



BUGU

Dil ve Eğitim Dergisi

BUGU
Journal of Language and Education

6/3, 331-352

TÜRKİYE

www.bugudergisi.com

E-ISSN: 2717-8137

Araştırma Makalesi

Makale Geliş Tarihi: 25.08.2025

Makale Kabul Tarihi: 14.09.2025

Ersöz, A. ve Demirel, Ş. (2025). Türkçe dersi öğretim programı (2024) öğrenme çıktılarının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre sınıflandırılması. *BUGU Dil ve Eğitim Dergisi*, 6(3), 331-352. <http://dx.doi.org/10.46321/bugu.1203>

TÜRKÇE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI (2024) ÖĞRENME ÇIKTILARININ YENİLENMİŞ BLOOM TAKSONOMİSİNE GÖRE SINIFLANDIRILMASI

Yüksek Lisans Öğrencisi Ahmet ERSÖZ

Fırat Üniversitesi a.ersoz@msn.com ORCID

Prof. Dr. Şener DEMİREL

Fırat Üniversitesi sdemirel@firat.edu.tr ORCID

Öz

Bu çalışmanın amacı, 2024 yılında yayımlanan Maarif Modeli Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki 5, 6, 7 ve 8. sınıflara ait öğrenme çıktılarını Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre sınıflandırmaktır. Çalışmada, nitel araştırma modellerinden olan betimsel model kullanılmış olup çalışma verileri, 2024 yılında MEB tarafından yayımlanan Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndan doküman incelemesi yoluyla elde edilmiştir. Verilerin sınıflandırılmasında Yenilenmiş Bloom Taksonomisi tablosu kullanılmıştır. Çalışmada elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle incelenip değerlendirilmiştir. Programda yer alan 406 öğrenme çıktısı incelenerek tasnif edilmiştir. Çalışma sonuçlarına göre, öğrenme çıktılarının %6'sı olgusal, %59'u kavramsal, %29'u işlemsel, %6'sı üstbilişsel bilgi kategorisinde bulunmaktadır. Bilişsel süreç bakımından hatırlama basamağında öğrenme çıktısı bulunmazken öğrenme çıktıların %13,79'u anlama, %24,14 uygulama, %27,59'u analiz, %26,6 değerlendirme ve %7,88'i yaratma basamağındadır. Kazanımların %37,93'ü hatırlama, anlama ve uygulamadan oluşan alt düzey bilişsel basamaklara, %62,07'si ise analiz etme, değerlendirme ve yaratmadan oluşan üst düzey bilişsel basamaklara yöneliktir.

Anahtar Sözcükler: Türkçe Dersi Öğretim Programı, taksonomi, öğrenme çıktısı, Yenilenmiş Bloom Taksonomisi.

CLASSIFICATION OF 2024 TURKISH COURSE CURRICULUM LEARNING OUTCOMES ACCORDING TO THE REVISED BLOOM TAXONOMY

Abstract

The aim of this study is to classify the learning outcomes of the 5th, 6th, 7th, and 8th grades in the Turkish Language Curriculum, published in 2024 as part of the Maarif Model, according to the Revised Bloom's Taxonomy. The study adopts a qualitative research design, specifically a descriptive model, and data were obtained through document analysis of the Turkish Language Curriculum released by the Ministry of National Education (MoNE) in 2024. The Revised Bloom's Taxonomy table was used in the classification of

BUGU Dil ve Eğitim Dergisi, 6(3), 2025, 331-352, TÜRKİYE



the data. The data obtained were analyzed using document analysis techniques. A total of 406 learning outcomes included in the curriculum were examined and classified. According to the results, 6% of the learning outcomes fall under the factual knowledge category, 59% under conceptual knowledge, 29% under procedural knowledge, and 6% under metacognitive knowledge. In terms of cognitive processes, no learning outcomes were found at the remembering level; 13.79% were at the understanding level, 24.14% at the applying level, 27.59% at the analyzing level, 26.6% at the evaluating level, and 7.88% at the creating level. In total, 37.93% of the outcomes target lower-order thinking skills (remembering, understanding, and applying), while 62.07% target higher-order thinking skills (analyzing, evaluating, and creating).

Keywords: Turkish Language Curriculum, taxonomy, learning outcome, Revised Bloom's Taxonomy.

1. Giriş

Eğitim ve öğretim faaliyetlerinin verimli olması, eğitim programlarının dinamik bir yapıda olup çağın ve toplumun gelişen ihtiyaçlarına cevap vermesiyle mümkündür. Günümüzde bilimsel ve teknolojik alanda yaşanan gelişmeler ile buna bağlı olarak sosyokültürel ve sosyoekonomik yapıda meydana gelen değişimler; bireylerin sahip olması gereken bilgi ve becerilerin de farklılaşmasını beraberinde getirmektedir. Bu durum, toplumu oluşturan bireylerin şekillendirilmesinde rol oynayan eğitim ile eğitimin uygulamadaki yol haritası olan öğretim programlarının yenilenerek güncellenmesini zorunlu kılmaktadır.

Yapılan ihtiyaç analizi çalışmalarından hareketle toplumsal değer ve davranışları da dikkate alarak hazırlanan öğretim programları, bir dersin öğretiminde bireye kazandırılması amaçlanan hedefleri ve bununla ilgili tüm eğitim durumlarını kapsamaktadır (Demirel, 2024; Varış, 1994). Öğretim programları; hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme olmak üzere birbiriyle ilişki içinde olan dört ana boyuttan oluşmaktadır. Hedefler ne amaçla öğretimin gerçekleştirileceğini, içerik amaçlanan hedeflere ulaşmada nelerin öğretileceğini, süreç içeriğin hangi yollarla işleneceğini, değerlendirme boyutu ise hedeflere ne kadar erişildiğini ifade etmektedir (Demirel, 2024; Bilen, 2002; Gözütok, 2003).

Öğretim programlarının hazırlanmasında ilk aşama, öğretim süreci sonunda öğrencilere kazandırılması beklenen bilgi ve olumlu davranışlar bütünü olarak tanımlanan hedeflerin belirlenip ortaya konmasıdır. Hedeflerin oluşturulmasının ardından bu boyuta dayanarak içerik, süreç ve değerlendirme boyutları inşa edilmektedir (Demirel, 2024; Ornstein ve Hunkins, 2014; Varış, 1994). Öğretim programlarının içerik, süreç ve değerlendirme boyutlarına kaynaklık edip yön vermesi bakımından bir pusula görevi gören hedefler dolayısıyla ayrı bir önem arz etmektedir. Bu öneme binaen hedeflerin belirlenmesi sürecinde çeşitli kriterler göz önünde bulundurulmaktadır. İlgili kriterlerden biri de hedeflerin ulaşılabilir nitelikte olmasıdır (Demirel, 2024; Sönmez, 2020). Hedeflerin öğrenci seviyelerine uygunluğunu ifade eden ulaşılabilirlik, öğretim sürecinin uygulanabilmesinin de temel şartıdır. Çünkü öğrenci seviyesine uygun olmayan hedeflere ulaşamayacağı gibi öğretim sürecinin de verimli bir biçimde işletilmesi düşünülemez.

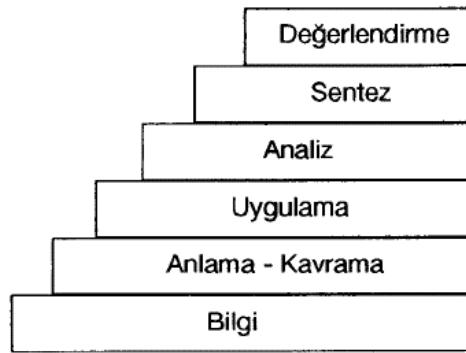
Hedeflerin ulaşılabilirliği belirlenirken eğitim psikolojisinden de yararlanılarak öğrencilerin bilişsel gelişim seviyelerine uygun biçimde hedefler düzeylerine göre aşamalı bir şekilde sınıflandırılmaktadır. Bu sınıflandırma yani taksonomi işlemi; hedeflenen davranışların basitten karmaşığa, kolaydan zora, somuttan soyuta, birbirinin önkoşulu olacak biçimde sıralanmasıdır (Sönmez, 2020). Hedeflerin bilişsel düzeylerine göre aşamalı, sarmal bir yapıda



sınıflandırılması işlemi; başta ülkemiz olmak üzere dünyanın pek çok yerinde program geliştirme ve ölçme-değerlendirme süreçlerine temel oluşturmaktadır (Yüksel, 2007; Bümen, 2006).

Eğitimde hedeflerin sistemli bir biçimde sınıflandırılması ilk kez Benjamin Bloom ve arkadaşları tarafından 1956 yılında yapılmıştır. Literatüre “Bloom Taksonomisi” olarak geçen bu ilk çalışmadan farklı olarak Gagne-1958, SOLO-1982, Haladyna-1997, Yenilenmiş Bloom Taksonomisi-2001, Fink-2003 ve Dettmer-2006 gibi bilişsel alan taksonomisi çalışmaları da mevcuttur (Ornstein ve Hunkins, 2014; Arı, 2013).

Bloom Taksonomisi, bilişsel alan becerilerinin sınıflandırmasına yönelik geliştirilen taksonomiler arasında en yaygın kullanılan ve alandaki ilk örnek olması dolayısıyla ayrı bir yere sahiptir. Bilişsel alan becerilerinin sırasıyla bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme olmak üzere altı ana basamaktan oluştuğu bu taksonomide; bilgi, kavrama, uygulama basamakları alt düzey becerileri ifade ederken analiz, sentez değerlendirme basamakları ise üst düzey becerileri ifade etmektedir (Demirel, 2024; Ertürk, 2016; Arı, 2013).

