



**T.C.  
MESLEKİ YETERLİLİK KURUMU**

**ÖĞRENME KAZANIMLARI VE SINAV  
SORULARININ YENİLENMİŞ BLOOM  
TAKSONOMİSİNE GÖRE İNCELENMESİ:  
İŞ VE MESLEK DANIŞMANI ULUSAL YETERLİLİĞİ  
ÖRNEĞİ**

**Ayşe Gülçin ERTEKİN**  
Uzman Yardımcısı

Ankara, 2017



**T.C.  
MESLEKİ YETERLİLİK KURUMU**

**Öğrenme Kazanımları ve Sınav Sorularının Yenilenmiş  
Bloom Taksonomisine Göre İncelenmesi:  
İş ve Meslek Danışmanı Ulusal Yeterliliği Örneği  
(Uzmanlık Tezi)**

**Ayşe Gülçin ERTEKİN**  
Uzman Yardımcısı

**Doç. Dr. Arif ÖZER**  
Hacettepe Üniversitesi  
Eğitim Bilimleri Fakültesi  
Psikolojik Danışma ve Rehberlik Anabilim Dalı, Öğretim Üyesi

## MESLEKİ YETERLİLİK KURUMU BAŞKANLIĞINA

MYK Uzman Yardımcısı Ayşe Gülçin ERTEKİN'e ait, "Öğrenme Kazanımları ve Sınav Sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre İncelenmesi: İş ve Meslek Danışmanı Ulusal Yeterliliği Örneği" adlı bu Tez, Yeterlilik Sınav Komisyonu tarafından UZMANLIK TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Görevi	Unvanı	Adı ve Soyadı	İmzası
Başkan			
Üye			
Üye			
Üye			
Üye			

Tez savunma tarihi: .../.../20....

## ÖNSÖZ

Tez çalışmamın her aşamasında çok değerli katkıları olan tez danışmanım Doç. Dr. Arif Özer başta olmak üzere, tez konusunun belirlenmesinde çok değerli fikirleriyle beni yönlendiren ve çalışmalarım boyunca büyük bir anlayış gösteren Daire Başkanım Yaprak AKÇAY ZİLELİ'ye, çalışmalarım boyunca fikirleri ve tavsiyeleriyle bana destek olan Süleyman ARIKBOĞA, Zeynep ERKAN ATİK, Elif Özlem BABAOĞLU, Kübra ULUSOY ve diğer tüm mesai arkadaşlarıma, başta Cemal Cihan COŞKUN olmak üzere tüm yöneticilerime katkılarından dolayı çok teşekkür ederim.

Ayrıca, bu süreçte her zaman bana destek olan aileme ve çalışmamın her aşamasında çok değerli katkıları ve emeği olan, süreç boyunca sevgisini, sabrını ve desteğini hiçbir zaman esirgemeyen sevgili nişanlım Osman Seçkin AKBIYIK'a çok teşekkür ederim.

## İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ.....	i
İçindekiler .....	ii
TABLolar LİSTESİ.....	v
GRAFİKLER VE ŞEKİLLER LİSTESİ .....	vii
KISALTMALAR .....	viii
ÖZET.....	ix
ABSTRACT .....	i
GİRİŞ .....	1
BİRİNCİ BÖLÜM.....	4
KAVRAMSAL ÇERÇEVE .....	4
1.1 ULUSAL YETERLİLİK SİSTEMİ.....	4
1.1.1 Ulusal Meslek Standartları .....	5
1.1.2 Ulusal Yeterlilikler.....	10
1.1.3 Sınav ve Belgelendirme .....	13
1.1.4 Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi (TYÇ) .....	14
1.2 TAKSONOMİ .....	19
1.3 BLOOM TAKSONOMİ .....	22
1.4 YENİLENMİŞ BLOOM TAKSONOMİ .....	25
1.4.1 Bilgi Boyutu .....	28
1.4.1.1 Olgusal Bilgi .....	28
1.4.1.2 Kavramsal Bilgi .....	29
1.4.1.3 İşlemsel Bilgi .....	30
1.4.1.4 Üstbilişsel Bilgi .....	30
1.4.2 Bilişsel Süreç Boyutu .....	31
1.4.2.1 Hatırlama .....	32
1.4.2.2 Anlama .....	32
1.4.2.3 Uygulama .....	34
1.4.2.4 Çözümleme .....	35
1.4.2.5 Değerlendirme .....	36
1.4.2.6 Yaratma .....	36
1.5 ULUSAL YETERLİLİKLERİN HAZIRLANMASINDA YENİLENMİŞ BLOOM TAKSONOMİNİN SEÇİLMESİNİN NEDENLERİ .....	38
1.6 ÖĞRENME KAZANIMLARI .....	39

<b>1.7 ÖĞRENME KAZANIMLARININ OLUŞTURULMASINDA YBT'NİN KULLANILMASI</b> .....	<b>41</b>
<b>1.6.1 Öğrenme Kazanımlarının Oluşturulması</b> .....	<b>41</b>
<b>1.6.2 Bilişsel Alana Yönelik Öğrenme Kazanımlarının Oluşturulması</b> .....	<b>42</b>
1.6.2.1 Hatırlama .....	42
1.6.2.2 Anlama .....	42
1.6.2.3 Uygulama .....	43
1.6.2.4 Çözümleme .....	43
1.6.2.5 Değerlendirme .....	44
1.6.2.6 Yaratma .....	44
<b>1.7 ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME</b> .....	<b>44</b>
<b>1.7.1 Ölçme Teknikleri</b> .....	<b>46</b>
1.7.1.1 Yazılı Sınavlar .....	47
1.7.1.2 Sözlü Sınavlar .....	47
1.7.1.3 Kısa Cevaplı (Boşluk Doldurmalı) Sınavlar .....	48
1.7.1.4 Doğru-Yanlış Testler .....	48
1.7.1.5 Çoktan Seçmeli Testler .....	49
1.7.1.6 Eşleştirmeli sınavlar .....	49
<b>1.7.2 Değerlendirme Teknikleri</b> .....	<b>50</b>
1.7.2.1 Girdilerin Değerlendirilmesi .....	50
1.7.2.2 Süreç Değerlendirmesi .....	50
1.7.2.3 Çıktıların Değerlendirilmesi.....	51
<b>1.8 YBT'YE DAYALI ÖNCEDEN YAPILAN ÇALIŞMALAR</b> .....	<b>51</b>
<b>İKİNCİ BÖLÜM</b> .....	<b>61</b>
<b>YÖNTEM</b> .....	<b>61</b>
<b>2.1 ARAŞTIRMANIN MODELİ</b> .....	<b>61</b>
<b>2.2 ARAŞTIRMANIN EVRENİ VE ÖRNEKLEMİ</b> .....	<b>61</b>
<b>2.3 VERİ TOPLAMA ARAÇ VE TEKNİKLERİ</b> .....	<b>61</b>
<b>2.4 VERİLERİN TOPLANMASI</b> .....	<b>62</b>
<b>2.5 VERİLERİN ANALİZİ</b> .....	<b>62</b>
<b>ÜÇÜNCÜ BÖLÜM</b> .....	<b>63</b>
<b>BULGULAR VE YORUM</b> .....	<b>63</b>
<b>3.1 Öğrenme Kazanımlarının YBT'ye Göre Dağılımı</b> .....	<b>63</b>
<b>3.2 Sınav Sorularının YBT'ye Göre Dağılımı</b> .....	<b>75</b>
<b>3.3 Öğrenme Kazanımlarının Sınav Soruları ile YBT Bilişsel Düzey Basamaklarına Göre Eşleşme Durumu</b> .....	<b>87</b>

<b>SONUÇLAR VE ÖNERİLER .....</b>	<b>93</b>
<b>EKLER.....</b>	<b>97</b>
<b>EK.1 YBT TABLOSU ÖRNEK FİİLLER.....</b>	<b>97</b>
<b>EK.2 ÖĞRENME KAZANIMININ YBT TABLOSUNDA SINIFLANDIRILMASI .....</b>	<b>99</b>
<b>KAYNAKÇA .....</b>	<b>100</b>
<b>TERİMLER SÖZLÜĞÜ .....</b>	<b>103</b>
<b>ÖZGEÇMİŞ.....</b>	<b>105</b>



