

Investigation of 2018 Turkish Language Curriculum (5, 6, 7, 8th Grade) According to Revised Bloom Taxonomy

Arif Çerçi
Gaziantep University
arifcerci@gmail.com

ABSTRACT

Nowadays, there are many variables that should be taken into consideration in the preparation of the curriculum. One of them is taxonomies. In the literature, the most emphasized taxonomy in the preparation of the curriculum is the Revised Bloom Taxonomy. The aim of this study is to determine the distributions in 2018 Turkish Course Curriculum according to the Revised Bloom Taxonomy and to determine the distributions in terms of information size and cognitive process dimension. In this study, the qualitative research method was used to reach this goal and the data were analyzed by document analysis. As a result of the document analysis, in terms of the information dimension of the achievements in Turkish Language Teaching Program; 53.33% of the information type, 45.33% of the conceptual information type, 1.33% of the factual information type were found to be. In the cognitive knowledge category, no gain was determined. When the learning outcomes were examined in terms of cognitive process dimensions, it was determined that a significant portion (34.74%) was in the understanding and application (28.42%) level. The total cognitive skills, that is, the rate of achievements in the analysis, evaluation and creation stage, which require high-level thinking skills, has been determined as 36.84%. Considering that one of the important objectives of Turkish education is to improve the higher-order thinking skills of individuals, it is necessary to prepare Turkish course curricula in accordance with this purpose and to give metacognitive skills (analysis, evaluation, creating) skills in the distribution of achievements in cognitive process dimension.

Keywords: Turkish course curriculum, Revised Bloom Taxonomy, acquisition.

The main component of the curriculum is targeted. The purpose of the program is directly related to other elements. For this reason, the basis of the program's achievements and the qualifications that the achievements should bear are the subject of various objectives. Some of these study topics are related to taxonomical classification of cognitive levels of learning outcomes. This study bears significance as in the 2018 Turkish language curriculum, there is no taxonomic study on the learning outcomes in secondary school level (5th, 6th, 7th and 8th grades). In the current study, the answer to the question "What is the distribution of learning outcomes in the 2018 Turkish Curriculum according to the revised Bloom's taxonomy in terms of categories of knowledge and cognitive process dimensions?" was sought.

Method

In this study, a qualitative research method was used and the data were analyzed through document analysis.

Qualitative research, as an umbrella term, includes the concepts related to different disciplines such as culture analysis, situational research, action research, descriptive research and content analysis, which makes it difficult to define in terms of all these different domains. In spite of this difficulty, it is possible to define qualitative research as "... a method in which observation,

interview, document analysis is used, and a qualitative process for realizing perceptions and events in a natural environment in a realistic and holistic manner (Yıldırım & Şimşek, 2011: 39).

In this study, it was aimed to examine the learning outcomes in 2018 Turkish Course Curriculum which is a written document. For this reason, document analysis method, which is one of the qualitative research methods, was used.

Documents are important sources of information that should be used effectively in qualitative research. Document review covers the analysis of written materials containing information about the cases or facts intended to be investigated. This analysis process; it is carried out in five stages: access to documents, control of originality, understanding of documents, analysis of data and use of data (Yıldırım & Şimşek, 2011: 187,188,193).

Source of Data

The data source of the study consists of learning outcomes concerning listening, speaking, reading and writing in the 2018 Turkish Curriculum.

Accordingly, a total of 289 acquisitions, 69 from the 5th grade; 68 from the 6th grade; 76 from the 7th grade; and 76 from the 8th grade, were analyzed. The four learning outcomes in the affective domain were not included in the cognitive domain.

Data Analysis

In the study; listening, speaking, reading and writing outcomes in 2018 Turkish Curriculum were determined according to the revised Bloom's Taxonomy in terms of knowledge type and cognitive process dimension. The data obtained were presented to the opinion of two Turkish instructors (faculty member). The compatibility between the expert opinion and the researcher was 95% and the discussion was determined as 100%.

Results and Suggestions

The taxonomy, which was developed and published by Bloom et al. In 1956, was rearranged in 2001 by a team led by Anderson and Krathwohl. Both the original Bloom taxonomy and the renewed Bloom taxonomy have been a reference source in the preparation of the teaching programs, textbooks which are the basic elements of the learning teaching process and in the preparation of the questions in the assessment process.

In the current study, the 5th, 6th, 7th and 8th grade level learning outcomes included in the 2018 Turkish course curriculum were analyzed in terms of knowledge dimension and cognitive process size according to the revised Bloom Taxonomy.

The findings indicate that outcomes in information type are mostly in transactional information type (53,33%), followed by conceptual information type (45,33%). While the type of factual information remained very low (1.33%); there is no gain to be classified into the upper cognitive knowledge type classification.

Considering that the main objective of the curriculum is to use language skills (listening, speaking, reading, writing) effectively, it is natural for the number of acquisitions to be weighted. Because operational information is more related to the "how" questions and expresses the measures concerning how to do something (Anderson et al., 2001). The distribution of achievements in the program in terms of the type of conceptual information can also be seen in accordance with the nature of mother tongue education. Considering the place and importance of the texts in Turkish education, it is necessary and inevitable that many related acquisitions, from determining the meaning of the words, to determining the main idea and supporting ideas, to summarizing the text, to interpreting the text, should be of conceptual information type. What is striking here is that there are no outcomes in the category of upper cognitive knowledge levels. Students' ability to make the information suitable for their own learning methods, to be aware of their own cognitive activities are also important points in the teaching process today (Krathwohl, 2002: 3).

When the outcomes were examined in terms of cognitive process dimensions, it was determined that a significant portion (34.74%) was in the understanding and application (28.42%) level. The ratio of acquisitions in the analysis, evaluation and creation stage requiring upper cognitive skills, i.e. upper level thinking skills, is 36.84%. One of the features expressed in the Turkish curriculum is that students are directed to use their cognitive skills (Meb, 2018: 3).

