T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİ TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

İKİ DİLLİLERE TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE 21.YÜZYIL BECERİLERİ VE YENİLENMİŞ BLOOM TAKSONOMİSİNE DAYALI ETKİNLİK TASARIMI

GAMZE ATASOY
177A7006

TEZ DANIŞMANI
Prof. Dr. ALİ FUAT ARICI

İSTANBUL
2021

T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİ TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

İKİ DİLLİLERE TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE 21.YÜZYIL BECERİLERİ VE YENİLENMİŞ BLOOM TAKSONOMİSİNE DAYALI ETKİNLİK TASARIMI

GAMZE ATASOY
177A7006

TEZ DANIŞMANI
Prof. Dr. ALİ FUAT ARICI

İSTANBUL
2021

T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİ TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

İKİ DİLLİLERE TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE 21.YÜZYIL BECERİLERİ VE YENİLENMİŞ BLOOM TAKSONOMİSİNE DAYALI ETKİNLİK TASARIMI

GAMZE ATASOY
177A7006

Tezin Savunulduğu Tarih: 02.07.2021
Tez Oy Birliği ile Başarılı Bulunmuştur

Unvan Ad Soyad

Tez Danışmanı : Prof. Dr. Ali Fuat ARICI
Jüri Üyeleri : Prof. Dr. Muhammed Eyyüp SALLABAŞ
Doç. Dr. Celal VARIŞOĞLU

İSTANBUL
TEMMUZ 2021

ÖZ

İKİ DİLLİLERE TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE 21.YÜZYIL BECERİLERİ VE YENİLENMİŞ BLOOM TAKSONOMİSİNE DAYALI ETKİNLİK TASARIMI

Gamze Atasoy

Temmuz, 2021

Bu çalışmanın amacı, Almanya'da öğrenim gören iki dilli Türk öğrencileri için Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan Türkçe ve Türk Kültürü dersi programına (2018) ait kazanımların, Yenilenmiş Bloom Taksonomisi ve 21. Yüzyıl becerileri kapsamında yer alan "Öğrenme ve Üretim" becerileri kullanılarak yeniden yapılandırılması ve araştırmacı tarafından Türkçe ve Türk Kültürü dersi gören ilkokul 4. seviye öğrencilerine uygulanmasıdır. Almanya'da iki dilli Türk öğrenciler için okutulan Türkçe ve Türk Kültürü derslerinde öğrencilerin ihtiyaçlarına ve seviyelerine göre geliştirilmiş öğretim programına ve malzemesine ihtiyaç duyulmaktadır. Bu amaçla, MEB tarafından belirlenen temalara dair kazanımlar, 21. yüzyıl becerilerine ve yenilenmiş Bloom taksonomisine göre tekrar yapılandırılarak ders etkinlikleri hazırlanmıştır. MEB 2023 Eğitim Vizyonu Belgesi gereksinimleri çerçevesinde öğrencilere sunulan eğitim aracılığıyla çağın ve geleceğin becerileriyle donanmış, sorgulayan, yaratan, kendi öğrenmesi üzerine düşünen, dijital okur-yazarlık becerisine sahip, problemlere çözüm üreten bireyler yetiştirilmelidir. Bu kapsamda yaratıcılığı, özgünlüğü, bağımsız öğrenmeyi destekleyen, gerçek dünya ile bağlantılı görevler aracılığıyla öğretmen öğrenci etkileşimi/iletişiminin sağlandığı zengin bir öğrenme-öğretme ortamı yaratmak amaçlanmıştır. Uygulama odaklı eylem araştırması deseni kullanılmıştır. Sınıf içi gözlemler, yapılan görüşmeler ve YBT bilişsel basamakları ile 21. yüzyıl becerileri ilkeleri doğrultusunda hazırlanan etkinlikler sayesinde eylem araştırması oluşturulmuştur. "Ben ve Ailem", "Geçmişe Açılan Kapı", "Çevre, Farklılıklar ve Birlikte Yaşama" ve "Gezelim Görelim" temaları hedef kazanımları çerçevesinde geliştirilen materyal ve etkinliklerin teknoloji destekli araç gereçler ile uygulanmasının öğrencilerin hedef dildeki üretken etkinliklerini, öğrenciler arasında iletişim ve işbirliğini, Türkçe ve Türk Kültürü dersine yönelik ilgi ve katılımı artırdığı gözlemlenmiştir. Türkçe ve Türk Kültürü derslerinin yürütüldüğü iki dilli sınıflarda, gerçek hayattan görseller ve objelere yer verilmesi, tekrarlama, örnekler verme, tanımlamalar ve eş anlamlıların kullanımı, anahtar sözcüklere vurgu yapılması, yeniden düzenleme, diller arası geçiş, işbirlikli öğrenme grupları, akran yardımı ve kültürel kimlik projeleri stratejilerden yararlanılmasının öğrenci-öğretmen arabuluculuğu ve etkileşimini desteklediği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: İki dillilik, 21. yüzyıl becerileri, Yenilenmiş Bloom Taksonomisi, Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Metni, Dil Öğretme Stratejileri

ABSTRACT

MATERIAL DESIGN BASED ON 21ST CENTURY SKILLS AND RENEWED BLOOM TAXONOMY IN TEACHING TURKISH TO BILINGUALS

Gamze Atasoy
Temmuz, 2021

The aim of this study is to reconstruct the acquisitions of the Turkish Language and Culture curriculum (2018) prepared by the Ministry of National Education for bilingual Turkish students studying in Germany, using the "Learning and Innovation" skills based on the Revised Bloom Taxonomy and 21st century skills. It is structured and applied by the researcher to 4th Grade primary school students attending Turkish Language and Culture Lessons. In the Turkish Language and Culture courses taught for bilingual Turkish students in Germany, there is a need for a curriculum and materials developed according to the needs and levels of the students. For this purpose, the learning outcomes of the themes determined by the Ministry of National Education were restructured according to the 21st century skills and the Revised Bloom Taxonomy and lesson activities were prepared. Through the education offered to students within the framework of 2023 educational vision requirements, individuals who are questioning, creating, thinking about their own learning, having digital literacy skills, and producing solutions to problems equipped with the skills of this era and the future should be trained. In this context, it is aimed to create a rich learning-teaching environment that supports creativity, originality, independent learning, and provides teacher-student interaction/communication through tasks related to the real world. Participatory action research was used. In-class observations, interviews and lesson activities supported with the principles of 21st century skills and RBT cognitive steps were created through research. It has been observed that the application of materials and activities developed within the framework of the target objectives of "Me and My Family", "Door Opening to the Past", "Environment, Differences and Coexistence" and "Let's Travel and See" with technology-supported tools increase students' productive skills in the target language, communication and cooperation between students, the interest and participation in Turkish and Culture Lesson.

As a result, in bilingual classrooms where Turkish Language and Culture Lessons are conducted, utilizing the language teaching strategies such as; use of real life visuals and objects, repetition, giving examples, use of definitions and synonyms, the emphasis on keywords, rearrangement, transition between languages, cooperative learning groups, language buddies and cultural identity projects support the student-teacher negotiation and interaction.

Key Words: Bilingual Education, 21st Century Skills, Revised Bloom Taxonomy, Common European Framework of Reference, Language Teaching Strategies

ÖN SÖZ

Öncelikle yüksek lisans eğitimimim en başından itibaren her konuda bilgisi ve deneyimi ile yanımda olan, çalışmalarım süresince her türlü yardımı sağlayan, yurt dışında olmama rağmen her zaman rahatlıkla iletişim kurabildiğim, öğrenim hayatımda yer aldığı için kendimi şanslı hissettiğim danışman hocam Sayın Prof. Dr. Ali Fuat Arıcı' ya,

Yüksek lisans eğitimim boyunca zengin bilgi ve deneyimleri ile benden emeğini esirgemeyen kıymetli hocalarım Doç. Dr. Celile Eren Ökten, Doç. Dr. Bayram Baş, Doç. Dr. Talat Aytan ve Prof. Dr. Eyüp Sallabaş' a,

Bugünlere gelmemde en büyük pay sahibi olan ve evlatları olmaktan gurur duyduğum canım aileme,

Tez yazım sürecinde yanımda olan, değerli görüşleriyle hayatıma dokunan kadim dostum Burcu Doğan' a ve her türlü sorularıma içtenlikle yanıt veren Oğuz Serkan Yılmaz ve Fatma Nur Kabay' a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Mannheim; Temmuz, 2021 Gamze Atasoy

İÇİNDEKİLER

ÖZ…… iii
ABSTRACT……iv
ÖN SÖZ……v
İÇİNDEKİLER…… v
TABLOLARLİSTESİ…… ix
ŞEKİLLER LİSTESİ……...x
KISALTMALAR…..…… x

1. GİRİŞ…… 1

1.1. Problem Durumu……1
1.2. Problem Cümlesi……6
1.3. Alt Problemler……6
1.4. Araştırmanın Amacı…….. 7
1.5. Araştırmanın Önemi…….. 7
1.6. Sınırlılıklar……...8

2. KURAMSAL ÇERÇEVE…… 9

2.1. Ana dili ve İki dillilik……. 9
2.2. İki Dilliliğin Türleri……...14
21.3. .....Türkçe-Almanca İki Dilli Öğrenciler……..... 19
21.4. Almanya'da Türkçe Öğretimi……20
21.5. .....Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Metni……. 23
21.5.1. Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Metni'nde Üretimsel Faaliyetler ve Stratejiler 25
21.5.2. Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Metni'nde Algısal Etkinlikler ve Stratejiler ..26
21.5.3. Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Metni'nde Etkileşimsel Etkinlikler ve Stratejiler 28
21.6. Almanya'da "Türkçe ve Türk Kültürü" Dersleri……...29
21.7. ..... Yirmi Birinci Yüzyıl Becerileri…….33
2.7.1. Öğrenme ve Yenilik Becerileri.....34

2.7.2. Eleştirel Düşünme ve Problem Çözümü.....36
2.7.3. İletişim ve İşbirliği Becerileri.....37
2.7.4. Yaratıcılık ve Yenilik Becerileri 37
21.8. Yenilenmiş Bloom Taksonomisi……..45
21.8.1. ..... Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin Bilgi Boyutu 47
21.8.1.1..... Olgusal Bilgi 48
21.8.1.2..... Kavramsal Bilgi 49

21.8.1.3. İşlemsel Bilgi 51
21.8.1.4. Üstbiliş Bilgisi 52
21.8.2. Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin Bilişsel Süreç Boyutu 55
21.8.2.1. Hatırlama 56
21.8.2.2. Anlama 57
21.8.2.3. Uygulama 59
21.8.2.4. Çözümleme 60
21.8.2.5. Değerlendirme 61
21.8.2.6. Yaratma 62
21.9. Taksonomiler ve 21. Yüzyıl Becerileri İle İgili Yapılan Çalışmalar 63
21.9.1. Yurt İçinde Gerçekleştirilen Çalışmalar 63
21.9.2. Yurt Dışında Gerçekleştirilen Çalışmalar 73

3. YÖNTEM 77

3.1. Araştırmanın Deseni 77
3.2. Eylem Araştırması Süreci: 79
3.3. Araştırmanın Güvenirlik-Geçerlik Çalışmaları 80
3.4. Veri Toplama Araçları 81
3.4.1. Etkinlikler 82
3.4.2. Araştırmacı Günlükleri 83
3.4.3. Görüşme 84
3.4.4. Öğrenci Etkinlik Dosyaları 85

4. BULGULAR VE YORUM 86

4.1. Etkinlikler 86
4.1.1. Birinci Tema: Ben ve Ailem 86
4.1.1.1. Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Dayalı Etkinlik Tasarımı 87
4.1.1.2. 21. Yüzyıl Becerilerine Yönelik Uygulamalar 90
4.1.1.3. “Ben ve Ailem” Teması Öğrenci Ürünlerinin Değerlendirilmesi 92
4.1.2. İkinci Tema: Geçmişe Açılan Kapı 99
4.1.2.1. Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Dayalı Etkinlik Tasarımı 99
4.1.2.2. 21. Yüzyıl Becerilerine Yönelik Uygulamalar 101
4.1.2.3. Öğrenci Ürünlerinin Değerlendirilmesi 102
4.1.3. Üçüncü Tema: Çevre, Farklılıklar Ve Birlikte Yaşama 111
4.1.3.1. Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Dayalı Etkinlik Tasarımı 111
4.1.3.2. 21. Yüzyıl Becerilerine Yönelik Uygulamalar 114
4.1.3.3. Öğrenci Ürünlerinin Değerlendirilmesi 115
4.1.4. Dördüncü Tema: Gezelim Görelim 123

4.1.4.1. Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Dayalı Etkinlik Tasarımı.....123
4.1.4.2. 21. Yüzyıl Becerilerine Yönelik Uygulamalar.....126
4.1.4.3. Öğrenci Ürünlerinin Değerlendirilmesi.....127

5. SONUÇ VE TARTIŞMA……... 136

5.1. Yenilenmiş Bloom Taksonomisi Üzerine……. 136
5.2. 21. Yüzyıl Becerileri Üzerine……..139

5.3. İki Dilli Sınıflarda Uygulanan Stratejiler Üzerine…….....141

6. ÖNERİLER……...145
KAYNAKÇA……147
EKLER……..160
Ek 1: Artırılmış Gerçeklik Aracı İle Aile Bireylerini Tanıtma Etkinliği……..160
Ek 2: Aile Soyağacı Etkinliği……..…..161
Ek 3: Aile Röportaj Etkinliği…… 162
Ek 4: Aile Fotoğrafı 5N1K Etkinliği…… 163
Ek 5: Gazete Haberi Etkinliği……..….164
Ek 6: Etkinlik Değerlendirme Fişi…… 165
Ek 7: Gazete Haberi 5N1K Değerlendirme Çalışması……..…166
Ek 8: Geçmişe Açılan Kapı Teması Okuduğunu Anlama Etkinlikleri……..…167
Ek 9: Nasreddin Hoca İzleme Sonrası Etkinliği……..…..168
Ek 10: Geçmişe Açılan Kapı Teması Uygulama Basamağı Etkinlikleri……..….169
Ek 11: Cumhuriyet'in Kuruluşu Zaman Çizelgesi Etkinliği……..……170
Ek 12: Geçmişe Açılan Kapı Teması İzlediğini Anlama Etkinliği……..….171
Ek 13: Geçmişe Açılan Kapı Teması Değerlendirme Basamağı Etkinliği……...172
Ek 14: Karagöz ve Hacivat Diyalog Yazma Etkinliği……..…173
Ek 15: Chatterpix Web 2 Aracı İle Konuşma Etkinliği……..174
Ek 16: Çevre, Farklılıklar ve Birlikte Yaşama Teması Çalışma Kâğıtları…… 175
Ek 17: Destan Türü Okuduğunu Anlama Etkinliği……..….176
Ek 18: Çevre, Farklılıklar ve Birlikte Yaşama Teması Poster Etkinliği…….177
Ek 19: Efsane Metni Yazma Etkinliği……...178
Ek 20: Dijital Hikâye Anlatımı Etkinliği Örnek Öğrenci Çalışmaları……..….179
Ek 21: Gezelim Görelim Teması Çalışma Kâğıtları……..…180
Ek 22: Gezelim Görelim Teması Slogan Yazma Etkinliği……..…..181
Ek 23: Gezelim Görelim Teması Görev Çalışması……..….182
Ek 24: Gezelim Görelim Teması Öğrenci Sunum Etkinliği……..…183
Ek 25: Web 2 Aracı İle Akıl Haritası Oluşturma Etkinliği…… 184

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1: Üretken Dil Stratejileri……..26

Tablo 2: TTKÖP-2018 4. Seviye Temel Dil Becerilerine Dayalı Kazanım Listesi ..... …32

Tablo 3: P21 Çerçeve Raporuna Göre 21. YY Becerilerinin Sınıflandırılması .. 36

Tablo 4: Mayer'a göre Bilgi Türleri 44

Tablo 5: Revize Edilmiş Taksonominin Bilgi Boyutunun Yapısı..... 48

Tablo 6: Revize Edilmiş Taksonominin Bilişsel Süreç Boyutunun Yapısı..... 56

Tablo 7: Ben ve Ailem Temasının Yenilenmiş Bloom Taksonomisi ve 21. Yüzyıl Becerilerine Dayalı Uygulamaları..... 97

Tablo 8: Geçmişe Açılan Kapı Temasının Yenilenmiş Bloom Taksonomisi ve 21. Yüzyıl Becerilerine Dayalı Uygulamaları..... 109

Tablo 9: Çevre, Farklılıklar ve Birlikte Yaşama Temasının Yenilenmiş Bloom Taksonomisi ve 21. Yüzyıl Becerilerine Dayalı Uygulamaları..... 121

Tablo 10: Gezelim Görelim Temasının Yenilenmiş Bloom Taksonomisi ve 21. Yüzyıl Becerilerine Dayalı Uygulamaları..... 134

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1: ADOÇP 2018 Etkileşimsel Dil Etkinlikleri Listesi..... 28
Şekil 2: 21. Yüzyıl Becerileri..... 35
Şekil 3: Wagner'a Göre 21. YY Becerileri..... 41

KISALTMALAR

ADOÇP **:** Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı
Bkz **:** Bakınız
MEB **:** Milli Eğitim Bakanlığı
TRT **:** Türkiye Radyo Televizyon
TTK **:** Türkçe ve Türk Kültürü
TTKD **:**Türkçe ve Türk Kültürü Dersi
TTKDÖP **:**Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı
YBT **:** Yenilenmiş Bloom Taksonomisi

1. GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Yurt dışında yaşayan 6,5 milyonu aşkın Türk toplumunun yaklaşık 5.5 milyonu Batı Avrupa ülkelerinde bulunmaktadır. Bu sayı, Türkiye'ye kesin dönüş yapmış olan 3 milyon göçmenle birlikte düşünüldüğünde yaklaşık 9,5 milyonluk bir kitle oluşturmaktadır. Batı Avrupa ülkeleriyle ilişkilerimizin en önemli boyutlarından birini teşkil eden bu kitlenin ihtiyaçlarının karşılanması ve sorunlarının çözülmesi dış politikamızın öncelikli konularından biri olarak görülmektedir (Dışişleri Bakanlığı, 2020). İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra hızla gelişmekte olan Batı Avrupa ülkelerinde ortaya çıkan işgücü ihtiyacını karşılamak üzere Türk vatandaşları tarafından bu ülkelere yönelik göçlerin tarihi 1960'lı yıllara dayanmaktadır. Göçmen işçilerin ve işverenlerin ihtiyaçlarını karşılamak üzere Türkiye Almanya ile 1961'de, Avusturya, Belçika ve Hollanda ile 1964'te, Fransa ile 1965'te ve Avusturalya ile 1967'de işgücü anlaşmaları imzalamıştır. Bu anlaşmalar doğrultusunda Avrupa'ya göç eden Türk işçiler önceleri "misafir" olarak görülmüş ancak 1970'lerin başında Türk işçilerin ikameti geçici olmaktan çıkarak daimi bir hal almaya başlamıştır (Güzel, 2014, 33). Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığının 2016 yılında yayımladığı verilere göre Türklerin en çok bulunduğu ülke Almanya olmakla birlikte bu ülkede yaşayan Türk vatandaşlarının sayısı 1.492.580'dir. Alman vatandaşı olan Türklerle birlikte bu sayı 2.956.000'e ulaşmıştır. Türk vatandaşlarının 2016 yılı itibariyle yaş gruplarına göre dağılımı ise şu şekildedir: toplam 1.492.580 Almanya'da yaşayan Türk vatandaşının 0-20 yaş arası 127.795, 20-45 yaş arası 691.915, 45-65 yaş arası 434.120 ve 65 yaş ve üstü 238.750'dir (Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı, 2016).

Almanya Federal Cumhuriyeti'nin batı kesimine yapılan işgücü göçünde Akdeniz ülkelerinin önemli bir katılımı vardır. Alman İş ve İşçi Bulma Kurumu 1955 yılında geçici iş gücü talebiyle Türkiye, İtalya, İspanya, Portekiz, Yugoslavya, Yunanistan ve Fas gibi

ülkelerle anlaşmalar yapmış ve bu anlaşmalar neticesinde kısa sürede Almanya'ya kayda değer sayıda işçi göçü başlamıştır. Başlangıçta geçici olarak görülen işgücü göçü, 60'lı yıllarla birlikte özellikle 70'li yılların başında ailelerin de gelmesiyle birlikte bir göç patlamasına sebep olmuş ve 1973 yılında iş gücü kabulü durdurulmuştur (Yıldız, 2012, 7). Günümüzde Almanya'da üç kuşak Türk bir arada yaşamaktadır. Bahsedilen üç kuşak Türk; 1960'lı yıllarda işçi olarak giden birinci kuşak ile onların çocukları ve torunlarıdır. Arkadaş çevresinde ve okulda yeni bir kültür ve çevreyle tanışan ikinci kuşak Türkler, kültür ve dil çatışmasını en çok yaşayan kuşaktır. İkinci kuşağın bir kısmı kendilerini Avrupalı Türkler olarak adlandırmaktadır. Yaşadıkları kültürel uyuşmazlığa ikinci kuşak tarafından daha anlayışlı yaklaşılan üçüncü kuşak Türkler ise Türkçeyi ve Türk kültürünü ikinci plana itmişlerdir. Üçüncü kuşaktan bazı bireylerin Türkiye'yi hiç görmeden yetişmeleri sebebiyle birinci dilleri yaşadıkları ülkenin dili olmaya başlamıştır. Bu kuşak Türkiye'yi yalnızca tatil yeri olarak görmekte ve kendilerini her ortamda Avrupalı Türkler olarak tanıtmaktadırlar (Bekar, 2016, 286-287).

Yurt dışındaki Türk çocuklarının Türkçeyi bilmeleri, Türk kültürünü tanımaları yalnızca kendileri ve aileleri için değil ülkemizin geleceği açısından da üzerinde ciddiyetle durulması gereken önemli bir konudur. Yağmur (2006, 27), günümüzde kabul etmemiz gereken iki gerçekten bahseder. Birincisi, Batı Avrupa'da yaşayan Türk toplumunun kalıcı olduğu ve misafir olmadığı kesindir. İkinci olarak, sayısı günümüzde 5,5 milyona ulaşmış bu kitlenin evinde konuşulan iletişim dili Türkçedir. Bu ailelerde yetişen yüz binlerce çocuğun anadili Türkçedir. Ana dilde eğitimin ikinci dilin edinilmesindeki etkisini bütün bilimsel araştırmalar ortaya koymaktadır. Batı Avrupa'da yaşayan çocuklar birinci dil edinim sürecini henüz tamamlamadan ikinci dil ortamında eğitim almaya başlamaktadırlar.

1960'lı yıllarda çalışmak üzere Batı Avrupa ülkelerine giden vatandaşlarımızın çoğu bu ülkelere yerleşmiş bulunmaktadır. En yoğun Türk nüfusunun yer aldığı Almanya Türk-Beden İşçi Göçü çocuklarının problemlerinin de en yoğun yaşandığı ülkedir (Güzel, 2014, 47). Bu problemlerin başında eğitim gelmektedir. Alman eğitim sisteminde yer alan Türk öğrencilerin Türkçe ve Türk kültüründen giderek uzaklaştıkları tespit edilmektedir.

Öz kültürlerini tam ve doğru olarak öğrenemeyen öğrencilerimiz kimlik problemlerine açık hale gelmektedir. Kimliğin gelişmesi, yerleşmesi ve güçlenmesinde önemli bir yeri olan ana dili, bireyin bilişsel yetilerinin gelişmesi ve olgunlaşmasında da etkili olmaktadır. Birey ana dilini kullanabildiği oranda dikkat, algılama, bellek, düşünme, öğrenme, yargılama, gerçeği arama ve değerlendirme gibi bilişsel becerilerini de geliştirmektedir. Bir insanın kendi öz kültürü ile bağını devam ettirmesini sağlayan ve bir milletin kültürünün en önemli temel taşı dilidir. Dilin kaybı, bireyin kendi öz kültürüyle olan bağının kopmasına sebep olabilmektedir. Bu açıdan ana dilde eğitim özellikle Avrupalı Türkler açısından zaruri bir gerekliliktir. Ana dilin gelişimine imkân tanımak, o dilde eğitim görmek ve yaşam ile olan bağını o dil üzerinden sürdürmek birey için oldukça önemlidir. Bilhassa çocukluk çağında dilde yaşanacak sakatlanma kişinin düşünce becerilerini de sakatlayabilir. Hiçbir dili yeterince kullanma imkânına sahip olamayan "iki arada" kalan çocuklar için bu durum daha da karmaşıktır (Yıldız, 2014).

Eşik Düzey Hipotezinden bahseden Cummnis (Cummnis, 1984'den aktaran Yıldız, 2014), iki dilli çocukların iki dilliliğin olumlu etkilerinden yararlanabilmeleri için dil becerisinde ulaşmaları gereken belirli düzeyler olduğundan bahseder. Eşik Düzey Varsayımına göre çocuğun iki dilli olmasının zihinsel gelişimine katkısı olabilmesi için öncelikle birinci dilde belirli bir beceri seviyesine ulaşması gerekmektedir. Çünkü iki dilli çocuğun her iki dilde de kısıtlı becerilere sahip olması çevresiyle olan algılayıcı ve üretici becerilerini de olumsuz yönde etkileyecektir. Eşik Düzey Varsayımının farklı bir versiyonunda yer alan aşağı eşik düzeyine ulaşılamama durumunda ise yarım dillilik ya da çift yarım dillilik riski bulunmaktadır. Aşağı eşik düzeyinin zıttı olan yukarı eşik düzeyinin varlığı tartışmalı da olsa yapılan pek çok araştırma iki dilliğin zekâ gelişimini olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Ayrıca pek çok araştırmanın sonuçları göçmen çocuklarının ana dil derslerinin desteklenmesinin okul başarılarını arttırdığına işaret etmektedir.

İki dilli Türk çocuklarının ikinci dil edinimindeki dil olgusundan hareketle Tove Skutnabb-Kangas, "dil gelişimini" betimlerken "Nilüfer çiçeği" imajını ele alarak şöyle der: (Skutnabb-Kangas, 1981'den aktaran Güzel, 2014, 70-71).

> "Bir çocuğun konuştuğunu duyduğumuzda, yalnız su üstündeki, nilüferin kendisini görürüz. Ancak anadilin kökleri o yüzeyin çok altında, derinlerdedir. Az ya da çok bilinçsizce edinilmiş yan anlamlar ve sözsüz yan anlamlar da burada bulunabilir. Çocuk, yabancı bir dil öğrendiğinde ise bu dil, kolayca dış görünüşü anadil nilüferi kadar güzel bir nilüfere dönüşebilir. Çocuk günlük somut ve tanıdık

hususlar hakkında mutlak ve gerçek bir aksanla ve oldukça akıcı bir üslupla konuşmayı öğrenir. Ama çoğu zaman durum şudur ki, uzun bir müddet bu ikinci dil suyun yüzeyinde kökleri olmaksızın yüzmeye devam edecektir. Eğer bu aşamada kendimizi yabancı dilin güzel nilüferine kaptırıp (bu çocuk yabancı dili o dili anadili olarak konuşan bir çocuk gibi kullandığı için) çocuğun bu dil eğitimini bu dilde sürdürebilecek kadar iyi öğrendiğini kabullenirsek, ya da başka sebeplerden ötürü çocuk yabancı dilde eğitim görmeye zorlanmışsa, 'anadil çiçeği'nin gelişimi kolaylıkla kesintiye uğrayabilir. Eğer yabancı dilde eğitim, ana dilin gelişimine karşı bir tehdit oluşturursa veya ihmaline sebep olursa, o zaman ana dilin kökleri yeterince beslenemeyecek ya da kademeli olarak hepten kesilecektir. Eğer yabancı dil, su yüzünde kökleri olmaksızın yüzen bir nilüferse, bu durum daha sonra aşamalı olarak çocuğun sadece iki yüzeyli bir çiçeğe sahip olduğunu gösterir. Yani çocuk bunlardan hiçbirini de yani ana dilini kullanırken sahip olduğu hâkimiyeti de yarıya indirir, ikinci dili kullanamaz hale gelebilir. Böylece çocuğun, yarı dilliliği ikiye katlanır. Eğer kökler kesilmişse artık hiçbir şey kalıcı olarak büyüyemez. Çocuğun kendi dili un-ufak olmuş, kırılgan ve somutluktan uzaktır, yeni dil ise artık 'ödünç kuş tüyleri'nden başka bir şey değildir."

Ana dil gelişimi yeterli düzeye gelmeden Almanca öğrenmesi beklenen öğrencilerimiz hem Türkçe hem de Almanca dil becerilerini kullanmada zorluklar yaşamaktadır. Çünkü Cummnis (Cummnis, 1984'den aktaran Yıldız, 2014)'in, Eşik Düzey Varsayımında belirttiği üzere ikinci dilin gelişmesi için çocuğun öncelikle birinci dilde belli bir beceri seviyesine ulaşma zorunluluğu bulunmaktadır. Bu durumu Almanya'da yaşayan iki dilli Türk çocukları için ele aldığımızda Almancanın yeterli düzeyde öğrenilmesi, çocuğun okulda gördüğü diğer derslerde başarılı olması ve sosyal uyum sağlayabilmesi öncelikle ana dili Türkçe'nin belli bir düzeyde kazandırılmasına bağlıdır. Aksi takdirde Skutnabb-Kangas'ın bahsettiği kökleri olmadan suyun üzerinde yüzen "Nilüfer çiçeği" imajında olduğu gibi iki dilde de kök salmadan yarım dillilik riskiyle karşı karşıya kalacaktır.

Türkiye Cumhuriyeti Devleti anayasamızın 62. maddesinde "Devlet, yabancı ülkelerde çalışan Türk vatandaşlarının aile birliğinin, çocuklarının eğitiminin, kültürel ihtiyaçlarının ve sosyal güvenliklerinin sağlanması, anavatanla bağlarının korunması ve yurda dönüşlerinde yardımcı olunması için gereken tedbirleri alır." hükmü bulunmaktadır (Resmî Gazete, 1982). Bu bağlamda Türkiye Cumhuriyeti Devleti yapılan antlaşmalarla Almanya'da yaşayan gençlerimizin Türkçeden uzaklaşmasını engellemek ve Türk kültürüyle bağlarını güçlendirmek amacıyla Türkçe ve Türk Kültürü dersi vermek üzere Milli Eğitim Bakanlığına bağlı olarak çalışan öğretmenleri görevlendirmektedir. Öğrencilerimizin bilişsel ve sosyal gelişimi açısından hayati öneme sahip olan Türkçe ve Türk Kültürü derslerinin bir takım problemleri mevcuttur. Güzel (2014, 188), Türkçe öğretiminde kullanılan materyallerin iki dillilere Türkçe öğretimi için yetersiz kaldığından bahsetmektedir. Benzer şekilde Yağmur (2010, 226), kullanılan öğretim malzemesinin

Batı Avrupa'da büyüyen çocuğun dünyasına ve dilsel gelişimine uygun olmadığını belirtmektedir. Batı Avrupa'daki Türkçe öğretiminin Türkiye'deki Türkçe öğretiminden farklı olması ve acil bir şekilde nitelikli Türkçe öğretim malzemesinin temin edinilmesinin önemi üzerinde durulmaktadır (Yağmur, 2006, 28).

Tekeli (2017) tarafından yapılan "İki Dilli Öğrencilere Türkçe Öğretiminde Malzeme Kullanımı: Almanya Örneği" isimli araştırma sonuçlarına göre Almanya'da görev yapan öğretmenlerin Türkçe ve Türk Kültürü derslerinde en sık kullandığı malzemelerin sırasıyla yazı tahtası, görsel malzeme, diğer yazılı malzeme, bilgisayar, ders kitabı, tepegöz, kaynak kişi, projeksiyon ve sözlük olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenler bu malzemeleri seçme sebebi olarak en sık "Türkçeyi sevdirmek ve ana dili bilincini aşılamak", "Öğrencilerin ilgilerini çekebilmek" ve " Öğrencilerin derse katılımını sağlamak" sebeplerini belirtmişlerdir. Öğretmenler tarafından malzeme seçiminde "hiçbir zaman" gözetilmeyen sebepler ise "Disiplini sağlamak", "Öğrencilerin bağımsız çalışmasını sağlamak", "Kalıcı materyallerle zamandan tasarruf etmek" ve "Öğrencilerin birey olarak çalışabilmelerini sağlamak" olarak ifade edilmiştir.

Cevahir (2013, 50), yaptığı çalışmada yurt dışında görev yapan öğretmenlerin yaşadığı sorunları ders materyali temini, eğitim-öğretim programı, öğrenci velileri, okullarda tahsis edilen eğitim ortamı, iletişim ve ilgisizlik olarak tespit etmiştir. Öğretmenler tarafından en sık dile getirilen sorun eğitim materyali temin edememe sorunudur. Araştırmacılar tarafından tespit edilen bu sorunlara çözüm niteliğinde yurt dışında eğitim gören Türk çocuklarının dil gelişimlerine ve ihtiyaçlarına uygun ders materyali tasarımı acil olarak ele alınması gereken bir sorundur.

21. yüzyılda dünyadaki başarı algısı değişikliğe uğrayarak farklı durumlara uyum sağlama becerisine sahip, kendini yeni durumlarda baştan yaratabilen bireyler başarılı olarak kabul edilmektedir. Günümüz dünyasında bireylerden daha üretici, yaratıcı ve yüksek seviyeli becerilere sahip olmaları beklenmektedir (Ken Kay, 2010'den aktaran Kay, Levy ve Murnane, 2003). Kendine güvenen, bağımsız ve hayat boyu öğrenen bireyler olabilmek için sahip olunması gereken bir takım beceriler tespit edilmiştir. Bu beceriler, öğrenme ve üretim becerileri olarak adlandırılan eleştirel düşünce ve problem çözme, iletişim ve işbirliği ile yaratıcı düşünme becerileridir.

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan 2023 Eğitim Vizyonu Belgesi (2018)'nde 21. yüzyıl becerileri üzerinde önemle durulmaktadır. Günümüzde çocukların öğrenmeyle ilişkisinin sadece pasif bir dinleyici olmanın ötesinde kendi meraklarını takip ederken katılımcı olmayı, deneyimlemeyi ve sorgulamayı gerektiren bir süreç olduğu vurgulanmaktadır. Öğretmenler sınıf içinde sorgulamaya, tasarımsal düşünmeye, kavramsal öğrenmeye yönelik, bireysel ya da grup çalışmasına uygun ortamlar oluşturmak durumundadır. Bu ortamların oluşturulabilmesi için dijital içeriklerin birer araç olarak kullanılacağının altı çizilmektedir. 2023 Eğitim Vizyonu Belgesi'nde bilişim teknolojileri üzerinde önemle durulmakta ve ilerleyen süreçte içerik ve nitelik yönelimli bir bakış açısıyla çocukların bilişim teknolojilerini çevrimiçi ve çevrimdışı ortamlarda "üretim", "sorunlara çözüm geliştirme" ve "hayallerini hayata geçirme" aracı olarak kullanmaları hedeflenmektedir. Bu bağlamda MEB tarafından yayımlanan 2023 Eğitim Vizyonu Belgesi'nin 21. Yüzyıla dair eğitim önerisi, öğrencilerin merakını tetikleyen, deneyim odaklı, derinleşmeye zaman tanıyan, eğitimi sadece okulla sınırlı tutmayan bir anlayıştadır (MEB 2023 Vizyonu, 2018). Bu anlayışa paralel olarak yurt dışında yaşayan Türk çocukları için verilen Türkçe ve Türk Kültürü derslerinin 21. Yüzyıl ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde tekrar ele alınması ve yapılandırılması önemli bir ihtiyaç olarak görülmektedir.

1.2. Problem Cümlesi

Yurt dışında yaşayan Türk çocukları için MEB tarafından hazırlanmış olan TTKDÖP (Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı) 'nda yer alan temalar, yenilenmiş Bloom taksonomisi basamaklarına ve 21. Yüzyıl becerilerine uygun olarak nasıl tasarlanabilir ve ne tür etkinliklerle öğrencilerin üst düzey düşünme becerileri geliştirilebilir?

1.3. Alt Problemler

Türkçe ve Türk Kültürü dersi alan iki dilli Türk öğrencilere kazandırılması beklenen hedef kazanımlar temelinde, öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerini geliştirecek etkinlikler nasıl tasarlanmalıdır?

YBT ve 21. yüzyıl becerilerine dayalı etkinlikler, öğrencilerin Türkçe ve Türk Kültürü dersi sürecinde sözlü ve yazılı dil üretimlerini, derse yönelik ilgi ve katılımlarını nasıl geliştirmektedir?

İki dilli sınıflarda görev yapan öğretmenler nasıl stratejiler geliştirmelidir?

1.4. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı Almanya'da verilen Türkçe ve Türk Kültürü derslerini hem MEB 2023 Eğitim Vizyonu hem de 21. yüzyıl becerileri bağlamında öğrencilere sadece ezber bilgiler sunmadan, bireysel ve grup çalışmaları ile onları eleştirel düşünmeye yönlendiren, hayal güçlerini kullanmalarına izin veren, analiz, değerlendirme, yaratma gibi üst düzey düşünme süreçlerini harekete geçirecek etkinlikler tasarlamaktır. Bu etkinlikleri Almanya'da Türkçe ve Türk kültürü dersi alan öğrencilere uygulamak ve uygulama sonuçlarına göre Türkçe ve Türk Kültürü derslerine yönelik önerilerde bulunmaktır. Bu etkinlikler tasarlanırken düşünme becerilerinin ve eğitim programlarının sınıflandırılmasında başvurulan önemli bir kaynak olan Yenilenmiş Bloom Taksonomisinden yararlanılmıştır. Çalışma kapsamında ele alınan temaların kazanımları doğrultusunda YBT bilişsel basamaklarına uygun öğretim etkinliklerinin planlanması ve öğrencilerin etkinlikleri uygulama sürecinin her aşamasında kullandıkları becerilerin 21. yüzyıl öğrenme ve yenilik becerileri ve YBT alt boyutlarında analiz edilmesi amaçlanmıştır.

1.5. Araştırmanın Önemi

1960'lı yıllardan itibaren Türkiye'den Almanya'ya giden ve zamanla orada kalıcı hale gelen işçiler ve aileleri zaman içerisinde bir takım problemlerle karşılaşmışlardır. Özellikle üçüncü ve dördüncü kuşak Türklerin ana dili Türkçe ve Türk kültüründen gün geçtikçe uzaklaştıkları tespit edilmiştir. Almanya'daki Türklerin Türk dili ve kültüründen uzaklaşmalarını engellemek amacıyla Türkiye Cumhuriyeti Devleti tarafından çeşitli önlemler alınmıştır. Almanya'da öğretim kurumlarına devam eden Türk öğrenciler için Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığına bağlı olarak görev yapan Türkçe ve Türk Kültürü öğretmenlerini Almanya'da görevlendirmiştir. Türkçe ve Türk Kültürü

derslerinin verimli olarak yapılması Türk öğrencilerin ana dili ve kültürünü edinmesi bakımından oldukça önemlidir.

Türkçe ve Türk Kültürü Dersinin öğretimine ilişkin bugüne kadar yapılan çalışmalarda alan uzmanları tarafından derslerde kullanılan malzemelerin öğrencilerin seviye ve ihtiyaçlarını karşılamadığının bildirilmesi bu araştırmanın çıkış noktasını oluşturmaktadır. Almanya'da öğrenim gören iki dilli Türk öğrencilerine gerçek dünyaya ait görevler vasıtasıyla Türkçe dil becerilerini geliştirmek hedeflenmiştir. 21. yüzyılda meydana gelen yeni anlayışlar ve bilgi birikimleri doğrultusunda Türkçe ve Türk kültürü dersleri için hazırlanan öğretim malzemelerinde yalnızca ders kitabı ile sınırlı kalınmaması ve öğrencilerin yaratıcılık, eleştirel düşünme, iletişim ve işbirliği becerilerine sahip olmasını sağlamak önem arz etmektedir.

Bu araştırmanın Türkçe ve Türk Kültürü derslerinin verimliliğini arttırmak için öğrencilerin üst düzey düşünme süreçlerini devreye sokacak öğretim malzemeleri oluşturması ve alanda uygulanması açısından öğretim programı hazırlayıcıları ve sahada görev yapan öğretmenlere bir örnek oluşturulacağına inanılmaktadır. Bu araştırma, Almanya'daki Türkçe ve Türk Kültürü derslerinin Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan 2023 Eğitim Vizyonu bağlamında 21. yüzyıl becerileri kapsamında yer alan öğrenme ve yenilik becerilerine uygun olarak hazırlanmış etkinlikler sunması ve uygulanmasının derslerde ihtiyaç duyulan malzemelere katkı sağlaması ve derslerin iyileştirilmesi bakımından önem arz etmektedir.

1.6. Sınırlılıklar

Bu çalışmanın katılımcıları Almanya'nın Mannheim şehrinde 4. sınıf düzeyinde eğitim görmekte olan, Türkçe ve Türk Kültürü dersi alan on iki Türk öğrenci ile sınırlandırılmıştır. Araştırmada, MEB tarafından 2018 yılında hazırlanan Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı'nda bulunan dört tema ve bunların alt temalarına bağlı kalınmıştır. Yine, TTKDÖP' nda yer alan ve öğrencilere kazandırılması beklenen hedef kazanımlar göz önünde bulundurulmuştur.

2. KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Ana dili ve İki dillilik

Millî kültürün temel unsurlarının başında gelen ve insanları birbirine yaklaştıran en önemli araç olan dil, bir toplum içerisinde hem sözlü ve yazılı anlaşma aracı hem de düşünme aracı olma özelliği taşımaktadır. Aynı dili konuşan toplumlarda bireyler birbirleri ile köklü bir yakınlık, sevgi ve saygı bağları kurarak gelişigüzel insan yığını olmanın ötesinde millet olma bilincine sahip olmaktadırlar. Bir toplum için oldukça önemli olan güven duygusu bu bilinç ile kurulan bağlar sayesinde gelişmekle birlikte birbirine güvenen insanlardan oluşan toplumlarda birlik ve bütünlük hâkim olmaktadır (Kavcar, 1987, 262).

Almancada "Muttersprache", Fransızcada "langue maternelle", İngilizcede "mother tongue, mother language" şeklinde karşımıza çıkan ana dili kavramının tanımı "anne ve aile" ile ilişkilidir (Oruç, 2016, 280). Tarihin eski zamanlarından itibaren düşünürler, dil-bilimciler, toplum-bilimciler dili farklı açılardan ele alıp tanımlamışlardır.

Ergin (2009, 3) dilin tanımını şu şekilde yapar: "Dil, insanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabii bir vasıta, kendisine mahsus kanunları olan ve ancak bu kanunlar çerçevesinde gelişen canlı bir varlık, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli antlaşmalar sistemi, seslerden örülmüş içtimai bir müessesedir." Vardar (1998, 71), Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğünde dili, "belli bir insan topluluğuna özgü, çift eklemli sesli göstergeler dizgesi şeklinde tanımlamaktadır. Korkmaz (1992, 43), Gramer Terimleri Sözlüğünde dili "İnsanlar arasında karşılıklı haberleşme aracı olarak kullanılan; duygu, düşünce ve isteklerin ses, şekil ve anlam bakımından her toplumun kendi değer yargılarına göre

şekillenmiş ortak kurallarının yardımı ile başkalarına aktarılmasını sağlayan, seslerden örülü çok yönlü ve gelişmiş bir sistem" olarak tanımlarken; Aksan (2007, 55), dili "Düşünce, duygu ve isteklerin bir toplumda ses ve anlam yönünde ortak olan ögeler ve kurallardan yararlanılarak başkalarına aktarılmasını sağlayan çok yönlü, çok gelişmiş bir dizgedir." şeklinde tanımlamaktadır.

TDK (2005)'de dil "İnsanların düşündüklerini ve duyduklarını bildirmek için kelimelerle veya işaretlerle yaptıkları anlaşma, lisan, zeban." olarak tanımlanmaktadır.

Demirel (2015, 2-3) "Yabancı Dil Öğretimi" adlı eserinde dil tanımlarının ortak yönlerini toplamış ve dilin özelliklerini şu şekilde sıralamıştır:

- *"Dil, bir sistemdir.*
- *Dil, seslerden oluşur.*
- *Dil, bir iletişim aracıdır.*
- *Dil, bir düşünme aracıdır.*
- *Dil, insanların oluşturduğu toplumlarda konuşulur, insana özgü bir yetenektir."*

Ana dili tanımı için en çok kullanılan ölçütler; kişinin o dilde düşünmesi, rüya görmesi ve hesaplama yapmasıdır. Ancak Skupnap-Kagnas bu ölçütlerin görece zayıf ölçütler olduğundan bahseder. Kişinin bütün bu işlevlere sadece birincil dilinde sahip olduğunu ve bu becerileri sadece bu dilde kullanmaya devam edeceğinin düşünülmesini eleştirir. Bireyin yaşamının diğer dönemlerinde farklı dillerin de aynı ve hatta daha fazla öneme sahip olma olasılığından söz eder (Skutnabb-Kangas, 1981, 14).

Ana dili sözcüğü sıklıkla "annenin konuştuğu dil" olarak düşünülmektedir. Burada bahsedilen "anne" biyolojik anneden ziyade çocuk ile ilk defa ve düzenli olarak iletişim kuran kişidir. Çocuk ile en çok zaman geçiren ve konuşan kişinin toplumumuzda hala anne olduğu düşünüldüğünde bu kişi sıklıkla biyolojik anne olarak karşımıza çıkmaktadır. Ancak bu durum bir zorunluluk değildir (Skutnabb-Kangas, 1981, 14). Bu bilgiler doğrultusunda ana dili, çocuğun ilk öğrendiği dil olarak tanımlayabiliriz.

Skutnabb-Kangas (1981, 18), ana dili tanımlamak için dört farklı ölçüt kullandığını ifade etmektedir. Bir kişinin en çok kullandığı dilin o kişinin yaşamının farklı evrelerinde dahi değişebileceğine değinir ve ana dil tanımının bu ölçütlerden hangisinin kullanıldığına bağlı olarak farklılık arz edeceğini söyler. Bahsedilen ölçütler; kişinin sahip olduğu köken,

dil yeterliliği, dilin işlevi ve dil tutumudur. Kişinin kökeni yaklaşımı hariç diğerlerinin bireyin anadilinin yaşamı içerisinde birkaç defa değişebilme olasılığına izin verdiğini ifade eder. Kökene dair yaklaşıma göre anadil kişinin öğrendiği ilk dildir ve zaman içerisinde değişmeyen iletişim becerilerinin temelini oluşturur. Dil yeterliliğini temel alan yaklaşım ana-dili kişinin en iyi bildiği dil olarak ele alır. Dilin işlevi ile ilgili yaklaşım; anadilin kişinin en çok kullandığı dil olduğunu vurgular. Böylece hayatın farklı dönemlerinde anadilin değişebileceği anlayışını getirir. Dil tutumuna dair yaklaşım ise; kişinin hem kendisi hem de toplum tarafından o dilin doğal konuşucusu olarak özdeşleştirilmesi gerektiğini temel alır. Ana-dili, kişinin hesap yaptığı, rüya gördüğü, günlük yazdığı dil olarak kabul eder.

Etnik gruplar, anadilleri temel alınarak ait oldukları dilsel azınlığa göre tanımlanır ve toplumun geri kalanından onları ayıran en temel unsur anadilleridir. Bu bakış açısıyla ana dili tanımlamanın neden önemli olduğu ortaya koyulmuştur (Skutnabb-Kangas, 1981, 12).

Bir ülkenin hoşgörü ve çok kültürlülük açısından hangi gelişim evresinde olduğunu belirlemek için eğitim otoriteleri tarafından yapılan ana dil tanımında kullanılan kriterlerin önemine değinen Skutnabb- Kangas (1981, 19) birincil gelişim düzeyinde olanların dilin işlevi tanımlarını kullandıklarını belirtir. İkinci evrede Batı dünyasında yer alan pek çok ülkenin dil yeterliliği kriterine önem verdiğinden bahseder. Skutnabb- Kangas'a göre en iyi bakış açısı dil kökeni ve içsel kimlik (internal identification) kriterlerinin birleşimi ile oluşan tanımlamadan meydana gelmektedir. Buradan hareketle her çocuğa öğrendiği ilk dili yani anadilini geliştirme hakkı tanınması, anadili ile gurur duymaları ve kimliğinin diğerleri tarafından kabul edilmesinin sağlanması bir insanlık hakkıdır.

Yıldız'a (2012, 1) göre bireyin hem kimliğini geliştirmesi ve güçlendirmesi, hem de bilişsel becerilerinin olgunlaşması bakımından ana dili oldukça önemlidir. Dilin sadece iletişim sağlamaktan öte, bireyin düşüncelerini yeniden şekillendirmesini sağlayan ve onları bir araya getiren temel bir beceri olduğuna vurgu yapmaktadır. Bireyin sahip olduğu bilişsel beceriler ile anadil kullanımı arasındaki ilişkiye dikkat çekmektedir. Dikkat, algılama, bellek, düşünme, öğrenme, yargılama, gerçeği arama ve değerlendirme gibi becerilerin gelişmesinin ana dilin kullanım zenginliği oranında gelişeceğini belirtmektedir. Ana dil ile millî birlik ve kültür arasındaki bağa değinen Güzel, ana dilin

öncelikle anne ve aileden daha sonra çevreden öğrenilen, bireyin bilinçaltına inerek yaşadığı toplum ile bağ kurmasını sağlayan dil olduğundan bahsetmektedir. İnsanın hayal, duygu ve anlamlandırma becerilerinin bir araya gelmesinde en önemli unsur ana dildir. Bu unsurun ortadan kaldırılması veya yerine başka unsurlar getirilmesinin millî birlik ve kültür açısından tehlike yaratabileceği konusunda uyarıda bulunmaktadır (2014, 27).

İki dillilik konusunda alanyazında birçok farklı tanım kullanılmaktadır. Dil uzmanları bu olguyla ilgili kendi görüşlerini ortaya koymaktadırlar. En temel tanımıyla iki dillilik Vardar tarafından "Dilbilim ve Dilbilgisi Terimleri Sözlüğünde: "Bir bireyin iki dil bilmesi ya da bir toplumda iki dil kullanılması durumu" olarak tanımlanmıştır.

Haugen, iki dilliliğin kişinin diğer dilde anlamlı sözler (ifadeler) üretmesiyle başladığını belirtmektedir (Haugen,1953'ten aktaran Skutnabb-Kangas, 1981, 82).

Skutnabb-Kangas'ın aktardığına göre iki dilliğin klasik bir tanımı Bloomfield tarafından iki veya daha fazla dile ana dil düzeyinde hâkim olmak olarak yapılmıştır (Bloomfield, 1933, 56'dan aktaran Skutnabb- Kangas, 1981, 82).

Weinreich; iki dilliliği, duruma göre iki ayrı dilden birini değişmeli olarak kullanma biçimi olarak tanımlamaktadır. Ancak kişinin her iki dili de kullanmasının gerekmediğini, iki dili bilmesinin yeterli olduğunu ifade eder. Haugen, iki dilin birden kusursuz olarak bilinmesinin nadir rastlanan bir durum olduğu için gerekli olmadığını, genellikle bir dilin diğer dilden daha iyi bilindiğini belirtir. Doherty, ikinci dilin iletişim sağlayabilecek nitelikte olmasının yeterli olduğunu ifade eder. Malmberg; bir bilingual, anadiline ilaveten, doğal yollarla erken yaşlarda veya çocukluktan itibaren ikinci bir dili olan birey'dir. Mackey; dil bilimde, bireyin çeşitli sebeplerle ve değişik şartlar altında birden fazla dili edinmesi, kullanması ya da ikinci bir dili ana diline yakın düzeyde öğrenmesi durumuna iki dillilik adı verilir. Lyons mükemmel iki dilliliği; monolingual bir kişinin ana dilde sahip olduğu performansa her iki dilde sahip olma şeklinde tanımlamakta ve iki dillilikte mükemmellikten söz edemediğimiz durumlarda herhangi bir dil dominant olacak ve o dilden diğerine çeviri yapılacak demektedir. Weiss iki dilliliği: "Doğal ve kültürel iki dillilik çerçevesinde iki dilin çeviri gerektirmeden aktif ve pasif olarak kullanımıdır." şeklinde tarif etmektedir. Çağatay Özdemir iki dilliliği; iki dillilik, çocuğun kavram oluşturma döneminin ötesine kadar uzanan bir süreci kapsamaktadır, şeklinde ifade

etmektedir. Tokdemir'e göre iki dillilik, her iki dilin doğuştan itibaren öğrenilmesi ve iki dilde de ana dil performansı olup iki dilli kişinin çevreyi tanıması, algılaması ve her iki dili de yeterince kullanabilmesidir (Güzel, 2014).

Güzel (2014, 63), iki dillilik konusunda kişinin yabancı bir toplum içinde yaşarken toplum dilini öğrenen bireyin kendi milli dili ve kültürünü de yaşatması gerektiğini vurgular.

Jim Cummins (1981, 8) iki dilliliği geniş anlamda "aynı birey tarafından iki dili anlama ve kavrama becerisi" olarak tanımlamaktadır. Yıldız (2012, 269) bireyin iki dilli olabilmesi için doğuştan itibaren iki dilli bir ortamda bulunması gerektiğini ifade eder ve ailede konuşulan dil ile çevrede konuşulan dilin farklı olması durumunu iki dillilik olarak tanımlar. Avrupa'da yaşayan Türk çocuklarının böyle bir durumda olduğunu belirtir.

İki dillilik kriterlerini birleştiren tanımı Skutnabb-Kangas şöyle yapmaktadır:

> "İki dilli birey, yerli bireylerle aynı düzeyde kendini iki veya daha fazla dil grubu ve kültürüyle özdeşleştiren, iki veya daha çok dili konuşan veya bireyin kendisi tarafından istenen konuşma ve bilimsel yeteneğine göre, ya iki dilli, ya da tek dilli toplumda bulunan, iki dil bilen ve bulunduğu toplumun dilini de ana dili gibi konuşabilen kişidir." (Skutnabb-Kangas, 1980'den aktaran Güzel, 2014, 64).

İki dillilik kapsamında ele alınan azınlık diline sahip çocuklar terimi ana dili (L1), daha genel olan toplum ve okul dilinden (L2) farklı olan çocuklar olarak ele alınmıştır (Cummnis, 1981, 8). Eski zamanlarda iki dillilik, daha düşük sosyal statüye sahip olan azınlık dilinden daha yüksek sosyal statüye sahip olan çoğunluk diline geçişte bir araç olarak ele alınmıştır. Bu görüş kapsamında kişinin netice olarak 'kötü' olarak algılanan iki dillilik aracılığıyla daha güçlü ve prestjli olan toplum diline geçerek tek dilli birey haline geleceği savunulmaktadır. Bu görüşlerin 19. yüzyıl sonu ve 20. yüzyıl başında 'tek ulus tek dil' ideolojisini destekleyen ulus devletlerin yükselmesi ile bağlantısı bulunmaktadır (Skutnabb-Kangas, 1981, 67).

Zamanla tutumlar değişmiş ve azınlık grupları harekete geçmiştir. Kültürel, dilsel, ekonomik ve politik konularda olduğu gibi çocuklarının hangi dilde ve nasıl eğitileceği konusunda da haklarını talep etmişlerdir. Azınlık geçmişine sahip fakat ana dilini artık bilmeyen veya çok az anlayabilen, konuşamayan bireyler, kendi dilsel geçmişlerine dönmüş ve azınlık-çoğunluk dilleri arasında daha iyi bir denge kurmaya başlamışlardır. Böylece iki dillilik bir geçiş evresi olarak görülmektense, çabalamaya değer iyi ve kalıcı bir durum haline dönüşmüştür (Skutnabb-Kangas, 1981, 69).

Bu azınlık gruplarının başarılı ve dengeli iki dilliler hâline gelmesi hem politik hem de eğitimsel kararlara bağlı bulunmaktadır. Her gün süratle değişen bir dünyada sağlam etnik ve dilsel kökenlere sahip olmak ve bunları araştırmak giderek daha fazla önem arz etmektedir (Skutnabb-Kangas, 1981, 70). Başarılı ve dengeli iki dillilik konusunu anlamak amacıyla iki dillilik türlerini ve bunların özelliklerini incelemek gerekmektedir.

2.2. İki Dilliliğin Türleri

İki dillilik türleri konusunda alanyazında birçok farklı yaklaşım bulunmaktadır. Bu yaklaşımların tümünde, bireylerin bu dilleri edinim zamanları, edinme yolları ve bu dillere olan hâkimiyetleri önemli bir etken olarak karşımıza çıkmaktadır.

Skutnabb-Kangas dünyadaki iki dillileri iki dilli olma koşullarına, iki dilliğin sağladığı yararlar veya barındırdığı risklere göre dört temel gruba ayırmıştır. Bu gruplar: elit iki dillilik, çoğunluk toplumundaki iki dilliler, iki dilli ailelerdeki iki dilliler ve azınlık toplumlarındaki iki dillilerdir.

Birinci grup olan elit iki dilliler, iki dilli olmaya kendi tercihleri doğrultusunda karar verme hakkı olan kişilerdir. Bu gruptaki kişiler orta-üst sınıf ailelere mensup, belirli bir dönemde yurt dışında yaşamış veya yurt dışında okumak için burs kazanmış olan, akademisyenlerin, diplomatların, uluslararası devlet memurlarının, iş insanlarının çocuklarıdır. Bu bireyler için iki dillilik gönüllülük esasına dayalıdır. İki dilli olmaları için hiçbir şekilde baskıya maruz kalmamışlardır. Bu iki dillilik sıklıkla ‘doğal iki dillilik’ olarak karşımıza çıkmaktadır. Elit iki dilliler, ikinci dilleri ana dillerini edinmelerini tehdit etmemiş bilakis ana dillerini edinmeleri konusunda desteklenmiş kişilerdir. Bu tip iki dilliliğe genellikle olumlu olarak bakılmış ve bireysel çeşitlilik olarak ele alınmıştır. Çoğunluk toplumlarındaki iki dillilikten farkı, dilin profesyonel ortamların dışında doğal bir ortamda edinilmesi ve iki dilli olmaya bireylerin kendilerinin karar vermesidir (Skutnabb-Kangas, 1981, 75-76). İkinci kategori olarak ele alacağımız çoğunluk toplumundaki iki dilliler grubundaki bireyler çoğunlukla yabancı bir dili okulda öğrenen kişilerdir. İngilizce ve Fransızca öğrenen İsveçli çocuklar bu duruma örnek olarak verilebilir. Bu iki dillilik türüne mensup bir diğer grup ise immersiyon programlarındaki çocuklardır. Çoğunluk toplumlarındaki çocuklar iki farklı sebeple iki dilli bireyler haline

gelmektedirler. Birinci durum için Kanada'da geliştirilmiş olan dilsel immersiyon programları örnek olarak verilebilir. Bu okullarda İngilizce ana-diline sahip toplumdaki çocuklara azınlık dili olan Fransızca öğretilmektedir. İkinci bir durum ise daha prestijli olan dilin Afrika devletleri gibi kolonize edilmiş olan ülkelerde öğretilmesi yoluyla bireyler iki dilli olabilmektedir. Genellikle birinci gruptakiler gönüllü olarak iki dilli olurlar. İki dilli olmaları konusunda toplumda veya ailede herhangi bir baskı söz konusu değildir. Ana dillerine tam olarak hâkim olmakla birlikte, iki dilli olmayı başaramazlarsa ne dilsel olarak ne de akademik olarak büyük bir kayıp yaşamayacakları ifade edilmektedir. Zaten çoğunlukla ülkedeki resmi dil olan anadillerini kullanarak toplum içerisinde yer almaya devam edeceklerdir (Skutnabb-Kangas, 1981, 77).

İki dilli ailelerdeki iki dilliler ise üçüncü grup olarak ele alınmaktadır. Bu gruptaki bireyler ana dilleri birbirinden farklı olan anne-babaya sahip çocukları kapsamaktadır. Eğer ebeveynlerden birisi toplumdaki çoğunluk dilini konuşuyorsa çocuğun iki dilli olması için toplumsal bir baskı bulunmamaktadır. Bilakis toplum çocuğun resmi dili kullanarak tek dilli olmasını teşvik etmektedir. Diğer taraftan bu bireyler aile içi baskıya sıklıkla maruz kalmaktadırlar. Çocuğun her iki dilde de ebeveynleriyle iletişim kurması ailesi tarafından arzu edilmektedir. Bireyin iki dilli aile içerisinde 'tamamen' iki dilli olamaması, bunun yerine tek dilli veya dillerin birinde baskın olacak şekilde büyümesi riski bulunmaktadır. İkinci dilin edinildiği yaşı temel alan Baker, karma evliliklerden olan çocuklar ile ebeveynlerden her birinin kendi ana dilini konuştuğu durumlarda eş zamanlı iki dillilik (simultaneous bilingualism) türünün görüldüğünü ifade etmektedir. Eş zamanlı iki dillilikte doğumdan itibaren iki dile birden maruz kalma durumu söz konusudur. Baker, ikinci dilin daha sonra kazanıldığı durumları ise birbirini izleyen iki dillilik (sequential bilingualism) olarak adlandırmaktadır. Birbirini izleyen iki dillik türüne örnek olarak ana dillerinden farklı bir dilin konuşulduğu ülkelerde yaşayan bireyleri göstermektedir. Çocuk öncelikle evde konuşulan dili, belli bir yaşa gelince de anaokulu ya da ilkokula başlayarak ikinci dili öğrenir (Baker, 2001, 87).

Çocuğun iki dilli olmayı başaramaması durumunda ebeveynlerinden biriyle ana dilde iletişim kuramama olasılığı bulunmaktadır (Skutnabb-Kangas, 1981, 78).

Baker, iki dilliliğe dair yetenekli olmak ile iki dilin kullanımı arasında temel bir fark bulunduğundan bahseder. Baker'e göre bazı iki dilliler iki dili birden akıcı bir şekilde konuşabilmelerine rağmen çok az bir kısmı iki dili birden kullanmayı tercih etmektedir. Bazı iki dilli bireyler ise iki dilde de çok daha az akıcı olmalarına rağmen iki dillerini de düzenli olarak farklı bağlamlarda kullanmaktadırlar. Bireyin iki dilde birden yeterlilik sahibi olduğunu söyleyebilmek için dört temel boyut olan dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerine sahip olması gerekmektedir. Baker, o dilde düşünmenin de beşinci dil becerisi olarak ele alınabileceğini ifade eder (Baker, 2001, 15).

Edwards, Baker ile benzer bir yaklaşım içerisinde bulunarak her iki dili bilme düzeyini temel alan tanımlamalar ortaya koymakta ve "iki dili bilmek" ile "iki dili kullanmak" arasındaki farka vurgu yapmaktadır. Bu bakış açısına göre iki dilliği, "iki yönlü iki dillilik" (ambilingualismus) ve "dengeli iki dillilik" (aquitingualismus) olarak ayırmak mümkündür (Yılmaz, 2014). İki yönlü iki dillilikte birey, farklı bağlamlar içerisinde dahi her iki dilde de diğer dilin etkisini taşımadan aynı ölçüde iletişim kurabilmektedir. Dengeli iki dillilikte ise birey her iki dilde eşit düzeyde beceri sahibidir (Edwards, 2003, 57). Dillerden birinin daha fazla gelişmiş olduğu durumlarda baskın (dominant) iki dillilikten söz edilmektedir. Daha fazla gelişmiş olan dile baskın (dominant) dil denilmektedir. Baskın iki dilliliğe sıklıkla rastlanmakta iken dengeli iki dillilik ender olarak görülmektedir (Yılmaz, 2014).

Weiss ve König ikinci dilin edinim şekline göre 'Doğal iki dillilik' ve 'Kültürel iki dillik' türlerinden bahseder (Güzel, 2014, 64). Doğal iki dilli bireyler ebeveynlerden birinin yabancı olmasından dolayı veya göç sebebiyle yabancı ülkede bulunması sebebiyle bulunduğu toplumdaki bireylerle iletişim kurma ihtiyacı sonucu ikinci dili okul dışında öğrenir. Almanya'da yaşayan Türk çocukları bu türdeki iki dilliliğe örnek olarak verilebilir (Güzel, 2014, 64). Kültürel iki dillilikte ise ikinci dilin örgün eğitim içerisinde sistemli olarak öğretilmesi söz konusudur. Yabancı dilde eğitim yapılan okullarda okuyan öğrenciler bu gruba örnek olarak verilebilir. Romaine'nin aktardığına göre kültürel iki dillilik Weinreich tarafından dillerin edinilme yollarına göre 3 farklı gruba ayrılmıştır. Birinci grup olan eşgüdümlü iki dillilikte (koordine iki dillilik), kişi iki farklı dili farklı çevrelerde öğrenir. İki dile ait sözcükler her kelime kendi özel anlamına sahip olacak şekilde ayrı olarak öğrenilir. İlk dili İngilizce olan ve daha sonra okulda Fransızca öğrenen

bir kişi örnek olarak verilebilir. Bu örnekte iki dil farklı bağlamlarda ele alınmıştır. İki dil için farklı kavramsal sistemlerin geliştirilmesi ve sürdürülmesi gerektiği düşünülür. Örnek olarak birey hem Fransızca 'livre' kelimesi için hem de İngilizce 'book' kelimesi için kendi özel anlamlarını düşünecektir (Weinreich, 1968, 9-11'den aktaran Romaine, 1995, 78-79). Weinreich'a göre ikinci tür olan bileşik (eklemeli) iki dillilikte kişi, iki dili de aynı bağlam içerisinde eşzamanlı olarak öğrenir. Bu sebeple kişinin beyninde iki dil kaynaşmış olarak bulunmaktadır. Bu tip iki dillilikte diller ses ve sözcük bakımından farklılık gösterse de aynı anlama sahiptirler. İki dilli bireyde tek bir sistem bulunmaktadır (Weinreich, 1968, 6'dan aktaran Güzel, 2014, 66). Örnek olarak hem Fransızcayı hem de Almancayı edinen bir çocuk için Almanca *buch* ve Fransızca *livre* sözcükleri için ortak bir anlam ifade edecektir (Romaine, 1995, 79). Yılmaz (2014, 1645), bu duruma Almanya'da yaşayan ve çocuğu ile aynı iletişimsel durum için bazen Almanca bazen de Türkçe konuşan bir babayı örnek olarak göstermektedir. Bileşik iki dillilikte diller birbirine bağımlı iken eşgüdümlü iki dillilikte ise birbirinden bağımsızdır. Weinreich ayrıca eşgüdümlü iki dilliğin alt türü olan üçüncü tür iki dillilikten bahseder. Bağımlı iki dillilik veya yardımcı iki dillilik olarak adlandırılabilecek olan bu tür iki dillikte kişi daha güçlü olduğu dilden daha zayıf olduğu dile çeviri yapar. Baskın olan dil diğer dil için bir süzgeç işlevi görmektedir.

Eşgüdümlü iki dillilikte birey iki dili birbirinden ayrı olarak farklı toplumsal yapılar içerisinde öğrenmiştir. Bu nedenle iki dilli bireyin zihninde iki dil birbirinden farklı dilsel kodlama düzenine sahiptir. Eklemeli iki dillilikte aynı kavramı ifade etmek için kullanılan dilsel ifadeler iki dilli bireyin zihninde ayrı ayrı kodlanmıştır. Fakat kodlamalar farklı olsa da anlam bakımından bir ortaklık söz konusudur. Bağımlı iki dillilik, okul veya kurs ortamında birinci dil yardımı ile ikinci dilin belli bir sistem içerisinde öğrenilmesidir (Yılmaz, 2014, 1645). İki dilli bireylerin iki dildeki akıcılık durumunu temel alan Edwards "üretici (aktif) iki dillilik" ve "alıcı (pasif) iki dillilik" olmak üzere iki tip iki dillilikten bahsetmektedir. Üretici iki dilliler, iki dili de anlayabilen ve bu dillerde konuşma ve yazma becerilerine sahip bireylerdir. Alıcı iki dilliler ise dili anlayan, okuma ve dinleme becerilerine sahip ancak konuşma ve yazma becerilerinde noksanlık yaşayan bireylerdir. Edwards (2003, 58), sadece alıcı becerilere sahip bireyleri "yarı iki dilli" olarak adlandırmaktadır. Özellikle azınlık toplumu çocuklarında olumsuz şartlar sebebiyle yarı

iki dillilik durumu göze çarpmaktadır. İki dilli bireyin yaşadığı toplumun iki dilliğe bakış açısının çocukluk çağından itibaren bireyde yarattığı etkiler sonucunda Edwards eklemeli ve eksiltici iki dillilik türleri arasındaki fark üzerinde durmuştur. Bireyin iki dili ediniminin toplum tarafından olumlu karşılanması ve her iki dilin de değerli ve faydalı olarak algılanması sonucunda eklemeli iki dillilik (additive bilingualism) ortaya çıkmaktadır. Özellikle aristokrat ve elit topluluklar içerisinde eğitimli bireylerin birden fazla dil bilmesi doğal karşılanmakta iki dilli bireyin dilsel gelişimi desteklenmektedir. İki dilli bireyin yaşadığı toplum tarafından sadece ikinci dili kullanması üzerine toplumsal ve siyasi baskılara maruz kalması sonucunda eksiltici iki dilliliğe (subractive bilingualism) rastlanmaktadır. Bireyin yaşadığı sosyal çevrede ikinci dil ana dilden daha değerli olarak algılanmaktadır. Bu nedenle sonradan öğrenilen dil ana dilin yerine geçmektedir (Edwards, 2003, 59).

