kriter ve standartlara dayalı yargıya varmak	Denetleme	Bir bilim insanının gözlenmiş verilerle bilimsel bir sonuç çıkarıp çıkarmadığını belirleme	değerlendirmek yargılamak sıralamak desteklemek öncelemek değer biçmek seçim yapmak gerekleştirmek	eleştirme değerlendirme fikir rapor adli dava haber ögesi öz değerlendirme özet tavsiye araştırma
	Eleştirme	Verilen problemde hangi iki yöntemin en iyi olduğuna karar verme	savunmak tartışmak kıyaslamak münazara yapmak doğrulamak karar vermek fikrini ifade etmek	
<b>Yaratma</b> Öğeleri yeni bir örüntü ve tutarlı bir yapı oluşturacak şekilde bir araya getirmek, orijinal bir ürün ortaya çıkarmak	Oluşturma	Gözlenmiş bir fenomen için hipotez üretme	yaratmak yeniden organize etmek neden olmak üretmek icat etmek dönüştürmek önermek	hikaye şarkı şir çizgi film heykel video yayını yemek tarifi haber makale dergi
	Planlama	Verilen tarihsel bir konuda araştırma planı tasarlama	oluşturmak farz etmek değiştirmek hayal etmek hipotez üretmek yeni bir yol bulmak tasarlamak	multimedya sunu oyun ürün kompozisyon kitap/cd/dvd kapağı yeni oyun televizyon/radyo programı rep müziği radyo kaydı
	Üretme	Belli amaçlar ve belli canlı türleri için doğal yaşam ortamları geliştirme		
<p><b>Hazırlayan:</b> Ömer SAVAŞ, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü Araştırma Görevlisi, omersavas@ibu.edu.tr</p> <p><b>Yararlanılan Kaynaklar</b>          - Ari, A. (2011). Bloom'un Gözden Geçirilmiş Bilişsel Alan Taksonomisinin Türkiye'ye ve Uluslararası Alanda Kabul Görme Durumu. <i>Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri</i>, 11(2), 749-772.          - Artley, S. <i>Taxonomy Wheel</i>. (<a href="http://www.mmiweb.org.uk/downloads/bloom2.html">http://www.mmiweb.org.uk/downloads/bloom2.html</a>, 29.06.2014 tarihinde erişildi.)          - Bümen, N. T. (2006). Program Geliştirmede Bir Dönüm Noktası: Yenilenmiş Bloom Taksonomisi. <i>Eğitim ve Bilim</i>, 142, 3-14.          - Forehand, M. (2012). <i>Bloom's Taxonomy</i>. (<a href="http://projects.coe.uga.edu/epltt/index.php?title=Bloom%27s_Taxonomy">http://projects.coe.uga.edu/epltt/index.php?title=Bloom%27s_Taxonomy</a>, 20.03.2014 tarihinde erişildi.)          - Krathwohl, D. R. (2002). A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview. <i>Theory Into Practice</i>, 41(4), 212-218.          - Krathwohl, D. R. (2009). Bloom Taksonomisinin Revizyonu: Genel Bir Bakış (çev. D. Köçer, M. Aydın, C. Yıldız). <i>Elementary Education Online</i>, 8(3), 1-7.</p>				