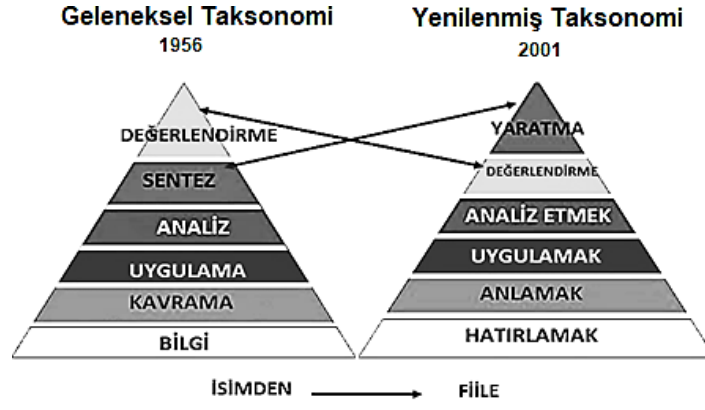


Şekil 1: Bloom Taksonomisi (1956)

Bloom Taksonomisine göre öğrenme, bu altı basamağın hiyerarşik bir biçimde işlenip ilerlemesiyle gerçekleşmektedir (Tuğrul, 2002). Dolayısıyla her basamak bir sonraki basamağın önkoşulu olup aşamalı bir ilerleyiş söz konusudur. Zamanla eğitim alanında yaşanan gelişmelere bağlı olarak öğrenme sürecinin hiyerarşik bir yapıda olmadığına anlaşılmıştır, farklı zihinsel süreçleri içeren benzer davranışların aynı kategoride ele alınması, sentez basamağının değerlendirme basamağının altında yer alması ve taksonominin tek boyutlu bir yapıda olması gibi sebeplerden ötürü Bloom Taksonomisinin gözden geçirilmesi ihtiyacı ortaya çıkmıştır. Bunun üzerine Bloom’un arkadaşları Krathwohl ve Anderson tarafından geleneksel taksonomi 2001 yılında güncellenerek yenilenmiştir. (Arı, 2013; Krathwohl, 2009; Bümen, 2006; Anderson, 1999).

Yenilenmiş Bloom Taksonomisi (2001) (YBT) incelendiğinde temel olarak iki önemli farklılık göze çarpmaktadır. Birincisi şekil 2’de de görüleceği üzere terimsel değişimdir. Geleneksel taksonominin altı kategorisi isimden fiil formuna dönüştürülmüştür. Bu dönüşümde en alt düzey olan bilgi “hatırlama”, kavrama “anlama” ve sentez ise “yaratma” olarak yeniden adlandırılmıştır.





Şekil 2: Geleneksel Bloom Taksonomisi ile Yenilenmiş Taksonominin Karşılaştırılması

İkincisi ise Tablo 1’de görüleceği üzere yapısal değişimdir. Geleneksel Bloom Taksonomisi tek boyutluyken güncellenen yeni taksonomi bilgi ve bilişsel süreç olmak üzere iki boyutlu bir yapıdadır (Forehand, 2005).

Tablo 1: Yenilenmiş Bloom Taksonomisi

BİLİŞSEL SÜREÇ BOYUTU						
BİLGİ BOYUTU	Hatırlama	Anlama	Uygulama	Analiz Etme	Değerlendirme	Yaratma
Olgusal Bilgi						
Kavramsal Bilgi						
İşlemsel Bilgi						
Üstbilişsel Bilgi						

Özetle buraya kadar yapılan açıklamalarda eğitim faaliyetlerinin ve öğretim programlarının yaşanan gelişmelerden etkilenip güncellenmesi gerektiğini, bu güncellemede bireylere kazandırılması istenilen davranışların çeşitli kriterlere göre belirlenip sınıflandırıldığı, bu sınıflandırılmada taksonomilerden yararlanıldığı ve bu taksonomilerin başında gelen Bloom Taksonomisi ile Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin yapıları hakkında genel bilgiler sunulmuştur.

Bilindiği üzere Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulunun 23.05.2024 tarihli kararına istinaden 2024-2025 Eğitim ve Öğretim Yılı ile birlikte “Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli” (TYMM) adlı bir yeni eğitim programı ülkemizde uygulanmaya konmuştur. Uygulanmaya konan yeni program, eğitim programlarının bünyesinde bulunan öğretim programlarının da yenilenmesini beraberinde getirmiştir. Bu çalışmanın amacı da TYMM ile beraber uygulanmaya konan 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı’ndaki (TÜDÖP) 5, 6, 7 ve 8. sınıflara ait dinleme/izleme, okuma, konuşma ve yazma alanlarında yer alan toplam 406 “öğrenme çıktısının” yani hedeflerin taksonomik açıdan durumunu belirlemektir. Ortaokul Türkçe dersi öğrenme çıktıalarının taksonomik durumunu belirlemede YBT referans alınmıştır. YBT’nin tercih edilme nedenleri ise geleneksel Bloom Taksonomisinin eksik yönlerinin giderilmesi, literatürde geniş kabul görmesi, en yaygın kullanıma ve güncelliğe sahip olması dolayısıyladır.



1.1. Araştırmanın Problem Durumu

Araştırmanın ana problem durumu; 2024 Ortaokul TUDÖP'te bulunan 5, 6, 7 ve 8. sınıflara ait dinleme/izleme, okuma, konuşma ve yazma alanlarındaki toplam 406 öğrenme çıktısının bilgi türü ve bilişsel süreç boyutu YBT'e göre nasıl bir dağılım göstermektedir? Bu ana problem doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

I. 2024 TUDÖP'teki 5. sınıf dinleme/izleme, okuma, konuşma ve yazma alanlarında bulunan toplam 100 öğrenme çıktısı YBT'e göre nasıl bir dağılım göstermektedir?

II. 2024 TUDÖP'teki 6. sınıf dinleme/izleme, okuma, konuşma ve yazma alanlarında bulunan toplam 100 öğrenme çıktısı YBT'e göre nasıl bir dağılım göstermektedir?

III. 2024 TUDÖP'teki 7. sınıf dinleme/izleme, okuma, konuşma ve yazma alanlarında bulunan toplam 103 öğrenme çıktısı YBT'e göre nasıl bir dağılım göstermektedir?

IV. 2024 TUDÖP'teki 8. sınıf dinleme/izleme, okuma, konuşma ve yazma alanlarında bulunan toplam 103 öğrenme çıktısı YBT'e göre nasıl bir dağılım göstermektedir?

V. 2024 TUDÖP'teki 5, 6, 7 ve 8. sınıfların dinleme/izleme, okuma, konuşma ve yazma alanlarında bulunan toplam 406 öğrenme çıktısı YBT'e göre nasıl bir dağılım göstermektedir?

1.2. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı; 2024 Ortaokul TUDÖP'te bulunan 5, 6, 7 ve 8. sınıflara ait dinleme/izleme, okuma, konuşma ve yazma alanlarındaki toplam 406 öğrenme çıktısının hangi bilgi türü ve bilişsel süreç boyutlarında yer aldığını tespit ederek bu öğrenme çıktılarının niteliği hakkında fikir sahibi olmaktır.

1.3. Araştırmanın Önemi

Literatürde Türkçe dersi öğretim programlarına yönelik yapılan taksonomik çalışmalar incelendiğinde; 2018 TUDÖP'e yönelik üç çalışmanın (Çerçi, 2018; Büyükalın Filiz ve Yıldırım, 2019; Erol ve Kavruk, 2021) olduğu, 2017 ve 2015 TUDÖP'e yönelik bir çalışmanın (Arı, 2018) olduğu, 2015 ve 2006 TUDÖP'e yönelik ise bir çalışmanın (Avşar, 2017) olduğu gözlenmektedir. Türkçe dersi öğretim programlarını konu edinen taksonomik çalışmaların bir elin parmaklarını geçmemesi ve yapılan çalışmaların ise geçmiş öğretim programlarına yönelik olmaları dolayısıyla güncel çalışmaların yapılarak alandaki bu eksikliğin giderilmesi elzemdir. Ayrıca yapılacak çalışmaların öğretim programındaki hedeflerin aksayan yönlerini belirlemede, öğretmenlere ders planı hazırlama sürecinde, konuyla ilgilenen uzmanlara alanlarında katkı sunacağı düşünülmektedir.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma; 2024 TUDÖP'teki bilişsel alana yönelik öğrenme çıktıları ile sınırlıdır. Ayrıca araştırmanın hazırlanması sürecinde yapılan literatür taraması ile benzer çalışmaların kıyası sadece ortaokul TUDÖP'e yönelik çalışmalarla sınırlıdır.

2. Yöntem

Araştırmanın bu bölümünde yapılan çalışmanın modeline, veri kaynağına, veri toplama sürecine ve verilerin analizine dair bilgilere yer verilmektedir.