Skutnabb-Kangas, Edwards ile benzer bir yaklaşım içerisinde bulunarak toplumsal baskı sonucu sadece ikinci dilin kullanılmasının sebep olabileceği sakıncalardan bahsetmektedir. Azınlık toplumlarına mensup çocuklar iki dilli olmaları konusunda oldukça güçlü toplumsal baskıya maruz kalmaktadırlar. Dışsal toplum baskısının yanında aile tarafından da hem ana dillerini hem de toplum dilini öğrenmeleri konusunda içsel bir baskı yapılmaktadır. Bu çocukların iki dilli bireyler olamamaları durumunda yaşayacakları riskler, diğer kategorilerde bulunan çocukların yaşayacakları risklerden oldukça fazladır. Eğer çocuk tek dilli ya da ana dilinde baskın bir birey olarak yetişirse gelecekteki eğitimsel şanslarının çoğunu kaybedecektir. İş piyasasında çoğunluk toplumundan olan kişiler ile rekabet edemeyecektir. Eğer çocuk çoğunluk dilinde baskın olacak şekilde tek dilli birey olarak yetişirse ana dilini unutma ve kendi ailesi, kökeni ve kültürünün dışında bırakılma riskiyle karşı karşıya kalacaktır. Kimlik karmaşası, köksüzlük ve yabancılaşma sorunları meydana gelecektir. Ayrıca ana dilde yaşanabilecek kayıplar, toplum dilinin kazanılmasına olumsuz şekilde etki edecektir (Skutnabb-Kangas, 1981, 79-80).

Yıldız (2012), iki dillilikten dolayı bireylerin maruz kalabileceği olumsuz etkilerden korunmak amacıyla her iki dilin de dengeli bir şekilde öğrenilmesinin önemini vurgulayan Eşik Kuramı' nı hatırlatmaktadır. İlk defa Cummins'in bahsettiği Eşik Kuramı' na göre iki dilli bireyin olumlu bir gelişim gösterebilmesi için özellikle ana dilinde yeterli bir

seviyeye ulaşmasının zorunlu olduğunu ifade etmektedir. Kişinin birinci dilinin daha prestijli veya baskın olduğu durumlardan "ileri seviyede iki dillilik (additive Zweisprachigkeit)" olarak söz etmektedir. Bu tür iki dillilikte çocuğun ikinci dilinde edindiği beceriler, ana dilini bastırmadan okul başarısına eklenmektedir. Bu yaklaşıma göre iki dilli bireyin iki dilliliğin olumlu etkilerinden faydalanabilmesi için dil becerilerinde ulaşması gereken belirli düzeyler bulunmaktadır. Kurama göre çocuğun ileri seviyede iki dilli olabilmesi için öncelikle birinci dilinde yeterli düzeye erişmesi gerekmektedir. Cummins'in kuramına göre üç aşamalı bir eşik söz konusudur. Birinci aşamada birey her iki dilde de düşük seviyede beceri göstermektedir. Aşağı eşik düzeye ulaşamayan birey yarım dillilik ya da çift yarım dillilik riski ile karşı karşıyadır. Ne olumlu ne de olumsuz olarak ifade edilen ikinci aşamada yalnızca bir dilde yeterli düzeydedir. Üçüncü aşama ise ileri seviye iki dilliliktir. Birey her iki dilde de üst düzey başarı göstermektedir (Cummis, 1984, 187-198'den aktaran Yıldız, 2014).

2.3. Türkçe-Almanca İki Dilli Öğrenciler

Türkiye ve Almanya arasında 1961 yılında imzalanan anlaşma neticesinde Türkiye'den Almanya'ya kitlesel işgücü göçü başlamıştır. Başlangıçta hem göçmenler hem de taraf devletler tarafından geçici olarak görülen bu göç zamanla sürekli hale gelmiştir (Adıgüzel, 2011, 232). Zamanla ailelerini de yanlarına alan işçilerin Almanya'da kalıcı hâle gelmesiyle bu ülkede doğan ve büyüyen çocuklar Türkçe-Almanca iki dilli bireyler olarak toplumda yer almışlardır.

Türkçe-Almanca iki dilli öğrencilerin azınlık toplumlarında görülen iki dillilik grubunda bulundukları söylenebilir. Bu grupta bulunan bireyler iki dilli olmaları bakımından oldukça büyük bir baskı altındadır. Almanca 'da yaşanacak kayıp eğitimsel olanaklarını kaybedip uzun vadede iş piyasası içerisinde toplumun geri kalanı ile rekabet etmesinin önüne geçecektir. Ana dilde yaşanacak kayıp ise öz kültürü ve kimliğinden uzaklaşarak aidiyet duygularının kaybına sebep olacaktır. Azınlık toplumuna mensup iki dilliler "yarı iki dillilik" riskiyle karşı karşıya bulunmaktadır.

Ailede konuşulan dil ile toplumda konuşulan dilin farklı olduğu ve çocuğun doğuştan itibaren iki dilli bir ortamda büyüdüğü durumlarda iki dillilik meydana gelmektedir.

Avrupa'da yaşayan Türk çocukları böyle bir ortamda büyümektedirler. İki dillilik dil bilimciler tarafından iki başlı bir buzdağına benzetilmektedir. Buz dağı görünen bir kısımdan ve altında bulunan çok daha büyük ve ortak bir kökten meydana gelmektedir. İki dillilik, iki dilin de ortak olarak beslendiği iki ayrı dil olması bakımından buz dağına benzetilmektedir. Dolayısıyla ailenin, okulun ve çevrenin çocukların iki dilli olarak yetişmesini desteklemesi gerekmektedir (Yıldız, 2012, 269).

Türkçe-Almanca iki dilli öğrencilerin Cummins'in bahsettiği Eşik Düzey Varsayımına göre ileri seviye iki dilli olabilmeleri ve üçüncü seviyeye ulaşabilmeleri için ilk önce birinci dillerinde yeterli düzeye erişmeleri gerekmektedir.

2.4. Almanya'da Türkçe Öğretimi

İkinci Dünya Savaşı'nın bitmesiyle birlikte endüstri gelişimini tamamlayan Almanya, işgücü açığını kapatmak amacıyla İtalya, Türkiye, Yunanistan, İspanya, Portekiz, Tunus gibi ülkelerle anlaşmalar yapmıştır. Bu anlaşmalar neticesinde işçi açığını kapatma yoluna gitmiştir. 1960'lı yıllardan itibaren Türkçe Almanya'da azınlık dili olarak kullanılmaya başlamıştır. Günümüzde Almanya'da 3 milyon Türk yaşamaktadır (Bekar, 2013).

Almanya'da yabancı göçmen çocukları için sunulan ana dil derslerinin yasal alt yapısı Kültür Bakanları Konferansının, 1971 ve 1976 yıllarında almış olduğu kararlara bağlıdır ve bu kararlar halen geçerlidir. Bu kararlara göre ana dili dersi "ana dilinde tamamlama (takviye) dersi" (Muttersprachlicher Ergänzungsunterricht) adında haftada 2-5 saat arasında isteğe bağlı ek ders olarak sunulmaktadır. Ana dili dersi günümüzde daha çok alt sınır olan 2 saatlik zaman diliminde sunulmaktadır. Bu dersleri veren öğretmenler, geldikleri ülkede öğretmenlik eğitimi almış ve sadece ana dili dersi vermekle yükümlüdürler. Ancak son zamanlarda Almanya'da doğup büyümüş, 2. nesle mensup olan ve Almanya'da öğretmenlik eğitimi almış göçmen kökenli öğretmenler de ana dili dersi için görevlendirilmektedir. Kültür Bakanları Konferansı'nın tavsiyeleri doğrultusunda Almanya'da farklı organizasyon biçimleri denenmiştir. Örnek olarak göçmen çocuklarından oluşan bir sınıfta ana dili, okulda geçerli bir ders (Fach) olarak okutulmuştur. Dersin belli bir kısmı ana dilinde sunulmuştur. Dil bakımından homojen olması beklenen bu sınıflar, daha sonra milliyet bakımından homojen sınıflara

dönüşmüştür. Bu program, segregasyon (ayrışma) modeline göre oluşturulmuş sınıflarda 1980'li yıllara kadar uygulanmış, ancak beklenen eğitim işlevini yerine getirememiştir. İleriki yıllarda bunun tam tersine Berlin ve Kuzey Ren-Westfalya eyaletlerindeki liselerde (Sekundarbereich) göçmen öğrencilere ana dillerini "ikinci yabancı dil" olarak seçme şansı sunulmuştur. Ancak göçmen çocuklarının ana dilleri "büyük" yabancı dillere rakip olarak duramamıştır. Bremen ve Hamburg'da konsolosluk tarafından sunulan ana dil dersi yanında göçmen çocukları için Alman okul idaresi tarafından da ana dili dersi verilmektedir. Ana dili dersi uygulamalarında 90'lı yıllarda iki dilli sınıflar ortaya çıkmıştır. Bu modelde, içinde göçmenlerin ana dillerinin de yer alacağı, geniş yelpazeli, iki dilli bir eğitim amaçlanmıştır. Bu modelin ilk örneği 1993'ten beri Wolsburg şehrinde eğitim veren Alman-İtalyan Lisesi'dir (DeutschItalienische Gesamtschule). Berlin'de bu sisteme bağlı olarak iki Alman-Türk Okulu eğitime devam etmektedir. Hamburg'da da iki dilli Alman-Türk sınıfları bulunmaktadır (Yıldız, 2012, 8-9).

Yağmur (2006, 27), Batı Avrupa'da Türkçe 'nin yabancı dil ya da ana dili şeklinde öğretildiğinden bahsetmektedir. Ancak gerçek anlamda yabancı dil olarak Türkçe programının mevcut olmadığını çünkü bu derslere devam eden öğrencilerin genellikle Türk kökenli olduğunu belirtmektedir. Türkçe dersinin sistemli bir programı yoktur. Türkçe dersi pek çok Avrupa ülkesinde ya okul müfredatının içerisinde ya da okul saatleri dışında öğretilmektedir. En yaygın görülen uygulama, Türkçe dersinin ilkokullarda ders saatleri dışında ana dil dersi adı altında, orta dereceli okullarda ise seçmeli ders olarak ana dili ya da yabancı dil kapsamında öğretilmesidir.

Ana dili derslerindeki sınırlamalar derslerin verimliliğini önemli ölçüde etkilemektedir. Derslerin seçmeli olması, notların karnede yer almaması, sınıf geçmede herhangi bir etkisinin olmaması, Türkçeyi ikinci dil ortamında öğretecek nitelikli Türkçe öğretmenlerine olan ihtiyaç ve Türkiye'deki Türkçe öğretiminden farklı olarak Batı Avrupa'daki öğrenci profiline uygun Türkçe öğretim malzemesi gerekliliği yurt dışındaki Türkçe ana dil derslerinde yaşanan sorunlardan bazılarıdır. Ülkemizden yurt dışına gönderilen öğretmenlerin ana dilinin Türkçe olması ya da Türk Dili Edebiyatı bölümlerinden mezun olmaları Türkçeyi iki dilli öğrencilerin ihtiyacına yönelik olarak öğretmelerine yeterli olmamaktadır. Yurt dışında Türkçeyi ana dil dersi olarak öğreten öğretmenlerin çalışacakları ülkenin dilinde ya da İngilizce gibi bir dünya dilinde

iletişimsel yeterliliğe sahip olmaları ve iki dilli öğrencilerin ihtiyacına yönelik eğitim almaları gerekmektedir (Yağmur, 2006, 28).

Dil, bir toplumun kültürünün yeniden üretiminde ve genç kuşaklara aktarımında en temel araçtır. Almanya'daki Türklerin kültürel kodlarını analiz etmek için kuşaklar boyunca dilde yaşanan değişime bakmak yeterli olacaktır. Almanya'ya göç eden birinci kuşaktan üçüncü kuşağa kadar olan süreçte ana dilde yaşanan kayıp göçmenlerin kültürel kimlikleri açısından bir tehdit unsuru olmaktadır. Almanya'ya 1961 yılında başlayan kitlesel işgücü göçü ile birlikte Almancayı bilenlerin sayısının sınırlı olduğu birinci kuşaktan, Almanya'da doğup büyüyen ve Türkçeyi bilenlerin sayısının azaldığı üçüncü kuşağa doğru bir dönüşüm yaşanmıştır. Üçüncü kuşağa mensup bireyler her iki dilde de yetersizlik yaşamakta ve günlük hayatta Türkçe-Almanca karışımı bir dil kullanmaktadırlar. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) verilerine göre, Almanya'da 24 bini üniversitelerde olmak üzere yaklaşık 563 bin Türk öğrenci bulunmaktadır. Türkçe ve Türk Kültürü dersi veren öğretmen sayısı 1609'dur. Bu öğretmenlerden 436 tanesi MEB tarafından Türkiye'den gönderilmiş öğretmenlerken 1170 tanesi ise Almanya tarafından görevlendirilmiş öğretmenlerdir. Üçüncü ve sonraki kuşak Türklerin hem Alman eğitim sistemi içerisindeki başarıları hem de ileride yaşayabilecekleri kimlik ve kültür sorunları açısından oldukça önemli bir işlevi olan ana dili Türkçe derslerine öğrencilerin ve velilerin yeterli ilgi göstermedikleri gözlenmektedir. Türkçe ve Türk Kültürü dersleri, Ana Dili Tamamlama Dersi" (MEU-Muttersprache Ergenzung Unterrich) adı altında verilmektedir. Bu derslerin Alman müfredat programında bulunmaması ve okul notlarını etkilememesi sebebiyle Türk öğrencilerin derslere ilgisi ve katılımı yeterli düzeyde değildir (Adıgüzel, 2011).

Güzel (2014), Almancayı bilmedikleri ve yaramaz oldukları gerekçesiyle Türk çocuklarının öğretim güçlüğü çeken öğrencilerin devam ettikleri okullara gönderildiklerini belirtmektedir. Sonderschule'ler konusunda bir takım tedbirlerin alınmasının önemli olduğu ifade edilmektedir. Örnek olarak; öğrencilere uygulanacak testlerin hem Almanca hem de Türkçe olarak hazırlanması, yapılacak test sınavında bir Türk öğretmenin hazır bulunması ve bütün bu işlemlerin yapılmasını sağlamak için eyaletler düzeyinde Türk-Alman çalışma gruplarının kurulmasını önermektedir.

Eşik Kuramında belirtildiği üzere Türk öğrencilerin ana dilinde yeterli seviyeye gelmeden Almanca öğrenmeleri konusunda toplum ve aile tarafından baskıya maruz kalmaları, ana dil gelişimini ve dolayısıyla ikinci dil olan Almancanın öğrenilmesini olumsuz yönde etkilediği söylenebilir. Millî Eğitim Temel Kanunu'nun 59. maddesine göre Türk vatandaşlarının yurt dışında eğitim, öğrenim ve ihtisas görmeleri ile ilgili Devlet hizmetlerinin düzenlenmesinden, Millî Eğitim Bakanlığı sorumludur. Bu bağlamda Almanya'da öğrenim gören Türk öğrencileri için ana dili bilinci ve becerilerinin geliştirilmesi ile Türk kültürü ile olan bağlarının kuvvetlendirilmesi bakımından Türkçe ve Türk Kültürü derslerine katılımının ve bu derslerin öğrenci ihtiyacına yönelik niteliğinin artırılması oldukça önemlidir.

2.5. Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Metni

Yurt dışındaki Türk çocuklarının çeşitli sebeplerle ana dili Türkçeden uzaklaşmaları sonucunda yaşadıkları toplum dili ana dilinin yerini almakta ve bazen Türkçe ikinci dil konumuna geçmektedir (Kayır, 2018, 30). Bu sebeple, Türkiye'de okutulan Türkçe derslerinden farklı olarak yurt dışındaki ana dili derslerinde yabancı dil öğretim yöntem ve tekniklerinden yararlanılması faydalı olacaktır. Dilin işlevini ve iletişimsel boyutunu vurgulayan Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni, Avrupa Konseyi ülkeleri tarafından kendi dillerinin ana dili ya da yabancı dil olarak öğretiminde tercih edilmektedir. Bu yöntem ile dillerin öğretilmesinde ortak bir zemin sağlanmaktadır. Yurt dışındaki Türk çocuklarının Türkçe öğretiminde Çerçeve Metin'den yararlanılması, bireylerin diğer kültürlerden gelen bireylerle ortak bir noktada buluşmalarını destekleyecektir (Deniz, Uysal, 2010, 242).

Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni, dil öğretim programları, program yönergeleri, sınav ve ders kitapları vb. konularda gerçekleştirilen çalışmaları ortak bir çerçeve içerisinde yapılandırmayı hedeflemektedir. Yabancı dil öğrenen bireylerin öğrendikleri dilde iletişim kurmak ve yetkinlik kazanmak amacıyla hangi bilgilerini ve yeteneklerini geliştirmeleri ve neleri bilmeleri gerektiği konusu başvuru metninde detaylı bir biçimde ele alınmaktadır (MEB, 2009).

Avrupa Ortak Başvuru Metni, modern dillerin eğitimi alanında görev yapan uzman kişilerin, farklı eğitim sistemleri içerisinde bulunmalarından kaynaklanan iletişim engellerinin ortadan kaldırılmasını amaçlamaktadır. Başvuru metni, eğitim yöneticilerine, kurs planlayıcılarına, öğretmenlere dil öğrenen bireylerin gerçek ihtiyaçlarına yönelik eğitim araçları temin etmekte ve işbirliği sunmaktadır. Yabancı dil öğretimde hedeflere yönelik açıkça ortaya konulmuş tanımlar, içerik ve yöntemler temin etmekte; bu şekilde ders programları ve yabancı dil kurslarının niteliklerini zenginleştirmekle birlikte modern dillerin eğitimi alanında çalışan uzmanlara uluslararası bir ortamda işbirliği yapma fırsatı sunmaktadır (Avrupa Konseyi, 2001).

Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı, dil öğrenimini ve öğretimini iletişimsel bir araç olarak ele almakla birlikte, dil öğrenenleri sosyal olarak toplum içerisinde yer alan ve öğrenme sürecinde bir çaba ortaya koyan "sosyal aktörler" olarak sunmaktadır. Eylem odaklı bir yaklaşım içerisinde, gerçek hayata ait iletişimsel ihtiyaçlara dayalı ve gerçek yaşam görevleri içeren bir öğretim programı tasarlamayı amaçlamaktadır (ADOÇP, 2018, 26). İletişimsel bir izlence öneren eylem odaklı yaklaşım, becerilerin kazanımını öğrenme süreci içerisinde bireyin gerçekleştirdiği eylemler ve ürünlerle ölçmektedir. Bu yaklaşımın günümüz dünyasında sürekli hareket halinde olan bireylerin ihtiyaçları ile örtüştüğü düşünülmektedir. Avrupa Konseyi, bu çerçeve programı oluşturmakla birlikte farklı kültürlerden gelen bireylerin toplum içerisinde bir araya geldikleri zaman doğru ve açık bir iletişim kurabilmesini hedeflemektedir (Deniz, Uysal, 2010, 243-244).

Çerçeve Metin'de ele alınan yaklaşıma göre dil öğrenen bireyler, kendilerine sunulan bildirişimsel görevleri yerine getirebilmek için bildirişimsel dilsel eylemler ve stratejileri uygulamak zorundadır. Belli bir bağlam içerisinde bir görevi yerine getirebilmek amacıyla dili kullananlar, kendi becerileri dâhilinde dilsel stratejilerden yararlanırlar. Bireylerin kendilerine sunulan dilsel etkinliklere katılımı ve bildirişimsel stratejileri kullanımları hedef dil öğrenimindeki ilerlemelerini göstermektedir (TELC, 2013, 60). Avrupa Dil Ortak Çerçeve Metni (2018) iletişimsel dil etkinlikleri ve stratejilerini alıcı, üretimsel ve etkileşimsel dil faaliyetleri başlıkları altında ele almaktadır.

2.5.1. Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Metni'nde Üretimsel Faaliyetler ve Stratejiler

Çerçeve Metin'de iletişimsel dil süreçleri içinde konuşma, yazma etkinlikleri ve stratejileri üretim süreci kapsamında ele alınmaktadır (ADOÇP, 68).

Üretken sözlü etkinlikler (konuşma), Çerçeve Metin'de dili kullanan bireylerin dinleyiciler karşısında ürettikleri sözlü metinler olarak belirtilmiştir. Sözlü üretim etkinliklerine yönelik örneklere şu şekilde yer verilmiştir: (MEB, 2009, 56-57)

- *"yazılı bir metni yüksek sesle okumak*
- *notlara, bir yazılı metine veya görsel araçlara (diyagram, resim, tablo, vs.) bakarak konuşmak*
- *provası yapılmış bir rolü oynamak*
- *kendiliğinden konuşmak*
- *şarkı söylemek"*

Çerçeve Metin'de sözel üretim faaliyetleri için sunulan tanımlayıcı ölçekler şu şekildedir: (TELC, 2013, 61).

- *"Sözlü genel anlatım,*
- *Bağlantılı tekli konuşma: Deneyimleri anlatma,*
- *Bağlantılı tekli konuşma: Gerekçelendirme (bir tartışmada olduğu gibi);*
- *Kamu duyurusu;*
- *Bir topluluk önünde konuşma"*

Üretken sözlü etkinlikler (yazı yazarken), Çerçeve Metin'de dili kullanan bireylerin okuyucular tarafından okunmak üzere ürettikleri yazılı metinler olarak belirtilmiştir. Çerçeve Metin'de yazılı üretim faaliyetleri için sunulan tanımlayıcı ölçekler şu şekildedir: (TELC, 2013, 64).

- *"Yazılı Anlatım, Genel*
- *Yaratıcı Yazma*
- *Rapor ve Deneme/Makale Yazma"*

Üretim stratejileri; dil öğrenen bireyler sözlü veya yazılı olarak hedef dilde iletişim kurmak veya dilsel görevleri yerine getirmek amacıyla çeşitli stratejilerden yararlanırlar. Çerçeve Metin'de dili kullanan bireylerin üretimsel faaliyetler esnasında başvurdukları stratejiler şu şekildedir: (MEB, 2009, 63).

Tablo 1: Üretken Dil Stratejileri

Planlama	• Tekrarlama ve alıştırma yapma • Olanakları saptama • Alıcıları göz önünde bulundurma • Görev uyarlanması • Bildirim uyarlanması
Uygulama	• Telafi etme • Mevcut bilgiye ekleme • Deneme
Denetim	• Başarı denetimi
Hata Onarımı	• Kendi kendini düzeltme

2.5.2. Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Metni'nde Algısal Etkinlikler ve Stratejiler

Çerçeve Metin'de iletişimsel dil süreçleri içinde algısal etkinlikler ve stratejiler, dinleme ve okuma faaliyetlerini kapsamaktadır (ADOÇP, 2018, 54).

İşitsel algısal etkinlikler (dinleme), Çerçeve Metin'de dili kullanan bireylerin bir ya da daha fazla konuşur tarafından üretilmiş olan girdileri algılaması ve işlemesi olarak belirtilmiştir. Dinleme etkinliklerine yönelik örneklere şu şekilde yer verilmiştir:

- *"Kamu duyurusu (bilgi, yönerge, uyarılar, vs.) dinlemek*
- *Medyayı (radyo, televizyon, kayıtlar, sinema) dinlemek*
- *Canlı bir izleyici kitlesinin (tiyatro, kamu toplantıları, halka belirli bir konu üzerinde konuşma, eğlenceler, vs.) üyesi olarak dinlemek*
- *Kulak misafiri olunan konuşmaları, vs. dinlemek"*

Çerçeve Metin'de dinleme faaliyetleri için sunulan tanımlayıcı ölçekler şu şekildedir:

- *"Genel işitsel anlama*
- *Anadili konuşan kişiler arasındaki etkileşimi anlama*
- *Seyirci veya Dinleyici Olarak Anlama*
- *Duyuru ve yönerge dinleme*
- *İşitsel medya ve kayıtları dinleme*" (MEB, 2009, 64-65).

Görsel algısal etkinlikler (okuma), Çerçeve Metin'de dili kullanan bireylerin, bir ya da birçok yazar tarafından üretilmiş olan metinleri girdi olarak algılaması ve işlemesi olarak belirtilmiştir. Görsel algısal etkinliklere yönelik örneklere şu şekilde yer verilmiştir:

- *"Fikir edinme amacıyla okuma*
- *Başvuru eserleri kullanma gibi, bilgi edinme amacıyla okuma*
- *Yönergeleri okuma ve yerine getirme*
- *Okuma tadını almak amacıyla okuma"*

Çerçeve Metin'de okuma faaliyetleri için sunulan tanımlayıcı ölçekler şu şekildedir:

- *"Okuma Anlama, Genel*
- *Yazışmaları Okuma Anlama*
- *Fikir Sahibi Olmak İçin Okuma*
- *Bilgi ve Gerekçeleri Anlama*
- *Yazılı Talimatları Anlama*" (TELC, 2013, 71-72).

Görsel-işitsel etkinlikler, Çerçeve Metin'de dili kullanan bireylerin, işitsel ve görsel girdileri eşzamanlı olarak algılaması olarak belirtilmiştir. Görsel-işitsel etkinliklere yönelik örneklere şu şekilde yer verilmiştir:

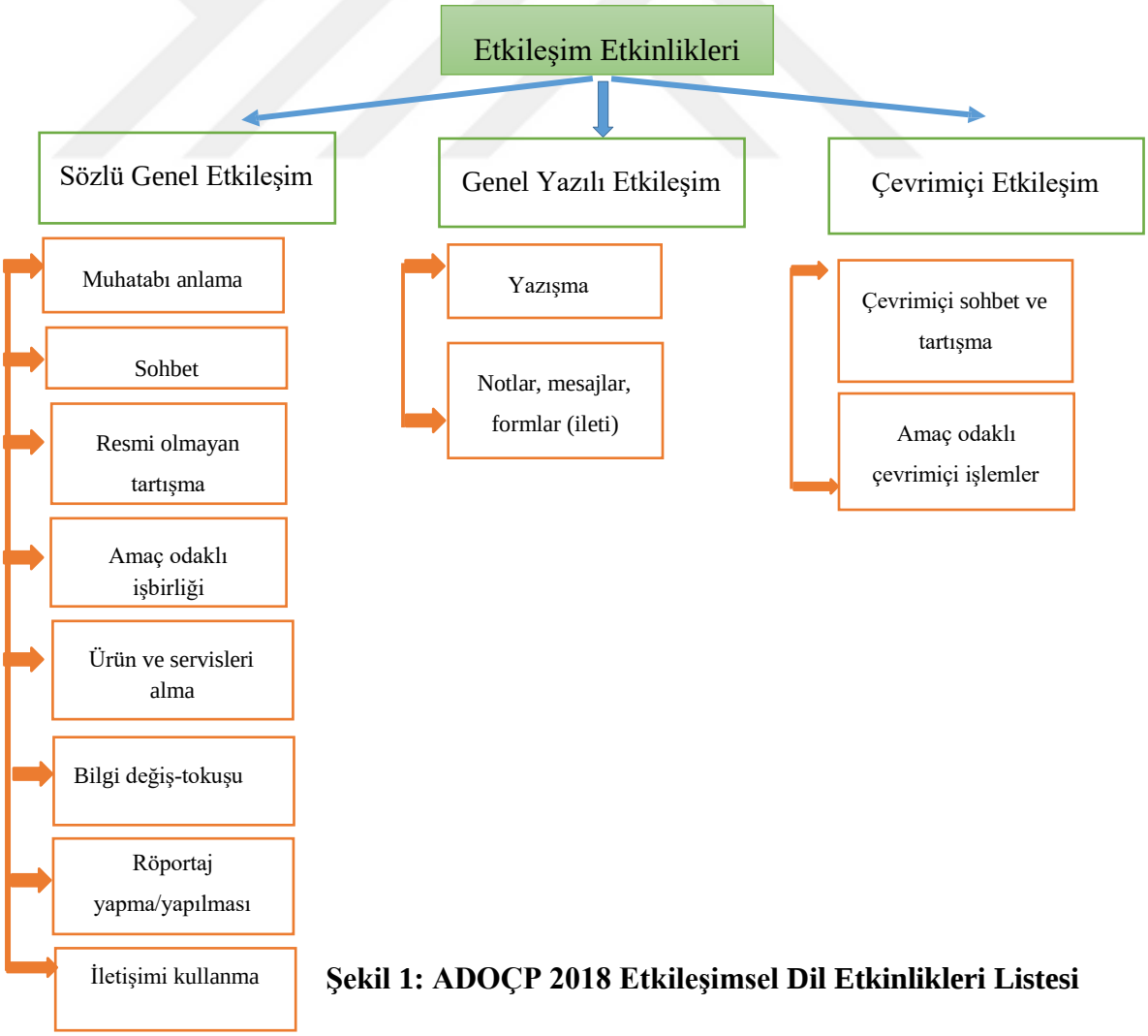
- *"Sesli okunan bir metni birlikte okuma*
- *Bir televizyon programı ya da Video/DVD kaydını altyazılarıyla izleme*
- *Yeni teknolojileri kullanma (multimedya, CD-ROM vb.)"* (TELC, 2013, 74).

Çerçeve Metin'de dili kullanan bireylerin algısal faaliyetler esnasında başvurdukları stratejiler şu şekildedir:

- *"Planlama: Framing (düşünce dizisi seçme, şablonları etkin hale getirme, beklentileri oluşturma)*
- *Uygulama: Göstergeleri belirleme ve bağlamdan anlam çıkarma*
- *Denetim: Varsayımları denetleme: Gösterge ve çizelgeleri karşılaştırma*
- *Onarım: Varsayımları tekrar gözden geçirme"* (TELC, 2013, 75).

2.5.3. Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Metninde Etkileşimsel Etkinlikler ve Stratejiler

Çerçeve Metin etkileşim becerilerini dil öğrenme sürecinde temel bir beceri alanı olarak ele almaktadır (ADOÇP, 2018, 81). Etkileşimsel faaliyetlerde bulunan öğrenici, hem konuşmacı hem de dinleyici rolünü üstlenmekte, bu şekilde işbirlikçi öğrenme sağlanmaktadır (MEB, 2009, 72). Çerçeve Metin'de etkileşimsel etkinliklere yönelik örnekler şu şekilde belirtilmiştir: (ADOÇP, 2018, 82)



Şekil 1: ADOÇP 2018 Etkileşimsel Dil Etkinlikleri Listesi

Çerçeve Metin'de dili kullanan bireylerin etkileşimsel faaliyetler esnasında başvurdukları stratejiler şu şekildedir (ADOÇP, 2018, 82):

- Söz alma
- İşbirliği yapma
- Bir şeyin açıklanmasını rica etme

Bu etkileşim stratejileri işbirliği becerileri için olduğu kadar gerçek dünyadaki iletişim becerileri için de önemlidir (ADOÇP, 2018, 81).

Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Metin'de benimsenen eylem-yönelimli yaklaşım kapsamında bahsedilen bildirişimsel stratejilerden, yurt dışında yürütülen Türkçe ve Türk Kültürü dersleri öğretmenlerinin haberdar olması sınıf içinde öğrenci-öğretmen etkileşimini olumlu yönde etkileyecektir. Öğretmenler, öğrencilerin dil öğrenimindeki ilerlemesini dilsel etkinliklere katılım ve bildirişimsel stratejileri kullanım şekillerini gözlemleyerek değerlendirme imkânı bulacaktır.

2.6. Almanya'da "Türkçe ve Türk Kültürü" Dersleri

Günümüzde Almanya'da yaşayan Türk nüfusunun varlığı 1878 yılına kadar gitmektedir. Fakat Türklerin Almanya'da sayısının çoğalması iki ülke arasında yapılan işgücü anlaşmasıyla birlikte 1960 yılından itibaren Almanya'ya göç eden işçiler ile birlikte olmuştur (Bekar, 2013). Ülkedeki Türk nüfusu bu ülkede doğan ikinci, üçüncü ve dördüncü kuşak çocuklarla birlikte gün geçtikçe artmıştır. Bu nüfusun Türkiye ile olan bağını ve kültürel değerlerini korumak istemesi sosyal ve toplumsal dinamiklere yansımakla birlikte, Türkçe ve Türk Kültürü dersleri asimilasyon tehdidine karşı bir önlem olarak algılanmaktadır. Almanya'da yaşayan Türk vatandaşlarının Türkçe ve Türk kültürü ile olan bağlarını korumak adına devletimiz bir takım tedbirler almıştır. Türkiye Cumhuriyeti Devleti Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, 4009 sayılı Dışişleri Bakanlığının Kuruluş Ve Görevleri Hakkında Kanun, 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu, 652 sayılı Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname, 5/6/2003 tarih ve 2003/5753 sayılı Bakanlar Kurulu Kararı, Bakanlıklar arası

Ortak Kültür Komisyon Kararı, MEB Yönetmelikleri ve Yurt Dışındaki Türk Çocukları İçin Türkçe Ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı kapsamında gerekli altyapı oluşturulmuş ve yurtdışında yaşayan Türk vatandaşlarına Türkçe ve Türk Kültürü dersleri verilmeye başlanmıştır (Karlsruhe Başkonsolosluğu, 2015'den aktaran Çakır, Yıldız, 2016, 220).

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından görevlendirilen Türkçe ve Türk Kültürü öğretmenleri, yurtdışında öğrenim gören öğrencilerin hem Türkçe dil becerilerini geliştirmeye hem de öğrencilerin Türk kültürüyle olan bağlarını korumak amacıyla görev yapmaktadırlar (Çakır, Yıldız, 2016, 220).

Almanya'daki Türkçe ve Türk Kültürü derslerinin koordinasyonu ve programlanması gibi unsurlardan Türk Millî Eğitim Bakanlığı sorumludur. MEB tarafından 2009 yılında başlatılan Uzaktaki Yakınlarımız projesi ile yurt dışındaki Türkçe ve Türk Kültürü ders kitaplarına ve materyallerine yeni bir standart getirilmesi amaçlanmıştır. Bu proje kapsamında Türk çocuklarının yurtdışında eğitimine yönelik ders materyalleri hazırlanmıştır. Hazırlanan Türkçe ve Türk Kültürü Öğretimi Programı ile Türkçe derslerine Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Coğrafya, Tarih dersleri ile birlikte yer verilmesi sona ermiştir. Türkçe ve Türk Kültürü dersleri tek başına özerk bir yapıda ele alınmıştır. Programın ve etkinliklerin tasarlanma aşamasında Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni'nden yararlanılmıştır. Projede yapılandırmacı yaklaşım mantığı benimsenmiş, dört temel dil becerilerine birbirine girişik olarak yer verilmiş, sınıf seviyeleri kazanımları dikkate alınarak etkinlikler oluşturulmuştur (Güzel, 2014). Öğretim Programı, 1-10. sınıflar için düzenlenmiştir. Programda Türk Millî Eğitiminin temel amaçları, giriş, programın yapısı, temel beceriler, temel değerler, Türkçe, Türk Kültürü, ölçme ve değerlendirme bölümleri yer almaktadır. Güzel (2014), Millî Eğitim Bakanlığının yurtdışındaki Türk çocukları için hazırladığı Türkçe ve Türk Kültürü öğretim programında Almanya örnekleminden hareket ettiğini belirtmektedir. Federal Almanya dışında, Avusturya, Hollanda, İsveç, İsviçre, Belçika, Fransa ve Danimarka gibi ülkelere de 1960'lı yıllardan itibaren Türkiye'den göçler yaşanmıştır. Ancak en yoğun işçi göçü Almanya örneğinde görülmektedir. MEB tarafından bu ülkeler için ortak hazırlanan Türkçe ve Türk Kültürü dersi öğretim programı en fazla Türk öğrencinin Almanya'da bulunmasından dolayı bu ülke şartlarından yola çıkarak hazırlanmıştır.

2009 yılında geliştirilen programa uygun olarak Türkçe ve Türk Kültürü derslerinde kullanılmak üzere 1-3, 4-5, 6-7, 8-10. sınıflar için 4 adet ders öğretim materyali, 4 adet çalışma kitabı ile 1 adet öğretmen kılavuz kitabı hazırlanmıştır (Şen, 2010, 247).

Güzel (2014), Almanya'da Türk çocukları için hazırlanan programla ilgili bir takım sorunların olduğundan bahsetmektedir. Bu programın Türkiye'deki eğitim ile benzerlik gösterdiğini ve Almanya'daki öğrencilerin iki dilli ve iki kültürlü niteliğine uygun olmadığını belirtmektedir. Yurtdışında bulunan bu çocuklar için hazırlanacak özel eğitim-öğretim programında yeni ve etkili yöntem, teknik, araç ve gereçlerin kullanılmasının önem taşıdığı ifade edilmektedir.

Yağmur (2006), Batı Avrupa'da nitelikli Türkçe öğretimi için nitelikli Türkçe öğretmeni ve malzemesi gerekliliği üzerinde durmaktadır. Güzel (2014) ile aynı görüşü paylaşan Yağmur, Batı Avrupa'daki Türkçe öğretiminin Türkiye'deki Türkçe öğretiminden farklı olması gerektiğini belirtmiştir. Alanda görev yapan öğretmenlerin birçoğunun Türkçe öğretimini kendi becerileri ve ailelerin istekleri doğrultusunda kendilerince yorumladıklarını ifade etmektedir. Anadil derslerinin okullarda soyutlanmış bir şekilde, müfredattaki diğer derslerle hiçbir bağlantı kurulmadan verildiğinin altını çizmektedir. Türkçe'nin iki dilliliği hedef alan, yurtdışında yaşayan öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun, nitelikli bir öğretim malzemesi aracılığıyla öğretilmesinin üzerinde durulması gerektiği, aksi halde yakın gelecekte ana dil derslerinin "başarısızlık" gerekçesiyle son bulabileceğini vurgulamaktadır.

21. yüzyılda bir medeniyet ve bilim dili olarak Türkçeden kültürün korunması ve aktarılması noktasında yararlanabilmek için öğrencilerin düşünce, kavram ve hayal dünyalarını geliştirecek ders kitaplarının ve materyallerinin düzenlenmesi oldukça önemlidir. Özellikle ilköğretim çağındaki öğrencilerin ilk ve tek okuma materyali Türkçe kitaplarıdır (Arıcı, Kaldırım, 2015, 274). Yurt dışında okuyan öğrencilerimize yönelik hazırlanacak Türkçe kitapları aracılığıyla öğrencilerin ana dillerini sezip kullanmaları mümkün olacaktır.

Yıldız (2016), Türkçe ve Türk Kültürü dersleri ile ilgili mevcut yasalar ve alınan önlemlere rağmen yapılan ders uygulamalarında istenilen seviyeye gelinemediğini belirtmiştir. Bu durumun sebepleri arasında derslerden alınan notların sınıf geçmede bir

etkisinin olmaması, derslerin genellikle birleştirilmiş sınıflarda yapılması ve öğleden sonra genellikle okulun boş olduğu saatlere koyulması, velilerin gerek yoğun iş temposu gerek dil ve diğer sorunları sebebiyle çocukların eğitim sorunlarıyla yeterince ilgilenememesi gösterilmektedir. Ancak Alman okullarında yapılan araştırmalar Türk çocuklarının anadili eğitimi almalarının okul başarılarını artırdığını ortaya koymuştur. Öğrenciler Türkçeyi iyi kavradıkça bulundukları ülke dilini ve o dilde verilen diğer dersleri de daha iyi öğreneceklerdir.

Türkçe ve Türk Kültürü derslerindeki materyal eksiklerini gidermek amacıyla yurt dışında yaşayan öğrencilere yönelik yapılan ihtiyaç analizleri doğrultusunda, İsviçre, Almanya ve Fransa'da yaşayan Türk çocukları, velileri ve Türkçe ve Türk Kültürü dersi öğretmenleri ile derinlemesine görüşmeler yapılmıştır. Bu doğrultuda 2018 yılında Millî Eğitim Bakanlığı tarafından Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı yeniden hazırlanmıştır. Öğretim programında dinleme, okuma, konuşma ve yazma kazanımları sarmal yapıda, oluşturulan sekiz seviyeye göre, sayısı ve zorluğu hiyerarşik bir biçimde artacak şekilde düzenlenmiştir. Programda 1-4. seviye kazanımlarında kişilerarası iletişim becerileri dikkate alınmıştır. 4-8. seviye kazanımlarında ise çıkarım, karşılaştırma, sınıflandırma, sentezleme, değerlendirme gibi üst düzey bilimsel süreçlere yer verilmiştir. Öğretim programı hazırlanırken saygı, güvenilir olma, duyarlı olma, vatandaşlık bilinci gibi evrensel değerler ve iletişim, iş birliği, eleştirel düşünme, problem çözme, kültürler arası becerileri kapsayan 21. yüzyıl becerileri de dikkate alınmıştır (MEB, 2018).

Tablo 2: TTKÖP-2018 4. Seviye Temel Dil Becerilerine Dayalı Kazanım Listesi

Beceriler	**TTKDÖP-2018 4. Seviye Kazanım Listesi**
Dinleme-İzleme Kazanımları	• TTK.1.1 Dinlediği/izlediği metni anlatır. • TTK.1.2. Dinlediklerinin/izlediklerinin konusunu belirler. • TTK.1.6. Dinlediklerindeki/izlediklerindeki sözlü olmayan mesajları tanır. • TTK.1.9. Dinlediklerinde/ izlediklerinde geçen kelimelerin anlamlarını tahmin eder. • TTK.1.10. Dinlediklerinde/izlediklerinde günlük hayata ilişkin temel söz varlığını tanır. • TTK.1.11. Bir etkinliğin ya da işin aşamalarını anlatan sözlü yönergeleri uygular. • TTK.1.12. Dinledikleri/izlediklerine ilişkin düşüncelerini ifade eder.

Okuma Kazanımları	• TTK.3.12. Okuduğu metnin konusunu belirler. • TTK.3.13. Yazılı yönergeleri takip eder. • TTK.3.14. Noktalama işaretlerine dikkat ederek okur. • TTK.3.15. Vurgu, tonlama ve telaffuza dikkat ederek okur. • TTK.3.16. Okuduklarında geçen bilmediği kelimelerin anlamlarını bulur. • TTK.3.21. Okuduklarında geçen kelimelerin zıt anlamlılarını bulur. • TTK.3.22. Okuduğu metni ana hatlarıyla anlatır. • TTK.3.23. Okuduğu metindeki gerçek ve hayalî ögeleri ayırt eder.
Yazma Kazanımları	• TTK.4.9. Söz varlığı unsurlarını yerinde ve anlamlarına uygun olarak kullanır. • TTK.4.7. Türkçenin yazım ve noktalama kurallarını uygular. • TTK.4.10. Olayları oluş sırasına göre anlatır. • TTK.4.12. Bir konuya ilişkin kısa metinler yazar. • TTK.4.13. Yazdıklarının içeriğine uygun başlık belirler. • TTK.4.14. Bir işin işlem basamaklarına ilişkin yönergeler yazar.
Konuşma Kazanımları	• TTK.2.1. Düzeyine uygun söz varlığını anlamlarına uygun olarak kullanır. • TTK.2.2. Çerçevesi belirli bir konu hakkında karşılıklı konuşur. • TTK.2.5. Konuşmalarında vurgu ve tonlama yapar. • TTK.2.7. Topluluk karşısında bir konu hakkında konuşur. • TTK.2.8. Sözsüz iletişim becerilerini kullanır. • TTK.2.9. Sınıf içindeki konuşmalarda düşüncelerini açıklar.

Millî Eğitim Bakanlığı **Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı** (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Seviyeler)'nda verilen 4. seviye için belirlenmiş dil becerilerine dayalı kazanımlar (2018), 7-10.

2.7. 21. Yüzyıl Becerileri

Günümüz dünyasında küresel ekonominin ortaya çıkardığı yeni endüstriler ve iş olanakları çok sayıda fırsatlar yaratmaktadır. Küresel rekabette ve işbirliğinde bilgi ve iletişim teknolojilerine bağlı olarak son 30 yılda muazzam bir hızlanma meydana gelmiştir (Kay, 2010). Günümüz dünyasında, rutin işlerde çalışan kişilerin yerini teknoloji almış olmakla birlikte iş dünyasındaki bireylerden daha üretici, yaratıcı ve yüksek seviyeli becerilere sahip olmaları beklenmektedir (Autor, Levy & Murnane, 2003'ten aktaran Kay, 2010). Gelişmiş ekonomiler, yaratıcı endüstri ve firmalar ile yükselişte olan meslekler; iletişim, problem çözme ve yaratıcı düşünebilme becerilerine sahip ve çalışmalarını

örgütsel beklentilere göre uyarlayabilen bireyleri tercih etmektedirler (Partnership for 21st Century Skills, 2008). İçinde bulunduğumuz yüzyılda yalnızca okul hayatında başarılı olmak hayat boyu meslek veya kariyer sahibi olmak için eskiden olduğu gibi garanti sunmamaktadır. Bugün insanlar kariyerleri boyunca farklı alanlarda pek çok iş yapma isteği içerisindedirler. 21. Yüzyılda sahip olduğumuz toplumsal anlaşmaya göre, değişikliğe uyum sağlama becerisine sahip ve kendini yeni durumlarda baştan yaratabilen bireyler başarılı olarak kabul edilmektedir. 21. yüzyıl becerileri insanlara sürekli olarak öğrenme ve yeniliğe adapte olma becerileri kazandırmaktadır. Bireyler 21. yüzyıl becerileri olmadan, düşük maaşlı ve düşük becerili işlerde kalmaya devam edecektir. Günümüz dünyası için bu becerilere sahip olmak yeni vatandaşlık hakları olarak adlandırılmaktadır (Kay, 2010). 21. yüzyıl Ortaklığı, 21. yüzyıl öğrenenleri için bir taslak oluşturmak amacıyla çalışmış ve bugünün genç insanlarından değişen beklentileri karşılayacak bir çalışma ortaya koymuştur. Lider eğitim kurumları, iş dünyası, aileler, ilköğretim ve ikinci kademe eğitimcileri bu çalışmayı kapsayıcı, 21. yüzyıl eğitim vizyonuna uygun olacak şekilde tasarlamışlardır (Trilling & Fadel, 2009'dan aktaran Kay, 2010).

21. yüzyıl becerileri ile öğrenciler; düşünmeye, öğrenmeye, çalışmaya, problem çözmeye, iletişim kurmaya, işbirliği yapmaya ve kendilerine sürekli olarak katkı sağlamaya hayatları boyunca devam edeceklerdir (Kay, 2010).

2.7.1. Öğrenme ve Yenilik Becerileri

21. yüzyıl bilgi ve becerileri şemsiyesi (gökkuşağı) günümüzde öğrencilerden edinmesi beklenen kazanımları, okul derslerini ve içerik temalarını 21. yüzyıl becerileri ile birleştirerek sunmaktadır. Bu çerçeve okulda verilen geleneksel konulara, disiplinler arası 21. yüzyıl temalarını eklemektedir. Günümüzün dünyasına ait bu temalar; küresel farkındalık (kültürlerarası farkındalık ve anlayış), çevre okur-yazarlığı (ekolojik farkındalık, enerji ve sürdürülebilir kaynaklarla ilgili anlayış), finansal okur-yazarlık (ekonomik, iş ve girişimcilik bilgisi), sağlık okur-yazarlığı (sağlık bakımı, beslenme ve önleyici tıp) ve yurttaşlık okur-yazarlığı (sivil katılım, kamu hizmeti, etik ve sosyal adalet). Sonuç olarak, çekirdek konular ve disiplinler arası 21. Yüzyıl temaları, 21.

Yüzyılda en çok talep edilen üç beceri grubu ile çerçevelenmiştir: (Trilling&Fadel, 2009, 47-48)

- Öğrenme ve Yenilenme Becerileri
- Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri
- Yaşam ve Kariyer Becerileri



Şekil 2: 21. Yüzyıl Becerileri

21. yüzyıl becerilerinin birinci bölümü eleştirel öğrenme ve yenilenme becerilerine odaklanmaktadır:

- Eleştirel düşünme ve problem çözme
- İletişim ve işbirliği
- Yaratıcılık ve yenilik

Bu beceriler hayat boyu öğrenme ve yaratıcı çalışmanın anahtarı durumundadır. Yeni iş dünyası bireylerden daha üst düzeyde düşünme ve karmaşık iletişim becerilerine sahip olmalarını beklemektedir. Eleştirel düşünme ve problem çözme, iletişim ve işbirliği becerileri, bireylerden beklenen bu yeni beceriler için anahtar durumdadır.

21. yüzyıl küresel ekonomisi, küresel pazar için üst düzeyde hayal etme, yaratıcılık ve sürekli olarak daha yeni ve iyi hizmetleri, ürünleri icat etmeyi gerekli kılmaktadır. 21. yüzyıl iş dünyasının yeni taleplerinin de ötesinde, bu üç beceri kendine güvenen, bağımsız ve hayat boyu öğrenen birey olabilmek için sahip olunması gereken özellikleri temsil etmektedir. Bu bağlamda öğrenme ve yenilik becerilerinin merkezinde olan konular; önemli soruları sorabilme ve yanıtlayabilme becerisi, diğer kişilerin bir konuyla ilgili

olarak söylediklerini eleştirel olarak değerlendirme, problemleri çözme, öğrenme sürecinde takım olarak çalışma ve iletişim kurma, daha iyi bir dünya inşa etmek için yeni bilgiler ve icatlar meydana getirme olarak ele alınmaktadır (Trilling&Fadel, 2009, 49-50).

Tablo 3: P21 Çerçeve Raporuna Göre 21. YY Becerilerinin Sınıflandırılması

Öğrenme ve Yenilik Becerileri	Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri	Kariyer ve Yaşam Becerileri
Eleştirel düşünme ve problem çözme İletişim ve işbirliği Yaratıcılık ve yenileşim	Enformasyon okuryazarlığı Medya okuryazarlığı BİT okuryazarlığı	Esneklik ve uyum Girişimcilik ve kendini yönetme Sosyal ve kültürler arası iletişim Üretkenlik ve hesap verebilirlik Liderlik ve sorumluluk

Trilling, Bernie, Charles Fadel. 2009**. 21st Century Skills: Learning For Life In Our Times.** San Francisco: Jossey-Bass.

2.7.2. Eleştirel Düşünme ve Problem Çözümü

Eleştirel düşünme ve problem çözme becerileri pek çok kişi tarafından 21. Yüzyıl becerilerinin yeni temelleri olarak düşünülmektedir. Biliş üzerine son yıllarda yapılan çalışmalar, öğrenilmesi düşünülen bilgiye eleştirel düşünme, problem çözme ve yaratıcılık gibi becerilerin eklenmesinin motivasyonu ve öğrenme kazanımlarını artırdığını ortaya koymuştur. Bloom'un revize edilmiş olan taksonomisi, güncellenmiş terimlere yer vermektedir: hatırlama, anlama, uygulama, çözümleme, değerlendirme ve yaratma. Güncellenen taksonomi "Bu süreçler aynı anda veya tersinden bile öğrenilebilir." yaklaşımını kanıtlamaktadır. Buna ek olarak, araştırmalar bu düşünme becerilerinin çoğunu bütünleştirmenin öğrenme kazanımlarını artırdığını göstermektedir. Yaratma, uygulama, hatırlama, çözümleme, anlama ve değerlendirme basamaklarının her biri zengin ve çok iyi düzenlenmiş öğrenme aktiviteleri ve projeleriyle birlikte öğrenme çıktılarının etkili ve uzun ömürlü olmasını sağlamaktadır (Trilling, Fadel, 2009, 51).

2.7.3. İletişim ve İşbirliği Becerileri

Eğitim, her zaman iyi bir iletişimin temeli olarak düşünülmüştür. Doğru konuşma, akıcı bir şekilde okuma, yazma kurallarına uyma becerileri bu kapsamda ele alınmıştır. Günümüz dünyasındaki dijital araçlar ve ihtiyaçlar bireylerden daha geniş ve derin kişisel iletişim ve işbirliği becerileri beklemektedir. Bu beceriler aracılığıyla diğer kişilerle takım halinde öğrenme deneyimine katkıda bulunmak mümkün olacaktır (Trilling, Fadel, 2009, 54).

Bireylerin iletişim ve işbirliği becerilerini en iyi şekilde öğrenmesi sosyal yollarla olmaktadır. Başkalarıyla fiziksel olarak yüz yüze gelerek veya teknolojik yollar aracılığıyla doğrudan iletişim kurulması ya da işbirliği yapılması ile bu becerilerin kazanılması mümkündür. Öğrenme projesi grupları, proje boyunca yoğun bir şekilde iletişim ve işbirliği sağladığı için bu becerileri geliştirmede muazzam bir yol sunmaktadır (Trilling, Fadel, 2009, 56).

2.7.4. Yaratıcılık ve Yenilik Becerileri

21. yüzyılın ihtiyaçları içerisinde sürekli olarak yeni hizmetlerin üretilmesi, dünyadaki küresel ekonomi için daha gelişmiş ürünlerin icat edilmesi ve daha yaratıcı bilgi çalışmaları yer almaktadır. Bu bağlam içerisinde yaratıcılık ve yenilenme becerileri üst düzey işlerde sahip olunması talep edilen bir ön-koşul ve 21. Yüzyıl becerileri listesinde önemli bir noktada bulunmaktadır (Trilling, Fadel, 2009, 56).

Son yıllarda "Bilgi Çağı" yerini "Yenilik Çağı"na bırakmıştır. Bu yeni dönemde problemleri farklı yollarla çözmek, yeni teknolojiler icat etmek, var olan teknoloji ile yeni bir uygulama üretmek, bilginin yeni yollarını keşfederek tamamen yeni endüstriler icat etmek giderek daha fazla önem kazanmaktadır (Trilling, Fadel, 2009, 56-57).

Geleneksel eğitim sistemleri; gerçekler, ezberler, temel beceriler ve sınavlar üzerinde durarak yaratıcılık ve yeniliği geliştirmede başarısız olmaktadır. Bu durum 21. yüzyılda değişmektedir. Finlandiya'dan Singapur'a kadar dünyadaki farklı eğitim sistemleri öğrencilerde arzulanan kazanımları sağlayabilmek amacıyla yaratıcılık ve yenilik becerilerine birincil önceliği vermektedir (Trilling, Fadel, 2009, 57).

Eğer okulda verilen eğitim ve okul dışı öğrenme faaliyetleri bugünün çocuklarını geleceğin vatandaşı, çalışanı, yöneticisi, ebeveyni, gönüllüsü ve girişimcisi gibi yetişkin rollerine hazırlarsa, çocuklar gelecekte karşılaşacakları zorluklarla başa çıkabilirler. Bugünün genç insanlarının yetişkin hayatına geldiğinde tüm potansiyellerini ortaya çıkarmasını sağlamak için okul ortamında dil, matematik ve diğer okul konularını kapsayan bilişsel becerilerini ve bu becerileri kazanmalarını kolaylaştıracak birçok bilişsel olmayan becerileri de geliştirmeleri gerekmektedir. Aynı zamanda iş dünyası ve siyasi liderler okullardan öğrencilerin "21. yüzyıl becerileri" olarak adlandırılan problem çözme, yaratıcı düşünme, iletişim, işbirliği ve öz-yönetim becerilerini de geliştirmelerini talep etmektedir (National Research Council, 2012, 1).

Eleştirel düşünce ve problem çözümü, iletişim ve işbirliği, yaratıcılık ve yenilik becerileri 21. Yüzyılda yaşam, çalışma ve öğrenme için en etkili üç beceridir. Yaşadığımız dönem için bu öğrenme ve yenilik becerilerini güçlendirmek/geliştirmek yeni bilgi ve teknolojilere ulaşmada en önemli araçlardır (Trilling, Fadel, 2009, 60).

Yaratıcılık ve yenilik becerileri öğrenme çevreleri içerisinde sorgulamayı ve yeni fikirlere karşı açık olmayı teşvik ederken hatalardan öğrenmeyi de desteklemektedir. Diğer pek çok beceri gibi zaman içerisinde pratik yaparak geliştirilebilir. Yaratıcı bir şekilde düşünebilmek, eleştirel düşünme ve problem çözme becerileri ile yakından ilişkilidir. Yaratıcı becerileri geliştirmeyi sağlayacak en etkili yollardan birisi tasarım projeleridir. Bu projelerde öğrenciler, gerçek dünyaya ait problemler için yeni çözüm yolları üretmeye teşvik edilirler. Diğer kişilerle işbirliği içerisinde çalışmak, yaratıcı fikirlerin gelişimine ve gerçek dünya sorunlarının çözümüne yönelik icatların ortaya çıkışına yardımcı olmaktadır. Bu beceriler 21. Yüzyılda ekonomiyi kalkındırmaktadır (Trilling, Fadel, 2009, 58).

Günümüz dünyasında işveren kurumların bireylerde bulunan bilişsel, kişilerarası ve içsel yeterliliklere daha fazla değer verdiğine ilişkin kanıtlar bulunmaktadır. 21. Yüzyıl becerileri olarak adlandırılan becerilerin aslında sadece bugün için yeni değil yüzyıllardır değerli olarak görülen insani yeterliliklerden meydana geldiği ifade edilmektedir. Geçmişten günümüze baktığımızda toplum algısında değişen önceden her bireyin kişisel iş ve eğitim alanlarındaki başarısı için gerekli görülmeyen çoklu bilgi ve becerileri

alanlarındaki uzmanlığın bugün her öğrenciden beklenmesidir (National Research Council, 2012, 53).

Harari (2018, 241-242), 21. yüzyılda bireylerin çok büyük miktarda bilgiye maruz kaldığını bu sebeple böyle bir dünyada eğitimde en son verilmesi gereken şeyin bilgi olduğunu ifade etmektedir. Eğitimde öğrencilere bilgi aktarmak yerine bilgiyi anlamlandırabilme, önemli ve önemsiz alanları ayırt edebilme ve bu bilgi parçalarını birleştirerek yaşadıkları dünyaya daha geniş bir çerçeveden bakabilen bireyler yetiştirmenin 21. Yüzyılda önem kazandığını belirtmektedir. Önümüzdeki dönemde sadece yeni fikirleri ve yeni ürünleri değil kendimizi de tekrar tekrar inşa etmemiz gerekeceği için okulların teknik becerilerden ziyade genel amaçlı yaşam becerilerine ağırlık vermesi gerektiğini ifade etmektedir. Bu yeni dünyaya uyum sağlayabilecek bireyleri yetiştirmek amacıyla okulların eleştirel düşünce, iletişim, işbirliği ve yaratıcılık becerilerini öğretmeye başlaması gerektiğini savunmaktadır.

Bilginin aktarımı konusunda yapılan araştırmalar derin öğrenme aracılığıyla geliştirilen bilgi ve becerilerin aktarımı konusunda bir sınır olduğunu göstermektedir. Hedeflenen alanda bilgi aktarımının yapılabilmesi için etkin öğretim metotlarının kullanılması gerekmektedir. Bir diğer husus, yapılan araştırmalara göre derin öğrenme yoluyla iyi organize edilmiş bilgi gerekli durumlarda yeni problemlerin çözümü için geri çağırılarak kullanılmaktadır. Bunlara ek olarak derin öğrenme yapılabilmesi için konu üzerinde kapsamlı bir uygulamanın yanında, öğrenen kişinin hatalarını düzeltecek geri dönütlere de ihtiyacı bulunmaktadır. Geri dönüt sağlamada multimedya öğrenme ortamlarından yararlanılabilir. Geştalt psikologları, yaptıkları çalışmalar ile ezberci öğrenme ve anlamlı öğrenme (derin öğrenme) arasındaki farkı ortaya koymuşlardır. Yapılan çalışmalara göre ezberci öğrenmenin aksine, problemin yapısı ile ilgili daha derin bir anlayış sağlayan anlamlı öğrenme bilgi aktarımına olanak tanımaktadır (Katona 1940'dan aktaran National Research Council, 2012, 82-83).

21. yüzyılda okuma, yazma ve matematik gibi temel konularda uzmanlaşmak yeterli görülmemekte ve bireylerden daha farklı becerilere sahip olması beklenmektedir. İş ve eğitim yaşamında, ayrıca sivil vatandaş olarak bireylerden düşüneme, analiz etme, farklı verileri karşılaştırabilme, problem çözme ve etkin bir şekilde iletişim kurma becerilerine

sahip olması beklenmektedir. Bu beceriler yalnızca toplumdaki elit bir kesim için değil, herkes için temel hayatta kalma becerileri niteliğindedir. Wagner, çocukların eğitime devam ettikleri süre arttıkça daha az meraklı olduklarını gözlemlemiştir. Etkin iletişim, merak ve eleştirel düşünme becerileri eğitimden beklenen kazanımların çok daha ötesinde 21. Yüzyılda hayatta kalabilmek için gerekli temel becerilerdir (Wagner, 2008, 23).

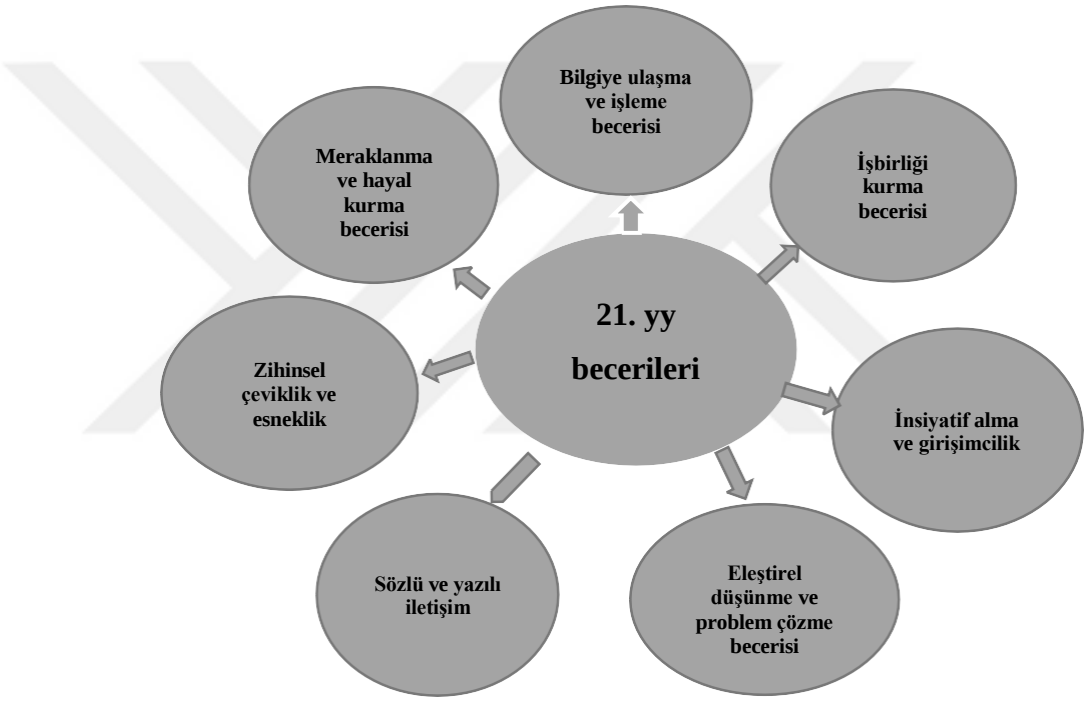
Beers (2011)'a göre 21. yüzyıl, teknolojide daha önce görülmemiş bir büyüme ve sonrasında gelen bilgi patlaması ile dijital çağın başlangıcı olarak kabul edilmektedir. Yeni teknolojiler ve araçlar her geçen gün çoğalırken elimize geçtiği anda eskimeye başlamaktadır. Bütün bu değişimler bireylerin yaşam, kariyer ve öğrenme ortamlarını etkilemektedir. 21. yüzyıl dünyasında başarı sağlamak için gerekli becerileri sınıflandırma ve yorumlama bağlamında araştırma sonuçları arasında ortak bir tanım olmamakla birlikte bazı ortak özellikler bulunmaktadır. Araştırmalar kapsamında yer alan ortak beceriler; Yaratıcılık ve yenilik, eleştirel düşünme ve problem çözümü, iletişim, işbirliği, bilgi yönetimi, teknolojinin etkin kullanımı, kariyer ve hayat becerileri ile kültürel farkındalık başlıkları altında ele alınmaktadır.

Levy ve Murnane (2004)'nin yaptığı araştırmaya göre derin düşünme (rutin olmayan problemlerin çözümü becerisi) ve karmaşık iletişim becerilerine (nonroutine interactive skills) olan talep giderek artmaktadır. Okuma, yazma ve matematik alanlarındaki yeterliliklerin bireylerin derin düşünme ve karmaşık iletişim becerilerini kullanmasını sağlayan temel unsurlar olduğunu belirtmişlerdir. Araştırmacılara göre okulda verilen eğitim rutin olmayan problemlerin çözümü ve karmaşık iletişim becerilerini sözel ve sayısal okur-yazarlık ile birlikte her bireye kazandırmalıdır (National Research Council, 2012, 54).

Öğretimin amacı öğrencilerin problemlerin çözümü veya görevlerin başarılmasında ders kitaplarında öğrendikleri kişilerin yaptıklarının aynısını yapmalarını sağlamak değil derin öğrenme becerileri aracılığıyla rutin dışı problem çözme yöntemlerini kullanmalarıdır. Çünkü günümüz dünyasındaki teknolojik gelişmeler rutin becerilerin kullanıldığı mesleklere olan talebi azaltmıştır. 21. yüzyılda iş ve hayattaki başarı bilişsel, kişilerarası ve içsel yeterliliklerle ilişkilendirilmektedir. Çünkü bu beceriler bireylerin basmakalıp süreçlerde sabit kalması yerine değişen durumlara etkin bir şekilde adapte olmasını

sağlamaktadır. Bu bilgiler bağlamında 21. Yüzyıl becerileri; yenilik, yaratıcılık ve yaratıcı problem çözümü gibi beceriler aracılığıyla öğrenilen bilginin, yeni durumlara uyum sağlama ve problemlerin çözümüne aktarılmasını sağlayan derin öğrenme becerileri olarak tanımlanmaktadır (National Research Council, 2012, 70).

Wagner (2008, 8), dünyadaki eğitim sistemleri içerisinde 21. Yüzyıl becerilerine yer verilmediği için öğrencilerin okulda öğrendikleri ile gerçek yaşamda karşılarına çıkan durumlar arasında boşluklar olduğunu belirtmektedir.



Şekil 3: Wagner'a Göre 21. YY Becerileri

Wagner, T. 2008. **The global achievement gap: Why even our best schools don't teach the new survival skills our children need—and what we can do about it.** New York: NY: Basic Books.

Hiçbir çocuk geride bırakılmasın projesi kapsamında Wagner'a göre esas hedef 21. yüzyılın yeni dünyasında tüm bireylerin öğrenme, çalışma ortamlarında ve vatandaş olarak bu yeni hayatta kalma becerilerini kazanmalarını sağlamaktır (Wagner, 2008, 9).

Derin öğrenme ve 21. yüzyıl becerileri arasındaki bağ, daha önce öğrenilen bilginin yeni öğrenilenler veya benzer bağlamdaki problemlerin çözümünde kullanılmasına dayalı olan klasik bilgi aktarımına dayanmaktadır. Derin öğrenme bir ürün değil, bir süreç olarak görülmektedir. Bu süreç sonucunda elde edilen öğrenme çıktıları ise yeni durumlara

transfer edilebilen bilgi ve beceriler biçiminde 21. yüzyıl bağlamında ele alınmaktadır. Yeni durumlara aktarılabilen bu bilgi ve beceriler üç alanda yeterliliği kapsamaktadır: bilişsel, içsel ve kişilerarası beceriler. Kişilerarası beceriler, öğrenme sürecinin sosyal ilişkilere dayalı sosyo-kültürel yönünü işaret etmektedir (National Research Council, 2012, 74)

Bireyin öğrendiği bilgileri verilen görevlerde ve yeni problem durumlarında kullanabilmesi için öğrenilen yeni bilginin organize edilmesi ve kişinin daha önce edindiği bilgilerle bütünleştirilmesi gerekmektedir. Bu derin bilişsel süreç 21. Yüzyıl becerilerinin gelişimini sağlamaktadır. Bu sayede birey, uzun-süreli hafızasındaki bilgileri yeni durumlarda kullanabilmektedir (National Research Council, 2012, 83).

21. yüzyıl becerileri, öğrencilerin konu alanı içeriğini öğrenirken ve alanla ilgili anlayışlarını derinleştirmek amacıyla diğerleriyle birlikte çalışırken yararlandıkları düşünme becerisi süreçleridir. Konuyla ilgili hazırlanan bütün çalışmalarda 21. yüzyıl becerileri temel alınarak oluşturulmuş ana konuların disiplinler arası bir yöntem ile öğrencilere aktarılmasının önemi vurgulanmıştır. Ders müfredatının bazı önemli kavramlar ve "büyük fikirler" hakkında yapılandırılması, öğrencilerin öğrendikleri bilgileri yeni ve alışılanın dışında farklı yollarla kullanmalarını sağlamaktadır. Öğrencilerin bilgileri saklamak ve gerektiğinde geri çağırmak amacıyla kavramsal yapılar üretmelerine yardımcı olmaktadır. 21. yüzyıl becerilerinin ders içeriği ile bütünleştirilmesi birtakım anahtar ilkeleri gerekli kılmaktadır:

- Ders içeriğini gerçek dünyaya ait uygulamalar ve problem durumları ile birleştirmek öğrencilerin öğrendiklerini yaşamlarında ve ait oldukları dünyada nasıl kullanacaklarına imkân kılmaktadır. Öğrencilerden istenen çalışmalar gerçek hayata ayna tutan otantik görevler olmalıdır.
- Projeler ve problemlerin üzerinde odaklanmak öğrencilerin ders içeriğini farklı yöntemler ile ele almalarını ve diğerleri ile işbirliği yaparak öğrendiklerini daha geniş kapsamda kavramalarını sağlamaktadır.
- Öğrencilerin üst bilişsel aktiviteler yardımıyla çalışma sürecinde kullanmış oldukları düşünme stratejilerinin etkisi ve düşünme yapılarının kullanımı ile ilgili derinlemesine kavrayış geliştirmelerine yardımcı olunmaktadır.