## TABLolar LİSTESİ

Tablo 1: İş ve Meslek Danışmanı (Seviye 6) Ulusal Meslek Standardı Görevleri .....	8
Tablo 2: İş ve Meslek Danışmanı (Seviye 6) Ulusal Yeterliliğinde Yer Alan Birimler .....	11
Tablo 3: TYÇ Seviye Tanımlayıcıları .....	15
Tablo 4: Bilişsel Alan Taksonomileri .....	19
Tablo 5: SOLO Taksonomi .....	20
Tablo 6: Fink Taksonomi .....	21
Tablo 7: Dettmer Taksonomi .....	21
Tablo 8: Bloom Taksonomisi ve Alt Kategorileri.....	24
Tablo 9: YBT Tablosu .....	27
Tablo 10: YBT'ye Göre Örnek Fiilleri İçeren Taksonomi Tablosu.....	38
Tablo 11: İMD ve İlgili Diğer Mevzuatın Bilinmesi Birimi Öğrenme Kazanımlarının Taksonomideki Bilişsel Süreç ve Bilgi Birikimi Boyutu Kategorilerine Göre Frekans Dağılımı .....	63
Tablo 12: İş Sağlığı ve Güvenliği, Çevre Koruma, Kalite, Çalışma Mevzuatı ve Mesleki Gelişim Birimi Öğrenme Kazanımlarının Taksonomideki Bilişsel Süreç ve Bilgi Birikimi Boyutu Kategorilerine Göre Frekans Dağılımı.....	64
Tablo 13: İMD Faaliyetlerinin Yürütülmesi Birimi Öğrenme Kazanımlarının Taksonomideki Bilişsel Süreç ve Bilgi Birikimi Boyutu Kategorilerine Göre Frekans Dağılımı .....	66
Tablo 14: Danışanlara Yönelik Faaliyetlerin Yürütülmesi Birimi Öğrenme Kazanımlarının Taksonomideki Bilişsel Süreç ve Bilgi Birikimi Boyutu Kategorilerine Göre Frekans Dağılımı ...	67
Tablo 15: İşverenlere, Eğitim ve Öğretim Kurumlarına Yönelik Faaliyetlerin Yürütülmesi Birimi Öğrenme Kazanımlarının Taksonomideki Bilişsel Süreç ve Bilgi Boyutu Kategorilerine Göre Frekans Dağılımı (Rev.00).....	69
Tablo 16: İşverenlere, Eğitim ve Öğretim Kurumlarına Yönelik Faaliyetlerin Yürütülmesi Birimi Öğrenme Kazanımlarının Taksonomideki Bilişsel Süreç ve Bilgi Boyutu Kategorilerine Göre Frekans Dağılımı (Rev.01).....	70
Tablo 17: İMD Faaliyetlerinin Yürütülmesi Birimi Teorik Sınav Sorularının Taksonomideki Bilişsel Süreç ve Bilgi Boyutu Kategorilerine Göre Frekans Dağılımı .....	76
Tablo 18: İMD Faaliyetlerinin Yürütülmesi Birimi Performans Sınavının Taksonomideki Bilişsel Süreç ve Bilgi Boyutu Kategorilerine Göre Frekans Dağılımı .....	77
Tablo 19: Danışanlara Yönelik Faaliyetlerin Yürütülmesi Birimi Teorik Sınav Sorularının Taksonomideki Bilişsel Süreç ve Bilgi Boyutu Kategorilerine Göre Frekans Dağılımı.....	78
Tablo 20: Danışanlara Yönelik Faaliyetlerin Yürütülmesi Birimi Performans Sınavının Taksonomideki Bilişsel Süreç ve Bilgi Boyutu Kategorilerine Göre Frekans Dağılımı.....	79
Tablo 21: İşverenlere, Eğitim ve Öğretim Kurumlarına Yönelik Faaliyetlerin Yürütülmesi Birimi Teorik Sınav Sorularının Taksonomideki Bilişsel Süreç ve Bilgi Boyutu Kategorilerine Göre Frekans Dağılımı (Rev.00) .....	80
Tablo 22: İşverenlere, Eğitim ve Öğretim Kurumlarına Yönelik Faaliyetlerin Yürütülmesi Birimi Teorik Sınav Sorularının Taksonomideki Bilişsel Süreç ve Bilgi Boyutu Kategorilerine Göre Frekans Dağılımı (Rev.01) .....	81
Tablo 23: İşverenlere, Eğitim ve Öğretim Kurumlarına Yönelik Faaliyetlerin Yürütülmesi Birimi Performans Sınavının Taksonomideki Bilişsel Süreç ve Bilgi Boyutu Kategorilerine Göre Frekans Dağılımı (Rev.01) .....	82
Tablo 24: İMD ve İlgili Diğer Mevzuatın Bilinmesi Birimi Teorik Sınav Sorularının Taksonomideki Bilişsel Süreç ve Bilgi Boyutu Kategorilerine Göre Frekans Dağılımı .....	83

Tablo 25: İş Sağlığı ve Güvenliği, Çevre Koruma, Kalite, Çalışma Mevzuatı ve Mesleki Gelişim Birimi Teorik Sınav Sorularının Taksonomideki Bilişsel Süreç ve Bilgi Boyutu Kategorilerine Göre Frekans Dağılımı .....	84
Tablo 26: Öğrenme Kazanımlarının Taksonomi Tablosundaki Yerleri İle Teorik Sınav Sorularının Taksonomi Tablosundaki Yerlerinin Eşleşme Durumu (Rev.00) .....	88
Tablo 27: Öğrenme Kazanımlarının Taksonomi Tablosundaki Yerleri İle Performans Sınavının Taksonomi Tablosundaki Yerlerinin Eşleşme Durumu (Rev.00) .....	89
Tablo 28: Öğrenme Kazanımlarının Taksonomi Tablosundaki Yerleri İle Teorik Sınav Sorularının Taksonomi Tablosundaki Yerlerinin Eşleşme Durumu (Rev.01) .....	90
Tablo 29: Öğrenme Kazanımlarının Taksonomi Tablosundaki Yerleri İle Performans Sınavının Taksonomi Tablosundaki Yerlerinin Eşleşme Durumu (Rev.01) .....	91

## GRAFİKLER VE ŞEKİLLER LİSTESİ

Grafik 1: Birimlerde Yer Alan Öğrenme Kazanımlarının Bilişsel Süreç Boyutundaki Kategorilere Dağılımı (Rev.00).....	71
Grafik 2: Birimlerde Yer Alan Öğrenme Kazanımlarının Bilişsel Süreç Boyutundaki Kategorilere Dağılımı (Rev.01).....	72
Grafik 3: Öğrenme Kazanımlarının Bilişsel Süreç Boyutundaki Kategorilere Göre Dağılımı (Rev.00).....	73
Grafik 4: Öğrenme Kazanımlarının Bilgi Birikimi Boyutu Kategorilerine Göre Dağılımı (Rev.00).....	74
Grafik 5: Öğrenme Kazanımlarının Bilişsel Süreç Boyutundaki Kategorilere Göre Dağılımı (Rev.01).....	74
Grafik 6: Öğrenme Kazanımlarının Bilgi Birikimi Boyutu Kategorilerine Göre Dağılımı (Rev.01).....	75
Grafik 7: Performans Sınavının Bilişsel Süreç Boyutundaki Kategorilere Göre Dağılımı (Rev.00)	85
Grafik 8: Performans Sınavının Bilgi Birikimi Boyutu Kategorilerine Göre Dağılımı (Rev.00).....	85
Grafik 9: Performans Sınavının Bilişsel Süreç Boyutundaki Kategorilere Göre Dağılımı (Rev.01)	86
Grafik 10: Performans Sınavının Bilgi Birikimi Boyutu Kategorilerine Göre Dağılımı (Rev.01) ..	87
Şekil 1: Meslek standardında yer alan unsurlar.....	7
Şekil 2: Ulusal Yeterliliklerde Yer Alan Unsurlar .....	12

## KISALTMALAR

<b>AB</b>	: Avrupa Birliği
<b>a.g.e.</b>	: Adı Geçen Eser
<b>a.g.m.</b>	: Adı Geçen Makale
<b>Akt.</b>	: Aktaran
<b>AYÇ</b>	: Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi
<b>Çev.</b>	: Çeviren
<b>DACUM</b>	: Developing A Curriculum
<b>İMD</b>	: İş ve Meslek Danışmanlığı
<b>MEB</b>	: Milli Eğitim Bakanlığı
<b>MYK</b>	: Mesleki Yeterlilik Kurumu
<b>ÖK</b>	: Öğrenme Kazanımı
<b>RG</b>	: Resmi Gazete
<b>S</b>	: Soru
<b>s.</b>	: Sayfa
<b>TS</b>	: Türk Standartları
<b>TYÇ</b>	: Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi
<b>UMS</b>	: Ulusal Meslek Standardı
<b>UY</b>	: Ulusal Yeterlilik
<b>UYÇ</b>	: Ulusal Yeterlilik Çerçevesi
<b>UYS</b>	: Ulusal Yeterlilik Sistemi
<b>vb.</b>	: ve benzeri
<b>vd.</b>	: ve diğerleri
<b>vs.</b>	: vesaire
<b>Yeterlilik Rev.00</b>	: İş ve Meslek Danışmanı (Seviye 6) Ulusal Yeterliliği Revizyon No:00
<b>Yeterlilik Rev.01</b>	: İş ve Meslek Danışmanı (Seviye 6) Ulusal Yeterliliği Revizyon No:01
<b>YBK</b>	: Yetkilendirilmiş Belgelendirme Kuruluşu
<b>YBT</b>	: Yenilenmiş Bloom Taksonomi
<b>YÖK</b>	: Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı

## ÖZET

### ÖĞRENME KAZANIMLARI VE SINAV SORULARININ YENİLENMİŞ BLOOM TAKSONOMİSİNE GÖRE İNCELENMESİ:

İŞ VE MESLEK DANIŞMANI ULUSAL YETERLİLİĞİ ÖRNEĞİ

AYŞE GÜLÇİN ERTEKİN

Bu araştırmada, İş ve Meslek Danışmanı (Seviye 6) Ulusal Yeterliliği Revizyon No.00 ve Revizyon No.01’de yer alan öğrenme kazanımları ile 2016 ve 2017 yıllarında uygulanan İş ve Meslek Danışmanı (Seviye 6) teorik ve performans sınavlarının soruları Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre incelenmiştir. Araştırma kapsamında, Ulusal Yeterlilikte yer alan öğrenme kazanımları ve Ulusal Yeterlilikte sınav ve belgelendirme yapmak üzere MYK tarafından yetkilendirilmiş bir belgelendirme kuruluşunun 2016 ve 2017 yıllarında gerçekleştirdiği iki sınavın teorik ve performans sorularının tamamı ele alınmıştır. Bu doğrultuda, 127 öğrenme kazanımı ve 250 sınav sorusu Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre sınıflandırılmıştır. Ayrıca araştırmada adaylara uygulanan sınavın Ulusal Yeterlilikte yer alan öğrenme kazanımlarını ölçme düzeyi de karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Araştırma sonucunda ulusal yeterliliklerde yer alan öğrenme kazanımlarının ve bunları ölçmeye yönelik hazırlanan sınav sorularının seviyelerine uygun oluşturulması amacıyla Yenilenmiş Bloom Taksonominin kullanılmasına yönelik öneriler geliştirilmiştir.

Araştırma, doküman incelenmesi yoluyla gerçekleştirilmiştir. Öncelikle, Ulusal Yeterliliklerde yer alan öğrenme kazanımları araştırmacı tarafından Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre sınıflandırılmıştır. Bu sınıflandırma, akademik danışman ve eğitim programları ve öğretimi alanında bir öğretim üyesi tarafından kontrol edilmiştir. Ardından, sınav soruları araştırmacı tarafından taksonomiye göre sınıflandırılmış; bu sınıflandırma akademik danışman ve öğretim üyesinin yanı sıra, eğitim programları ve öğretimi alanında doktora eğitimine devam eden beş uzmanın da katıldığı bir panel çalışmasında gözden geçirilmiş ve doğrulanmıştır.

Araştırma sonucunda, öğrenme kazanımlarının %86’sının, performans sınavının ise %63’ünün alt düzey bilişsel süreç kategorilerinde yer aldığı ve teorik sınav sorularının %91’inin hatırlama basamağında kaldığı belirlenmiştir. Ayrıca, sınav soruları ile öğrenme kazanımlarının taksonomi tablosunun aynı basamağında bulunma oranının teorik sınavda %19; performans sınavında %40 olduğu belirlenmiştir.

**ANKARA, 2017**

**Anahtar Kelimeler:** Ulusal Yeterlilik, Öğrenme Kazanımları, İş ve Meslek Danışmanı, Yenilenmiş Bloom Taksonomi, Ölçme ve Değerlendirme.

**ABSTRACT**  
**THE ANALYSIS OF THE LEARNING OUTCOMES AND THE EXAM**  
**QUESTIONS ACCORDING TO THE REVISED BLOOM’S TAXONOMY:**  
**EXAMPLE OF THE NATIONAL QUALIFICATION FOR JOB AND VOCATIONAL**  
**CONSULTANT**

**ERTEKİN, AYŞE GÜLÇİN**

The learning outcomes identified in the National Qualification for Job and Vocational Consultant (Level 6) Revision No.00 and Revision No:01 and the questions used in a theoretical exams based on this qualification in 2016 and 2017, have been analysed according to the Revised Bloom’s Taxonomy, in this research study.

In the scope of the research study, all of the learning outcomes identified in the National Qualification and all of the questions regarding a theoretical exam utilised by a certification body in 2016 and 2017, which is authorised by VQA to carry out testing and certification activities, have been considered. In this regard, 127 learning outcomes and 250 exam questions have been classified according to the Revised Bloom’s Taxonomy. Besides, the assessment level of the learning outcomes of the National Qualification by the theoretical exam, applied to the candidates, has been comparatively analysed.

The study has been carried out with a method of “document review”. First of all, the learning outcomes identified in the National Qualification have been classified according to the Revised Bloom’s Taxonomy, by the researcher. This classification has been reviewed and validated by the research consultant and an instructor in the field of education programmes and teaching. Following, the exam questions have been classified according to the Taxonomy, by the researcher. This classification has been also reviewed and validated in a workshop participated by a group of academicians including the research consultant, an instructor, and five PhD candidates. All of them are experts in the field of education programmes and teaching.

As a result of the study, it has been determined that the 86% of the learning outcomes and 63% of the performance exam are related to the low-level cognitive categories and 91% of the theoretical exam questions are related to the “recalling” sub-category. Besides, the ratio related to the existence of the exam questions and the learning outcomes at the same category

of the Taxonomy has been determined as 19% for the theoretical exam and 40% for the performance exam.

**ANKARA, 2017**

**Key Words:** National Qualification, Learning Outcomes, Job and Vocational Consultant, Revised Bloom Taxonomy, Assessment and Evaluation.



## **GİRİŞ**

Bu bölümde araştırmada ele alınan problem açıklanmakta, araştırmanın amacı, önemi, içeriği ve kısıtları sunulmaktadır.

## **PROBLEM**

Bu araştırmanın problemini İş ve Meslek Danışmanı (Seviye 6) Ulusal Yeterliliği Revizyon No.00 ve Revizyon No.01'de yer alan öğrenme kazanımları ile 2016 ve 2017 yıllarında uygulanan İş ve Meslek Danışmanı (Seviye 6) sınav sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisi (YBT) bilişsel alanının hangi basamağında yer aldığının tespit edilmesi oluşturmaktadır.

## **AMAÇ**

Bu çalışmanın amacı, İş ve Meslek Danışmanı (Seviye 6) Ulusal Yeterliliği Revizyon No.00 ve Revizyon No.01'de yer alan öğrenme kazanımları ile 2016 ve 2017 yıllarında uygulanan İş ve Meslek Danışmanı (Seviye 6) sınav sorularının, YBT'nin bilişsel alan basamaklarına göre dağılımını incelemektir.

Alt amaçlar:

1. Öğrenme kazanımlarının YBT'deki bilişsel düzey basamaklarına göre dağılımı nasıldır?
2. Sınav sorularının YBT'deki bilişsel düzey basamaklarına göre dağılımı nasıldır?
3. Öğrenme kazanımları ile sınav soruları YBT'nin hangi basamağında eşleşmektedir?

## **ÖNEM**

Ulusal yeterlilik sisteminin kurulması ve işlemeye başlamasıyla birlikte ulusal meslek standartları ve ulusal yeterlilikler belirlenmekte; MYK tarafından yetkilendirilen kurum ve kuruluşlarca yapılan şeffaf ölçme ve değerlendirme sınavları ile kişilere MYK Mesleki Yeterlilik Belgeleri düzenlenmektedir. Ulusal meslek standartları ve ulusal yeterlilikler ulusal yeterlilik sisteminin temel girdilerini oluşturmaktadır. Ulusal meslek standartları mesleki ve teknik eğitim ve öğretim programlarına yansıtılmakta ve ulusal yeterliliklerin hazırlanmasında kaynak oluşturmaktadır. Ulusal yeterlilikler ise örgün veya yaygın eğitim almadan mesleği öğrenen kişilere yeterliliklerini belgelendirme imkânının verildiği; MYK tarafından yetkilendirilen kurum ve kuruluşlarca yapılan ölçme ve değerlendirme sınavlarına girdi oluşturmaktadır. Ulusal yeterliliklerde adayların nasıl bir ölçme değerlendirme sürecinden geçeceği, adaylardan sergilemesi beklenen bilgi, beceri ve yetkinliklerinin neler

olduğu açıkça ifade edilmektedir. Ulusal yeterlilikler doğrudan ölçme ve değerlendirmeye ilişkin kriterleri içermektedir.