2.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programı öğrenme çıktıları Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre incelenip tasnif edildiğinden dolayı betimsel model kullanılmıştır. Bir nitel araştırma yöntemi olan betimsel model, bir durumu olabildiğince eksiksiz ve özenli bir biçimde tanımlamadır. (Büyüköztürk vd., 2018) Sosyal bir olay veya olgunun oluşumunu kendi doğal sahası içerisinde tasvir eden nitel araştırmalar; görüşme, gözlem ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı algıların ve olguların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir şekilde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programında yer alan öğrenme çıktılarının taksonomik durumlarının incelenmesi dolayısıyla da veri toplama yöntemi olarak doküman incelemesi kullanılmıştır. Belgesel tarama, belge incelemesi adlarıyla da ifade edilen doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren materyallerin incelenmesini kapsamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

2.2. Araştırmanın Çalışma Materyali

Araştırmanın veri kaynağını 2024 yılında Millî Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ile birlikte yayımlanan Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı oluşturmaktadır. Araştırmada kullanılan ilgili öğretim programı, Millî Eğitim Bakanlığının Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli için hazırladığı <https://tymm.meb.gov.tr> adresli internet sayfasından alınmıştır.

2.3. Araştırma Verilerinin Toplanması

Araştırmada kullanılan verilerin doküman incelemesi tekniğiyle toplanması sürecinde sırasıyla aşağıda yer alan basamaklar kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2011):

1. Dokümanlara Ulaşma: Çalışmada kullanılan 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programına, Millî Eğitim Bakanlığının Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli için hazırladığı <https://tymm.meb.gov.tr> adresli açık internet sayfasından PDF formatında ulaşılmıştır.

2. Orijinalligi Kontrol Etme: İlgili dokümana Millî Eğitim Bakanlığının resmi sayfasından erişildiği için orijinaldir.

3. Dokümanları İnceleme: İlgili dokümanın sistematik bir şekilde anlaşılup çözümlenmesi için Anderson ve Kratwohl (2002) tarafından geliştirilen Yenilenmiş Bloom Taksonomisine ait tablo kullanılmıştır.

4. Veriyi Analiz Etme: İlgili dokümandan toplanan veriler ölçüt örnekleme ile oluşturulup içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programında yer alan öğrenme çıktıları taranarak Yenilenmiş Bloom Taksonomisine ait tabloda denk geldiği hücrelere yerleştirilmiştir.

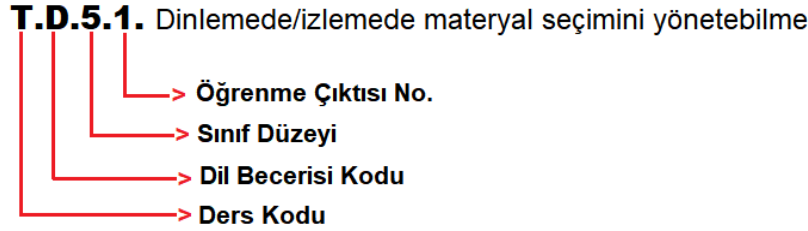
5. Veriyi Kullanma: İlgili veriler, Millî Eğitim Bakanlığının <https://tymm.meb.gov.tr> adresli internet sayfasında herkese açık bir şekilde yer almakta olup bu verilerin kullanılmasında herhangi bir kişi, kurum ve kuruluşa zarar gelmeyecektir.

2.4. Araştırma Verilerinin Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin analizinde içerik analizi yaklaşımı kullanılmıştır. İçerik analizi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren materyallerin eksiksiz bir şekilde ayrıntılı biçimde incelenmesini kapsamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bir başka ifadeyle ise belli bir amaçla kaynakları bulup seçme, okuyup notlar alma ve değerlendirme



işlemlerini içeren bir yaklaşımdır (Karasar, 2005). Bu doğrultuda, Yenilenmiş Bloom Taksonomisi tablosu ölçüt alınarak 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki dinleme, okuma, konuşma ve yazma alanlarında yer alan öğrenme çıktılarının taksonomik açıdan hangi bilgi türü ve bilişsel süreç boyutuna karşılık geldiği tek tek her bir öğrenme çıktısının incelenmesiyle tablolastırılmıştır. Araştırma kapsamında 2024 TUDÖP'te yer alan toplam 406 öğrenme çıktısının tamamı incelenmiştir. Tablolarda kullanılan öğrenme çıktılarının genel yapısı ise şekil 3'te sunulmuştur.



Şekil 3: Öğrenme Çıktılarının Yapısı

3. Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde, araştırma alt problemlerinden hareketle elde edilen bulgular ile bu bulgulara ait yorumlara yer verilmektedir.

2024 Ortaokul TUDÖP'te bulunan 5, 6, 7 ve 8. sınıflara ait dinleme/izleme, okuma, konuşma ve yazma alanlarındaki toplam 406 öğrenme çıktısı bulunmaktadır. İlgili öğrenme çıktılarının dört temel dil beceri alanlarına göre dağılımları Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2: 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programı Öğrenme Çıktılarının Dağılımı

	Dinleme/İzleme		Okuma		Konuşma		Yazma		Toplam
	f	%	f	%	f	%	f	%	
5. Sınıf	25	25	27	27	26	26	22	22	100
6. Sınıf	25	25	27	27	26	26	22	22	100
7. Sınıf	27	26.22	28	27.18	26	25.24	22	21.36	103
8. Sınıf	27	26.22	28	27.18	26	25.24	22	21.36	103
Toplam	104		110		104		88		406

Tablo 2 incelendiğinde, 5 ve 6. sınıflarda öğrenme çıktılarının sayısı 100 adetle birbirine eşitken, 7 ve 8. sınıflar da ise 103 adetle birbirine eşit olduğu görülmektedir. Toplam 406 öğrenme çıktısından 110 adet ile en fazla öğrenme çıktısı okuma alanında iken 88 öğrenme çıktısı ile en düşük rakam yazma alanındadır. Ayrıca dinleme/izleme ve konuşma alanlarının öğrenme çıktı sayıları ise 104 adetle eşit durumdadır.

5 ve 6. sınıfların dinleme/izleme öğrenme çıktıları 25 adetle birbirine eşit olduğu görülmektedir. 7 ve 8. sınıfların dinleme/izleme öğrenme çıktılarından ise iki fazlalıkla 27 adet olarak birbirlerine eşittir. Aynı şekilde okuma alanında 5 ve 6. sınıfların 27 adetle, 7 ve 8. sınıfların ise bir fazla olmak üzere 28 adetle öğrenme çıktılarından birbirlerine eşit olduğu görülmektedir. Konuşmada 26 ve yazmada 22 adet öğrenme çıktısı bulunup bu rakamın tüm sınıflar düzeyinde eşit olduğu görülmektedir.

3.1. 5. Sınıf Öğrenme Çıktılarının YBT'e Göre Dağılımı

5. sınıfa ait öğrenme çıktılarından YBT'e göre sınıflandırılması Tablo 3'te sunulmuştur.



Tablo 3: Türkçe Dersi 5. Sınıf Öğrenme Çıktılarının YBT'e Göre Sınıflandırılması

	Bilişsel Süreç Boyutu					
	Hatırlama	Anlama	Uygulama	Analiz	Değerlendirme	Yaratma
Bilgi Boyutu	Olgusal Bilgi	T.D.5.4.				
		T.D.5.5.				
		T.D.5.6.				
		T.O.5.5.				
		T.O.5.6.				
		T.O.5.7.				
	Kavramsal Bilgi	T.D.5.3.	T.K.5.4.	T.D.5.9.	T.D.5.8.	
		T.D.5.7.	T.K.5.8.	T.D.5.10.	T.D.5.22.	
		T.D.5.12.	T.K.5.11.	T.D.5.11.	T.D.5.23.	
		T.D.5.21.	T.K.5.14.	T.D.5.13.	T.O.5.9.	
		T.O.5.4.	T.K.5.21.	T.D.5.14.	T.O.5.24.	
		T.O.5.8.	T.K.5.22.	T.D.5.15.	T.O.5.25.	
		T.O.5.13.	T.K.5.23.	T.D.5.16.	T.Y.5.14.	
		T.O.5.23.	T.K.5.24.	T.D.5.17.		
			T.Y.5.4.	T.D.5.18.		
			T.Y.5.8.	T.D.5.19.		
			T.Y.5.11.	T.D.5.20.		
			T.Y.5.17.	T.O.5.10.		
			T.Y.5.18.	T.O.5.11.		
			T.Y.5.19.	T.O.5.12.		
			T.Y.5.20.	T.O.5.14.		
			T.Y.5.21.	T.O.5.15.		
				T.O.5.16.		
				T.O.5.17.		
				T.O.5.18.		
				T.O.5.19.		
				T.O.5.20.		
				T.O.5.21.		
				T.O.5.22.		
				T.K.5.12.		
				T.K.5.13.		
				T.Y.5.9.		
				T.Y.5.10.		
	İşlemsel Bilgi		T.O.5.2.		T.D.5.1.	T.D.5.24.
			T.K.5.5.		T.D.5.2.	T.O.5.26.
			T.K.5.9.		T.O.5.1.	T.K.5.6.
			T.K.5.10.		T.O.5.3.	T.K.5.19.
			T.K.5.15.		T.K.5.1.	T.Y.5.6.
			T.K.5.20.		T.K.5.2.	T.Y.5.16.
			T.K.5.25.		T.K.5.3.	
			T.Y.5.5.		T.K.5.16.	
			T.Y.5.12.		T.K.5.17.	
					T.K.5.18.	
					T.Y.5.1.	
					T.Y.5.2.	
					T.Y.5.3.	
					T.Y.5.13.	
					T.Y.5.15.	
	Üstbilişsel Bilgi				T.D.5.25.	T.K.5.7.
					T.O.5.27.	T.Y.5.7.
					T.K.5.26.	
					T.Y.5.22.	