- Teknoloji aracılığıyla öğrencilerin bilgilere erişimi, bilgileri analiz ve organize etme becerisi sağlanarak öğrendiklerini çalışma içeriğine uygun araçlar ile başkalarından bağımsız bir biçimde paylaşmalarına yardımcı olunmaktadır.
- Öğrencilere "yayımlanmış bilginin tüketicileri oldukları gibi üreticileri de olmaları için olanaklar tanımak" (Apple, 2008'den aktaran Beers, 2011, 3) üzerinde önemle durulmaktadır. İşbirlikçi sitelerde veri girişleri üreterek ve diğer kişilerin katkılarını değerlendirerek öğrencilere fırsatlar sağlanmaktadır.
- Üst düzey düşünme becerileri gerektiren karmaşık problemlerin çözümü ve ders içeriğinin uygulanması sonucunda öğrenciler, problemler üzerinde farklı bakış açıları geliştirmekte ve yeni çözümler üretmektedirler.
- Öğrencilere işbirlikçi çalışma fırsatları yaratarak bilgileri toplamaları, problemleri çözmeleri, fikirlerini paylaşmaları ve yeni fikirler üretmeleri sağlanmaktadır.
- Yaşam ve kariyer becerileri geliştirilerek öğrencilerin kendi öğrenmesi için sorumluluk alması, kendini idare eden öğrenenler olması ve diğer kişiler ile etkin çalışma becerileri kazanması sağlanmaktadır.
- Öğrencilere hem sınıf içinde hem de sınıf dışında konular, kavramlar ve fikirler arasında bağlantılar kurması konusunda yardımcı olunmaktadır.
- 21. yüzyıl becerilerini sınıf ortamına aktarmanın anahtar yolları uygulama, ilişkiler kurma ve katılım sağlamaktan meydana gelmektedir. Alman psikolog Herman Ebbinhaus 125 yıl önce öğrenme ve öğrenilen bilginin kalıcılığı hakkında yeni bir anlayış geliştirmiştir. Yaptığı araştırmaya göre ders içeriği uygulama ile pekiştirilmediği takdirde öğrenilen bilginin kalıcılığı oldukça azalmaktadır. "İnsanların çoğu yeni öğrendikleri bilgilerin %50'sini günler veya haftalar içerisinde unutmaya eğilimlidir. Sahip olduğumuz bilgiler ile bağlantı kurmamızı sağlayan anlamlı materyal öğrenme çabasının yüzde onunu oluştururken, öğrenilenleri unutmak kademeli bir şekilde gerçekleşmektedir." (Haines, 2006'dan aktaran Beers, 2011, 3-4).
- 21. yüzyıl becerilerini özellikle çapraz müfredat sistemi içerisinde konu alanı içeriği ile kaynaştırmak öğrencilere yüksek düzeyli öğrenme kapasitesi sağlamakta ve öğrendiklerini hâlihazırda korumalarına yardımcı olmaktadır.

- Öğretmenlerin 21. Yüzyıl sınıflarındaki rolü "uzman" dan "yöneten" kişiye doğru değişim göstermiştir. Müfredat üzerindeki odak noktası ise "bilme" yerine bildiklerini kullanabilme ve bilgileri özgün yöntemler ile uygulayabilme şeklinde değişmiştir. 21. Yüzyıl için hazırlanan öğrenciler "sürekli olarak devam eden öğrenme döngüsü" nde yer alacaklardır. (Lemke et al, 2003'ten aktaran Beers, 2011). Süregelen bu öğrenme döngüsü bireylerin konu alanı içeriği hakkında daha derin bir anlayış geliştirmelerine ve gelecekte karşılaşacakları zorluklara yönelik olarak önemli beceriler kazanmalarına öncülük etmektedir (Beers, 2011).

Araştırmacılar, derin öğrenme sürecinde kullanılan bilgi ve becerileri farklı bakış açıları ile ele almışlardır. Anderson (2001), Bloom'un 1956 yılındaki öğrenme amaçları taksonomisini güncellemiş ve taksonomiye üç tür bilgi ve beceri eklemiştir: Bilgi (gerçekler ve kavramlar, vb.); Beceriler (süreçler ve stratejiler, vb.) ve (3) Tutumlar (inançlar, vb.) Ulusal Araştırma Komitesi, derin öğrenme sürecinin üç temel bileşenden oluştuğunu ifade etmektedir: bilişsel, kişilerarası ve içsel yeterlilik. Bunlara ek olarak 21. Yüzyıl becerilerinin gelişimi, bireyin kendi öğrenme becerilerine ve öğrenme deneyiminin değerine inandığı takdirde mümkündür.

Mayer (2010), derin öğrenme sürecinin birbiri ile bağlantısı olan beş bilgi alanını içerdiğini belirtmektedir:

Tablo 4: Mayer'a göre Bilgi Türleri

Bilgi Türü	Bilişsel Süreçler
Olgusal	Gerçekler, kâinatta bulunan unsurların birbiri ile olan ilişkileri
Kavramsal	Kategoriler, şemalar, modeller ile ifade edilen kavramlar
İşlemsel	Yöntemler ya da bir sürecin adımları
Stratejik	Bilişsel ve üstbilişsel stratejiler
İnanışlar	Bireyin kendi öğrenmesine olan inancı

Mayer (2011)'den aktaran Skills, N. R., Pellegrino, J. W., & Hilton, M. L. 2012. **Education for life and work: Developing transferable knowledge and skills in the 21st century.** Committee on Defining Deeper Learning and 21st Century Skills. Washington, DC: The National Academies Press.

Derin öğrenme süreci bu beş tür bilginin eşgüdümlü olarak düzenlenmesini gerekli kılmaktadır. Öğrenen birey, gerçekler, yöntemler, şemalar ve zihin modelleri ayrıca bilişsel ve üst bilişsel stratejiler alanlarında birbiri ile bağlantılı bir iletişim ağına ihtiyaç duymaktadır. Birey aynı zamanda kendi öğrenmesi konusunda, üretken inançlar geliştirmelidir. Bu süreç sayesinde kişi, sadece gerçekler ve yöntemler konusundaki bilgiyi değil aynı zamanda yeni bilgi aktarımında kullanacağı kavramlar, stratejiler ve inançları da geliştirmektedir. Bu kavramlar, düşünme stratejileri ve inançlar 21. Yüzyıl becerileri olarak adlandırılmaktadır (National Research Council, 2012, 84-85).

2.8. Yenilenmiş Bloom Taksonomisi

Bloom Taksonomisi (BT), eğitimsel hedeflerin sınıflandırılması amacını benimseyerek editörlüğünü Benjamin S. Bloom'un yaptığı The Classification of Educational Goals Handbook I: Cognitive Domain" (Eğitim Hedeflerinin Taksonomisi, Eğitim Amaçlarının Sınıflaması El Kitabı I: Bilişsel Alan" adlı kitap ile 1956 yılında tanıtılmıştır. Yayımlanmasından itibaren taksonomi kitabı yirmiden fazla dile çevrilmiş ve dünyanın her tarafında eğitim programları geliştirme ve ölçme değerlendirme alanında bir temel oluşturmuştur. Peki, taksonominin güncelleştirilmesine neden ihtiyaç duyulmuştur? Anderson, güncelleştirme gerekçesi olarak iki unsurdan bahsetmektedir. Birincisi, taksonominin sadece tarihsel bir çalışma olmadığını, gününün ilerisinde bir anlayışa sahip olduğunu eğitimcilere ve araştırmacılara göstermek ve onların dikkatini taksonomi üzerine tekrar çekmektir. Çünkü taksonominin günümüzde program geliştiren, uygulayan, müfredat geliştirme alanında çalışan pek çok eğitimcinin yaşadığı sorunlara cevap vereceğini göstermek için yenilenmesine ihtiyaç duyulmuştur. İkinci gerekçe ise, taksonominin yayımladığı 1956 yılından sonra Amerikan toplumunda yaşanan değişimlerin bireylerin düşünce sistemi ve eğitim uygulamaları üzerinde yarattığı etkilerdir. Öğrencilerin gelişme ve öğrenme şekilleri ile öğretmenlerin derslerini planlama, uygulama ve öğrencilerini değerlendirme yöntemleri ile ilgili olarak bilgi artışı yaşanmaktaydı. Bu yeni bilgi ve düşüncelerin taksonomi ile bütünleştirilmesi ve taksonominin ihtiyaçlara daha iyi cevap verebilmesi için güncellenmesi gerekli görülmüştür (Anderson ve diğ., 2001, xxı-xxıı).

Güncelleştirme ile ilgili olarak ilk toplantı 1995 yılının kasım ayında New York'ta bilişsel psikologlar (Richard Mayer, Paul Pintrich, and William Rohwer), program geliştirme ve öğretim uzmanları (Lorin Anderson ve Kathleen Cruikshank) ve ölçme-değerlendirme uzmanları (Peter Airasian, Linda Crocker ve David Krathwohl)'ndan oluşan sekiz kişilik bir heyetin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. 1995-2000 yılları arasında yılda iki kez toplanan bilim insanları tarafından taksonomi üzerinde özgün çalışmayı kökten değiştirmeyecek ve 21. Yüzyıl ihtiyaçlarına uygun olacak şekilde yeniden düzenleme yapılmıştır (Anderson ve diğ., 2001, xxvıı, Forehand, 2005). Kapsamlı bir çalışma neticesinde bilimsel uzmanlar tarafından ortaya koyulan bu sınıflama bilişsel alanı hedefleyen çalışmalar içerisinde en geniş katılımlı çalışma olarak dikkat çekmektedir. Bloom'un taksonomisini düzenlemek ve 21. Yüzyıl ihtiyaçlarına uygun hale getirmek üzere uzun süren bu çalışma sonunda Bloom'un sınıflandırmasında köklü bir değişiklik yapılmamış olmakla birlikte bazı önemli yenilikler ortaya koyulmuştur. Çalışmada bütün basamakların alt basamakları daha kapsamlı hale getirilmiş ve esas büyük yenilik bilgi basamağında gerçekleştirilerek içerik kısmı ayrı bir boyutta ele alınmıştır. Bloom'un yenilenen bilişsel alan taksonomisi Anderson ve Krathwohl taksonomisi olarak da adlandırılmaktadır (Yüksel, 2007).

> "Forehand güncellenen taksonomideki farklılıkları üç grupta ele almıştır: Bunlar; 1) Terimsel Değişim: Bloom'un 6 önemli kategorisi isimden fiile çevrilmiş, en düşük seviye olan bilme hatırlama olarak değiştirilmiş, kavrama ve sentez ise yeniden adlandırılmıştır. 2) Yapısal Değişim: Bloom'un orijinal taksonomisi tek boyutluyken geliştirilen taksonomi ise bilgi ve bilişsel olarak iki boyutludur. 3) Amaçsal Değişim: Bloom taksonomisine göre, genişletilmiş yeni taksonomi daha da geniş gruplara hitap etmektedir" (Forehand 2005'ten aktaran Arı, 2011).

Krathwohl, Anderson ve arkadaşları tarafından düzenlenen YBT'de en dikkat çeken değişiklik tek boyutlu olan Bloom taksonomisine karşılık yenilenen taksonominin iki boyutlu olmasıdır. Bu iki boyut bilgi boyutu ve bilişsel süreçler boyutundan meydana gelmektedir. Bilişsel (cognitive) süreçler boyutu taksonominin özgün halinde olduğu gibi 6 kategoriden oluşmaktadır: Hatırlama, anlama, uygulama, analiz etme, değerlendirme ve yaratma. Taksonominin dikey boyutunu oluşturan bilgi boyutu ise dört kategoriden oluşmaktadır: olgulara dayanan bilgi (factual), kavramsal bilgi (conceptual), işlemsel bilgi (procedural) ve biliş ötesi bilgidir (metacognitive). Bu sınıflandırmanın somuttan (olgulara dayanan bilgi) soyuta (biliş ötesi bilgi) doğru giden bir süreç içerisinde olduğu düşünülmektedir (Anderson, ve diğ., 2001, 5). Bloom taksonomisinde olduğu gibi

yenilenmiş Bloom taksonomisinin de bilişsel süreç boyutunun altı temel kategorisinin basitten karmaşığa bir hiyerarşisi bulunmaktadır. *Hatrlamak (remember)* kategorisi *anlamak (understand)* kategorisinden, *Anlamak* kategorisi *Uygulamak (apply)* kategorisinden, uygulamak kategorisi *Analiz etmek (Analyze)* kategorisinden, *Analiz etmek* kategorisi *Değerlendirmek (evaluate)* kategorinden, *değerlendirmek* kategorisi de *Sentez Yapmak (create)* kategorisinden daha az karmaşıktır. Güncellenen taksonomi öğretmen kullanımına daha fazla ağırlık vermekte ve kategorilerin birbirini kapsaması katı bir hiyararşinin ihtiyaçları rahatlatmasına olanak tanımıştır. Bu durum en açık şekilde *Anlamak (Understand)* basamağında görülmektedir. Çünkü Bloom'un orijinal taksonomisinde bu basamak önemli ölçüde Kavramak üzerine genişletilmiştir. Bu sebeple *Anlamak (Understand)* üzerine bazı bilişsel süreçler, *Uygulamak (Apply)* ile ilişkili bilişsel süreçlerin birinden bilişsel olarak daha karmaşıktır. Ancak bir ölçek üzerinde altı temel basamağın her biri merkez noktaya yerleştirilirse, basitten karmaşığa bir ölçek meydana gelecektir. Bu durum yenilenen taksonominin bilişsel süreç boyutunun orijinal taksonomide olduğu gibi bir hiyerarşi oluşturduğunu göstermektedir (Krathwohl, 2002).

2.8.1. Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin Bilgi Boyutu

Bilgi kategorisi hem *Bilgi* hem de *Hatırlamayı* ihtiva ettiği için doğası gereği diğer kategorilerden farklı bir durumdadır. Orijinal taksonomide bilgi basamağı hem isim hem de eylem hallerini bünyesinde toplayarak sisteme tek boyutluluk getirmiştir. Yenilenen taksonomide isim ve eylem hali ayrılarak bu bozukluk ortadan kaldırılmıştır (Krathwohl, 2002).

Güncellenen taksonomide yapılan sınıflama bilgi boyutu (knowledge dimension) ve bilişsel süreç boyutu (cognitive process dimension) olmak üzere iki boyuttan meydana gelmektedir. Bu iki boyut birbiriyle ilişkili olmakla birlikte öğrenci, bilişsel süreç boyutunun herhangi bir aşamasında bilgi boyutundaki dört çeşit bilgiden de yararlanabilmektedir (Anderson, Krathwohl, 2001).

İki boyut halinde güncellenen taksonomide birinci boyut hedefin içeriğini gösteren bilgi (knowledge), ikinci boyut ise, hedefin nasıl gerçekleştirileceğini gösteren bilişsel süreç (cognitive processes) boyutudur (Bekdemir, Selim, 2008).

Yenilenmiş Bloom taksonomisinin birinci boyutu olan bilgi boyutu olgular bilgisi, kavramlar bilgisi, işlemler bilgisi ve biliş ötesi bilgi olmak üzere dört kategoriye ayrılmıştır (Kratwohl, 2002). Bilgi boyutunun dört kategoriye ayrılması ile birlikte yenilenmiş taksonomiyi tüm konu, okul ve sınıf düzeylerine uygulama fırsatı doğmuştur. Bu durum orijinal taksonomiye getirilen "her öğrenme alanına uygulanamaz" eleştirisini de geçersiz kılmıştır (Bekdemir, Selim, 2008).

Tablo 5: Revize Edilmiş Taksonominin Bilgi Boyutunun Yapısı

A. Olgusal Bilgi- Öğrencilerin bir disiplinle ilgili mutlaka bilmeleri gereken ve bunları kullanarak problem çözecekleri temel öğeleri içermektedir.
Aa. Terimler bilgisi
Ab. Özel ayrıntı ve öğelerin bilgisi

B. Kavramsal Bilgi- Kapsamlı ve organize edilmiş bilgi bütünleri içindeki sınıflamaları ve ilişkileri içeren organize edilmiş bilgi formlarıdır.
Ba. Sınıflamalar ve kategoriler bilgisi
Bb. İlkeler ve genellemeler bilgisi
Bc. Kuramlar, modeller ve yapılar bilgisi

C. İşlemsel Bilgi-Bir şeyin nasıl yapılacağı, araştırma yöntemleri; beceri algoritma, teknik ve yöntemlerden nasıl yararlanacağına ilişkin ölçütleri içermektedir.
Ca. Konuya özgü beceri ve çözüm yollarının bilgisi
Cb. Konuya özgü yöntem ve teknikler bilgisi
Cc. Uygun işlemlerin kullanılacağı zamanın belirlenmesine hizmet eden ölçütler bilgisi

D. Üstbilişsel Bilgi-Bireyin kendi bilişi hakkındaki bilgisi ve farkındalığını içeren bilgi türüdür.
Da. Stratejik bilgi
Db. Uygun bağlam ve koşulları kapsayan bilişsel görevler bilgisi
Dc. Öz-bilgi

2.8.1.1. Olgusal Bilgi

Bir öğrencinin bilmesinin zorunlu olduğu belirli bir konu alanı ile ilgili terimleri, detayları ve parçaları içeren temel bilgiye olgusal bilgi denilir. Terminoloji, belirli (spesifik) ayrıntı ve öğelerin bilgisini içeren olgusal bilgi ayrılmış içeriklerin öğeleri olan birtakım bilgilerden meydana gelmektedir. Öğrencilerin belirli bir disiplini anlamak ve bu disipline ait herhangi bir problemi çözmek için ihtiyaç duydukları temel bilgileri kapsamaktadır. Bu boyuttaki bilgilerde somutluk ön planda olmakla birlikte oldukça düşük düzeydeki soyutlama işlemine imkân tanımaktadır (Beyreli ve Sönmez, 2017; Bekdemir ve Selim, 2008; Bümen, 2006).

2.8.1.1.1. Terimler Bilgisi

Bir alanda herkes tarafından kabul görülen, anlamı o alanda çalışan tüm uzmanlar için aynı olan simgelerdir. Teknik terimler bilgisi, müzikal semboller olabilir. Bu bilgi türü olay ve olguları anlamada bir temel oluşturmaktadır (Krathwohl, 2002; Bümen, 2006; Yurdabakan, 2012).

2.8.1.1.2. Özel Ayrıntı ve Ögelerin Bilgisi

Özel ayrıntı ve öğelerin bilgisi insanlar, tarihler, yerler, olaylar ve benzerlerinin bilgisinden oluşmaktadır. Belirli uzmanlık alanlarında yer alan önemli olaylar ve tarihlerin bilgisi bu kategoride yer almaktadır (Krathwohl, 2002; Bümen, 2006; Yurdabakan, 2012).

2.8.1.2. Kavramsal Bilgi

Kavramsal bilgi içerisinde sınıflamalar ve kategoriler bilgisi, ilke ve genellemeler ile kuram, model ve yapıların bilgisi olmak üzere üç basamak bulunmaktadır (Anderson ve Krathwohl, 2014). Kavramsal bilgi; şemaları, zihin modellerini, açık veya üstü kapalı teorileri birbirinden farklı bilişsel modeller şeklinde içermektedir. Bu şemalar, modeller, teoriler ise belirli bir konunun yapısının ve organizasyonunun nasıl olduğunu, birbirinden farklı parçacıkların nasıl ilişkilendirildiğini ve bir araya gelerek nasıl işlevde olduğunu göstermektedir. Örneğin mevsimlerin nasıl meydana geldiğini açıklayan bir zihin modeli; dünya, güneş, dünyanın güneş etrafındaki dönüşü ve yılın farklı zaman dilimlerinde dünyanın güneşe sahip olduğu eğim bilgisini içermek durumundadır. Bu bilgiler güneş ve dünya hakkında birbirinden bağımsız ve basit bilgiler olmaktan öte, bu unsurların birbirleri olan ilişkilerini ve bu ilişkilerin mevsimlerin oluşumu ile olan bağlantısını göstermektedir. Bu açıdan bakıldığında kavramsal bilgiye disiplin bilgisi veya bir olgu hakkında düşünme şekilleri denilebilir (Anderson ve diğ., 2001).

2.8.1.2.1. Sınıflama ve Kategoriler Bilgisi

Farklı konularla ilgili olarak yapılan sınıflandırmalar, kategoriler, bölümler bilgisi bu alt basamakta bulunmaktadır. Araştırmacılar açısından üzerinde çalıştıkları konuyu sınıflara ve kategorilere ayırmak avantaj sağlamakla birlikte konuyu sistemli hale getirmelerine yardımcı olmaktadır. Bu bilgi türü terimler bilgisi ve olgusal bilgi türü basamaklarından daha genel ve soyut bir özellik taşımaktadır. Sınıflama ve kategoriler bilgisi belirli

unsurlar arasında bağlantılar kurması bakımından terimler bilgisi ve olgusal bilgi basamaklarından farklılaşmaktadır. Belirli konuların gözlem, deney ve keşfi sonucu sınıflama ve kategoriler alanında bilgiler elde edilmektedir. Bu alanda elde edilen bilgiler genellikle alanda çalışan uzmanların belirli bir problemi nasıl ele aldıkları ve problem üzerinde nasıl düşündükleri ve problem çözme süreci sonucunda elde ettikleri sonuçların yansımalarından oluşmaktadır. Sınıflama ve kategoriler bilgisinin öğrencilerin sahip oldukları diğer bilgiler arasında bağlantılar kurmasına yardımcı olacağı düşünülmektedir (Anderson ve diğ., 2001).

2.8.1.2.2. İlke ve Genellemeler Bilgisi

İlke ve genellemeler bilgisi, sınıflama ve kategoriler bilgisi basamağından ortaya çıkmakla birlikte bir disiplin alanına hâkim olarak o disiplin alanı içerisindeki olayları incelemek ve problemleri çözmek üzere yararlanılan bilgilerden oluşmaktadır. Bu basamaktaki bilginin ayırt edici özelliği araştırmacılara anlamlı örüntüleri ortaya koyma ve bu örüntüler arasındaki ilişkileri anlamada yarar sağlamasıdır. Gözlenen olayların tanımlanması, tahmin edilmesi, açıklanması ve ortaya çıkarılmasında yararlanılan soyutlama bilgileridir. İlke ve genellemeler bilgisi, çok sayıda olayları ve olguları bir araya getirmekte ve bu olaylar arasındaki süreçleri ve ilişkileri tanımlamakta yararlı olmaktadır. Bu basamaktaki bilgilere sahip olan öğrencilerin diğer bilgiler arasında ilişki kurma ve bu bilgileri organize etme açısından avantaja sahip olacağı düşünülmektedir (Anderson ve diğ., 2001).

2.8.1.2.3. Kuram, Model ve Yapıların Bilgisi

Kuram, model ve yapıların bilgisi ilke ve genellemelerin arasındaki ilişkileri içeren, olayların ve olguların sistematik hale gelmesiyle oluşan en soyut bilgi türüdür. Sınıflamalar ve kategoriler ile ilkeler ve genellemeler arasındaki organizasyonu ve ilişkileri içerir. Bu bilgi türü ilke ve genellemeler bilgisinden teori, model veya yapı oluşturması bakımından farklılık göstermektedir. Çeşitli disiplin alanlarının fenomenleri tanımlamak, anlamak, açıklamak ve tahmin etmek üzere yararlandığı birbirinden farklı paradigmalar, epistomojiler, teoriler ve modellerin bilgisini içermektedir. Öğrencilere bir disiplin alanındaki birbirinden farklı teoriler, modeller ve yapılar arasındaki güçlü ve zayıf bağlantıları açıklama ve yordamada fayda sağlayacaktır (Anderson ve diğ., 2001).

2.8.1.3. İşlemsel Bilgi

İşlemsel bilgi günlük olaylardan, olağandışı problemlerin çözümüne dair tüm durumların "nasıl yapılacağı" hakkındaki bilgilerden oluşmaktadır. Bir dizi işlemleri ve takip edilmesi gereken basamakları içeren beceriler, algoritmalar, teknikler ve metotlar bilgisi olarak da bilinir. Araştırmacılar kullandıkları farklı yöntemlere dair karar verme süreçlerinde işlemsel bilgiden yararlanmaktadırlar. Olgusal ve kavramsal bilgi "sonuç" ile ilgilenerek "ne" sorusunun yanıtını ararken işlemsel bilgi "süreç" üzerinde durarak "nasıl" sorusuna odaklanmaktadır. Üst bilişsel bilginin aksine işlemsel bilgi belirli akademik konular veya disiplinler ile ilişkilidir (Anderson ve diğ., 2001).

2.8.1.3.1. Konuya Özel Beceri ve Algoritmaların Bilgisi

İşlemsel bilginin bu alt basamağı özellikle matematik disiplin alanına dair algoritma bilgini kapsamaktadır. Bu bilgi türünde öğrencinin bilgiyi kullanma becerisi değil, sürece dair sahip olduğu bilgi vurgulanmaktadır (Anderson ve diğ., 2001).

2.8.1.3.2. Konuya Özel Teknik ve Yöntemlerin Bilgisi

Konuya özel teknik ve yöntemlerin bilgisi önceden belirlenmiş ve sabit bir sonuca götüren özel beceri ve algoritmaların bilgisinden farklıdır. İşlemsel bilginin bu alt basamağında bilimsel çalışma sonuçları pek çok faktöre bağlı olarak değişebilmektedir. Konuya özel beceri ve algoritmaların bilgisinden farklı olarak elde edilen sonuçlar daha açık ve değişkendir. Bu alanda elde edilen bilgiler gözlem, deney ve keşifler sonucu elde edilen bilgilerden farklıdır. Çoğunlukla anlaşmalar, konsensüs ve disiplinlerarası normlar sonucu elde edilen bilgileri kapsamaktadır. Bu bilgi türünde problem çözümlerinden çok bir disiplin alanındaki uzmanların düşünme ve problemleri ele alma şekli üzerinde durulmaktadır (Anderson ve diğ., 2001).

2.8.1.3.3. Uygun Yöntemlerin Ne Zaman ve Nasıl Kullanılacağı ile İlgili Ölçütlerin Bilgisi

Öğrencilerden konuya özel teknik ve yöntemlerin bilgisine sahip olmanın yanısıra bu bilgileri nerede ve ne zaman kullanacaklarını bilmeleri de beklenmektedir. Bir araştırmaya başlamadan önce öğrencilerin, benzer araştırmalarda kullanılan yöntem ve tekniklerin bilgisine sahip olması gerekmektedir. Araştırmanın sonraki adımlarında kullandıkları

yöntem ve tekniklerin arasındaki ilişkileri göstermeleri beklenmektedir. Uzmanların alanlarına ait problemleri ele almalarında bir sistemleştirme bulunmaktadır. Uzmanlar, bilgilerini nerede ve ne zaman uygulayacaklarını belirli ölçütlere göre belirlerler (Anderson ve diğ., 2001).

2.8.1.4. Üstbiliş Bilgisi

Üstbiliş bilgisi bir kişinin kendi bilişinin (kendisi ile ilgili bilgisi) farkında olması anlamını taşımaktadır. Öğrenme alanında yapılan araştırmalar içerisinde Bloom'un orijinal taksonomisi öğrencinin kendi bilgisi ve düşüncesi üzerinde farkındalık kazandırması bakımından diğer araştırmalardan ayrılmaktadır. Araştırmacılar, öğrencilerin gelişimi devam ettikçe sahip oldukları düşünme süreçleri üzerinde daha fazla farkındalık kazandıklarını ortaya koymuşlardır. Vigotsky ve Piaget gibi pek çok bilim insanının öğrenme ve gelişim modellerinde bireyin kendi bilişinin farkında olması üzerinde durulmuştur. Genel olarak kendi biliş durumları üzerindeki bilgiler ile daha iyi öğrenci olma durumu arasında doğru orantılı ilişkiler bulunmaktadır. Bu bilgi türü stratejik bilgi, bilişsel görevler hakkındaki bilgiler, bağlamsal ve koşullu bilgiler ile özbilgiyi (selfknowledge) içermektedir (Anderson ve diğ., 2001; Bümen, 2006).

2.8.1.4.1. Stratejik Bilgi

Stratejik bilgi, öğrenme, düşünme ve problem çözme için kullanılan genel stratejilerin tümünü barındırmaktadır. Bu alt basamaktaki stratejilerden sadece tek bir çalışma alanında değil, pek çok farklı alanlardaki görevler ve konularda yararlanılmaktadır. Stratejik bilgi basamağı, öğrencilerin elindeki materyali ezberlemek, elindeki metinden anlam çıkarmak, sınıf içerisinde duyduklarını, okudukları kitabı ya da diğer ders materyallerini kavramak amacıyla kullanacakları stratejilerin bilgisini içermektedir. Farklı öğrenme stratejileri üç genel kategori içerisinde gruplanmaktadır: tekrar stratejileri, geliştirme stratejileri ve organizasyonla ilgili stratejilerdir. Tekrar stratejileri, hatırlanacak kelime ve terimlerin tekrarını içermektedir. Bu strateji derin öğrenme ve kavrama için etkili bir strateji değildir. Buna karşılık geliştirme stratejileri, hafıza görevlerinde kullanılabilecek birbirinden farklı pek çok hafıza teknikleri kullanımını içermektedir. Özetleme, farklı sözcüklerle ifade etme ve metindeki ana düşünceleri belirleme gibi teknikleri ihtiva etmektedir. Geliştirme stratejileri, öğrenilecek materyalin daha

derinlemesine işlenmesini sağlar ve tekrar stratejilerine göre daha iyi kavranmasına yardımcı olur. Organizasyon stratejileri, bir konuya dair anahatları belirleme, "bilişsel haritalar" veya kavram haritaları çizme, not alma gibi öğrencilerin öğrenme materyallerini farklı formlara dönüştürmelerine yardımcı olmaktadır. Organizasyon stratejileri, kavrama ve öğrenme açısından tekrar stratejilerine göre daha iyi sonuçlar vermektedir.

Bu genel öğrenme stratejilerine ek olarak, öğrencilerin planlama, izleme, bilişini düzenleme gibi farklı üstbilişsel stratejilerin bilgisine de sahiptir. Öğrenciler bu stratejileri bilişini planlama (örneğin amaç belirleme), bilişini izleme (örneğin okudukları metinle ilgili olarak kendilerine soru sormaları veya bir matematik problemi çözerken kendi yanıtlarını kontrol etmeleri) ve bilişini düzenleme (örneğin anlamadıkları bir metni tekrar okumaları veya bir matematik problemindeki hesaplama hatalarını düzeltmeleri) amacıyla kullanmaktadır. Bu kategoride öğrencilerin stratejileri kullanımı değil, farklı stratejilerin bilgisine sahip olması üzerinde durulmaktadır (Anderson ve diğ., 2001).

2.8.1.4.2. Uygun Bağlam ve Koşulları İçeren Bilişsel Görevler Bilgisi

Bireyler, çeşitli stratejilere ek olarak bilişsel görevlerle ilgili bilgileri de kazanırlar. Flavell, farklı bilişsel görevlerin daha az veya daha çok zorluk derecesinde olabileceğine, bilişsel sistem üzerinde farklı talepler yaratabileceğine ve farklı bilişsel stratejileri gerekli kılacağına değinmektedir. Örneğin, bir hatırlama görevi tanıma görevinden daha zor olacaktır. Çünkü hatırlama görevi kişinin hafızasını aktif olarak kullanmasını ve konuyla ilişkili bilgiyi geri çağırmasını gerekli kılarken tanıma görevi ise, kişinin seçenekler arasında en doğru ve uygun cevabı seçip ayırt etmesini gerekli kılmaktadır.

Öğrenciler, farklı düşünme ve öğrenme stratejileri bilgisine sahip oldukça bu bilgiler sayesinde genel stratejilerin neler olduğu ve nasıl kullanılabileceği hakkındaki bilgileri de artmaktadır.

Bu bilgiler öğrencilerin öğrenme konularında uzmanlaşması için yeterli olmamakla birlikte öğrenciler bu bilgilere ek olarak, bu stratejileri uygun şekilde ne zaman ve neden kullanacaklarının da bilgisine sahip olmalıdır (Anderson ve diğ., 2001).

2.8.1.4.3. Kendi Kendisi Hakkında Bilgi

Farklı stratejiler ve bilişsel görevlerin yanı sıra Flavell (1979), bireyin kendisi hakkındaki bilgisinin üstbilişin önemli bir unsuru olduğundan bahsetmektedir. Onun modelinde bireyin kendisi hakkındaki bilgisi biliş ve öğrenmeye bağlı olarak kişinin zayıf ve güçlü yönlerinin farkında olmasını içermektedir. Örneğin çoktan seçmeli sınavlarda kompozisyon sınavlarına göre daha başarılı olduğunu düşünen öğrenciler, kendilerinin test tekniği becerisi hakkında bilgi sahibidir. Öğrenciler iki farklı teknikte yapılan sınavlar için bu bilgilerinden faydalanabilir. Bunlara ek olarak bu alandaki uzmanlar, bir şeyi bilmediklerinde bu durumun farkında olur ve ihtiyaç duydukları bilgiyi ortaya çıkarmak amacıyla bazı genel stratejiler oluştururlar. Bireyin kendi bilgisinin farkında olmasında sahip olduğu bilginin kapsamı ve derinliği oldukça önemlidir. Sonuç olarak öğrencilerin, farklı durumlarda kullanabilecekleri değişik stratejilerin bilgisine sahip olması oldukça önemlidir. Bireyin görev için uygun olan farklı stratejiler varken belli bir stratejiye daha fazla güvenmesinin farkında olması strateji kullanımında farkındalık yaratabilir.

Bireylerin biliş durumları hakkındaki bilgisinin yanı sıra öğrenme güdüsü durumlarına dair inanışları da mevcuttur. Öğrenme güdüsü, pek çok model ve teoriler içeren karmaşık bir alandır. Bilişsel modellerde öğrenme güdüsüne dair fikirlere yeterince yer verilmemiş olsa da alandaki bilgiler öğrencilerin kendi öğrenmelerine dair inanışları ile öğrenme ve biliş düzeyleri arasında önemli bağlantılar olduğunu ortaya koymuştur.

Öğrenme güdüsü ile ilgili olarak genel sosyal bilişsel modeller, üç tür inanış türü olduğundan bahseder. Bu inanışlar, doğası gereği sosyal bilişsel oldukları için bilgi basamağında ele alınabilirler. Bu inanç türlerinden birincisi, öğrencinin kendini yeterli görmesi yani belirli bir görevi başarabileceğine dair inancıdır. İkinci tür inanç ise öğrencinin belirli bir görevi yerine getirmek için gerekli sebepler ve hedefler (örneğin, öğrenmek için mi yoksa iyi not almak için mi) belirlemesidir. Üçüncü inanış öğrencilerin değer ve ilgi alanlarını temsil etmekte ve yerine getirmeleri gereken görevin işlevi ve ne kadar önemli olduğuna dair yargılarını barındırmaktadır.

Öğrenciler, kişisel bilgi ve bilişleri ile farkındalıkları hakkında bilgi sahibi olmanın yanı sıra, kendi öğrenme güdüleri ile ilgili bilgi sahibi olma ve farkındalık geliştirme ihtiyacı içindedirler (Krathwohl, 2002; Bümen, 2006; Yurdabakan, 2012).

2.8.2. Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin Bilişsel Süreç Boyutu

Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'nin Bilişsel Süreç Boyutu'nda Anderson ve diğerleri, anlamlı öğrenmeleri oluşturmak amacıyla bilgiyi *kalıcı* bir şekilde öğrenme ve bilginin *transferi* becerileri üzerinde durmuşlardır. Bilgiyi *kalıcı* bir şekilde öğrenme becerisinden kast edilen öğretim sırasında sunulan bilginin belli bir süre geçtikten sonra aynı şekilde *hatırlanması* becerisidir. Bilginin *transferi* ise, öğrenilen bilginin ortaya çıkan yeni problemleri çözümlerken, yeni sorulara cevap ararken veya yeni bir konunun öğrenilmesini kolaylaştırmak amacıyla kullanılmasıdır. *Kalıcılık* öğrencilerin öğrendiklerini *hatırlamasını, transfer* ise öğrendiklerini *anlamlandırması* ve *kullanması* vurgulanmaktadır. Bu sebeple hatırlama öğesinde *geçmiş*, transfer öğesinde ise *gelecek* boyutu ön plandadır.

Öğrenmelerin *kalıcı* olması ve *transfer* edilebilmesi düşünüldüğünde Anderson ve diğerleri üç öğrenme senaryosu üzerinde durmuşlardır. Bunlardan birincisi öğrencinin bilgiyi hatırlayamadığı ve dolayısıyla yeni durumlara transfer edemediği *öğrenmenin yokluğu,* ikincisi bilgilerin sadece *ezberlendiği* ancak yeni durumlara transferinin gerçekleştirilemediği öğrenme ürünleri, üçüncüsü ise öğrencinin bilgiyi anlamlandırdığı ve yeni kavramları anlamak, problemlerin çözümünde kullanmak üzere bilgiyi transfer ettiği *anlamlı öğrenme* ürünleridir (Anderson ve diğ., 2001, 63-65). Yenilenen Bloom Taksonomisi ile anlamlı öğrenme ürünleri elde etmek önemli bir eğitim hedefidir. Anlamlı öğrenme ürünleri, öğrencilerin bilgi ve bilişsel süreçler yardımıyla problem çözme süreçlerinde başarılı olmalarını sağlamaktadır. Anlamlı öğrenme üzerinde duran yapılandırmacı yaklaşım, öğretimin sadece hatırlama ve anlama becerilerini kapsayan olgulara dayanan bilgilerin ötesinde farklı bilişsel kategorilerin de kullanılması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu amaçla Yenilenen Bloom Taksonomisi'nde bilgilerin kalıcı olması ve transfer edilebilmesi amacıyla hatırlama, anlama, uygulama, çözümleme, değerlendirme ve yaratma kategorilerinin bulunduğu bilişsel süreçlere yer verilmiştir. Bunlar içerisinde birinci basamak hatırlama ile ilgi olup diğer beş kategori bilginin transfer edilmesi becerilerini kapsamaktadır. Aşağıda YBT'de bulunan bilişsel kategoriler aşağıda ayrıntılı olarak açıklanmaktadır (Anderson ve diğ., 2001, 66-68).

Tablo 6: Revize Edilmiş Taksonominin Bilişsel Süreç Boyutunun Yapısı

1.1 Hatırlama- Bilginin uzun süreli bellekten geri getirilmesidir.
1.2 Tanıma
1.3 Geri getirme

2.1 Anlama- Sözlü, yazılı ve grafik iletişimle gönderilen mesajlardan anlam çıkarma
2.2 Yorumlamak
2.3 Örnek gösterme
2.4 Sınıflamak
2.5 Özetlemek
2.6 Anlam çıkarmak
2.7 Karşılaştırmak
2.8 Açıklamak
3.1 Uygulama- Verilen bir durumda bir işlemi kullanma veya yapma
3.2 Yapma, icra etme
3.3 Tamamlama

4.1 Çözümleme- Materyali onun birleştiren parçalarına ayırmak, parçaların birbiriyle, materyalin bütünüyle ya da amacıyla nasıl bir ilişki içinde olduğunu belirleme

4.2 Farklılaştırma
4.3 Organize etme, düzenleme
4.4 İrdeleme

1.1 Değerlendirme- Kriter ve standartlara göre hüküm verme
1.2 Kontrol etme
1.3 Eleştirme

6.1 Yaratma- Yeni bir yapı veya desen içinde öğeleri bir araya getirerek tutarlı ve işlevsel bir bütün oluşturmak
6.2 Oluşturma
6.3 Planlama
6.4 Meydana getirme, üretme

2.8.2.1. Hatırlama

Bu basamak öğrenciye, öğretim yoluyla aktarılan bilginin olduğu gibi geri çağrılmasını içermektedir. Bu basamaktaki öğretimin amacı öğrenilen bilgilerin kalıcılığını sağlamaktır. Hatırlama, ihtiyaç duyulan bilgilerin uzun süreli bellekten geri çağrılma sürecidir. Hatırlama basamağı, fark etme ve geri çağırma alt bilişsel süreçlerinden oluşmaktadır. Olgulara dayanan bilgi, kavramsal bilgi, işlemsel ve üstbilişsel bilgi türleri bu basamak kapsamı içerisindedir. Bu basamak anlamlı öğrenmeler oluşturmak ve daha karmaşık problemleri çözümlemek için temel gereksinim niteliği taşımaktadır.

2.8.2.1.1. Fark Etme

Fark etme, bilginin yeni karşılaşılan durumlarla karşılaştırma yapmak amacıyla uzun süreli bellekten geri getirilme sürecini içerir. Fark etme sürecinde öğrenci, yeni karşılaştığı durumla benzer nitelik taşıyan bilgiyi bulmak amacıyla uzun süreli belleğini taramaktadır. Öğrenci yaptığı bellek taraması sonucunda yeni karşılaştığı bilginin daha önce öğrendikleriyle örtüşüp örtüşmediğine karar verir.

2.8.2.1.2. Geri Çağırma

Geri çağırma sürecinde öğrenci belleğini bilgiye sahip olup olmadığını anlamak amacıyla tarar ve bilgiyi işlemek üzere aktif belleğine geri getirir. Geri çağırma süreci genellikle öğrenciye sorulan yönlendirici bir soru ile başlar. Örneğin, sosyal bilimlerde Güney Amerika ülkeleri arasında en fazla ihracat yapanları hatırlama…(Anderson ve diğ., 2001, 66-70).

2.8.2.2. Anlama

Öğretimin esas amacının kazanılan bilginin farklı durumlara transferi olduğu düşünüldüğünde bilişsel basamaklardan anlamadan yaratmaya kadar olan beş basamağın önemli olduğu düşünülmektedir. Bu basamaklar içerisinde özellikle anlama basamağı okullarda transfer temelli eğitim hedeflerinin en geniş şekilde yer aldığı bilişsel bir basamaktır. Öğrenciler, sınıf ortamında, kitaplar aracılığıyla veya bilgisayardan yazılı, sözel veya grafikler yoluyla kendilerine iletilen öğretim materyallerinden anlam oluşturabildikleri takdirde anlama düzeyine erişmiş olurlar. Öğrenciler, kendilerinden öğrenmeleri beklenen yeni ders materyali ile önceki öğrenmeleri arasında bağ kurabildikleri zaman anlama düzeyine erişmiş olurlar. Yeni öğrenilecek bilgi bireyin daha önceden sahip olduğu şemalar ve bilişsel yapılar ile ilişkilendirilmiş olur. Kavramsal bilgiler bireyin anlama bilişsel basamağına erişmesi için temel sağlamaktadır. Çünkü bireyin zihninde kavramlar aracılığıyla yeni şemalar ve taslaklar yapılandırılacaktır. Anlama kategorisinde bulunan bilişsel süreçler: yorumlama, örneklendirme, sınıflama, özetleme, sonuç çıkarma, karşılaştırma ve açıklamadır.

2.8.2.2.1. Yorumlama

Öğrenci kendisine sunulan bilgiyi farklı bir ifade şekline dönüştürebildiği zaman yorumlama basamağına erişilmiş olur. Yorumlama basamağı öğrencinin kendisine kelimeler yoluyla iletilen bilgiyi farklı kelimelere (örneğin, paragraflara) sayılara veya resimlere, sayılar aracılığıyla ifade edilen bilgileri kelimelere, müzikal notaları seslere vb. dönüştürme sürecini içermektedir.

2.8.2.2.2. Örneklendirme

Öğrenci, genel bir kavram veya ilke ile ilgili özel bir örnek verdiği zaman bu basamak düzeyi gerçekleşmiş olur. Örneklendirme, genel kavram veya ilkeyi sunmak için onu oluşturan özellikleri belirlemeyi (örneğin, ikizkenar üçgenin iki eşit kenarının olması gereği) ve bu özellikler kullanılarak yeni örnekler oluşturmayı (örneğin, sunulan üç adet üçgen içerisinde hangisinin ikizkenar üçgen olduğunun belirlenebilmesi) içermektedir.

2.8.2.2.3. Sınıflama

Öğrenci karşılaştığı bir durumun veya örneğin belirli bir ilke veya kavram alanına ait olduğunu belirlediği zaman sınıflama gerçekleşmiş olur. Sınıflama, belirli bir durum, kavram veya ilke alanına uygun olan özelliklerin belirlenmesini içermektedir. Bu basamak, örneklendirme basamağının tamamlayıcısı durumundadır. Örneklendirme süreci öncelikle öğrencinin genel ilke ve kavramları belirlemesi ile başlar. Sınıflama ise, öğrencinin önce örnekleri belirleyip daha sonra genel ilke ve kavramları belirlemesini gerekli kılmaktadır. Sınıflama basamağı alternatif olarak gruplandırma ve kapsamı belirleme olarak da bilinmektedir.

2.8.2.2.4. Özetleme

Öğrenci, kendisine sunulan bilgiyi temsil eden belirli bir örnek verebildiği veya genel bir temayı soyutlayabildiği zaman özetleme gerçekleşmiş olur. Bu alt bilişsel basamak, bilgiyi temsil eden kısa ve öz ifadeleri içermelidir. Örneğin, bir oyundaki sahnenin ele alınarak temasının ve ana düşüncesinin ortaya çıkarılması…

2.8.2.2.5. Sonuç Çıkarma

Sonuç çıkarma, bir takım örnekler arasındaki örüntüyü ortaya çıkarmaktır. Öğrenci, kendisine verilen örnekleri kodlayıp bu örnekler arasındaki ilişkileri belirterek belirli ilke

ve kavramlara ulaşabildiğinde sonuç çıkarma alt bilişsel basamağı ortaya çıkmaktadır. Örneğin, art arda verilen sayı örüntülerinde her sayının kendinden önce verilen sayıların toplamı olması işlemi. Sonuç çıkarma işlemi, çözümleme bilişsel basamağının alt basamağı olan irdelemeden farklıdır. Örneğin, irdeleme basamağında pragmatik bir yaklaşımla verilen bir metinde yazarın görüşü ve verdiği mesaj ele alınırken, sonuç çıkarma basamağında ise sunulan bilgiye dayalı olarak metinle ilişkili örüntüler belirlenir.

2.8.2.2.6. Karşılaştırma

Karşılaştırma alt basamağı, iki veya daha fazla konu, olay, fikir, problem veya durumun aralarındaki benzerliğin veya farklılığın ortaya çıkarılmasını içermektedir. Karşılaştırma, bir konu, düşünce, olay veya görüş içerisindeki öğeler ve örüntüler arasında yer alan birebir ilişkilerin bulunmasını içermektedir.

2.8.2.2.7. Açıklama

Açıklama, bir sistem içerisindeki parçaların arasındaki neden-sonuç ilişkilerini ortaya koyma ve bu ilişkilerden yola çıkarak model inşa etme sürecidir. Neden- sonuç ilişkilerini oluşturan bir yapı inşa edilirken sistem içerisindeki bir parça veya olaydaki değişikliğin zincirin diğer halkalarını nasıl etkilediğinin belirlenmesidir (Anderson ve diğ., 2001, 70-76).

2.8.2.3. Uygulama

Uygulama basamağı, öğrenilen bilgi ile ilgili alıştırma yapma ve problem çözme süreçlerini içerir. Bu sebeple işlemsel bilgi ile ilişkili olduğu düşünülmektedir. Eğer öğrenci kendisine verilen göreve aşina ise hangi işlemsel bilgileri kullanacağının bilincindedir. Karşılaştığı problemi biraz düşünerek yapabilir. Eğer öğrenci kendisine verilen göreve aşina değilse, hangi bilgileri kullanarak çözüme ulaşacağına karar vermek durumundadır. Verilen problemin çözümüne dair bilinen işlemsel bilgi adımları yeterli değilse, bu adımlar içerisinde değişiklik yapılması gerekmektedir.

2.8.2.3.1. Yapma (icra)

Öğrenci, aşina olduğu bir alıştırma veya problem durumu ile karşılaştığı zaman daha önceden bildiği rutin adımları uygular. Duruma olan aşinalık sayesinde hangi işlem

adımlarını seçeceği hakkında yeterli ipuçları bulunmaktadır. Becerilerin ve algoritmaların iki niteliği onları bu basamağa uygun hale getirir. Birinci olarak, bunlar sabit bir sıra izlenerek gerçekleştirilen belirli adımlardan oluşmaktadır. İkinci olarak ise, adımlar doğru olarak takip edildiğinde önceden belirlenmiş yanıtlara ulaşılır.

2.8.2.3.2. Yararlanma

Yararlanma basamağı, öğrenci bir görevi yerine getirmek için daha önceden hiç kullanmadığı bir işlem sürecini seçip kullandığı zaman gerçekleşir. Öğrenci, öncelikle karşılaştığı problem durumu ve uygun olabilecek işlem süreçleri hakkında bir anlayışa sahip olmalıdır. Bu nedenle yararlanma basamağı, *anlama* ve *yaratma* bilişsel süreç kategorileri ile bağlantılı durumdadır (Anderson ve diğ., 2001, 77-79).

2.8.2.4. Çözümleme

Çözümleme basamağı, öğrencinin kendisine sunulan bilgiyi onu meydana getiren bileşenlerine ayırmak ve bu bileşenlerin hem birbirleriyle hem de genel yapı ile olan ilişkilerini ortaya çıkarmayı içeren bir süreçtir. Çözümleme sürecinde hedefler, verilen mesajların konuyla ilişkili veya önemli parçalarını ayırma (ayrıştırma), bu mesajların bir araya getirilme yollarını (örgütleme) ve mesajların amaçlarını belirleme (irdeleme) süreçlerini kapsamaktadır. Çözümleme kendi başına önemli bir bilişsel süreç olsa da, eğitim bilimleri açısından anlama basamağının bir uzantısı veya *yaratma* ve *değerlendirme* basamağının öncüsü olarak kabul edilmektedir.

2.8.2.4.1. Ayrıştırma

Ayrıştırma, bir yapının parçalarını sahip olduğu belirgin özellikler ya da önem derecesine göre birbirinden ayırmaktır. Öğrencinin, konuyla ilgili olan bilgiyi ilgisiz olandan veya önemli olan bilgiyi önemsiz bilgiden ayırma sürecini içermektedir. Ayrıştırma, daha geniş bir bağlamı ele alıp hangi bilginin önemli ve konuyla ilgili olduğunu anlama açısından karşılaştırma bilişsel sürecinden farklıdır.

2.8.2.4.2. Örgütleme

Örgütleme, bir bütünü oluşturan unsurları analiz ederek bu unsurların o bütünü oluşturmak üzere nasıl bir uyum içerisinde olduklarını belirleme sürecini kapsamaktadır. Bu süreç

içerisinde öğrenci, kendisine sunulan bilgiyi oluşturan parçalar arasında sistematik ve birbiriyle uyumlu bağlantılar kurar. Öğrenci, öncelikle konuyla ilgili ve önemli olan bilgileri belirler, daha sonra bu bilgilerin içerisinde yer alacağı genel bir yapı oluşturur. Örgütleme, yazarın amacına ve bakış açısına odaklanılan irdeleme (atfetme) ile ilişkilendirilmektedir.

2.8.2.4.3. İrdeleme

İrdeleme süreci, öğrenci iletişimin altında yatan bakış açısını, önyargıları, değerleri ortaya çıkarabildiğinde gerçekleşmiş olur. İrdeleme, öğrencinin kendisine sunulan materyalin yapısını bozarak yazarın verdiği mesajı belirleme sürecini içermektedir (Anderson ve diğ., 2001, 79-82).

2.8.2.5. Değerlendirme

Değerlendirme, belirli ölçütler ve standartlara dayalı olarak yargılamalar yapmak şeklinde tanımlanmaktadır. En çok kullanılan ölçütler, kalite, etkinlik, etkililik ve tutarlılıktır. Bilişsel süreçlerin çoğu bir takım yargılamalar yapılmasını gerekli kılmaktadır. Değerlendirme sürecini diğerlerinden ayıran özelliği ise, açık bir şekilde tanımlanmış ölçütlerin kullanılmasıdır.

2.8.2.5.1. Denetleme

Denetleme, işlem veya üründe uyumsuzluk veya yanlış düşüncenin olup olmadığını denetleme sürecidir. Denetleme sürecinde öğrenci, öğrenme sonuçlarının ele alınan öncüllerle ilgili olup olmadığına, verilerin eldeki hipotezi destekletip desteklemediğine veya sunulan materyali oluşturan parçaların birbiriyle çelişip çelişmediğine bakar. Bu süreç, planlama ve uygulama basamakları ile birleştirildiğinde yapılan planlamanın ne derecede verimli olduğunu açığa çıkarmaya yardımcı olmaktadır.

2.8.2.5.2. Eleştirme

Eleştirme, bir ürünün veya işlemin dış ölçütlere göre uygunluğunun yargılanmasını içerir. Eleştirme sürecinde öğrenci, elindeki ürünün olumlu ve olumsuz özelliklerini irdeler ve bu özelliklere bağlı olarak değerlendirmelerde bulunur. Eleştirme, “eleştirel düşünce”

olarak adlandırılan bilişsel sürecin merkezinde bulunmaktadır (Anderson ve diğ., 2001, 83-84).

2.8.2.6. Yaratma

Yaratma, işlevsel ve anlamlı bir bütün oluşturabilmek amacıyla gerekli parçaları bir araya getirme sürecidir. Bu süreç içerisinde öğrenci, zihninde daha önce var olmayan bir örüntü veya yapı meydana getirmek amacıyla bazı parçaları tekrar bir araya getirerek yeni bir ürün meydana getirir. Yaratma içindeki süreçler öğrencilerin daha önceki öğrenme deneyimleri ile ilişkilidir. Yaratma kategorisinde öğrenciden özgün bir ürün meydana getirmesi beklense de, eğitimciler özgünlükten kast edilenin tam olarak ne olduğu konusunda fikir birliği içerisinde değillerdir. Dolayısıyla, bu kategori içerisinde öğretmenin hedefi öğrencinin elindeki materyali bir bütün oluşturacak biçimde sentezleyebilmesidir. *Anlama, uygulama* ve *çözümleme* bilişsel süreçleri öğeler arasındaki ilişkileri belirlemeyi içerirken, *yaratma* süreci bunlardan farklı olarak özgün bir ürün tasarlamayı da kapsamaktadır.

2.8.2.6.1. Genelleme

Genelleme, problemin temsilini ve belirli ölçütleri karşılayan alternatif çözüm yollarına veya hipotezlere ulaşma sürecini içermektedir. Bir problemin başlangıçtaki sunumu olası çözüm yollarını akla getirir; ancak, tekrar tanımlanması ve yeniden tasvir edilmesi farklı çözüm yollarına ulaşılmasını sağlayabilir. Genelleme süreci daha önceden bilinenlerin ötesine geçtiği zaman, farklı düşünme yollarına ve *yaratıcı düşünme* olarak adlandırılan sürecin çekirdeğine erişilmiş olunur.

2.8.2.6.2. Planlama

Planlama, bir problem için öne sürülen ölçütü karşılayan bir çözüm yolu tasarlama, planlama modeli geliştirme sürecidir. Planlama sürecinde öğrenci, alt hedefler belirler veya problem çözümü esnasında verilen görevleri kısımlarına (alt görevlere) ayırır.

2.8.2.6.3. Üretme

Üretme süreci, ele alınan problemi çözümlemek amacıyla tasarlanan planın uygulanmasını içerir (Anderson ve diğ., 2001, 84-88).

2.9. Taksonomiler ve 21. Yüzyıl Becerileri İle İlgili Yapılan Çalışmalar

2.9.1. Yurt İçinde Gerçekleştirilen Çalışmalar

Bümen (2006) "Program geliştirmede bir dönüm noktası: yenilenmiş Bloom taksonomisi" başlıklı makalesinde, Bloom taksonomisinin güncellenmesinin program geliştirmeye etkileri ve eğitime neler kazandırdığı üzerinde durulmuştur. Araştırma sonucunda, taksonomi tablosunun kullanılmasının sürekli düşünme, sorgulama, çıkarımlarda bulunma, tahmin etme ve denetleme eylemlerinin gerçekleşeceği, tabloda boş kalan hücrelerin fark edilmesi yoluyla daha fazla neler yapılabileceğinin düşünülmesini sağlayacağı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Şimsek (2019), "2017 Taslak Fizik Öğretim Programının ve 2016 ÖABT Fizik Öğretmenliği Sınavının Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre İncelenmesi" başlıklı yüksek lisans tezinde Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurumu Başkanlığının 2017 yılında yayınlamış olduğu taslak Ortaöğretim Fizik Dersi Öğretim Programı kazanımlarını ve MEB'in öğretmen atamada değerlendirmeye aldığı Öğretmenlik Alan Bilgisi Testi (ÖABT) fizik öğretmenliği sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisine (YBT) göre sınıflandırmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi kullanılarak Fizik Dersi Öğretim Programı kazanımlarını içeren yazılı dokümanlar ve 2016 yılı ÖABT fizik öğretmenliği sorularını içeren yazılı dokümanlar incelenmiştir. Yapılan analiz sonucunda 2017 yılındaki Fizik Öğretim Programında, bilgi boyutu basamaklarından daha çok kavramsal bilgiye yönelik kazanımların yer aldığı ve en az üst bilişsel bilgiye yer verildiği tespit edilmiştir. Bilişsel süreç boyutunda ise en fazla kazanım anlama basamağında yer almaktadır. 2016 ÖABT Fizik Öğretmenliği sorularının analiz sonuçları bilgi düzeyinde en sık işlemsel bilginin kullanıldığını göstermektedir. Araştırma sonuçları bilişsel süreç boyutunda en sık görülen kazanımların uygulama ve değerlendirme basamağında olduğunu göstermektedir.

Ulum (2017), "MEB İlkokul 2, 3 ve 4. sınıf Türkçe ders ve çalışma kitaplarında yer alan etkinlikleri yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre incelenmesi" başlıklı yüksek lisans tezinde ilkokul 2, 3 ve 4. sınıf Türkçe ders ve çalışma kitaplarında yer alan etkinlikleri Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ni temel alarak sınıflandırmıştır. Araştırma bulguları Türkçe ders ve çalışma kitaplarında bulunan etkinliklerin daha çok alt düzey zihinsel

becerileri ölçtüğünü göstermektedir. Benzer şekilde, Kıyagan (2019), "5, 6 ve 7. Sınıf Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin yenilenmiş Bloom sınıflamasına göre yaratıcılık açısından değerlendirilmesi" başlıklı yüksek lisans tezinde MEB'in yayımladığı ders kitapları araştırmacı tarafından yenilenmiş Bloom sınıflamasına göre analiz edilmiş ve incelenen kitaplarda yer alan etkinliklerin dağılımı bilişsel beceri basamakları açısından ortaya konulmuştur. Araştırma bulguları etkinliklerde en çok yer verilen hedef düzeylerin anlama, çözümleme ve yaratma basamağı olduğunu en az yer verilen hedef düzeylerin ise hatırlama, uygulama ve değerlendirme basamağında olduğunu göstermektedir.

Güney (2019), "Yabancılara Türkçe öğretimi ders kitaplarında bulunan metin altı soruların yenilenmiş Bloom taksonomisine göre analizi" başlıklı yüksek lisans tezinde İstanbul Yabancılar için Türkçe Öğretim Seti ve Yedi İklim Türkçe Yunus Emre Enstitüsü Öğretim Seti'nde yer alan okuma ve dinleme metinlerine ait metin altı soruları yenilenmiş Bloom taksonomisine göre analiz edilmiştir. Her iki sette de metin türlerinin temalara eşit şekilde dağılmadığı, metin türü bakımından çeşitliliğin az olduğu ve metinlerin ortalama soru sayılarında farklılıklar olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Her iki kitapta da tek bir metin altındaki soruların alt düzey bilisel basamaklardan üst düzey bilisel basamaklara doğru kademeli bir şekilde hazırlanmadığı ve "yaratmak" basamağındaki soru sayısının az olduğu tespit edilmiştir. Benzer şekilde, Özyalçın (2019), "Yabancı dil olarak Türkçe öğretenlerin yenilenmiş Bloom taksonomisine göre metin altı soru yazma becerileri üzerine bir değerlendirme" başlıklı yüksek lisans tezinde, yabancı dil olarak Türkçe öğretenlerin hazırladıkları metin altı soruları Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre incelenmiştir. Çalışmanın örneklemini İstanbul Aydın Üniversitesi, Aydın Tömer'de görev yapan 15 öğretmen oluşturmaktadır. A1, B1 ve C1 düzeyindeki metinlere yönelik hazırlanan sorular içerisinde en fazla hatırlama ve anlama basamağına yer verildiği tespit edilmiştir. A1 düzeyinde uygulama, B1 düzeyinde değerlendirme, C1 düzeyinde ise uygulama ve yaratma basamaklarına yönelik soru bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma bulguları yabancı dil olarak Türkçe öğretenlerin taksonomi hakkında bilgi sahibi olmadıklarını ya da bu konuyu dikkate almadan soru hazırladıklarını göstermektedir.

Avşar (2017), "2006 ve 2015 Türkçe öğretim programlarında kullanılan fiillerin yenilenmiş Bloom taksonomisine göre sınıflandırılması" başlıklı yüksek lisans tezinde,

Türkçe öğretim programında yer alan kazanımların yenilenmiş Bloom taksonomisindeki üst düzey bilişsel basamaklara çıkabilme durumunu incelemiştir. Araştırma bulgularına göre programlardaki kazanımların çoğunun uygulama basamağında yoğunlaştığı ve yazma beceri alanı dışında yaratma basamağına fazla yer verilmediği tespit edilmiştir. Araştırma sonuçları öğretim programlarında yer alan kazanımların yenilenmiş Bloom Taksonomisinin bilişsel süreç basamaklarını yeterli oranda karşılamadığını göstermektedir. Araştırmacı, gerçekleştirdiği program incelemesi sonucunda, aynı fiillerin ve aynı kazanımların çoğunlukla tekrar edildiğini belirlemiştir.

Eroğlu (2013), "6, 7, 8. sınıf Türkçe çalışma kitaplarındaki dilbilgisi soruları ve kazanımlarının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi" başlıklı yüksek lisans tezinde, MEB Yayınları (2012) 6, 7, 8. sınıf Türkçe öğrenci çalışma kitabında yer alan dil bilgisi sorularını ve öğretmen kılavuz kitabındaki dilbilgisi kazanımlarını Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre incelemiştir. Araştırma bulgularına göre, Türkçe dersi 6, 7, 8. sınıf Türkçe çalışma kitabında (MEB, 2012) yer alan dilbilgisi sorularının, %60,02'sinin bilişsel alanın alt düşünme basamaklarında, % 40,98'inin ise, üst düzey düşünme basamaklarından uygulama basamağında olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmacı tarafından öğretmen kılavız kitabında yer alan dilbilgisi kazanımları üzerine yapılan inceleme, kitapta yer alan kazanımların %54,7 oranında bilişsel alanın alt düşünme basamaklarına yer verdiğini göstermektedir.

Arı (2018), "2015 ve 2017 ortaokul Türkçe öğretim programlarındaki kazanımların yenilenmiş Bloom taksonomisine ve öğretmen görüşlerine göre incelenmesi" başlıklı yüksek lisans tezinde, 2015 ve 2017 yıllarında yayımlanan Türkçe öğretim programlarında yer alan 582 kazanımı yenilenmiş Bloom taksonomisi ve öğretmen görüşleri açısından incelemiştir. Araştırma bulguları, 2017 Türkçe Dersi Öğretim Programı kazanımlarının 2015 Türkçe Dersi Öğretim Programı kazanımlarından taksonomik olarak bir farklılık göstermediğini ortaya koymaktadır. Yapılan araştırma sonucunda, her iki programda da taksonominin bilgi boyutunda "Kavramsal" ve "İşlemsel" bilgiye ağırlık verildiği, üstbilişsel bilgiye yer verilmediği; bilişsel süreç boyutunda ise "Hatırlama" ve "Değerlendirme" ye yeterince yer verilmediği bulgusuna ulaşılmıştır. Çalışmanın öğretmen görüşleri bulgusu, 2017 Türkçe Dersi Öğretim Programındaki en büyük değişikliğin dilbilgisi alanında olduğunu, bununla birlikte yeni

programda sınıf içi etkinlik sayılarının artırıldığını göstermektedir. Bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin hem kazanımların taksonomik düzeyleri hem de üstbilişsel beceriler konusunda yeterli düzeyde bilgi sahibi olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Savaş (2014), "Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki dinleme etkinliklerinin Güncelleştirilmiş Bloom Sınıflaması'na göre üst düzey bilişsel beceriler açısından değerlendirilmesi" başlıklı yüksek lisans tezinde, ortaokul Türkçe ders kitaplarında bulunan dinleme etkinliklerini incelemiş ve bu etkinlikleri Güncelleştirilmiş Bloom Sınıflaması'nda yer alan bilişsel beceri basamaklarına göre tasnif etmiştir. Araştırma bulguları incelendiğinde, söz konusu kitaplarda bulunan dinleme etkinliklerinin bilişsel beceri basamaklarına dağılımının dengeli olmadığı, "anlama" ve "çözümleme" basamaklarında çok fazla etkinlik bulunurken, "değerlendirme" ve "yaratma" basamaklarında çok az etkinliğin yer aldığı; etkinliklerin dağılımında sınıf düzeylerine göre de düzensizlik olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yaz (2015), "Fen Bilgisi Öğretim Programlarının Karşılaştırmalı İncelenmesi" başlıklı yüksek lisans çalışmasında, son on beş yılda uygulanan 2000, 2005 ve 2013 Fen Bilgisi Öğretim Programları kazanımlarını Bloom'un Yenilenmiş Bilişsel Alan Taksonomisine göre incelemiştir. Çalışmada, öğretim programlarında yer alan 2275 kazanımın sınıflandırması yapılmıştır. Araştırma bulguları, programlara ait kazanımların bilgi boyutu açısından Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin bilgi boyutlarına dağılımının orantılı olmadığını, kazanımların daha çok kavramsal bilgi boyutunda yoğunlaştığını; kazanımların bilişsel süreç boyutları açısından incelendiğinde Yenilenmiş Bilişsel Alan Taksonomisinde belirtilen bilişsel süreç basamaklarına orantılı bir biçimde dağılmadığını, kazanımların çoğunlukla anlama basamağında yoğunlaştığını göstermektedir.

Dalak (2015), "TEOG sınav soruları ile 8. sınıf öğretim programlarındaki ilgili kazanımların Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre incelenmesi" başlıklı yüksek lisans tezinde, 2013-2014 eğitim öğretim yılından uygulanmaya başlayan Temel Öğretimden Orta Öğretime Geçiş sınavlarında yer alan sorular ile 8. Sınıf öğretim programında yer alan sorularla ilgili kazanımların, Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre paralelliğini ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırma kapsamında 2013-2014 eğitim öğretim yılında uygulanan güz ve bahar dönemindeki TEOG sınav soruları ve TEOG sınavında yer alan

altı dersin kazanımları araştırmacı tarafından incelenmiştir. Araştırma sonucunda TEOG sınav soruları ile ilgili kazanımların YBT'ye göre aynı basamakta bulunma oranının %50 civarında olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Aslan ve Atik (2018), "2015 Ve 2017 İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı Kazanımlarının Revize Edilmiş Bloom Taksonomisine Göre İncelenmesi" adlı makalede, 2015 ve 2017 ilkokul Türkçe öğretim programı kazanımlarını revize edilmiş Bloom taksonomisine göre incelemişlerdir. Çalışma sonucunda, 2015 programı kazanımları revize edilmiş taksonominin bilgi boyutuna göre incelendiğinde kazanımların daha çok işlemsel bilgi türünde olduğu, bilişsel süreç boyutu açısından ele alındığında ise; kazanımların en çok sırasıyla uygulamak, anlamak ve çözümlemek düzeyinde olduğu, 2017 programında bilişsel alan kazanım sayısının 2015 programına göre 56 kazanım arttığı, 2017 programı bilişsel süreç boyutu açısından ele alındığında ise; kazanımların büyük çoğunluğunun alt düzey düşünme becerileri olan hatırlamak, anlamak, uygulamak ile ilgili olduğu tespit edilmiştir.

Sönmez (2017), "Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre tasarlanan ortaokul Türkçe dersi öğretim programı (Model Önerisi) başlıklı doktora çalışmasında, "Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre Tasarlanan Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı"nın işlevi ve etkililiği incelemiştir. Öğretim programı tasarlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerini kapsayan bu araştırma nitel ve nicel yöntemlerin bir arada kullanıldığı "karma yöntem" ile desenlenmiştir. Araştırmada nicel yöntemin kullanıldığı bölüm, öntest-sontest kontrol gruplu "deneysel desen"e göre tasarlanırken, araştırmanın nitel bölümünü YBT'ye göre hazırlanan program tasarısının etkililiğini denetlemek amacıyla Türkçe dersinin öğrenme alanlarına göre önceden hazırlanan ve uygulanan etkinlikleri kapsayan "eylem araştırması" süreci oluşturmaktadır. Araştırma bulguları, araştırmacı tarafından tasarlanan programın, eğitim-öğretim sürecindeki gereksinimleri büyük ölçüde karşıladığını, öğrencilerin okuma, yazma ve sözlü iletişim becerileri, dil bilgisi yeterliliklerini bilişsel, duyuşsal ve üstbilişsel gelişimlerini desteklediğini ve akademik başarılarına katkı sağladığını göstermektedir.