According to Demirtaşlı (2010), for the learning to be permanent and effective, it is necessary to focus on the higher-order thinking skills of teaching practices and to be associated with everyday life (p.10). For this purpose, the levels of the curriculum and the outcomes in the program in the cognitive process dimension are important. Tuncer (2010) states that from the elementary school onwards, it is necessary to develop students' high level thinking skills, especially through reading. By expressing that the development of high level thinking skills takes place over a long period of time, it is stated that teaching activities should focus on high level thinking skills (2010: 49). However, considering that the starting point and the aim of learning-teaching activities are the outcomes, the outcomes in the curriculum should be oriented towards the upper cognitive skills in terms of level and distribution.

Since 1999, our country has been participating in internationally recognized student achievement programs such as PISA, TIMSS, where students from OECD countries and EU countries participate. In these exams, the low scores of Turkish students indicate that they do not have enough thinking skills. Because the majority of the questions that constitute these exams are at the upper cognitive level (analysis, evaluation, creation) (Demirtaşlı, 2010: 14). The weightedness of the outcomes in the analysis, evaluation and creation process in terms of cognitive process dimension in our education programs is a necessity for the development of thinking skills that students will need throughout their lifespan as well as being one of the qualities that people of the 21st century should have.

2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı Kazanımlarının (5, 6, 7, 8. Sınıf) Yenilenen Bloom Taksonomisine Göre İncelenmesi

Arif Çerçi
Gaziantep Üniversitesi
arifcerci@gmail.com

ÖZET

Günümüzde öğretim programlarının hazırlanmasında dikkate alınması gereken birçok değişken bulunmaktadır. Bunlardan biri de taksonomilerdir. Alan yazında üzerinde en çok durulan ve öğretim programlarının hazırlanmasında dikkate alınan taksonomi Yenilenen Bloom Taksonomisi'dir. Bu çalışmanın amacı 2018 Türkçe dersi öğretim programında yer alan kazanımları (5, 6, 7, 8. sınıf), Yenilenen Bloom Taksonomisi'ne göre inceleyerek bilgi boyutu ve bilişsel süreç boyutu bakımından dağılımlarını belirlemektir. Bu amaca ulaşmak için nitel araştırma yöntemi kullanılan çalışmada, elde edilen veriler doküman analizi yoluyla çözümlenmiştir. Doküman analizi sonucunda Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan kazanımların bilgi boyutu bakımından %53,33'ü işlemsel bilgi türünde, %45,33'ü kavramsal bilgi türünde, %1,33'ü ise olgusal bilgi türündedir. Üst bilişsel bilgi kategorisinde kazanım belirlenmemiştir. Kazanımlar bilişsel süreç boyutu bakımından incelendiğinde, önemli bir bölümünün anlama (%34,74) ve uygulama (%28,42) basamağında olduğu tespit edilmiştir. Üst bilişsel beceriler yani üst düzeyde düşünme becerisi gerektiren analiz, değerlendirme ve yaratma basamağındaki kazanımların oranı toplamda %36,84 olarak belirlenmiştir. Türkçe eğitiminin önemli amaçlarından birinin de bireylerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirmek olduğu düşünüldüğünde Türkçe dersi öğretim programlarının bu amaca uygun olarak hazırlanması ve kazanımların bilişsel süreç boyutundaki dağılımlarında üst bilişsel (analiz, değerlendirme, yaratma) becerilerin dikkate alınması gerekmektedir.

Anahtar kelimeler: Türkçe dersi öğretim programı, Yenilenen Bloom Taksonomisi, kazanım.

Günümüzde sadece bilgiyi öğrenmekle yetinen değil; bilgiyi üreten, bilimsel ve eleştirel düşünebilen bireyler yetiştirmek, medeni toplumların eğitimden öncelikli beklentilerini oluşturmaktadır. Eğitim, bireyin toplumun beklentileri doğrultusunda şekillendirilmeye çalışıldığı bir süreçtir. Toplumun eğitimden beklentilerinin yazılı hale getirildiği metinlerden en kapsamlı olanı eğitim programlarıdır. Sürekli değişen yaşam koşullarından toplumlar da etkilenmekte ve yeni koşullara uyum sağlamaya çabalamaktadır. Yaşanan değişim ve gelişmelere göre eğitim programlarının da güncellenmesi bir zorunluluk olarak ortaya çıkmaktadır. Hedef, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme bileşenlerinden oluşan eğitim programları, bireyin ve dolayısıyla toplumun değişen ve gelişen koşullara uyum sağlamasında önemli bir işleve sahiptir (Senemoğlu, 1987: 1).

Eğitim programlarına bireyin ve toplumun ihtiyaçlarına yönelik düzenlemeler yansıtılmadığında, atılacak adımların tam olarak amacına ulaşması ve başarılı olması beklenemez. Programlar öncelikle ulaşılmaması beklenen amaçları, bu amaçlara ulaşılmasına katkı sağlayacak içeriği, uygulanacak yöntemleri ve amaçlara erişim düzeyini gösteren değerlendirme unsurlarını kapsamaktadır (Gözütok, 2003: 44). Eğitim programlarının geliştirilmesi sürecinde yanıt aranan sorular yoluyla süreçte yer alan öğeleri ifade etmek mümkündür. "Niçin" sorusu hedefi (amaç); "ne" sorusu içeriği; "nasıl" sorusu yöntem-teknik; "ne kadar" sorusu ise ölçme ve değerlendirme öğeleriyle ilişkilidir (Demirel, 2009: 37). Öğretim

programlarını oluşturan ögeler birlikte ele alındığında bunlar içinde hedeflerin farklı bir konumda olduğu görülmektedir. Çünkü öğrenme-öğretme sürecine yön vererek niteliklerini belirleyen en önemli unsur hedeflerdir. Hedef (kazanım) “planlanmış ve düzenlenmiş yaşantılar yoluyla kazandırılması kararlaştırılan davranış değişikliği başka bir ifadeyle davranış olarak ifade edilmeye uygun olan bir özelliktir” (Ertürk, 1998: 43). Demirel (2010: 105) ise kazanımın bireye eğitim yoluyla kazandırılması beklenen özelliklerin bütünü olduğunu ifade etmekte, bu özelliklerin bilgi, yetenek, beceri, tutum, ilgi, alışkanlık vb. olabileceğini belirtmektedir. Öğrenme-öğretme sürecinin etkili ve başarılı olabilmesi için öncelikle hedeflerin belli bir düzen içinde bilişsel, duyuşsal, devinişsel ve sezgisel alanlar şeklinde sınıflandırılması gerekir. Bu sınıflama olmadan eğitimin tek boyutlu ve tek düze olmaktan kurtulması mümkün olmayacaktır. Öğrencilerin düşünme becerileri yeterince ve çok boyutlu olarak gelişmeyecek, öğrenme çıktıları da ölçülebilir nitelikte olmayacaktır (Çelik, 2006).