Ölçme ve değerlendirme sürecinin uygunluğundan söz edebilmek için öncelikle ulusal yeterlikte yer alan öğrenme kazanımlarının, sonrasında ölçme ve değerlendirme araçlarının mesleğin seviyesine ve kapsamına uygun olması gerekir. Bugüne kadar ulusal meslek standartları ile sınav ve belgelendirme süreçlerinin kalitesini artırmaya yönelik araştırmalar yapılmıştır. Ancak ulusal yeterliliklerde yer alan öğrenme kazanımlarının oluşturulmasına ve bu yeterliliklere dayalı olarak gerçekleştirilen sınavların yeterlikte yer alan öğrenme kazanımlarını ölçme düzeyinin belirlenmesine yönelik bir araştırma yapılmamıştır.

Bu çalışma, araştırma konusunun belirlendiği tarihte, en çok sınav ve belgelendirme yapılan İş ve Meslek Danışmanı (Seviye 6) Ulusal Yeterliliği Rev. No.00 ve Rev. No.01’de yer alan öğrenme kazanımlarının ve bu alanda uygulanan teorik ve performans sınav sorularının YBT’nin hangi bilişsel alan kategorilerinde hazırlandığını ve sınav sorularının öğrenme kazanımlarını ölçme düzeyini ortaya koymaktadır. Araştırma bulguları, hem ulusal yeterlilikleri hem de teorik sınav sorularını hazırlayanlara var olan durum hakkında veri sağlamaktadır. Ayrıca araştırmada mevcut durumu iyileştirmeye yönelik öneriler de getirilmiştir. Araştırma, ulusal yeterlilikler ve sınav soruları hazırlanırken YBT kapsamında dikkat edilmesi gereken hususların belirlenmesi açısından önemlidir.

## İÇERİK

Tez çalışması üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde Ulusal Yeterlilik Sisteminde yer alan faaliyetlere değinilmiş, bu çerçevede ulusal meslek standartları, ulusal yeterlilikler ve bunların hazırlanma aşamaları anlatılmıştır. Ulusal meslek standardı ve ulusal yeterliliklerin geliştirilmesi sonrası işletilen sınav ve belgelendirme sistemi tanıtılmış; bu sistemde ölçme, değerlendirme ve belgelendirme faaliyetlerini yürütecek kuruluşların yetkilendirme süreçlerine ve Türkiye Yeterlilikler Çerçevesine yer verilmiştir. Benzer şekilde Bloom Taksonomi, yenilenme sebepleri ve süreçleri detaylı olarak tanıtılmıştır. Ayrıca öğrenme kazanımlarına ve ölçme ve değerlendirmeye ilişkin bilgilere yer verilmiştir. İkinci bölümde, araştırmanın modeli, veri toplama araç ve yöntemleri ile verilerin analizine dair bilgiler sunulmuştur. Üçüncü bölümde araştırmanın uygulamasına ait bulgular ve bulgulara ilişkin yorumlara yer verilmiş; tez çalışmasının son bölümü olan sonuçlar ve öneriler kısmında ise elde edilen veriler ışığında görüş ve öneriler sunulmuştur.

## **KISITLAR**

Araştırma MYK Yönetim Kurulunun 19/07/2011 tarihli ve 2011/50 sayılı kararı ile onaylanarak yürürlüğe giren ve 07/09/2016 tarih ve 2016/63 sayılı karar ile revize edilen İş ve Meslek Danışmanı (Seviye 6) Ulusal Yeterliliği Rev. No:00 ile Rev. No:01 ile MYK tarafından yetkilendirilmiş bir belgelendirme kuruluşu tarafından 2016 ve 2017 yıllarında gerçekleştirilen İş ve Meslek Danışmanı (Seviye 6) sınavı ile sınırlandırılmıştır. Sınavların gizliliği gerekçesiyle sınav ve belgelendirme kuruluşları sınav sorularını paylaşmak istememiştir. Bu nedenle araştırmada yalnızca bir kuruluştan temin edilen sınav soruları kullanılmıştır. Ayrıca imzalanan gizlilik taahhüdü gereğince sınav soruları ve soruların temin edildiği sınav ve belgelendirme kuruluşunun adı araştırmada gizli tutulmuştur.

## **BİRİNCİ BÖLÜM**

### **KAVRAMSAL ÇERÇEVE**

Bu bölümde ilk olarak Ulusal Yeterlilik Sistemi hakkında bilgi verilmiştir. Daha sonra sırasıyla Yenilenmiş Bloom Taksonomi, öğrenme kazanımları ve ölçme ve değerlendirme türleri hakkında kuramsal bilgiler sunulmuştur.

#### **1.1 ULUSAL YETERLİLİK SİSTEMİ**

5544 sayılı MYK Kanununun 2. maddesinde ulusal mesleki yeterlilik sistemi şu şekilde tanımlanmaktadır;

*“Teknik ve meslekî eğitim standartlarının ve bu standartları temel alan yeterliliklerin geliştirilmesi, uygulanması ve bunlara ilişkin yetkilendirme, denetim, ölçme ve değerlendirme, belgelendirme ve sertifikalandırmaya ilişkin kural ve faaliyetler”*

Söz konusu Kanun maddesi gereğince ulusal mesleki yeterlilik sistemi ulusal ve uluslararası meslek standartlarını temel alarak, teknik ve meslekî alanlarda ulusal yeterliliklerin esaslarının belirlenmesi ve bunlara yönelik denetim, ölçme ve değerlendirme, belgelendirme ve sertifikalandırmaya ilişkin yürütülen faaliyetleri içermektedir. UYS; ulusal meslek standartlarının oluşturulduğu, mesleki ve teknik eğitim ve öğretim programlarının bu standartlara göre hazırlandığı, işgücünün mesleki yeterliliğinin akredite olmuş ve MYK tarafından yetkilendirilmiş kuruluşlarca ölçme ve değerlendirme merkezlerinde yapılan teorik ve uygulamalı sınavlar sonucunda belgelendirildiği, alınan belgelerin ulusal ve uluslararası düzeyde karşılaştırılabilirliğinin sağlandığı, hayat boyu öğrenmenin desteklendiği, örgün eğitim almadan mesleği öğrenen kişilere bilgi ve becerilerini belgelendirme imkânının verildiği ve iş dünyası temsilcilerinin sürece ilişkin tüm kararlara aktif olarak katıldığı, kalite güvencesinin sağlandığı, adil, şeffaf ve güvenilir bir sistemdir.<sup>1</sup>

UYS'nin temel amaçları; mesleki eğitim ve öğretimin ulusal meslek standartlarına uygun yapılabilmesi için Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) ve Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı (YÖK) ile gerekli işbirliklerini yaparak eğitim ile istihdam arasındaki ilişkiyi güçlendirmek, mesleki eğitim ve öğretimin kalite güvencesine katkı sağlamak, bireylerin mesleki yeterliliklerini ulusal veya uluslararası meslek standartlarına dayalı olarak belirlemek ve kalite güvencesi sağlanmış süreçleri kullanarak belgelendirmek, meslekî alan ve sektörler

---

<sup>1</sup> <http://www.myk.gov.tr/index.php/skca-sorulan-sorular#Soru2, 2016>

arasındaki yatay ve dikey geçişler için gerekli yeterlilikleri tanımlamak ve hayat boyu öğrenmeyi teşvik etmek şeklinde sıralanabilir.<sup>2</sup>

Eğitim sisteminin istihdamla uyumunu sağlayarak iş piyasasının ihtiyaçları doğrultusunda nitelikli insan kaynağının oluşmasını ve istihdamını sağlamak sistemin nihai hedefidir. Bu kapsamda, ulusal yeterlilik sisteminin işletilmesinde üç önemli adım bulunmaktadır. Bunlardan ilki, sektör ile işbirliği içerisinde mesleklerin belirlenmesi ve bu mesleklere yönelik ulusal meslek standartlarının hazırlanması; ikincisi, ulusal/uluslararası meslek standartları temel alınarak öğrenme kazanımlarına dayalı bir yapıda ulusal yeterliliklerin geliştirilmesi ve üçüncüsü ise, ulusal yeterliliklerde tanımlanan unsurlar ışığında dış değerlendirme mekanizmasına sahip bir süreç sonucunda yetkilendirilen kuruluşların gerçekleştirdiği ölçme, değerlendirme ve belgelendirme faaliyetleridir. Ulusal yeterlilik sistemi kapsamında gerçekleştirilen bu faaliyetler, AB bünyesinde geliştirilen çeşitli kalite güvence mekanizmalarına uyumlu şekilde sürdürülmekte veya bu doğrultuda planlamalar yapılmaktadır.