Uysal (2009) "İlköğretim Türkçe Dersinde İşbirlikli Öğrenmenin Erişi, Eleştirel Düşünce Ve Yaratıcılık Becerilerine Etkisi" başlıklı çalışmasında, işbirlikli öğrenme yönteminin

İlköğretim 4. Sınıf Türkçe dersinde öğrencilerin erişi, eleştirel düşünme ve yaratıcılık becerileri üzerine olan etkilerini araştırmıştır. Araştırma bulguları işbirlikli öğrenme yöntemi ile yapılan öğretimin, eleştirel düşünmenin alt becerilerinden analiz, değerlendirme, açıklama, çıkarım becerisi, yorumlama, öz düzenleme becerilerinin ve yaratıcı düşünmenin alt boyutlarından akıcılık, esneklik ve özgünlük boyutlarının gelişiminde deney grubu lehine, anlamlı bir farklılığın oluştuğunu göstermektedir.

Erdoğan (2019), "Robotik lego uygulamalarının Fen Bilgisi öğretmen adaylarının 21.yüzyıl becerileri üzerindeki etkilerinin incelenmesi" başlıklı yüksek lisans çalışmasında, fen bilimleri dersi kazanımlarına göre gerçekleştirilen robotik lego eğitiminin fen bilgisi öğretmen adaylarının 21.yüzyıl becerileri üzerindeki etkilerini belirmeyi amaçlamıştır. Nitel araştırma yaklaşımına ait yöntemlerden durum çalışması yöntemi kullanılan araştırma Amasya Üniversitesi Matematik ve Fen Bilimleri Bölümü Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı 3. sınıfta yer alan 6 öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın verileri uygulama öncesi, ortası ve sonunda yapılan zihin haritaları, robotik eğitim sırasında öğretmen adayları tarafından tutulan günlükler ve uygulamalar sonunda öğretmen adayları ile gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilmiştir. Bu çalışma sonucunda robot setleri kullanılarak oluşturulan öğrenme ortamlarının öğretmen adaylarının bazı 21. yüzyıl becerileri üzerine etki ettiği ve süreç içerisinde öğretmen adaylarının özgüvenlerinin arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Güler (2019), "Beden Eğitimi ve Spor öğretmenliği bölümü öğrencilerinin 21. yüzyıl becerileri öz-yeterlik algıları" başlıklı yüksek lisans tezinde beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerinin 21. yüzyıl becerileri öz-yeterlik algılarının incelenmesini amaçlamıştır. Araştırma bulgularına göre, öğrencilerin 21. Yüzyıl becerileri öz-yeterlik algılarının öğrencilerin cinsiyet, sınıf düzeyi, akademik not ortalaması, mezun oldukları lise türüne göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılırken, yaş ve lisansüstü eğitim yapma isteği lehine anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Çolak (2019), "Fen Bilgisi öğretmen adaylarının 21.yüzyıl becerilerine yönelik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi" başlıklı yüksek lisans tezinde, fen bilgisi öğretmen adaylarının 21.yy. becerilerine yönelik özyeterlik algı düzeylerini belirlemek ve üniversite, fakülte, lisans programı ile öğretim elemanlarının 21.yy. becerilerine katkı

düzeylerini öğretmen adaylarının görüşleri doğrultusunda değerlendirmeyi amaçlamıştır. Araştırmanın nicel verileri, öğretmen adaylarının 21.yy. becerileri özyeterlik algılarının yüksek düzeyde olduğunu ortaya koymaktadır. Araştırmanın nitel bulguları bu sonucu öğrenme ve yenilenme ile bilgi ve teknoloji becerileri için desteklerken medya okuryazarlığı ve yaşam ve kariyer becerileri için desteklememektedir. Araştırma bulguları üniversite, fakülte, lisans programı ve öğretim elemanlarının 21.yy. becerilerine katkısının en çok bilgi okuryazarlığı becerileri alanında olduğunu göstermektedir.

Atakişi (2019), "Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerini esas alan bilgi okuryazarlık durumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi" başlıklı yüksek lisans tezinde, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlık becerileri öğrenim düzeyi, günlük kitap okuma miktarları, cinsiyet, yaş, mezun olduğu program türü, görev yaptığı okulun düzeyi ve meslekteki çalışma süresi değişkenlerine göre incelenmiştir. Araştırma bulguları öğretmenlerin bilgi okuryazarlık becerilerinin öğrenim düzeyi, günlük kitap okuma miktarları ve cinsiyet değişkenine göre; öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlık becerilerinin ise günlük kitap okuma miktarı değişkenine göre anlamlı olarak farklılaştığını göstermektedir.

Dizman (2018), "Kodlama, robotik, 3D tasarım ve oyun tasarımı eğitiminin 11-14 yaş grubu öğrencilerinin problem çözme becerileri ve üstbilişsel farkındalık düzeyine etkisi" başlıklı yüksek lisans tez çalışmasında, kodlama, robotik, 3D tasarım ve oyun tasarımı eğitimlerinin öğrencilerin problem çözme becerilerine ve üstbilişsel farkındalık düzeyleri üzerine etkilerinin belirlenmesini amaçlamıştır. Araştırma kapsamında, 2017-2018 öğretim yılında 11-14 yaş grubundaki 21 öğrenci ile haftada 2 saat olmak üzere toplamda 8 haftalık bir süreç içerisinde 4 ayrı modülden oluşan bir eğitim uygulanmıştır. Araştırmada tek grup ön test-son test deseni yarı deneysel araştırma modeli kullanılmıştır. Araştırma verileri, öğrencilerin problem çözme becerilerini ve üstbilişsel farkındalık düzeylerini ölçen anketler aracılığı ile toplanmıştır. Çalışmanın uygulama sürecinde, temel algoritma ve kodlamaların yapıldığı platformlar, arduino ile uygulamalar, LEGO Mindstorms EV3 ile robotik tasarımların temel düzeyde öğretimi, Tinkercad ile 3D tasarım uygulamaları ve tasarlanan objelerin 3D yazıcıdan basılması, Microsoft Kodu Game ile oyun alanına karakter ekleme ve oyun hikâyesini buna göre kurgulama şeklinde etkinliklerden oluşan uygulamalar yer almaktadır. Araştırma bulgularına göre, yapılan

uygulamaların öğrencilerin problem çözme ve üstbilişsel farkındalık becerileri üzerinde olumlu etkilerinin olduğu ancak bunların istatistiksel olarak anlamlı olmadığı, araştırmada uygulanan eğitimlerin giriş seviyesinde kaldığı ancak öğrenciler için bir farkındalık yarattığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Öztermiyeci (2019), "Türkiye'de ulusal program ve uluslararası Bakalorya Programı öğrencilerinin 21. yüzyıl becerilerine ilişkin algıları" başlıklı yüksek lisans tezinde, Uluslararası Bakalorya Diploma Programı ve Milli Eğitim Bakanlığı Ulusal Öğretim Programı öğrencilerinin 21. Yüzyıl becerileri algıları ve bu algı düzeyleri arasında fark olup olmadığı incelenmiştir. Araştırma verileri, Uluslararası Bakalorya Diploma Programı uygulayan dört lisede öğrenim gören 12. sınıf öğrencilerine 21. yüzyıl becerilerini bilişsel, duyuşsal ve sosyo-kültürel alt boyutta ölçen 33 maddelik anket uygulaması ile elde edilmiştir. Araştırma bulgularını desteklemek amacıyla beş uluslararası Bakalorya Diploma Programı ve beş Ulusal Program öğrencisi ile görüşmeler yapılmıştır. Araştırma bulgularına göre, Uluslararası Bakalorya Diploma Programı öğrencilerinin 21. Yüzyıl becerileri düzeylerine ilişkin algılarının ulusal program öğrencilerine göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Saçmalıoğlu (2019), "Beden Eğitimi öğretmen adaylarının, mesleki öğrenme topluluğu aracılığıyla 21. yüzyıl becerlerini ortaya çıkarma süreçlerinin keşfedilmesi" başlıklı yüksek lisans tezinde, beden eğitimi öğretmen adaylarının seçmeli dersinde yeni oluşturulmuş bir mesleki öğrenme topluluğunda 12 hafta boyunca 21. Yüzyıl becerilerini nasıl ortaya çıkardıklarını incelemiştir. Araştırmacının katılımcı olmayan gözlemci rolünde olduğu çalışmada veriler, gözlemci alan notları, öğretmen adayları ile süreç başı ve süreç sonu odak grup görüşmeleri, mesleki öğrenme topluluğunun haftalık toplantılarının ses kaydı, öğretmen adaylarının ders sonrası yansımaları ile toplanmıştır. Araştırma bulguları, öğretmen adaylarının bir mesleki öğrenme topluluğu bağlamında, akranları ile etkileşime girdiklerinde 21. Yüzyıl öğrenme becerilerine ihtiyaç duyduklarını ve verilen görevleri tamamlamak üzere bu becerileri ortaya çıkardıklarını göstermektedir. Araştırma bağlamında öğretmen eğitimcilerin, öğretmen adaylarının mesleki öğrenme süreçlerinde öğrenme toplulukları aracılığıyla 21. Yüzyıl becerilerini deneyimlemeleri için uygun ortamlar oluşturabileceği çıkarımında bulunmuştur.

Başar (2018), "Fen Bilimleri öğretmen adaylarının fende matematiğin kullanımına yönelik özyeterlik inançları, 21.yy becerileri ve aralarındaki ilişkinin incelenmesi" başlıklı yüksek lisans çalışmasında, ilişkisel tarama yöntemi kullanarak fen bilgisi eğitimi bilim dalına kayıtlı öğretmen adaylarının 21.yy. becerileri ile fen eğitiminde matematiğin kullanılmasına yönelik özyeterlik algılarının arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma bulguları, fen bilgisi öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerileri özyeterlik algıları arttıkça fende matematiğin kullanımına yönelik öz-yeterlik algılarının da arttığını göstermektedir.

Kozikoğlu ve Altunova (2018), "Öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerine ilişkin öz-yeterlik algılarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerini yordama gücü" başlıklı çalışmasında, öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerine ilişkin öz-yeterlik algılarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerini yordayıp yordamadığını belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırma bulgularına göre öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerine ilişkin öz-yeterlik algıları ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişkinin olduğu, öğrenme ve yenilenme becerileri ile yaşam ve kariyer becerilerinin öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerini manidar düzeyde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Özdemir-Özden ve arkadaşları (2018), "Öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerine yönelik yeterlik algıları: Kütahya Örneği" başlıklı çalışmasında, öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerine yönelik yeterlik algıları ile bu algıların cinsiyet, program, sınıf düzeyi, akademik başarı ve aile gelir düzeyi değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemeyi amaçlamışlardır. Betimsel tarama modelinin kullanıldığı çalışma sonucunda, öğretmen adaylarının 21.yy. becerilerine yönelik özyeterlik algıları yüksek düzeyde bulunmakla birlikte, yaşam ve kariyer becerileri özyeterlik algıları kadın öğretmen adayları lehine, üç ve ikinci sınıf düzeyindeki öğretmen adayları arasında üçüncü sınıf düzeyindekiler lehine anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sural (2017), "21st century skills level of teacher candidates" başlıklı çalışmasında, öğretmen adaylarının 21. Yüzyıl becerilerinin mevcut durumunu ortaya koymayı ve eğitim fakültesinin bu becerileri kazandırmada ne derece etkili olduğunu belirlemeyi amaçlamıştır. Yapılan araştırma sonuçları, öğretmen adaylarının genel olarak 21. yüzyıl becerilerinin öneminin farkında olduğunu ancak ikinci sınıf öğretmen adayları haricinde

sınıf seviyeleri ilerledikçe bu becerilere sahip olma oranının eşzamanlı olarak artmadığını göstermektedir. Ayrıca araştırma bulguları, öğretmen adaylarının 21. Yüzyıl becerileri içerisinde sahip olduğu en yüksek ortalama değerin yaşam ve kariyer becerileri, en düşük ortalama değerin ise öğrenme ve yenilik becerileri olduğuna işaret etmektedir. Araştırmacı bu durumu, eğitim fakültelerinin yaratıcılık ve yenilik becerileri ile eleştirel düşnme ve problem çözme becerilerini öğretmen adayarına kazandırmada zayıf olduğu yönünde yorumlamaktadır.

Anagün ve arkadaşları (2016), "Öğretmen adaylarına yönelik 21. yüzyıl becerileri yeterlilik algıları ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması" başlıklı araştırmasında, öğretmen adaylarının 21. Yüzyıl becerileri özyeterlik algısını belirlemeye yönelik bir ölçek geliştirmiştir. Ölçek kapsamında araştırmacılar tarafından gerçekleştirilen faktör analizi sonucunda ilgili maddeler, öğrenme ve yenilenme becerileri, yaşam ve kariyer becerileri ile bilgi, medya ve teknoloji becerileri olmak üzere üç faktör altında toplanmıştır. Yapılan geçerlik ve güvenirlik çalışmaları sonucunda ölçeğin yeterli düzeyde psikometrik özelliklere sahip olduğu ve öğretmen adaylarının sahip oldukları 21. yüzyıl becerilerini kendi bakış açılarına dayalı olarak ölçmek amacıyla kullanılabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Göksun (2016), "Öğretmen adaylarının 21. yy. öğrenen becerileri ve 21. yy. öğreten becerileri arasındaki ilişki" başlıklı doktora çalışmasında, öğretmen adaylarının 21. yy. öğrenen becerileri kullanım düzeyleri ve 21. yy. öğreten becerileri kullanım düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma bulguları, öğretmen adaylarının 21. yy. öğrenen becerilerini ve dört alt boyutuna ilişkin becerileri, 21. yy. öğreten becerileri ile beş alt boyutuna ilişkin becerileri orta düzeyin üzerinde kullandığını göstermektedir. Araştırma verileri, 21. yy. öğrenen becerileri kullanımının tüm alt boyutlarının 21. yy. öğreten becerileri kullanımını yordadığı sonucunu ortaya çıkarmıştır.

Atalay ve arkadaşları (2016), "Fen öğretiminde teknoloji entegrasyonunun 21. yüzyıl becerileri boyutunda değerlendirilmesi: Yavaş Geçişli Animasyon Uygulaması" başlıklı çalışmalarında, sınıf öğretmeni adaylarının yavaş geçişli animasyon oluşturma sürecinde 21. yüzyıl becerilerini kullanma durumlarını belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırma

bulguları öğretmen adaylarının, yavaş geçişli animasyon oluşturma sürecinde, 21. yüzyıl becerilerini her aşamada farklı düzeylerde kullandıklarını göstermektedir.

Bozkurt ve Çakır (2016) "Ortaokul Öğrencilerinin 21. Yüzyıl Öğrenme Beceri Düzeylerinin Cinsiyet ve Sınıf Seviyesine Göre İncelenmesi" başlıklı çalışmalarında, ortaokul öğrencilerinin sahip olduğu öngörülen 21. yüzyıl öğrenme becerilerini okul etkinliklerinde kullanma düzeylerini incelemiştir. Araştırma bulguları, öğrencilerin aktif öğrenme, problem çözme, öğrenmeyi öğrenme, iş birliği ve iletişim becerilerine iyi derecede sahip olduklarını göstermektedir.

Erol ve Taş (2012), "MYO Öğrencilerinin Bilgi ve İletişim Teknolojilerini Kullanma Sıklıkları ile Yaratıcılık Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" başlıklı çalışmalarında, öğrencilerin bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanma sıklıkları ile yaratıcılık algıları arasındaki ilişkileri incelemişlerdir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin online ansiklopedileri, online kütüphaneleri, forumları, Wikileri, kelime işlemcileri, grafik çizerleri, simülatörleri, elektronik tablolama, kavram haritası oluşturma, bilgisayar destekli istatistik, sunu hazırlama, video düzenleme, ses düzenleme ve oluşturma, grafik ve resim düzenleme, masaüstü yayıncılık, animasyon düzenleme ve oluşturma, web tasarım ve program oluşturma yazılımlarını kullanma sıklıkları ile yaratıcılık düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu yönünde sonuca ulaşılmıştır.

2.9.2. Yurt Dışında Gerçekleştirilen Çalışmalar

Madaus, G. F., Woods, E. M. & Nuttall, R. L. "A causal model analysis of Bloom's taxonomy" başlıklı çalışmalarında, taksonomideki bilişsel kategorilere uygun olarak hazırlanan bir model yaklaşımının taksonomiye göre geçerliliği üzerinde durulmuştur.

Kratwohl (2002) "A revision of Bloom's taxonomy: an overview". Theory into Practice" başlıklı çalışmasında, 1956 yılında gerçekleştirilen Bloom taksonomisinin çağın ihtiyaçlarına uygun olarak düzenlendiğini ve orijinal taksonominin yenilenmiş bir şekli olarak kullanılacağını vurgulamıştır.

Mayer (2002) "Rote versus meaningful learning" adlı çalışmasında, anlamlı öğrenme çıktıları elde etmek amacıyla bilişsel süreçlerin kullanılmasının ve öğrenilen bilginin yeni durumlara aktarılması sürecinde YBT'nin rolü üzerinde durmuştur.

Kidwell, Fisher, Braun ve Swanson (2012) "Developing learning objectives for accounting ethics using Bloom's taxonomy" başlıklı çalışmalarında, etik ile ilgili konuların taksonomiye uygun olarak sınıflandırılması yapılmış ve eğitim hedeflerinin gerçekleştirilmesinde taksonomiden yararlanılmıştır. Araştırmanın bulguları, öğrenme hedefleri belirme, öğrenme sürecini planlama ve değerlendirme aşamalarında taksonominin bir araç olarak etkili olduğunu göstermektedir.

Noble (2004) "Integrated the revised taxonomy with multiple intelligences: a planning tool for curriculum differentiation" başlıklı çalışmasında, Garner'ın çoklu zekâ kuramı YBT ile bütünleştirilmiş ve farklılaştırılan öğrenme materyalleri ilkokul seviyesindeki sınıflarda on sekiz ay boyunca uygulanmıştır. Araştırma, YBT'nin bilişsel süreçlerin sınıflandırılmasında ve öğrencilerin üst düzey becerilere ulaşmasında etkin bir planlama aracı olduğu yönünde sonuç vermiştir.

Miller, Nentl ve Zietlow (2010) "About Simulations and Bloom's Learning Taxonomy" başlıklı çalışmalarında, işletme bölümü öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerini desteklemek amacıyla Bloom taksonomi şeması altında simülasyonlardan yararlanılmıştır. Araştırma bulguları, gelecekte stratejik analiz yapma ve karar alma becerilerine sahip olmaları gereken öğrencilerin eğitiminde Bloom taksonomisinden yararlanmanın öğrenmeyi temel basamakların ötesinde analiz, sentez, değerlendirme gibi üst düzey seviyelere taşıdığını göstermektedir.

Ferguson (2002) "Using the revised taxonomy to plan and deliver team-taught integrated, thematic units" başlıklı çalışmasında, İngilizce ve Tarih dersleri disiplinler arası bir yaklaşımla bütünleştirilmiş ve yenilenen Bloom taksonomisinden yararlanılarak hazırlanan etkinlikler öğrencilere uygulanmıştır. Araştırma sonucunda YBT'ye dayalı olarak hazırlanan etkinliklerin öğrencilerin karmaşık düşünme becerilerinin gelişimini desteklediği sonucuna ulaşılmıştır.

Placjk, Driscoll, Marquez, Cuppermull, Maring, Greenburg (2007) "Assessing reflective writing on a pediatric clerkship by using a modified Bloom's taxonomy" adlı çalışmalarında, yenilenen Bloom taksonomisini temel alarak geliştirdikleri yansıtıcı günlük yazma metodunun öğrencilerin üst düzey becerileri, eleştirel ve yansıtıcı düşüncelerinin gelişimini desteklediği sonucuna ulaşmışlardır

Athanassiou, McNett ve Harvey (2003) “Critical thinking in the management classroom: Bloom’s taxonomy as a learning tool” adlı makalelerinde, öğrenci merkezli sınıf uygulamalarında taksonominin öğrencilere öz sorumluluk kazandırma, sınıf yönetimini sağlama ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirme maksadıyla kullanılabileceğini belirtmişlerdir.

Milman (2014) “Crafting the “Right” Online Discussion Questions Using the Revised Bloom’s Taxonomy as a Framework” adlı çalışmasında, internet aracılığıyla oluşturulan tartışma sorularının YBT’ye göre nasıl düzenleneceğini araştırmıştır. Araştırma sonucunda taksonominin öğrencilerin üst düzey öğrenmelerini destekleyen soruları oluşturmada yardımcı olduğu belirlenmiştir.

Weigel ve Bonica (2014) “An active learning approach to Bloom’s taxonomy: 2 games, 2 classrooms, 2 methods” adlı çalışmalarında, taksonominin aktif öğrenme yaklaşımı ile sentezlendiği ve bu doğrultuda hazırlanan ders materyallerinin etkililiğinin sınandığı çalışma sonucunda, derste kullanılan bu stratejiler ile öğrenme sürecinin daha eğlenceli geçtiği ve öğrencilerde derin öğrenmelerin gerçekleştiği sonucuna ulaşılmıştır.

Wang ve Zhan (2010) “Öğretimin Zenginleştirilmesi ve Dijital Öyküleme İle Öğrenme” başlıklı çalışmalarında, üniversite öğrencilerine yönelik olarak dört farklı derste dijital öyküleme çalışmaları gerçekleştirmişlerdir. Araştırma bulguları gerçekleştirilen uygulamalar sonucunda öğrencilerin ders içeriklerini daha iyi anladıklarını, derslere katılımlarının ve derse dair motivasyonlarının arttığını, teknolojiyi kullanma ve problem çözme becerilerinin geliştiğini göstermektedir.

Chalkiadaki (2018) “A Systematic Literature Review of 21st Century Skills and Competencies in Primary Education” başlıklı literatür incelemesi çalışmasında, 21. Yüzyıl becerilerini ilköğretim boyutunda ele almaktadır. Araştırma sonucunda, en çok vurgulanan beceri ve yeterliliklerin; bilgi ve iletişim teknolojisinin gelişimi, küreselleşme ve yenilik ihtiyacı ile ilgili beceri ve yeterlilikler olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Keneddy (2018) “Student and Teacher Perceptions of Multiliterate Assignments Utilizing 21st Century Skills” adlı çalışmasında, çoklu okur-yazarlık uygulamalarının öğrencilerin ve öğretmenlerin 21. yüzyıl algılarına olan etkisi incelenmiştir. Araştırma bulguları, çoklu

okur-yazarlık görevlerinin öğrencilerin; iletişim, yaratıcılık, problem çözme ve eleştirel düşünme becerilerini kazanmalarına yardımcı olduğunu ortaya koymaktadır.

Kivunja (2015) "Teaching Students to Learn and to Work Well with 21st Century Skills: Unpacking the Career and Life Skills Domain of the New Learning Paradigm" başlıklı çalışmasında, 21. yüzyılda mezuniyet sonrası iş hayatında bireylerden beklenen Kariyer ve Yaşam Becerilerinin (CLS) neler olduğu ve bunların öğrencilere nasıl aktarılacağı tartışılmaktadır. Araştırma sonucunda, günümüz dünyasının dijital ekonomik anlayışına uygun olarak eğitim kurumlarında; esneklik ve uyumluluk, girişkenlik ve kendi kendini yönetme, sosyal ve kültürlerarası etkileşim, üretkenlik ve hesap verebilirlik, liderlik ve sorumluluk becerilerinin öğrencilere kazandırılması gerektiği belirtilmiştir.

Sweet (2014) "Strategies California Superintendents Use to Implement 21st Century Skills Programs" adlı çalışmasında, Kaliforniya eyaletindeki eğitim müdürlükleri tarafından 21. Yüzyıl eğitim programlarını uygulamak üzere en çok tercih edilen stratejileri belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma bulguları, en çok kullanılan yöntemin proje tabanlı öğretim olduğunu göstermektedir.

3. YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Deseni

Bu araştırmanın amacı, Almanya'da öğrenim gören Türk öğrenciler için MEB tarafından hazırlanan TTK dersi öğretim programı kazanımlarını temel alarak 21. yüzyıl becerileri ve yenilenmiş Bloom taksonomisine dayalı etkinlikler tasarlamak ve bu etkinlikler aracılığı ile öğrencilerin üst düzey düşünme becerileri ve Türkçe dil üretimlerini geliştirmektir. Çalışmanın yapıldığı sınıfların aynı zamanda Türkçe ve Türk Kültürü öğretmeni olan araştırmacı, 2018-2019 eğitim-öğretim yılı boyunca TTK derslerinin yürütüldüğü sınıflarda gözlemlerde bulunmuştur. Bu gözlemler sonucunda TTK derslerinin yürütülmesi sürecinde öğretmenlerin yararlanabileceği, öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun olarak hazırlanmış öğretim malzemesinin eksik olduğunu ve öğrencilerin ihtiyaçlarının Türkiye'de Türkçe dersi alan öğrencilerden farklılık arz ettiğini tespit etmiştir. Alman eğitim sistemi içerisinde öğrenim gören Türk öğrencilerinin, sunuş yoluyla öğretim gibi öğretmenin merkezde olduğu uygulamalar yerine, bilgiyi keşfetmeye, akranlarıyla iletişim kurmaya, eleştirel ve yaratıcı düşünmeye yönelik dilsel etkinliklerin yer aldığı öğrenci merkezli ders planlamalarına ihtiyaç duydukları sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmacının Türkçe ve Türk Kültürü sınıflarında tespit ettiği öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun materyal eksikliği, bir eylem araştırması yapma fikrini ortaya çıkarmıştır. Bunun yanında TTKDÖP-2018 kapsamında yer alan 21. yüzyıl becerileri ile eğitim programlarının planlanmasında önemli bir kaynak olan yenilenmiş Bloom taksonomisinin TTK derslerine entegre edilmesi ile bir iyileşme ortamı sağlanacağı kanısına varılmıştır. Çalışma, araştırmacı tarafından ortaya çıkarılan bir sorunun çözümlenmesine yönelik yapılandırıldığı ve araştırma sürecinde amaçlı planlandığı için eylem araştırması modeli ile desenlenmiştir.

Eylem araştırmalarının öğretimde kullanılması ilk olarak 1930'lu yıllarda Dewey tarafından önerilmiştir. Dewey, öğretim ve öğrenme süreci içerisinde deneme ve

araştırmanın önemini vurgulamıştır. Öğrencilerin daha iyi öğrenmelerini sağlayacak yeni yaklaşımları ve uygulamaları keşfetmek ve paylaşmak için eylem araştırmalarından yararlanılabileceğini belirtmiştir (Dewey, 1933'den aktaran Şimşek ve Yıldırım, 2016, 316). Eylem araştırmalarını Bassey, eğitimsel uygulamaları daha iyi hale getirebilmek amacıyla belli bir durumun anlaşılması, değerlendirilmesi ve daha sonra o durumun değiştirilmesi ve iyileştirilmesi üzerine yürütülen bir araştırma olarak tanımlamaktadır. Eylem araştırmalarının eğitim uygulamalarını iyileştirme konusundaki önemi özellikle vurgulanmaktadır (Bassey, 1998'den aktaran Köklü, 2001). Aksoy (2003), eylem araştırmasının bir takım özelliklerinden dolayı diğer sosyal araştırmalardan farklılaştığını ifade eder. Eylem araştırmasının esas amacı kuramsal bilgi üreterek uygulamayı iyileştirmektir. İkinci olarak, eylem araştırmasında uygulamayı yürüten bireyler araştırma sürecine doğrudan dâhil olurlar. Böylece araştırma sürecinde öğrenilenler ilk elden gönüllü olarak uygulanabilir. Üçüncü olarak, doğrudan gerçek dünya içinde yürütülen eylem araştırması sürecinde tespit edilen sorunların çözümlenmesi amaçlanır. Dördüncüsü, araştırma sürecine doğrudan katılım sağlayan bireylerin güçlenmesini,işbirliğini ve sosyal değişimini sağlar. Bu nedenlerden dolayı bu araştırmada eylem araştırması tercih edilmiş ve TTK dersleri için 21. yüzyıl becerileri ve Yenilenmiş Bloom Taksonomisi 'ne dayalı etkinlikler tasarlanıp uygulanarak sonuçları değerlendirilmiştir. Eylem araştırması uygulamalarda ortaya çıkan sorunların anlaşılması ve iyileştirilmesi amacıyla uygulayıcıların tek başına veya bir araştırmacı ile birlikte yürüttükleri çalışmaları içermektedir. Bu yaklaşımda araştırma ve uygulamanın bir araya getirilmesi sayesinde araştırma sonuçlarının uygulamaya aktarılması kolaylaşmaktadır. Esnek bir yaklaşımın söz konusu olduğu eylem araştırmalarında, araştırmacının veriye yakın olması, süreci yakından tanıması ve yaşaması önemlidir. Nitel araştırmalar için belirtilen "araştırmacının katılımcı rolü ve aynı zamanda veri toplama aracı olması" durumu eylem araştırmalarında tam anlamıyla görülmektedir (Şimşek ve Yıldırım, 2016). Buradan hareketle, araştırmacı, öğrenci merkezli bir öğrenme ortamında, uygulayıcı rolünü de üstlenerek öğrenenlerle işbirliği içerisinde araştırma sürecini gerçekleştirmiştir. Araştırmacı, çalışmayı gerçekleştirdiği sınıfların aynı zamanda Türkçe ve Türk Kültürü öğretmenidir ve eylem araştırması sürecinde aşağıdaki adımları izlemiştir (Johnson, 2019, 43-45):

3.2. Eylem Araştırması Süreci:

1. Bir problem ya da araştırma konusunun belirlenmesi: 21. yüzyılda bireylerden beklenen yeterlilikler arasında öğrenme ve yenilik becerileri olarak da adlandırılan yaratıcılık, eleştirel düşünme, problem çözme, iletişim ve işbirliği becerileri önem kazanmıştır. MEB 2023 Vizyonunda öğrencilerimizin bu becerilerinin geliştirilmesinin hedeflendiği belirtilmektedir. Araştırmacının Türkçe ve Türk Kültürü derslerini verdiği eğitim ortamlarında 21. yüzyıl becerilerini geliştirecek ders malzemesi eksikliğinin olması, bir eylem araştırması yapma fikrini ortaya çıkarmıştır. Sonuç olarak, öğrencilerin Türkçe ve Türk Kültürü dersi kazanımlarının edinilmesi sürecinde, Yenilenmiş Bloom Taksonomisi ve 21. yüzyıl becerilerine dayalı etkinliklerin ders ortamına dâhil edilmesi ile bir iyileşme ortamı sağlanacağı kanaatine varılmıştır.
2. Kuramsal bağlamda problemi ya da araştırma konusunu ortaya koyma: "İki Dillilere Türkçe Öğretimi", "21. Yüzyıl Becerileri" ve "Yenilenmiş Bloom Taksonomisi" araştırmanın kuramsal dayanaklarını oluşturmaktadır.
3. Veri toplamak için bir plan yapma: Bu araştırmada araştırmacı günlükleri, yarı yapılandırılmış görüşmeler, öğrenci ürün dosyalarının veri kaynağı olarak kullanılmasına karar verilmiştir.
4. Veriyi toplama ve analiz etmeye başlama: Planlanan etkinliklerin eğitim ortamlarında uygulanmaya başlanması ile birlikte araştırmacılar tarafından geliştirilen veri toplama kaynakları uygulanmaya başlamıştır.
5. Gerektiğinde soruların ya da problemlerin değişmesine izin verme: Elde edilen veriler doğrultusunda ders planları revize edilmiştir.
6. Veriyi düzenleme ve analiz etme: Veriler kodlanarak içerik analizi yapılmıştır.
7. Verileri raporlaştırma: Araştırma sonucunda elde edilen bulgular raporlaştırılmıştır.
8. Yargıları belirleme ve önerilerde bulunma:
9. Bir eylem planı oluşturma
10. Planı eyleme geçirme ve değerlendirme

3.3. Araştırmanın Güvenirlik-Geçerlik Çalışmaları

Bilimsel araştırmaların en önemli ölçütlerinden biri sonuçların inandırıcı olmasıdır. Sonuçların inandırıcılığı açısından "geçerlik" ve "güvenirlik" araştırmalarda en yaygın olarak kullanılan ölçütlerdir. "Geçerlik" genel anlamda araştırmacının araştırdığı olguyu yansız ve doğru ölçmesi ile ilgilidir. Nitel araştırmalarda geçerliği oluşturmayı sağlayan önemli özellikler; araştırma alanına olan yakınlık, yüz yüze görüşmeler aracılığıyla ayrıntılı ve derinlemesine bilgi toplama, gözlemler aracılığıyla doğrudan ve doğal ortam içerisinde bilgi toplama, uzun süreli bilgi toplama ve elde edilen bulguları teyit etmek amacıyla alana geri giderek ek bilgi toplama olanaklarının olmasıdır (Şimşek ve Yıldırım, 2016, 269-270). "Güvenirlik" ise araştırma sonuçlarının tekrar edilebilirliği ile ilişkilidir. Araştırma sonuçlarının inandırıcılığı açısından önemli olan güvenirlik konusunun nitel araştırmalar için farklı bir anlamı bulunmaktadır. İnsan davranışının durağan olmayan, sürekli değişen ve karmaşık özelliğinden dolayı kullanılan yöntem ne olursa olsun sosyal olaylar üzerine yapılan bir araştırmanın aynen tekrarı mümkün değildir (Şimşek ve Yıldırım, 2016, 272). Ancak nitel araştırmaların niteliğini artırabilecek bir takım stratejiler önerilmektedir. Bu stratejiler, nicel araştırmalarda genel olarak kabul görmüş olan "geçerlik" ve "güvenirlik" kavramları çerçevesinde değil, nitel araştırmaların doğasına uygun alternatif kavramlar çerçevesinde ele alınmaktadır. Bu alternatif kavramlar; inandırıcılık, aktarılabilirlik, tutarlık, teyit edilebilirliktir.

İnandırıcılık: Bilimsel alanyazına katkıda bulunma ve insan yaşamında karşılaşılan sorunlara çözüm getirme amacıyla yapılan araştırmaların bilimsel olarak kabul edilebilmesi için araştırma sürecinin ve sonuçlarının açık, tutarlı ve başka araştırmacılar tarafından teyit edilebilir olması gerekir. Araştırmacıların inandırıcılığı sağlayabilmesi için önerilen stratejiler; uzun süreli etkileşim, derinlik odaklı veri toplama, çeşitleme, uzman incelemesi ve katılımcı teyididir.

Transfer edilebilirlik: Nitel araştırmalarda elde edilen sonuçların benzer ortamlara aktarılabilirlik değerinin ortaya koyulması gereklidir. Araştırmayı okuyan bireyler benzer ortamlara ve süreçlere ilişkin bir anlayış oluşturur ve kendi uygulamalarına bu deneyim ve bilinçle yaklaşabilirler. Bir araştırmanın aktarılabilirliğini artırmak için iki yöntem önerilmektedir: ayrıntılı betimleme ve amaçlı örnekleme.

Tutarlık: Nitel araştırmalarda araştırmacıların olay ve olguların değişkenliğini kabul eden bir yaklaşım içinde bu değişkenliği araştırmaya tutarlı bir biçimde yansıtmaları beklenir. Tutarlık ilkesinin sağlanması için veri araçlarının oluşturulması, verilerin toplanması ve analizi aşamalarında araştırmacının benzer yaklaşımları kullanması beklenir.

Teyit Edilebilirlik: Araştırmacının ulaştığı sonuçları topladığı verilerle teyit etmesi ve okuyucuya mantıklı bir açıklama sunabilmesidir (Şimşek ve Yıldırım, 2016, 277-281).

Bu çalışmada geçerlik ve güvenirliği sağlamak amacıyla yukarıda verilen ölçütler dikkate alınarak yapılan işlemler aşağıda belirtilmiştir:

- Birden fazla veri toplama aracı kullanılmıştır.
- Öğretmen günlükleri verilerini desteklemek amacıyla öğrencilerle odak grup görüşmesi yapılmış ve yapılandırılmış görüşmelerle desteklenmiştir. Araştırmacı, tutarlığı sağlamak amacıyla yapılan görüşmelerde sorularını benzer bir yaklaşımla sormuş ve kayıt altına almıştır. Öğrencilerden alınan dönütlerin teyit edilebilirliği sağlanmıştır.
- Alan uzmanları araştırmayı çeşitli boyutlarıyla incelemiş, verilerin kodlanması sürecinde kavramsallaştırma yaklaşımında ortak bir karara varılıp tutarlık sağlanmaya çalışılmıştır.
- Araştırmada elde edilen veriler yeterli düzeyde betimlenerek doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Bu şekilde okuyucu açısından araştırma sonuçlarının anlam kazanması yoluyla çalışmanın aktarılabilirliği sağlanmaya çalışılmıştır.

3.4. Veri Toplama Araçları

Şimsek ve Yıldırım (2016, 74), eylem araştırması için belirttiği "Eylem araştırmaları sürecinde araştırma ve uygulama iç içedir. Araştırma sonuçları uygulamaya hemen aktarılabilir ve uygulamadaki sonuçlar doğrudan araştırılarak yeni sonuçlara ulaşılabilir. Bu yönüyle eylem araştırması "katılma", "yansıtma" ve geliştirme" süreçlerinin üretken bir biçimde işe koşulduğu bir araştırma yaklaşımıdır." şeklindeki ifadelerle araştırmacının uygulama esnasında elde ettiği verilerle araştırma sürecini sürekli olarak iyileştirme olanağına sahip olduğunu vurgulamaktadır. Bu çalışmada uygulamayı yürüttüğü sınıfların aynı zamanda Türkçe ve Türk Kültürü öğretmeni olan araştırmacı, her uygulamadan sonra

öğrencilerden aldığı dönütleri değerlendirerek araştırma sürecine yön vermiştir. Veri toplama araçlarından elde edilen bilgileri bulguların yazılması ve değerlendirilmesi aşamasında birbiriyle karşılaştırarak içerik analizi yöntemi uygulanmıştır. Araştırma sürecinde kullanılan veri toplama araçları aşağıda sunulmuştur:

3.4.1. Etkinlikler

Eylem araştırmasının 18 hafta boyunca yürütüldüğü araştırma ortamında ele alınan dört tema kapsamında 28 adet etkinlik geliştirilmiştir. Bu etkinlikler yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının ihtiyaçları doğrultusunda Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan TTKDÖP- 2018 kapsamında bulunan "Ben ve Ailem", "Geçmişe Açılan Kapı", "Çevre, Farklılıklar ve Birlikte Yaşama", "Gezelim Görelim" temaları 4. seviye kazanımlarına uygun olacak şekilde alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda hazırlanmıştır. İlgili etkinlikler Almanya' da Türkçe ve Türk Kültürü derslerinin yürütüldüğü sınıflarda araştırmacı tarafından uygulanmıştır. 2018 Türkçe ve Türk Kültürü Öğretim Programı (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Seviyeler) doküman analizi ile incelenerek öğrencilerin kazanması hedeflenen kazanımlar belirlenmiş ve bu kazanımlar etkinliklere yön vermiştir. TTK-2018 programında yer alan kazanımlar, Yenilenmiş Bloom Taksonomisi basamakları ve 21. yüzyıl becerileri kapsamında yer alan öğrenme ve üretim becerileri (eleştirel düşünme ve problem çözme, iletişim ve işbirliği, yaratıcılık ve yenilik) doğrultusunda tekrar düzenlenmiştir.

"Ben ve Ailem" teması kazanımlarına uygun etkinlikler: artırılmış gerçeklik aracı ile kendini ve aile bireylerini tanıtma etkinliği, aile soyağacı hazırlama çalışması, ailemiz ile röportaj, aile fotoğrafı 5N1K çalışması, web 2.0 aracı ile gazete haberi ve tasarımı oluşturma, tema sonu değerlendirme fişi şeklindedir. Etkinliklerin planlanmasında YBT basamakları ve 21. yüzyıl öğrenme ve yenilenme becerilerinin alt boyutlarından yararlanılmış ve geliştirilen etkinlikler ilgili tema boyunca sınıf ortamında uygulanmıştır.

"Geçmişe Açılan Kapı" teması kazanımlarına uygun etkinlikler: fıkra türü okuduğunu anlama çalışmaları, Nasreddin Hoca izleme sonrası etkinliği, Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşu ile ilgili etkileşimli harita ve zaman çizelgesi hazırlama çalışması, Dede Korkut izleme sonrası etkinliği, Türk tarihinde yer alan önemli kişiler ile ilgili sunulan bilgi

kartlarını değerlendirme çalışması, Karagöz ve Hacivat diyalog hazırlama ve web 2.0 aracı ile seslendirme çalışması olarak düzenlenmiştir. Geliştirilen etkinlikler ilgili tema boyunca sınıf ortamında Türkçe ve Türk Kültürü derslerinde uygulanmıştır.

"Çevre, Farklılıklar ve Birlikte Yaşama" teması kazanımları doğrultusunda hazırlanan etkinlikler: "Benim Kültürüm" çalışma kâğıdı, poster hazırlama çalışması, destan türü okuduğunu anlama etkinliği, efsane türünde yaratıcı yazı yazma çalışması, Türk kültürü kavram haritası oluşturma, PowerPoint sunum aracı ile dijital hikâye hazırlama şeklindedir. Geliştirilen etkinlikler tema boyunca sınıf ortamında Türkçe ve Türk Kültürü derslerinde uygulanmıştır.

"Gezelim Görelim" teması kazanımları doğrultusunda hazırlanan etkinlikler: UNESCO Türkiye antik yerler ile ilgili çalışma kâğıtları, Türkiye'nin tanıtımı için slogan hazırlama çalışması, İstanbul'da bulunan akran öğrencilerle çevrimiçi iletişim ve işbirliği çalışması, aile bireyleri ve sınıf arkadaşlarına yönelik anket görevi, uzun mesafe yol konusunda yaratıcı problem çözme çalışması, çok kültürlü sınıf ortamında Türkiye ile ilgili sunum etkinlikleri şeklinde düzenlenmiş ve uygulanmıştır.

Yurt dışında Türkçe ve Türk Kültürü dersi alan öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirmek amacıyla YBT ve 21. yüzyıl becerileri doğrultusunda hazırlanmış çalışma kâğıtları, Türkiye haritası, kavram haritaları, Canva, Chatterpix, Thinglink, Paddlet, Popplet Lite web 2.0 araçları, sosyal medya uygulamaları, elektronik posta, PowerPoint sunumları, Google Sheets, Google Maps, uygulamaları, dijital hikâyeler, video sunumları, animasyon, posterler, gazete haberleri, şiir, karikatür gibi materyaller kullanılmıştır.

3.4.2. Araştırmacı Günlükleri

Araştırmacı günlükleri, araştırmanın parçalarını kronolojik olarak bir araya getirmek ve araştırmanın tüm bölümleriyle ilişkili gözlemleri, düşünceleri kaydetmek amacıyla kullanılan çok önemli bir veri kaynağıdır. Araştırma günlüğü aracılığıyla katılımcılara dair çok çeşitli verileri toplama ve araştırma bulgularında bu verileri sunma olanağı bulunmaktadır. Bu veri toplama aracı kullanılarak gözlemler, analizler, şekiller, taslaklar,

alıntılar, öğrenci yorumları, sınav sonuçları, düşünceler, duygular ve izlenimler gibi veriler araştırmacı tarafından kaydedilir (Johnson, 2019, 81).

Jo ve Steven McDonough (1997, 122), araştırmacı günlüklerinin, başımızdan geçen deneyimlerin tekrar ele alınmasının dışında yazılı bir kayıt olma özelliğinden bahsetmektedir. Yazma eyleminin kendisinin yaşanan deneyimi açık ve kesin olarak ifade eden, yapılandıran ve bu deneyim üzerine daha sonra analiz ve yansıtma yapılmasına olanak sağlayan bir durum olarak ele almaktadır. Jo ve Steven McDonough (1997, 124), araştırmacı günlüklerinin dört temel özelliği olduğunu vurgulamaktadır:

1. Metinsel olarak ifade edilen materyaller birden fazla temaya atıfta bulunduğu için hem nicel hem de nitel olarak oldukça zengindir.
2. Araştırmacı günlükleri özneldir. Kişinin kendi bakış açısını yansıtır ve diğerlerinin varsayımlarını, tutumlarını filtreler.
3. Gözlenen durum ve kayıt arasında kısa bir zaman dilimi olsa bile araştırmacı günlükleri geçmişe dönük olarak yazılır.
4. Günlükler gözlem sırasında neler olduğu, yazarın o anda neler hissettiği, nelerin farklı olması gerektiği, düşünceleri, beklentileri, araştırmacının doğrudan tepkileri gibi bilgileri yansıtmaktadır.

Uygulama yapılan sınıfların belirlenmesi, öğrencilerle yapılan görüşmeler, ders esnasında ve sonrasında izlenimler, duygular, düşünceler, gözlemler uygulama sürecinin başından sürecin sonuna kadar araştırmacı günlüğüne düzenli olarak kaydedilmiştir. Verilerin sunulması ve yorumlanması aşamasında bu notlardan faydalanılmıştır.

3.4.3. Görüşme

Araştırmanın sürdürüldüğü Türkçe ve Türk Kültürü derslerinin yürütüldüğü sınıflarda, her etkinlik sonrası öğrencilerin derse dair duygu ve düşüncelerini aktarmalarını sağlamak amacıyla öğrenci görüşmeleri gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmeler aracılığıyla öğrencilerin ders işleyişi, derste kullanılan araç-gereçler ve kendi çalışmaları üzerine değerlendirmeler yapmaları sağlanmıştır. Öğrenci görüşmeleri küçük grup oturumları halinde gerçekleştirilmiştir. Bu yöntem, uygulama sonrasında hızlı bir şekilde birkaç öğrenciyle görüşmeyi sağlayan ve öğrencilerin birbirleriyle etkileşimlerini gözlemlemeye yardımcı

olan güçlü bir veri toplama tekniğidir. Küçük grup oturumları, öğrencilere birbirlerinin görüşlerini öğrenme ve yanıtlama fırsatı verdiği için aynı zamanda bir öğretim aracıdır (Johnson, 2019, 92). Görüşme yönteminin kullanılması ile araştırmacı ve veri kaynağı arasında etkileşim sağlanmaktadır. Bu sayede araştırmacı topladığı verileri teyit etme, açıklama ve ayrıntılı olarak ifade etme imkânına sahip olmaktadır (Şimşek ve Yıldırım, 2016, 312). Eylem araştırması sürecinde uygulanan her etkinlik sonrası gerçekleştirilen öğrenci görüşmelerinde, uygulanan yöntem, ders içeriği ve öğrenci ürünlerine yönelik sorulara odaklanılmıştır.

3.4.4. Öğrenci Etkinlik Dosyaları

Eylem araştırması sürecinde uygulanan YBT bilişsel basamaklarına ve 21. yüzyıl becerilerine dayalı her etkinlik sonunda öğrenci çalışma kâğıtları toplanmıştır. Dijital ortamda gerçekleştirilen çalışmalar bilgisayarda dosyalanmıştır. Bu doğrultuda, uygulamaların yapıldığı Türkçe ve Türk Kültürü derslerinin gerçekleştirildiği sınıflarda etkinlik dosyaları oluşturulmuştur. Bu dosyalar, araştırma sonrasında araştırmacı tarafından analiz edilmiştir.

4. BULGULAR VE YORUM

4.1. Etkinlikler

Çalışmada yararlanılan Türkçe ve Türk Kültürü dersi öğretim programı (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. seviyeler), 2018 yılında MEB tarafından yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının Türkçelerini geliştirme ve Türk kültürünü etkin bir şekilde tanımalarını sağlamak amacıyla hazırlanmıştır. Öğretim programında Türkçe merkeze alınmış; dört temel dil becerisi olan dinleme, konuşma, okuma ve yazma alanlarında kazanımlar oluşturulmuştur. Ülkelerin okul sistemleri arasında farklılıklar bulunduğu için temel eğitim düzeyi sınıf sayıları ülkelere göre değişebilmektedir. Bu sebeple dört temel dil becerisi kazanımları sarmal yapıda, sekiz seviye temel alınarak oluşturulmuştur. Kazanımların sayısı ve zorluğu, seviyelere bağlı olarak hiyerarşik bir biçimde artacak şekilde düzenlenmiştir. Programda kültürler arası iletişim becerileri bağlamında, öğrencilerin kendi kültürlerini öğrenmeleri, yaşadıkları toplumun kültürü ile farklı milletlerden arkadaşlarının kültürleri ile kendi kültürünü karşılaştırmaları üzerinde önemle durulmuştur. Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı kapsamında her seviye için sekiz tema ve bu temalarla ilgili alt temalar belirlenmiştir. Öğrenme öğretme sürecinde yer verilmesi ön görülen temalar şu şekildedir: 1. Ben ve Ailem, 2. Çevre, Farklılıklar ve 4 Birlikte Yaşama, 3. Oyun ve Eğlence, 4. Bayramlar ve Kutlamalar, 5. Gezelim Görelim, 6. Geçmişe Açılan Kapı, 7. Sanat ve Edebiyat, 8. İnsan ve Doğa (Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Seviyeler, 2018, 1-4). Aşağıda temalar ve alt temalar, bu temalar için hedeflenen kazanımlar ile birlikte tek tek ele alınmıştır.

4.1.1. Birinci Tema: Ben ve Ailem

Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı (2018) kapsamında ele alınan ilk tema "Ben ve Ailem" temasıdır. Bu temanın 4. Seviye için belirlenen alt temaları: akrabalar,

dayanışma, meslek seçimi, soy ağacı, Türkçe konu başlıklarından oluşmaktadır. Tema bağlamında Türkçe ve Türk Kültürü dersi alan öğrencilerin aile ilişkilerine dair farkındalık kazanmaları ve akrabalık isimlerini öğrenmeleri hedeflenmektedir.

4.1.1.1. Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Dayalı Etkinlik Tasarımı

YBT hatırlama basamağı görevi kapsamında öğrencilerin dikkatini "Aile" kavramına çekmek amacıyla öncelikle Eğitim Bilişim Ağı sistemi üzerinden "Ailemiz" adlı animasyon şeklinde hazırlanmış olan video izletilmiştir. *"Dinlediği/izlediği metni anlatır."* hedef kazanımı doğrultusunda izledikleri videoda gördüklerini anlatmaları istenmiştir. Bu bağlamda "Size göre aile nedir?" sorusu aracılığıyla bilginin uzun süreli bellekten geri çağrılması amaçlanmıştır. Ardından artırılmış gerçeklik web 2.0 aracı Quiver Masks ile öğrencilerin kendilerini ve ailelerini sınıf arkadaşlarına tanıtmaları istenmiştir. Bu çalışma ile öğrencilerin *üretken sözlü etkinlik becerilerini* geliştirmek ve öğrencilere *bir topluluk önünde konuşma becerisi* kazandırmak amaçlanmıştır. Çalışma esnasında artırılmış gerçeklik uygulaması kullanılması ile öğrencilerin içinde bulunduğu dijital çağa uygun bir öğrenme ortamı sunulmuştur. Ardından öğrencilere "Aile Soyağacı" çalışma kâğıdı sunulmuş ve aile bireylerini akrabalık isimleriyle birlikte çalışma kâğıdını kullanarak tanıtmaları beklenmiştir. Bu görev ile öğrencilerin aile ilişkilerini bir bütün halinde görmeleri ve Türkçe akrabalık isimlerini uygun bağlam içinde kullanmaları amaçlanmıştır.

YBT anlama basamağı görevi olarak öğrencilerin Web 2.0 aracı Paddlet uygulaması kullanmaları teşvik edilmiş ve bir önceki derste çalışma kâğıdı üzerinde yazdıkları aile soyağacı şemalarını dijital ortamda kavram haritası biçiminde düzenlemeleri istenmiştir. Böylece dijital olarak aile soyağacı şeması oluşturmuşlar ve panolarına aile fotoğrafları da eklemişlerdir. Ardından ailelerinin Türkiye'nin neresinden geldiklerini Google Maps uygulaması üzerinden göstermeleri ve bu bilgiyi kavram haritalarına eklemeleri sağlanmıştır. Böylece öğrencilerin edindikleri bilgileri yazılı olarak ve şemalar yoluyla yeniden yapılandırarak sunmaları amaçlanmıştır.

YBT uygulama basamağında öğrencilere araştırmacı gazeteci rolü verilmiş ve aileleri ile röportaj yapmaları için teşvik edilmişlerdir. Yaptıkları röportajları daha sonra hazırlayacakları gazete sayfalarında kullanacakları belirtilmiş, böylece derse dair

güdülenmeleri amaçlanmıştır. Aile bireylerinin Türkiye'den Almanya'ya olan göç hikâyesini konu alan bir gazete haberi hazırlamak üzere sorulacak soruları akran işbirliği yoluyla beyin fırtınası yaparak belirlemeleri sağlanmıştır. Aile bireyleri ile röportaj yapan öğrencilerin sözlü etkileşim becerilerini geliştirmeleri ve dinlediklerini not alarak yazılı üretim içerisinde bulunmaları amaçlanmıştır. Öğrencilerin, daha önceki bilişsel basamaklarda kazandıkları aile ilişkilerine dair farkındalık ve akrabalık adlarından yararlanarak bu bilgileri ailelerinin Almanya'ya göçme hikâyesini araştırmak ve öğrenmek amacıyla kullanmaları için uygun ortam sağlanmıştır. Verilen göreve aile bireyleri dâhil edilmiş, böylece hedef dili ev ortamında etkileşim içinde kullanma imkânı sunulmuştur. Yaptıkları röportajları sınıf ortamında akranları ile paylaşmaları sağlanmış ve aile bireylerinin verdikleri yanıtlardan hangi bilgileri ilk defa öğrendikleri ve en çok hangi yanıtlara şaşırdıkları sorulmuştur. Böylece öğrencilerin verilen görev ile ilgili deneyimlerini yansıtmaları için uygun ortam sağlanmış ve sözlü üretimde bulunmaları teşvik edilmiştir.

Uygulama basamağı kapsamında ikinci görev olarak öğrencilerden kendi kişilik özelliklerini yansıtacak bir sunum hazırlamaları istenmiştir. Bu görev aracılığıyla "Ben ve Ailem" teması bağlamında kendi bireysel özelliklerine dair farkındalık oluşturmaları amaçlanmıştır. Sunum aracı olarak Padlet uygulamasının kullanılması teşvik edilmiş, bu şekilde öğrencilerin teknoloji okuryazarlık becerilerine katkı sağlamak istenmiştir. Öncelikle öğrencileri tanımaya yönelik hazırlanan sorulardan oluşan çalışma kâğıdı öğrencilere sunulmuştur. Böylece öğrenciler, kendi zevkleri ve bireysel tercihleri üzerine düşünmeleri için teşvik edilmiştir. Ardından sunum aracı olarak seçilen Padlet uygulaması öğrencilere tanıtılmıştır. Çalışma kâğıtlarına yazdıkları bilgileri temel alan öğrenciler uygulama üzerinde kendi cümlelerine uygun fotoğraf ve videolar eklemeleri için teşvik edilmiştir. Böylece öğrenciler yazdıkları yazıları görsellerle somutlaştırmış ve yazılı üretimde bulunarak sunum hazırlama becerisi kazanmıştır.

YBT çözümleme basamağında öğrencilerin aile bireyleri ile yaptıkları röportajların benzerlikleri ve farklılıklarını analiz etmeleri istenmiştir. Aile bireylerinden Almanya'ya göç eden ilk akrabasının kim olduğunu, göçün üzerinden kaç yıl geçtiğini, bu durumun sebebini ve olumlu/olumsuz yönlerini irdelemeleri için uygun ortam sağlanmıştır. Böylece YBT çözümleme bilişsel basamağı becerileri içerisinde yer alan "*kendisine*

sunulan bilgiyi onu meydana getiren bileşenlerine ayırma" hedefi gerçekleştirilmeye çalışılmıştır. Aynı zamanda öğrencilerin TTKÖP hedef kazanımlarında yer alan *"Olayları oluş sırasına göre anlatır. Dinledikleri/izlediklerine ilişkin düşüncelerini ifade eder."* becerilerini kazanması için uygun bir ders ortamı oluşturulması hedeflenmiştir. Çözümleme bilişsel basamağı ikinci görevi olarak ailelerinin eski bir tarihte çekilmiş fotoğrafını sınıf ortamına getirmeleri ve ailelerinden bu fotoğrafın hikâyesini öğrenmeleri istenmiştir. Bu fotoğraf çekildiği esnada aile fertlerinin nerede, ne yapıyor oldukları üzerine "5N1K" sorularını yanıtlamaları beklenmiştir. Geçmiş tarihteki aile fotoğrafından yola çıkarak günümüzde ailesinin ve kendisinin durumunu karşılaştırması sağlanmıştır. Böylece "*kendisine sunulan bilginin hem birbirleriyle hem de genel yapı ile olan ilişkilerini ortaya çıkarma*" hedefi gerçekleştirilmeye çalışılmıştır. Fotoğraf görevi aracılığıyla aileleri ile sohbet etmeleri ve böylece sözlü etkileşim içerisinde bulunmaları sağlanmıştır. Aile fotoğrafları ile sınıf ortamında bir sergi düzenlenmiş ve bu serginin ismine öğrencilerin karar vermesi istenmiştir.

YBT değerlendirme basamağı kapsamında öğrencilerin araştırmacı gazeteci rolü ile bir gazete haberi hazırlama sürecinde edindikleri deneyimler ve bu süreçte öğrendikleri üzerine düşünmeleri istenmiştir. Böylece kendi bilişinin farkında olması olarak tanımlanan YBT bilgi boyutunda yer alan *"Üstbiliş bilgisi"* üzerine anlayış kazanmaları ve öğrenme deneyimine eleştirel olarak yaklaşmaları amaçlanmıştır. Bu doğrultuda öğrencilerin her biri için birer değerlendirme fişi hazırlanmış ve fişlerinin bir yüzüne "Ben ve Ailem" teması kapsamında gerçekleştirdikleri görevlerden öğrendikleri üzerine bir anahtar sözcük veya cümle yazmaları, diğer yüzüne bu öğrenme deneyimlerini gelecekte nasıl kullanacaklarını yazmaları istenmiştir. Bu etkinlik ile öğrencilerin öğrenme süreci üzerine sorgulama yapmaları, hedeflerini açık bir şekilde ifade etmeleri ve hedeflerine ulaşmak için stratejiler geliştirmeleri amaçlanmıştır. Değerlendirme bilişsel basamağında öğrencilerin "*belirli ölçütler ve standartlara dayalı olarak yargılamalar yapmaları"* beklenmektedir. Bu bağlamda "5N1K" soruları ölçüt olarak kullanılmış ve birbirlerinin gazete haberlerini bu sorular üzerinden değerlendirmeleri istenmiştir. Yapılan bu çalışma ile öğrencilerin muhakeme yapma ve yazılı üretim içerisinde bulunması için uygun ortam sağlanmıştır.

YBT yaratma basamağı görevi olarak öğrencilerin gerçekleştirdikleri röportajlardan yararlanmaları ve aile göç hikâyelerinden yola çıkarak bir gazete haberi oluşturmaları istenmiştir. Haber metinlerine uygun bir başlık kullanmaları, aile fotoğraflarına yer vermeleri ve gazete tasarımı oluşturmaları beklenmiştir. Süreç sonunda ortaya çıkardıkları ürünlerini akranları ve aileleri ile paylaşmaları konusunda teşvik edilmişlerdir. Böylece yaratma bilişsel basamağına uygun bir şekilde, "*elindeki materyali bir bütün oluşturacak biçimde sentezleyebilmeleri"* beklenmiştir. "Ben ve Ailem" teması bağlamında daha önceki bilişsel basamaklarda edindikleri öğrenme deneyimlerinden yararlanmaları ve bu deneyimleri "*işlevsel ve anlamlı bir bütün oluşturabilmek amacıyla bir araya getirmeleri"* için uygun ortam sağlanmıştır. Araştırmacı gazeteci rolü ile gazete haberi oluşturmaları görevi aracılığıyla öğrencilerin genel yazılı üretimde bulunmaları ve yaratıcı yazma becerilerini geliştirmeleri hedeflenmiştir. Bu görev içeriğine uygun olması sebebiyle öğrencilerin gazete, kitap kapağı, afiş, posta kartı vb. tasarımlar oluşturmaya yardımcı olan Canva Web 2.0 aracından yararlanmaları teşvik edilmiştir. Böylece öğrencilerin dijital içerikleri bir araç olarak kullandıkları, tasarımsal düşünmeye uygun bir öğrenme ortamı hazırlanmıştır. Bu etkinlik aracılığıyla gerçekleştirilmesi hedeflenen Türkçe ve Türk Kültürü Dersi yazma becerisi kazanımları şu şekildedir:

- TTK.4.9. Söz varlığı unsurlarını yerinde ve anlamlarına uygun olarak kullanır.
- TTK.4.7. Türkçenin yazım ve noktalama kurallarını uygular.
- TTK.4.10. Olayları oluş sırasına göre anlatır.
- TTK.4.12. Bir konuya ilişkin kısa metinler yazar.
- TTK.4.13. Yazdıklarının içeriğine uygun başlık belirler.

4.1.1.2. 21. Yüzyıl Becerilerine Yönelik Uygulamalar

İşbirliği ve iletişim becerileri: **"**Ben ve Ailem" teması bağlamında öğrencilerin artırılmış gerçeklik aracı kullanmaları ve böylece kendilerini sınıf arkadaşlarına tanıtmaları sağlanmıştır. Ardından araştırmacı gazeteci rolü üstlenerek aile bireyleri ile röportaj yapmaları ve ailelerinden öğrendikleri bilgileri not alıp yazmaları teşvik edilmiştir. Öğrencilerin kendisini etkili bir şekilde ifade edebilme, karşısındakini anlama ve empati kurma gibi iletişim becerilerini geliştirmek amacıyla aile röportajlarını sınıf ortamında akranları ile paylaşmaları ve birbirlerinin aile göç hikayelerindeki benzer ve farklı yönleri

irdelemeleri için uygun bir sınıf ortamı yaratılmıştır. Bir diğer ders görevi olarak aileleri ile işbirliği yapmaları ve geçmiş bir zamana ait bir aile fotoğrafı ile ilgili 5N1K sorularını yanıtlamaları sağlanmıştır. Böylece 21. Yüzyıl dünyasının bütün bireylerden beklediği etkili iletişim becerisini, hedef dil Türkçe aracılığıyla kazanmaları amaçlanmıştır. Bu çalışmalar ile TTK dersi öğretim programı kazanımlarına uygun olarak aileleri ile birlikte zevk alarak uygulayabilecekleri etkinlik ve işbirliği temelli ders görevleri verilmiştir.

Yaratıcılık ve Yenilik Becerileri: Öğrencilerin "Ben ve Ailem" teması kazanımlarına uygun olarak araştırmacı gazeteci rolü ile aile röportajı yapmaları teşvik edilmiştir. Ailelerine soracakları soruları belirlemek amacıyla sınıf ortamında beyin fırtınası düşünme tekniği uygulanmış ve bu doğrultuda çalışma kâğıtları oluşturulmuştur. Süreç sonunda öğrendikleri bilgileri kullanarak bir gazete hazırlayacakları belirtilmiş, bu şekilde tema boyunca öğrenmeye ve keşfetmeye dair güdülenmelerini sağlamak amaçlanmıştır. Hazırladıkları aile röportajlarını sınıf ortamında akranları ile paylaşmaları sağlanmış, ardından bu bilgileri gazete haberine dönüştürmek için yararlanacakları Web 2.0 aracı Canva hakkında bilgi verilmiştir. Öğrencilerin yazacakları haber metni üzerine düşünmeleri, bu haber metnine uygun bir başlık belirlemeleri, gazete tasarımlarını oluşturmaları, aile fotoğraflarını ve artırılmış gerçeklik aracı ile kendilerini tanıttıkları videoyu eklemeleri sağlanmıştır. Böylece öğrencilerin daha önce edindikleri bilgileri bir ürün meydana getirmek üzere kullanmaları ve tasarımsal düşünmeleri için uygun bir sınıf ortamı yaratmak amaçlanmıştır. Bu ortamı oluşturabilmek için dijital içeriklerden bir araç olarak yararlanmaları sağlanmıştır. Bu şekilde öğrencilerin dijital okuryazarlıklarını desteklemek ve sürece dair motivasyonlarını artırmak hedeflenmiştir. Öğrencilerin, gazete tasarımlarına ev ortamında da devam etmeleri teşvik edilmiş, bu sayede dijital içeriklerin kullanımıyla öğrenmenin sınıf duvarlarını aşması sağlanmıştır.

Eleştirel düşünme becerileri: Öğrencilerden birbirlerinin gazete haber sayfalarını "5N1K" ölçütleri doğrultusunda değerlendirmeleri istenmiştir. Farklı sınıflarda bulunan akranlarının ürünlerini "5N1K" soruları üzerinden değerlendirmişlerdir. Bu görev ile etkili soru sorma ve bilginin belirli ölçütler doğrultusunda sınanması becerilerini kazandırmak amaçlanmıştır. Öğrencilerin araştırmacı gazeteci rolü ile gazete haberi meydana getirme sürecine dair yaşadıkları deneyimler ve bu deneyimlerden öğrendiklerini yansıtmaları için bir fiş sunulmuştur. Her öğrencinin fişlerin bir yüzüne bu

süreçte öğrendiklerini bir anahtar kelime ya da kavram olarak yazmaları, diğer yüzüne ise bir sonraki adımlarını belirlemeleri ve öğrendiklerini gelecekteki derslerde, projelerde ya da hayatta nasıl uygulayacaklarını yansıtmaları sağlanmıştır. Böylece öğrencilerin üst biliş olarak adlandırılan kendi öğrenmeleri üzerine düşünmeleri amaçlanmıştır.

4.1.1.3. "Ben ve Ailem" Teması Öğrenci Ürünlerinin Değerlendirilmesi

"Ben ve Ailem" teması bağlamında öğrencilerin dikkatini konuya çekmek amacıyla Eğitim Bilişim Ağı üzerinden *"Ailemiz"* isimli video izletilmiştir. Öğrencilerin animasyon şeklinde hazırlanmış olan videoyu izlemesinin ardından gördüklerini özetlemeleri ve *"Aile nedir?"* sorusunun videoda nasıl yanıtlandığını belirtmeleri istenmiştir. Bu soruyu öğrencilerin çok büyük bir kısmı *"Aile, ilk eğitimimizi aldığımız yerdir."* şeklinde doğru yanıtlamıştır. Öğrenciler, videoda gördüklerini özetlerken özellikle *"işbirliği"* sözcüğü üzerinde durmuş ve kendi aile yaşamlarından örnekler vererek ev ortamında her bireyin sahip olduğu görevleri anlatmışlardır. "Sizin için aile nedir?" sorusuna bir öğrenci *"Benim için aile her şeyimi paylaşabildiğim yerdir."* yanıtını vermiştir. Okuldaki eğitimlerine başlamadan önce ailelerinden *Türkçeyi, sevgiyi, paylaşmayı, oyun oynamayı ve temizliği* öğrendiklerini belirtmişlerdir. Ardından artırılmış gerçeklik Web 2.0 aracı Quiver Masks ile öğrenciler kendilerini ve ailelerini sınıf arkadaşlarına tanıtmışlardır. Öğrenciler, bu dijital araç ile istedikleri bir avatarı seçmiş ve aile bireyleri hakkında konuşmalar yapmışlardır. Anne, baba ve kardeşlerinin isimlerini verdikten sonra meslek ve eğitim durumlarından bahsetmişlerdir. Öğrencilerin hazırladıkları videolar sınıf ortamında sunulmuş, bu şekilde birbirlerini daha iyi tanımaları sağlanmıştır. Tema kazanımlarına uygun olarak teknolojinin entegre edildiği bir ders ortamında bulunmanın öğrencileri derse karşı güdülediği gözlenmiştir. Artırılmış gerçeklik aracını kullanarak aile bireylerini sınıf arkadaşlarına tanıtma görevini gerçekleştirmek için istekli bir şekilde aktif olarak katılım göstermişlerdir. Tema bağlamında ilk yazılı üretim etkinliği olarak "Aile soyağacı" çalışma kâğıdı öğrencilere sunulmuştur. Öğrenciler, çalışma kâğıdı üzerinde aile bireylerini Türkçe akrabalık isimlerini kullanarak tanıtmışlardır. Bu görevi gerçekleştirirken hatırlayamadıkları akrabalık isimleri için üretim stratejileri içerisinde bulunan *yardımcı bulma ve sunma* stratejisinden yararlandıkları, bu adları ders öğretmenine sordukları gözlenmiştir.

İkinci etkinlik olarak aile soyağacı şemalarını Web 2.0 aracı Paddlet üzerinde yeniden yapılandırmaları ve oluşturdukları panolarına aile fotoğraflarını eklemeleri sağlanmıştır. Memleket kavramı üzerinden yapılan sözlü üretim etkinlikleri sonucu ailelerinin doğum yerlerini Google Maps uygulaması üzerinden göstermişlerdir. Bu bilgiyi de dijital panolarına eklemeleri sağlanmış, bu şekilde öğrencilerin yazılı üretim becerilerini ve dijital okuryazarlıkları geliştirmek için uygun bir sınıf ortamı yaratılmıştır.