Benjamin S. Bloom’un başkanlığındaki çalışma grubu eğitim hedeflerini yatay boyutta; bilişsel alan, duyuşsal alan ve devinişsel alan olmak üzere üç ana başlıkta sınıflandırmıştır. Bunlardan bilişsel alan zihinsel öğrenmelerin çoğunlukta olduğu ve zihinsel yetilerin geliştirildiği alan; duyuşsal alan, bireyin özelliklerinin ön planda olduğu, sevgi, korku, nefret, ilgi, tutum ve güdülenmişlik gibi duygusal yönlerin baskın olduğu alan; devinişsel alan ise zihnin ve kasların birlikte çalışmasını gerektiren becerilerin baskın olduğu alan (Demirel, 2010: 107) şeklinde açıklanmaktadır. Bloom ve arkadaşları yaptıkları sınıflamayla, ilgililerin hedefleri sınıflamada kullanabileceği bir terminoloji oluşturmayı; öğretim sürecinde ve ölçme değerlendirme çok yönlü ve boyutlu uygulamalar gerçekleştirmeyi; ön koşul davranışların öğretilmesini sağlamayı amaçlamışlardır (Tekin, 1991: 179-180).

Öğretim programının başlıca unsurunu hedef oluşturmaktadır. Programın amacı, diğer ögelerle doğrudan ilişkilidir. Bu nedenle programın temelini oluşturan kazanımlar ve kazanımların taşınması gereken nitelikler çeşitli araştırmaların konusu olmuştur. Bu çalışma konularından bir bölümü de (Aslan ve Atik, 2018; Dalak, 2015; Eroğlu ve Kuzu, 2014 vb.) kazanımların bilişsel düzeylerinin taksonomik olarak sınıflandırılmasına ilişkin olanlardır. Alanyazında, 2018 Türkçe dersi öğretim programının ortaokul düzeyindeki (5, 6, 7, 8. sınıf) kazanımlarına ilişkin taksonomik bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu yönüyle önem taşıyan bu çalışmada, “2018 Türkçe dersi öğretim programında yer alan kazanımların Yenilenmiş Bloom Taksonomisi’ne göre bilgi ve bilişsel süreç boyutu düzeyinde kategorilere göre dağılımı nasıldır?” sorusuna yanıt aranmıştır.

Bilişsel Alan Sınıflaması (Bloom Taksonomisi)

Sönmez taksonomiyi “eğitim yoluyla bireyde geliştirilmesi beklenen istendik davranışların basitten karmaşığa, kolaydan zor olana ve somuttan soyuta, birbirinin ön koşulu olacak şekilde aşamalı olarak sıralanması” (Sönmez, 2001: 30). olarak açıklamaktadır. Eğitim programını oluşturan ögeler arasında hedefler, diğer ögeler için bir başlangıç noktası oluşturması nedeniyle ayrı bir öneme sahiptir. Hedeflerin doğru belirlenerek öğrencilere kazandırılması, doğru ve etkili bir ölçme değerlendirme sürecinin gerçekleştirilmesi bir eğitim programından beklenenlerin önemli bir bölümünü oluşturmaktadır. Hedeflerin istendik davranışları doğru olarak ifade edecek tarzda belirlenmesinde taksonomiler vazgeçilmez araçlar hâline gelmiştir. Özellikle Bloom ve arkadaşları tarafından hazırlanan Bilişsel Alan Taksonomisi, 20. yüzyılda program geliştirmeyi etkileyen en önemli kaynaklardan biri olmuştur (Bümen, 2006: 3).

Orijinal Bloom Taksonomisi olarak anılan taksonomi; bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez, değerlendirme olmak üzere altı basamaktan oluşmaktadır. Hiyerarşik olarak sıralanan her bir basamak, bir alttaki basamaktan daha karmaşık iken bir üstteki basamaktan daha basittir (Anderson, 2005).

Yenilenen Bloom Taksonomisi

Orijinal Bloom Taksonomisi’nin tarihi bir belge olarak atıl durumda kalmaması, eğitimcilerin dikkatinin taksonomiye çekilmesi, zamanla ortaya çıkan öğrenme, ölçme değerlendirme alanındaki çağdaş gelişmelerin taksonomiye yansıtılması amacıyla 2001 yılında bu taksonomi yeniden düzenlenmiş ve güncellenmiştir (Anderson, 2005). Bu amaçların yanı sıra bu taksonomiye yöneltilen eleştiriler de yeniden düzenleme ve güncelleme sürecinde dikkate alınmıştır. Orijinal Bloom Taksonomisi’ne yönelik eleştiriler:

Bilişsel süreçlerin basitten karmaşığa doğru tek boyutlu olarak sınıflandırılması,

Üst basamaktaki bir hedefin gerçekleşebilmesi için öncelikle alt basamaktaki hedeflerin gerçekleşmesi fikrinin katı bir kural olarak sunulması ve bu fikrin yanlış olduğunun örneklerle ortaya konması,

Değerlendirme düzeyinin sentez düzeyinden daha karmaşık olmadığına hatta sentezin değerlendirmeyi de kapsadığı (Furst, Ormel, Krietzer ve Madaus, Akt. Bümen 2006: 4) yönündedir.

Yenilenen taksonomide bilişsel süreç boyutu; hatırlamak, anlamak, uygulamak, analiz etmek, değerlendirmek ve yaratmak olmak üzere altı kategoriden oluşur. Bilgi boyutu ise; olgusal bilgi, kavramsal bilgi, işlemsel bilgi ve üst bilişsel bilgi olmak üzere dört kategoriden oluşmaktadır (Anderson, Krathwohl, vd., 2001).