### 1.1.1 Ulusal Meslek Standartları

5544 sayılı MYK Kanununun 2. maddesinde ulusal meslek standartları şu şekilde tanımlanmaktadır;

*“Bir mesleğin başarı ile icra edilebilmesi için, Kurum tarafından kabul edilen, gerekli bilgi, beceri, tavır ve tutumların neler olduğunu gösteren asgari normlar”*

Ulusal meslek standartları mesleğin ana fonksiyonlarının, meslek kapsamındaki görev, işlem ve başarı ölçütlerinin belirlenmesinin yanı sıra, mesleğin değişkenlik gösteren koşullarda da başarı ile icra edilebilmesi için gerekli görev, işlem ve başarı ölçütleri ile araç, gereç ve ekipman, bilgi, beceri, tutum ve davranışların tanımlanmasını kapsar. Meslek standardı geliştirebilmek için öncelikle meslek hakkında doğru ve kullanılabilir verinin hangi yöntemle toplanacağına ve analiz edileceğine karar verilmesi gerekir. Meslek standardı geliştirilirken faydalanılabilecek yöntemler kısaca şu şekilde özetlenebilir;<sup>3</sup>

**1.İş Analizi Metodu ile Meslek Analizi:** İş analizi, çeşitli yöntemlerle işin/mesleğin hiyerarşik ve sistematik bir biçimde iş birimlerine (görev, işlem, işlem basamağı vb.)

---

<sup>2</sup> Akçay Zileli, Yaprak; “Ulusal Yeterlilik Özelinde Belirlenen Yetkilendirme Kriterleri Çerçevesinde Kalite Güvencesinin Değerlendirilmesine Yönelik Risk Tabanlı Model Önerisi”, Uzmanlık Tezi, Mesleki Yeterlilik Kurumu, Ankara 2013, s.5.

<sup>3</sup> Meslek Standardı Hazırlama Kılavuzu, 2015

ayrılması ve mesleğin iş birimleri bazında değerlendirilmesi olarak tanımlanabilir. İş analizinde kullanılan yöntemlerden birkaçı aşağıda verilmiştir.

- *Mülakat:* İş yapan yükümlüler, amirler veya konu içeriği uzmanlarına sorular sorularak işe ilişkin görevlerin ve işin nasıl yapıldığının belirlenmesi sürecidir. İş yükümlüleri işin boyutlarını bilemeyebilir veya isimlendiremeyebilir. İşin boyutlarını genellikle daha sonra analizi yapan araştırmacı belirler. Mülakat, iş analizi sürecinin herhangi bir aşamasında yapılabilir. Mülakat yöntemiyle kişinin kendi işini nasıl gördüğü ve algıladığı daha net bir şekilde ortaya konulur.
- *Gözlem:* Gözlem yönteminde iş yükümlüsü doğal ortamında izlenerek faaliyetleri ve davranışları kayıt altına alınır. Gözlem yöntemi, birçok ayrıntıyı ortaya çıkarma potansiyeline sahip olmakla birlikte iş rollerini belirleme konusunda yetersiz kalan bir tekniktir. Gözlem yöntemi özellikle görevlerin ardışık sırasını belirleme ve birden fazla kişiyle etkileşim kuran yükümlünün davranışlarını inceleme konusunda araştırmacıya yardımcı olur.
- *Anket:* Anket yönteminde araştırmacı, önceden belirlenmiş sorulardan hareket ederek iş yükümlüsü veya amirinin işin içeriği hakkındaki görüş ve düşüncelerini derlemeye çalışır.
- *Grup çalışması:* Bu yaklaşımda kişiler işin içeriğini grup halinde analiz eder, birbirlerinin unuttukları noktaları gündeme getirir ve işin ayrıntılarının net bir şekilde ortaya çıkmasını sağlar.
- *Karma yöntem:* İş analizini tek bir yöntemle dayalı olarak yapmak yeterli olmayabilir. Araştırmacı birden fazla güncel yöntemi uygulayarak işin özelliklerini ve gerektirdiği nitelikleri doğru bir şekilde saptamalıdır. Analiz teknikleri ve modellerinden yararlanılması halinde çalışma bilimsel yönden daha dikkatli ve titiz bir şekilde yapılmış olur.

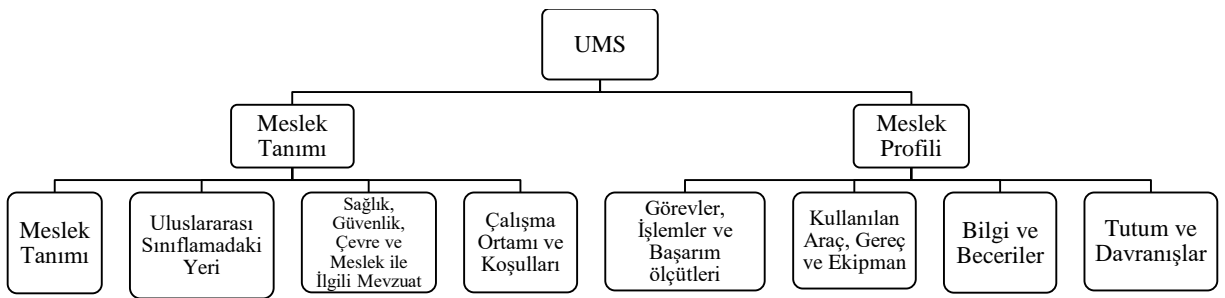
**2.DACUM Yöntemi ile Meslek Analizi:** DACUM yöntemi, mesleği icra edenlerin (iş yükümlülerinin) bir araya getirilip bir çalıştay yöntemi ile mesleğin analiz edilmesi ve analiz sonucu elde edilen iş birimlerinin ve genel olarak mesleğin belli kriterler çerçevesinde gerektirdikleri açısından değerlendirilmesi yöntemidir. Bu yöntem, bir mesleği en iyi o mesleği yapan kişilerin bildiği ve tanımladığı felsefesinden yola çıkmaktadır. DACUM, bir moderatör rehberliğinde alan uzmanları tarafından meslek

kapsamında yapılan görevleri, işlemleri, eş zamanlı olarak sahip olunması gereken bilgi, beceri, tutum ve davranışları, mesleğin icrasında kullanılacak araç gereç ve ekipmanın tanımlanması ve bunların kayıt altına alınmasıdır.

**3.İşlevsel (Fonksiyonel) Analiz Yöntemi ile Meslek Analizi:** Analize öncelikle mesleğin yer aldığı sektör içerisindeki konumu, sınırları ve kapsamı belirlenerek başlanır. İzlenen yöntemde öncelikle resmin tamamı gösterilip sonrasında parça parça analizine başlanmaktadır. İşlevsel analizin uygulanmasında belirli seviyede teorik bilgiye sahip kişilerin yönlendirme ve gözlem yapması gerektiğinden pratikte uygulaması daha uzun sürelidir, ancak resmin bütününe görme ve mesleğin kapsam ve sınırlarını belirleme açısından güvenilir bir yöntemdir.

Hazırlanan meslek standartları kapsamında kişinin yürütmesi gereken başlıca görevler, izlemesi gereken işlemler ve bu işlemleri gerçekleştirirken sergilemesi gereken başarımlar ölçütlerine yer verilmektedir. Bir diğer ifadeyle, ulusal meslek standartları iş dünyasının talep ettiği çalışan profilini tanımlamakta ve bu kişilerin sahip olması gereken öğrenme kazanımlarını içermektedir. Mesleki alanla ilgili sağlık, güvenlik ve çevre koruma konularındaki mevzuat, mesleğin icra edildiği çalışma ortamı ve koşulları, mesleğin icrasında kullanılan araç, gereç ve ekipman, bilgi ve beceriler ile tutum ve davranışlar ulusal meslek standartları kapsamında sunulmaktadır. Meslek standardında yer alan unsurlar Şekil 1’de gösterilmiştir.