Öğrencilere, bir gazete haberi hazırlamak üzere aileleri ile röportaj yapma görevi verilmiştir. Röportajın ne olduğu hakkında açıklamalar yapılmasının ardından sorulacak sorular üzerine sınıf ortamında beyin fırtınası yapılmıştır. Ailelerine soracakları soruları akran işbirliği yoluyla belirlemeleri sağlanmıştır. Öğrencilerin tümünün yerine getirdiği röportaj görevi kapsamında ilk soruda, ailelerinin Almanya'ya ne zaman geldiklerini öğrenmeleri ve çalışma kâğıtlarına yazmaları istenmiştir. Öğrencilerin çoğunluğu anne, babalarının Almanya'da doğduğunu belirtmiş ve dedelerinin Almanya'ya geldiği yılı yazmışlardır. Öğrencilerin bazıları anne veya babasının Türkiye'de doğduğu bilgisini vermiş ve onların Almanya'ya göç ettiği yılı belirtmişlerdir. İkinci soruda ailelerinin Türkiye'nin hangi şehrinden geldiklerini öğrenmeleri istenmiştir. Öğrenciler bu soruya ailelerinden aldıkları *"Mardin, Bursa, Sinop, Mersin"* gibi yanıtları yazmışlardır. Röportaj yazılarını sınıf içinde akranlarıyla paylaşan öğrencilerin memleketlerini dijital olarak "Google Maps" uygulaması üzerinden göstermeleri teşvik edilmiş ve memleketlerinin Türkiye'nin hangi bölgesinde olduğu üzerine sözlü etkileşimde bulunmaları sağlanmıştır. Üçüncü soru ailelerinde Almanya'ya göç eden ilk kişinin kim olduğuna yöneliktir. Çalışmaya katılan öğrencilerin büyük bir kısmı aile içinde Almanya'ya ilk gelen kişinin dedeleri olduğunu ifade etmiştir. Dördüncü soruda yurtdışında başka akrabaları olup olmadığını öğrenmeleri istenmiştir. Bu soruya öğrencilerin bir kısmı yurtdışında çekirdek aileleri dışında başka akrabalarının olmadığı yanıtı vermiş, bazıları amca, kuzen, hala gibi yurtdışında yaşayan çeşitli akrabaları olduğu bilgisini vermişlerdir. Beşinci ve son soruda ailelerinden Almanya'ya gelme ve burada yaşama nedenlerini öğrenmeleri istenmiştir. Çalışmaya katılan öğrencilerin tümü iş bulmak ve çalışmak amacıyla Almanya'ya geldikleri yanıtını vermiştir.

Öğrencilerin yaptıkları bu röportaj görevi sonrasında ailelerinden öğrendikleri en ilginç bilginin ne olduğu sorulmuştur. Bu soruya iki öğrenci, aile içinde Almanya'ya göç eden

ilk kişinin dedeleri olduğunu bilmediğini ve bu duruma çok şaşırdıkları cevabını vermiştir. Neden şaşırdıkları sorusuna *"Ben onun hep Türkiye'de yaşadığını zannediyordum."* yanıtını vermişlerdir. Bir öğrenci dedesinin Almanya'ya 1969 yılında göç etmesini ilginç bulduğunu belirtmiş ve gerekçesi sorulduğunda; *"Ben dedemin Almanya'ya daha önceden geldiğini düşünüyordum."* yanıtını vermiştir. Öğrencilerin not aldığı ve akranları ile paylaştığı röportaj yanıtlarını birbirleri ile karşılaştırmaları ve düşüncelerini açıklamaları için uygun ortam sağlanmıştır. Bunun üzerine bir öğrenci, arkadaşlarının akrabalarının daha çok Türkiye'de, kendi akrabalarının daha çok Almanya'da yaşadığını fark ettiğini belirtmiştir. Öğrencilerin bazıları, memleketlerinin ortak olduğu sınıf arkadaşlarının varlığını yeni öğrendiğinden bahsetmiştir. Öğrencilere bu görev sonunda kendi gazete haber yazılarını oluşturacakları bilgisinin verilmesinin derse karşı güdülenmelerini sağladığı ve sınıfta katılımcı bir hava oluşturduğu gözlenmiştir. Yapılan çalışmalara öğrencilerin tümü katılmıştır.

"Ben ve Ailem" teması bağlamında bir diğer etkinlik olarak aile fotoğrafları ile ilgili olarak "5N1K" sorularının yanıtlanması istenmiştir. Öğrencilerin ebeveynleri ile işbirliği çalışması yapılmış ve kendilerinden aile bireylerinin yer aldığı bir fotoğraf hakkında öğrencilere bilgi verilmesi istenmiştir. Öğrenciler, derse belirli bir hazırbulunuşluk düzeyi ile katılmış ve kendilerine sunulan çalışma kâğıdındaki "5N1K" sorularını aile fotoğraflarına dayalı olarak yanıtlamışlardır. Birinci soruda fotoğrafta yer alan aile bireylerinin kimler olduğunu belirtmeleri istenmiştir. Bu soruya öğrenciler *"annem, babam, kardeşim, kuzenim, halam"* vb. akrabalık isimlerini kullanarak yanıtlar vermişlerdir. İkinci soruda fotoğrafın ne zaman çekildiği sorulmuş ve *"yaz tatilinde, bir yıl önce, 2013 yılında"* gibi bilgiler paylaşmışlardır. Üçüncü soru fotoğrafın nerede çekildiğine yöneliktir. Öğrenciler, *"Mardin Beyaz Su, Almanya, Kıbrıs'ta otelde, hayvanat bahçesinde, Volsburg'da"* şeklinde yanıtlar vermişlerdir. Dördüncü soru öğrencilerin aile bireylerinin fiziksel görünüşlerinin nasıl değiştiğini anlamaya yöneliktir. Yanıtlar şu şekildedir:

- *Ben küçüktüm, Ferit ağabeyimin saçları kısaymış.*
- *Annem ve babam değişmemiş. Ben ve ağabeyim büyümüşüz.*
- *Ablamın saçı kısaymış. Benim boyum uzamış.*

- *Benim kâkül orda yoktu artık var. Babamın ten rengi değişti. Atlas daha büyüdü ve saçları daha çok uzadı. Peri de daha çok uzadı.*
- *Şu an ile aynı.*

Beşinci ve son soruda aile bireylerinin bu fotoğrafı neden çektirmek istemiş olabileceklerini düşünmeleri istenmiştir. Üç öğrenci "bütün aile bir araya geldiği için hatıra kalmasını istemişler" yanıtını vermiştir. İki öğrenci *"güzel manzara olduğu için"* ve *"arkada fil olduğu için"* şeklinde yanıtlar vererek manzaraya vurgu yapmıştır. Ders sonunda aile fotoğrafları ile küçük bir sergi düzenlenmiş ve sergiye oy birliğiyle "Ailemiz" adı verilmiştir. Öğrenciler, birbirlerinin aile fotoğraflarını ilgiyle incelemişlerdir.

Almanya'da öğrenim gören Türk öğrencilerin genellikle Türkçe yazma becerisine yönelik zorluk yaşadıkları gözlenmektedir. Bu etkinlik aracılığıyla aileleri ile işbirliği yapmalarının onları derse karşı güdülediği ve hazırbulunuşluk sağladığı görülmüştür. Yazma becerisine yönelik hazırlanan etkinliklerde öğrencilerin hatıralarına yer vermenin ve aile fotoğrafları gibi somut ürünlerle çalışmanın öğrenci katılımına olumlu etkisi olduğu gözlenmiştir.

Öğrencilerin "*elindeki materyali bir bütün oluşturacak biçimde sentezleyebilmeleri"* bilişsel hedefi doğrultusunda aile röportajları ve fotoğraflarından yararlanarak bir gazete haberi yazmaları ve tasarlamaları için uygun ortam sağlanmıştır. 21. Yüzyıl becerileri içerisinde yer alan dijital okuryazarlık becerisi bağlamında bu görevi uygulamak amacıyla Canva Web 2.0 aracından yararlanılmıştır. Öncelikle örnek uygulamalar araştırmacı öğretmen tarafından öğrencilere gösterilmiş ve görsel ekleme, arka plan özellikleri hakkında bilgi verilmiştir. Öğrencilere bilgisayar kullanma imkânı verilmiş ve Canva web sitesi üzerinden beğendikleri bir gazete şablonunu seçerek, çalışma kâğıtlarına yazdıkları aile göç hikâyelerini buraya aktarmışlardır. Ardından yazılarına aile görsellerini ve artırılmış gerçeklik uygulaması ile oluşturdukları kendilerini tanıtan videolarını eklemeleri teşvik edilmiştir. Yazılı üretim etkinliği içerisinde bulunan öğrencilerin, gazete tasarımı uygulaması öncesinde çalışma kâğıtlarında yazmış oldukları yazıların *planlama* stratejisi bağlamında katkısı olduğu gözlenmiştir.

Öğrencilerin "Ben ve Ailem" teması boyunca edindikleri deneyimler ve bu süreçte öğrendikleri üzerine düşünmelerini sağlamak amacıyla değerlendirme fişi hazırlanmış ve öğrencilere sunulmuştur. Değerlendirme fişinde *"ben ve ailem temasında ne öğrendim?"* ve *"öğrendiklerimi gelecekte nasıl kullanacağım?"* olmak üzere iki adet soru bulunmaktadır. Birinci soruya iki öğrenci *"akraba isimlerini öğrendim"* yanıtını vermiştir. Diğer öğrenciler, "*ailemin Almanya'ya nasıl geldiğini öğrendim, 5N 1K sorularını öğrendim, röportaj yapmayı öğrendim"* ifadelerini kullanmışlardır. İkinci değerlendirme sorusuna üç öğrenci "*akrabalık isimlerini aile içinde Türkçe konuşurken kullanacağım"* yanıtını vermiştir. Öğrencilerin verdikleri diğer yanıtlar; *"gelecekte çocuklarıma uygulayacağım, ilerde gazeteci olup röportaj yapacağım, okuduğum hikâyeyi daha iyi anlamak için 5N1K sorularını kullanacağım"* ifadelerinden oluşmaktadır. Kendi bilişi üzerine düşünmeleri istendiğinde zorlandıkları, ardından yapılan etkinliklerin hatırlatılması ve akranları ile sözlü etkileşim içinde bulunmalarının değerlendirme yapmalarına yardımcı olduğu gözlenmiştir.

Tema kapsamında yapılan son etkinlikte öğrencilerin birbirlerinin hazırladıkları gazete haberlerini 5N1K sorularını ölçüt olarak kullanarak değerlendirmeleri beklenmiştir. Birinci soruda okudukları haber metninde ne anlatıldığı sorulmaktadır. Bu soruya *"dedesinin Almanya'ya göç etmesi anlatılmış"* yanıtları verilmiştir. İkinci soruda haber metninde kimlerden bahsedildiği sorulmaktadır. Bu soruya *"dedesi, anne, baba, kendisi, kardeşi, teyzesi, dayısı, anneannesi, büyükbabası"* cevapları verilmiştir. Üçüncü soru haberde geçen olayın zamanına yöneliktir. Bu soruya *"1969, 1963, 2004 senesi"* cevapları verilmiştir. Dördüncü soru okudukları haber metninde geçen olayın nerede gerçekleştiği üzerinedir. Bu soruya *"Bursa, Almanya, Sivas, Mersin"* cevapları verilmiştir. Beşinci soru okudukları haber yazısında ailenin Almanya'ya neden göç etmiş olduğunu anlamaya yöneliktir. Çalışmaya katılan tüm öğrenciler bu soruya *"dedesi iş aradığı için"* yanıtını vermişlerdir. Son olarak haber metninde okudukları ailenin Almanya'ya nasıl geldiği sorulmuştur. Bu soruya katılımcıların bazıları *"bilmiyorum"* yazarken diğerleri *"dedesi sayesinde"* yanıtı verilmiştir.

Tema boyunca uygulanan etkinliklerin öğrenme çıktıları incelendiğinde öğrencilerin çoğunun, ailelerinin Türkiye'den Almanya'ya uzanan göç hikâyesini ilk defa bu kadar kapsamlı incelediği görülmüştür. Uygulanan etkinlikler aracılığıyla tema hedef

kazanımlarında bulunan Türkçe akrabalık isimlerini öğrenmeleri ve gazete haberi yazma, aile fotoğrafı üzerinden 5N1K sorularını yanıtlama uygulamaları ile bu bilgileri transfer ederek anlamlı öğrenme ürünleri ortaya koymaları sağlanmıştır. Genel olarak bakıldığında yapılan etkinliklerde araç olarak teknolojik uygulamalardan yararlanılmasının öğrenci katılımına ve sınıf ortamına olumlu bir katkı sağladığı gözlenmiştir. Tema süresince yararlanılan kavram haritası, artırılmış gerçeklik ve gazete tasarımı araçları öğrencilerin akran işbirliği içerisinde, üretken etkinlikler geliştirmelerine yardımcı olmuştur. Öğrenciler, bu araçların çevrimiçi kullanım özelliği sayesinde çalışmalarına ev ortamında devam etme imkânından yararlanmışlardır. Aile fotoğrafı görevinde öğrenci ebeveynleri ile işbirliği yapılmasının öğrencilerin derse hazırbulunuşluğunu artırdığı görülmüştür. Bu bağlamda Türkçe ve Türk Kültürü derslerinde ailelerin etkin olarak dâhil olabileceği dilsel görevler verilmesinin öğrencilerin derse yönelik güdülenme ve katılımlarını artıracağı düşünülmektedir.

Tablo 7: Ben ve Ailem Temasının Yenilenmiş Bloom Taksonomisi ve 21. Yüzyıl Becerilerine Dayalı Uygulamaları

Tema	YBT'ye Dayalı Etkinlikler	21. YY Becerileri	İletişimsel Dil Etkinlikleri	Hedeflenen Kazanım
Ben ve Ailem	**Hatırlama Basamağı:** EBA sistemi üzerinden "Ailemiz" adlı videonun izletilmesinin ardından aile kavramına dair bilgilerin geri çağrılması. Artırılmış gerçeklik aracı ile kendilerini ve ailelerini akranları karşısında anlatmaları Öğrencilere "Aile Soyağacı" şeması çalışma kâğıdının sunulması ile akrabalık isimlerinin "*uzun süreli bellekten geri çağrılması"* **Anlama Basamağı:** Öğrencilerin Web2 aracı "Paddlet" kullanarak aile soyağacı şemalarını dijital ortama taşımaları ve panolarına aile fotoğrafları eklemeleri. Türkiye'deki memleketlerini Google Maps uygulaması üzerinden göstermeleri ve bu bilgiyi kavram haritalarına eklemeleri. Böylece bilgilerin şemalar yoluyla yeniden yapılandırılarak sunulması	**İşbirliği ve İletişim Becerileri:** Birlikte çalışma sorumluluğu üstlenir Farklı ortamlarda etkili iletişim kurar. **Yaratıcı Düşünme ve Yeniliği Uygulama Becerileri:** Fikir oluşturma tekniklerini kullanır. Yeni ve değerli fikirler üretir. **Eleştirel Düşünme Becerileri:** Analizlere dayalı olarak bilgileri yorumlar ve sonuç çıkarır.	**Genel Sözlü Üretim Etkinlikleri:** Bağlantılı Tekli Konuşma Deneyimleri Tanıtma Bir topluluk önünde konuşma **Genel Yazılı Üretim Etkinlikleri:** Yaratıcı yazma **Sözlü Genel Etkileşim Etkinlikleri:** Amaç odaklı işbirliği Bilgi değiş-tokuşu Röportaj yapılması **Çevrimiçi Etkileşim Etkinlikleri:** Hedef odaklı çevrimiçi işlemler ve işbirliği **İşitsel Algısal Etkinlikler:**	**Dinleme/İzleme Kazanımları:** Dinlediği/izlediği metni anlatır. Dinledikleri/izlediklerine ilişkin düşüncelerini ifade eder. **Konuşma Kazanımları:** Topluluk karşısında bir konu hakkında konuşur. Söz varlığı unsurlarını yerinde ve anlamlarına uygun olarak kullanır. Sınıf içindeki konuşmalarda düşüncelerini açıklar. Çerçevesi belirli bir konu hakkında karşılıklı konuşur. **Yazma Kazanımları:** Olayları oluş sırasına göre anlatır. Türkçenin yazım ve noktalama kurallarını uygular.

	Uygulama Basamağı: Öğrencilere aile bireyleriyle röportaj yapma görevinin verilmesi Öğrencilerin röportaj sorularını beyin fırtınası ve akran işbirliği ile belirlemesi Aile röportajlarından elde edilen verilerin sınıf ortamında değerlendirilmesi. Öğrencileri tanımaya yönelik hazırlanmış olan çalışma kâğıdının doldurulması Paddlet uygulaması üzerinden zevkleri ve bireysel tercihlerini yansıtabilecekleri bir sunum hazırlamaları **Çözümleme Basamağı:** Yapılan röportajlar sonucunda aile göç hikâyelerinin karşılaştırılması. Benzer/farklı, olumlu/olumsuz yönleri ve sebeplerinin irdelenmesi. Eski tarihte çekilmiş bir aile fotoğrafı ile ilgili "5N 1K" sorularının yanıtlanması. Aile fotoğrafları ile sergi düzenlenmesi. **Değerlendirme Basamağı:** Araştırmacı gazeteci rolü ile haber hazırlama sürecine dair edindikleri deneyimleri ve bu öğrendiklerini gelecekte nasıl kullanacaklarını, sunulan fiş üzerinde yansıtmaları. Böylece hedeflerini açık bir şekilde ifade etmeleri ve hedeflerine ulaşmak için stratejiler geliştirmelerinin sağlanması. Birbirlerinin gazete haberlerini "5N 1K" soruları üzerinden değerlendirmeleri **Yaratma Basamağı:** Öğrencilerin gerçekleştirdikleri aile röportajları ve göç hikâyelerinden yola çıkarak gazete haberi hazırlamaları. Haber metinlerine uygun bir başlık, görseller belirlemeleri, gazete tasarımı oluşturmaları		İşitsel medya kayıtlarının algılanması **Okuduğunu Anlama Etkinlikleri:** Bilgi edinme amaçlı okuma Yönergeleri okuma (ADOÇP 2018:54-102)	Söz varlığı unsurlarını yerinde ve anlamlarına uygun olarak kullanır. Bir konuya ilişkin kısa metinler yazar. **Okuma Kazanımları:** Okuduğu metnin konusunu belirler. Yazılı yönergeleri takip eder. (MEB Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8. Seviyeler, 2018, 7-10)

4.1.2. İkinci Tema: Geçmişe Açılan Kapı

Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı (2018) kapsamında ele alınan altıncı tema "Geçmişe Açılan Kapı" temasıdır. Bu temanın 4. seviye için belirlenen alt temaları: halk hikâyeleri, tarihî kahramanlar, Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşu konu başlıklarından oluşmaktadır. Tema bağlamında Türkçe ve Türk Kültürü dersi alan öğrencilerin Türk edebiyatı halk hikâyelerine dair farkındalık kazanmaları, Dede Korkut'u ve Türk tarihinde yer alan tarihi kişilikleri tanımaları hedeflenmektedir.

4.1.2.1. Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Dayalı Etkinlik Tasarımı

YBT hatırlama bilişsel basamağında bulunan "*uzun süreli bellekten bilginin geri çağırılması"* ilkesi gereği öğrencilere geçmiş zamanda bir yolculuğa çıkacakları ve Nasreddin Hoca, Dede Korkut ve Keloğlan ile tanışacakları söylenmiştir. Ardından "Parayı Veren Düdüğü Çalar" fıkrasının yazılı olduğu bir çalışma kâğıdı sunulmuş ve okudukları fıkrayla ilgili olarak sorulan soruları yanıtlamaları istenmiştir. Öğrencilerin Türk kültürüne ait önemli bir kişiliği tanımaları ve soruları yanıtlarken akranlarıyla *"amaç odaklı işbirliği"* yapması için uygun ortam sağlanmıştır.

YBT anlama bilişsel basamağı çalışması için öncelikle öğrencilere Nasreddin Hoca'nın yer aldığı animasyon çizgi video izletilmiş, ardından izlediklerini özetlemeleri istenmiştir. İzledikleri ve okuduklarından hareketle Nasreddin Hoca'nın kişilik özellikleri ile ilgili çıkarımda bulunmaları ve bu çıkarımlarını kendilerine sunulan çalışma kâğıdına yazmaları beklenmiştir. Böylece YBT anlama bilişsel basamağı *"kitaplar aracılığıyla veya bilgisayardan yazılı, sözel veya grafikler yoluyla kendilerine iletilen öğretim materyallerinden anlam oluşturabilmeleri"* hedefini gerçekleştirmek için imkân sağlanmıştır.

YBT uygulama bilişsel basamağında öğrencilerden küresel ısınma, salgın hastalık ve çevre kirliliği sorunlarından birini ele almaları ve bu soruna yönelik Dede Korkut, Keloğlan ve Nasreddin Hoca arasından seçtikleri kişinin bakış açısıyla çözüm yolu üretmeleri istenmiştir. Böylece öğrencilerin günümüz dünyasında yaşanan sorunlara karşı farkındalık kazanması ve daha önceki basamaklarda bilgi sahibi oldukları tarihi kişilikler ile duygudaşlık kurarak problemleri çözmeleri için uygun ortam sağlanmıştır.

YBT çözümleme bilişsel basamağında öğrencilere, Eski Türklerin yaşayışını göstermek amacıyla Dede Korkut animasyon çizgi filmi sunulmuştur. Ardından dinledikleri/izledikleri ile ilgili olarak sunulan çalışma kâğıdını doldurmaları sağlanmıştır. Çalışma kâğıdında yer alan sorular aracılığıyla eskiden Türklerin sahip oldukları isimleri, yaşam alanlarını, giyim tarzlarını irdelemeleri için imkân sunulmuştur. Böylece öğrencilerin çözümleme bilişsel basamağı hedef kazanımlarına uygun olarak *"kendilerine sunulan bilgiyi onu meydana getiren bileşenlerine ayırmaları"* amaçlanmıştır. Öğrencilerin soruları yanıtlarken akran işbirliği yapmaları teşvik edilmiş, böylece hedef dilde etkili bir iletişim ortamı sağlanmıştır.

YBT Değerlendirme Bilişsel Basamağında öğrencilere Türk ve dünya tarihine katkıda bulunmuş olan kişilerin bilgilerini içeren resimli kartlar sunulmuştur. Öğrencilerden kendilerine sunulan kartları incelemeleri ve bu kişiliklerle ilgili yazılı olan bilgileri okumaları istenmiştir. Ardından YBT değerlendirme bilişsel basamağı *"elindeki ürünün olumlu ve olumsuz özelliklerini irdeler ve bu özelliklere bağlı olarak değerlendirmelerde bulunur"* ilkesi doğrultusunda değerlendirme yapmaları ve kartları önem sırasına göre çalışma kâğıdında sıralamaları beklenmiştir. Yaptıkları sıralamanın gerekçesini çalışma kâğıdına yazmaları ve değerlendirmelerini sınıf içinde arkadaşlarıyla paylaşmaları için uygun ortam sağlanmıştır.

YBT Yaratma Bilişsel Basamağında öğrencilere Karagöz ve Hacivat görselleri, karikatür örnekleri sunulmuş ve arkadaşlarıyla eşleşerek canlandırma yapmaları doğrultusunda teşvik edilmişlerdir. Bu şekilde derse dair dikkat çekme adımını gerçekleştirmek ve Türk kültüründe önemli bir yeri olan Karagöz ile Hacivat'ı öğrencilere tanıtmak amaçlanmıştır. Ardından Karagöz ve Hacivat konuşma balonlarının olduğu çalışma kâğıdı öğrencilere sunulmuştur. YBT yaratma bilişsel basamağı hedefleri içerisinde yer alan "*elindeki materyali bir bütün oluşturacak biçimde sentezleyebilmeleri"* ilkesi doğrultusunda öğrencilerden küresel ısınma sorununu Karagöz ve Hacivat'ın diliyle ele almaları, bu soruna yönelik çözüm yollarını içerecek diyaloglar yazmaları istenmiştir. Bu amaçla öncelikle sınıf içinde küresel ısınma konusunda kavramsal sohbet ortamı yaratılmış, öğrencilerin konuya dair önceki öğrenmelerini hatırlamaları sağlanmıştır. Küresel ısınma sorununa yönelik birey olarak neler yapabileceğimiz üzerine sohbet ortamı yaratılmıştır. Ardından kendilerine sunulan çalışma kâğıdında yer alan diyalogları akran işbirliği ile

tamamlamaları için teşvik edilmişlerdir. Yazma görevini tamamlayan öğrencilerin Web 2.0 aracı Chatterpix ile yazdıklarını seslendirmeleri istenmiştir. Bu şekilde akran işbirliği çalışması yapmaları ve yazmış oldukları diyalogları canlandırma imkânı sunulmuştur. Akranlarının işbirlikçi çalışmalarını izlemeleri ve değerlendirmeleri için uygun sınıf ortamı yaratılmıştır.

4.1.2.2. 21. Yüzyıl Becerilerine Yönelik Uygulamalar

İşbirliği ve iletişim becerileri: "Geçmişe Açılan Kapı" teması bağlamında öğrencilere sunulan Dede Korkut animasyon çizgi filmi ve Nasreddin Hoca fıkrası üzerine hazırlanan çalışma kâğıtlarındaki görevleri ve Hacivat ve Karagöz ile ilgili *"küresel ısınma"* konulu diyalog hazırlama ve ardından seslendirme çalışmasını akran işbirliği yoluyla tamamlamaları sağlanmıştır. Böylece öğrenciler, yeni bir ürün meydana koymak amacıyla akranlarıyla etkili bir şekilde çalışma yaparak yazılı üretimde bulunmuşlar ve Web 2.0 aracından yararlanarak çalışma kâğıdındaki çizimlere hareket ve ses kazandırmışlardır. Bu görevler aracılığıyla günümüz dünyasında bireylerden beklenen etkili iletişim kurma, duygudaşlık, karşısındaki kişiyi anlama ve saygı duyma becerilerini kazanmaları için uygun bir sınıf ortamı sağlanmıştır.

Yaratıcılık ve Yenilik Becerileri: Öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini harekete geçirmek amacıyla Karagöz ve Hacivat karikatürlerinden yararlanmaları teşvik edilmiştir. Mizah unsurlarını Türk kültürünün bu önemli iki karakteri ile harmanlamaları sağlanmış, böylece küresel ısınma sorununu özgün bir şekilde ele almaları için imkân sunulmuştur. Çalışma kâğıdında bulunan konuşma balonlarına yazdıkları diyalogları seslendirmeleri amacıyla Web 2.0 aracı Chatterpix'ten yararlanmaları sağlanmıştır. Öğrenciler, akranları ile birlikte yazmış oldukları diyalogları seslendirmişler ve teknolojik uygulama aracılığıyla görsellere hareket kazandırmışlardır. Süreç sonunda öğrencilerin dijital içeriklerden yararlanarak bir ürün meydana getirmeleri, sentezleme yapmaları için uygun bir sınıf ortamı sunulmuştur. Böylece öğrencilerin teknolojiyi kullanarak öğrenme çıktılarını yapılandırmaları teşvik edilmiştir.

Eleştirel Düşünme Becerileri: Öğrencilerden günümüz dünyasında yaşanan bir sorunu ele almaları ve bu sorunu Nasreddin Hoca, Keloğlan ya da Dede Korkut karakterleri ile duygudaşlık kurarak onların bakış açısına göre çözüm yolu üretmeleri istenmiştir.

4.1.2.3. Öğrenci Ürünlerinin Değerlendirilmesi

YBT hatırlama basamağının alt bilişsel basamağı *"fark etme"* becerisine uygun olarak öğrencilere geçmiş zamanda bir yolculuğa çıkacağı söylenmiş, bu yolculukta Türk edebiyatı ve kültürü için önem arz eden Nasreddin Hoca, Dede Korkut ve Keloğlan ile tanışacakları vurgulanmıştır. Böylece "*fark etme süreci içerisinde bulunan öğrencilerin, yeni karşılaştığı durumla benzer nitelik taşıyan bilgiyi bulmaları"* amaçlanmıştır. Bu bağlamda öğrencilerin bu kişilikleri tanıyıp tanımadıkları sorulduğunda, alınan yanıtlar öğrencilerin izledikleri çizgi filmlerden hatırladıklarını ortaya koymaktadır. Birinci etkinlik olarak öğrencilere sunulan çalışma kâğıdında "Parayı Veren Düdüğü Çalar" fıkrasını okumaları ve ardından bu fıkrayla ilgili olarak hazırlanan soruları yanıtlamaları istenmiştir. Birinci soru, fıkradaki çocukların Nasreddin Hoca'dan ne istediğine yöneliktir. Bu aşamada öğrencilerin "düdük" sözcüğünü anlamakta zorluk yaşadıkları gözlenmiştir. Öncelikle öğretmenin yönlendirmesi ile algılama stratejilerinde yer alan "*gösterge belirleme ve anlam çıkarma"* stratejisini kullanmaları, bilmediği sözcüğün anlamını bağlamdan çıkarmaları için teşvik edilmişlerdir. Bu strateji yeterli olmayınca sözcüğün Almanca karşılığı olan *"Pfeife"* sözcüğü akran aracılığı ile açıklanmasının ardından bütün öğrenciler soruyu "*düdük"* şeklinde doğru olarak yanıtlamıştır. İkinci soruda Nasreddin Hoca'nın pazardan aldığı düdüğü kime verdiği sorulmaktadır. Çalışmaya katılan tüm öğrenciler bu soruya *"parayı veren çocuk"* olarak cevap vermiştir. Üçüncü soruda okudukları fıkrada verilmek istenen mesajın ne olduğu sorulmaktadır. Bu aşamada öğrencilerin düşüncelerini ifade etmekte zorlandıkları görülmüştür. "*Yardım etme"* stratejisi bağlamında öğretmenin verdiği örnekler ve "*kişilerarası işbirliği"* stratejinden yararlanarak soruyu yanıtlayabildikleri gözlenmiştir. Öğrencilerin tümü *"parasız bir şey alınamaz"* ifadelerini yazmışlardır.

YBT anlama bilişsel basamağında öğrencilerin sınıf ortamında, kitaplar aracılığıyla veya bilgisayardan yazılı, sözel veya grafikler yoluyla kendilerine iletilen öğretim materyallerinden anlam oluşturabilmeleri beklenmektedir (bkz.). Bu bağlamda Nasreddin Hoca ile ilgili animasyon video öğrencilere sunulmuş, ardından izlediklerini özetlemeleri istenmiştir. Böylece öğrencilerin hedef dilde yazılı üretim içerisinde bulunmaları sağlanmıştır. Öğrencilerin özetlerine ilişkin örnekler ekte sunulmuştur. İstekli

öğrencilerin Nasreddin Hoca görsellerine çalışma sayfalarında yer vermeleri sağlanmıştır. Ardından izledikleri ve okuduklarından hareketle Nasreddin Hoca'nın kişilik özelliklerine dair çıkarımda bulunmaları için bir çalışma kâğıdı sunulmuştur. Öğrenciler bu aşamada akran işbirliği yardımıyla şu yanıtları vermişlerdir; *"öğreten, komik, bilgili, hayvan sever, komik, akıllı, öğretmen gibi, dürüst".* Öğrencilerin verdikleri yanıtlar okuma ve izleme becerileri kapsamında yapılan etkinliklerin öğrenciler tarafından algılandığını göstermektedir. Bu çalışmada sunulan video güldürü ögeleri içerdiği ve "Nasreddin Hoca günümüzde yaşasaydı neler olurdu?" konusu ile ilgili olduğu için öğrencilerin kendi yaşamları ile bağdaştırabildiği ve sınıfta katılımcı bir hava oluştuğu gözlenmiştir.

YBT uygulama bilişsel basamağında öğrencilerden öğrenilen bilgi ile problem çözmeleri beklenmektedir. Bu bağlamda öğrencilerin günümüz dünyasında yaşanan sorunlardan birini ele almaları ve belirledikleri probleme ilişkin Nasreddin Hoca, Keloğlan veya Dede Korkut arasından seçtikleri kişi ile duygudaşlık kurmaları ve onun kişilik özelliklerine uygun olarak çözüm yolu üretmeleri istenmiştir. Öğrencilere sunulan çalışma kâğıdında "..... 2020 yılında yaşasaydı …….. sorununu nasıl çözerdi?" cümlesindeki boşlukları tamamlamaları beklenmiştir. Ardından belirledikleri kişinin ağzından çözüm yolunu yazmaları teşvik edilmiştir. Bu çalışmaya ilgili öğrenci yanıtları şu şekildedir:

- *"Nasreddin Hoca 2020 yılında yaşasaydı küresel ısınma sorununu nasıl çözerdi?/ Araba yerine ata veya bisiklete binmemizi isterdi.*
- *Keloğlan 2020 yılında yaşasaydı salgın hastalık sorununu nasıl çözerdi?/ Herkese maske taktırırdı.*
- *Keloğlan 2020 yılında yaşasaydı çevre kirliliği sorununu nasıl çözerdi?/ Arabaların anahtarını alır ve denize atardı."*

Sonuç olarak öğrencilerden elde edilen veriler, öğrencilerin kendilerine sunulan tarihi ve edebi kişiler ile duygudaşlık kurabildiklerini, böylece çok yönlü düşünmeleri ve farklı bakış açıları ile değerlendirme yapabilme becerileri kazandıklarını göstermektedir.

Uygulama bilişsel basamağı ikinci etkinliği olarak; "Türkiye Cumhuriyeti'nin Kuruluşu" alt teması bağlamında etkileşimli Türkiye haritası üzerinde Atatürk'ün Kurtuluş Savaşı öncesinde takip ettiği güzergâh üzerinde yaptığı toplantılar, kongreler hakkında resimli

bilgi kartları hazırlamaları, o döneme ait videoları bulmaları ve bu ürünlerini Web 2.0 aracı Thinglink ile düzenlemeleri sağlanmıştır. Ankara'da bulunan Cumhuriyet Müzesi'ni sanal ortamda gezmeleri teşvik edilmiş ve ilgili bağlantıyı etkileşimli haritalarına eklemeleri sağlanmıştır. Ardından kendilerine sunulan "Cumhuriyet'in Kuruluşu" başlıklı çalışma kâğıdı üzerine öğrendikleri kongre ve toplantıları kronolojik olarak aktarmaları beklenmiştir. Ders sonunda görüşleri sorulan öğrenciler, etkileşimli harita üzerine: *"resimler açabiliyoruz, müze gezebiliyoruz, çok güzel, başka linkleri tıklayabiliyoruz, gitmediğimiz yerlere gidebiliyoruz"* ifadeleriyle düşüncelerini belirtmişlerdir. Hazırlamış oldukları zaman şeridi hakkında; zorlanmadıklarını, kolay olduğunu ifade etmişlerdir. Yurt dışında öğrenim gören öğrencilerimiz için özellikle Türk tarihi konusunda sunuş yoluyla öğretim gibi klasik yöntemlerle yapılacak bir eğitimin hedef kazanımlara ulaşmada yeterli olmadığı açıktır. Buradan hareketle öğrencileri; çeşitli görseller, videolar ve sanal müze gibi içeriklerle birden çok duyuya hitap eden etkileşimli haritalar hazırlamaları konusunda teşvik etmek, işbirliği ile üretimde bulunmalarını sağlamak yararlı olacaktır.

YBT çözümleme bilişsel basamağında öncelikle Dede Korkut ve eski Türklerin yaşayışını tanıtmak amacıyla öğrencilere Dede Korkut çizgi animasyon filmi sunulmuştur. Ardından *"kendilerine sunulan bilgiyi onu meydana getiren bileşenlerine ayırmaları"* maksadıyla izledikleriyle ilgili olarak hazırlanan soruları çalışma kâğıdında yanıtlamaları istenmiştir. Çalışma kâğıdındaki ilk soruda öğrencilerin izledikleri çizgi filmdeki çocukların isimlerini yazmaları istenmiştir. Etkinliğe katılan öğrencilerin eski Türklerin kullandığı bu isimleri hatırlamakta zorlandığı gözlenmiştir. Bu aşamada öğrenciler *yardım isteme* stratejisinden yararlanmış ve *kişilerarası işbirliği* yardımıyla isimleri doğru olarak yazmışlardır. Öğrenciler, "*Boğaç, Aybüke, Uruz, Basat"* yazmış ve bu soruyu doğru olarak yanıtlamışlardır. Bazı öğrencilerin, günümüzde pek rastlamadıkları bu isimleri yazarken zorlandıkları gözlenmiştir. Bu noktada *yardımcı bulma* stratejisinden yararlanmaları ve akran işbirliği yapmaları teşvik edilmiştir. İkinci soruda izledikleri çizgi filmdeki kişilerin kıyafetlerinin nasıl olduğunu yazmaları istenmiştir. Katılan öğrencilerin hepsi kıyafetlerin eski olduğunu ve başlarında şapka bulunduğunu ifade etmiştir. Üçüncü soruda izledikleri çizgi filmdeki insanların yaşam alanlarını anlatmaları istenmiştir. Bu noktada öğrencilerin izlediklerini hatırlamakta zorlandıkları görülmüş, bu sebeple

videoyu bir daha izlemeleri sağlanmıştır. Ardından öğrencilerin tümü izledikleri kişilerin çadırlarda yaşadıklarını yazmıştır. Çalışma kâğıdında yer alan son soruda çizgi filmden hareketle eski Türklerin yemeklerini nasıl pişirdiğini yazmaları istenmiştir. Öğrencilerin tümü bu soruya *"bahçede kazanla pişirirler"* yanıtı vermişledir. Öğrencilerin dinleme-izleme etkinliği sonrası çalışma kâğıdı üzerinde yanıtlarını yazarken akran işbirliği yaptıkları ve sınıfta etkin bir iletişim ortamı oluştuğu gözlenmiştir. Ders sonunda bir öğrenci ev ortamında bugüne kadar yalnızca Almanca çizgi filmler izlediğini, ancak bundan sonra TRT Çocuk kanalını da izlemek istediğini belirtmiştir.

Eski Türklerin yaşayışını ve kültürümüze ait unsurları öğrencilere aktarma noktasında çizgi filmlerden yararlanmanın etkili olduğu ve öğrencilerin ilgisini çektiği görülmektedir. Bu bağlamda Türkçe ve Türk Kültürü derslerinde işlenen temayla ilgili çizgi filmlerden yararlanılması ve izledikleriyle bağlantılı çalışmaların yapılmasının öğrencilerin derse yönelik katılım isteklerini ve ilgisini artıracağı düşünülmektedir.

YBT Değerlendirme Basamağı görevi için öncelikle öğrencilere, Türk ve dünya tarihine önemli katkılarda bulunmuş olan kişilerin bilgilerini içeren resimli kartlar sunulmuştur. Öğrencilerden bu bilgi içerikli kartları okumaları ve ardından kendi değerlendirmelerine göre önem sırasına koymaları istenmiştir. Öğrencilere sunulan bilgi kartlarında; "Dede Korkut, Sabiha Gökçen, Vecihi Hürkuş, Fatih Sultan Mehmet, Bilge Kağan, Tuğrul ve Çağrı Beyler, Aziz Sancar, Karamanoğlu Mehmet Bey" isimlerine yer verilmiştir. Öğretmenin *"Bu kişilerden kimleri tanıyorsunuz?"* sorusuna önceki öğrenmelerine dayalı olarak *"Dede Korkut, Fatih Sultan Mehmet ve Aziz Sancar"* isimlerini vermişlerdir. Çalışmada sunulan diğer kişileri öğrencilerin tanımadıkları ancak kartlardaki bilgileri ilgiyle okudukları görülmüştür. Öğrencilerin yapmış oldukları değerlendirmelerine ilişkin yazıları aşağıdaki şekildedir:

- *"1) Sabiha Gökçen kadınlara örnek olmuştur. 2) Dede Korkut saz ile hikâyeler anlatmıştır. 3) Vecihi Hürkuş pilotları eğitmiştir. 4) Fatih Sultan Mehmet İstanbul'u aldı. 5) Bilge Kağan, Türkler için önemli bir komutandır. 6) Tuğrul ve Çağrı Beyler Türkler için savaşmıştır.*
- *1)Bilge Kağan önemli bir komutan, alfabeye önem verdi. 2) Tuğrul ve Çağrı Beyler Türkler için savaştılar. 3) Aziz Sancar bilim insanı ve ödül kazandı. 4)*

Fatih Sultan Mehmet, İstanbul'da savaştı. 5) Mehmet Bey Türkçe konuşmasını sağladı.

- *1) Sabiha Gökçen: İlk Türk kadın pilot. 2) Dede Korkut: Çünkü hikâyeleri çok güzel. 3) Aziz Sancar: Çünkü çok zeki ve ödül aldı. 4) Bilge Kağan: Göktürk alfabesi ile Orhun Yazıtlarını dikti. 5)Vecihi Hürkuş: Çünkü ünlü bir pilot. 6) Fatih Sultan Mehmet: İstanbul'u aldı.*
- *1) Kazım Karabekir. Çünkü başarılı bir komutanlık yapmış. 2) Vecihi Hürkuş, savaşlarda kahramanca savaşmıştır. 3)Fatih Sultan Mehmet. Çünkü İstanbul'u almıştır. 4) Sabiha Gökçen ilk kadın pilottur. 5) Bilge Kağan başarılı bir komutan. 6) Dede Korkut geleceğimize silinmez izler bırakmıştır."*

Yapılan bu etkinlik ile YBT değerlendirme bilişsel basamağına uygun olarak öğrencilerin *"elindeki ürünün olumlu ve olumsuz özelliklerini irdeler ve bu özelliklere bağlı olarak değerlendirmelerde bulunur"* ilkesi yerine getirilmiştir.

Bu çalışmada öğrencilerin kartlar üzerindeki bilgileri okumakta zorlandıkları görülmüştür. Bu sebeple tarihi kişiler ile ilgili verilen bilgileri öğrencilerin daha iyi kavramaları için öğretmen tarafından tekrarlama, eş anlamlı sözcüklerle açıklama, örnekler verme, anahtar sözcüklere vurgu yapma, görsellerden yararlanma stratejileri kullanılmıştır. Uygulanan stratejiler sonucunda öğrenciler yazma görevini tamamlayabilmişlerdir. Çalışmayla ilgili düşüncelerini *"yazmakta zorlandım, yazı çok uzun sürdü"* şeklinde ifade etmişlerdir. Çalışmanın hedef kitlesini oluşturan öğrenciler çoğunlukla aile içerisinde Türkçe, toplum ve okul ortamında Almanca dilini kullanmaktadırlar. Aile içerisinde ağırlıklı olarak Türkçe konuşma ve dinleme becerilerini kullandıkları düşünülmektedir. Alman ve Türkçe alfabelerindeki farklılıklar da düşünülünce öğrencilerin özellikle yazma becerisiyle ilgili olan çalışmalarda zorlandıkları, isteksiz yaklaştıkları gözlenmektedir.

YBT Yaratma Bilişsel Basamağında öğrencilere öncelikle Karagöz ve Hacivat görselleri sunulmuş, görseller üzerinden sohbet edilmiş ve böylece derse yönelik dikkat çekme adımı gerçekleştirilmiştir. Öğrenciler, Karagöz ve Hacivat'ı Türkçe ve Türk Kültürü derslerinden ya da bayramlarda izledikleri çizgi filmlerden hatırladıklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilere, Karagöz ve Hacivat diyaloglarından oluşan karikatürlerin yer

aldığı çalışma kâğıdı sunulmuş, akran işbirliği yaparak bu diyalogları okumaları ve canlandırma yapmaları teşvik edilmiştir. Öğrencilerin özellikle Karagöz'ün yanlış anlamalarını eğlenceli buldukları ve canlandırma yapmaya istekli oldukları gözlenmiştir. Ardından öğrencilere sunulan ikinci çalışma kâğıdında, dünyada yaşanan küresel ısınma sorununa Karagöz ve Hacivat'ı konuşturmak suretiyle çözüm yolları üretmeleri istenmiştir. Hazırlanan çalışma kâğıdında Karagöz ve Hacivat görsellerine, konuşma balonlarına ve öğrencileri yönlendirmek amacıyla iki adet cümleye yer verilerek yazı taslağı oluşturulmuştur. Bu bağlamda çalışma kâğıdında yer alan konuşma balonlarını akran işbirliği yaparak doldurmaları, böylece yazılı üretimde bulunmaları teşvik edilmiştir. Oluşturdukları diyalogları daha sonra seslendirebilecekleri söylenmiş, bu şekilde çalışmaya yönelik güdüleme sağlanmıştır. Öğrencilerin yazdıkları diyaloglar şu şekildedir:

- *Hacivat: Aman Karagözüm söyle bakalım ne olacak bu küresel ısınma? Bir şeyler yapmalıyız!*
- *Karagöz: Ben napayım bu kuş ısınmasını?*
- *Hacivat: Kuş ısınması demedim ben küresel ısınma dedim.*
- *Karagöz: Ah doğru söyledin bütün çöpleri ayıralım!*
- *Hacivat: Ah benim Karagözüm! Bu söylediklerin çok önemli!*
- *Karagöz: Evet benim dediklerim hep doğrudur.*

- *Hacivat: Aman Karagözüm söyle bakalım ne olacak bu küresel ısınma? Bir şeyler yapmalıyız!*
- *Karagöz: Ben otobüs ısınmasını napim?*
- *Hacivat: Küresel ısınma diyorum ya hu!*
- *Karagöz: A Hacıcavcav küresel ısınma bir şeyler yapmamız lazım!*
- *Hacivat: Evet! Araba yerine bisiklete binelim.*
- *Karagöz: Ben bisikleti sevmem be! Ayağımı burkarım!*

- *Hacivat: Aman Karagözüm söyle bakalım ne olacak bu küresel ısınma? Bir şeyler yapmalıyız!*

- *Karagöz: Küresel ısınma da neymiş? Patates ayaklı!*
- *Hacivat: Sen küresel ısınmayı bilmiyor musun?*
- *Karagöz: Haa! Küresel ısınma diyosun! Mesela çöplerimizi geri dönüştürmeliyiz.*
- *Hacivat: Çöplerimizi nasıl geri dönüştürebiliriz?*
- *Karagöz: Kâğıtları ve plastikleri ayırmalıyız.*

Öğrencilerin akran işbirliği yaparak yazdıkları diyaloglar incelediğinde daha önce örneklerini gördükleri Karagöz'ün yanlış anlamalarına özellikle yer verdikleri ve güldürü ögeleri içeren diyaloglar yazdıkları görülmektedir. Yazılarında "hacıcavcav, yahu" gibi geleneksel Karagöz-Hacivat diyaloglarında gördüğümüz seslenme biçimlerine yer vermeleri dikkat çekmektedir. Bu yazılı üretim çalışmasının ardından Web 2.0 aracı ChatterPix kullanılmış ve çalışma kâğıdı üzerinde yer alan Karagöz-Hacivat görselleri öğrencilerin kendi seslerini kullanmaları sağlanarak konuşturulmuştur. Öğrenciler, akran işbirliği yoluyla yazdıkları diyalogları canlandırarak okumuşlar ve sesleri kaydedilmiştir. Böylece YBT yaratma bilişsel basamağına uygun olarak öğrencilerin *"bütünü oluşturmak amacıyla parçaları işlevsel olacak şekilde bir araya getirmeleri"* sağlanmıştır. Öğrencilerin bulundukları çağa uygun olan teknoloji tabanlı uygulamalar, TTK derslerinde öğrencilerden beklenen sözlü, yazılı üretimlerin gerçekleştirilmesi için bir araç olarak kullanılmıştır.

Tablo 8: Geçmişe Açılan Kapı Temasının Yenilenmiş Bloom Taksonomisi ve 21. Yüzyıl Becerilerine Dayalı Uygulamaları

Tema	YBT'ye Dayalı Etkinlikler	21. YY Becerileri	İletişimsel Dil Etkinlikleri	Hedeflenen Kazanım
Geçmişe Açılan Kapı	**Hatırlama Basamağı:** Nasreddin Hoca, Dede Korkut ve Keloğlan ile ilgili sahip oldukları bilgilerin geri çağrılması. "Parayı Veren Düdüğü Çalar" fıkrasını okumaları ve ardından bu fıkrayla ilgili olarak hazırlanan soruları yanıtlamaları. **Anlama Basamağı**: Öğrencilere Nasreddin Hoca ile ilgili animasyon video sunulması. İzlediklerini özetlemeleri ve kendilerine iletilen öğretim materyallerinden anlam oluşturmalarının sağlanması. **Uygulama Basamağı:** Günümüz dünyasında yaşanan sorunlardan birini ele almaları ve belirledikleri probleme ilişkin Nasreddin Hoca, Keloğlan veya Dede Korkut arasından seçtikleri kişi ile duygudaşlık kurmaları ve onun kişilik özelliklerine uygun olarak çözüm yolu üretmeleri. Türkiye Cumhuriyeti'nin Kuruluşu ile ilgili etkileşimli harita hazırlamaları. Ardından Kurtuluş Savaşı öncesinde Atatürk'ün gerçekleştirdiği kongre ve toplantıları zaman şeridi üzerinde göstermeleri. **Çözümleme Basamağı:** Dede Korkut ve eski Türklerin yaşayışını tanıtmak amacıyla Dede Korkut çizgi animasyon filmi sunulması. Ardından "kendilerine sunulan bilgiyi onu meydana getiren bileşenlerine ayırmaları" maksadıyla izledikleriyle ilgili olarak hazırlanan soruları çalışma kâğıdında yanıtlamaları.	**İşbirliği ve İletişim Becerileri:** Birlikte çalışma sorumluluğu üstlenir Açık bir iletişim kurar. **Yaratıcı Düşünme ve Yeniliği Uygulama Becerileri:** Fikir oluşturma tekniklerini kullanır. Yeni ve değerli fikirler üretir. Diğer bireylerle yaratıcı biçimde çalışır. **Eleştirel Düşünme Becerileri:** Karar verir ve görüş bildirir. Problemleri çözer. Etkili bir şekilde nedenselleştirme yapar.	**Genel Sözlü Üretim Etkinlikleri:** Bağlantılı Tekli Konuşma Deneyimleri Tanıtma Bir topluluk önünde konuşma **Genel Yazılı Üretim Etkinlikleri:** Yaratıcı yazma **Sözlü Genel Etkileşim Etkinlikleri:** Amaç odaklı işbirliği Bilgi değiş-tokuşu Röportaj yapılması **Çevrimiçi Etkileşim Etkinlikleri:** Hedef odaklı çevrimiçi işlemler ve işbirliği **İşitsel Algısal Etkinlikler:** İşitsel medya kayıtlarının algılanması **Okuduğunu Anlama Etkinlikleri:** Bilgi edinme amaçlı okuma Yönergeleri okuma (ADOÇP 2018:54-102)	**Dinleme/İzleme Kazanımları:** Dinlediği/izlediği metni anlatır. Dinledikleri/izlediklerine ilişkin düşüncelerini ifade eder. **Konuşma Kazanımları:** Topluluk karşısında bir konu hakkında konuşur. Söz varlığı unsurlarını yerinde ve anlamlarına uygun olarak kullanır. Sınıf içindeki konuşmalarda düşüncelerini açıklar. Çerçevesi belirli bir konu hakkında karşılıklı konuşur. **Yazma Kazanımları:** Olayları oluş sırasına göre anlatır. Türkçenin yazım ve noktalama kurallarını uygular. Söz varlığı unsurlarını yerinde ve anlamlarına uygun olarak kullanır. Bir konuya ilişkin kısa metinler yazar. **Okuma Kazanımları:** Okuduğu metnin konusunu belirler. Yazılı yönergeleri takip eder. Okuduklarında geçen bilmediği kelimelerin anlamlarını bulur. (MEB Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8. Seviyeler, 2018, 7-10)

	Değerlendirme Basamağı: Öğrencilere, Türk ve dünya tarihine önemli katkılarda bulunmuş olan kişilerin bilgilerini içeren resimli kartların sunulması. Öğrencilerin bilgi içerikli kartları okumaları ve ardından kendi değerlendirmelerine göre önem sırasına koymaları. Yaptıkları sıralamanın gerekçesini belirtmeleri, yaptığı çalışmanın olumlu ve olumsuz özelliklerini irdelemeleri ve bu özelliklere bağlı olarak değerlendirmelerde bulunmaları. **Yaratma Basamağı:** Öğrencilere Karagöz ve Hacivat görsellerinin sunulması. Karagöz ve Hacivat diyaloglarından oluşan karikatürlerin yer aldığı çalışma kâğıdında bulunan diyalogları akran işbirliği yardımıyla okumaları ve canlandırmaları. Dünyada yaşanan küresel ısınma sorununa yönelik Karagöz ve Hacivat aracılığıyla çözüm içeren diyalogların yazılması Öğrencilerin akran işbirliği yaparak oluşturdukları diyalogları Web 2.0 aracı Chatterpix üzerinden seslendirmeleri. Böylece bütünü oluşturmak amacıyla parçaları işlevsel olacak şekilde bir araya getirmelerinin sağlanması.			

4.1.3. Üçüncü Tema: Çevre, Farklılıklar Ve Birlikte Yaşama

Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı (2018) kapsamında ele alınan ikinci tema "Çevre, Farklılıklar ve Birlikte Yaşama" temasıdır. Bu temanın 4. seviye için belirlenen alt temaları: adil olma, anlaşma, barış, ben ve çevrem, birlikte yaşama, farklı diller ve kültürler, diller, eşitlik, evrensel değerler, farklı diller, farklı kültürler, göç, iletişim, inançlar, insan hakları, iş birliği, kültürler arası iletişim, kültürler arasılık, ortak yaşam, paylaşma, saygı, sevgi, sorumluluk, tanışma biçimleri, uyum, uzlaşma konu başlıklarından oluşmaktadır. Tema bağlamında Türkçe ve Türk Kültürü dersi alan öğrencilerin farklı kültürleri tanımaları ve farklı milletlerin kültürleriyle kendi kültürünü karşılaştırmaları hedeflenmektedir.

4.1.3.1. Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Dayalı Etkinlik Tasarımı

YBT hatırlama basamağında bulunan *"uzun süreli bellekten bilginin geri çağırılması"* ilkesi gereği farklı kültürleri yansıtan kişilerin fotoğraflarının bulunduğu çalışma kâğıdı öğrencilere verilmiş ve bu kişilerin hangi kültürlerden gelmiş olabileceğini yazmaları istenmiştir. Öğrencilerin farklı kültürlere dair dikkatini çektikten sonra kendi kültürlerini tanıtmaları amacıyla hazırlanan çalışma kâğıdı sunulmuştur. *YBT Bilgi Boyutunda* yer alan "*özel ayrıntı ve öğelerin bilgisi"* alt basamağından yola çıkarak dil, yaşam, giyim, sanat, müzik, bayramlar ve yemek kültürü ile ilgili olarak birbirlerine düşüncelerini sormaları ve verilen yanıtları çalışma kâğıdına yazmaları istenmiştir. Ardından "*üretken etkinlikler"* bağlamında yazdıklarını arkadaşlarına sözlü olarak sunmaları, böylece "*bağlantılı tekli konuşma: deneyimleri tanıtma"* etkinliği aracılığıyla sözlü metin üretmeleri sağlanmıştır. Ardından günlük hayatta farklı ülkelere ait hangi ürünlerle karşılaştıklarını akran işbirliği yoluyla liste olarak yazmaları istenmiştir. Öncelikle öğretmen tarafından örneklendirme yapılmış, böylece öğrencilerin teşvik edilmesi sağlanmıştır. Öğrencilerin bu görev esnasında "*sözlü etkileşim*" içerisinde bulunmaları için uygun ortam sağlanmıştır. Bu bağlamda öğrencilerin işbirliğini sağlamak ve etkileşimi sürdürmek için söz alma stratejilerinden yararlandıkları gözlenmiştir.

YBT Anlama Basamağı alt bilişsel basamağında yer alan "*özetleme"* ilkesi doğrultusunda Oğuz Kağan'ın hayatı animasyon video olarak sunulmuş ve öğrencilerden Oğuz Kağan'ın

kim olduğunu ve Türkler için önemini özetlemeleri beklenmiştir. YBT Anlama Basamağının alt bilişsel basamaklarından biri olan "*sonuç çıkarma"* bağlamında Alman kültüründen de destan örneklerine ait görseller sunulmuş ve öğrencilerin destan türünün özellikleri hakkında çıkarımda bulunmalarına imkân sağlanmıştır. Böylece öğrencilerin verilen örnekler arasındaki örüntüyü ortaya çıkarmaları hedeflenmiştir (bkz.).

YBT Uygulama Basamağı, öğrenilen bilgi ile ilgili alıştırma yapma, problem çözme süreçlerini içerir ve işlemsel bilgi ile ilgili olduğu düşünülmektedir (bkz.). Hatırlama bilişsel basamağında farklı kültürlerin yaşadıkları topluma olan katkılarını fark etmeleri sağlanan öğrencilerin, uygulama basamağının *"Yapma (icra)"* alt bilişsel basamağı kapsamında kültürel farklılıkları akran işbirliği doğrultusunda poster, hikâye, şarkı, dans gibi kendi belirleyecekleri bir yöntem ile sınıf arkadaşlarına sunmaları istenmiştir. "O Ses Farklılıklar" ismiyle sınıf içinde bir yarışma etkinliği düzenlenmiş ve her grubun kendine bir isim belirlemesi sağlanmıştır. Sınıfın geri kalanının jüri olarak diğerlerini değerlendirmeleri istenmiştir. Öğrencilerin işbirliği ilkesine uygun olarak akranlarıyla "*amaç odaklı işbirliği"* kurmalarına uygun bir ortam sunulmuştur. Böylece verilen görev aracılığıyla birbirleriyle fikir alışverişinde bulunmaları ve kültürel farklılıkların yaşadığımız topluma olan katkısını görmeleri sağlanmıştır.

YBT Çözümleme Basamağı kapsamında öncelikle öğrencilere Türk Kültürü konusunda bir video sunulmuştur. Ardından *"kendilerine sunulan bilgiyi onu meydana getiren bileşenlerine ayırmaları"* maksadıyla Web 2.0 aracı Popplet Lite uygulaması aracılıyla izlediklerine dair akıl haritaları oluşturmaları istenmiştir. Kavram haritası görevi ile akran işbirliği yaparak Türk Kültürüne ait unsurları çeşitli kategorilere ayırmaları ve bu kategorileri hem kendi deneyimleri hem de izledikleri videodan hareketle doldurmaları sağlanmıştır. Bu çalışma ile öğrencilere kavramsal öğrenmeye yönelik bir sınıf ortamı sunmak amaçlanmış ve bu ortamı oluşturabilmek için de dijital içeriklerden bir araç olarak yararlanılmıştır. Destan türüne dair *olgusal bilginin* öğrencilere kazandırılması amacıyla Bozkurt Destanı ve İlyada Destanının sadeleştirilmiş metinleri öğrencilere sunulmuştur. Okuma öncesinde adı geçen destanların animasyon videoları izletilmiş, böylece okuduklarını zihinlerinde canlandırmalarına yardımcı olunmuştur. Görsel algısal okuma etkinliği olarak destanlarla ilgili verilen soruları yanıtlamaları beklenmiş, böylece farklı kültürlere ait destan türlerini karşılaştırmaları sağlanmıştır. Bu karşılaştırmalar sonucunda

inceledikleri destanların benzerlikleri ve farklılıklarını, destanlarda gördükleri doğaüstü olayları tespit etmelerine olanak sağlanmıştır.

YBT Değerlendirme Basamağı görevi kapsamında öğrencilerin daha önce yaratma basamağında kendi ürettikleri ve Youtube platformunda paylaştıkları dijital hikâyeleri hakkında birbirlerine değerlendirme yazıları yazmaları istenmiştir. Böylece öğrencilerin çevrimiçi etkileşimde bulunmaları ve akranlarının ürettikleri dijital hikâyeler hakkında değerlendirme yaparak onlara katkıda bulunmalarına imkân sağlanmıştır. Yaratma bilişsel basamağındaki görevler tamamlandıktan sonra öğrencilerin dijital hikâye anlatımı çalışmasından neler öğrendikleri üzerine değerlendirme yapmaları istenmiş, böylece üstbilişsel bilgilerini harekete geçirmek hedeflenmiştir.

YBT Yaratma Basamağı görevi bağlamında, daha önceki bilişsel basamaklarda çeşitli etkinlikler yaptıkları destan türü hakkında öğrendiklerinden hareketle kendi kahramanlarını ve efsanelerini üretmeleri amacıyla çalışma kâğıdı sunulmuştur. Efsane kahramanlarının çocukken sahip olduğu özel yetenekleri, karşılaştığı zorlukları, yaşadığı yeri, mücadele ettiği kişileri veya olağanüstü varlıkları, sahip olduğu zayıf yönleri ve yazacakları efsane sonunda kavuşacağı ödülü yazarak anlatmaları istenmiştir. Kahramanlarına bir isim vermeleri ve onun resmini çizmeleri için teşvik edilmişlerdir. Böylece öğrencilerin önceki bilgilerinden faydalanmasına olanak sunulmuş ve yaratıcı düşünme becerilerini harekete geçirmek amaçlanmıştır. Çalışma kâğıdında oluşturdukları yazı planı taslağından yola çıkarak kendi efsane hikâyelerini yazmaları istenmiştir. Bu görev ile öğrencilerin "*genel yazılı üretim"* bağlamında yaratıcı yazma becerilerini geliştirmek amaçlanmıştır. Öğrencilere çalışma kâğıdı üzerinde yazdıkları efsane hikâyelerini PowerPoint sunum aracı kullanarak dijital ortama taşıma görevi verilmiştir. Yazdıkları hikâyelere uygun arka fon, kendi belirledikleri kahramanlarının özelliklerine ve olayların gidişatına uygun görseller oluşturmaları, sunumlarına animasyonlar eklemeleri istenmiştir. Sunum aracında yazdıkları hikâyelerini kendi sesleri ile okuyup kaydetmelerine olanak verilmiştir. Bu etkinlik aynı zamanda öğrencilerin MEB 2023 Vizyonu bağlamında bilişim teknolojilerini çevrimiçi veya çevrimdışı ortamlarda *"üretim"* aracı olarak kullanmaları için uygun ortam sağlamıştır. Bu etkinlik aracılığıyla gerçekleştirilmesi hedeflenen Türkçe ve Türk Kültürü Dersi yazma ve okuma becerisi kazanımları şu şekildedir:

- TTK.4.9. Söz varlığı unsurlarını yerinde ve anlamlarına uygun olarak kullanır.
- TTK.4.7. Türkçenin yazım ve noktalama kurallarını uygular.
- TTK.4.10. Olayları oluş sırasına göre anlatır.
- TTK.4.12. Bir konuya ilişkin kısa metinler yazar.
- TTK.4.13. Yazdıklarının içeriğine uygun başlık belirler.
- TTK.3.15. Vurgu, tonlama ve telaffuza dikkat ederek okur.

4.1.3.2. 21. Yüzyıl Becerilerine Yönelik Uygulamalar

Eleştirel düşünme becerileri: Öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini harekete geçirmek ve elindeki bilgilerden yola çıkarak tümevarım yapabilmelerine olanak sağlamak amacıyla Türk ve Alman destanlarına ait görseller sunulmuş ve destan türünün özellikleri hakkında çıkarımda bulunmaları teşvik edilmiştir. Yaptıkları analizlere dayalı olarak elindeki bilgileri sentezleyebilmeleri ve yorumlayabilmelerine olanak sunulmuştur.

İşbirliği ve iletişim becerileri: Öğrencilerin yaşadıkları toplumun ve ailelerinin kültürü yansıtabilmeleri amacıyla akran işbirliği yapmalarına imkân sağlanmış; sözlü, yazılı ve sözel olmayan iletişim becerilerini poster, hikâye, dans, şarkı gibi farklı bağlamlar içerisinde kullanmaları teşvik edilmiştir. Birbirlerinin ürünlerini değerlendirme imkânı sağlanarak sınıf içerisinde etkili bir iletişim ortamı sağlanmıştır. Böylece takım çalışması içerisinde görev üstlenmeleri ve her takım üyesi tarafından yapılan bireysel katkılara değer verilmesi amaçlanmıştır.

Yaratıcılık ve Yenilik Becerileri: Öğrencilere sunulan "Benim Efsane Kahramanım" yazı taslağını kullanarak kendi efsane kahramanlarını oluşturmaları ve bir efsane yazmaları istenmiştir. Çalışma kâğıdı üzerinde efsane kahramanlarının çocukken sahip olduğu özel yetenekleri, karşılaştığı zorlukları, yaşadığı yeri, mücadele ettiği kişileri, olağanüstü varlıkları, sahip olduğu zayıf yönleri ve efsane sonunda kavuşacağı ödülü yazarak anlatmaları beklenmiştir. Ardından yazdıkları efsaneleri PowerPoint sunum aracı üzerine aktarmaları ve dijital hikâyeler üretmeleri için uygun bir ortam sunulmuştur. PowerPoint sunum aracı üzerinde yazdıkları efsaneleri kendi seslerini kullanarak okumaları ve kaydetmeleri, çeşitli görseller ve dijital animasyonlar eklemeleri için teşvik edilmişlerdir. Böylece öğrencilerin 21. Yüzyıl becerileri doğrultusunda dijital okuryazarlığa ilişkin

farkındalık kazanmaları ve alışılmışın dışında, yaratıcı bir şekilde düşünme becerilerini geliştirmeleri amaçlanmıştır.

4.1.3.3. Öğrenci Ürünlerinin Değerlendirilmesi

"Çevre, Farklılıklar ve Birlikte Yaşama" teması bağlamında öğrencilerin dikkatini diğer kültürlere çekebilmek amacıyla çalışma kâğıdı sunulmuş ve resimlerini gördükleri kişilerin hangi ülkelerden geldiklerini sebebiyle birlikte tahmin etmeleri ve yazmaları istenmiştir. Birinci resme yönelik olarak öğrencilerin büyük çoğunluğu "*Almanya"* yanıtını vermiş ve gerekçe olarak "*kıyafetinden anladım, tarzından anladım, saçlarından anladım"* ifadelerini kullanmışlardır. İkinci resme yönelik öğrencilerin hepsi "*Japonya, gözlerinden anladım"* yanıtını vermiştir. Üçüncü resim için bir öğrenci "*Afrika, gözlerinden anladım",* diğerleri; "*Afrika çünkü ten rengi koyu"* ifadelerini kullanmışlardır. Dördüncü resimle ilgili olarak bir öğrenci "*Pakistan*" derken, diğer öğrenciler "*Hindistan*" yanıtını vermişlerdir. Gerekçe olarak "*alnındaki noktadan ve kıyafetinden anladım"* ifadelerini kullanmışlardır. Öğrencilere ikinci olarak sunulan çalışma kâğıdında kendi kültürlerini yansıtmaları amaçlanmıştır. Çalışma kâğıdında yemek, giyim, yaşam alanı, dil, bayramlar, sanat ve müzik kültürü hakkındaki soruları sınıf içinde gezerek arkadaşlarına sormaları ve yanıtları yazmaları istenmiştir. Öğrenciler kıyafet kültürü ile ilgili soruya *"Pantolon, elbise, ayakkabı, etek, çorap"* yanıtlarını vermişlerdir. Nerede yaşadıkları sorusuna bütün öğrenciler *"Almanya, Mannheim"* yanıtını vermişlerdir. Yemek kültürü için öğrenciler, "*baklava, döner, lahmacun, künefe, sarma, kebap, mantı"* cevaplarını yazmışlardır. Bayram kültürü ile ilgili olarak, *"ramazan, kurban, şeker, 23 Nisan, Cumhuriyet, çocuk bayramı"* yanıtlarını vermişlerdir. Çalışmaya katılan bütün öğrenciler sahip oldukları diller için *"Türkçe ve Almanca"* ifadelerini kullanmışlardır. Sanat ve müzik kültürüne yönelik yanıtlar, *"halay, dans, hip-hop, flüt, elektronik, rap, rock"* şeklinde olmuştur. Bu çalışma aracılığıyla öğrencilerin akran işbirliği yapmaları ve birbirlerine sorular sormak suretiyle sözlü etkileşimde bulunmaları için uygun ortam sağlanmıştır. Arkadaşlarının yanıtlarını çalışma kâğıdına aktarmaları istenmiş, bu şekilde yazılı üretim çıktıları ortaya koymuşlardır. Öğrencilerin verdikleri yanıtlara bakıldığında, özellikle bayram ve yemek kültürü konusunda yalnızca Türk kültüründen örnekler vermeleri dikkat çekicidir. Bu duruma gerekçe olarak yaşam

deneyimleri ile birlikte Türkçe ve Türk Kültürü derslerinde bayramlar üzerinde önemle durulması gösterilebilir. Sanat ve müzik kültürü konusunda verdikleri yanıtlarda çok kültürlü bir ortamda yaşamalarının yansımaları görülmektedir.

Çalışma kâğıdında verilen son etkinlik yarım bırakılan cümleyi tamamlama uygulamasıdır. "Ben özelim çünkü …" cümlesini tamamlamaya yönelik öğrencilerin verdikleri yanıtlar şu şekildedir:

- *Dans ediyorum, çiziyorum ve Türküm. Bu dünyada benden aynı biri yok.*
- *Dünyada sadece bir tane benden var.*
- *Annem ve babam benim için çok özel. Dansı ve çizmeyi çok seviyorum. Sesim de farklı.*
- *Parmak izimiz farklı, benden bir tane daha yok. Çünkü dans ediyorum.*
- *Çünkü futbol oynuyorum, dalmak çok iyi yapabiliyorum. Benim iki muhabbet kuşum var.*

Bu çalışma aracılığıyla öğrencilerin sahip oldukları kültürel çeşitliliği fark etmeleri ve kendi kendileri hakkında bilgi sahibi olmaları hedeflenmiştir. Cümle tamamlama çalışmasında öğrenciler, *"dans, resim çizmek, futbol oynamak"* vb. yaptıkları aktivitelere vurgu yapmışlardır. Bu bağlamda Türkçe ve Türk Kültürü dersleri içeriğine yöresel danslar, spor müsabakaları, Türk el sanatları vb. gibi uygulamaları dâhil etmenin öğrencilerin derse karşı ilgisini artıracağı düşünülmektedir.