Yeniden yapılandırılan Bloom Taksonomisi’nin bilgi boyutunun yapısı Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1

A. Olgulara Dayanan Bilgi - Bir disiplin veya onun içindeki problemleri çözümlerini öğrencilerin bilmek durumunda oldukları

Aa. Terminoloji bilgisi

Ab. Belirli ayrıntılar ve unsurlar bilgisi

B. Kavramsal Bilgi - Birlikte işlevini yerine getirebilen bir yapı içerisindeki temel unsurlar arasındaki karşılıklı ilişkilerle ilgili

Ba. Sınıflamalar ve kategoriler bilgisi

Bb. İlkeler ve genellemeler bilgisi

Bc. Kuramlar, modeller ve yapılar bilgisi

C. İşlemsel Bilgi – Bir şeyin nasıl yapılacağıyla ilgili bilgi; araştırma metodları ve becerileri, algoritmaları, teknikleri ve

Ca. Belirli bir konuyla ilgili beceriler ve algoritmalar bilgisi

Cb. Belirli bir konuyla ilgili teknikler ve metodlar bilgisi

Cc. Uygun işlemlerin ne zaman kullanılacağına belirlenmesinde kullanılan kriter bilgisi

D. Biliş Ötesi Bilgi - bilinçli olmanın yanı sıra genelde bilişsel bilgiyi ve birisinin kendi bilişsel bilgisi ile ilgili bilgi

D1) Stratejik Bilgi

D2) Uygun bağlamsal ve koşulsal bilgiyi içeren bilişsel görevlerle ilgili bilgi

D3) Kendini tanıma ile ilgili bilgi

* Krathwohl, 2002: 2

Bilgi boyutu yönüyle, yenilenen taksonomi orijinal taksonomiyle karşılaştırıldığında birtakım farklılıklar göze çarpmaktadır. Yapısal değişikliklerde, bilişsel alan, “bilgi ve bilişsel süreç” olarak iki alt boyutta düzenlenmiştir. Bilgi boyutu, orijinal taksonomideki bilgi basamağında yer alan içeriğin, olgusal, kavramsal ve işlemsel olarak organize edilmiş şeklidir. Buna ek olarak, bilgi boyutuna, “üstbilişsel bilgi” adı altında, dördüncü bir kademe eklenmiştir (Tutkun, Demirtaş, Arslan ve Erdoğan, 2015: 60).

Tablo 2

*Yeniden Yapılandırılan Bloom Taksonomisi'nin Bilişsel Süreç Boyutunun Yapısı**

1.0 Hatırlamak - Uzun süreli bellekten ilgili bilgi hatırlama.

1.1 Tanıma

1.2 Anımsama

2.0 Anlamak - Sözlü, yazılı ve grafik iletişimi içeren öğretici mesajlardan anlam çıkarma

2.1 Yorumlama

2.2 Örnek Gösterme

2.3 Sınıflama

2.4 Özetleme

2.5 Sonuç Çıkarma

2.6 Karşılaştırma

2.7 Açıklama

3.0 Uygulamak – Bir yöntemi verilen bir durumda kullanma veya uygulama

3.1 Yapma

3.2 Tamamlama

Tablo 2'nin devamı...

4.0 Analiz etmek – Materyali bileşenlerine ayırma ve parçaların bir biriyle ve materyalin genel yapısı veya amacıyla nasıl bir ilişkisi olduğunu belirleme
4.1 Ayırt etme
4.2 Organize Etme
4.3 İlişkilendirme / dayandırma
5.0 Değerlendirmek - Kriter ve standartlara dayalı olarak karara varma / hüküm verme
5.1 Kontrol Etme
5.2 Kritik Etme
6.0 Sentez Yapmak (Yaratmak) – Orijinal bir ürün oluşturmak veya tutarlı bir bütün oluşturmak için parçaları bir araya getirme
6.1 Oluşturma
6.2 Planlama
6.3 Üretme

* Krathwohl, 2002: 2

Terminolojik değişikliklerde, “bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme” şeklinde olan bilişsel alan basamakları, “hatırlama, anlama, uygulama, analiz etme, değerlendirme ve yaratma” olarak revize edilmiştir (Forehand, 2005'ten Akt. Tutkun, vd. 2015). Orijinal taksonomide yer alan bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme kategorilerine alt boyutlarından daha fazla önem verilirken yenilenen taksonomide ise 19 özel alt boyuta vurgu yapıldığı görülmektedir. Öğretmen kullanımına odaklanan yenilenen taksonomide kategorilerin bir diğerini kapsamı katı bir hiyerarşi olmaktan çıkarılmış, esnek bir yapıya dönüştürülmüş ve işlevsel olarak ortaya konmuştur. Bilgi boyutu hatırlama olarak adlandırılırken, kavrama boyutu ise anlama olarak yeniden adlandırılmıştır. Uygulama, analiz, değerlendirme boyutları korunmuş eylem biçimleri uygulamak, çözümlmek, değerlendirmek olarak değiştirilmiştir. Sentez, değerlendirme kategorisiyle yer değiştirerek, yaratmak olarak yeniden adlandırılmıştır (Krathwohl, 2002: 2-3).

Bloom Taksonomisi'ne alternatif olarak birçok sınıflama yapılmıştır. Fakat bütün sınıflamalar birlikte ele alındığında yenilenen Bloom Taksonomisi'nin gerek boyutları, gerek basamakların sıralanışı ve gerekse hazırlayan ekibin üyelerinin alanın uzmanlarından oluşması yönüyle üzerinde en çok durulan taksonomi olduğu görülmektedir (Yüksel, 2007: 504-505). Eğitim programı, öğretim ve değerlendirmenin uyumu ile iş birliğine vurgu yapılan (Education, 2012'den Akt. Tutkun, vd., 2015) Yenilenen Bloom Taksonomisi eğitimcilerin; hedefler, içerik, yöntem ve teknikler, ölçme değerlendirme konularında daha doğru ve etkili kararlar alarak uygulama yapabilmelerine olanak tanıyacak duruma getirilmiştir.

Yöntem

Nitel desene sahip bu çalışmada, yazılı belge niteliğindeki 2018 Türkçe dersi öğretim programında yer alan kazanımların taksonomik olarak incelenmesi amaçlanmaktadır. Çalışmanın verileri doküman incelemesi yoluyla elde edilmiştir.