Şekil 1: Meslek standardında yer alan unsurlar



Meslek standardı kapsamında sunulan meslek profili; görevler, işlemler, başarımlar ölçütleri, kullanılan araç, gereç ve ekipman, bilgi ve beceriler, tutum ve davranışlardan oluşmaktadır. Bu kavramlar aşağıda tanımlanmıştır:

*Görevler:* Performans ve değerlendirme yönünden mesleğin temel alanlarını tanımlayan, tek başına anlamlı, bir grup ilişkili işlemin genel başlığı olarak düşünülebilen, mesleğin temel

ve önemli fonksiyonlarıdır. Belirli bir meslek kapsamında iki tür görev tanımlanmaktadır. Bunlardan birincisi, mesleğin esas işlevlerini oluşturan ve teknik görevler olarak da adlandırılan mesleğe özgü görevler; ikincisi, aynı meslek/ sektör gruplarında yer alan mesleklerde, benzer mesleklerde ya da farklı mesleklerde benzer şekilde gerçekleştirilen genel nitelikli görevlerdir. Torba görevler olarak da adlandırılan bu görevler, nitelikli bir çalışanın sahip olması gereken yetkinliklerin tanımlanmasını sağlar. Özellikle iş sağlığı ve güvenliği, kalite yönetim sistemi, çevre koruma, iş organizasyonu ve mesleki gelişim faaliyetlerinin yürütülmesi gibi görevler bütün meslek standartlarında mesleğin kapsam ve özelliğine göre yer bulabilmektedir. İş ve Meslek Danışmanı (Seviye 6) Ulusal Meslek Standardında belirlenen görevler Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1: İş ve Meslek Danışmanı (Seviye 6) Ulusal Meslek Standardı Görevleri

A. İş sağlığı ve güvenliğine ilişkin faaliyetleri uygulamak	Torba görevler
B. Çevre koruma mevzuatına uygun çalışmak	
C. Süreçlerin yasal mevzuata, kalite sistemine ve kuruluş prosedürlerine uygunluğunu sağlamak	
D. İş ve meslek danışmanlığı görüşmeleri öncesi hazırlık yapmak	Mesleğe özgü görevler
E. İş ve meslek danışmanlığı görüşmelerini yürütmek	
F. Gerekli ölçme ve değerlendirme faaliyetlerini yürütmek	
G. Gerekli analizleri yapmak	
H. İş ve meslek danışmanlığı görüşmelerini sonuçlandırmak	
İ. Danışan portföyünü yönetmek	
J. İşverenlere yönelik danışmanlık faaliyetlerini yürütmek	
K. Eğitim ve öğretim kurumları ile danışmanlık faaliyetlerini yürütmek	
L. Tanıtım ve işbirliği faaliyetlerini yürütmek	
M. İş ve meslek danışmanlığı faaliyetlerini raporlamak	
N. Mesleki gelişime ilişkin faaliyetleri yürütmek	Torba görev

Kaynak: İş ve Meslek Danışmanı (Seviye 6) UMS, RG. 07.06.2011 - 27957.

*İşlemler:* Meslek standartlarında belirli bir görevin altında yer alan, başlangıç ve bitiş noktaları belli olan, belirli bir sürede yapılan ve sonucunda ortaya bir ürün, hizmet veya kararın çıktığı temel faaliyet birimleridir. En az iki işlem basamağından oluşurlar. Gözlemlenebilir, ölçülebilir, devredilebilir ve bağımsız olmalıdırlar. Mesleki yeterliliklerin ölçme ve değerlendirilmeye tabi tutulması için gerekli ölçütler ve öğrenme kazanımları



işlemlerin analiz edilmesiyle geliştirilirler. İşlemlerin temel özelliği, bağımsız bir şekilde ve belirli bir süre içinde tamamlanabilir olmasıdır. Buna karşılık görevler, işlemlerden oluşan ve süreklilik isteyen faaliyet gruplarını meydana getirmektedir.

*Başarım Ölçütleri:* Çalışanın mesleği icra ederken yaptığı bir eylemi neye göre yapacağını, bu eylemi gerçekleştirirken hangi bilgi ve becerilere sahip olması gerektiğini, hangi kurallar çerçevesinde eylemi icra edeceğini belirler. Çalışanın mesleği icra etme kabiliyetini objektif olarak ölçmeyi ve değerlendirmeyi sağlamanın yanı sıra, ulusal ve uluslararası kabul görmüş normlara göre mesleği belirli standartlarda icra etmeye imkân tanıyan kriterlerdir. İş performansının gözlenebilir ve ölçülebilir nitelikteki sonuçlarını gösterirler.

*Araç, Gereç ve Ekipmanlar:* Mesleğin icrasında kullanılan ve çalışanın, kullanımı ile ilgili gerekli her türlü bilgiye sahip olmakla sorumlu olduğu fiziksel unsurlardır. Kişisel koruyucu donanımlar, iş aletleri, makineler, tüketim malzemeleri bu kategorinin altında girmektedir.

*Bilgi ve Beceriler:* Çalışanın belirli bir iş alanında performans gösterebilmesi ve problemleri çözebilmesi için gerekli olan bilişsel (mantıksal, sezgisel ve yaratıcı düşünme) ve pratik (el becerisi ve yöntem, malzeme, araç ve gereçlerin kullanımı) kabiliyet ile bir iş alanına ilişkin olgular, ilkeler, süreçler ve genel kavramlar hakkında sahip olduğu teorik ve/veya fiili bilgilerdir.

*Tutum ve Davranışlar:* Mesleğin başarı ile icrasında çalışanın süreç boyunca tüm iç ve dış müşterileriyle olan ilişkilerinde sergilemesi gereken hal ve hareketleri ifade etmektedir. Meslek standartları açısından önemli olan iş performansını belirleyen sonuçlar yanında sonuçların elde edilmesinde izlenen ve bu sonuçları etkileyen tutum ve davranış kurallarının da belirlenmesidir.

Ulusal Meslek Standartları ve Ulusal Yeterliliklerin Hazırlanması Hakkında Yönetmelik hükümleri gereğince; standartların geliştirilmesi sürecinde sosyal tarafların etkili olarak katılımının sağlanması, görüş ve katkısının alınması, mesleki alana ilişkin iş sağlığı ve güvenliği, çevre ve kalite ile ilgili hususların yer alması esas olup söz konusu standartlar MYK tarafından görevlendirilen sektörünü temsil yeteneğine sahip kurum/kuruluşlar veya MYK tarafından oluşturulan çalışma grupları tarafından hazırlanmaktadır.

### 1.1.2 Ulusal Yeterlilikler

Ulusal yeterlilikler, ulusal ya da uluslararası meslek standartlarına dayalı olarak hazırlanan, ölçme ve değerlendirme amaçlı kullanılan, bireyin öğrenme kazanımlarının kalite güvencesi dâhilinde ölçülmesini temin eden unsurları içeren ve MYK tarafından onaylanarak yürürlüğe giren teknik dokümanlardır.<sup>4</sup> Ulusal yeterlilikler, yeterlilik birimlerinden oluşmaktadır. Yeterlilik birimleri, ulusal meslek standardı görevlerinin anlamlı ve ölçülebilir şekilde gruplandırılması ile geliştirilmektedir. Birimler, birden fazla görevin bir araya gelmesi ile oluşturulabileceği gibi tek bir görevden faydalanılarak da oluşturulabilir. Örneğin İş ve Meslek Danışmanı (Seviye 6) Ulusal Meslek Standardında yer alan görevlerden anlamlı gruplar oluşturularak üç adet yeterlilik birimi geliştirilmiştir. İş ve Meslek Danışmanı (Seviye 6) Ulusal Yeterliliğinde yer alan birimlerin ilgili ulusal meslek standardında yer alan görevler esas alınarak nasıl geliştirildiği Tablo.2’de gösterilmiştir.

---

<sup>4</sup> 19.10.2015 tarihli ve 29507 sayılı Resmi Gazete’de Yayımlanan Ulusal Meslek Standartlarının ve Ulusal Yeterliliklerin Hazırlanması Hakkında Yönetmelik

Tablo 2: İş ve Meslek Danışmanı (Seviye 6) Ulusal Yeterliliğinde Yer Alan Birimler

No	UMS Görevleri	UY Birimleri
1.	İş ve meslek danışmanlığı görüşmeleri öncesi hazırlık yapmak	İş ve Meslek Danışmanlığı Faaliyetlerinin Yürütülmesi
2.	İş ve meslek danışmanlığı görüşmelerini yürütmek	
3.	Gerekli ölçme ve değerlendirme faaliyetlerini yürütmek	
4.	Gerekli analizleri yapmak	
5.	İş ve meslek danışmanlığı görüşmelerini sonuçlandırmak	
6.	Danışan portföyünü yönetmek	
7.	İş ve meslek danışmanlığı faaliyetlerini raporlamak	
8.	İşverenlere yönelik danışmanlık faaliyetlerini yürütmek	İşverenlere, Eğitim ve Öğretim Kurumlarına Yönelik Faaliyetlerin Yürütülmesi
9.	Eğitim ve öğretim kurumları ile danışmanlık faaliyetlerini yürütmek	
10.	Tanıtım ve işbirliği faaliyetlerini yürütmek	
11.	İş sağlığı ve güvenliğine ilişkin faaliyetleri uygulamak	
12.	Çevre koruma mevzuatına uygun çalışmak	İş ve Meslek Danışmanlığı ve İlgili Diğer Mevzuatın Bilinmesi
13.	Süreçlerin yasal mevzuata, kalite sistemine ve kuruluş prosedürlerine uygunluğunu sağlamak	
14.	Mesleki gelişime ilişkin faaliyetleri yürütmek	