"Çevre, Farklılıklar ve Birlikte Yaşama" teması hedef kazanımları bağlamında kültürel farklılıkların ve çeşitliliğin bir topluma olan katkılarına ilişkin öğrencilerde farkındalık oluşturmak amacıyla giyim, müzik, dans, yemek konusunda görseller sunulmuştur. Öğrencilerin sunulan görselleri incelemesinin ardından bir arkadaşıyla işbirliği yapması ve günlük hayatlarında karşılarına çıkan farklı ülkelerden gelen her unsuru liste şeklinde yazmaları istenmiştir. Öğrencilerin verdikleri yanıtlar içerisinde sıklıkla vurgulananlar; Türkiye'den döner, kebap ve baklava, İtalya'dan pizza ve dondurma, Japonya'dan suşi, Fransa'dan krep, Amerika için cep telefonu markaları olarak göze çarpmaktadır. Bu çalışma ile "*sahip olunan bilginin uzun süreli bellekten geri çağrılması"* ve öğrencinin "*karşılaştığı durumla benzer nitelik taşıyan bilgiyi bulması"* amaçlanmıştır. Ardından öğrencilere sunulan iki görselden hangisinin daha ilginç olduğunu sebebiyle birlikte

yazmaları istenmiştir. Birinci görselde düz siyah bir zemin, ikinci görselde renkli ve desenli bir zemin bulunmaktadır. Çalışmaya katılan öğrencilerin tümü renkli olan görseli daha ilginç bulduğunu ifade etmiştir. Öğrencilerin yazdıkları gerekçeler şu şekildedir:

- *Çünkü renkli.*
- *Daha renkli olduğu için bu ilginç. Bunda daha farklı desenler var.*
- *Çünkü diğerinin üstünde hiçbir şey yok ve simsiyah.*
- *Çünkü başka görüntü veriyor ve daha farklı görünüyor.*
- *Ben ikinciyi daha iyi buldum çünkü daha renkli.*

YBT anlama bilişsel basamağı bağlamında öğrencilere Türk edebiyatında önemli bir yeri olan Oğuz Kağan destanı ile ilgili seviyelerine uygun animasyon olarak hazırlanmış bir video izletilmiştir. Ardından "*kendisine sunulan bilgiyi farklı bir ifade şekline dönüştürebilmeleri"* amacıyla izlediklerini özetlemeleri istenmiştir. Böylece öğrencilerin görsel-işitsel olarak algıladıkları bilgiyi kendi sözcükleriyle ifade etmesi için uygun ortam sağlanmıştır. Anlama bilişsel basamağı hedef kazanımlarında yer alan "*yeni öğrenilecek bilginin bireyin daha önceden sahip olduğu şemalar ve bilişsel yapılar ile ilişkilendirilmesi"* amaçlanmıştır. Öğrencilerin çok kültürlü bir ortamda eğitim görmeleri doğrultusunda Alman destanları içerisinde yer alan Nibelungen destanından seçilen görseller öğrencilere sunulmuştur. Ardından Oğuz Kağan ve Nibelungen destanı üzerine verilen örneklerden yola çıkarak destan türünün özellikleri hakkında tümevarım tekniği ile "*sonuç çıkarmaları"* sağlanmıştır.

Tema hedef kazanımları doğrultusunda hatırlama bilişsel basamağında kültürel farklılıkların bir topluma olan katkısını fark etmeleri sağlanan öğrencilerin öğrendiklerini, uygulama bilişsel basamağında akran işbirliği ile birlikte poster, dans, şarkı, hikâye gibi kendi belirledikleri bir yöntem ile sınıf arkadaşlarına sunmaları istenmiştir. Bu doğrultuda "O Ses Farklılıklar" isimli bir yarışma düzenleneceği öğretmen tarafından ifade edilmiştir. Yarışmada öğrencilerden farklı kültürleri yansıtan bir ürün ortaya koymalarının beklendiği belirtilmiştir. Belirledikleri kişiler ile grup oluşturan öğrenciler yarışmaya katılım konusunda istekli davranmışlardır. Akran işbirliği yoluyla bir grup öğrenci Almanca-Türkçe iki dilin kullanıldığı şarkı üretmiş, bir diğer gruptaki öğrenciler "Farklı Kültürler Güzeldir" sloganı ve çeşitli kültürlere ait görseller ile afiş tasarlamış, başka bir

grup öğrenci Türkiye'den Almanya'ya göç eden bir kız çocuğunun gözünden hikâye yazmışlardır. Sınıf ortamında "O Ses Farklılıklar" yarışmasının yapılması sağlanmış ve bütün öğrenci grupları ortaya koydukları ürünleri akranlarına sunmuşlardır. Sınıfın geri kalanı jüri görevini yerine getirmiş ve oylama yapmışladır. Ders sonunda öğretmen tarafından bütün farklılıkların kabul edildiği ve tüm grupların birinci olduğu mesajı verilmiştir. Öğrencilerin çalışmaya katılmada istekli oldukları ve katılımcı bir sınıf ortamı oluştuğu gözlenmiştir. Hangi türde ürün tasarlayacaklarına dair seçenekler sunulması ve akran işbirliği yapılmasının derse karşı güdülenmeyi artırdığı söylenebilir. Bu bağlamda Türkçe Türk Kültürü derslerinde etkinlik temelli uygulamalar aracılığıyla akran işbirliğine imkân sağlanmasının öğrencilerin katılımını ve derse karşı tutumunu olumlu yönde etkileyeceği düşünülmektedir.

Farklı kültürlere ilişkin farkındalık kazanan öğrencilere Türkçe ve Türk Kültürü dersi hedef kazanımlarına uygun olarak Türk kültürü konusunda bir video sunulmuştur. Ardından *YBT çözümleme bilişsel basamağı* bağlamında *"kendilerine sunulan bilgiyi onu meydana getiren bileşenlerine ayırmaları"* amacıyla Web 2.0 aracı Popplet Litle ile Türk kültürü ile ilgili akıl haritaları oluşturmaları sağlanmıştır. İzlemiş oldukları video ve önceki öğrenmelerinden yararlanarak Web 2.0 aracı üzerinde şemalar oluşturmuş ve Türk kültürü unsurlarını çeşitli kategorilere ayırarak yazmışlardır. Bu etkinlik esnasında akran işbirliği yapmaları teşvik edilmiştir. Öğrencilerin çoğu *Yemekler* ve *Bayramlar* kategorisi üzerine şablonlar oluşturmuşlardır. *Bayramlarımız* başlığında "*dini bayramlarımız, Kurban bayramı, Ramazan bayramı, el öpme"*; *yemekler* başlığında "*lahmacun, döner, sarma, kebap, İskender"* şeklinde yazılı üretimde bulunmuşlardır.

YBT çözümleme bilişsel basamağı ikinci etkinliği olarak Bozkurt ve İlyada destanlarına ait kısa metinler görsellerle birlikte öğrencilere sunulmuştur. Okuduklarını zihinlerinde canlandırmalarına yardımcı olmak amacıyla destanlarla ilgili hazırlanmış olan animasyon şeklindeki videoları izlemeleri sağlanmıştır. Farklı kültürlere ait bu destan türlerinin benzer ve farklı yönlerini irdelemeleri amacıyla hazırlanan çalışma kâğıdı öğrencilere sunulmuştur. Çalışma kâğıdında verilen birinci soru okudukları destanların hangi ülkelere ait olduğuna yöneliktir. Öğrencilerin tümü bu soruya *"Türkiye ve Yunanistan"* şeklinde yanıt vermiştir. İkinci soru okudukları destanların benzer yönlerinin neler olduğu üzerinedir. Bu soruyu öğrenciler; *"ikisi de çok eski ve ikisinde de savaş yapılıyor"*

ifadeleriyle yanıtlamışlardır. Üçüncü soruda destanların farklı yönlerini yazmaları istenmiştir. Çalışmaya katılan öğrencilerin tümü *"birinde Türklerin kurtlardan geldiği, diğerinde Yunanlıların savaşları anlatılıyor"* yanıtını yazmışlardır. Çalışma kâğıdında yer alan son soruda öğrencilerin okudukları destanlarda gördükleri doğaüstü olayları tespit etmeleri istenmiştir. Öğrenciler, *"Zeus'un Yunanlılara yardım etmesi, Türk ve kurtların çocuklarının olması"* yanıtlarını vermişlerdir.

YBT yaratma bilişsel basamağında yer alan "*elindeki materyali bir bütün oluşturacak biçimde sentezleyebilmeleri"* hedef kazanımı doğrultusunda öğrencilerin tema boyunca destan türüyle ilgili olarak öğrendiklerini yaratıcı bir biçimde kullanmalarını sağlamak amacıyla "Benim Efsane Kahramanım" isimli çalışma kâğıdı sunulmuştur. Bu çalışma kâğıdı aracılığıyla kendi kahramanlarını ve destanlarını üretmeleri teşvik edilmiştir. Öğrencilere bu üretimlerini çeşitli animasyonlar, görseller ve kendi seslerini kullanarak dijital bir ürüne dönüştürecekleri söylenmiş, böylece çalışma sürecine dair güdülenmeleri sağlanmıştır. Öğrencilerin yaratıcı düşüncelerini harekete geçirmek ve yazı planı taslağı oluşturmaları amacıyla hayali kahramanlarının çocukken sahip olduğu özel yetenekleri, karşılaştığı zorlukları, yaşadığı yeri, mücadele ettiği kişileri veya olağanüstü varlıkları, sahip olduğu zayıf yönleri ve yazacakları destan sonunda kavuşacağı ödülü yazmaları teşvik edilmiştir. Bu aşamada öğrencilerin yaratıcı düşünme konusunda zorluk yaşadıkları gözlenmiştir. Bunun üzerine öğretmen tarafından sınıf içinde her fikrin kabul edildiğinin altı çizilmiş ve özgün fikirler üretebilmenin önemi vurgulanmıştır. Özgün ve yaratıcı fikirlere dair çeşitli örnekler verilmesinin öğrencileri teşvik ettiği görülmüştür. Öğrenciler, destan türünde yazılı üretim yapmaları için sunulan çalışma kâğıdını doldurduktan sonra kendilerine bilgisayar kullanma imkânı sunulmuştur. Bilgisayarda PowerPoint sunum aracı kullanım özellikleri öğretmen tarafından gösterilmiştir. Destan yazı taslaklarını PowerPoint sunum aracını kullanarak slaytlar üzerine yazmaları, yazılarına uygun arka fon oluşturmaları, destan kahramanlarını çeşitli görseller ile oluşturmaları ve görsellerine animasyonlar eklemeleri, son olarak yazdıklarını kendi sesleri ile okuyup kaydetmeleri sağlanmıştır. Süreç sonunda her öğrenci yazılı, işitsel ve görsel bir öğrenme çıktısı olarak dijital hikâye üretiminde bulunmuştur.

YBT değerlendirme bilişsel basamağında bulunan, *"elindeki ürünün olumlu ve olumsuz özelliklerini irdeler ve bu özelliklere bağlı olarak değerlendirmelerde bulunur"* ilkesi

doğrultusunda öğrencilerin destan türüne uygun olarak hazırladıkları dijital hikâyelerini Youtube platformunda paylaşmaları sağlanmıştır. Ders öğretmeni tarafından öğrencilerin paylaşımları yalnızca TTK dersi katılımcılarına açık olarak ayarlanmıştır. Öğrenciler, paylaşılan dijital hikâye videolarına akran değerlendirmeleri yapmaları konusunda teşvik edilmiştir. Çalışmaya katılan öğrencilerin diğer arkadaşlarının paylaşımlarına yönelik değerlendirme yazıları şu şekildedir:

- *"Sesini biraz düzeltseydi çok güzel olurdu animasyonları çok güzel."*
- *"Bunu yaparken çok eğlendik ve yeni şeyler öğrendik."*
- *"Animasyonlar çok güzel."*

Öğrencilerden dijital hikâye anlatımı çalışması üzerine değerlendirme yapmaları istendiğinde şu yanıtları vermişlerdir:

- *"Bu çalışmayı kendimiz bir hikâye yazabildik diye sevdim."*
- *"Herkes farklı şeyler yazdı ve kendi hayal gücüne göre yazdı."*
- *"Boyama kısmını beğendim."*
- *"Bu çalışmayı çok beğendim. Çünkü kahramanımızı kendimiz yaptık."*

Dijital hikâye anlatımı çalışması aracılığıyla öğrencilerin, öğrendikleri bilgileri yeni bağlamlara uygulama ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmeleri için uygun bir öğrenme ortamı sunulmuştur. Bu çalışma ile birlikte öğrencilerin, yapılandırmacı yaklaşım doğrultusunda aktif olarak beceri ve bilgi kazanmaları sağlanmıştır. Öğrencilerin hâlihazırda aktif olarak kullandığı Youtube platformu üzerinden kontrollü bir şekilde paylaşım yapmalarının derse karşı güdülediği ve öğrenciler arasındaki etkileşimi artırarak iletişim becerilerini olumlu yönde etkilediği gözlenmiştir. Dersin içeriğine uygun teknoloji kullanımının desteklenmesi, Türkçe ve Türk Kültürü derslerine katılan, Z kuşağı olarak adlandırdığımız teknolojinin içinde büyümüş hedef kitle öğrenciler için katılımı destekleyici ve güdüleyici bir sınıf ortamı yaratmıştır.

Tablo 9: Çevre, Farklılıklar ve Birlikte Yaşama Temasının Yenilenmiş Bloom Taksonomisi ve 21. Yüzyıl Becerilerine Dayalı Uygulamaları

Tema	YBT'ye Dayalı Etkinlikler	21. YY Becerileri	İletişimsel Dil Etkinlikleri	Hedeflenen Kazanım
Çevre, Farklılıklar Ve Birlikte Yaşama	**Hatırlama Basamağı:** Uzun süreli bellekten bilginin geri çağırılması ilkesi gereği farklı kültürleri yansıtan kişilerin fotoğraflarının bulunduğu çalışma kâğıdının öğrencilere sunulması Öğrencilerin, özel ayrıntı ve öğelerin bilgisi bağlamında sınıf arkadaşlarına sahip oldukları kültüre dair sorular sormaları. Yazılı üretimlerini sınıf arkadaşlarına sunmaları. **Anlama Basamağı**: Oğuz Kağan'ın hayatının animasyon video olarak sunulması. Öğrencilerin Oğuz Kağan'ın kim olduğunu ve Türkler için önemini özetlemeleri. "Sonuç çıkarma" alt bilişsel basamağı gereği, Alman ve Türk destan örneklerini incelemeleri ve tümevarım yoluyla destan türünün özelliklerini tasvir etmeleri. **Uygulama Basamağı:** "İcra etme" alt bilişsel basamağı gereği poster, hikâye, şarkı, dans vb. kendi belirledikleri bir yöntemi kullanarak grup çalışması yoluyla kültürel farklılıkları akranlarına yansıtacak ürünler ortaya koymalarının sağlanması. İşbirliği sonucu ortaya konan ürünlerin "O Ses Farklılıklar" Yarışması yoluyla sunulması. **Çözümleme Basamağı:** Türk kültürü konusunda kendilerine sunulan videodan hareketle, Web 2.0 aracı Popplet Litle kullanarak Türk kültürü konusunda akıl haritaları oluşturmaları. Böylece "kendilerine sunulan bilgiyi onu meydana getiren bileşenlerine ayırmaları"nın sağlanması. Bozkurt ve İlyada Destanlarına ait kısa metinlerin öğrencilere sunulması. Farklı kültürlere ait destan türlerinin benzer ve farklı	**İşbirliği ve İletişim Becerileri:** Birlikte çalışma sorumluluğu üstlenir Açık bir iletişim kurar. **Yaratıcı Düşünme ve Yeniliği Uygulama Becerileri:** Fikir oluşturma tekniklerini kullanır. Yeni ve değerli fikirler üretir. Diğer bireylerle yaratıcı biçimde çalışır. **Eleştirel Düşünme Becerileri:** Karar verir ve görüş bildirir. Problemleri çözer. Etkili bir şekilde nedenselleştirme yapar.	**Genel Sözlü Üretim Etkinlikleri:** Bağlantılı Tekli Konuşma Deneyimleri Tanıtma Bir topluluk önünde konuşma **Genel Yazılı Üretim Etkinlikleri:** Yaratıcı yazma **Sözlü Genel Etkileşim Etkinlikleri:** Amaç odaklı işbirliği Bilgi değiş-tokuşu Röportaj yapılması **Çevrimiçi Etkileşim Etkinlikleri:** Hedef odaklı çevrimiçi işlemler ve işbirliği **İşitsel Algısal Etkinlikler:** İşitsel medya kayıtlarının algılanması **Okuduğunu Anlama Etkinlikleri:** Bilgi edinme amaçlı okuma Yönergeleri okuma (ADOÇP 2018:54-102)	**Dinleme/İzleme Kazanımları:** Dinlediği/izlediği metni anlatır. Dinledikleri/izlediklerine ilişkin düşüncelerini ifade eder. **Konuşma Kazanımları:** Topluluk karşısında bir konu hakkında konuşur. Söz varlığı unsurlarını yerinde ve anlamlarına uygun olarak kullanır. Sınıf içindeki konuşmalarda düşüncelerini açıklar. Çerçevesi belirli bir konu hakkında karşılıklı konuşur. **Yazma Kazanımları:** Olayları oluş sırasına göre anlatır. Türkçenin yazım ve noktalama kurallarını uygular. Söz varlığı unsurlarını yerinde ve anlamlarına uygun olarak kullanır. Bir konuya ilişkin kısa metinler yazar. **Okuma Kazanımları:** Okuduğu metnin konusunu belirler. Yazılı yönergeleri takip eder. (MEB Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8. Seviyeler, 2018, 7-10)

	yönlerini irdelemeleri amacıyla sunulan çalışma kâğıtlarının tamamlanması. **Değerlendirme Basamağı:** Öğrencilerin dijital hikâyelerinin Youtube platformu üzerinde, yalnızca ders katılımcılarına açık olacak şekilde paylaşılması. "elindeki ürünün olumlu ve olumsuz özelliklerini irdeler ve bu özelliklere bağlı olarak değerlendirmelerde bulunur" ilkesi gereği, öğrencilerin dijital platform üzerinde akran değerlendirmesi yapmalarının teşvik edilmesi. **Yaratma Basamağı:** "elindeki materyali bir bütün oluşturacak biçimde sentezleyebilme" ilkesi gereği "Benim Efsane Kahramanım" çalışma kâğıdı üzerinde kendi destan kahramanlarını ve hikâye taslaklarını yazmalarının sağlanması. Öğrencilerin PowerPoint sunum aracı yoluyla yazdıkları destanları, dijital hikâyelere dönüştürmeleri. Dijital hikâyelerine kendi seslerini eklemeleri.			

4.1.4. Dördüncü Tema: Gezelim Görelim

Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı (2018) kapsamında ele alınan dördüncü tema "Gezelim Görelim" temasıdır. Bu temanın 4. Seviye için belirlenen alt temaları: **"**Dünya ülkeleri ve Türkiye, şehirlerimiz, Türk mutfağı, Türkiye'nin doğal güzellikleri, yolculuk, yöresel lezzetler" konu başlıklarından oluşmaktadır. Tema bağlamında öğrencilerin Türkiye'nin UNESCO Dünya Kültür Mirası Listesi'nde bulunan tarihi yerleri hakkında bilgi sahibi olması, bu yerlerdeki yaşayış ve yeme-içme kültürünü kavraması beklenmektedir.

4.1.4.1. Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Dayalı Etkinlik Tasarımı

YBT Hatırlama basamağında bulunan *"uzun süreli bellekten bilginin geri çağırılması"* ilkesi gereği Evliya Çelebi'yi anlatan video öğrencilere izletilmiştir. Öğrencilerin hem Türk Kültüründe yer alan önemli bir gezgini tanımaları hem de derse yönelik dikkat çekme adımının gerçekleştirilmesi amaçlanmıştır. *YBT Bilgi Boyutunda* yer alan "*özel ayrıntı ve öğelerin bilgisi; insanlar, tarihler, yerler, olaylar ve benzerlerinin bilgisi"* alt basamağı kapsamında Türkiye'ye ait UNESCO Dünya Mirası Listesinde bulunan tarihi yerler ile ilgili PPT sunum gerçekleştirilmiştir. "*TTK.1.12. Dinledikleri/izlediklerine ilişkin düşüncelerini ifade eder."* kazanımı bağlamında video sonrası sorulan sorular ile öğrencilerin var olan bilgileri harekete geçirilmiştir. "*TTK.4.9. Söz varlığı unsurlarını yerinde ve anlamlarına uygun olarak kullanır."* kazanımı doğrultusunda Kapadokya, Nemrut Dağı, Göbeklitepe, Bursa Cumalıkızık, Efes Antik Kenti, Sultanahmet Cami, Safranbolu Evleri, Truva Arkeolojik Alanı, Pamukkale, Likya Uygarlığı Antik Kenti hakkında bilgi boşluğu içeren paragrafları uygun söz varlığı unsurları ile doldurmaları istenmiştir. İzledikleri sunumlarda verilen bilgilerden yararlanarak akran işbirliği yoluyla çalışma kâğıtlarını tamamlamaları sağlanmıştır. Böylece dinledikleri/izlediklerinin anlaşılabilirliği de ölçülmeye çalışılmıştır.

Ardından Türkiye'deki Antik yerlere ait görseller sunulmuş ve öğrencilerden bu görselleri Türkiye haritası üzerinde uygun yerlere konumlandırmaları istenmiştir. Öğrencilerin bu görevi yerine getirmek amacıyla *etkileşimsel sözlü stratejiler* kapsamında yer alan *bir*

amaca yönelik işbirliği ilkesinden yararlandıkları gözlenmiştir. Öğrenciler hem konuşucu hem dinleyici rolleri üstlenmiş ve işbirliği ilkesine uygun olarak görevi tamamlamışlardır.

YBT Anlama Basamağı, bilginin farklı durumlara transfer edilebildiği ve okullardaki eğitim hedeflerinin en geniş şekilde yer aldığı bilişsel basamaktır. Anlama bilişsel basamağı hedeflerini gerçekleştirmek amacıyla öncelikle öğrencilere Kültür ve Turizm Bakanlığı tarafından hazırlanan Türkiye tanıtım videosu izletilmiştir. Ardından YBT Anlama basamağının alt bilişsel basamağı olan *Özetleme* kapsamında *"kendisine sunulan bilgiyi temsil eden belirli bir örnek verebilir"* ilkesi gereği öğrencilerin izlediklerini özetlemeleri, Türkiye tanıtım videosunda adı geçen yerleri, yiyecekleri, içecekleri ve kullanılan sloganları yazılı olarak aktarmaları istenmiştir. "*TTK.4.12. Bir konuya ilişkin kısa metinler yazar"* kazanımı doğrultusunda *Hatırlama* basamağında fark edilmesi sağlanan UNESCO listesinde bulunan Türkiye'nin Antik yerlerine yönelik sloganlar üretmeleri teşvik edilmiştir. Öğrencilerin slogan yazarken *Üretim Stratejileri* kapsamında yer alan *bilinçli olarak denetleme* stratejisinden yararlandıkları gözlenmiştir.

YBT Uygulama Basamağı, öğrenilen bilgiyi kullanarak alıştırma yapma ve problem çözme süreçlerini içerir. Hatırlama ve Anlama Basamaklarında Türkiye'nin Antik yerleri ile ilgili bilgi sahibi olan ve bu yerlere dair sloganlar yazan öğrencilerden uygulama basamağı kapsamında Türkiye'yi tanıtan afişler hazırlamaları ve Alman sınıf arkadaşlarına bu afişleri kullanarak sunum yapmaları görevi verilmiştir. "*TTK.2.7. Topluluk karşısında bir konu hakkında konuşur."* kazanımı doğrultusunda öğrenciler hazırladıkları afişleri kullanmış ve sınıf arkadaşlarına Türkiye'deki tarihi yerleri tanıtan bir sunum yapmışlardır. Sunum sonunda arkadaşlarının sorularını yanıtlamışlardır. Böylece *üretken sözlü etkinlikler* içerisinde yer alan *bir topluluk önünde konuşma* görevini yerine getirmişlerdir. Öğrencilerin iki dilli olma özellikleri göz önünde bulundurulmuş ve sunumlarına Almanca dilinde hazırlanmalarına imkân sağlanmıştır. Bu şekilde, Avrupa Dil Öğretim Programının çok dilliliğe değer veren ve bireyleri "sosyal aktör" olarak ele alan bakış açısına uygun bir yaklaşım benimsenmiştir. Bireyin bildiği diller birbirinden ayrılmış bildirişimsel yeterlilikler olarak değil, çok dilli ve çok kültürlü bir yeterlik olarak ele alınmaya çalışılmıştır.

YBT Çözümleme Basamağı, öğrencinin kendisine sunulan bilgiyi onu meydana getiren bileşenlerine ayırmak ve bu bileşenlerin hem birbirleriyle hem de genel yapı ile olan ilişkilerini ortaya çıkarmayı içeren bir süreçtir. Öğrencilerin gerçek hayata dair görev alması amacıyla *"Türkiye'ye daha fazla turist gelmesi için ne yapılabilir?"* sorusundan yola çıkarak çevrelerindeki kişilere anket uygulamaları istenmiştir. Sınıf arkadaşlarına, aile büyüklerine, öğretmenlerine anket uyguladıktan sonra elde ettikleri verileri TTK dersinde paylaşmaları için ortam hazırlanmıştır. Anket görevi aracılığıyla hem konuşucu hem dinleyici rollerini üstlenmeleri ve sözlü etkileşimde bulunmaları amaçlanmıştır. *Söz alma, işbirliği yapma, bir şeyin açıklanmasını rica etme* gibi temel etkileşim stratejilerini kullanmaları, böylece işbirlikçi öğrenme becerileri geliştirmeleri ve gerçek dünyada kullanılacak iletişim becerilerine sahip olmaları amaçlanmıştır.

YBT Değerlendirme Basamağı, belirli ölçütler ve standartlara dayalı olarak yargılamalar yapmak şeklinde tanımlanmaktadır. Değerlendirme sürecinde, açık bir şekilde belirlenmiş standartlar kullanılması gerektiğinden bahsedilmektedir. "*Türkiye'ye daha fazla turist gelmesi için neler yapılabilir?"* sorusu üzerine çözümleme basamağında anket görevini tamamlayan öğrencilerden beyin fırtınası yoluyla soruna dair kendi fikirlerini üretmeleri beklenmiştir. Üretilen çözüm önerileri maliyet, uygulanabilirlik, zaman, yaratıcılık ölçütleri üzerinden değerlendirilmiştir. Değerlendirme sonucunda ilk üçte yer alan çözüm önerileri rapor olarak yazılmış ve Kültür ve Turizm Bakanlığına elektronik posta yoluyla iletilmiştir.

YBT Yaratma basamağında yaratıcı problem çözme tekniği kullanılarak öğrencilerin üst düzey düşünce süreçlerini harekete geçirmek hedeflenmiştir. Bu bağlamda "*Uzun mesafe seyahat için yeni bir yol bulmak zorunda kalsaydık neler olurdu?"* sorunu üzerine yaratıcı fikirler üretmeleri konusunda teşvik edilen öğrencilerin düşüncelerini ve icatlarını sınıf arkadaşlarına görseller ile birlikte sunmalarına imkân sağlanmıştır. Her bir öğrenci, kendi icadı üzerine ikna edici konuşmalar hazırlaması için teşvik edilmiştir. Sınıf ortamında sunumlar gerçekleştirildikten sonra değerlendirme yapmak amacıyla ölçütler

belirlenmiştir. Öğrencilerin üretimleri kendi belirledikleri ölçütlere göre akranları tarafından değerlendirilmiştir.

YBT Yaratma Basamağı, işlevsel ve anlamlı bir bütün oluşturabilmek amacıyla gerekli parçaları bir araya getirme sürecidir. Bu süreç içerisinde öğrenci, zihninde daha önce var olmayan bir örüntü veya yapı meydana getirmek amacıyla bazı parçaları tekrar bir araya getirerek yeni bir ürün meydana getirir. Öğrencilerin yaratıcı düşünce becerilerini harekete geçirmek amacıyla "*Uzun mesafe seyahat için yeni bir yol bulmak zorunda kalsaydık neler olurdu?"* problemi üzerine sınıf içinde sözlü etkileşim ortamı sağlanmıştır. Beyin fırtınası tekniği ile probleme dair çözüm yolları üreten öğrencilerin hem konuşucu hem dinleyici rollerini üstlenmeleri ve işbirliği ilkesine uygun olarak karşılıklı anlama çabası göstermeleri ve ortak bir konuşmayı oluşturmaları amaçlanmıştır. Etkileşim içinde bulunan öğrencilerin *algılama* ve *üretme stratejilerini* birlikte kullanmaları için uygun bir sınıf ortamı sağlanmıştır. Özgün fikirlerin üretimini sağlamak amacıyla akıl haritası tekniğinden yararlanılmış ve öğrencilerin düşünce üretme becerilerini kısıtlamamak için yargılama yapmamaya dikkat edilmiştir. Yapılan çalışma ile YBT Yaratma Basamağının alt bilişsel basamağı olan *planlama* becerisini geliştirmek hedeflenmiştir. Yenilenmiş Bloom Taksonomisinde *planlama;* bir problem için öne sürülen ölçütü karşılayan bir çözüm yolu tasarlama, planlama modeli geliştirme süreci olarak tanımlanmaktadır.

4.1.4.2. 21. Yüzyıl Becerilerine Yönelik Uygulamalar

Türkçe ve Türk Kültürü Öğretim Programı hazırlanırken 21. Yüzyıl becerileri kapsamında ele alınan iletişim, işbirliği, eleştirel düşünme, problem çözme, kültürlerarası beceriler dikkate alınmıştır (Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Seviyeler, 2018, 1-2). Bu çalışma bağlamında Yenilenmiş Bloom Taksonomisine dayalı etkinlik tasarımı oluşturulurken verilen görevler aracılığıyla öğrencilerin 21. Yüzyıl becerileri içerisinde yer alan *Yenilik ve Öğrenme* becerilerini kullanmalarına ve geliştirmelerine olanak sağlanmıştır. Bu doğrultuda "Gezelim Görelim" teması kapsamında Türkiye'nin UNESCO listesinde bulunan tarihi yerlerini *Hatırlama* basamağında çeşitli görevlerle araştıran öğrencilerin, Türkiye'de akranlarının bulunduğu bir sınıf ile Skype programı üzerinden iletişim kurmalarına olanak sunulmuştur.

Almanya'da TTK dersine katılan öğrenciler Türkiye'deki tarihi yerler ile ilgili yaptıkları araştırmaları Türkiye'de bulunan akranlarına sunmuşlardır. Birbirlerinin yaşadıkları ülkelerde bulunan tarihi yerler üzerine önceden hazırladıkları soruları sormaları ve gelen sorulara yanıt vermeleri için teşvik edilmişlerdir. Böylece öğrencilerin teknolojik yöntemler vasıtasıyla Türkiye'deki akranları ile doğrudan iletişim kurmaları için ortam sağlanmıştır. Bu görev vasıtasıyla diğer kişilerle iletişim kurmaları ve öğrenme deneyimine birlikte katılmaları hedeflenmiştir.

Tema bağlamında YBT Çözümleme basamağına yönelik etkinlikte öğrencilere "Türkiye'ye daha fazla turist gelmesi için ne yapılabilir?" sorusu aracılığıyla çevrelerindeki kişilere anket uygulama görevi verilmiş ve topladıkları yanıtları sınıfa getirmeleri istenmiştir. Böylece öğrencilerin etkili iletişim becerileri kurmaları, karşısındaki kişiyi anlamaları ve elde ettikleri verileri sınıf ortamında paylaşmaları hedeflenmiştir. Ardından aynı soruya kendi yanıtlarını üretmeleri istenmiş ve verdikleri yanıtları kendi belirledikleri ölçütler üzerinden değerlendirmişlerdir. Böylece 21. Yüzyıl becerilerinden eleştirel düşünme bağlamında farklı bakış açılarıyla değerlendirme yapma ve sorgulama becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmiştir.

21. yüzyıl becerileri kapsamında bireylerden yaratıcılık ve yenilik becerilerine sahip olmaları ve problemleri farklı yollarla çözebilmeleri beklenmektedir. Bu bağlamda tema içeriğine uygun olacak şekilde yaratıcı problem çözme tekniği uygulanmıştır. "*Uzun mesafe seyahat için yeni bir yol bulmak zorunda kalsaydık neler olurdu?"* problemi ele alınmış ve beyin fırtınası tekniği ile öğrencilerden gelen bütün yanıtların kabul edildiği, yargılamanın olmadığı esnek bir sınıf ortamı oluşturulmuştur. Bu aşamada öğrenciler özgün fikirler üretme konusunda teşvik edilmiştir. Ardından verdikleri yanıtları yine kendi belirledikleri ölçütlere göre değerlendirmişlerdir. Bu görev aracılığı ile kalıplaşmış düşüncelerin ötesinde özgün fikirler üretmelerine olanak sunulmuştur.

4.1.4.3. Öğrenci Ürünlerinin Değerlendirilmesi

YBT Hatırlama Bilişsel Basamağı kapsamında *"uzun süreli bellekten bilginin geri çağırılması"* ilkesi gereği TRT Çocuk kanalında bulunan Evliya Çelebi'yi anlatan animasyon video öğrencilere sunulmuştur. Ardından öğrenciler ile *"seyyah"* kavramı ve *"seyahat etmenin kişiye neler kazandırabileceği"* üzerine sohbet edilmiştir. Gezelim

Görelim teması bağlamında Evliya Çelebi gibi seyyah olup Türkiye'nin dünya çapında tanınan yerlerini gezecekleri söylenmiş, bu şekilde derse karşı güdülenmeleri sağlanmıştır. Ardından Türkiye'nin UNESCO dünya mirası listesinde bulunan tarihi yerler ile ilgili hazırlanan PPT sunum öğrencilere sunulmuştur. *"Geri çağırma"* alt bilişsel basamağı ilkesi doğrultusunda sunumda bahsedilen yerlerden hangilerini hatırladıkları sorulmuştur. Öğrenciler tarafından "Sultanahmet Cami, Kapadokya, Pamukkale ve Truva" yanıtları verilmiştir. Bahsedilen yerler içerisinde daha önceden ziyaret ettikleri yerler üzerine sohbet edilmiş, böylece deneyimlerini paylaşmaları ve sözlü üretimde bulunmaları sağlanmıştır. Sunum sonrasında dinledikleri/izlediklerinin anlaşılabilirliğini ölçmek amacıyla Kapadokya, Nemrut Dağı, Göbeklitepe, Bursa Cumalıkızık, Efes Antik Kenti, Sultanahmet Cami, Safranbolu Evleri, Truva Arkeolojik Alanı, Pamukkale, Likya Uygarlığı Antik Kenti hakkında bilgi boşluğu içeren paragrafların yer aldığı çalışma kâğıtları öğrencilere sunulmuştur. Öğrenciler akranları ile amaç odaklı işbirliği yaparak paragrafları uygun söz varlığı unsurları ile doldurmuşlardır. Ardından oluşturdukları paragrafları sınıf ortamında sesli olarak okumaları için teşvik edilmişlerdir. Bilgi içeren paragrafların hangi tarihi-antik yer ile ilgili olduğunu yine işbirlikçi bir ortamda akranları ile birlikte belirleyerek görsel-bilgi eşleştirmesi yapmışlardır. Öğrencilerin bilgi boşluğu çalışmasında zorlandığı durumlarda öğretmen anahtar sözcüklerin kullanımı stratejisinden yararlanmıştır. Bu görev esnasında öğrencilerin paragrafları okumakta zorlandıkları gözlenmiştir. Öğretmenin düzeltici dönütler vermesi, anlamı bilinmeyen sözcükleri açıklaması ile bu zorluğun üstesinden gelinmiştir.

YBT Anlama Bilişsel Basamağında öğrenilen bilginin farklı durumlara transfer edilebilmesi amaçlanmaktadır. Bu doğrultuda öncelikle öğrencilere Kültür ve Turizm Bakanlığı tarafından hazırlanan Türkiye tanıtım videosu izletilmiştir. Ardından videoda adı geçen yerleri, yiyecekleri, içecekleri ve kullanılan sloganları *özetlemeleri* istenmiştir. Öğrenciler özetlerinde, *"Kızkulesi, çay, Türk kahvesi, kebap, baklava, döner, deniz, nazar boncuğu"* unsurlarına yer vermiş; videoda kullanılan sloganları *"Türkiye'nin her köşesi seni bekliyor, güneş her yerde böyle güzel doğmaz"* şeklinde ifade etmişlerdir. Bu çalışma aracılığıyla öğrencilerin Türkçe sözcükleri yazarken Türk alfabesi ile Alman alfabesini birbirine karıştırmaları sonucu hatalı yazıları dikkat çekmiştir. Çalışma kâğıtlarında;

"Çay" yerine *"cai"*, *"doğmaz"* yerine *"domaz"*, *"deniz"* yerine *"deniş"*, *"Kiskulesi, nazarboncu"* şeklinde hatalı yazım örneklerine rastlanmıştır.

İzledikleri tanıtım videosunda geçen "*Türkiye'nin dört köşesi seni bekliyor"* sloganı örnek olarak sunulmuş ve daha önceki bilişsel basamakta bahsedilen tarihi ve doğal yerler ile ilgili dikkat çekici sloganlar yazmaları istenmiştir. Öğrencilerin yazdıkları sloganlar şu şekildedir:

- "*Kapadokya'yı İzliyorum Gökyüzünden*
- *Ege Denizinde Yüz Bodrum Kalesinden Manzarayı İzle*
- *Kapadokya Kanatlarımın Altında*
- *Sultan Ahmet Camisi'ne Gel Sultan Gibi Ol*
- *Pamukkale'ye Gel ve En Güzel Yerde Yüz*
- *Mersin Kız Kalesi Denizin Ortasında Bir Kale"*

Öğrencilerin yazılı üretimleri incelediğinde yaratıcı öğrenme çıktıları ürettikleri görülmektedir. Çalışmanın başında ne yazacaklarını bilmediklerini ifade eden öğrencilerin öğretmenin verdiği örnekler sonrasında birbirleri ile etkileşimde bulunarak görevi tamamladıkları gözlenmiştir. Bir öğrencinin talebi doğrultusunda kendi memleketi olan Mersin hakkında slogan yazmasına izin verilmiştir. Yurt dışında yaşayan öğrencilerin özellikle Türkiye'deki memleketleri hakkında konuşmak ve çalışma yapmak konusunda istekli oldukları görülmektedir. Bu sebeple Türkçe ve Türk Kültürü derslerinde öğrencilerin memleketleri, aileleri, Türkiye ziyaretleri ve deneyimleri gibi bağ kurabilecekleri konularda etkinlik temelli uygulamaların hedef kazanımları gerçekleştirme hususunda etkili olacağı düşünülmektedir.

Anlama Bilişsel Basamağı ikinci görevi olarak öğrencilere İstanbul'da bulunan tarihi yerler ile ilgili araştırma yapmaları ve sonuçlarını yazmaları istenmiştir. Bu amaçla öğrencilere bilgisayar kullanma imkânı sağlanmıştır. Ardından İstanbul'da yaşayan akranları ile kurulacak görüntülü iletişim ile birlikte araştırmalarını paylaşma ve soru sorma imkânı sunulacağı söylenmiştir. Öğrencilerin, etkileşim etkinlikleri arasında bulunan *bilgi değiş-tokuşu* yapmaları için Web 2.0 aracı olan Skype programından yararlanılmıştır. Türkiye'de yaşayan öğrenciler; Mannheim şehrinde bulunan önemli yapılar, parklar, ulaşım araçları, yeme-içme kültürü ile ilgili sorular sormuşlardır.

Almanya'da yaşayan öğrenciler ise; İstanbul şehrine daha önceden verilen isimler, Kızkulesi'nin hikâyesi, Topkapı Sarayı ve İstanbul'da bulunan köprüler hakkında sorular yöneltmişlerdir. Çalışmaya katılan öğrencilerin çevrimiçi bir ortamda farklı ülkede yaşayan akranlarıyla etkileşim içerisinde olmaktan hoşnut kaldıkları gözlenmiştir. Öğrenciler daha önceden hazırlamış oldukları sorular dışında birbirlerinin yaşadıkları ev tipleri, yaşadıkları ülkenin iklimi, okullarda ne kadar ödev verildiği konularında da sohbet etme ve karşılaştırma yapma imkânı bulmuşlardır. Uygulamanın ardından görüşleri alınan öğrenciler; Türkiye'de yaşayan akranları ile bilgi paylaşımı yapmaktan hoşlandıklarını, onlardan yeni bilgiler öğrendiklerini ve eğlenceli bir ortam oluştuğunu ifade etmişlerdir. 21. yüzyılda yaygınlaşan dijital araçlar ile birlikte öğrencilere farklı ülkelerde bulunan akranlarıyla, ders içeriğine uygun olacak şekilde çevrimiçi etkileşim kurma ortamlarının sağlanmasının öğrencilerin hedef dilde üretim yapmalarını teşvik ettiği düşünülmektedir.

YBT Uygulama Bilişsel Basamağı görevi olarak öğrencilerden daha önce çeşitli çalışmalar yaptıkları Türkiye'nin antik yerleri hakkında Türkiye'yi tanıtan poster hazırlamaları ve Alman okullarında bulunan sınıf arkadaşlarına sunum yapmaları istenmiştir. Böylece daha önce öğrendikleri bilgileri kullanarak yazılı üretimde bulunmaları ve sunum yapma becerisi kazanmaları amaçlanmıştır. Poster hazırlama çalışmasında öğrencilerin işbirliği ortamı içerisinde çeşitli görseller, renkli kartonlar, kalemler kullanmaları, bilgisayardan yararlanmaları ve yaratıcı yazılar yazmalarına imkân sağlayan bir sınıf ortamı yaratılmıştır. Bu sebeplerden dolayı sınıfta katılımcı bir ortam oluşmuş ve yaratıcı öğrenme çıktıları üretilmiştir (Bkz: Ek 24).

Öğrencilerin Alman sınıfında bulunan öğretmenleri ile işbirliği çalışması yapılmış ve hazırladıkları sunumlarını sınıf arkadaşları önünde gerçekleştirmelerine olanak sağlanmıştır. Okul dilinin Almanca olmasından dolayı öğrencilerin sunumlarına Almanca olarak hazırlanmaları teşvik edilmiştir. Sunum esnasında Kapadokya'da bulunan balonların ve Pamukkale'deki travertenlerin dinleyen öğrencilerin ilgisini çektiği gözlenmiştir. Sunum sonunda sınıfta soru-cevap yapılmış ve öğrenciler arasında doğal bir etkileşim ortamı oluşmuştur. Pamukkale ile ilgili yapılan sunumda sınıf arkadaşlarına *"pamuk"* kelimesini öğrettikleri gözlenmiştir. Çalışma sonunda öğrenciler, yaşadıkları deneyim hakkında bütün sınıfın önünde olmaktan dolayı zorlandıklarını ancak arkadaşlarının Türkiye hakkında sorular sormasından hoşlandıklarını belirtmişlerdir.

Bu çalışmadan hareketle, öğrencilerin iki dilli olma özelliğini göz önünde bulunduran, kendi kültürünü sınıftaki diğer arkadaşlarına yansıtabileceği ve etkileşimde bulunabileceği etkinlik temelli uygulamaların Türkçe ve Türk Kültürü derslerine karşı okul ve birey bazında olumlu bir etkisinin olduğu gözlemlenmiştir. Bu bağlamda Türkçe derslerinin işlenen temalara uygun olacak durumlarda Alman müfredat programı ile bütünleştirilmesinin öğrencilerin anlamlı öğrenmelere erişmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

YBT Çözümleme Bilişsel Basamağı görevi olarak öğrencilerin; *"Türkiye'ye daha fazla turist gelmesi için ne yapılabilir?"* sorusunu çevrelerindeki kişilere anket şeklinde uygulaması ve verilen yanıtları not almaları beklenmiştir. Öğrencilerin bu soruyu sınıf arkadaşlarına, aile büyüklerine, öğretmenlerine sormaları, böylece hedef dil Türkçe aracılığıyla sözlü etkileşimde bulunmaları amaçlanmıştır. Anket çalışması sonrası not aldıkları yanıtları sınıf ortamında paylaşmaları sağlanmıştır. Öğrencilerin topladıkları veriler şu şekildedir: *"Türkiye'nin reklamı daha fazla yapılmalı, Alman komşularımıza ülkemizi tanıtmalıyız, uygun otel fiyatları ve uçak biletleri sağlanmalı, kültürel geziler düzenlenmeli, değişik spor dallarında etkinlikler yapılmalı, engelli insanlara hizmet verilmeli, güvenlik ve huzur sağlanmalı, sürdürülebilirlik ve çevrenin korunması önemsenmeli".* Öğrencilerin topladıkları verileri sınıf ortamında açık bir iletişim kurarak diğer arkadaşlarıyla paylaşmaları ve birbirleriyle karşılaştırmaları sağlanmıştır.

Bu görev aracılığıyla öğrencilerin 21. Yüzyıl becerileri bağlamında vurgulanan gerçek dünyaya ait sorunlara yönelik farkındalık kazanmaları ve çözüm yolları üretme konusunda aktif katılımcı olmaları hedeflenmiştir.

YBT Değerlendirme Basamağı görevi kapsamında öğrencilerin daha önce çevrelerine anket çalışması olarak uyguladığı ve farklı bakış açılarını değerlendirmiş olduğu *"Türkiye'ye daha fazla turist gelmesi için ne yapılabilir?"* sorusuna yönelik kendi yanıtlarını üretmeleri ve sınıfta birlikte belirledikleri ölçütler doğrultusunda değerlendirmeleri için uygun ortam sağlanmıştır. Bu problem sorusuna yönelik öğrencilerin verdiği yanıtlar şu şekildedir:

- *"Türkiye'nin reklamını yapalım*
- *Türkiye'ye okul gezisi yapalım*

- *Reklam filmi yapalım*
- *Okulda Hacivat ve Karagöz gösterisi yapalım*
- *Telefon uygulaması üretelim*
- *Türkiye ile ilgili rap şarkı yapalım*
- *Okulda Türk yemekleri haftası düzenleyelim*
- *Uygun otel ve uçak fiyatları*
- *Müşteri odaklı*
- *Öğrenci değişimi*
- *Kültürel geziler düzenlemek*
- *Değişik spor dallarında etkinlikler*
- *Engelli insanlara hizmet*
- *Güvenlik ve huzur sağlamak*
- *Sürdürülebilirlik ve çevreyi koruma"*

Öğrencilerin üretmiş olduğu bütün yanıtların kabul edildiği esnek bir sınıf iklimi yaratılmış, böylece yaratıcı fikirlerin oluşması için uygun ortam sağlanmıştır. Ardından üretilen çözüm önerilerini maliyet, uygulanabilirlik, zaman, yaratıcılık ölçütleri üzerinden değerlendirilmeleri sağlanmıştır. Bu ölçütlere göre "telefon uygulaması, Türkiye reklamı, Türk yemekleri haftası" fikirleri ilk üçte yer almış ve Türkiye Cumhuriyeti Kültür ve Turizm Bakanlığına elektronik posta yoluyla iletilmesine karar verilmiştir. Çalışmaya katılan öğrencilerin etkinliklere yönelik düşünceleri sorulmuştur. İki öğrenci anket uygulamakta zorlandıklarını çünkü ailelerinin yanıt vermek istemediklerini belirtmiştir. Diğer öğrenciler de anket uygulamakta zorlandıklarını ancak sınıfta yeni fikirler üretmekten hoşlandıklarını belirtmişlerdir. Bu bağlamda Türkçe ve Türk Kültürü derslerinde öğrencilerin aileleri ile işbirliği çalışması yapmalarının oldukça önemli olduğunun ders öğretmeni tarafından aileler ile kurulacak etkin iletişim yolları ile aktarılmasının gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

YBT Yaratma Bilişsel Basamağında öğrencilerin yaratıcı düşünce becerilerini harekete geçirmek amacıyla "*Uzun mesafe seyahat için yeni bir yol bulmak zorunda kalsaydık neler olurdu?"* problemi üzerine özgün fikirler üretmeleri teşvik edilmiştir. Yaratıcı problem çözme tekniği kullanılmış ve her bir öğrencinin ürettiği icatları sınıf ortamında

arkadaşlarına ikna edici konuşmalar ile tanıtmaları sağlanmıştır. Her öğrencinin kendi icadına isim vermesi istenmiştir. Öğrenciler tarafından "subilet, paprino, e-bimer, motor teleporter" olarak adlandırılan icatlar, yaratıcılık, maliyet, doğayı koruma ve uygulanabilirlik ölçütleri temel alınarak değerlendirilmiştir. Yapılan değerlendirme ile öğrencilerin üretimlerinin değerlendirilmesi sağlanmıştır. Çalışmaya katılan öğrenciler yapılan etkinliğe yönelik; *"icatlara isim vermek güzeldi, eğlenceli, arkadaşlarımdan değişik fikirler duydum"* şeklinde düşüncelerini belirtmişlerdir. Bu çalışma süresince katılımcı bir sınıf ortamı oluştuğu ve bu durumun öğrencilerin özgün fikirler üretmesini desteklediği gözlenmiştir.

"Gezelim Görelim" teması boyunca yapılan görev temelli etkinliklerden yola çıkarak; Türkçe ve Türk Kültürü derslerinde öğrencilere bilginin araştırmacısı olma fırsatı verilmesinin, hedef dil Türkçe aracılığıyla etkin iletişim kurmalarına fırsat sağladığı düşünülmektedir. Bu bağlamda Türkçe ve Türk Kültürü derslerinde günümüz dünyasına ait problemlere çözüm yolları üretmelerini tetikleyen görevlere yer verilmesinin, öğrencilerin eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini desteklediği gözlemlenmiştir.

Tablo 10: Gezelim Görelim Temasının Yenilenmiş Bloom Taksonomisi ve 21. Yüzyıl Becerilerine Dayalı Uygulamaları

Tema	YBT'ye Dayalı Etkinlikler	21. YY Becerileri	İletişimsel Dil Etkinlikleri	Hedeflenen Kazanım
Gezelim Görelim	**Hatırlama Basamağı:** TRT Çocuk kanalında bulunan Evliya Çelebi'yi anlatan animasyon videonun öğrencilere sunulması. "seyyah" kavramı ve "seyahat etmenin kişiye neler kazandırabileceği" üzerine sohbet edilmesi, böylece "uzun süreli bellekten bilginin geri çağırılması" Türkiye'nin UNESCO dünya mirası listesinde bulunan tarihi yerleri ile ilgili hazırlanan PPT sunumun öğrencilere izletilmesi. Böylece "geri çağırma" alt bilişsel ilkesi gereği Türkiye'de bulunan tarihi, antik yerler üzerine deneyimlerin aktarılması. İzledikleri sunumla ilgili hazırlanan çalışma kâğıtlarının akran işbirliği yoluyla doldurulması. **Anlama Basamağı**: T.C Kültür ve Turizm Bakanlığı tarafından hazırlanan Türkiye tanıtım videosunun izletilmesi.. Ardından videoda adı geçen yerleri, yiyecekleri, içecekleri ve kullanılan sloganları öğrencilerin *özetlemeleri.* Türkiye'nin UNESCO listesinde bulunan tarihi ve doğal yerleri ile ilgili tanıtıcı sloganlar yazılması. İstanbul'da bulunan tarihi yerleri araştırmaları ve araştırma sonuçlarını yazmaları. Ardından İstanbul'da bulunan akranları ile çevrimiçi ortamda bir araya gelerek araştırmalarını paylaşma ve birbirlerine soru sorma imkânının sağlanması. **Uygulama Basamağı:** Türkiye'nin antik yerleri hakkında Türkiye'yi tanıtan posterler hazırlamaları ve Alman okullarında bulunan sınıf	**İşbirliği ve İletişim Becerileri:** Birlikte çalışma sorumluluğu üstlenir Açık bir iletişim kurar. **Yaratıcı Düşünme ve Yeniliği Uygulama Becerileri:** Fikir oluşturma tekniklerini kullanır. Yeni ve değerli fikirler üretir. Diğer bireylerle yaratıcı biçimde çalışır. Yenilikleri uygular. **Eleştirel Düşünme Becerileri:** Karar verir ve görüş bildirir. Problemleri çözer. Etkili bir şekilde nedenselleştirme yapar. Düşünme becerilerini kullanır.	**Genel Sözlü Üretim Etkinlikleri:** Bağlantılı Tekli Konuşma Deneyimleri Tanıtma Bir topluluk önünde konuşma **Genel Yazılı Üretim Etkinlikleri:** Yaratıcı yazma **Sözlü Genel Etkileşim Etkinlikleri:** Amaç odaklı işbirliği Bilgi değiş-tokuşu Röportaj yapılması **Çevrimiçi Etkileşim Etkinlikleri:** Hedef odaklı çevrimiçi işlemler ve işbirliği Bilgi değiş-tokuşu **İşitsel Algısal Etkinlikler:** İşitsel medya kayıtlarının algılanması **Okuduğunu Anlama Etkinlikleri:** Bilgi edinme amaçlı okuma Yönergeleri okuma (ADOÇP 2018:54-102)	**Dinleme/İzleme Kazanımları:** Dinlediği/izlediği metni anlatır. Dinledikleri/izlediklerine ilişkin düşüncelerini ifade eder. **Konuşma Kazanımları:** Topluluk karşısında bir konu hakkında konuşur. Söz varlığı unsurlarını yerinde ve anlamlarına uygun olarak kullanır. Sınıf içindeki konuşmalarda düşüncelerini açıklar. Çerçevesi belirli bir konu hakkında karşılıklı konuşur. **Yazma Kazanımları:** Yazdıklarının içeriğine uygun başlık belirler. Türkçenin yazım ve noktalama kurallarını uygular. Söz varlığı unsurlarını yerinde ve anlamlarına uygun olarak kullanır. Bir konuya ilişkin kısa metinler yazar. **Okuma Kazanımları:** Okuduğu metnin konusunu belirler. Yazılı yönergeleri takip eder. Vurgu, tonlama ve telaffuza dikkat ederek okur. (MEB Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı 1, 2, 3, 4, 5, 6,

	arkadaşlarına Türkiye'yi tanıtıcı sunum yapmaları. **Çözümleme Basamağı:** "Türkiye'ye daha fazla turist gelmesi için ne yapılabilir?" sorusunu çevrelerindeki kişilere anket şeklinde uygulamaları ve verilen yanıtları not almaları. Anket çalışması sonrası not aldıkları yanıtları sınıf ortamında paylaşmaları ve birbirleriyle karşılaştırmaları. **Değerlendirme Basamağı:** *"Türkiye'ye daha fazla turist gelmesi için ne yapılabilir?"* sorusuna yönelik kendi yanıtlarını üretmeleri ve sınıf ortamında birlikte belirledikleri ölçütler doğrultusunda verilen yanıtları değerlendirmeleri. Üretilen çözüm önerilerinin maliyet, uygulanabilirlik, zaman, yaratıcılık ölçütleri üzerinden değerlendirilmesi ve ilk üçte yer alan fikirlerin T.C Kültür ve Turizm Bakanlığına e-posta yoluyla iletilmesi. **Yaratma Basamağı:** Öğrencilerin, "*Uzun mesafe seyahat için yeni bir yol bulmak zorunda kalsaydık neler olurdu?"* problemi üzerine özgün fikirler üretmelerinin teşvik edilmesi. Ardından yaratıcı problem çözme tekniği yoluyla üretilen icatlarını sınıf arkadaşlarına ikna edici konuşmalar ile tanıtmaları. Birbirlerinin icatlarını belirlenen ölçütler doğrultusunda değerlendirmeleri.			7, 8. Seviyeler, 2018, 7-10)

5. SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu çalışma, yurt dışındaki Türk öğrenciler için uygulanmakta olan Türkçe ve Türk Kültürü dersi öğretim programında yer alan dört temanın yenilenmiş Bloom taksonomisi ve 21. yüzyıl becerileri doğrultusunda yapılandırılmasının, öğrencilerin üst düzey düşünme (bilişsel) becerilerine ve dilsel kazanımlarına olan etkisine yönelik sonuçlar ortaya koymaktadır. Bu bölümde çalışmada ulaşılan sonuçlar Yenilenmiş Bloom Taksonomisi ve 21. yüzyıl becerileri konusunda yapılan diğer çalışmalarla ilişkilendirilerek tartışılmıştır. Son olarak gelecekte Türkçe ve Türk Kültürü dersleri konusunda yapılabilecek diğer araştırmalar için öneriler sunulmuştur.

5.1. Yenilenmiş Bloom Taksonomisi Üzerine

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, yurt dışında uygulanmakta olan Türkçe ve Türk Kültürü derslerinin taksonominin altı bilişsel kategorisine ait on dokuz alt bilişsel süreçlere uygun olarak yapılandırılan öğrenme materyalleri ile yürütülmesinin öğrenme sürecine olumlu olarak yansıdığı belirlenmiştir. Alanyazını incelendiğinde taksonominin içeriği belirleme, hedef ve kazanım yazma, öğretim süreci oluşturma, uygulama ve bunları değerlendirme süreçlerinde etkili bir araç olarak kullanıldığı sonucunu veren başka çalışmalara da rastlanmıştır (Madaus, G. F., Woods, E. M., & Nuttall, R. L., 1973, Kidwell, Fisher , Braun & Swanson, 2013, Sönmez, 2017). Araştırmanın gerçekleştiği Türkçe ve Türk Kültürü dersinin öğretildiği sınıflarda, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen tema kazanımlarını taksonomide yer alan bilişsel sınıflara ve bilgi türlerine göre planlamanın uygulayıcı ve öğrenenler açısından olumlu etkiler yarattığı sonucuna ulaşılmıştır. Noble (2004), "Integrating the Revised Bloom's Taxonomy With Multiple Intelligences: A Planning Tool for Curriculum Differentiation" adlı çalışmasında, Gardner'ın çoklu zekâ kuramı ile yenilenmiş Bloom taksonomisinin entegrasyonu aracılığıyla müfredat planlanmasının öğrenme ve öğretme süreçleri üzerindeki etkisini araştırmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenler, YBT'nin etkili bir planlama aracı

olduğunu belirtmiş ve müfredatı öğrenci ihtiyaçları doğrultusunda farklılaştırma konusundaki becerilerini arttığını ifade etmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenler taksonominin aynı tema üzerinde farklı biliş düzeylerindeki öğrencilerin çalışmasına imkân sağladığını ifade etmişlerdir. Bu yargıyı destekler nitelikte, araştırmada tema kazanımları doğrultusunda YBT bilişsel basamaklarına uygun öğretim etkinliklerinin planlanması ve uygulanmasının her düzeydeki öğrencinin ders etkinliklerine katılımına olumlu etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Literatürde destekleyici örnekleri bulunan sonuçlardan ulaşılan çıkarımla, özellikle yurt dışında gerçekleştirilen Türkçe ve Türk Kültürü derslerinin sıklıkla birleştirilmiş sınıflarda uygulanması sebebiyle, taksonomiden yararlanılarak eğitim etkinlikleri süreçlerinde planlama yapılmasının faydalı olacağı söylenebilir. Eylem araştırması olan bu çalışmada Türkçe ve Türk Kültürü dersi öğretim programı (2018) incelenmiş ve belirlenen ders temaları dâhilinde araştırma yapılan 4. seviye grubu öğrencileri hedef kazanımlarına uygun öğretim etkinlikleri planlanmıştır. YBT'nin tema düzeyinde uygulanmasının öğrencilerin basit düzeyli bilişsel süreçlerden eleştirel ve yaratıcı düşünme gibi daha üst düzey bilişsel süreçlere ulaşmasında yardımcı olduğu bu çalışmada ulaşılan sonuçlar arasındadır. Anderson ve diğerleri (2001, 105) de benzer bir şekilde, yenilenmiş taksonomiden en etkin bir biçimde yararlanmanın ders ya da ünite düzeyinde planlamalar yapılması ile gerçekleşeceğinin altını çizmişlerdir. Noble (2004)'nin yürüttüğü araştırma sonucunda çalışmaya katılan öğretmenler YBT ve çoklu zekâ kuramına dayalı öğretim modelinin kullanılması sonucunda öğrenme çıktılarını incelediklerinde öğrencilerin aynı tema bağlamında öğrendiklerini birbiri ile bağdaştırma imkânı bulduklarından ve öğretmenlere öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik daha fazla detay sunduğundan bahsetmişlerdir.

Yurt dışında okuyan Türk öğrenciler için Türkçe ana dil dersleri kapsamında yenilenmiş Bloom taksonomisi bilişsel basamaklarına uygun olarak ders etkinlikleri geliştirmeyi merkezine alan bu eylem araştırması, ders öğretmenlerine ve planlayıcılarına yönelik önemli çıkarımlar sağlamıştır. Taksonomi tablosu kullanılarak altı bilişsel ve on dokuz alt bilişsel basamak ilkeleri doğrultusunda öğretim etkinliklerini planlama sürecinde eğitimcilere önemli bir kılavuz vazifesi gördüğü sonucuna ulaşılmıştır. Bümen (2006), çalışmasında bir hedefin taksonomi tablosuna yerleştirilmesi ile birlikte öğretim etkinliklerinin planlanmaya başladığını vurgulamakta ve tabloda boş kalan hücrelerin

planlayıcılara daha fazla neler yapılabileceği üzerine düşünmeye yönlendirdiğinden bahsetmektedir.

Mayer (2002), yenilenmiş taksonomide bulunan on dokuz bilişsel basamağın yalnızca ikisinin *hatırlama* ile ilgilendiğini, diğer on yedi bilişsel basamağın öğrenilenlerin karşılaşılan yeni problemlerin çözümünde kullanılmak üzere transfer edilmesini gerekli kıldığından bahsetmektedir. Taksonominin *kavrama, uygulama, çözümleme, değerlendirme ve yaratma* bilişsel basamaklarının öğrenilen bilginin transferini gerektirdiğini ve bu şekilde anlamlı öğrenme çıktıları elde edileceğini vurgulamaktadır. Bu yargıyı destekler nitelikte, Türkçe ve Türk Kültürü dersinin yürütüldüğü sınıflarda eylem araştırması sürecinde taksonominin bilişsel basamaklarına göre düzenlenen öğretim materyallerinin öğrenci merkezli bir öğrenme ortamı içerisinde uygulanmasının, öğrencilerin problem çözme ve yaratıcı, eleştirel düşünme gibi üst düzey becerilerini geliştirdiğine yönelik bulgulara rastlanmıştır. Benzer şekilde Ferguson (2002), İngilizce ve Tarih derslerinin disiplinler arası bir yaklaşımla bütünleştirildiği çalışmasında, yenilenen taksonomiden yararlanılarak hazırlanan etkinliklerin öğrencilerin karmaşık düşünme becerilerinin gelişimini desteklediğini belirtmiştir. Placjk, Driscoll, Marquez, Cuppermull, Maring, Greenburg (2007), çalışmalarında taksonomiyi temel alarak geliştirdikleri yansıtıcı günlük yazma metodunun öğrencilerin üst düzey becerileri, eleştirel ve yansıtıcı düşüncelerinin gelişimini desteklediği sonucuna ulaşmışlardır. Delibaş (2013), dil sınıflarında etkinliklerin oluşturulmasında eylem odaklı yaklaşım ve yenilenen Bloom taksonomisinin önemine dikkat çekmiştir.

Sonuç olarak YBT'ye dayalı olarak hazırlanacak etkinlikler aracılığıyla üst düzey bilişsel süreçlere ve yaratıcılığa ulaşmanın mümkün olacağı belirlenmiştir. Ersözoğlu ve Kazu (2011), üstbilişsel bir beceri olan yansıtıcı düşünme etkinliklerini taksonomiye göre inceledikleri çalışmalarında, bilgi düzeyinde kontrol ve deney grubu öğrencileri arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığını; kavrama, uygulama ve analiz düzeylerinde anlamlı bir farklılık meydana geldiğini belirlemişlerdir. "Critical thinking in the management classroom: Bloom's taxonomy as a learning tool" isimli makalelerinde Athanassiou, McNett ve Harvey (2003), öğrenci merkezli sınıf uygulamalarında taksonominin öğrencilere öz sorumluluk kazandırma, sınıf yönetimini sağlama ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirme maksadıyla kullanılabileceğini belirtmişlerdir. Milman (2014),

"Crafting the "Right" Online Discussion Questions Using the Revised Bloom's Taxonomy as a Framework" adlı çalışmasında, internet aracılığıyla oluşturulan tartışma sorularının YBT'ye göre nasıl düzenleneceğini araştırmıştır ve araştırma sonucunda taksonominin öğrencilerin üst düzey öğrenmelerini destekleyen soruları oluşturmada yardımcı olduğu belirlenmiştir. Weigel ve Bonica (2014), taksonominin aktif öğrenme yaklaşımı ile sentezlendiği ve bu doğrultuda hazırlanan ders materyallerinin etkililiğinin sınandığı çalışma sonucunda, derste kullanılan bu stratejiler ile öğrenme sürecinin daha eğlenceli geçtiği ve öğrenenlerde derin öğrenmelerin gerçekleştiği sonucuna ulaşılmıştır.

Yanar (2020) Türkçe ve Türk Kültürü Programı (2018)'nı değerlendirdiği çalışmasında, öğretmenlerin derslerde en çok kullandıkları yöntemin düz anlatım, soru-cevap, oyunla öğretim, tekniğin ise resim yapma ve resim kelime, cümle eşleştirme olduğu sonucuna ulaşmıştır. Araştırmada, kullanılan öğrenme öğretme etkinliklerinin genellikle üst düzey becerileri içermediği vurgulanmıştır.

Elde edilen sonuçlardan ve destekleyici nitelikteki araştırmalardan hareketle yurt dışında Türkçenin ana dil düzeyinde okutulduğu sınıflarda, Türkçe ve Türk Kültürü derslerinin YBT bilişsel basamaklarına uygun olarak planlanması ve bu yönde ders materyallerinin oluşturulması durumunda, öğrenciler ana dil becerilerini geliştirirken çözümleme, değerlendirme, yaratıcılık ve eleştirel düşünme gibi üst düzey becerileri kazanma imkânı bulacaklardır.

5.2. 21. Yüzyıl Becerileri Üzerine

Günümüz eğitim uygulamaları bireylerden bilgileri ezberlemeleri ve hatırlamalarından daha çok bireylerin değişen koşullar karşısında doğru ve etkili kararlar alabilmelerini, problemlere yaratıcı çözümler üretebilmelerini ve diğer bireylerle işbirliği içinde takım çalışması yapabilme becerisine sahip olmalarını sağlamalıdır. Yurt dışında yaşayan Türk çocukları için hazırlanmış olan Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programında (2018), öğrencilere Türkçe dil becerileri ve Türk kültürünün ögelerini kazandırırken aynı zamanda iletişim, işbirliği, eleştirel düşünme, problem çözme ve kültürler arası becerileri kapsayan 21. yüzyıl becerilerinin de dikkate alındığı vurgulanmaktadır. Yenilenmiş Bloom taksonomisi ve 21. yüzyıl becerilerine dayalı olarak yurt dışında okuyan Türk

öğrencilere materyal tasarımı üretmek amacıyla gerçekleştirilen bu eylem araştırmasında ulaşılan sonuç, öğrenme ve yenilenme becerileri olarak ifade edilen yaratıcılık, eleştirel düşünme ve problem çözme, işbirliği ve iletişim becerilerini işe koşarak hazırlanan ders materyallerinin öğrencilerin bu beceriler açısından gelişimini desteklediği, öğrenci merkezli bir öğrenme ortamı sağladığı ve yeni teknolojileri kullanmayı teşvik ettiği yönündedir. Alanyazın incelendiğinde benzer amaçlarla yapılan diğer araştırma sonuçlarının bu araştırmanın sonuçları ile örtüştüğü görülmüştür.

Araştırmada "Çevre, Farklılıklar ve Birlikte Yaşama" teması bağlamında öğrencilerin kendi efsane kahramanlarını üretmeleri, bir hikâye oluşturmaları ve bu hikâyeleri teknolojik tabanlı uygulamalar aracılığıyla dijital hale getirmeleri sağlanmıştır. Gerçekleştirilen bu çalışma ile birlikte öğrencilerin yaratıcılık, eleştirel düşünme ve yeni teknolojileri kullanma becerilerinin arttığı gözlemlenmiştir. Araştırmada elde edilen bu bulgu, Wang ve Zhan'ın (2010)'ın yaptıkları araştırmada dijital öykü oluşturma sürecinin derslere entegre edilmesinin öğrencilerin problem çözme, teknoloji becerilerini kullanma becerisini ve derse dair öğrenme motivasyonunu artırdığı bulgusuyla örtüşmektedir. Araştırma kapsamında öğrencilerin; Canva, Chatterpix, Thinglink, PowerPoint, Skype, Padlet, Voki vb. web 2.0 aracı olarak adlandırılan yeni teknolojileri kullanma becerilerini işe koşmaları sağlanarak süreç içerisinde yaratıcılık becerilerini geliştirdikleri belirlenmiştir. Erol ve Taş (2012) araştırmasında, öğrencilerin bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanma sıklıkları ile yaratıcılıkları arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu ortaya koymuştur. Elde edilen sonuçlardan hareketle, Türkçe ve Türk Kültürü derslerinin yeni teknolojiler entegre edilerek planlanması ve uygulanmasının öğrencilerin yaratıcılık becerilerini kullanması ve geliştirmesini desteklediğini söylemek olanaklıdır.