Bir şemsiye kavram olarak nitel araştırmanın; kültür analizi, durumsal araştırma, eylem araştırması, betimsel araştırma, içerik analizi gibi değişik disiplinlerle ilgili kavramları içine alması, onun bu özellikleri kapsayacak şekilde tanımlanmasını güçleştirmektedir. Bu güçlüğe rağmen nitel araştırmayı “Gözlem, görüşme, doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma” (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 39). olarak tanımlamak mümkündür.

Dokümanlar nitel araştırmalarda etkili bir şekilde kullanılması gereken önemli bilgi kaynaklarıdır. Doküman incelemesi araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar. Bu analiz süreci; dokümanlara ulaşılması, orijinaliğin kontrol edilmesi, dokümanların anlaşılması, verinin analizi ve verinin kullanılması olarak beş aşamada gerçekleştirilir (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 187, 188, 193).

Veri Kaynağı

Çalışmanın veri kaynağını 2018 Türkçe dersi öğretim programında yer alan dinleme, konuşma, okuma ve yazma kazanımları oluşturmaktadır.

Çalışmada 5. sınıf düzeyinde 69; 6. sınıf düzeyinde 68; 7. sınıf düzeyinde 76 ve 8. sınıf düzeyinde 76 olmak üzere

toplam 289 kazanım incelenmiştir. Duyuşsal alanda olduğu belirlenen dört kazanım bilişsel alan incelemesine alınmamıştır.

Verilerin Analizi

Çalışmada 2018 programında yer alan dinleme, konuşma, okuma ve yazma kazanımlarının Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre bilgi türü ve bilişsel süreç boyutu bakımından düzeyleri belirlenmiştir. Elde edilen veriler üç Türkçe eğitimi alan uzmanının (öğretim üyesi) görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşleri ve araştırmacı arasındaki uyumluluk %95 iken, tartışma sonucunda bu uyum %100 olarak belirlenmiştir.

Yenilenen Bloom Taksonomisi bilişsel süreç boyutunda yer alan düzeyler için açık ve kesin sınırlamalar koymamaktadır. Kazanımların gerektirdiği yeterliklerden ve programda verilen açıklamalardan yararlanılarak, kazanımların bilişsel süreç boyutunda düzeylere göre dağılımı belirlenmeye çalışılmıştır. İncelenen kazanımların bilişsel süreç boyutunda basamakları ve bilgi boyutunda türlerinin belirlenmesine ilişkin kazanım örnekleri aşağıda sunulularak, kuramsal geçerliği sağlamada kazanımların nasıl sınıflandırıldığına açıklık getirilmesi amaçlanmıştır.

Örnekler

Bilgi boyutu bakımından kavramsal bilgi türünde; bilişsel süreç boyutu bakımından ise anlama basamağında kazanım örneği:

T.5.1.5. Dinlediklerini/izlediklerini özetler.

Bilgi boyutu bakımından kavramsal bilgi türünde; bilişsel süreç boyutu bakımından ise değerlendirme basamağında kazanım örneği:

T.6.3.29. Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur.

Bilgi boyutu bakımından işlemsel bilgi türünde; bilişsel süreç boyutu bakımından da uygulama basamağında kazanım örneği:

T.7.2.3. Konuşma stratejilerini uygular.

Bilgi boyutu bakımından kavramsal bilgi türünde; bilişsel süreç boyutu bakımından ise yaratma basamağında kazanım örneği:

T.8.4.13. Yazdıklarının içeriğine uygun başlık belirler.

Bulgular

Tablo 3

Beşinci Sınıf Düzeyindeki Kazanımların Bilişsel Alanın Yenilenen Bloom Taksonomisi'ne Göre Dağılımı

Bilişsel Süreç Boyutu	Bilgi Türü Kategorisi									
	Olgusal Bilgi		Kavramsal Bilgi		İşlemsel Bilgi		Üstbilişsel Bilgi		Toplam	
	f	%	F	%	f	%	f	%	f	%
Hatırlama	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Anlama	1	%1,47	23	%33,82	-	-	-	-	24	%35,29
Uygulama	-	-	1	%1,47	21	%30,88	-	-	22	%32,35
Çözümleme	-	-	4	%5,88	-	-	-	-	4	%5,88
Değerlendirme	-	-	8	%11,76	3	%4,41	-	-	11	%16,18
Yaratma	-	-	-	-	7	%10,29	-	-	7	%10,29
Toplam	1	%1,47	36	%52,94	31	%45,59	-	-	68	%100

Yazma kazanımlarından biri (T.5.4.10.) duyuşsal boyuttadır. Tablo 3'te duyuşsal alanda yer alan bir yazma kazanımı hariç diğer 68 kazanım incelendiğinde bilgi türü kategorisinde; olgusal bilgi 1 (%1,47), kavramsal bilgi 36 (%52,94) ve işlemsel bilgi 31 (%45,59) kazanım olarak dağılım göstermektedir. Üst bilişsel bilgi basamağında herhangi bir kazanımın yer almadığı görülmüştür. Bulgulardan hareketle 5. sınıf düzeyinde yer alan kazanımların en fazla kavramsal bilgi basamağında olduğu saptanmıştır.

Tablo 3, bilişsel süreç boyutu açısından incelendiğinde ise hatırlama basamağına ilişkin bir kazanım belirlenmemiştir. Kazanımların; anlama basamağında 24 (%35,29), uygulama basamağında 22 (%32,35), çözümleme

basamağında 4 (%5,88), değerlendirme basamağında 11 (%16,18) ve yaratma basamağında 7 (%10,29) şeklinde dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. Bulgulardan hareketle 5. Sınıf düzeyinde yer alan kazanımların en fazla anlama basamağında olduğu saptanmıştır.