Tablo 3 incelendiğinde, beşinci sınıfa ait öğrenme çıktılarının 6'sının olgusal bilgi, 58'inin kavramsal bilgi, 30'unun işlemsel bilgi ve 6'sının da üst bilişsel bilgi boyutunda yer



aldığı görülmektedir. Ayrıca bilişsel süreç boyutunda ise hatırlama basamağında öğrenme çıktısı bulunmazken anlamada 14, uygulamada 25, analizde 27, değerlendirmede 26 ve yaratma basamağında ise 8 adet öğrenme çıktısı yer almaktadır.

Tablo 4: Türkçe Dersi 5. Sınıf Öğrenme Çıktılarının YBT'e Göre Dağılımı

Bilişsel Süreç Boyutu	Bilgi Boyutu									
	Olgusal		Kavramsal		İşlemsel		Üstbilişsel		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Hatırlama	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Anlama	6	6	8	8	-	-	-	-	14	14
Uygulama	-	-	16	16	9	9	-	-	25	25
Analiz Etme	-	-	27	27	-	-	-	-	27	27
Değerlendirme	-	-	7	7	15	15	4	4	26	26
Yaratma	-	-	-	-	6	6	2	2	8	8
Toplam	6	6	58	58	30	30	6	6	100	100

Tablo 4 incelendiğinde, beşinci sınıfa ait öğrenme çıktılarının %6'sının olgusal bilgiyi anlama düzeyinde olduğu görülmektedir. Kavramsal bilgi boyutundaki öğrenme çıktıların ise %8'inin bilgiyi anlama, %16'sının bilgiyi uygulama, %27'sinin bilgiyi analiz etme, %7'sinin bilgiyi değerlendirme düzeyinde yer aldığı tespit edilmiştir. İşlemsel bilgi boyutundaki öğrenme çıktıların %9'unun bilgiyi uygulama, %15'inin bilgiyi değerlendirme ve %6'sının ise bilgiyi yaratma düzeyinde olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca üst bilişsel bilgi boyutunda ise öğrenme çıktıların %4'ünün bilgiyi değerlendirme ve %2'sinin de bilgiyi yaratma düzeyinde yer aldığı gözlenmektedir.

5. sınıf düzeyinde en fazla öğrenme çıktısının %58 ile kavramsal bilgi türünde olduğu, ardından ise %30 ile işlemsel bilgi türünün geldiği tespit edilmiştir. Ayrıca olgusal ve üst bilişsel bilgi türlerinde %6 ile aynı oranda öğrenme çıktısının bulunduğu gözlenmektedir. Bilişsel süreç boyutunda ise hatırlama basamağında öğrenme çıktısı yer almazken %27 ile en fazla öğrenme çıktısının analiz basamağında bulunduğu ve sırasıyla bu basamağı %26 ile değerlendirme, %25 ile uygulama, %14 ile anlama ve %8 ile yaratma basamaklarının takip ettiği karşımıza çıkmaktadır.

3.2. 6. Sınıf Öğrenme Çıktılarının YBT'e Göre Dağılımı

6. sınıfa ait öğrenme çıktıların YBT'e göre sınıflandırılması Tablo 5'te sunulmuştur.



Tablo 5: Türkçe Dersi 6. Sınıf Öğrenme Çıktılarının YBT'e Göre Sınıflandırılması

	Bilişsel Süreç Boyutu					
	Hatırlama	Anlama	Uygulama	Analiz	Değerlendirme	Yaratma
Bilgi Boyutu	Olgusal Bilgi	T.D.6.4.				
		T.D.6.5.				
		T.D.6.6.				
		T.O.6.5.				
		T.O.6.6.				
		T.O.6.7.				
	Kavramsal Bilgi	T.D.6.3.	T.K.6.4.	T.D.6.9.	T.D.6.8.	
		T.D.6.7.	T.K.6.8.	T.D.6.10.	T.D.6.22.	
		T.D.6.12.	T.K.6.11.	T.D.6.11.	T.D.6.23.	
		T.D.6.21.	T.K.6.14.	T.D.6.13.	T.O.6.9.	
		T.O.6.4.	T.K.6.21.	T.D.6.14.	T.O.6.24.	
		T.O.6.8.	T.K.6.22.	T.D.6.15.	T.O.6.25.	
		T.O.6.13.	T.K.6.23.	T.D.6.16.	T.Y.6.14.	
		T.O.6.23.	T.K.6.24.	T.D.6.17.		
			T.Y.6.4.	T.D.6.18.		
			T.Y.6.8.	T.D.6.19.		
			T.Y.6.11.	T.D.6.20.		
			T.Y.6.17.	T.O.6.10.		
			T.Y.6.18.	T.O.6.11.		
			T.Y.6.19.	T.O.6.12.		
			T.Y.6.20.	T.O.6.14.		
			T.Y.6.21.	T.O.6.15.		
				T.O.6.16.		
				T.O.6.17.		
				T.O.6.18.		
				T.O.6.19.		
				T.O.6.20.		
				T.O.6.21.		
				T.O.6.22.		
				T.K.6.12.		
				T.K.6.13.		
				T.Y.6.9.		
				T.Y.6.10.		
	İşlemsel Bilgi		T.O.6.2.		T.D.6.1.	T.D.6.24.
			T.K.6.5.		T.D.6.2.	T.O.6.26.
			T.K.6.9.		T.O.6.1.	T.K.6.6.
			T.K.6.10.		T.O.6.3.	T.K.6.19.
			T.K.6.15.		T.K.6.1.	T.Y.6.6.
			T.K.6.20.		T.K.6.2.	T.Y.6.16.
			T.K.6.25.		T.K.6.3.	
			T.Y.6.5.		T.K.6.16.	
			T.Y.6.12.		T.K.6.17.	
					T.K.6.18.	
	Üstbilişsel Bilgi				T.Y.6.1.	
					T.Y.6.2.	
					T.Y.6.3.	
					T.Y.6.13.	
					T.Y.6.15.	
					T.D.6.25.	T.K.6.7.
					T.O.6.27.	T.Y.6.7.
					T.K.6.26.	
					T.Y.6.22.	

Tablo 5 incelendiğinde, altıncı sınıfa ait öğrenme çıktılarının 6'sının olgusal bilgi, 58'inin kavramsal bilgi, 30'unun işlemsel bilgi ve 6'sının da üst bilişsel bilgi boyutunda yer aldığı



görülmektedir. Ayrıca bilişsel süreç boyutunda ise hatırlama basamağında öğrenme çıktısı bulunmazken anlamada 14, uygulamada 25, analizde 27, değerlendirmede 26 ve yaratma basamağında ise 8 adet öğrenme çıktısı yer almaktadır.

Tablo 6: Türkçe Dersi 6. Sınıf Öğrenme Çıktılarının YBT'e Göre Dağılımı

Bilişsel Süreç Boyutu	Bilgi Boyutu									
	Olgusal		Kavramsal		İşlemsel		Üstbilişsel		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Hatırlama	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Anlama	6	6	8	8	-	-	-	-	14	14
Uygulama	-	-	16	16	9	9	-	-	25	25
Analiz Etme	-	-	27	27	-	-	-	-	27	27
Değerlendirme	-	-	7	7	15	15	4	4	26	26
Yaratma	-	-	-	-	6	6	2	2	8	8
Toplam	6	6	58	58	30	30	6	6	100	100

Tablo 6 incelendiğinde, altıncı sınıfa ait öğrenme çıktıların %6'sının olgusal bilgiyi anlama düzeyinde olduğu görülmektedir. Kavramsal bilgi boyutundaki öğrenme çıktıların ise %8'inin bilgiyi anlama, %16'sının bilgiyi uygulama, %27'sinin bilgiyi analiz etme, %7'sinin bilgiyi değerlendirme düzeyinde yer aldığı tespit edilmiştir. İşlemsel bilgi boyutundaki öğrenme çıktıların %9'unun bilgiyi uygulama, %15'inin bilgiyi değerlendirme ve %6'sının ise bilgiyi yaratma düzeyinde olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca üstbilişsel bilgi boyutunda ise öğrenme çıktıların %4'ünün bilgiyi değerlendirme ve %2'sinin de bilgiyi yaratma düzeyinde yer aldığı gözlenmektedir.

6. sınıf düzeyinde en fazla öğrenme çıktısının %58 ile kavramsal bilgi türünde olduğu, ardından ise %30 ile işlemsel bilgi türünün geldiği tespit edilmiştir. Ayrıca olgusal ve üstbilişsel bilgi türlerinde %6 ile aynı oranda öğrenme çıktısının bulunduğu gözlenmektedir. Bilişsel süreç boyutunda ise hatırlama basamağında öğrenme çıktısı yer almazken %27 ile en fazla öğrenme çıktısının analiz basamağında bulunduğu ve sırasıyla bu basamağı %26 ile değerlendirme, %25 ile uygulama, %14 ile anlama ve %8 ile yaratma basamaklarının takip ettiği karşımıza çıkmaktadır.

3.3. 7. Sınıf Öğrenme Çıktılarının YBT'e Göre Dağılımı

7. sınıfa ait öğrenme çıktıların YBT'e göre sınıflandırılması Tablo 7'de sunulmuştur.