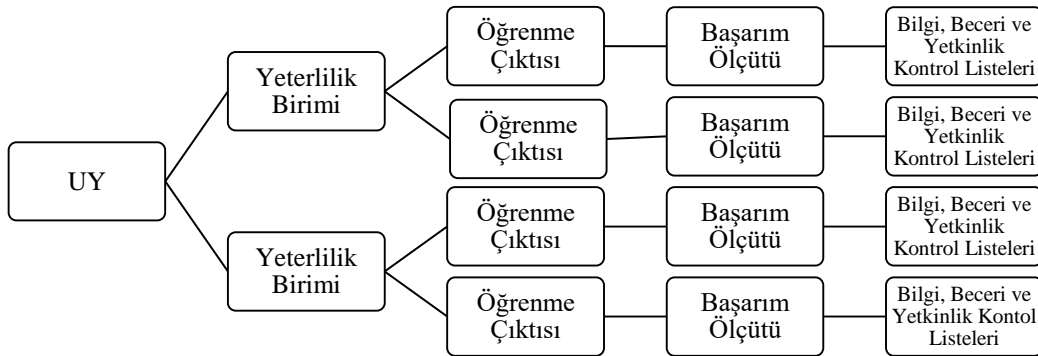
Yeterlilik birimleri kapsamında; başarılı bir adayın mesleğini icra ederken neleri gerçekleştirmesi gerektiğini ifade eden öğrenme kazanımları ile kazanımların başarılması için gerekli olan standartları ifade eden başarımlar ölçütleri yer almaktadır.<sup>5</sup> Öğrenme kazanımları da genellikle ulusal meslek standardında yer alan görevlerden geliştirilmekte ve bir ürünün üretilmesini veya bir sürecin tamamlanmasını içermektedir. Öğrenme kazanımları, adayların bilgi ve becerilerini teorik mi yoksa performansa dayalı bir şekilde mi sergileyeceğini açıklar. Başarımlar ölçütleri, öğrenme kazanımlarının başarılması için yapılması gerekenleri açıklar ve ulusal meslek standartlarının işlemlerinden geliştirilir. Başarımlar ölçütlerinin de nasıl ölçüleceğini tanımlayan adımlar bilgi, beceri ve yetkinliklerin yer aldığı kontrol listelerinde geliştirilmektedir. Birimlerde yer alan kontrol listeleri,

<sup>5</sup> Akçay Zileli; a.g.e., s.7

adayların neleri bilmeleri, anlamaları gerektiğini ve neleri yapabiliyor olmaları gerektiğini açık bir şekilde tanımlamaktadır. Kontrol listeleri geliştirilirken ise ulusal meslek standartlarının başarımlar ölçütlerinden faydalanılmaktadır. Ulusal meslek standardında yer alan başarımlar ölçütünün teorik sınavla mı yoksa performansa dayalı sınavla mı ya da her iki sınav türüyle de mi ölçülmek istenmesine bağlı olarak bilgi kontrol listeleri ve beceri ve yetkinlik kontrol listeleri oluşturulmaktadır. Bilgi kontrol listeleri, teorik sınav ile ölçülmesi gereken hususları, beceri ve yetkinlik kontrol listeleri ise performansa dayalı sınav ile ölçülmesi gereken unsurları içermektedir.

Kısaca açıklamak gerekirse, yeterlilik birimlerinde yer alan öğrenme kazanımları, başarımlar ölçütleri ve kontrol listeleri oluşturulurken temel alınan ilgili meslek standardının görev, işlem ve başarımlar ölçütlerinden faydalanılmaktadır. Bu çerçevede, ulusal meslek standartları ulusal yeterlilikler açısından girdi teşkil etmektedir. Ulusal yeterliliklerde yer alan unsurlar Şekil 2’de gösterilmiştir:

Şekil 2: Ulusal Yeterliliklerde Yer Alan Unsurlar



Ulusal yeterlilikler kapsamında MYK Mesleki Yeterlilik Belgesi sahibi olmak isteyen adayların nasıl bir ölçme-değerlendirme sürecinden geçeceği, hangi ölçme araçları (teorik sınavlar, performansa dayalı sınavlar vb.) kullanılarak ölçüleceği ve başarılı adaylardan sınavlarda sergilemesi beklenen asgari performans düzeyi tanımlanmaktadır. Yeterlilik birimlerinde tanımlanan ölçme ve değerlendirme bölümü, birim kontrol listelerinin geliştirilmesinin ardından hazırlanmaktadır. Ölçme ve değerlendirme bölümünde, adayların nasıl bir ölçme ve değerlendirme sürecinden geçeceği net bir şekilde tanımlanmaktadır. Bilgiye yönelik geliştirilen kontrol listesindeki adımların ölçülmesi için teorik sınavların, beceri ve yetkinliğe yönelik geliştirilen kontrol listesindeki adımların ölçülmesi için performansa dayalı sınavların nasıl yapılacağı açıklanmaktadır. MYK tarafından yetkilendirilen belgelendirme kuruluşları, ölçme ve değerlendirme materyallerini ve

süreçlerini birimlerin ölçme ve değerlendirme bölümünde ifade edilen unsurlar çerçevesinde yürütmekle yükümlüdürler. Kuruluşlar, birim kontrol listelerinde tanımlanan her bir adımı ölçecek şekilde uygun ve yeterli sayıda sınav materyali geliştirmelidir. Adaylar, ulusal yeterliliklerde tanımlanan başarı şartlarını sağladıkları takdirde ilgili alanda MYK Mesleki Yeterlilik Belgesine ulaşabilmektedir.

Ulusal Meslek Standartları ve Ulusal Yeterliliklerin Hazırlanması Hakkında Yönetmelik hükümleri gereğince standartların geliştirilmesi sürecinde olduğu gibi yeterliliklerin geliştirilmesinde de sosyal tarafların etkili olarak katılımının sağlanması, görüş ve katkısının alınması, mesleki alana ilişkin iş sağlığı ve güvenliği, çevre ve kalite ile ilgili hususların yer alması esas olup söz konusu yeterlilikler, MYK tarafından görevlendirilen sektörünü temsil yeteneğine sahip kurum/kuruluşlar veya MYK tarafından oluşturulan çalışma grupları tarafından hazırlanmaktadır.

### **1.1.3 Sınav ve Belgelendirme**

Ulusal yeterliliklerde tanımlanan ölçme ve değerlendirme süreçlerine uygun sınav ve belgelendirme faaliyetleri, MYK tarafından yetkilendirilen sınav ve belgelendirme kuruluşlarınca yürütülmektedir. Bu kuruluşlar, Türk Akreditasyon Kurumu veya Avrupa Akreditasyon Birliği ile çok taraflı tanıma anlaşması imzalamış akreditasyon kurumlarından ilgili yeterliliklerde TS EN ISO/IEC 17024 standardına göre akredite edilmiş; tüzel kişiliği haiz kurum ve kuruluşlardır.

MYK tarafından yetkilendirilmemiş hiçbir kişi, kurum ya da kuruluş, ulusal yeterliliklere atıfta bulunarak sınav ve belgelendirme yapamamaktadır. Ancak, ulusal yeterliliklere göre yetkilendirilme talebinde bulunan ve ilgili yeterlilikte akredite olmamış kuruluşlar, akreditasyon sürecinde kullanmak üzere ilgili yeterliliklere atıf yaparak sınav ve belgelendirme faaliyetinde bulunmak için MYK'ya yetkilendirme ön başvurusu yapmaktadır.<sup>6</sup>

Yetkilendirme ön başvurusu yapmış kuruluşlar, MYK onaylı belgeler verememektedirler. Sadece ilgili yeterliliğe atıfta bulunarak sınav ve belgelendirme yapabilmektedir. Ancak, Kuruluşlar, TS EN ISO/IEC 17024 standardı şartlarına uygun olarak akredite olduktan ve

---

<sup>6</sup> 15.10.2015 tarihli ve 29503 sayılı Resmî Gazete'de Yayımlanan Mesleki Yeterlilik Kurumu, Sınav, Ölçme, Değerlendirme ve Belgelendirme Yönetmeliği

MYK tarafından yetkilendirildikten sonra MYK onaylı Mesleki Yeterlilik Belgesi verebilmektedirler.<sup>7</sup>

MYK Mesleki Yeterlilik Belgesi edinmek isteyen adaylar, ilgili yeterlilikte yetkilendirilmiş personel belgelendirme kuruluşlarına başvurmaktadır. Adaylar, ulusal yeterliliklerde tanımlanan sınavlarda başarılı oldukları takdirde ilgili meslekte MYK Mesleki Yeterlilik Belgesine ulaşabilmektedir.