Tablo 4

Altıncı Sınıf Düzeyindeki Kazanımların Bilişsel Alanın Yenilenen Bloom Taksonomisi'ne Göre Dağılımı

Bilişsel Süreç Boyutu	Bilgi Türü Kategorisi									
	Olgusal Bilgi		Kavramsal Bilgi		İşlemsel Bilgi		Üstbilişsel Bilgi		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Hatırlama	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Anlama	1	%1,49	25	%37,31	-	-	-	-	26	%38,81
Uygulama	-	-	-	-	18	%26,87	-	-	18	%26,87
Çözümleme	-	-	1	%1,49	3	%4,48	-	-	4	%5,97
Değerlendirme	-	-	8	%11,94	2	%2,99	-	-	10	%14,93
Yaratma	-	-	1	%1,49	8	%11,94	-	-	9	%13,43
Toplam	1	%1,49	35	%52,24	31	%46,27	-	-	67	%100,00

Bir yazma kazanımı (T.6.4.11.) duyuşsal boyuttur. Tablo 4'te de bir yazma kazanımının duyuşsal alanda olduğu görülmektedir. Diğer 67 kazanım incelendiğinde bilgi türü kategorisinde; olgusal bilgi 1 (%1,49), kavramsal bilgi 35 (%52,24) ve işlemsel bilgi 31 (%46,27) kazanım olarak dağılım gösterirken, üst bilişsel bilgi basamağında herhangi bir kazanımın yer almadığı görülmüştür. Bulgulardan hareketle 6. sınıf düzeyinde yer alan kazanımların en fazla kavramsal bilgi basamağında olduğu saptanmıştır.

Tablo 4, bilişsel süreç boyutu açısından incelendiğinde hatırlama basamağında kazanım tespit edilmemiştir. Diğer düzeylerdeki kazanımların; anlama basamağı 26 (%38,81), uygulama basamağı 18 (%26,87), çözümleme basamağı 4 (%5,97), değerlendirme basamağı 10 (%14,93) ve yaratma basamağı 9 (%13,43), şeklinde dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. Bulgulardan hareketle 6. sınıf düzeyinde yer alan kazanımların sayıca en fazla anlama basamağında olduğu belirlenmiştir.

Tablo 5

Yedinci Sınıf Düzeyindeki Kazanımların Bilişsel Alanın Yenilenen Bloom Taksonomisi'ne Göre Dağılımı

Bilişsel Süreç Boyutu	Bilgi Türü Kategorisi									
	Olgusal Bilgi		Kavramsal Bilgi		İşlemsel Bilgi		Üstbilişsel Bilgi		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Hatırlama	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Anlama	1	1,35%	24	32,43%	1	1,35%	-	-	26	35,14%
Uygulama	-	-	-	-	20	27,03%	-	-	20	27,03%
Çözümleme	-	-	2	2,70%	6	8,11%	-	-	8	10,81%
Değerlendirme	-	-	7	9,46%	5	6,76%	-	-	11	14,86%
Yaratma	-	-	1	1,35%	8	10,81%	-	-	9	12,16%
Toplam	1	1,35%	34	45,95%	40	54,05%	-	-	75	100,00%

Yazma kazanımlarından biri (T.7.4.17.) duyuşsal boyuttur. Tablo 5'te bir yazma kazanımının duyuşsal alanda olduğu saptanmıştır. Diğer 75 kazanım incelendiğinde bilgi türü kategorisinde; olgusal bilgi 1 (%1,35), kavramsal bilgi 34 (%45,95) ve işlemsel bilgi 40 (%54,05) kazanım olarak dağılım göstermektedir. Üst bilişsel bilgi basamağında herhangi bir kazanımın yer almadığı görülmüştür. Bulgulardan hareketle 7. sınıf düzeyinde yer alan kazanımların en fazla işlemsel bilgi basamağında olduğu saptanmıştır.

Tablo 5, bilişsel süreç boyutu açısından incelendiğinde ise kazanımların hiçbirinin hatırlama basamağında olmadığı tespit edilmiştir. Hatırlama basamağı dışındaki kazanımların sırayla, anlama basamağının 26 (%35,14), uygulama basamağının 20 (%27,03), çözümleme basamağının 8 (%10,81), değerlendirme basamağının 11 (%14,86) ve yaratma basamağının 9 (%12,16) kazanım şeklinde dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. Bulgulardan hareketle 7. sınıf düzeyinde yer alan kazanımların da tıpkı 5. ve 6. sınıf düzeyinde yer alan kazanımlar gibi en fazla anlama basamağında olduğu belirlenmiştir.

Tablo 6*Sekizinci Sınıf Düzeyindeki Kazanımların Bilişsel Alanın Yenilenen Bloom Taksonomisi'ne Göre Dağılımı*

Bilişsel Süreç Boyutu	Bilgi Türü Kategorisi									
	Olgusal Bilgi		Kavramsal Bilgi		İşlemsel Bilgi		Üstbilişsel Bilgi		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Hatırlama	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Anlama	1	%1,33	21	%28,00	1	%1,33	-	-	23	%30,67
Uygulama	-	-	2	%2,67	19	%25,33	-	-	21	%28,00
Çözümleme	-	-	2	%2,67	7	%9,33	-	-	9	%12,00
Değerlendirme	-	-	8	%10,67	4	%5,33	-	-	12	%16,00
Yaratma	-	-	1	%1,33	9	%12,00	-	-	10	%13,33
Toplam	1	%1,33	34	%45,33	40	%53,33	-	-	75	%100,00

Yazma kazanımlarından biri (T.8.4.17.) duyuşsal boyuttur. Tablo 6'da da bir yazma kazanımının duyuşsal alanda olduğu belirlenmiştir. Diğer 75 kazanım incelendiğinde bilgi türü kategorisindeki kazanımlar; olgusal bilgi 1 (%1,33), kavramsal bilgi 34 (%45,33) ve işlemsel bilgi 40 (%53,33) olarak dağılım göstermektedir. Üst bilişsel bilgi basamağında herhangi bir kazanımın yer almadığı görülmüştür. Bulgulardan hareketle 8. sınıf düzeyinde yer alan kazanımların da ağırlıklı olarak işlemsel bilgi basamağında olduğu saptanmıştır.