Tablo 7: Türkçe Dersi 7. Sınıf Öğrenme Çıktılarının YBT'e Göre Sınıflandırılması

	Bilişsel Süreç Boyutu					
	Hatırlama	Anlama	Uygulama	Analiz	Değerlendirme	Yaratma
Bilgi Boyutu	Olgusal Bilgi	T.D.7.4.				
		T.D.7.5.				
		T.D.7.6.				
		T.O.7.4.				
		T.O.7.5.				
		T.O.7.6.				
	Kavramsal Bilgi	T.D.7.3.	T.K.7.4.	T.D.7.9.	T.D.7.8.	
		T.D.7.7.	T.K.7.8.	T.D.7.10.	T.D.7.23.	
		T.D.7.12.	T.K.7.11.	T.D.7.11.	T.D.7.24.	
		T.D.7.22.	T.K.7.14.	T.D.7.13.	T.D.7.25.	
		T.O.7.3.	T.K.7.21.	T.D.7.14.	T.O.7.8.	
		T.O.7.7.	T.K.7.22.	T.D.7.15.	T.O.7.24.	
		T.O.7.13.	T.K.7.23.	T.D.7.16.	T.O.7.25.	
		T.O.7.23.	T.K.7.24.	T.D.7.17.	T.O.7.26.	
			T.Y.7.4.	T.D.7.18.	T.Y.7.14.	
			T.Y.7.8.	T.D.7.19.		
			T.Y.7.11.	T.D.7.20.		
			T.Y.7.17.	T.D.7.21.		
			T.Y.7.18.	T.O.7.9.		
			T.Y.7.19.	T.O.7.10.		
			T.Y.7.20.	T.O.7.11.		
			T.Y.7.21.	T.O.7.13.		
				T.O.7.14.		
				T.O.7.15.		
				T.O.7.16.		
				T.O.7.17.		
				T.O.7.18.		
				T.O.7.19.		
				T.O.7.20.		
				T.O.7.21.		
				T.O.7.22.		
				T.K.7.12.		
				T.K.7.13.		
				T.Y.7.9.		
				T.Y.7.10.		
	İşlemsel Bilgi		T.K.7.5.		T.D.7.1.	T.D.7.26.
			T.K.7.9.		T.D.7.2.	T.O.7.27.
			T.K.7.10.		T.O.7.1.	T.K.7.6.
			T.K.7.15.		T.O.7.2.	T.K.7.19.
			T.K.7.20.		T.K.7.1.	T.Y.7.6.
			T.K.7.25.		T.K.7.2.	T.Y.7.16.
			T.Y.7.5.		T.K.7.3.	
			T.Y.7.12.		T.K.7.16.	
					T.K.7.17.	
					T.K.7.18.	
					T.Y.7.1.	
					T.Y.7.2.	
					T.Y.7.3.	
					T.Y.7.13.	
					T.Y.7.15.	
	Üstbilişsel Bilgi				T.D.7.27.	T.K.7.7.
					T.O.7.28.	T.Y.7.7.
					T.K.7.26.	
					T.Y.7.22.	



Tablo 7 incelendiğinde, yedinci sınıfa ait öğrenme çıktılarının 6'sının olgusal bilgi, 62'sinin kavramsal bilgi, 29'unun işlemsel bilgi ve 6'sının da üstbilişsel bilgi boyutunda yer aldığı görülmektedir. Ayrıca bilişsel süreç boyutunda ise hatırlama basamağında öğrenme çıktısı bulunmazken anlamada 14, uygulamada 24, analizde 29, değerlendirmede 28 ve yaratma basamağında ise 8 adet öğrenme çıktısı yer almaktadır.

Tablo 8: Türkçe Dersi 7. Sınıf Öğrenme Çıktılarının YBT'e Göre Dağılımı

Bilişsel Süreç Boyutu	Bilgi Boyutu									
	Olgusal		Kavramsal		İşlemsel		Üstbilişsel		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Hatırlama	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Anlama	6	5.8	8	7.8	-	-	-	-	14	13.6
Uygulama	-	-	16	15.5	8	7.7	-	-	24	23.3
Analiz Etme	-	-	29	28.1	-	-	-	-	29	28.2
Değerlendirme	-	-	9	8.7	15	14.6	4	3.9	28	27.2
Yaratma	-	-	-	-	6	5.8	2	1.9	8	7.7
Toplam	6	5.8	62	60.1	29	28.1	6	5.8	103	100

Tablo 8 incelendiğinde yedinci sınıflara ait öğrenme çıktılarının %5.8'inin olgusal bilgiyi anlama düzeyinde olduğu görülmektedir. Kavramsal bilgi boyutundaki öğrenme çıktıların ise %7.8'inin bilgiyi anlama, %15.5'inin bilgiyi uygulama, %28.1'inin bilgiyi analiz etme, %8.7'sinin bilgiyi değerlendirme düzeyinde yer aldığı tespit edilmiştir. İşlemsel bilgi boyutundaki öğrenme çıktıların %7.7'sinin bilgiyi uygulama, %14.6'sının bilgiyi değerlendirme ve %5.8'inin ise bilgiyi yaratma düzeyinde olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca üst bilişsel bilgi boyutunda ise öğrenme çıktıların %3.9'unun bilgiyi değerlendirme ve %1.9'unun da bilgiyi yaratma düzeyinde yer aldığı gözlenmektedir.

7. sınıf düzeyinde en fazla öğrenme çıktısının %60.1 ile kavramsal bilgi türünde olduğu, ardından ise %28.1 ile işlemsel bilgi türünün geldiği tespit edilmiştir. Ayrıca olgusal ve üst bilişsel bilgi türlerinde %5.8 ile aynı oranda öğrenme çıktısının bulunduğu gözlenmektedir. Bilişsel süreç boyutunda ise hatırlama basamağında öğrenme çıktısı yer almazken %28.2 ile en fazla öğrenme çıktısının analiz basamağında bulunduğu ve sırasıyla bu basamağı %27.2 ile değerlendirme, %23.3 ile uygulama, %13.6 ile anlama ve %7.7 ile yaratma basamaklarının takip ettiği karşımıza çıkmaktadır.

3.4. 8. Sınıf Öğrenme Çıktılarının YBT'e Göre Dağılımı

8. sınıfa ait öğrenme çıktıların YBT'e göre sınıflandırılması Tablo 9'da sunulmuştur.



Tablo 9: Türkçe Dersi 8. Sınıf Öğrenme Çıktılarının YBT'e Göre Sınıflandırılması

	Bilişsel Süreç Boyutu					
	Hatırlama	Anlama	Uygulama	Analiz	Değerlendirme	Yaratma
Bilgi Boyutu	Olgusal Bilgi	T.D.7.4.				
		T.D.7.5.				
		T.D.7.6.				
		T.O.7.4.				
		T.O.7.5.				
		T.O.7.6.				
	Kavramsal Bilgi	T.D.7.3.	T.K.7.4.	T.D.7.9.	T.D.7.8.	
		T.D.7.7.	T.K.7.8.	T.D.7.10.	T.D.7.23.	
		T.D.7.12.	T.K.7.11.	T.D.7.11.	T.D.7.24.	
		T.D.7.22.	T.K.7.14.	T.D.7.13.	T.D.7.25.	
		T.O.7.3.	T.K.7.21.	T.D.7.14.	T.O.7.8.	
		T.O.7.7.	T.K.7.22.	T.D.7.15.	T.O.7.24.	
		T.O.7.13.	T.K.7.23.	T.D.7.16.	T.O.7.25.	
		T.O.7.23.	T.K.7.24.	T.D.7.17.	T.O.7.26.	
			T.Y.7.4.	T.D.7.18.	T.Y.7.14.	
			T.Y.7.8.	T.D.7.19.		
			T.Y.7.11.	T.D.7.20.		
			T.Y.7.17.	T.D.7.21.		
			T.Y.7.18.	T.O.7.9.		
			T.Y.7.19.	T.O.7.10.		
			T.Y.7.20.	T.O.7.11.		
			T.Y.7.21.	T.O.7.13.		
				T.O.7.14.		
				T.O.7.15.		
				T.O.7.16.		
				T.O.7.17.		
				T.O.7.18.		
				T.O.7.19.		
				T.O.7.20.		
				T.O.7.21.		
				T.O.7.22.		
				T.K.7.12.		
				T.K.7.13.		
				T.Y.7.9.		
				T.Y.7.10.		
	İşlemsel Bilgi		T.K.7.5.		T.D.7.1.	T.D.7.26.
			T.K.7.9.		T.D.7.2.	T.O.7.27.
			T.K.7.10.		T.O.7.1.	T.K.7.6.
			T.K.7.15.		T.O.7.2.	T.K.7.19.
			T.K.7.20.		T.K.7.1.	T.Y.7.6.
			T.K.7.25.		T.K.7.2.	T.Y.7.16.
			T.Y.7.5.		T.K.7.3.	
			T.Y.7.12.		T.K.7.16.	
					T.K.7.17.	
					T.K.7.18.	
					T.Y.7.1.	
					T.Y.7.2.	
					T.Y.7.3.	
					T.Y.7.13.	
					T.Y.7.15.	
	Üstbilişsel Bilgi				T.D.7.27.	T.K.7.7.
					T.O.7.28.	T.Y.7.7.
					T.K.7.26.	
					T.Y.7.22.	