Araştırmada öğrencilerin gazete haberi hazırlama, küresel ısınma konusunda Karagöz ve Hacivat aracılığıyla diyalog yazma, efsane kahramanı oluşturma ve dijital öykü üretme, Türkiye'ye daha fazla turist gelmesi için yaratıcı fikirler üretme, uzun mesafe seyahat için yeni bir yol icat etme görevlerini işbirliği ortamı içerisinde yerine getirirken eleştirel düşünme, problem çözme ve yaratıcılık becerilerinin olumlu anlamda etkilendiği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın bu bulgusu, Atalay'ın (2015) çalışmasında fen bilimleri dersinde yavaş geçişli animasyon uygulamasının işbirliği ortamında yürütülmesinin öğrencilerin eleştirel düşünme, problem çözme ve yaratıcılık becerilerinin

gelişimini desteklediği sonucu ile örtüşmektedir. Uysal (2009) tarafından yürütülen araştırmada, işbirlikli öğrenme yöntemi ile gerçekleştirilen Türkçe dersine katılan öğrencilerin eleştirel düşünmenin alt becerileri olan analiz, değerlendirme, açıklama, çıkarım, yorumlama becerisi ile yaratıcılık becerisinin alt boyutlarından, esneklik boyutunun gelişiminde deney grubu lehine anlamlı bir fark oluştuğu belirlenmiştir. Literatürde destekleyici örnekleri bulunan sonuçlardan ulaşılan çıkarımla, Türkçe ve Türk Kültürü derslerinin sınıf içinde veya dışında "üretim", "sorunlara çözüm geliştirme" ve "hayallerini hayata geçirme" amacı taşıyan dilsel görevlerin işbirliği ve iletişim içinde yerine getirilmesi, öğrencilerin problem çözme, eleştirel düşünme ve yaratıcılık becerilerini kazanmalarını desteklemektedir.

5.3. İki Dilli Sınıflarda Uygulanan Stratejiler Üzerine

Yenilenmiş Bloom taksonomisi ve 21. yüzyıl becerilerine dayalı olarak yurt dışında okuyan Türk öğrencilere materyal tasarımı üretmek amacıyla gerçekleştirilen bu eylem araştırmasının etkinlik geliştirme ve uygulama aşamasında AOÖP (2018)' nda ele alınan iletişimsel dil etkinlikleri ve stratejilerinden yararlanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, Avrupa Ortak Dil Öğretim Programı (2018)' nda vurgulanan algısal, üretken ve etkileşimsel dil etkinliklerinin Türkçe ve Türk Kültürü Programı (2018) kazanımları ile bütünleştirilmesi öğrencilerin dilsel etkinliklere katılımını artırmıştır. Öğrencilerin sınıf içinde dilsel görevleri yerine getirirken AOÖP' nda belirtilen *işbirliği, bir şeyin açıklanmasını rica etme, yardımcı bulma ve sunma, söz alma* bildirişimsel stratejileri sıklıkla kullandıkları tespit edilmiş, bu bağlamda hedef dildeki ilerlemeleri değerlendirilmiştir.

Yurt dışındaki Türk çocuklarının Türkçe öğretimi ile ilgili alanyazını incelendiğinde Türkçe ve Türk Kültürü dersinin planlanması ve uygulanmasında, Avrupa Konseyi'nin (2001) hazırlamış olduğu Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programı'ndan yararlanılmasının önemi üzerinde alan uzmanları tarafından durulmuştur. Yıldız ve Çakır (2016, 32) tarafından yapılan araştırmada Türkçe ve Türk Kültürü derslerinin yürütülmesinde karşılaşılan en önemli sorunun öğretim materyali eksikliği olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmaya katılan öğretmenlerin %16,81'i kullanılan öğretim materyallerinin Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programı ölçütlerine göre

hazırlanması gerektiğini belirtmiştir. Türkiye Dış İşleri Bakanlığının yurt dışındaki Türk çocuklarının eğitimi üzerine belirlediği amaçlar, Çerçeve Metin'de belirtilen bireylerin kendi kültür ve sosyal mirasının bilincinde olması ve yeni bir dil öğrenerek farklı kültürlerle tanışma, bu kültüre benliğini yitirmeden uyum sağlama anlayışı ile örtüşmektedir. Amacı belirten, yöntemi belirtmeyen bu açıklamanın, Çerçeve'nin belirlediği hedefler doğrultusunda geliştirilme ihtiyacı bulunmaktadır (Deniz ve Uysal, 2010, 245). Kayır (2018) tarafından gerçekleştirilen çalışmada İsviçre'de yürütülen Türkçe ve Türk Kültürü derslerinde uygulanan görev temelli etkinliklerin AOÖÇ seviyelerine uygun olarak yapılandırılmasının, öğrencilerin akademik başarı, ilgi ve motivasyonlarını olumlu yönde değiştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Literatürde destekleyici örnekleri bulunan sonuçlardan ulaşılan çıkarımla; Türkçe ve Türk Kültürü derslerinin planlanması ve uygulanması sürecine Avrupa Ortak Dil Öğretim Programı ölçütlerinin ve yabancı dil öğretimine yönelik strateji, yöntem ve tekniklerin amaçlı bir şekilde entegre edilmesinin avantaj sağlayacağı söylenebilir.

Araştırma sürecinde TTK derslerine katılan öğrencilerin en çok yazılı üretim görevlerinde zorlandıkları görülmüştür. Yanar (2020), Bayat (2016), İnce (2011) ve Demir (2010)'in çalışmasında da öğrencilerin en son yazma becerisi kazanımlarını edindikleri belirtilmiştir. Yazılı etkinlik çalışması için aile fotoğrafı gibi öğrencilerin gerçek hayat deneyimlerine dayanan somut ürünler kullanılmasının öğrenci katılımına olumlu bir etkisi olduğu gözlenmiştir.

Lyster (2002) tarafından iki dilli sınıflarda öğrenci-öğretmen etkileşimi üzerine yapılan çalışmada, beden dilinin kullanımı, gerçek hayattan objeler ve görsellere yer verilmesi, tekrarlama, örnekler verme, tanımlamalar ve eş anlamlıların kullanımı, anahtar sözcüklere vurgu yapılması, konuşma hızının yavaşlatılması gibi anlam odaklı stratejilerden yararlanılmasının öğrencilerin ders içeriğini kavramasına yardımcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde "Geçmişe Açılan Kapı" temasında Türk ve Dünya tarihine önemli katkılarda bulunmuş kişilerle ilgili sunulan bilgi kartlarındaki yazıların uzun olduğu öğrenciler tarafından belirtilmiştir. Bu durumda özetleme, kısaltma, eş anlamlı sözcüklerle ifade etme, anahtar sözcüklerin ve görsellerin kullanımı stratejilerinden yararlanılması ile öğrencilerin ders içeriğini kavraması sağlanmıştır. Araştırma

bulgularından elde edilen sonuçlara göre, yazma becerisine yönelik etkinliklere teknolojik tabanlı uygulamalar entegre edildiğinde öğrencilerin etkinliğe katılım isteklerinde kayıp görülmediği ve kullanılan teknolojik araçla birlikte süreç sonunda somut öğrenme ürünü elde edilmesinin motivasyonlarını olumlu etkilediği görülmüştür. Belet (2009) de çalışmasında benzer bir şekilde, öğrencilerin öğrenmeyle ilgili yaşadıkları sorunların çözümünde daha fazla teknoloji kullanımının etkili olacağını belirtmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin "Ben ve Ailem", "Gezelim Görelim" temalarında, memleketleri ile Türkiye ziyaretleri ve deneyimlerine dayalı, bağ kurabilecekleri, ailelerinin de dâhil olduğu etkinliklere katılım göstermede istekli oldukları görülmüştür. Kayır (2018) da çalışmasında benzer bir şekilde, yurt dışındaki Türk öğrencilerle yürütülen derslerde öğrencilerin kendi deneyimlerini, isteklerini aktarmaları gerektiren görevlerde istekli bir katılım gösterdiklerini belirtmiştir. Krashen ve Terrel (1983), dil öğrenimi sürecinde bireye önceki öğrenmeleri ile bağlantı kurmasını sağlayan anlamlı girdilerin sunulması ile öğrenme ortamının rahat ve motive edici olmasının verimliliği arttırdığından bahsetmiştir. Araştırma boyunca gerçekleştirilen uygulamalarda, işbirlikçi öğrenme gruplarının sağlanmasının öğrenci etkileşimine, iletişim becerilerine ve dilsel kazanımlara olumlu bir etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sclafani (2017) iki dilli öğrencilerin eğitiminde öğretmenlerin yararlanabileceği stratejileri ele aldığı çalışmasında, diller arası geçiş (translanguaging), iki dilde okur-yazarlık, işbirlikçi öğrenme grupları, akran yardımı, farklı kültür ve geleneklerin kabul gördüğü bir okul ortamı, kültürel kimlik projeleri stratejilerinin iki dilli öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayan bir eğitim ortamı yaratılmasında etkili olduğunu ortaya koymuştur. Bu yargıyı destekler nitelikte, araştırmanın gerçekleştiği sınıflarda, Türkçe konuşma, yazma ve okuma becerilerini asgari seviyede kullanabilen bir öğrencinin dilsel etkinliklere katılımında akran yardımı stratejisinin işe koşulmasının yararlı olduğuna yönelik bulgulara rastlanmıştır. Eylem araştırması sürecinde gerçekleştirilen Türkçe ve Türk Kültürü dersi uygulamalarında, "Benim Kültürüm" çalışma kâğıtları, ailelerinin Almanya'ya göç hikâyelerini derinlemesine öğrenme fırsatının verilmesi, Alman sınıflarında Türkiye'nin tarihi yerleri üzerine sunumlar gerçekleştirilmesi gibi kendi kültürlerini yansıtmalarını sağlayan çalışmaların öğrencilerin hem kendi aile tarihlerini hem de sınıf arkadaşlarını daha iyi tanımalarına imkân verdiği görülmüştür. Araştırmaya

katılan öğrenciler, Alman sınıflarında Türkiye hakkında yapacakları sunumlara iki dilde hazırlanmış, böylece diller arası geçiş stratejisinden yararlanılarak her iki dilde de yazılı ve sözlü öğrenme çıktıları elde edilmiştir.

Araştırma sürecinde gerçekleştirilen uygulamalarda, öğrencilerin konuşma hataları olduğu durumlarda öğretmenin aynı cümleyi yeniden düzenleyerek iletişimi devam ettirmesinin etkili bir strateji olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Lyster (2002) da çalışmasında benzer bir şekilde, öğrencilerin kullandığı yanlış ifadeleri düzeltmek amacıyla *yeniden düzenleme (recasts)* stratejisinin işe koşulmasının öğrencilerin bu yeni söylem biçimlerini içselleştirmelerini kolaylaştırdığı ve öğrenci-öğretmen etkileşiminin devam etmesini sağladığından bahsetmiştir.

Elde edilen sonuçlardan ve destekleyici nitelikteki araştırmalardan hareketle Türkçe ve Türk Kültürü derslerinin yürütüldüğü iki dilli sınıflarda, öğrenci ihtiyaçlarına cevap vermek amacıyla gerçek hayattan görseller ve objelere yer verilmesi, tekrarlama, örnekler verme, tanımlamalar ve eş anlamlıların kullanımı, anahtar sözcüklere vurgu yapılması, konuşma hızının yavaşlatılması, yeniden düzenleme gibi anlam odaklı stratejilerden yararlanılması öğrencilerin hedef dil Türkçede üretimde bulunurken yaptıkları hataları fark etmeleri ve dili hedef kazanımlara uygun bir şekilde öğrenmeleri açısından faydalı olacaktır.

6. ÖNERİLER

Bu çalışmada, yurt dışındaki Türk öğrenciler için uygulanmakta olan Türkçe ve Türk Kültürü dersi öğretim programında yer alan dört tema yenilenmiş Bloom taksonomisi ve 21. yüzyıl becerileri doğrultusunda yapılandırılmış ve bu doğrultuda etkinlikler tasarlanıp uygulanmıştır. Benzer şekilde Türkçe ve Türk Kültürü Öğretim Programı'nda (2018) bulunan diğer temaların öğretimi için de YBT ve 21. Yüzyıl becerileri doğrultusunda ders etkinlikleri tasarlanabilir.

Yenilenmiş Bloom Taksonomisi doğrultusunda ders planlarının hazırlanması ve 21. yüzyıl becerilerini harekete geçirecek dilsel görevlerin TTK derslerine entegre edilebilmesi için öğretmenlerin bu alanlarda gerekli bilgi ve beceriye sahip olması gerekmektedir. Bu sebeple, YBT ve 21. Yüzyıl becerileri konusunda öğretmenlere hizmet içi eğitim, seminer, çevrimiçi atölye ya da mesleki gelişim adı altında destek sağlanmalıdır. Bu araştırmada elde edilen bulgular, TTK derslerinde web 2.0 ortamlarının ve etkileşimli dijital uygulamaların kullanılmasının öğrencilerin iletişim, işbirliği, yaratıcılık, eleştirel düşünme ve dijital okuryazarlık becerileri üzerinde olumlu etkisinin olduğu sonucunu vermiştir. 2023 Eğitim Vizyonu Belgesi'nde de ifade edildiği üzere 21. yüzyılda çocuğu merkeze alarak ev, okul, dijital ve sosyal medya gibi çocuğun bulunduğu ortamlardan yararlanılan, birbiriyle ilişkili, bütünleşik bir eğitim anlayışının oluşturulması hedeflenmektedir. Bu sayede eğitimin okul duvarlarını aşması ve çocukların bilişim teknolojilerini çevrimiçi ve çevrimdışı ortamlarda "üretim", "sorunlara çözüm geliştirme", "hayallerini hayata geçirme" aracı olarak kullanmaları sağlanacaktır (2023 Eğitim Vizyonu, 2018, 72). Türkçe ve Türk Kültürü derslerinde sunuş yoluyla öğretim ve soru-cevap yöntemi gibi öğretmenin merkezde olduğu yaklaşımlar yerine görev ve proje odaklı, derinlemesine öğretim yaklaşımların uygulanması etkileşimi, yaratıcılığı, bağımsız öğrenmeyi ve işbirliğini arttıracak, öğretmene olan bağımlılığı azaltacaktır.

Buradan hareketle, öğretmenler TTK derslerinde işbirlikçi e-twinning projeleri, dijital uygulamalar, sosyal medya unsurları ve web 2.0 araçlarından yararlanarak derslerini zenginleştirebilir.

Bu çalışmadan elde edilen bulgular, öğrencilerin özellikle yazma becerisi etkinliklerinde zorlandıklarını göstermektedir. Bu sebeple, öğrencilerin istekle katılım sağlayacakları, gerçek hayatta karşılarına çıkabilecek ve teknolojinin bütünleştirildiği yazılı üretime yönelik öğretim materyalleri üzerine çalışmalar gerçekleştirilebilir.

Araştırma bulguları, Avrupa Ortak Dil Öğretim Programı ölçütlerinin ve iki dilli sınıflara yönelik stratejilerin TTK dersleri ile amaçlı bir şekilde bütünleştirilmesinin öğrencilerin Türkçe dil kazanımlarına olumlu olarak yansıdığını göstermektedir. Bu bulgudan hareketle, iki dilli sınıflarda öğrenci-öğretmen arabuluculuğu ve strateji geliştirmeye yönelik TTK öğretmenlerine hizmet öncesinde ve görev sırasında hizmet içi eğitimlerin verilmesi sağlanabilir.

Ailelerin, öğrencilerin iki veya çok dilli olmalarını destekleme yöntemleri konusunda bilgi sahibi olmaları sağlanabilir. Bu amaçla, iki dilli öğrencilerin ailelerinin yararlanabilecekleri iki dilliliğin önemi ve iki dillilik stratejileri konulu seminerler, öğretmenler veya ataşelik rehberlik birimleri tarafından düzenlenebilir.

Türkçe-Almanca iki dilli ve çoklu ortamlı hikâye kitaplarının hazırlanması ve öğrenciler için temin edilmesi, öğrencilerin içeriği algılamasını kolaylaştırıp farklı dillerde ifade edilen anlamları karşılaştırmasına olanak sağlayabilir.

KAYNAKÇA

Adıgüzel, Yusuf. 2011. Almanya'da Kültürel Çatışma Alanı Olarak Türkçe. **Sosyoloji Dergisi.** c. 3. s. 22: 231-251.

Aksan, Doğan. 2007. **Her Yönüyle Dil: Ana Çizgileriyle Dilbilim**. Ankara : Türk Dil Kurumu Yayınları 3. b.

Aksoy, Naciye. 2003. Eylem Araştırması: Eğitimsel Uygulamaları İyileştirme ve Değiştirmede Kullanılacak Bir Yöntem. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi.** c. 36. s. 36: 474-489.

Anagün, Şengül S., Nurhan Atalay, Serhat Yaşar, Zeynep Kılıç. 2016. Öğretmen Adaylarına Yönelik 21. Yüzyıl Becerileri Yeterlilik Algıları Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. **Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.** s. 40: 160-175.

Anderson, Lorin, David R. Krathwohl, Peter W. Airasian, Kathleen A. Cruikshank, Richard E. Mayer, Paul R. Fintrich, James Raths, Merlin C. Wittrock. 2001. **A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives.** Boston: MA: Allyn & Bacon. [14.12.2020].

Avrupa Ortak Çerçeve Programı. 2013. **Diller çin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi Öğrenim, Öğretim ve Değerlendirme**. çev. Nakipoğlu B. , Çıkar M., Genç A., Atalay C.

Apple. 2008. **Understanding of 21st Century Skills and Outcomes**.

Arı, Asım. 2011. Bloom'un Gözden Geçirilmiş Bilişsel Alan Taksonomisinin Türkiye'de ve Uluslararası Alanda Kabul Görme Durumu. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri**, c. 11. s. 2: 767-772.

Arı, Tamer. 2018. 2015 ve 2017 Ortaokul Türkçe Öğretim Programlarındaki Kazanımların Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Ve Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Arıcı, Ali Fuat, Abdullah Kaldırım. 2015. 21. Yüzyılda Bir Medeniyet ve Bilim Dili Olarak Türkçe: Sorunlar ve Çözümler. **Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi.** c. 9. s. 2: 269-284.

Aslan, Mecit, Uğur Atik. 2018. 2015 Ve 2017 İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı Kazanımlarının Revize Edilmiş Bloom Taksonomisine Göre İncelenmesi. **Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı:** c. 7. s. 1 : 528-547.

Atakişi, Taner. 2019. Öğretmenlerin Ve Öğretmen Adaylarının 21. Yüzyıl Becerilerini Esas Alan Bilgisi Okuryazarlık Durumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Atalay, Nurhan. 2015. Fen Bilimleri Dersinde Öğrencilerin Öğrenme ve Yenilenme Becerilerinin Gelişiminde Yavaş Geçişli Animasyon (Slowmotion) Uygulaması. Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Atalay, Nurhan, Şengül S. Anagün, Evrim Kumtepe Genç. 2016. Fen Öğretiminde Teknoloji Entegrasyonunun 21. Yüzyıl Becerileri Boyutunda Değerlendirilmesi: Yavaş Geçişli Animasyon Uygulaması. **Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.** c. 5. s. 2: 405-424.

Athanassiou, N., McNett, J., & Harvey, C. 2003. Critical thinking in the management classroom: Bloom's taxonomy as a learning tool. **Journal of Management Education**. c. 5. s. 27: 533-555.

Autor, D. L. 2003. The skill content of recent technological change: An empirical exploration. **Quarterly Journal of Economics.** c. 118. s. 4: 1279-1333.

Avşar, Gözde 2017. 2006 ve 2015 Türkçe öğretim programlarında kullanılan fiillerin yenilenmiş Bloom taksonomisine göre sınıflandırılması. Yüksek Lisans Tezi. Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Baker, Colin. 2001. **Foundations Of Bilingual Education And Bilingualism.** England: Multilingual Matters Ltd Third Edition.

Başar, Sevde. 2018. Fen Bilimleri Öğretmen Adaylarının Fende Matematiğin Kullanımına Yönelik Özyeterlik İnançları, 21.yy Becerileri Ve Aralarındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Bayram, N. 2009. **Sosyal Bilimlerde SPSS ile Veri Analizi.** Bursa: Ezgi Kitabevi.

Beers, Sue Z. 2011. **21st Century skills: Preparing students for their future**. STEM.

Bekar, Beytullah. 2013. Almanya'da Türkler ve Türkçe. Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of **Turkish Studies.** c. 8. s. 9: 771-787.

_____. 2016. Almanya'da Türkçenin Ana Dili Olarak Öğretimiyle ve Türklerin Türkçe Kullanımlarıyla İlgili Kaynakça Denemesi . **ZfWT.** c. 8. s. 3: 285-302.

Bekdemir, Mehmet, Yavuz Selim. 2008. Revize Edilmiş Bloom Taksonomisi Ve Cebir Öğrenme Alanı Örneğinde Uygulanması. **Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi.** c.10. s. 2: 185-196.

Beyreli, Latif, Hülya Sönmez. 2017. Bloom Taksonomisi Ve Yenilenmiş Bloom Taksonomisi İle İlgili Türkiye'de Yapılan Çalışmaların Odaklandığı Araştırma Konuları. **International Journal of Languages' Education and Teaching.** c. 5. s. 2: 213-229.

Bozkurt, Şeyma Büşra, Hasan Çakır. 2016. Ortaokul Öğrencilerinin 21. Yüzyıl Öğrenme Beceri Düzeylerinin Cinsiyet ve Sınıf Seviyesine Göre İncelenmesi. **PAU Egit Fak Derg.** c. 39. s. 39: 69-82.

Bümen, Nilay T. 2006. Program Geliştirmede Bir Dönüm Noktası: Yenilenmiş Bloom Taksonomisi. **Eğilim ve Bilim**. c. 31. s. 142: 3-14.

Cevahir, Cem. 2013. Yurt Dışında Görevlendirilen Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Öğretmenlerin Sorunları ve Çözüm Önerileri (Almanya Örneği). Yüksek Lisans Tezi. Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Chalkiadaki, Areti. (2018). A Systematic Literature Review of 21st Century Skills and Competencies in Primary Education**. International Journal of Instruction**. c. 3. s. 11: 1-16.

Common European Framework, Counsil For Cultural Comission. 2001. **Common European Framework Of Reference For Language, Learning, Teaching, Assesment.** Cambridge University Press, Cambridge.

Council of Europe. 2018. **Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR), Companion volume with new descriptors.** https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989.

Creswell, John W. 2017. **Araştırma Deseni Nitel, Nicel ve Karma Yöntem Yaklaşımları**. 3. bs. ed. S. B. Demir. Ankara: Eğiten Kitap.

Cummins, Jim. 1981. **Bilingualism and Minority Language Children**. Language and Literacy Series. Toronto: The Ontario Institute for Studies in Education. jim cummnis bilingualism and minority language children.pdf

[30.10.2019]

Çakır, Mustafa, Cemal Yıldız. 2016. Almanya'daki Türk Öğretmenlerin Türkçe ve Türk Kültürü Dersine İlişkin Görüşleri. **International Journal of Languages' Education and Teaching**. c. 4. s. 2: 217-257.

Çolak, Mehmet. 2019. Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının 21.Yüzyıl Becerilerine Yönelik Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Niğde Ömer Halis Demir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Dalak, Orhan. 2015. TEOG Sınav Soruları İle 8. Sınıf Öğretim Programlarındaki İlgili Kazanımların Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Delibaş, Murat. 2013. Yabancı dil öğretiminde ortak eylem odaklı yaklaşıma göre sınıf içi hedef ve etkinliklerin hazırlanması (Yenilenmiş Bloom Taksonomisi). **Turkish Studies.** c. 8. s. 10: 241-249.

Demirel, Özcan. 2015. **Yabancı Dil Öğretimi.** Ankara: Pegem Akademi. yabancı dil öğretimi-özcan demirel (1).pdf

Deniz, Kemalettin, Başak Uysal. 2010. Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni ve Yurt Dışındaki Türk Çocukları İçin Türkçe ve Türk Kültürü Öğretim Programı. **Türklük Bilimi Araştırmaları.** s. 27: 239-261.

Dizman, Aylin. 2018. Kodlama, Robotik, 3D Tasarım Ve Oyun Tasarımı Eğitiminin 11-14 Yaş Grubu Öğrencilerinin Problem Çözme Becerileri Ve Üstbilişsel

Farkındalık Düzeyine Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

E, Duygu. 2013. 6, 7, 8. Sınıf Türkçe Çalışma Kitaplarındaki Dilbilgisi Soruları ve Kazanımlarının Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre Değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi. Başkent Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Edwards, John. 2003. **Multilingualism.** London and New York: Routledge Taylor&Francis Group.

Erdoğan, Özge. 2019. Robotik Lego Uygulamaların Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının 21.Yüzyıl Becerileri Üzerindeki Etkilerinin İncelenmesi Yüksek Lisans Tezi. Amasya Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.

Ergin, Muharrem. 2009. **Edebiyat ve Eğitim Fakültelerinin Türk Dili Ve Edebiyatı Bölümleri İçin Türk Dil Bilgisi**. İstanbul: Bayrak Basım Yayım Tanıtım.

Erol, Osman, Sait Taş. 2012. MYO Öğrencilerinin bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanma sıklıkları ile yaratıcılık algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. **Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi.** c. 4. s. 7: 82-104.

Ersözoğlu, Z. N., & Kazu, H. (2011). İlköğretim beşinci sınıf sosyal bilgiler dersinde uygulanan yansıtıcı düşünmeyi geliştirme etkinliklerinin akademik başarıya etkisi. **Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. c. 24. s. 1: 141-159.

Ferguson, C. 2002. Using the revised taxonomy to plan and deliver team-taught integrated, thematic units. **Theory into Practice**. v. 41. i. 10: 238-243. http://www.jstor.org/stable/1477409?origin=JSTOR-pdf

Göksun, Derya Orhan. 2016. Öğretmen Adaylarının 21. yy. Öğrenen Becerileri Ve 21. yy. Öğreten Becerileri Arasındaki İlişki. Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Güler, Yağmur. 2019. Beden Eğitimi Ve Spor Öğretmenliği Bölümü Öğrencilerinin 21. Yüzyıl Becerileri Öz-Yeterlik Algıları. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Güney, E. Zeynep. 2019. Yabancılara Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarında Bulunan Metin Altı Soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre Analizi. Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Güzel, Abdurrahman. 2014. **İki Dilli Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi (Almanya Örneği)**. Ankara: Akçağ Yayınları.

Haines, Stuart T. 2006. The Learning and Forgetting Curves. <http://edtheory.blogspot.com/2006/01/learning-andforgetting-curves.html>: Educational Theory and Practice.

Harrari, Yuval Noah. 2018. **21. Yüzyıl İçin 21 Ders**. çev. Selin Sıral. İstanbul: Kolektif Kitap.

Johnson, Andrew P. 2019. **Eylem Araştırması El Kitabı**. Ed. Yıldız Uzuner, Meltem Özten Anay. 3. Baskı,: Ankara: Anı Yayıncılık. 2019 .

Kangas, S. 1981. **Bilingualism Or Not: The Education of Minorities**. çev. L. Malmberg, D. Crane. Clevedon: Multilingual Matters. .

Katona, G. 1940. **Organizing and memorizing: Studies in the psychology of learning and teaching.** New York: Columbia University Press.

Kavcar, Cahit. 1987. Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi. **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi. c. 20. s. 1: 261-273.**

Kay, Ken. 2010. Partnership For 21st Century Skills. Enriching Minds for the 21st Century

Kayır, Gökhan. 2018. Türkçe ve Türk Kültürü Dersi'nde Görev Temelli Etkinliklerin İsviçre'de Yaşayan Türk Çocuklarının Akademik Başarı ve Motivasyonlarına Etkisi. Doktora Tezi. Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Kennedy, Jessica. 2018. Student And Teacher Perceptions Of Multiliterate Assignments Utilizing 21st Century Skills. Yüksek Lisans Tezi. Gardner-Webb University.

Kidwell,, L., Fisher,, D., Braun, R., & Swanson,, D. 2012. Developing learning objectives for accounting ethics using Bloom's taxonomy. **Accounting Education.** c. 22. s. 1: 44-65.

Kivunja, C. 2015. Teaching Students to Learn and to Work Well with 21st Century Skills:Unpacking the Career and Life Skills Domain of the New Learning Paradigm. **International Journal of Higher Education**. c. 1. s. 4: 1-11.

Kıyagan, Hatice Gülsüm. 2019. 5, 6 ve 7. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Etkinliklerin Yenilenmiş Bloom Sınıflamasına Göre Yaratıcılık Açısından Değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi. Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Korkmaz, Zeynep. 1992. **Gramer Terimleri Sözlüğü**. Ankara: Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Türk Dil Kurumu Yayınları 575.

Kozikoğlu İshak, Nebi Altunova. 2018. Öğretmen Adaylarının 21. Yüzyıl Becerilerine İlişkin Öz-yeterlik Algılarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerini Yordama Gücü. **Yükseköğretim ve Bilim Dergisi.** c. 8. s. 3: 522-531.

Köklü, Nilgün. 2001. Eğitim Eylem Araştırması-Öğretmen Araştırması. **Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences.** c. 34. s. 1: 35-43.

Krathwohl, David. R. 2002. A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview . **Theory Into Practice.** c. 41. s. 4: 212-218.

Madaus, G., Woods, E., & Nuttall, R. 1973. A Causal Model Analysis of Bloom's Taxonomy. **American Educational Research Journal.** c. 10. s. 4: 253-262.

Mayer, R. 2002. Rote versus meaningful learning. **Theory into Practice**. c. 41, s. 4: 226-232.

McDonough, Joe, Steven, McDonough. 1997. **Research Methods for English**. Great Britain: Arnold.

Miller, C., Nentl, N., & Zietlow, R. 2010. About simulations and Bloom's learning taxonomy. **Developments in Business Simulations and Experiential Learning**. c. 37: 161-171.

Milli Eğitim Bakanlığı. 2018. **Türkçe Ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Seviyeler)** . Ankara.

Milli Eğitim Bakanlığı. 2018. **2023 Eğitim Vizyonu.** https://2023vizyonu.meb.gov.tr/.

Milman, N. B. 2014. Crafting the "right" online discussion questions using the revised Bloom's taxonomy as a framework. **Distance Learning for Educators, Trainers and Leaders.** c. 6. s. 4: 61-64.

Noble, Toni. 2004. Integrated The Revised Taxonomy With Multiple Intelligences: A Planning Tool For Curriculum Differentiation. **Teachers College Record.** c. 106. s. 1: 193-211.

Oruç, Şerif. 2016. Ana Dili, İkinci Dil, İki Dillilik, Yabancı Dil . **International Journal of Social Science.** s: 45: 279-290.

Özdemir Özden, D., Karakuş Tayşi, E., Kılıç Şahin, H., Demir Kaya, S., & Bayram, F., 2018. Öğretmen Adaylarının 21. Yüzyıl Becerilerine Yönelik Yeterlik Algıları: Kütahya Örneği. **Turkish Studies Educational Sciences.** c. 13. s. 27: 1163-1184.

Öztermiyeci, Esra. 2019. Türkiye'de Ulusal Program Ve Uluslararası Bakalorya Programı Öğrencilerinin 21. Yüzyıl Becerilerine İlişkin Algıları. Yüksek Lisans Tezi. Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Özyalçın, Kevser Esma. 2019. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretenlerin Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre Metin Altı Soru Yazma Becerileri Üzerine Bir Değerlendirme. Yüksek Lisans Tezi. Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Partnership for 21st Century Learning (P21). 2008. **Framework for 21st century learning**. http://www.p21.org/our-work/p21-framework adresinden alındı.

Plack, M., Driscoll, M., Marquez, M., Cuppernull,, L., Maring, J., & Greenberg, L. 2007. Assessing Reflective Writing On A Pediatric Clerkship By Using A Modified Bloom's Taxonomy. **Ambulatory Pediatrics**. c. 7, s. 4*:* 285-291.

Romaine, Suzanne. 1995. **Bilingualism Second Edition**. Oxford: Blackwell Publishers Ltd.

Saçmalıoğlu, Mustafa Gökhan. 2019. Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının, Mesleki Öğrenme Topluluğu Aracılığıyla 21. Yüzyıl Becerilerini Ortaya Çıkarma Süreçlerinin Keşfedilmesi. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Savaş, Ömer. 2014. Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarındaki Dinleme Etkinliklerinin Güncelleştirilmiş Bloom Sınıflaması'na Göre Üst Düzey Bilişsel Beceriler Açısından Değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Skills, N. R., Pellegrino, J. W., & Hilton, M. L. 2012. **Education for life and work: Developing transferable knowledge and skills in the 21st century**. Committee on Defining Deeper Learning and 21st Century Skills. Washington, DC: The National Academies Press.

Sönmez, Hülya. 2017. Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre Tasarlanan Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı (Model Önerisi). Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Sural, İrfan. 2017. 21st Century Skills Level Of Teacher Candidates. **European Journal of Education Studies**. c. 3. s. 8: 530-538. www.oapub.org/edu

Sweet, Daniel. 2014. Strategies California Superintendents Use To Implement 21st Century Skills Programs. Doctoral Dissertation. University of Southern California.

Şen, Ülker. 2010. Yurt Dışında Yaşayan Türk Çocuklarının Ana Dili Eğitimine Yönelik Millî Eğitim Bakanlığı Bünyesinde Yapılan Çalışma ve Uygulamalar. **Zeitschrift für die Welt der Türken Journal of World of Turks.** v. 2. i. 3: 239-253.

Şimşek, Gamze. 2019. 2017 Taslak Fizik Öğretim Programının ve 2016 ÖABT Fizik Öğretmenliği Sınavının Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı: MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Çeviri Komisyonu. 2009. **Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni Öğrenme-Öğretme-Değerlendirme.**

Tekeli, Feride. 2017. İki Dilli Öğrencilere Türkçe Öğretiminde Malzeme Kullanımı: Almanya Örneği Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü.

Trilling, Bernie, Charles Fadel. 2009. **21st Century Skills: Learning For Life In Our Times**. San Francisco: Jossey-Bass.

Tucson, A. A. 2008. **Partnership for 21st Century Skills. 21st Century Skills, Education & Competitiveness.**

Türk Dil Kurumu. 2005. **Türkçe Sözlük.** Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Türkiye Cumhuriyeti Anayasası. 1982.

Ulum, Hakan. 2017. MEB İlkokul 2, 3 ve 4. sınıf Türkçe ders ve çalışma kitaplarında yer alan etkinlikleri yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Uysal, Mehmet Engin. 2009. İlköğretim Türkçe Dersinde İşbirlikli Öğrenmenin Erişi, Eleştirel Düşünce ve Yaratıcılık Becerilerine Etkisi. Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Vardar, Berke. 2002. **Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü.** İstanbul: Multilingual.

Wagner, T. 2008. **The global achievement gap: Why even our best schools don't teach the new survival skills our children need—and what we can do about *it.*** New York: NY: Basic Books.

Wang, S., & Zhan, H. 2010. Enhancing teaching and learning with digital storytelling. **International Journal of Information and Communication Technology Education.** c. 6. s. 2: 76-87.

Weigel, Fred Karl, Mark Bonica. 2014. An active learning approach to Bloom's taxonomy: 2 games, 2 classrooms, 2 methods. **The United States Army Medical Department Journal. c. 21. s.9:** 21-29.

Woods-Groves, S. 2015. The Human Behavior Rating Scale–Brief: A Tool To Measure 21st Century Skills Of K–12 Learners. **Psychological Reports: Measures & Statistics.** s. 116. s. 3: 769-796.

Yağmur, Kutlay. 2010. Batı Avrupa'da Uygulanan Dil Politikaları Kapsamında Türkçe Öğretiminin Değerlendirilmesi. **Bilig Dergisi**. s. 55: 221-242.

_____.(Ocak 2006 DOI: 10.1501/Dilder_0000000061). Batı Avrupa'da Türkçe Öğretiminin Sorunları ve Çözüm Önerileri. **Dil Dergisi.** s. 6: 31-48.

Yaz, Ömer Volkan. 2015. Fen Bilgisi Öğretim Programlarının Karşılaştırmalı İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Kastomunu Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.

Yıldırım, Ali, Hasan Şimşek. 2016. **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri.** 10. bs. Ankara: Türkiye: Seçkin Yayıncılık.

Yıldız, Cemal. 2012. **Yurt Dışında Yaşayan Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi**. Ankara: Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı Adına Kemal YURTNAÇ.

_____. 2014 Ankara: Kadim Yayınları). Alman Okullarında Sunulan Türkçe Derslerinin Değerlendirilmesi ve İki Dillilik. Avrupa'da Türkçenin Geleceği, 29-47.

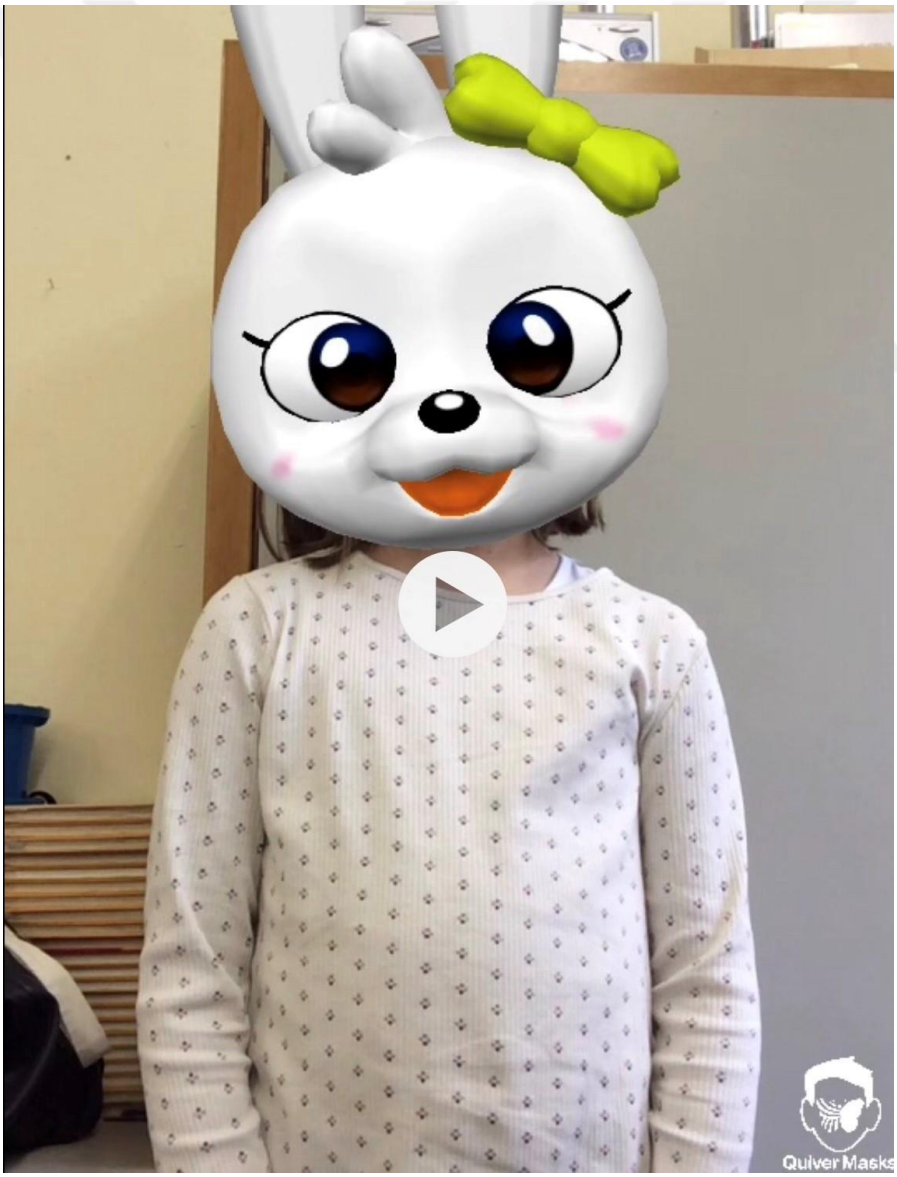
Yılmaz, Mehmet Yalçın. 2014. İki Dillilik Olgusu Ve Almanya'daki Türklerin İki Dilli Eğitim Sorunu. International Periodical For the Languages, **Literature and History of Turkish or Turkic Volume** c. 9. s. 3: 1641-1651.

Yurdabakan, İrfan. 2012 11(2)). Bloom'un Revize Edilen Taksonomisinin Eğitimde Ölçme ve Değerlendirmeye Etkileri. **Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, 327 -348.

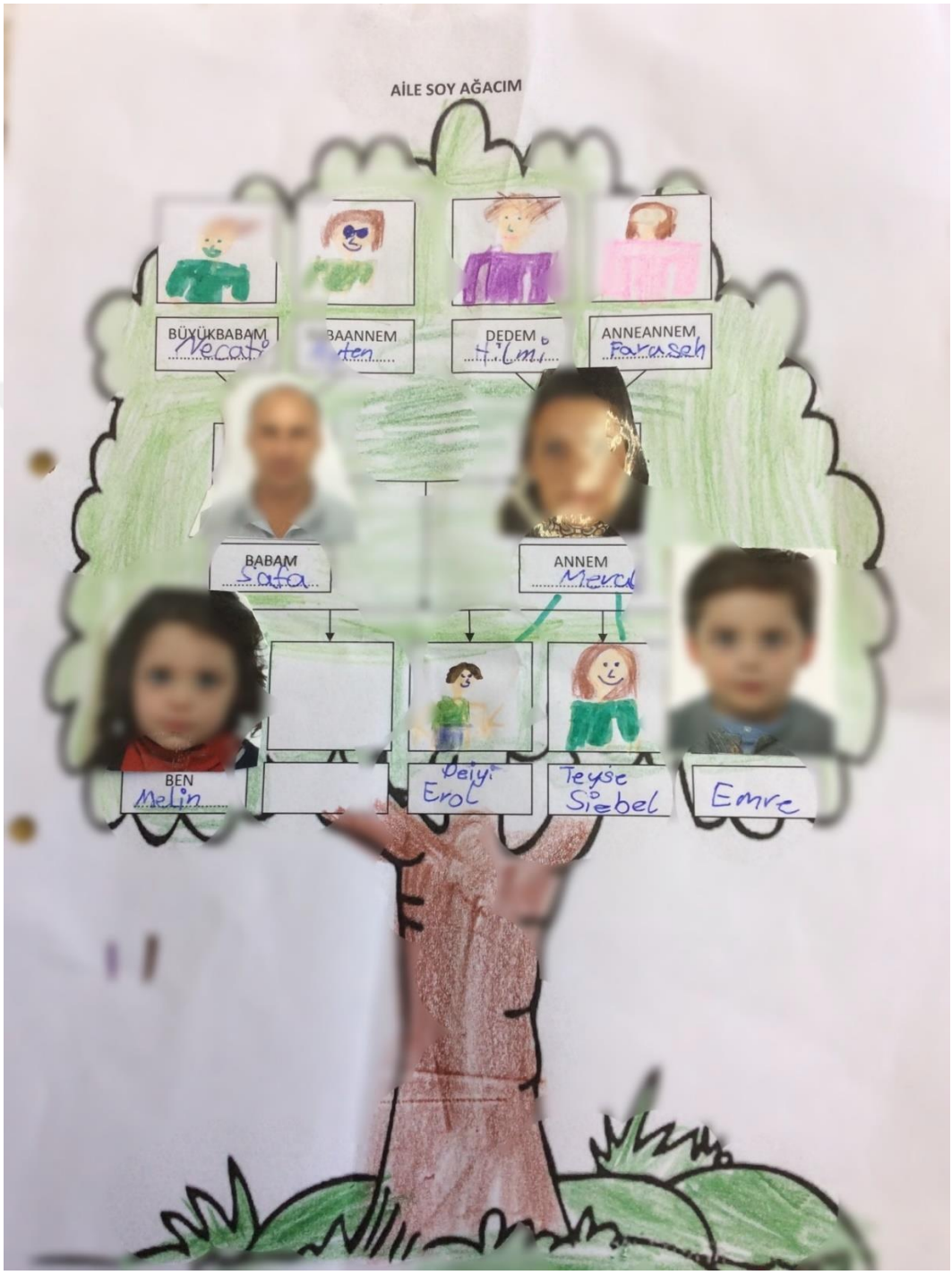
Yüksel, Sedat. 2007. Bilişsel Alanın Sınıflamasında (Taksonomi) Yeni Gelişmeler Ve Sınıflamalar. **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi.** c. 5. s. 3: 479-511.

EKLER

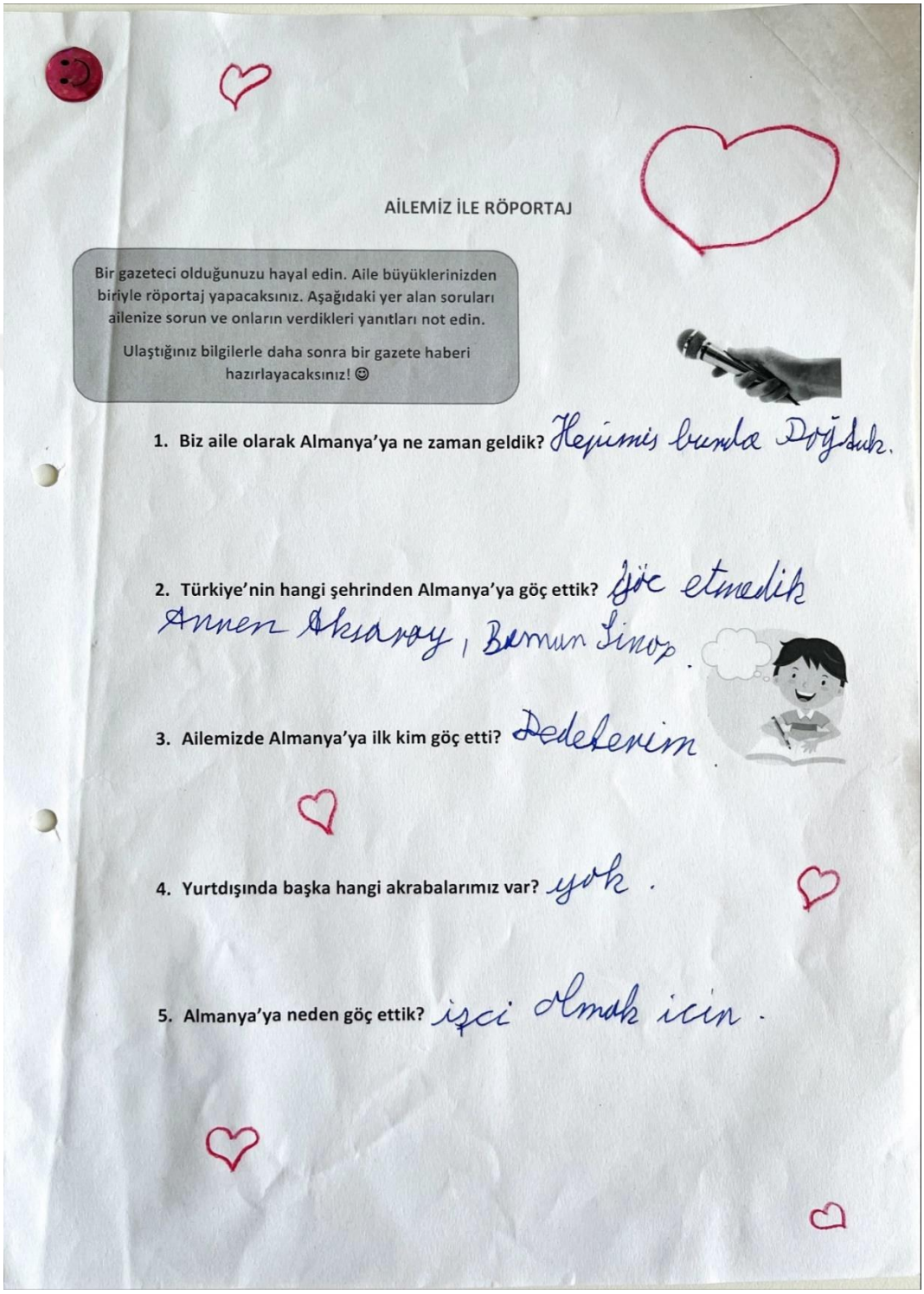
Ek 1: Artırılmış Gerçeklik Aracı İle Aile Bireylerini Tanıtma Etkinliği



Ek 2: Aile Soyağacı Etkinliği



Ek 3: Aile Röportaj Etkinliği



AİLEMİZ İLE RÖPORTAJ

Bir gazeteci olduğunuzu hayal edin. Aile büyüklerinizden biriyle röportaj yapacaksınız. Aşağıdaki yer alan soruları ailenize sorun ve onların verdikleri yanıtları not edin.

Ulaştığınız bilgilerle daha sonra bir gazete haberi hazırlayacaksınız! ☺

1. Biz aile olarak Almanya'ya ne zaman geldik? Hepimiz burda Doğduk.

2. Türkiye'nin hangi şehrinden Almanya'ya göç ettik? Göç etmedik Annem Aksaray, Babam Sinop.

3. Ailemizde Almanya'ya ilk kim göç etti? Dedelerim.

4. Yurtdışında başka hangi akrabalarımız var? yok.

5. Almanya'ya neden göç ettik? işçi Almak için.

Ek 4: Aile Fotoğrafı 5N1K Etkinliği

AİLE FOTOĞRAFI 5N 1K ÇALIŞMASI

GÖREV: Ailemize ait eski bir fotoğrafı inceleyelim ve aşağıda yer alan 5N 1K sorularını yanıtlayalım.

1. Bu fotoğrafta aile bireylerinden **kimler** vardır?

Anne, Babam, Abim ve Ben.

2. Fotoğraf **ne zaman** çekilmiştir?

2013 Temmuz da.

3. Fotoğraf **nerede** çekilmiştir?

Kıbrıs Kaya Artemis Resort.

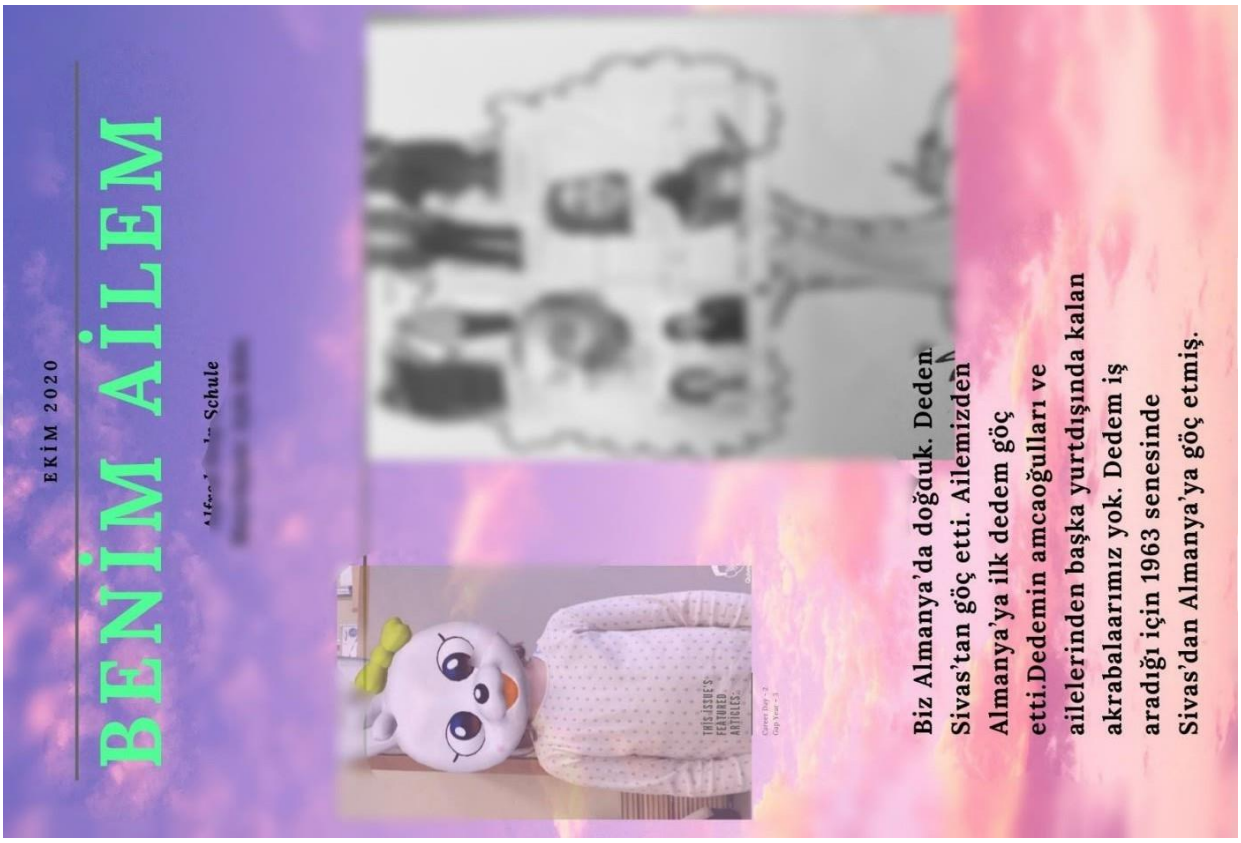
4. Bu fotoğrafın çekildiği esnada aile bireylerinin fiziksel görünüşleri **nasılmış?**

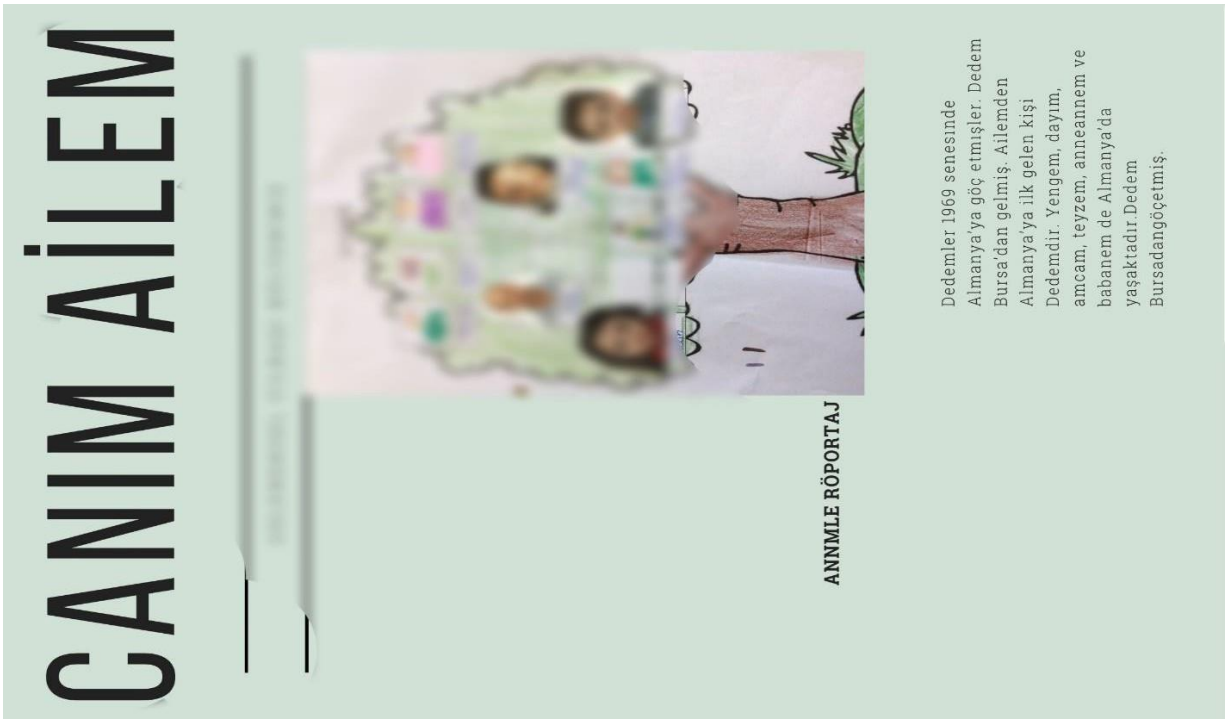
Annem ve Babam hiç değişmiş.
Ben ve Abim büyümüşüz.

5. Sizce aileniz o anda **neden** bir fotoğraf çektirmek istemiş olabilir?

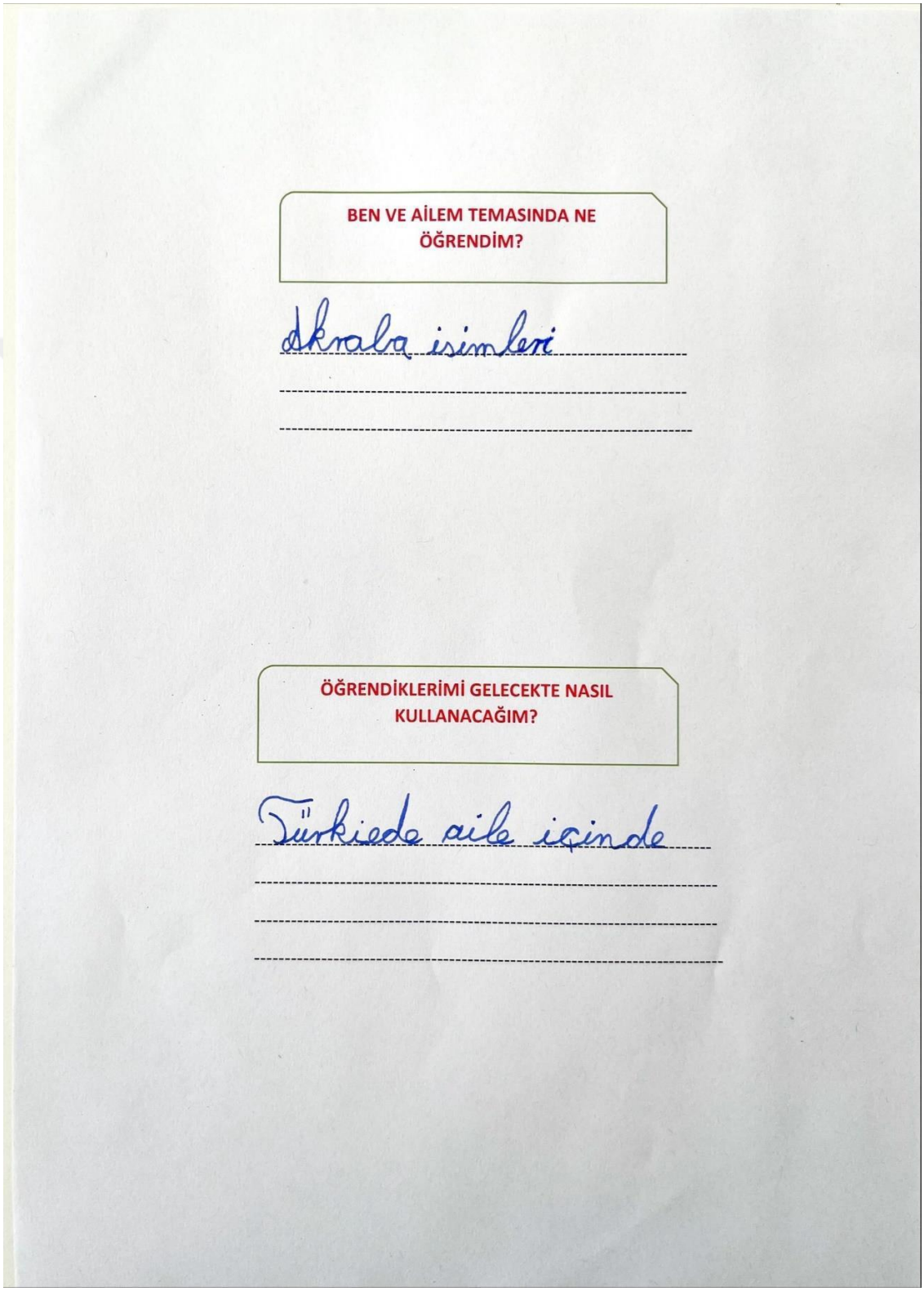
Hatıra olsun istemişler.

Ek 5: Gazete Haberi Etkinliği





Ek 6: Etkinlik Değerlendirme Fişi



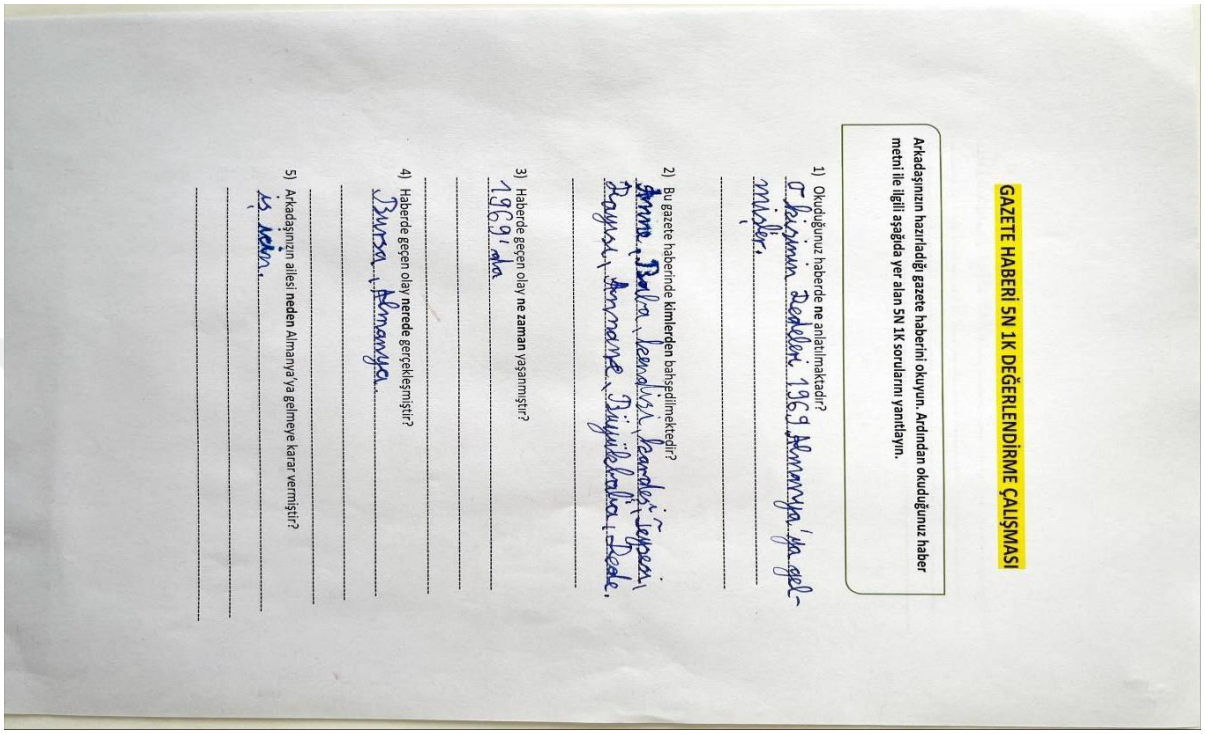
BEN VE AİLEM TEMASINDA NE ÖĞRENDİM?

Akraba isimleri

ÖĞRENDİKLERİMİ GELECEKTE NASIL KULLANACAĞIM?

Türkiede aile içinde

Ek 7: Gazete Haberi 5N1K Değerlendirme Çalışması



GAZETE HABERİ 5N 1K DEĞERLENDİRME ÇALIŞMASI

Arkadaşınızın hazırladığı gazete haberini okuyun. Ardından okuduğunuz haber metni ile ilgili aşağıda yer alan 5N 1K sorularını yanıtlayın.

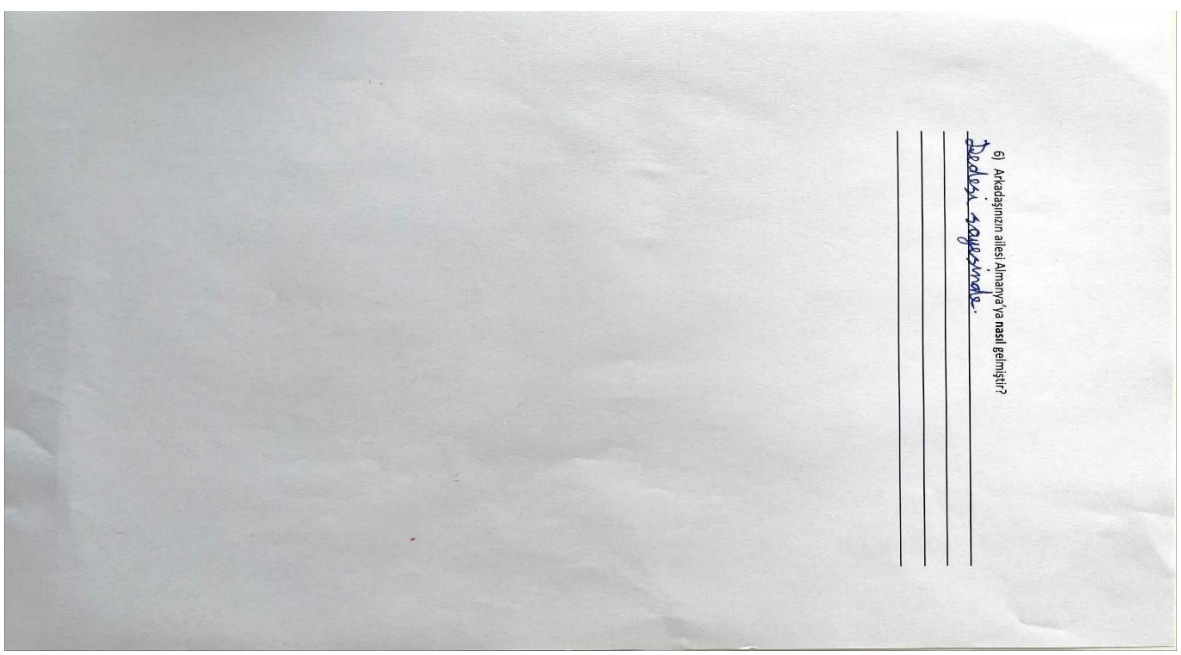
1) Okuduğunuz haberde **ne** anlatılmaktadır?
O kişinin Dedeleri 1969 Almanya'ya gelmişler.

2) Bu gazete haberinde **kimlerden** bahsedilmektedir?
Anne, Baba, kendisi, kardeşi, Teyzesi, Dayısı, Annane, Büyükbaba, Dede.

3) Haberde geçen olay **ne zaman** yaşanmıştır?
1969'da

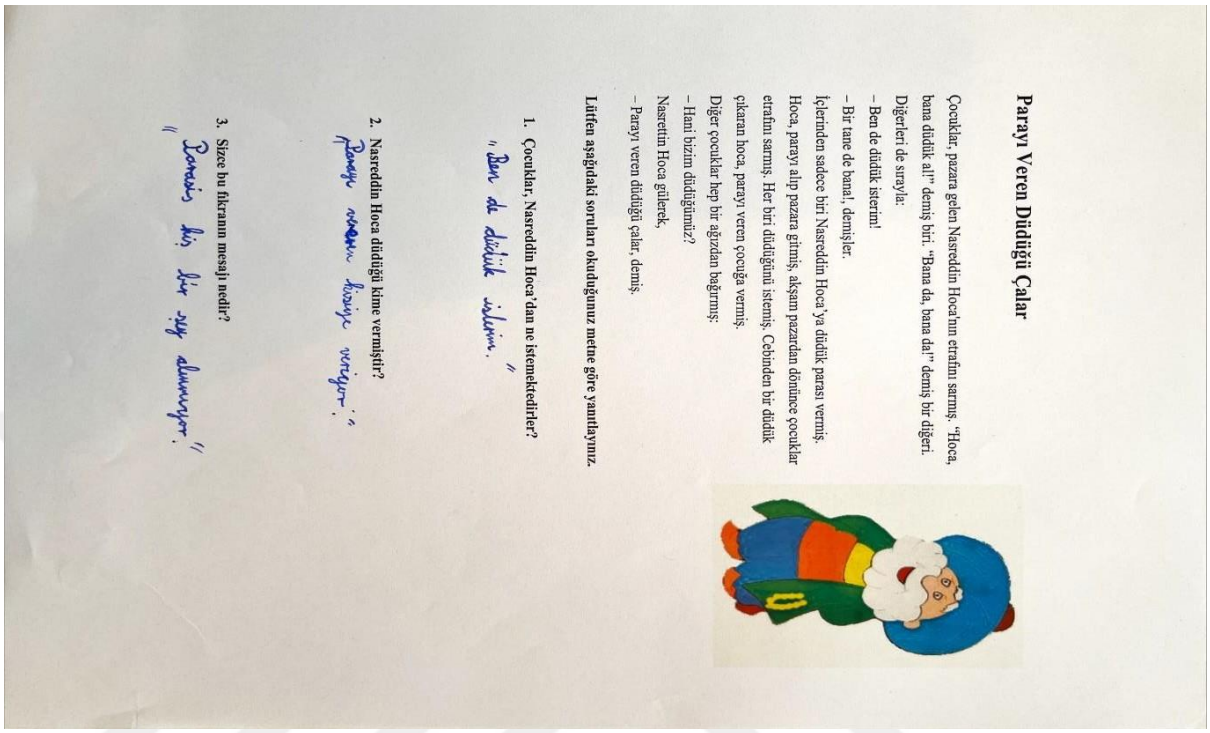
4) Haberde geçen olay **nerede** gerçekleşmiştir?
Bursa, Almanya.