Tablo 6, bilişsel süreç boyutu açısından incelendiğinde ise kazanımların hiçbirinin hatırlama basamağında olmadığı tespit edilmiştir. Hatırlama basamağı dışındaki kazanımların sırayla, anlama basamağının 23 (%30,67), uygulama basamağının 21 (%28,00), çözümleme basamağının 9 (%12,00), değerlendirme basamağının 12 (%16,00) ve yaratma basamağının 10 (%13,33) kazanım şeklinde dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. Bulgulardan hareketle 8. sınıf düzeyinde yer alan kazanımların da tıpkı 5., 6. ve 7. sınıf düzeyinde yer alan kazanımlar gibi en fazla anlama basamağında olduğu saptanmıştır.

Tablo 7*5, 6, 7, 8. Sınıf Düzeyindeki Kazanımların Bilişsel Alanın Yenilenen Bloom Taksonomisi'ne Göre Dağılımı*

Bilişsel Süreç Boyutu	Bilgi Türü Kategorisi									
	Olgusal Bilgi		Kavramsal Bilgi		İşlemsel Bilgi		Üstbilişsel Bilgi		Toplam	
	f	%	f	%	F	%	f	%	f	%
Hatırlama	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Anlama	4	%1,40	93	%32,63	2	%0,70	-	-	99	%34,74
Uygulama	-	-	3	%1,05	78	%27,37	-	-	81	%28,42
Çözümleme	-	-	9	%3,16	16	%5,61	-	-	25	%8,77
Değerlendirme	-	-	31	%10,88	14	%4,91	-	-	45	%15,79
Yaratma	-	-	3	%1,05	32	%11,23	-	-	35	%12,28
Toplam	4	%1,40	13	%48,77	14	%49,82	-	-	28	%100,00
			9		2				5	

Dört yazma kazanımı (T.5.4.10., T.6.4.11., T.7.4.17., T.8.4.17.) duyuşsal boyuttur. Tablo 7 incelendiğinde 2018 programında (5, 6, 7, 8. sınıf) yer alan 289 kazanımdan dördü duyuşsal boyutta olduğu için bilişsel alan incelemesinin dışında bırakılmıştır. Bunların dışında yer alan toplam 285 kazanımın ise bilişsel alan kapsamında yer aldığı tespit edilmiştir. Programdaki kazanımlar incelendiğinde, olgusal bilgi türünde kazanımın yok denecek kadar az yer aldığı görülmüştür (f=4, %1,40). Kavramsal bilgiyle (f=139, %48,77) işlemsel bilginin (f=142, %49,82) ise hemen hemen aynı düzeyde dağılım gösterdiği saptanmıştır. Programda üst bilişsel bilgiye dönük herhangi bir kazanım belirlenememiştir.

Tüm sınıf seviyelerinde yer alan kazanımlar bilişsel süreç boyutu açısından incelendiğinde hatırlama basamağında herhangi bir kazanıma rastlanmamıştır. Anlama basamağında yer alan kazanımlar tüm kazanımların hemen hemen beşte ikisini (f=99, %34,74) oluşturmaktadır. Uygulama basamağı ise anlama basamağından sonra gelmektedir ve bu basamakta yer alan kazanımlar tüm kazanımların yaklaşık 1/3'ünü (f=81, %28,42) oluşturmaktadır. Bunu sırasıyla birbirine yakın değer taşıyan değerlendirme (f=45, %15,79) ve yaratma (35, %12,28) basamakları izlemektedir.

Çözümleme basamağının (f=25, %8,77) ise hatırlama basamağından sonra (F=0, %) en az yer alan basamak olduğu görülmüştür.

Sonuç ve Öneriler

Bloom ve arkadaşları tarafından 1956 yılında geliştirilerek yayınlanan taksonomi daha sonra 2001 yılında Anderson ve Krathwohl öncülüğünde bir ekip tarafından yeniden düzenlenerek günümüzdeki bilişsel alan sınıflaması şimdilik son şeklini almıştır. Gerek orijinal Bloom Taksonomisi gerekse Yenilenen Bloom Taksonomisi öğrenme öğretme sürecinin temel öğeleri olan öğretim programlarının, ders kitaplarının, ölçme değerlendirme sürecinde ise soruların hazırlanmasında dikkate alınan bir başvuru kaynağı olmuştur.

Bu çalışmada, 2018 Türkçe dersi öğretim programında yer alan 5, 6, 7 ve 8. sınıf düzeyindeki kazanımlar; bilgi boyutu ve bilişsel süreç boyutu bakımından Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre incelenerek, bilişsel alan hedefleri kategori ve boyut olarak belirlenmeye çalışılmıştır.

Elde edilen bulgular bilgi türü bakımından kazanımların en çok işlemsel bilgi türünde (%53,33) olduğunu, bunu kavramsal bilgi türünün (%45,33) izlediğini göstermektedir. Olgusal bilgi türü çok düşük bir oranda (%1,33) kalırken; üst bilişsel bilgi türü sınıflamasına alınacak bir kazanım belirlenmemiştir.

Öğretim programındaki temel amacın öğrencilerin dil becerilerini (dinleme, konuşma, okuma, yazma) etkili şekilde kullanmaları olduğu düşünüldüğünde işlemsel bilgi türündeki kazanım sayısının ağırlıklı olması doğal bir durumdur. Çünkü işlemsel bilgi daha çok "nasıl" sorusuyla ilgili olup bir şeyin nasıl yapılacağına dair ölçütleri ifade eder (Anderson ve diğ., 2001). Programdaki kazanımların kavramsal bilgi türü bakımından dağılımı da ana dili eğitiminin doğasına uygun olarak görülebilir. Özellikle Türkçe eğitiminde metinlerin yeri ve önemi düşünüldüğünde, sözcüklerin anlamlarını belirlemeden, metnin olay örgüsü, ana düşüncesi ve yardımcı düşüncelerini belirlemeye, metni özetlemeye, metni yorumlamaya kadar ilgili birçok kazanımın kavramsal bilgi türünde olması gerekli ve kaçınılmaz bir durumdur. Burada dikkati çeken durum üst bilişsel bilgi türü kategorisinde kazanım belirlenmemiş olmasıdır. Öğrencilerin bilgileri kendi öğrenme yöntemlerine uygun duruma getirebilmeleri, kendi biliş ötesi aktivitelerinin farkında olmaları günümüzde de öğrenme öğretme sürecinde önem atfedilen hususlardır (Krathwohl, 2002: 3).