Tablo 9 incelendiğinde, sekizinci sınıfa ait öğrenme çıktılarının 6'sının olgusal bilgi, 62'sinin kavramsal bilgi, 29'unun işlemsel bilgi ve 6'sının da üst bilişsel bilgi boyutunda yer aldığı görülmektedir. Ayrıca bilişsel süreç boyutunda ise hatırlama basamağında öğrenme çıktısı bulunmazken anlamada 14, uygulamada 24, analizde 29, değerlendirmede 28 ve yaratma basamağında ise 8 adet öğrenme çıktısı yer almaktadır.

Tablo 10: Türkçe Dersi 8. Sınıf Öğrenme Çıktılarının YBT'e Göre Dağılımı

Bilişsel Süreç Boyutu	Bilgi Boyutu									
	Olgusal		Kavramsal		İşlemsel		Üstbilişsel		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Hatırlama	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Anlama	6	5.8	8	7.8	-	-	-	-	14	13.6
Uygulama	-	-	16	15.5	8	7.7	-	-	24	23.3
Analiz Etme	-	-	29	28.1	-	-	-	-	29	28.2
Değerlendirme	-	-	9	8.7	15	14.6	4	3.9	28	27.2
Yaratma	-	-	-	-	6	5.8	2	1.9	8	7.7
Toplam	6	5.8	62	60.1	29	28.1	6	5.8	103	100

Tablo 10 incelendiğinde, sekizinci sınıfa ait öğrenme çıktılarının %5.8'inin olgusal bilgiyi anlama düzeyinde olduğu görülmektedir. Kavramsal bilgi boyutundaki öğrenme çıktıların ise %7.8'inin bilgiyi anlama, %15.5'inin bilgiyi uygulama, %28.1'inin bilgiyi analiz etme, %8.7'sinin bilgiyi değerlendirme düzeyinde yer aldığı tespit edilmiştir. İşlemsel bilgi boyutundaki öğrenme çıktıların %7.7'sinin bilgiyi uygulama, %14.6'sının bilgiyi değerlendirme ve %5.8'inin ise bilgiyi yaratma düzeyinde olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca üst bilişsel bilgi boyutunda ise öğrenme çıktıların %3.9'unun bilgiyi değerlendirme ve %1.9'unun da bilgiyi yaratma düzeyinde yer aldığı gözlenmektedir.

8. sınıf düzeyinde en fazla öğrenme çıktısının %60.1 ile kavramsal bilgi türünde olduğu, ardından ise %28.1 ile işlemsel bilgi türünün geldiği tespit edilmiştir. Ayrıca olgusal ve üst bilişsel bilgi türlerinde %5.8 ile aynı oranda öğrenme çıktısının bulunduğu gözlenmektedir. Bilişsel süreç boyutunda ise hatırlama basamağında öğrenme çıktısı yer almazken %28.2 ile en fazla öğrenme çıktısının analiz basamağında bulunduğu ve sırasıyla bu basamağı %27.2 ile değerlendirme, %23.3 ile uygulama, %13.6 ile anlama ve %7.7 ile yaratma basamaklarının takip ettiği karşımıza çıkmaktadır.

3.5. 2024 Ortaokul TUDÖP'ün YBT'e Göre Genel Taksonomik Görünümü

2024 TUDÖP'te yer alan toplam 406 öğrenme çıktısının YBT'e göre genel dağılımı Tablo 11'de sunulmuştur.



Tablo 11: 5, 6, 7 ve 8. Sınıfların Öğrenme Çıktılarının YBT'e Göre Genel Dağılımı

Bilişsel Süreç Boyutu	Bilgi Boyutu									
	Olgusal		Kavramsal		İşlemsel		Üstbilişsel		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Hatırlama	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Anlama	24	5.91	32	7.88	-	-	-	-	56	13.79
Uygulama	-	-	64	15.76	34	8.37	-	-	98	24.14
Analiz Etme	-	-	112	27.59	-	-	-	-	112	27.59
Değerlendirme	-	-	32	7.88	60	14.78	16	3.94	108	26.6
Yaratma	-	-	-	-	24	5.91	8	1.97	32	7.88
Toplam	24	5.91	240	59.11	118	29.06	24	5.91	406	100

Tablo 11'e göre 2024 ortaokul TUDÖP'teki 5, 6, 7 ve 8. sınıflara ait toplam 406 öğrenme çıktısının %5.91'inin olgusal bilgiyi anlama düzeyinde olduğu görülmektedir. Kavramsal bilgi boyutundaki öğrenme çıktıları ise %7.88'inin bilgiyi anlama, %15.76'sının bilgiyi uygulama, %27.59'unun bilgiyi analiz etme, %7.88'inin bilgiyi değerlendirme düzeyinde yer aldığı tespit edilmiştir. İşlemsel bilgi boyutundaki öğrenme çıktıları %8.37'sinin bilgiyi uygulama, %14.78'inin bilgiyi değerlendirme ve %5.91'inin ise bilgiyi yaratma düzeyinde olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca üst bilişsel bilgi boyutunda ise öğrenme çıktıları %3.94'ünün bilgiyi değerlendirme ve %1.97'sinin de bilgiyi yaratma düzeyinde yer aldığı gözlenmektedir.

Tüm sınıflar düzeyinde en fazla öğrenme çıktısının %59.11 ile kavramsal bilgi türünde olduğu, ardından ise %29.06 ile işlemsel bilgi türünün geldiği tespit edilmiştir. Ayrıca olgusal ve üst bilişsel bilgi türlerinde %5.91 ile aynı oranda öğrenme çıktısının bulunduğu gözlenmektedir. Bilişsel süreç boyutunda ise hatırlama basamağında öğrenme çıktısı yer almazken %27.59 ile en fazla öğrenme çıktısının analiz basamağında bulunduğu ve sırasıyla bu basamağı %26.6 ile değerlendirme, %24.14 ile uygulama, %13.79 ile anlama ve %7.88 ile yaratma basamaklarının takip ettiği karşımıza çıkmaktadır.

4. Sonuç ve Tartışma

2024 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda bulunan 5, 6, 7 ve 8. Sınıflara ait öğrenme çıktıları taksonomik açıdan incelenip analiz edilmesini amaçlayan bu çalışmada elde edilen bulgulardan hareketle ulaşılan sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Tablonun bütününe bakılıp 5, 6, 7 ve 8. sınıflar birlikte analiz edildiğinde tüm bilgi ve bilişsel süreç boyutlarında sınıfların benzer istatistiklere sahip olduğu görülmektedir. Bilgi boyutunda olgusal ve üst bilişsel bilginin tüm sınıf düzeylerinde %6 civarında olduğu görülürken aynı şekilde tüm sınıflar düzeyinde kavramsal bilginin %60, işlemsel bilginin ise %30 dolaylarında olup heterojen bir yapı arz etmektedir. Bilişsel süreç boyutunda ise 406 öğrenme çıktısından hatırlama basamağında veri bulunmazken bu öğrenme çıktıları



%13.79'u anlama, %24.14 uygulama, %27.59'u analiz, %26.6 değerlendirme ve %7.88'i yaratma basamağındadır. Bilişsel sürecin hatırlama, anlama ve uygulamayı içeren ilk üç basamağının basit; analiz, değerlendirme ve yaratmayı içeren son üç basamağının karmaşık bilişsel becerilere yönelik olduğu göz önüne alınırsa öğrenme çıktılarının %37,93'ünün alt düzey, %62.07'sinin ise üst düzey bilişsel basamaklarda yer aldığı sonucuna varılmaktadır.

5 ve 6. sınıf seviyelerindeki öğrenme çıktılarının bilgi boyutunda kavramsal bilginin %58'le ilk sırada, işlemsel bilginin %30'la ikinci sırada, ardından olgusal ve üst bilişsel bilginin %6 ile eşit olarak sonda yer almaktadır. Bu durumdan öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini içeren üst bilişsel bilgiye yeterince yer verilmediği, bilgi türleri arasında homojen bir dağılımın olmadığı sonucuna ulaşılmaktadır. Bilişsel süreç boyutunda ise hatırlama basamağında öğrenme çıktısı yer almazken anlamada %14, uygulamada %25, analizde %27, değerlendirmede %26 ve yaratmada %8 oranında bulunarak kısmen daha homojen bir yapı göze çarpmaktadır. Bilişsel süreç boyutunun alt düzey basamaktaki öğrenme çıktısı oranı %39 iken bu rakam üst düzey basamakta %61'dir. Hatırlama basamağında öğrenme çıktısına yer verilmemesi, basit ve ezbere dayalı geleneksel öğrenme sürecinden kaçınıldığını düşündürmektedir. Bununla birlikte üst bilişsel bilgi ile yaratma basamağına daha az yer verilmesi durumu ise öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerinin ve becerilerinin farkına varmasını sağlamada yetersiz görülmektedir.

7 ve 8. sınıf seviyelerindeki öğrenme çıktılarının bilgi boyutunda kavramsal bilginin %60'la ilk sırada, işlemsel bilginin %28'le ikinci sırada, ardından olgusal ve üst bilişsel bilginin %6 ile eşit olarak sonda yer almaktadır. Bu durumdan öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini içeren üst bilişsel bilgiye yeterince yer verilmediği, bilgi türleri arasında homojen bir dağılımın olmadığı sonucuna ulaşılmaktadır. Bilişsel süreç boyutunda ise hatırlama basamağında öğrenme çıktısı yer almazken anlamada %14, uygulamada %23, analizde %28, değerlendirmede %27 ve yaratmada %8 oranında bulunarak kısmen daha homojen bir yapı göze çarpmaktadır. Bilişsel süreç boyutunun alt düzey basamaktaki öğrenme çıktısı oranı %37 iken bu rakam üst düzey basamakta %63'dir. Hatırlama basamağında öğrenme çıktısına yer verilmemesi, basit ve ezbere dayalı geleneksel öğrenme sürecinden kaçınıldığını düşündürmektedir. Bununla birlikte üst bilişsel bilgi ile yaratma basamağına daha az yer verilmesi durumu ise öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerinin ve becerilerinin farkına varmasını sağlamada yetersiz görülmektedir.