5) Arkadaşınızın ailesi **neden** Almanya'ya gelmeye karar vermiştir?
iş için.



6) Arkadaşınızın ailesi Almanya'ya **nasıl** gelmiştir?
Dedesi sayesinde.

Ek 8: Geçmişe Açılan Kapı Teması Okuduğunu Anlama Etkinlikleri



Parayı Veren Düdüğü Çalar

Çocuklar, pazara gelen Nasreddin Hoca'nın etrafını sarmış. "Hoca, bana düdük al!" demiş biri. "Bana da, bana da!" demiş bir diğeri. Diğerleri de sırayla:

– Ben de düdük isterim!

– Bir tane de bana!, demişler.

İçlerinden sadece biri Nasreddin Hoca'ya düdük parası vermiş. Hoca, parayı alıp pazara girmiş, akşam pazardan dönünce çocuklar etrafını sarmış. Her biri düdüğünü istemiş. Cebinden bir düdük çıkaran hoca, parayı veren çocuğa vermiş.

Diğer çocuklar hep bir ağızdan bağırmış:

– Hani bizim düdüğümüz?

Nasrettin Hoca gülerek,

– Parayı veren düdüğü çalar, demiş.

Lütfen aşağıdaki soruları okuduğunuz metne göre yanıtlayınız.

1. **Çocuklar, Nasreddin Hoca'dan ne istemektedirler?**

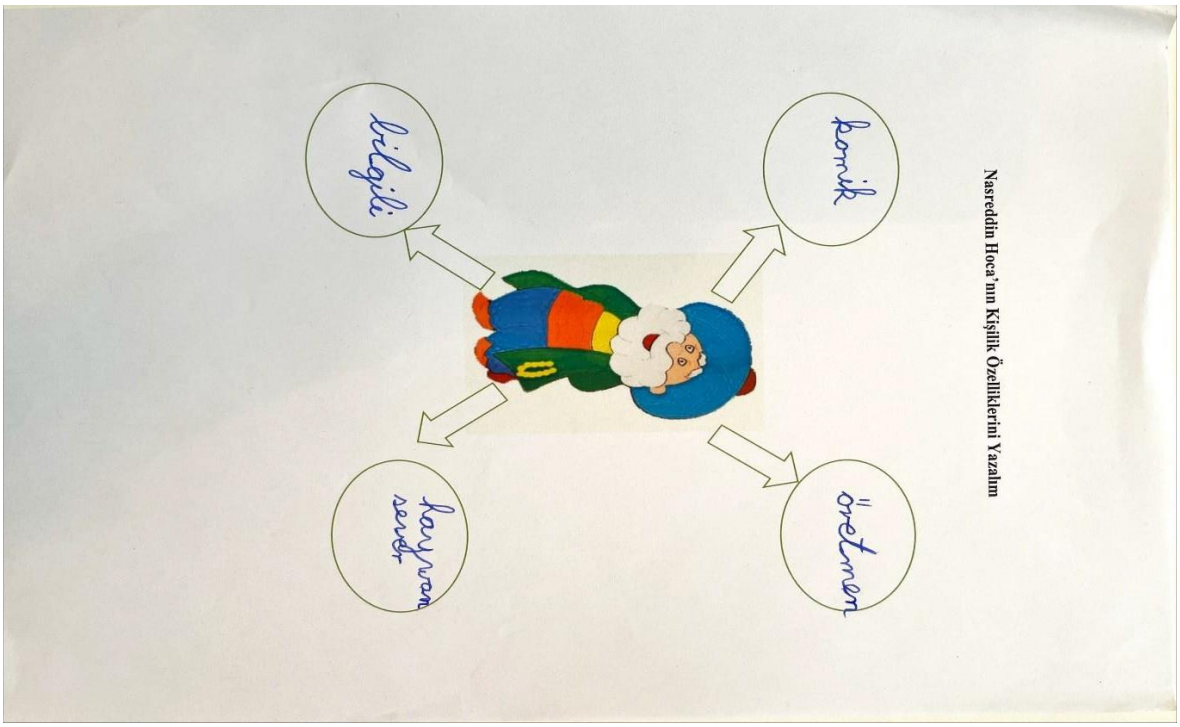
"Ben de düdük istiyorum."

2. **Nasreddin Hoca düdüğü kime vermiştir?**

Parayı veren kişiye veriyor.

3. **Size bu fıkranın mesajı nedir?**

"Boşuna hiç bir şey almıyor."



Nasreddin Hoca'nın Kişilik Özelliklerini Yazalım

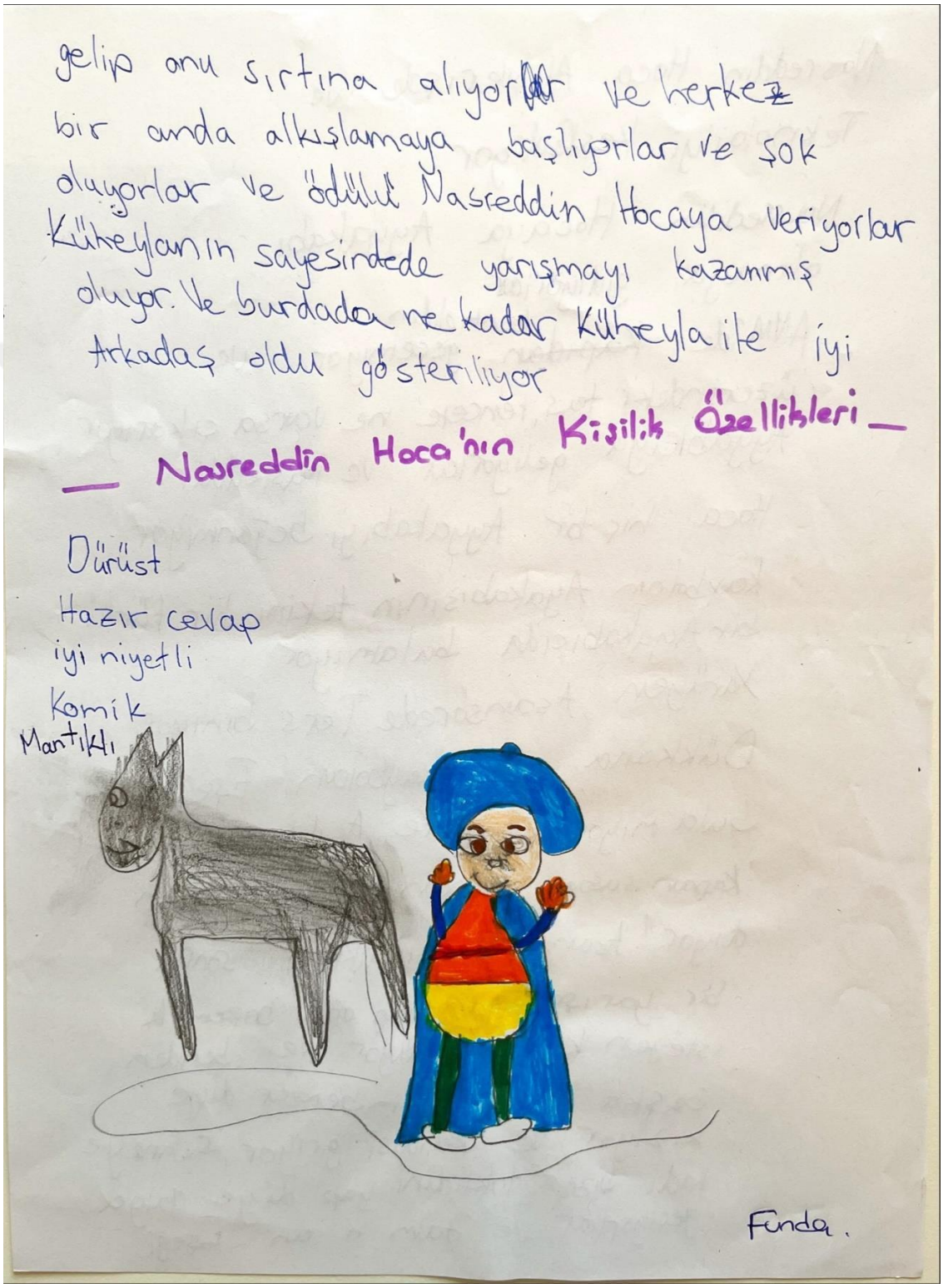
komik

öğretmen

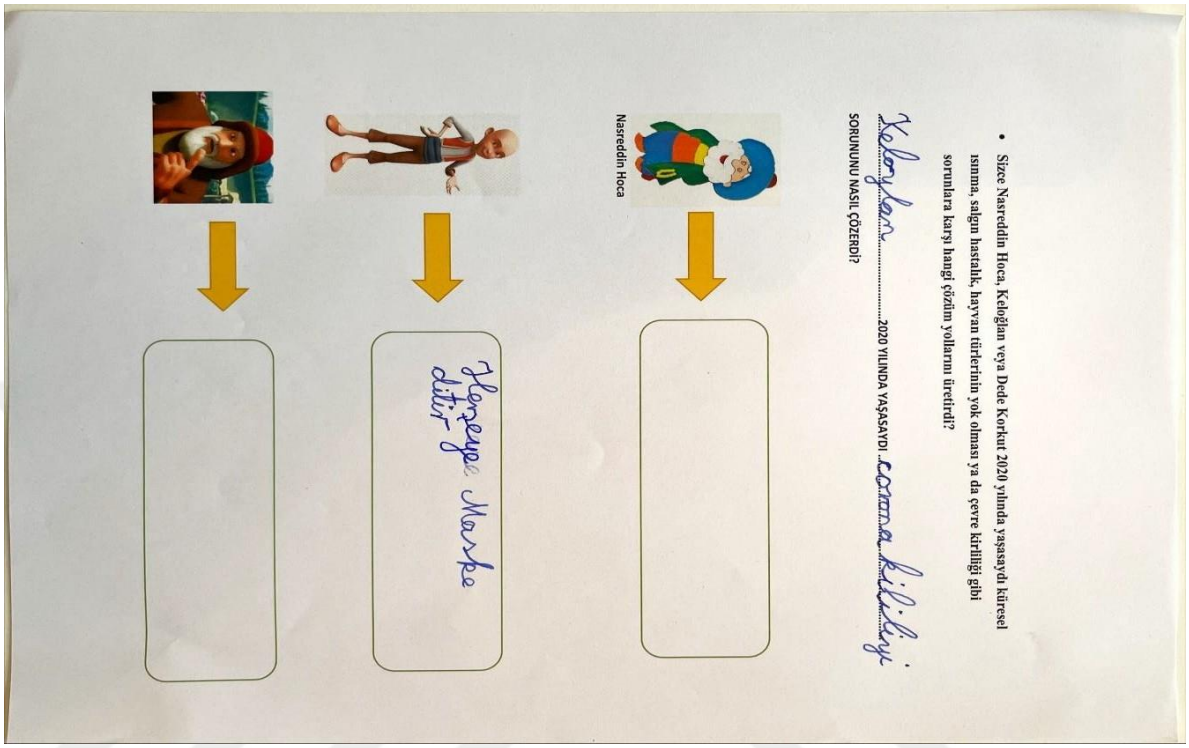
bilgili

kayıran

Ek 9: Nasreddin Hoca İzleme Sonrası Etkinliği

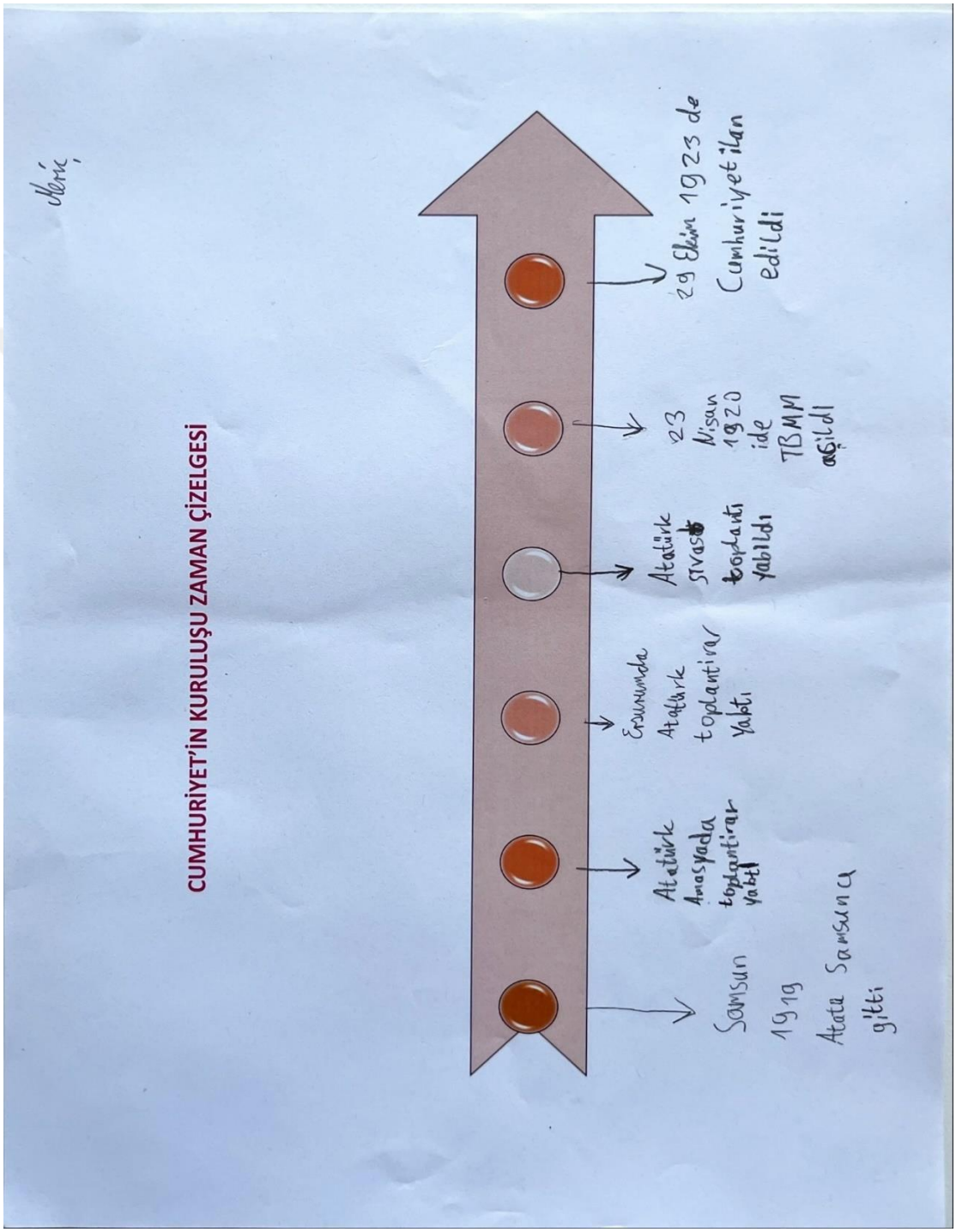


Ek 10: Geçmişe Açılan Kapı Teması Uygulama Basamağı Etkinlikleri





Ek 11: Cumhuriyet'in Kuruluşu Zaman Çizelgesi Etkinliği



Ek 12: Geçmişe Açılan Kapı Teması İzlediğini Anlama Etkinliği

Dede Korkut Çizgi Filmi Sonrası İzlediğini Anlama Etkinliği:

- **İzlediğiniz çizgi filmdeki çocukların isimleri nelerdir?**

Boyaçhan, Uraz, Aybüke, Basat



- **İzlediğiniz çizgi filmdeki kişilerin kıyafetleri nasıldır?**

Başların şapka var. eski

- **İzlediğiniz çizgi filmdeki insanların yaşadığı yerler nasıldır?**

Çadır larda yaşiyorlar.

- **İzlediğiniz çizgi filmdeki kişiler yemeklerini nasıl pişirmektedir?**

Bahçede Kazanla pişiler

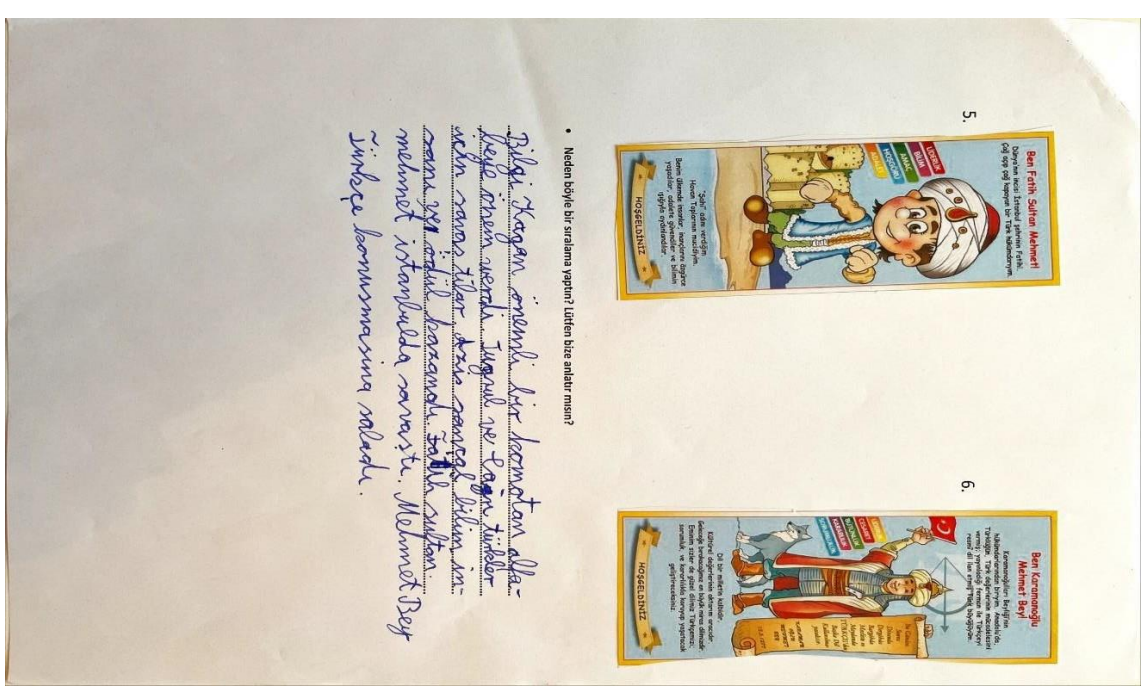
Ek 13: Geçmişe Açılan Kapı Teması Değerlendirme Basamağı Etkinliği



GEÇMİŞE AÇILAN KAPI

Türk milletine ve dünyaya katkıda bulunan pek çok önemli kahramanımız bulunmaktadır. Gördüğünüz resimli kartlarda yer alan Türk kahramanları bizim için neler yaptıklarını anlatmaktadırlar. Lütfen okuyunuz ve size göre en önemli olandan başlayarak bir sıralama yapınız. Neden böyle bir sıralama yaptığınızı arkadaşlarınızla paylaşınız.

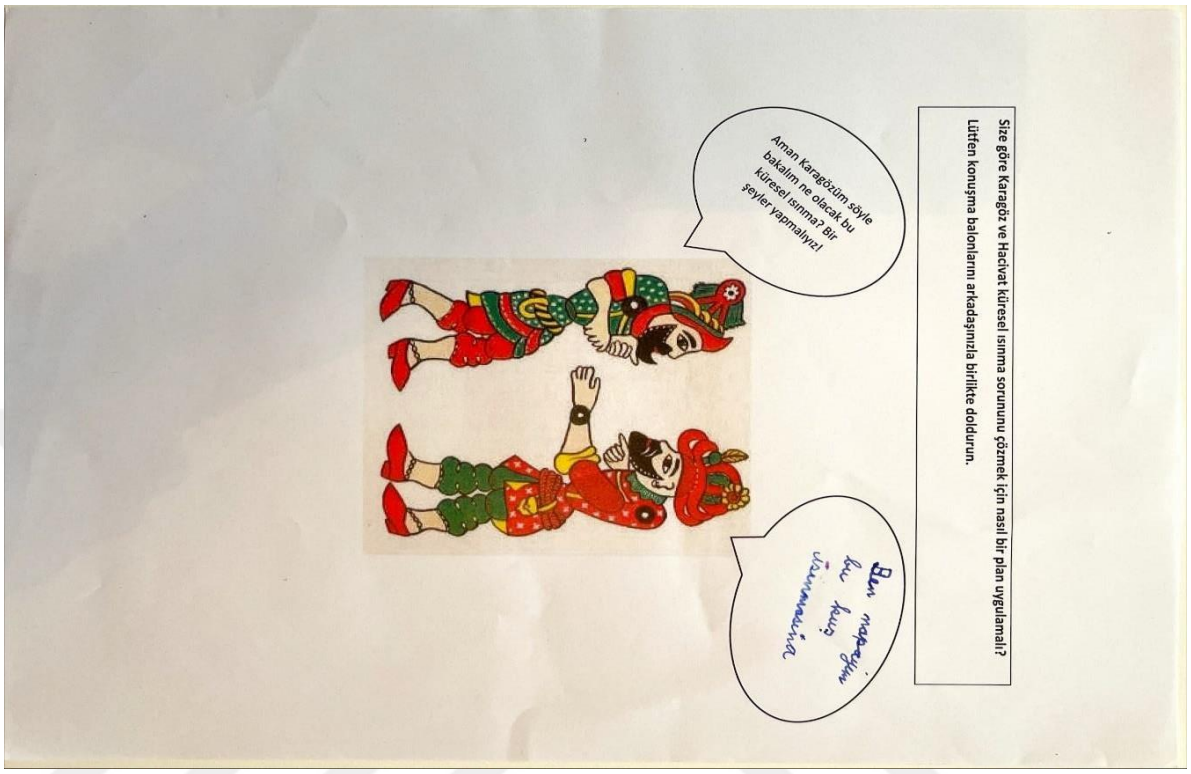
1. Ben Bilge Kagan!
2. Biz Tuğrul ve Çağrı Beyler
3. Ben Aziz Sancar
4. Ben Sabiha Gökçen
5. Ben Fatih Sultan Mehmet!
6. Ben Kanuni Sultan Süleyman Mehmet Beyi

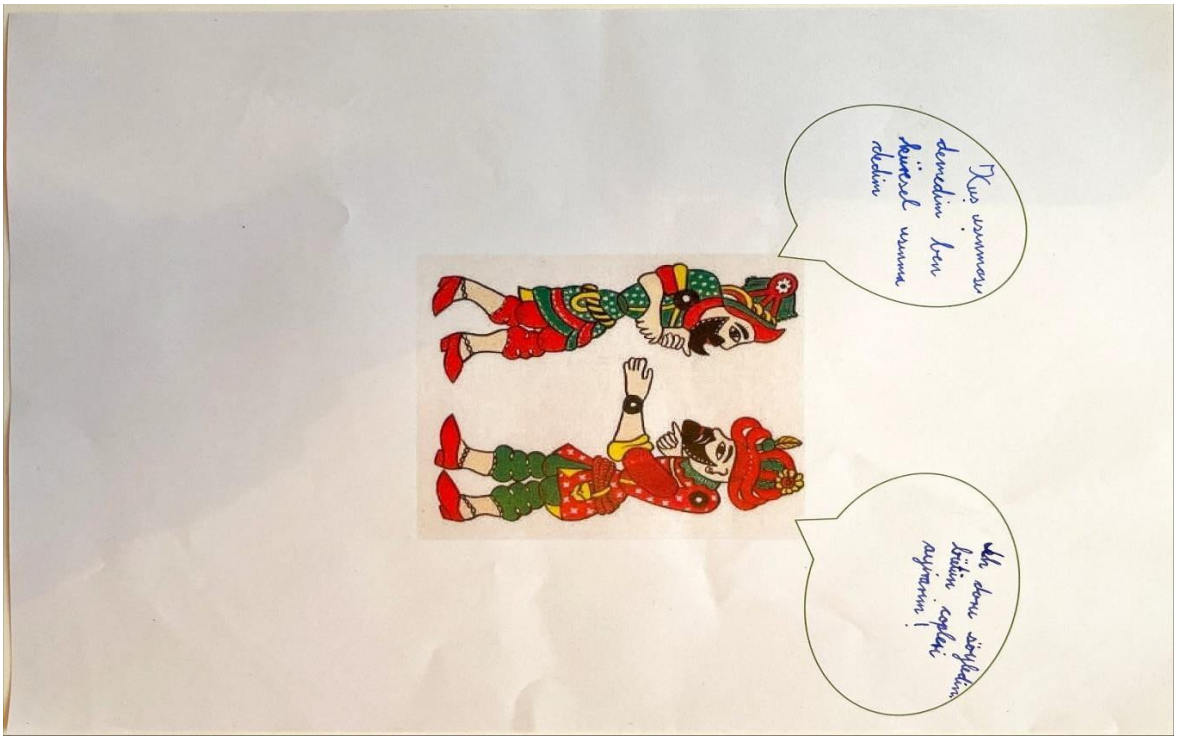


- Neden böyle bir sıralama yaptın? Lütfen bize anlatır mısın?

Bilgi Kagan önemli bir komutan olup hepsinden önemli. Tuğrul ve Çağrı Türkler için çok yararlı işler yapmış. Aziz Sancar ise kanser ilacını bulduğu için Sabiha Gökçen ilk kadın savaş pilotu olduğu için Mehmet Bey İstanbulu fethettiği için sıralamayı böyle yaptım.

Ek 14: Karagöz ve Hacivat Diyalog Yazma Etkinliği

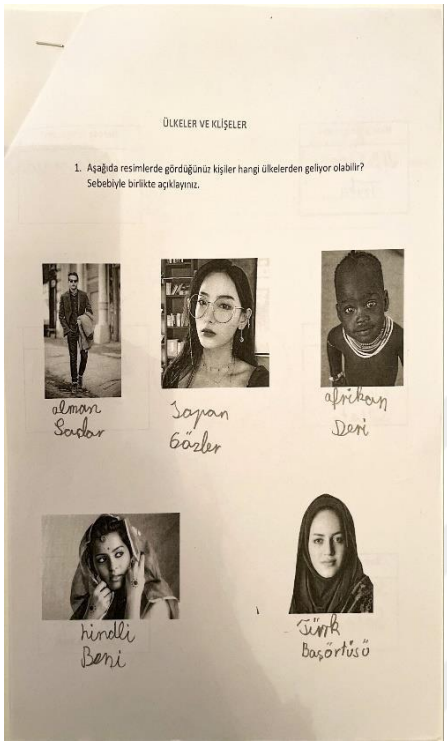




Ek 15: Chatterpix Web 2 Aracı İle Konuşma Etkinliği

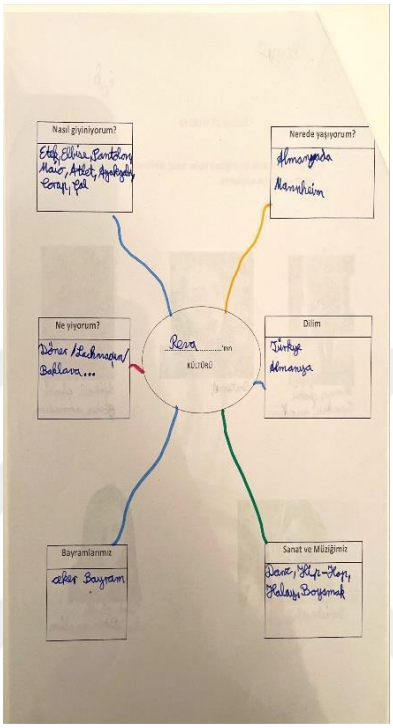


Ek 16: Çevre, Farklılıklar ve Birlikte Yaşama Teması Çalışma Kâğıtları


ÜLKELER VE KLİŞELER

1. Aşağıda resimlerde gördüğünüz kişiler hangi ülkelerden geliyor olabilir? Sebebiyle birlikte açıklayınız.

alman Sarlar
Sayan Gözler
afrikan Deri
hindli Beni
Türk Başörtüsü


Nasıl giyiniyorum?
Etek, Elbise, Pantolon, Mavi, Atlet, Ayakkabı, Terlik, Çul

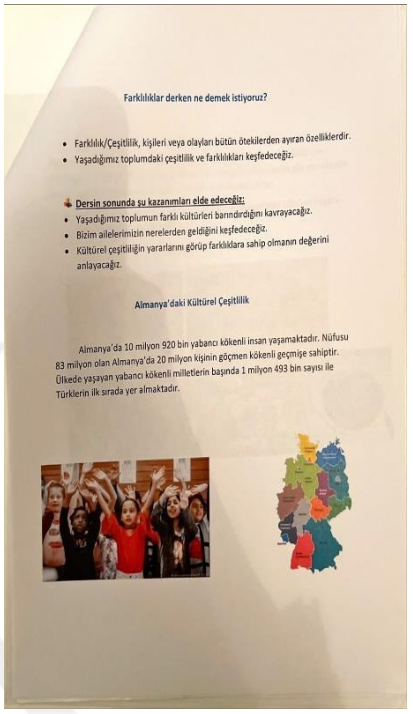
Nerede yaşıyorum?
Almanyada
Mannheim

Ne yiyorum?
Döner / Kahvaltılar / Baklava...

Dilim
Türkçe
Almanca

Bayramlarımız
eker Bayram

Sanat ve Müziğimiz
Dans, Kilp-Hop, Halay, Boyamak


Farklılıklar derken ne demek istiyoruz?

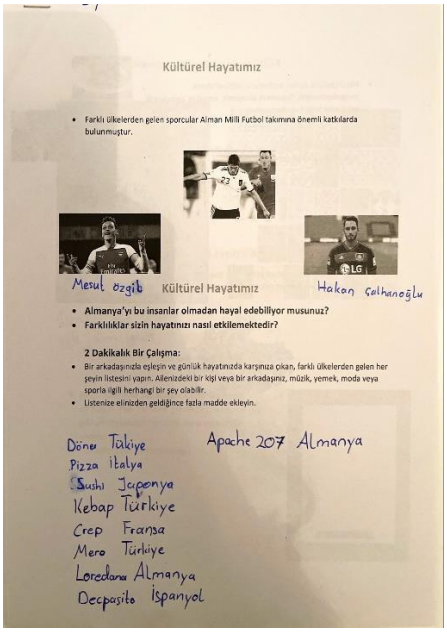
- Farklılık/Çeşitlilik, kişileri veya olayları bütün ötekilerden ayıran özelliklerdir.
- Yaşadığımız toplumdaki çeşitlilik ve farklılıkları keşfedeceğiz.

Dersin sonunda şu kazanımları elde edeceğiz:

- Yaşadığımız toplumun farklı kültürleri barındırdığını kavrayacağız.
- Bizim ailelerimizin nerelerden geldiğini keşfedeceğiz.
- Kültürel çeşitliliğin yararlarını görüp farklılıklara sahip olmanın değerini anlayacağız.

Almanya'daki Kültürel Çeşitlilik

Almanya'da 10 milyon 920 bin yabancı kökenli insan yaşamaktadır. Nüfusu 83 milyon olan Almanya'da 20 milyon kişinin göçmen kökenli geçmişe sahiptir. Ülkede yaşayan yabancı kökenli milletlerin başında 1 milyon 493 bin sayısı ile Türklerin ilk sırada yer almaktadır.


Kültürel Hayatımız

- Farklı ülkelerden gelen sporcular Alman Milli Futbol takımına önemli katkılarda bulunmuştur.

Mesut Özgil Kültürel Hayatımız Hakan Çalhanoğlu

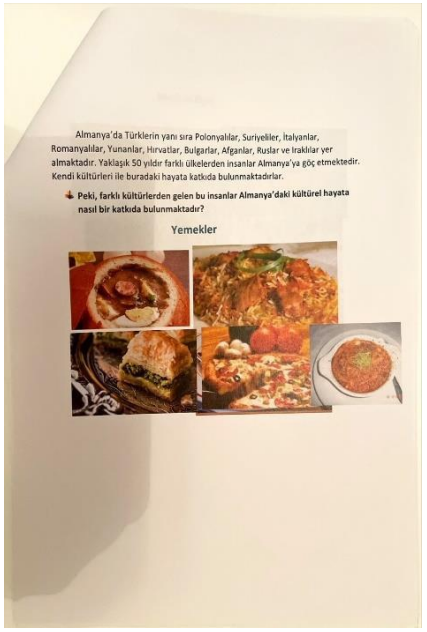
- Almanya'yı bu insanlar olmadan hayal edebiliyor musunuz?
- Farklılıklar sizin hayatınızı nasıl etkilemektedir?

2 Dakikalık Bir Çalışma:

- Bir arkadaşınızla eşleşin ve günlük hayatınızda karşınıza çıkan, farklı ülkelerden gelen her şeyin listesini yapın. Ailenizdeki bir kişi veya bir arkadaşınız, müzik, yemek, moda veya sporla ilgili herhangi bir şey olabilir.
- Listenize elinizden geldiğince fazla madde ekleyin.

Döner Türkiye
Pizza İtalya
Sushi Japonya
Kebap Türkiye
Crep Fransa
Mero Türkiye
Loredana Almanya
Decpasito İspanyol
Apache 207 Almanya

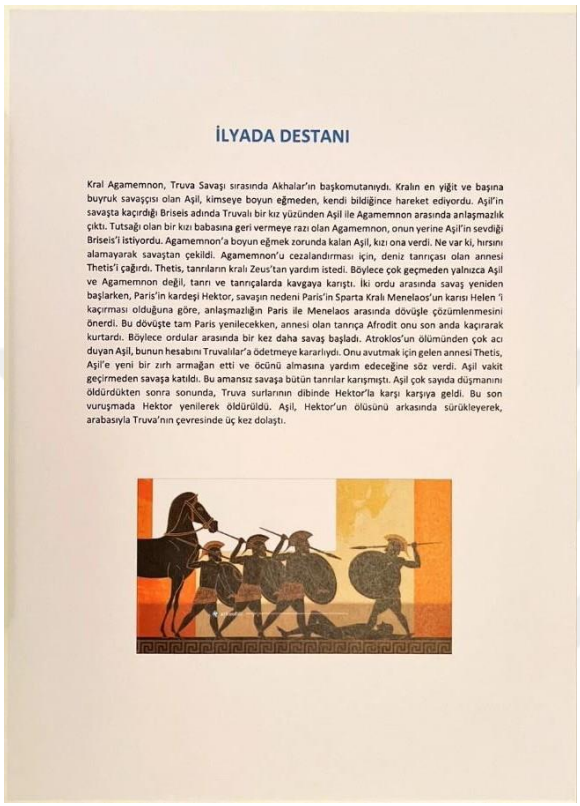

Hangi resim daha ilginç?


Almanya'da Türklerin yanı sıra Polonyalılar, Suriyeliler, İtalyanlar, Romanyalılar, Yunanlar, Hırvatlar, Bulgarlar, Afganlar, Ruslar ve Irakhlar yer almaktadır. Yaklaşık 50 yıldır farklı ülkelerden insanlar Almanya'ya göç etmektedir. Kendi kültürleri ile buradaki hayata katkıda bulunmaktadırlar.

Peki, farklı kültürlerden gelen bu insanlar Almanya'daki kültürel hayata nasıl bir katkıda bulunmaktadır?

Yemekler

Ek 17: Destan Türü Okuduğunu Anlama Etkinliği



İLYADA DESTANI

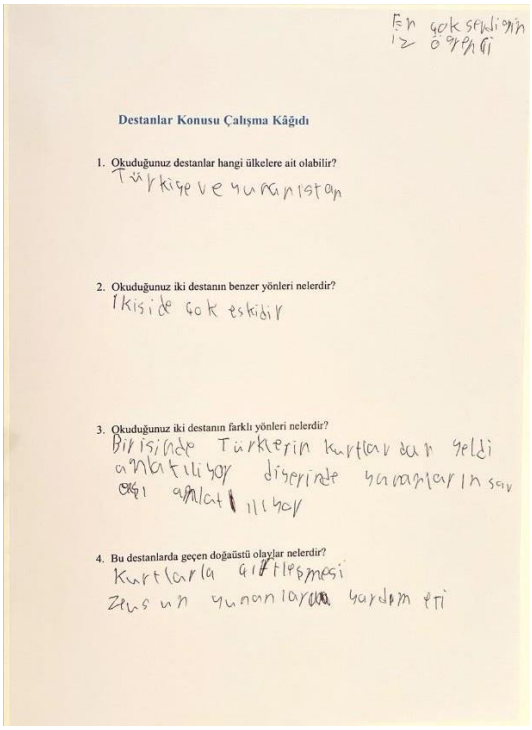
Kral Agamemnon, Truva Savaşı sırasında Akhalar'ın başkomutanıydı. Kralın en yiğit ve başına buyruk savaşçısı olan Aşil, kimseye boyun eğmeden, kendi bildiğince hareket ediyordu. Aşil'in savaşta kaçırdığı Briseis adında Truvalı bir kız yüzünden Aşil ile Agamemnon arasında anlaşmazlık çıktı. Tutsağı olan bir kızı babasına geri vermeye razı olan Agamemnon, onun yerine Aşil'in sevdiği Briseis'i istiyordu. Agamemnon'a boyun eğmek zorunda kalan Aşil, kızı ona verdi. Ne var ki, hırsını alamayarak savaştan çekildi. Agamemnon'u cezalandırması için, deniz tanrıçası olan annesi Thetis'i çağırdı. Thetis, tanrıların kralı Zeus'tan yardım istedi. Böylece çok geçmeden yalnızca Aşil ve Agamemnon değil, tanrı ve tanrıçalarda kavgaya karıştı. İki ordu arasında savaş yeniden başlarken, Paris'in kardeşi Hektor, savaşın nedeni Paris'in Sparta Kralı Menelaos'un karısı Helen 'i kaçırması olduğuna göre, anlaşmazlığın Paris ile Menelaos arasında dövüşle çözümlenmesini önerdi. Bu dövüşte tam Paris yenilecekken, annesi olan tanrıça Afrodit onu son anda kaçırarak kurtardı. Böylece ordular arasında bir kez daha savaş başladı. Atroklos'un ölümünden çok acı duyan Aşil, bunun hesabını Truvalılar'a ödetmeye kararlıydı. Onu avutmak için gelen annesi Thetis, Aşil'e yeni bir zırh armağan etti ve öcünü almasına yardım edeceğine söz verdi. Aşil vakit geçirmeden savaşa katıldı. Bu amansız savaşa bütün tanrılar karışmıştı. Aşil çok sayıda düşmanını öldürdükten sonra sonunda, Truva surlarının dibinde Hektor'la karşı karşıya geldi. Bu son vuruşmada Hektor yenilerek öldürüldü. Aşil, Hektor'un ölüsünü arkasında sürükleyerek, arabasıyla Truva'nın çevresinde üç kez dolaştı.



BOZKURT DESTANI

Türkler Batı Denizi kıyılarında otururken bir düşman baskınına uğradılar. Bütün Türkler kılıçtan geçirildi. Yok oldu. Ölüler arasında yaralı bir genç kalmıştı, düşmanlar onu da bulup kollarını, bacaklarını kestiler. Fakat genç ölmemişti. Öyle bırakıp gitmişlerdi.

Bir dişi bozkurt gelip gencin yaralarını iyileştirdi, onu süt ile besledi, kurtardı. Sonra düşmanlar geri dönüp bu genci öldürmek istediler. Kurt, yiğidi kaçırdı, kimsenin bulamayacağı bir mağaraya götürdü. O mağarada yaşadılar. On erkek çocukları oldu. Çocuklar büyüyüp evlendiler. Her birinden bir boy türedi. Bunlardan biri Aşine boyu idi. Aşine, bütün kardeşlerinin en akıllısı olduğu için Türkler'e hükümdar oldu. Soyunu unutmadığını göstermek için de çadırının kapısının önüne, üzerinde kurt başı bulunan bir bayrak dikti.



En çok sevdiğin iz öğrenci

Destanlar Konusu Çalışma Kâğıdı

1. Okuduğunuz destanlar hangi ülkelere ait olabilir?
   Türkiye ve yunanistan

2. Okuduğunuz iki destanın benzer yönleri nelerdir?
   İkiside çok eskidir

3. Okuduğunuz iki destanın farklı yönleri nelerdir?
   Birisinde Türklerin kurtlardan yeldi anlatılıyor diyerinde yunanların sav aşı anlatılıyor

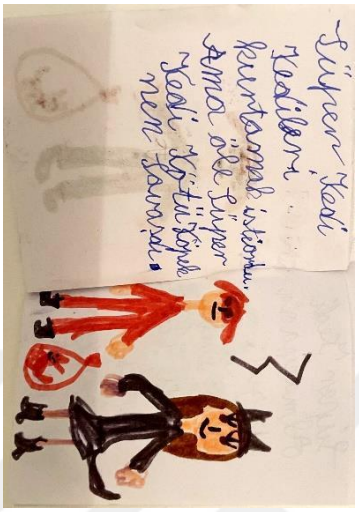
4. Bu destanlarda geçen doğaüstü olaylar nelerdir?
   Kurtlarla çiftleşmesi
   Zeus un yunanlara yardım eti

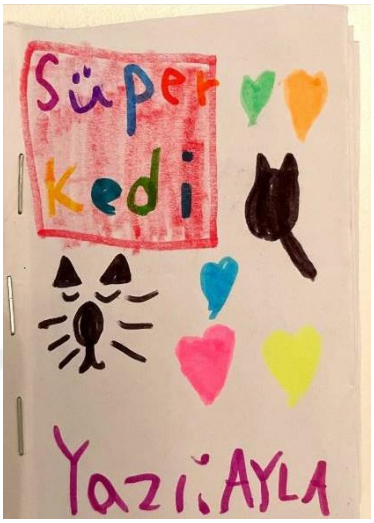
Ek 18: Çevre, Farklılıklar ve Birlikte Yaşama Teması Poster Etkinliği

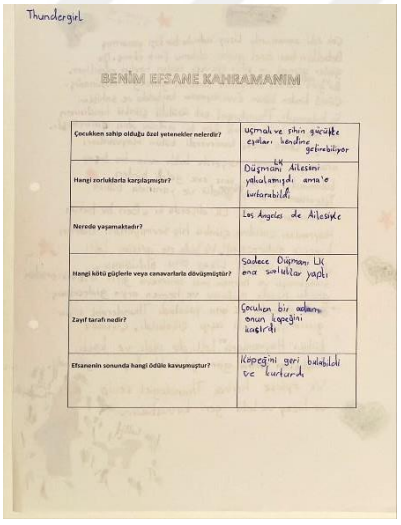


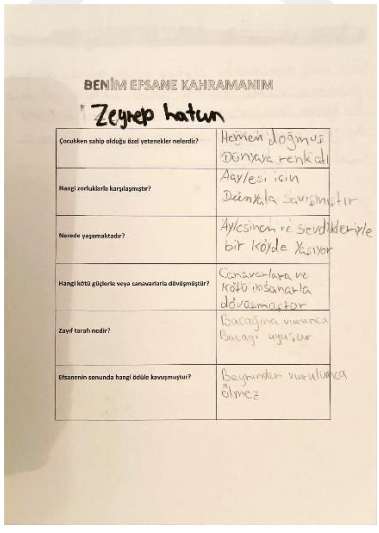
Ek 19: Efsane Metni Yazma Etkinliği

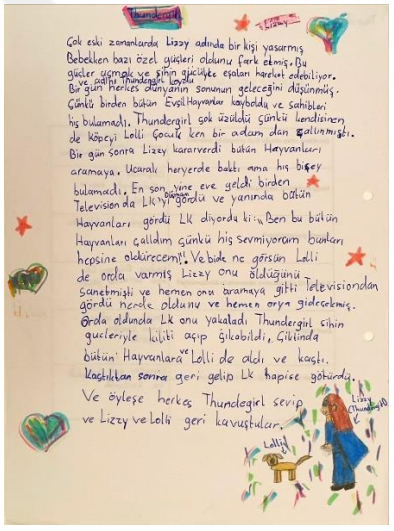




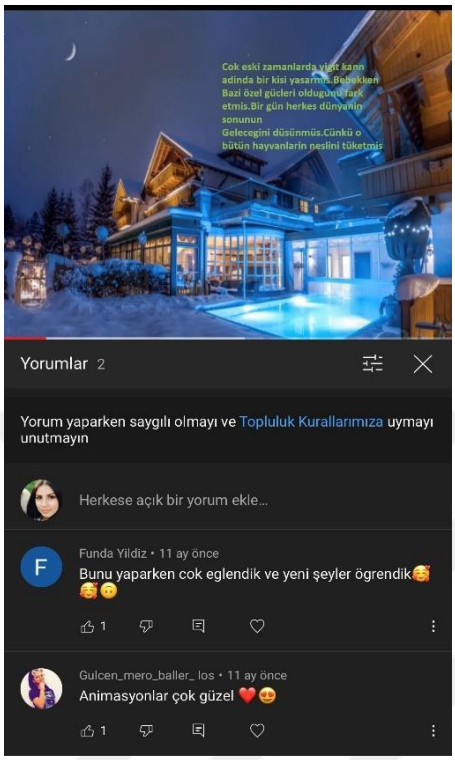


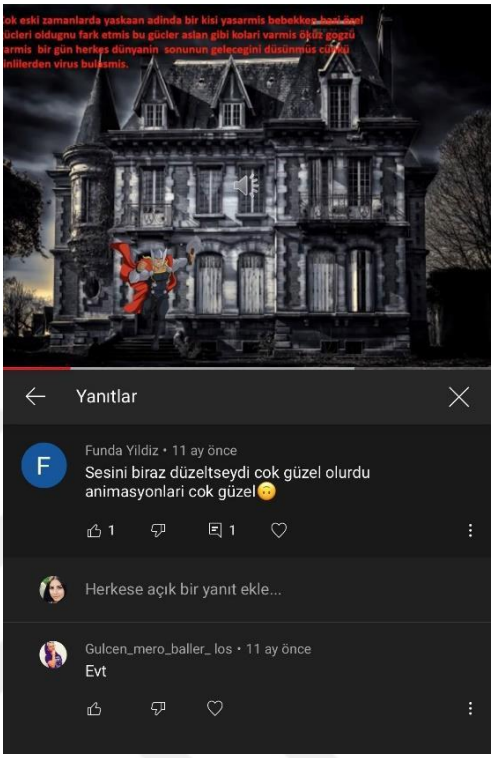


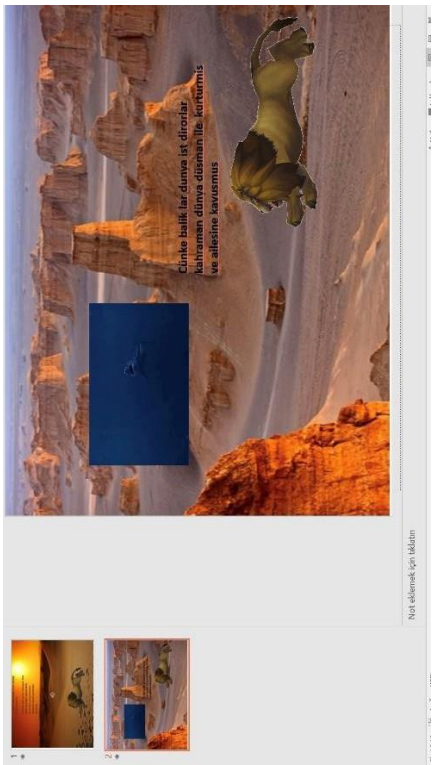


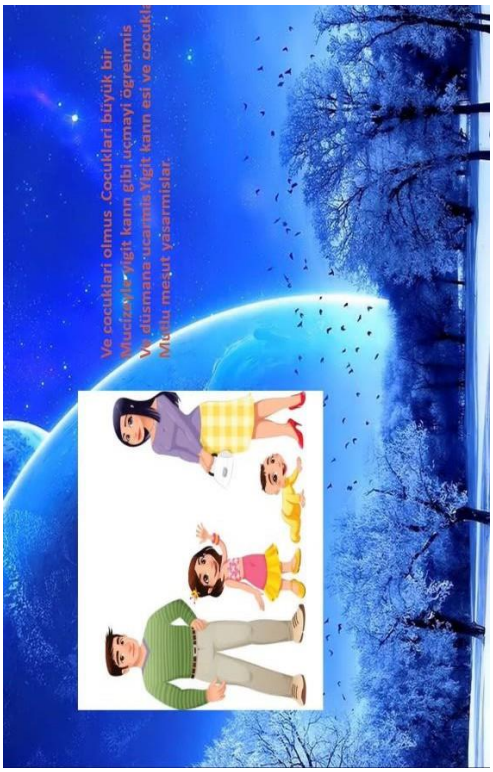


Ek 20: Dijital Hikâye Anlatımı Etkinliği Örnek Öğrenci Çalışmaları

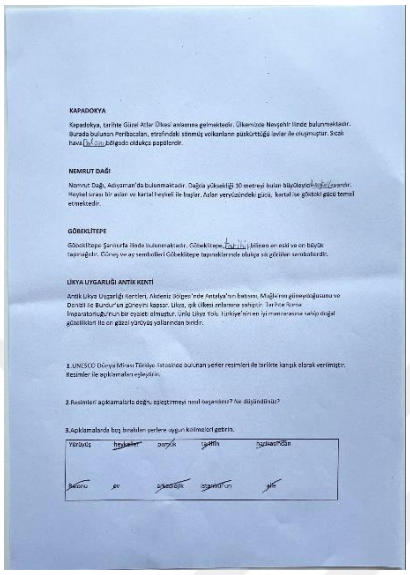








Ek 21: Gezelim Görelim Teması Çalışma Kâğıtları



KAPADOKYA

Kapadokya, tarihte Güzel Atlar Ülkesi anlamına gelmektedir. Ülkemizde Nevşehir ilinde bulunmaktadır. Burada bulunan Peribacaları, etrafındaki stratı volkanların püskürttüğü lavlar ile oluşmuştur. Sıcak hava balonu eşliğinde oldukça popülerdir.

NEMRUT DAĞI

Nemrut Dağı, Adıyaman'da bulunmaktadır. Dağın yüksekliği 10 metreyi bulan büyüleyici heykellerdir. Heykel sırası bir aslan ve kartal heykeli ile başlar. Aslan yeryüzündeki gücü, kartal ise gökteki gücü temsil etmektedir.

GÖBEKLİTEPE

Göbeklitepe Şanlıurfa ilinde bulunmaktadır. Göbeklitepe Türkiye'nin en eski ve en büyük tapınağıdır. Dünya'nın en sembolleri Göbeklitepe tapınaklarında oluşa sa görüller sembolleridir.

LİKYA UYGARLIĞI ANTİK KENTİ

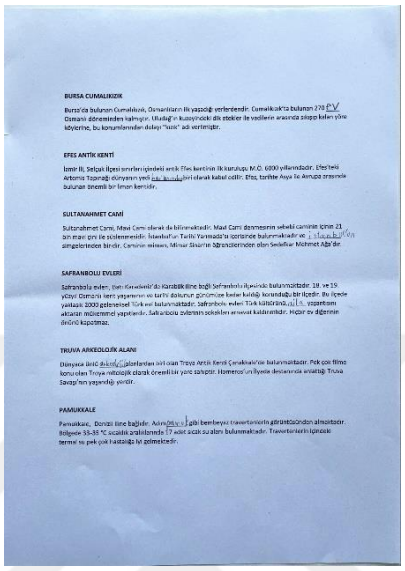
Antik Likya Uygarlığı kentleri, Akdeniz bölgesi'nde Antalya'nın batısını, Muğla'nın güneydoğusunu ve Denizli ile Burdur'un güneyini kapsar. Likya, çok ülkesi anlamına gelmiştir. Tarihte Roma İmparatorluğu'nun bir eyaleti olmuştur. Likya Likya Yolu Türkiye'nin en iyi korunmuş ve vahşi doğal güzellikleri ile en güzel yürüyüş yollarından biridir.

1. UNESCO Dünya Mirası Türkiye listesinde bulunan yerler resimleri ile birlikte karışık olarak verilmiştir. Resimler ile açıklamaları eşleştirin.

2. Resimleri açıklamalarla doğru eşleştirmeyi nasıl başardınız? Ne düşündünüz?

3. Açıklamalarda boş bırakılan yerlere uygun kelimeleri getirin.

Türkiye	binaları	antik	şehrin	bulunduğu
Bursa'nın	en	güzel	örneğidir	yer



BURSA CUMALIKIZIK

Bursa'da bulunan Cumalıkızık, Osmanlıların ilk yaşadığı yerlerdendir. Cumalıkızık'ta bulunan 270 EV Osmanlı döneminden kalmıştır. Uludağ'ın kuzeyindeki dik eteklere ile vadilerin arasında yaşayan kişiler köylerine, bu konumlarından dolayı "kızık" adı verilmiştir.

EFES ANTİK KENTİ

İzmir İli, Selçuk İlçesi sınırları içindeki antik Efes kentinin ilk kuruluşu M.Ö. 6000 yıllarındadır. Efes'teki Artemis Tapınağı dünyanın yedi harikasından biri olarak kabul edilir. Efes, tarihte Asya ile Avrupa arasında bulunan önemli bir liman kentidir.

SULTANAHMET CAMİİ

Sultanahmet Camii, Mavi Cami olarak da bilinmektedir. Mavi Cami döşemesinin sebebi caminin içinin 21 bin mavi çini ile süslenmesidir. İstanbul'un Tarihi Yarımada'sı içerisinde bulunmaktadır ve 1 Mavi Bölge simgelerinden birdir. Caminin minare, Mimar Sinan'ın öğrencilerinden olan Sedefkar Mehmet Ağa'dır.

SAFRANBOLU EVLERİ

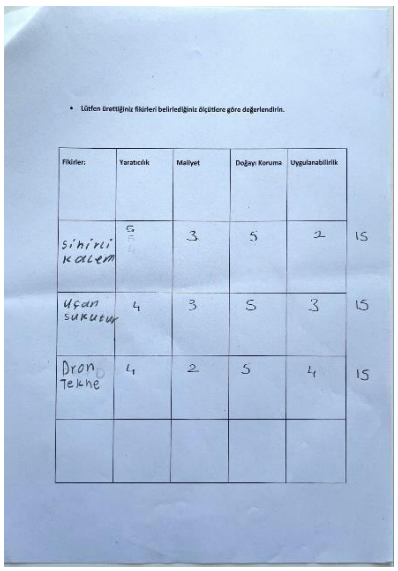
Safranbolu evleri, Batı Karadeniz'de Karabük iline bağlı Safranbolu ilçesinde bulunmaktadır. 18. ve 19. yüzyıl Osmanlı kenti yaşantısını ve tarihi dokunun günümüze kadar kalmış olduğu bir ilçedir. Bu içinde yaklaşık 2000 geleneksel Türk evi bulunmaktadır. Safranbolu evleri Türk kültürünü, ailelik, yaşantısını aktarın mükemmel yapılardır. Safranbolu evlerinin sokakları arasında kalmamaktadır. Hepsi ev diğerinin önünü kapatmaz.

TROYA ARKEOLOJİK ALANI

Dünyaca ünlü destanlardan biri olan Troya Antik Kenti Çanakkale'de bulunmaktadır. Pek çok filme konu olan Troya mitolojik olarak önemlilikte yere sahiptir. Homeros'un ilyada destanında anlattığı Truva Savaşı'nın yaşandığı yerdir.

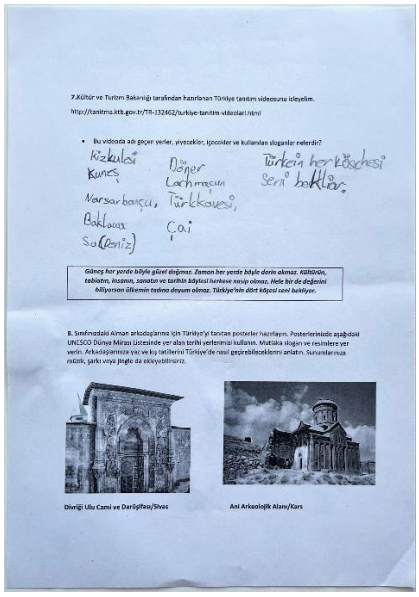
PAMUKKALE

Pamukkale, Denizli ilinde bağlıdır. Adını Ortaca gibi beyaz travertenlerin görüntüsünden almaktadır. Bölgede 35-36 °C sıcaklık oranlarında 17 adet sıcak su alanı bulunmaktadır. Travertenlerin içindeki termal su pek çok hastalığa iyi gelmektedir.



- Lütfen önerttiğiniz fikirleri belirlediğiniz ölçütlere göre değerlendirin.

Fikirler:	Yaratıcılık	Maliyet	Doğayı Koruma	Uygulanabilirlik	
Sihirli kalem	5	3	5	2	15
Uçan sukuvu	4	3	5	3	15
Dron Tekne	4	2	5	4	15



7.Kültür ve Turizm Bakanlığı tarafından hazırlanan Türkiye tanıtım videosunu izleyelim.

http://tanitma.ktb.gov.tr/TR-132462/turkiye-tanitim-videolari.html

- Bu videoda adı geçen yerler, yiyecekler, içecekler ve kullanılan sloganlar nelerdir?

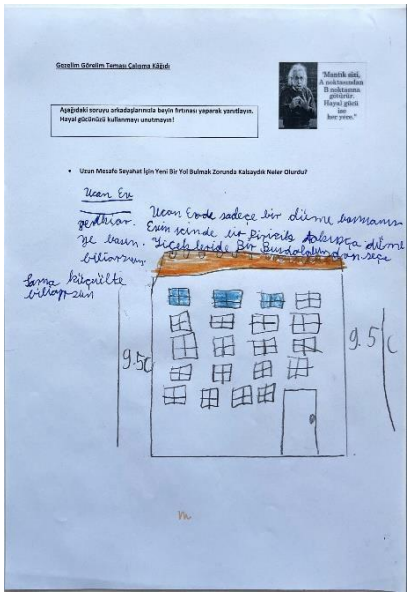
Kızkulesi, Kuneş, Narsarbaşçı, Baklava, Sa(deniz), Döner, Lahmacun, Türkkahvesi, Ca.i, Türkçe hoşkeşi, Seni bekliyor.

Güney her yerde böyle güzel değimez. Zaman her yerde böyle derin akmaz. Kültürün, tabiatın, insanın, sanatın ve tarihin büyüsü herkese nasip olmaz. Hele bir de doğasını bilmiyorsan ülkemin tadına doyum olmaz. Türkiye'nin dört köşesi seni bekliyor.

8. Sınıfındaki Alman arkadaşlarına için Türkiye'yi tanıtan posterler hazırlayın. Posterlerinizde aşağıdaki UNESCO Dünya Mirası Listesinde yer alan tarihi yerlerinizi kullanın. Mutlaka slogan ve resimlere yer verin. Arkadaşlarınıza yaz ve kış tatillerini Türkiye'de nasıl geçirebileceklerini anlatın. Sunumlarınıza müzik, şarkı veya jingle da ekleyebilirsiniz.

Divriği Ulu Cami ve Darüşşifası/Sivas

Ani Arkeolojik Alanı/Kars



Gezelim Görelim Teması Çalışma Kâğıdı

Aşağıdaki soruyu arkadaşlarınızla beyin fırtınası yaparak yanıtlayın. Hayal gücünüzü kullanmayı unutmayın!

"Matematik sizi, A noktasından B noktasına götürür. Hayal gücü ise her yere."

- Uzun Mesafe Seyahat İçin Yeni Bir Yol Bulmak Zorunda Kalsaydık Neler Olurdu?

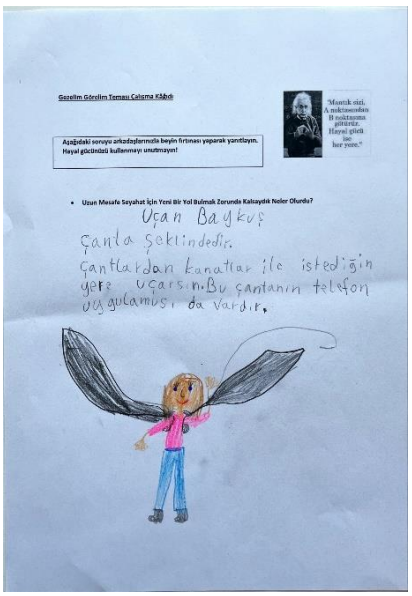
Uçan Ev

Uçan Evde sadece bir düğme basmamız gerekirdi. Evimizde ki evimiz bulunduğu yerden başka bir yere uçardı. Bir Bundalıdan başka düğme bulunmazdı.

Sema bilgisayar

9.50

9.50



Gezelim Görelim Teması Çalışma Kâğıdı

"Matematik sizi, A noktasından B noktasına götürür. Hayal gücü ise her yere."

Aşağıdaki soruyu arkadaşlarınızla beyin fırtınası yaparak yanıtlayın. Hayal gücünüzü kullanmayı unutmayın!

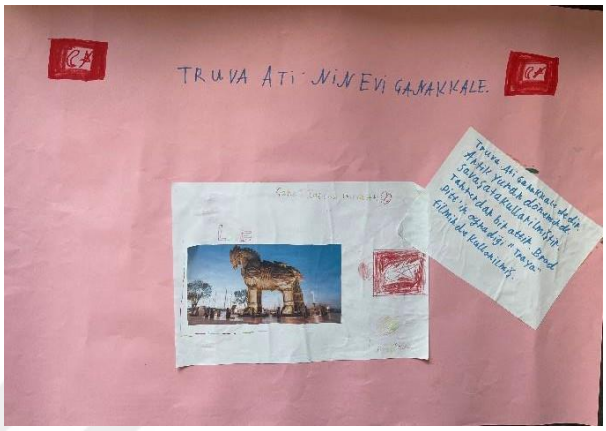
- Uzun Mesafe Seyahat İçin Yeni Bir Yol Bulmak Zorunda Kalsaydık Neler Olurdu?

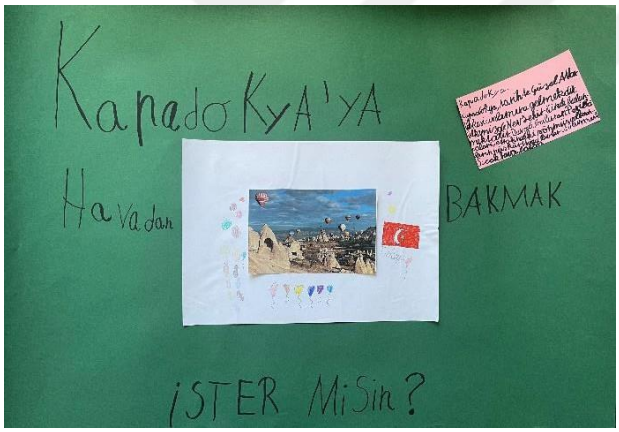
Uçan Bayku

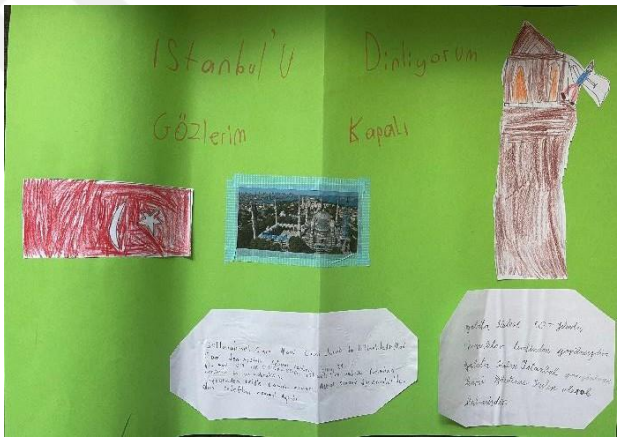
Çanta şeklindedir. Çantalardan kanatlar ile istediğin yere uçarsın. Bu çantanın telefon uygulaması da vardır.

Ek 22: Gezelim Görelim Teması Slogan Yazma Etkinliği

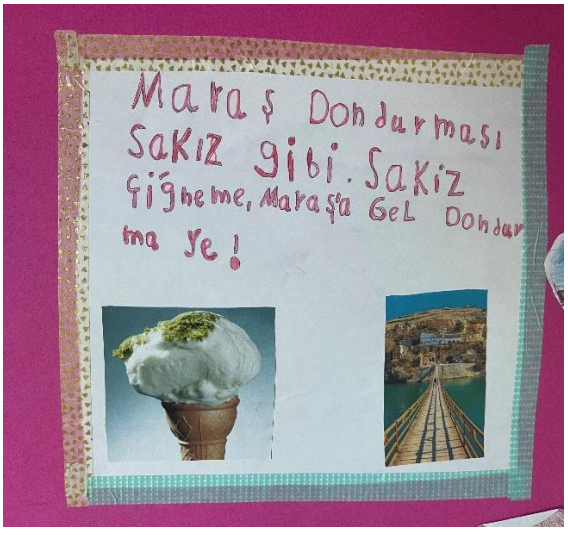




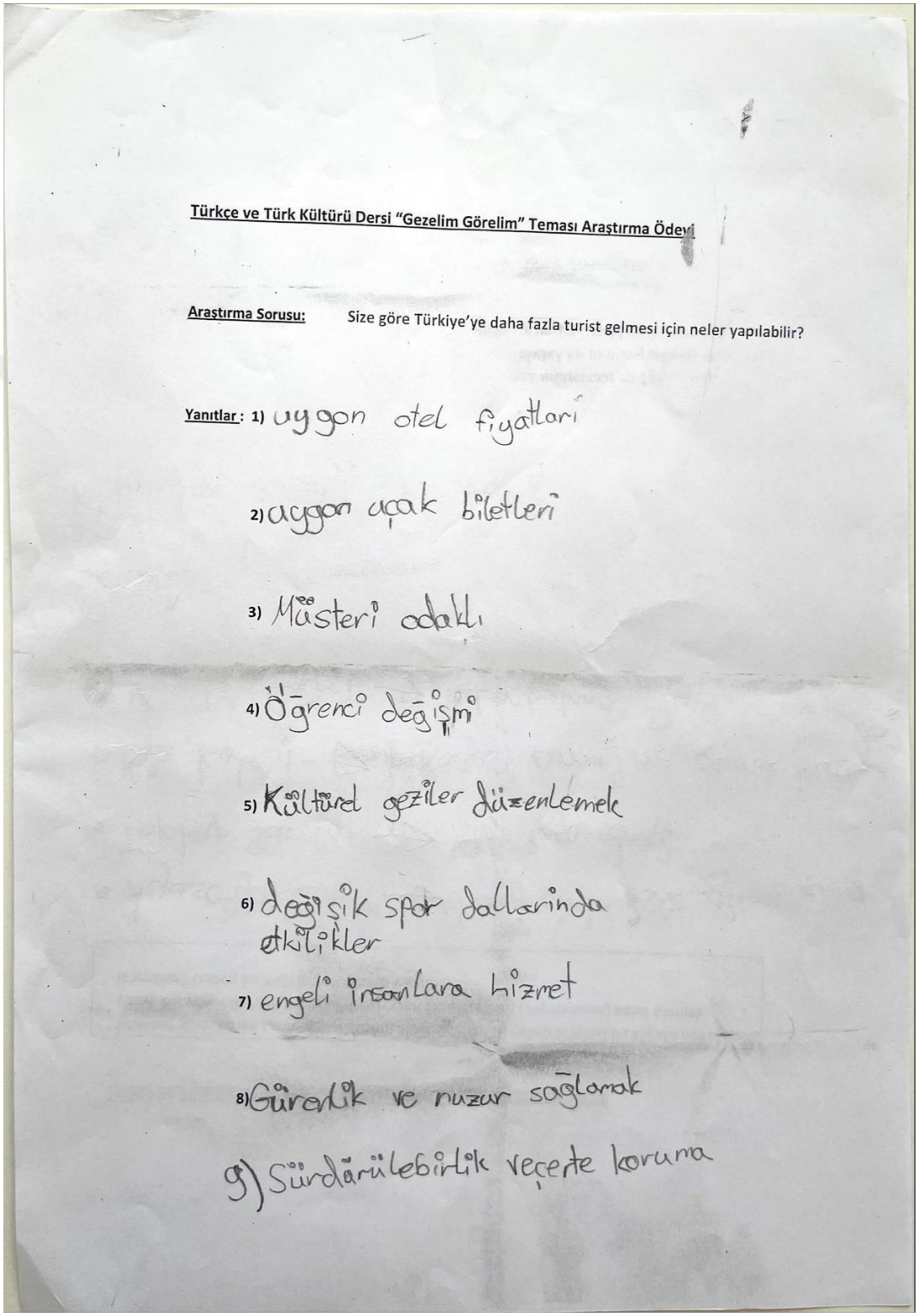








Ek 23: Gezelim Görelim Teması Görev Çalışması



Türkçe ve Türk Kültürü Dersi "Gezelim Görelim" Teması Araştırma Ödevi

Araştırma Sorusu: Size göre Türkiye'ye daha fazla turist gelmesi için neler yapılabilir?

Yanıtlar:

1) uygun otel fiyatları

2) uygun uçak biletleri

3) Müşteri odaklı

4) Öğrenci değişimi

5) Kültürel geziler düzenlemek

6) değişik spor dallarında etkinlikler

7) engeli insanlara hizmet

8) Güvenlik ve huzur sağlamak

9) Sürdürülebilirlik ve çevre koruma

Ek 24: Gezelim Görelim Teması Öğrenci Sunum Etkinliği



Ek 25: Web 2 Aracı İle Akıl Haritası Oluşturma Etkinliği