Kazanımlar bilişsel süreç boyutu bakımından incelendiğinde, önemli bir bölümünün anlama (%34,74) ve uygulama (%28,42) basamağında olduğu belirlenmiştir. Üst bilişsel beceriler yani üst düzeyde düşünme becerisi gerektiren analiz, değerlendirme ve yaratma basamağındaki kazanımların oranı toplamda %36,84'tür. Öğretim programında ifade edilen amaçlardan biri öğrencilerin üst bilişsel becerilerini kullanmaya yönlendirilmeleridir (MEB, 2018: 3).

Demirtaşlı (2010: 10)'ya göre öğrenmelerin kalıcı ve nitelikli olması için öğretim uygulamalarının üst düzey düşünme becerilerine odaklanması ve gündelik yaşamla ilişkilendirilmesi gerekmektedir. Bunun için ise öğretim uygulamalarına yön veren öğretim programının ve programda yer alan kazanımların bilişsel süreç boyutundaki düzeyleri önem taşımaktadır. İlkokuldan itibaren özellikle okuma aracılığıyla öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Üst düzey düşünme becerilerinin gelişimi uzun bir zaman diliminde gerçekleşmekte, öğretim faaliyetlerinin üst düzey düşünme becerilerine odaklanması gerekmektedir (Tuncer, 2010: 49). Öğrenme-öğretme etkinliklerinin hareket noktasının ve amacının kazanımlar olduğu düşünüldüğünde, programda üst düzey düşünme becerisi gerektiren dinleme, konuşma, okuma ve yazma kazanımlarının sayısı, programın üst bilişsel becerilerin gelişimine verdiği önemin de bir göstergesidir.

Ülkemiz 1999 yılından bu yana OECD ülkeleri ile AB ülkelerindeki öğrencilerin katıldığı PISA, TIMSS gibi uluslararası düzeyde öğrenci başarılarını değerlendirme programlarına katılmaktadır. Bu sınavlarda Türk öğrencilerin aldıkları düşük puanlar üst düzey düşünme becerilerine yeterince sahip olmadıklarını göstermektedir. Çünkü bu sınavları oluşturan soruların büyük bölümü üst bilişsel (analiz, değerlendirme, yaratma) düzeydedir (Demirtaşlı, 2010: 14). Öğretim programlarımızda bilişsel süreç boyutu bakımından analiz, değerlendirme ve yaratma basamağında kazanımların ağırlıklı olması öğrencilerin yaşam boyu ihtiyaç duyacakları düşünme becerilerinin gelişimi için bir gereklilik olmanın yanı sıra 21. yüzyılın bireyden beklediği niteliklerin de başında gelmektedir.

Kaynakça

Anderson, L. W. ve Krathwohl, D. R. (Eds.) (2001). *A taxonomy for learning, teaching and assessing. A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Complete Edition. Longman: New York

Anderson, L.W. (2005). Objectives, evaluation, and the improvement of education. *Studies in Educational Evaluation*, 31, 102-113.

Aslan, M., Atik, U. (2018). 2015 ve 2017 İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı kazanımlarının revize edilmiş bloom taksonomisine göre incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 7(1), 528-547.

Bümen, N. T. (2006). Program geliştirmede bir dönüm noktası: yenilenmiş Bloom taksonomisi. *Eğitim ve Bilim*, 31(142), 3-14.

- Çelik, F. (2006). Türk eğitim sisteminde hedefler ve hedef belirlemede yeni yönelimler. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (11)1—15.
- Dalak, O. (2015). *TEOG sınav soruları ile 8. sınıf öğretim programlarındaki ilgili kazanımların yenilenmiş bloom taksonomisine göre incelenmesi*, Gaziantep: Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Demirel, Ö. (2009). *Öğretim ilke ve yöntemleri öğretme sanatı* (14. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Demirel, Ö. (2010). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi
- Demirtaşlı, N.(2010). Üst düzey düşünme becerilerinin ölçülmesinde gündelik yaşam unsuru. *Cito Eğitim: Kuram ve Uygulama*. İnternet'ten 20 Ekim 2018'de https://nukhetdemirtasli.com/wp/wp-content/uploads/2015/09/%C3%BCst-d%C3%BCzey-d%C3%BC%C5%9F%C3%BCnme-becerilerinin-%C3%B6l%C3%A7%C3%BClmesinde-g%C3%BCndelik-ya%C5%9Fam-unsuru_REV.pdf adresinden alınmıştır.
- Eroğlu, D., Kuzu, T.S. (2014). Türkçe ders kitaplarındaki dilbilgisi kazanımlarının ve sorularının yenilenmiş bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi, *Baskent University Journal of Education*, 1(1), 72-80.
- Ertürk, S.(1998). *Eğitimde Program Geliştirme* (10. Baskı). Ankara: Meteksan Yayınları.
- Gözütok, F. D. (2003). Türkiye'de program geliştirme çalışmaları. *Milli Eğitim Dergisi*, 160, 44-64.
- Krathwohl, D. R. (2002). Bloom taksonomisinin revizyonu: Genel bir bakış. (Çev. Köğçe, D. Aydın, M. ve Yıldız, C.) *Elementary Education Online*, 8(3), ç: 1-7.
- MEB. (2018). *Türkçe dersi* (1-8. sınıflar) *öğretim programı*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Senemoğlu, N. (1987). *Bilişsel giriş davranışları ve dönüt düzeltmenin erişiyeye etkisi*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Sönmez, V. (2001). *Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı* (9. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tekin, H. (1991). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Yargı Yayınevi.
- Tuncer, Ö. Ç. (2010). Türkçe Dersinde Üst Düzey Düşünme Becerilerinin Geliştirilmesi. *Cito Eğitim: Kuram ve Uygulama* İnternet'ten 20 Ekim 2018'de <http://www.ogretmen.info/makale/23.pdf> adresinden alınmıştır.
- Tutkun, F. Ö., Demirtaş, Z., Arslan, S., Erdoğan, D. G. (2015). Revize Bloom taksonomisinin genel yapısı: Gereklçeler ve değişiklikler. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 32, 57-62.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yüksel, S. (2007). Bilişsel alan sınıflamasında (taksonomi) yeni gelişmeler ve sınıflamalar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(3), 479-509.