Görüldüğü üzere 2024 TUDÖP'te yer alan tüm kazanımların YBT'e göre incelenmesi sonucunda bilgi boyutunda kavramsal bilgi türünde bir yığılma olduğu görülürken bilişsel süreç boyutunda ise daha homojen bir dağılım söz konusudur. Bilgi boyutunda üst bilişsel bilgi türüne yeterince yer verilmemesi; öğrencilerin öz düşünme, öz öğrenme süreç ve becerilerinin farkına varıp geliştirebilmesini sağlama noktasında yetersiz durmaktadır. Bilişsel süreçte ise yaratma basamağındaki öğrenme çıktıların azlığı ise öğrencilerin özgün düşünme, girişkenlik, problem çözme ve üretkenlik becerilerinin geliştirilmesini sağlamada yetersiz kalmaktadır.

Bu çalışmadan elde edilen bulgu ve sonuçlar ile önceki Türkçe Dersi Öğretim Programlarını konu alan taksonomik çalışmalar (Erol ve Kavruk, 2021; Büyükalan Filiz ve Yıldırım, 2019; Çerçi, 2018) kıyaslandığında, Erol ve Kavruk'un (2021) çalışmasında 247 kazanım bilişsel, 36 kazanım devinişsel ve 6 kazanım da duyuşsal alanda kabul edilip çalışma dışında tutulmuştur. Büyükalan Filiz ve Yıldırım'ın (2019) çalışmasında ise 269 kazanım bilişsel, 20 kazanım ise devinişsel kabul edilip duyuşsal alanla ilgili kazanım bulunmamaktadır. Çerçi'nin (2018) çalışmasına bakıldığında ise 285 kazanım bilişsel, 4 kazanım ise duyuşsal alanda bulunup devinişsel alana ait kazanımın bulunmadığı görülmektedir. Bu çalışmada ise 2024 TUDÖP'te yer alan tüm öğrenme çıktıları bilişsel alanda ele alınarak tasnif edilmiş olup



devinişsel ve duyuşsal alanda kabul edilip çalışma kapsamı dışında tutulan öğrenme çıktısı bulunmamaktadır.

Yapılan çalışmalar arasındaki farklılıklar incelendiğinde, Erol ve Kavruk'un (2021) çalışmasında 12 kazanım bilişsel süreç olarak en alt basamak olan hatırlama basamağında yer alırken Büyükalan Filiz ve Yıldırım'ın (2019) çalışmasında bu sayı 19 olup Çerçi'nin (2018) çalışmasında hatırlama basamağında kazanım bulunmamaktadır. Bu çalışmada ise hatırlama basamağında öğrenme çıktısı bulunmamaktadır. Erol ve Kavruk'un (2021) çalışmasında bilişsel süreç olarak en üst basamak olan yaratma basamağında 24, Büyükalan Filiz ve Yıldırım'ın (2019) çalışmasında 31, Çerçi'nin (2018) çalışmasında 35 kazanım yer almaktadır. Bu çalışmada ise yaratma basamağındaki öğrenme çıktısı sayısı 32'dir.

Sözü edilen çalışmalarda; hatırlama, anlama ve uygulama gibi alt düzey bilişsel süreçler ile analiz, değerlendirme ve yaratma gibi üst düzey bilişsel süreçlere denk gelen kazanım oranlarının yakın ve tutarlı olduğu görülmektedir. Bu çalışma ise üst düzey bilişsel süreç basamaklarının yüksekliği ile söz konusu çalışmalardan ayrılmaktadır. Bu çalışmadaki bulgulara göre ise öğrenme çıktılarının %37.93'ü alt düzey, %63.07'si üst düzey bilişsel basamaklara yöneliktir. Erol ve Kavruk'un (2021) çalışmasına göre kazanımların %70.9'u alt, %29.1'i üst düzey bilişsel süreç basamaklarına yöneliktir. Büyükalan Filiz ve Yıldırım'ın (2019) çalışmasında, kazanımların %66.17'si alt, %33.83'ü üst düzeydeki bilişsel süreç basamaklarına yöneliktir. Çerçi'nin (2018) çalışmasında ise kazanımların %71.71'i alt, %28.9'u üst düzey bilişsel süreç basamaklarında bulunmaktadır.

Öğretim programlarına ilişkin çalışmaların taksonomik tasnifleri incelendiğinde, kazanımların bilgi ve bilişsel süreç boyutlarına yönelik sınıflandırılmasında birbirleriyle tutarlık göstermeyen sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Erol ve Kavruk'un (2021) çalışmasında; kazanımların bilgi türlerine göre dağılımında olgusal bilgi %22.7, kavramsal bilgi %65.2, işlemsel bilgi %8.9 ve üst bilişsel bilgi ise %3,2 oranındadır. Ayrıca kazanımların bilişsel süreç boyutuna yönelik dağılımlarında ise hatırlama %4.9, anlama %47.8, uygulama %18.2, analiz %7.7, değerlendirme %11.7 ve yaratma ise %9.7 oranındadır. Büyükalan Filiz ve Yıldırım'ın (2019) çalışmasında; kazanımların bilgi türlerine göre dağılımında olgusal bilgi %43.87, kavramsal bilgi %18.96, işlemsel bilgi %36.43 ve üst bilişsel bilgi ise %0.74 oranındadır. Ayrıca kazanımların bilişsel süreç boyutuna yönelik dağılımlarında ise hatırlama %7.06, anlama %24.91, uygulama %34.20, analiz %13.38, değerlendirme %8.9 ve yaratma ise %11,52 oranındadır. Çerçi'nin (2018) çalışmasında; kazanımların bilgi türlerine göre dağılımında olgusal bilgi %1.40, kavramsal bilgi %48.77 ve işlemsel bilgi ise %49.82 oranındadır. Üst bilişsel bilgi ise Çerçi'nin (2018) çalışmasında bulunmamaktadır. Ayrıca kazanımların bilişsel süreç boyutuna yönelik dağılımlarında ise hatırlama basamağında kazanım bulunmazken anlama %34.74, uygulama %28.42, analiz %8.77, değerlendirme %15.79 ve yaratma ise %12.28 oranında yer almaktadır.

Bu çalışmada ise öğrenme çıktılarının %6'sı olgusal, %59'u kavramsal, %29'u işlemsel, %6'sı üst bilişsel bilgi kategorisindedir. Bilişsel süreç boyutunda ise 406 öğrenme çıktısından hatırlama basamağında veri bulunmazken bu öğrenme çıktılarının %13.79'u anlama, %24.14 uygulama, %27.59'u analiz, %26.6 değerlendirme ve %7.88'i yaratma basamağındadır.

Türkçe dersi öğretim programlarını inceleyen ilgili çalışmaların oransal uyumluluk düzeylerine bakıldığında ise; Erol ve Kavruk (2021) ile Büyükalan Filiz ve Yıldırım'ın (2019) çalışmalarının bilgi türleri açısından benzeşme oranları yaklaşık %40 civarında iken bilişsel



süreç yönünden benzeşim oranlarıysa yaklaşık %72'dir. Çerçi'nin (2018) çalışmasında ise kazanımları belirtir bir bilgi belirtilmediğinden benzeşim oranı hesaplanamamıştır. Bu çalışma ise üst düzey bilişsel süreç basamaklarının yüksekliği ile söz konusu geçmiş çalışmalardan ayrılırken bilgi türü bakımından Çerçi'nin (2018) çalışmasındaki bilgi türü sonuçları ile büyük oranda uyumakta olup iki çalışmada da kavramsal ve işlemsel bilginin ön planda olduğu görülmüştür. Sonuç olarak tüm çalışmalar göz önüne alındığında genel bir uzlaşmanın bulunmadığı, 2024 öncesi öğretim programlarını konu alan çalışmalarda alt düzey bilişsel süreç basamakları ön plandayken 2024 TUDÖP ile üst düzey bilişsel süreçlerin ön plana çıktığı anlaşılmıştır.

Kaynaklar

- Anderson, L. W. (1999). *Rethinking Bloom's taxonomy: implications for testing and assessment*. U. S. Department of Education.Reports. ED: 435630
- Arı, A. (2013). Bilişsel alan sınıflamasında yenilenmiş Bloom, SOLO, Fink, Dettmer taksonomileri ve uluslararası alanda tanınma durumları. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), 259-290
- Arı, T. (2018). *2015 ve 2017 ortaokul türkçe öğretim programlarındaki kazanımların yenilenmiş bloom taksonomisine ve öğretmen görüşlerine göre incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep: Gaziantep Üniversitesi.
- Avşar, G. (2017). *2006 ve 2015 Türkçe öğretim programlarında kullanılan fiillerin yenilenmiş Bloom taksonomisine göre sınıflandırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Zonguldak: Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bilen, M. (2002). *Plandan uygulamaya öğretim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bümen, N. T. (2006). Program geliştirmede bir dönüm noktası: Yenilenmiş Bloom taksonomisi. *Eğitim ve Bilim*, 31(142), 3-14.
- Büyükalın Filiz, S. ve Yıldırım, N. (2019). Ortaokul Türkçe dersi öğretim programı kazanımlarının revize edilmiş Bloom taksonomisine göre analizi. *İlköğretim Online*, 18(4), 1550-1573.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, O. E., Karadeniz, S. ve Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çerçi. A. (2018). 2018 Türkçe dersi öğretim programı kazanımlarının (5, 6, 7, 8. sınıf) yenilenen Bloom taksonomisine göre incelenmesi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 6(2), 70-81.
- Demirel, Ö. (2024). *Eğitimde program geliştirme kuramdan uygulamaya*. Ankara: Pegem Akademi.
- Erol T, Kavruk H (2021). Türkçe dersi öğretim programı kazanımlarının yenilenmiş Bloom taksonomisi'ne göre sınıflandırılması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(4), 1421 - 1442
- Ertürk, S. (2016). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: EDGE Akademi Yayınları.
- Forehand, M. (2005). Bloom's taxonomy: Original and revised. In M. Orey (Ed.), *Emerging perspectives on learning, teaching, and technology*. https://textbookequity.org/Textbooks/Orey_Emergin_Perspectives_Learning.pdf adresinden erişilmiştir (02 Ocak 2025).
- Gözütok, F. D. (2003). Türkiye'de program geliştirme çalışmaları. *Millî Eğitim Dergisi*, 160, 44- 64.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayınevi.



- Krathwohl, D. R. (2009). *Methods of educational and social science research: the logic of methods*. Waweland Press. https://quincycollge.edu/wp-content/uploads/Anderson-and-Krathwohl_Revised-Blooms-Taxonomy.pdf adresinden erişilmiştir (02 Ocak 2025).
- MEB (2024). *Ortaokul Türkçe dersi öğretim programı*. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı: Ankara.
- Ornstein, A.C, & Hunkins, F.P. (2014). *Eğitim programı*. (Çev. Asım Arı). Konya: Eğitim Yayınevi.
- Sönmez, V. (2020). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tuğrul, B. (2002). Bloomun taksonomik süreçlerine etkileşimci taksonomi açısından bir bakış. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(23).
- Varış, F. (1994). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Alkım Kitapçılık.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yüksel, S. (2007). Bilişsel alanın sınıflamasında (taksonomi) yeni gelişmeler ve sınıflamalar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(3), 479-509.

Extended Abstract

Effective education and training activities are only possible when curricula are dynamic and respond to the evolving needs of our time and society. Today's scientific and technological advancements, along with the resulting changes in sociocultural and socioeconomic structures, are leading to a shift in the knowledge and skills individuals need to possess. This necessitates updating education, which plays a role in shaping the individuals who make up society, and curricula, which are the roadmap for education's implementation.

Curricula encompass the objectives intended to be imparted to individuals during the teaching of a course and all related educational situations (Demirel, 2024; Varış, 1994). Curricula consist of four main, interrelated dimensions: objective, content, the teaching-learning process, and evaluation. Objectives indicate the purpose for which instruction will be conducted; content indicates what will be taught to achieve these objectives; process indicates the methods by which the content will be processed; and evaluation indicates the extent to which the objectives have been achieved (Demirel, 2024; Bilen, 2002; Gözütok, 2003).

The first step in preparing curriculum programs is to identify and present the objectives intended to be achieved by students at the end of the teaching process. After these objectives are determined, the content, process, and evaluation dimensions are constructed based on these dimensions (Demirel, 2024; Ornstein & Hunkins, 2014; Varış, 1994). Objectives are particularly important because they serve as a resource and guide for other dimensions of the curriculum. Based on this importance, various criteria are considered in the goal-setting process. One of these criteria is the achievability of the objectives (Demirel, 2024; Sönmez, 2020). Achievability, which refers to the appropriateness of the objectives to the student's level, is also a fundamental condition for the implementation of the teaching process.

When determining the achievability of goals, educational psychology is utilized to categorize goals in stages, aligning them with students' cognitive developmental levels. This classification, or taxonomy, is the ordering of targeted behaviors from simple to complex, easy to difficult, concrete to abstract, and each prerequisite to the other (Sönmez, 2020). Classifying



goals in a progressive, spiral structure forms the basis of program development processes in our country and many other parts of the world (Yüksel, 2007; Bümen, 2006).

The first systematic classification of educational objectives was made by Benjamin Bloom and his colleagues in 1956. This study, known in the literature as the "Bloom Taxonomy," holds a special place as the first example among taxonomies developed for the classification of cognitive domain skills. In the taxonomy, cognitive domain skills consist of six stages: knowledge, comprehension, application, analysis, synthesis, and evaluation (Demirel, 2024; Ertürk, 2016; Ari, 2013). Learning occurs by processing and progressing through these six stages in a hierarchical manner (Tuğrul, 2002).

Over time, developments in the field of education led to the realization that the learning process did not have a hierarchical structure, that similar behaviors involving different mental processes were considered in the same category, that the synthesis step was located below the evaluation step, and that the taxonomy had a one-dimensional structure. Consequently, the traditional taxonomy was updated and renewed by Bloom's colleagues Krathwohl and Anderson in 2001 (Ari, 2013; Krathwohl, 2009; Bümen, 2006; Anderson, 1999).

An examination of the revised Bloom Taxonomy (2001) reveals two key differences. The first is a terminological shift. Six categories of the traditional taxonomy have been converted from noun to verb form. The second is a structural shift. While the traditional taxonomy was one-dimensional, the updated new taxonomy has a two-dimensional structure: knowledge and cognitive processes (Forehand, 2005).

In summary, the explanations made so far have provided general information on the need for educational activities to be updated and affected by the developments, and that the desired behaviors to be acquired by individuals in this update are determined and classified according to various criteria, and that taxonomies are used in this classification.

As is known, with the decision of the Board of Education dated May 23, 2024, a new educational program called the "Turkey Century Maarif Model" (TYMM) has been implemented in our country, starting in the 2024-2025 academic year. The purpose of this study is to determine the taxonomic status of 406 learning outcomes in the listening/viewing, reading, speaking, and writing areas for grades 5, 6, 7, and 8 in the 2024 Middle School Turkish Course Curriculum (TÜDÖP) and to gain an insight into their qualities. YBT was used as a reference in determining the taxonomic status of the learning outcomes. The reasons for choosing YBT are its elimination of the shortcomings of the traditional taxonomy, its wide acceptance in the literature, and its widespread use and up-to-date nature.

In this study, a descriptive model was used because TÜDÖP learning outcomes were examined and classified according to YBT. A descriptive model, a qualitative research method, describes a situation as completely and meticulously as possible. (Büyüköztürk et al., 2018). Document analysis was used as the data collection method. Document analysis involves examining materials containing information about the phenomenon or phenomena targeted for research (Yıldırım & Şimşek, 2011). A descriptive analysis approach was used in data analysis. Descriptive analysis is an analytical approach that involves the processing of qualitative data within a predetermined framework, identifying the findings, and interpreting the identified findings (Yıldırım & Şimşek, 2011).

The results of this study, which aimed to examine and analyze the 2024 TÜDÖP from a taxonomic perspective, show that 5th, 6th, 7th, and 8th grades have similar statistics across all



knowledge and cognitive process dimensions. In the knowledge dimension, factual knowledge accounts for 6% of all grade levels, conceptual knowledge for 60%, procedural knowledge for 30%, and metacognitive knowledge for around 6%. In this respect, the program's heterogeneous structure is noteworthy. Considering the emphasis on generalization and classification knowledge, it can be concluded that the accumulation of conceptual knowledge is intended to develop students' inference and organizational skills, while the concentration on procedural knowledge is intended to put what they learn into practice.

In the cognitive process dimension, while no data was found for the recall stage of the 406 learning outcomes, 13.79% of these learning outcomes were in the comprehension stage, 24.14% in the application stage, 27.59% in the analysis stage, 26.6% in the evaluation stage, and 7.88% in the creation stage. Considering that the first three stages of the cognitive process, which include recall, comprehension, and application, are simple, while the last three stages, which include analysis, evaluation, and creation, are focused on complex cognitive skills, it can be concluded that 37.93% of the learning outcomes are in the lower-level cognitive stages, and 62.07% in the higher-level cognitive stages. The fact that no learning outcomes were found in the recall stage, while the overall concentration was in the application, analysis, and evaluation stages, suggests that the aim was to avoid rote memorization and encourage students to actively manage their own cognitive processes.

When the results of this study are compared with previous taxonomic studies on TUDÖPs (Erol and Kavruk, 2021; Büyükalan Filiz and Yıldırım, 2019; Çerçi, 2018), in the study of Erol and Kavruk (2021), 70.9% of the outcomes are related to lower-level and 29.1% to higher-level cognitive process steps. In the study of Büyükalan Filiz and Yıldırım (2019), 66.17% of the outcomes are related to lower-level and 33.83% to higher-level steps. In the study of Çerçi (2018), 71.71% of the outcomes are related to lower-level and 28.9% to higher-level steps. This study differs from these studies with the high number of higher-level cognitive process steps. According to the findings of this study, 37.93% of the learning outcomes are related to lower-level and 63.07% to higher-level cognitive steps. While lower-level cognitive process steps were at the forefront in studies on TUDÖPs before 2024, it is understood that higher-level cognitive processes came to the fore with the 2024 TUDÖP.