#### **1.1.4 Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi (TYÇ)**

Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi (TYÇ), Türkiye'deki yeterliliklerin sınıflandırılmasını sağlayan bütünleşik tek bir yapı olarak, kalite güvencesi sağlanmış ilk, orta ve yükseköğretim dâhil; genel, mesleki ve akademik eğitim ve öğretim programları ve diğer öğrenme yolları ile kazanılan tüm yeterlilikleri kapsayacak şekilde tasarlanmıştır. TYÇ, MEB'in sorumlu olduğu yeterlilikler, MYK'nın sorumluluğundaki ulusal yeterlilikler, YÖK'ün koordinasyonu ve denetiminde sunulan yükseköğretim yeterlilikleri başta olmak üzere diğer sorumlu kurum/kuruluşların sorumlu olduğu yeterlilikleri de içermektedir. Ülkemiz iş piyasasında şu anda var olan ve gelecekte gereksinim duyulacak birçok meslekî yeterlilik, TYÇ kapsamında yer alacaktır.

TYÇ'nin temel hedefleri şunlardır:<sup>8</sup>

- Yeterlilikleri tanımlamak, sınıflandırmak ve karşılaştırmak için açık ve tutarlı bir yöntem belirlemek.
- Kalite güvencesi sağlanmış tüm yeterlilikleri (genel, meslekî, akademik eğitim ve öğretim programları ve diğer öğrenme ortamlarında kazanılan) kapsayan bütünleşik bir çerçeve sunmak.
- Örgün, yaygın ve serbest öğrenme ortamlarında bireyin kazandığı yeterliliklerin tanınmasını sağlayacak biçimde yeterlilik sistemini sürekli iyileştirmek.
- Tanımlanmış ve ölçülebilir yeterliliklere sahip, istihdam edilebilir donanımda bireyler yetiştirilmesine ve dolayısıyla işsizliğin azaltılmasına katkıda bulunmak.
- Yeterliliklerden sorumlu ilgili kurum ve kuruluşlar ile iş dünyası ve sosyal paydaşlar başta olmak üzere ilgili tüm tarafların kurumsal işbirliğini geliştirmek.

---

<sup>7</sup> MYK, Sınav, Ölçme, Değerlendirme ve Belgelendirme Yönetmeliği

<sup>8</sup> MYK, Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi Belgesi, Ankara, 2015, s. 11.

- Diğer ülke yeterliliklerinin Türkiye’de, Türkiye’deki yeterliliklerin yurtdışında tanınması için temel ölçütleri oluşturmak ve böylelikle karşılaştırma işlevi görmek.

TYÇ, sekiz seviyeden meydana gelen bir yapıda tasarlanmıştır. TYÇ’de her seviye, söz konusu seviyedeki yeterliliklerin sahip olduğu ortak öğrenme kazanımlarına göre tanımlanmıştır. Her seviyeyi bilgi, beceri ve yetkinlikler açısından tanımlayan öğrenme kazanımlarına ilişkin tanımlar dizisi seviye tanımlayıcısı olarak adlandırılmakta ve seviye tanımlayıcılar TYÇ’nin çekirdeğini oluşturmaktadır. Seviye tanımlayıcıları, TYÇ içerisindeki diğer tüm yapı ve araçlar için temel sağlamaktadır.<sup>9</sup>

Seviye tanımlayıcıları, ilgili seviyeye ilişkin öğrenme kazanımlarını tanımlamak, yeterliliklerin seviyesini belirlemek ve TYÇ’yi uluslararası/bölgesel yeterlilik çerçevelerine referanslamak için kullanılan araçtır.

Öğrenme kazanımları bilgi, beceri ve yetkinlik açısından tanımlanmaktadır; dolayısıyla seviye tanımlayıcıları, öğrenme kazanımlarının belirtilen üç bileşenine göre düzenlenmektedir. Sekiz seviyenin her biri için, bu üç bileşende gerekli ifadeleri içeren tanımlayıcılar yer almaktadır. TYÇ seviyeleri, herhangi bir öğrenme alanı dikkate alınmadan tanımlanmaktadır. TYÇ seviye tanımlayıcıları Tablo 3’te sunulmaktadır.<sup>10</sup>

Tablo 3: TYÇ Seviye Tanımlayıcıları

<b>Bilgi:</b> TYÇ kapsamında "bilgi"; bir çalışma veya öğrenme alanı ile ilgili gerçeklerin, ilkelerin, teorilerin ve uygulamaların anlaşılmasını içeren kuramsal ve/veya olgusal bilgi olarak tanımlanmıştır.		
<b>Beceri:</b> TYÇ kapsamında "beceri"; bir çalışma veya öğrenme alanında edinilen mantıksal, sezgisel ve yaratıcı düşünme ile el becerisi, yöntem, materyal, araç ve gereçleri kullanabilmeyi gerektiren "bilgiyi kullanma" ve "problem çözme" olarak tanımlanmıştır.		
<b>Yetkinlik:</b> TYÇ kapsamında "yetkinlik"; bilgi ve becerilerin bir çalışma veya öğrenme ortamında sorumluluk alarak ve/veya özerk çalışma göstererek kullanılması, öğrenme gereksinimlerinin belirlenmesi ve karşılanması, toplumsal ve etik meselelerin ve sorumlulukların dikkate alınması olarak tanımlanmıştır		
<b>1. Seviye</b>	<b>Bilgi</b>	Kendisi ve çevresine ilişkin genel bilgiye sahip olma
	<b>Beceri</b>	Basit görevleri yerine getirmek için gerekli temel beceriye sahip olma
	<b>Yetkinlik</b>	Basit görevleri rehberlik ve gözetim altında gerçekleştirme

<sup>9</sup> MYK, Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi Belgesi, Ankara, 2015, s. 15

<sup>10</sup> MYK, Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi Belgesi, Ankara, 2015, s. 15

<b>2. Seviye</b>	<b>Bilgi</b>	Bir iş veya öğrenme alanına ait başlangıç düzeyinde olgusal bilgiye sahip olma
	<b>Beceri</b>	Görevleri yerine getirmek ve olası basit sorunları çözmek için gerekli bilgiyi kullanma temel becerisine sahip olma
	<b>Yetkinlik</b>	Basit görevleri gözetim altında sınırlı özerklik ile gerçekleştirme Hayat boyu öğrenme yaklaşımı kapsamında öğrenme ihtiyaçlarının farkında olma
<b>3. Seviye</b>	<b>Bilgi</b>	Bir iş veya öğrenme alanına ait başlangıç düzeyinde kuramsal, orta düzeyde olgusal bilgiye sahip olma
	<b>Beceri</b>	Görevleri yerine getirmek ve problem çözmek için, gerekli veri, yöntem ve araç-gereçleri seçip kullanma becerisine sahip olma
	<b>Yetkinlik</b>	Görevleri yerine getirmede sorumluluk alma Değişen şartları dikkate alarak görevi tamamlama Hayat boyu öğrenme yaklaşımı kapsamında öğrenme ihtiyaçlarını rehberlik eşliğinde belirleme ve karşılama
<b>4. Seviye</b>	<b>Bilgi</b>	Bir iş veya öğrenme alanına ait orta düzeyde kuramsal ve işlemsel, orta düzeyin üzerinde olgusal bilgiye sahip olma
	<b>Beceri</b>	Bir iş veya öğrenme alanına özgü iş ve işlemleri yerine getirmek ve sorunlara çözüm üretmek amacıyla bilişsel ve uygulamalı becerilere sahip olma
	<b>Yetkinlik</b>	Öngörülebilir, ancak değişime açık ortamlarda, görevleri tamamlamak için tam sorumluluk alma Başkalarının yürüttüğü sıradan görevlerin gözetimini yapma, bu görevlerin değerlendirilmesinde ve iyileştirilmesinde sınırlı sorumluluk alma Hayat boyu öğrenme yaklaşımı kapsamında öğrenme ihtiyaçlarını karşılama ve rehberlik eşliğinde ileriye yönelik öğrenme hedeflerini belirleme Bir iş veya öğrenme alanındaki bilgi, beceri, tutum ve davranışlar ile etik meseleler ve toplumsal sorunların ilişkisi konusunda farkındalığa sahip olma
<b>5. Seviye</b>	<b>Bilgi</b>	Bir iş veya öğrenme alanının sınırlarının farkında olarak, bu alana özgü, kapsamlı, kuramsal ve olgusal bilgilere sahip olma
	<b>Beceri</b>	Sınırları belirlenmiş soyut ve somut sorunlara yaratıcı çözümler geliştirmede gerekli, kapsamlı, bilişsel ve uygulamalı becerilere sahip olma



	<b>Yetkinlik</b>	<p>Öngörülemeyen değişikliklerin olduğu ortamlarda yönetim ve gözetim görevi yapma</p> <p>Kendisinin ve başkalarının başarımlarını değerlendirme ve geliştirme Projelerin yönetimi dâhil iş veya öğrenme ortamlarında işleme dair etkileşimde bulunma</p> <p>Bir iş veya öğrenme alanına yönelik hayat boyu öğrenme yaklaşımının kapsamına ve bu kapsamın örgün ve yaygın eğitim ile serbest öğrenme yollarıyla ilişkisi konusunda genel farkındalığa sahip olma</p> <p>Bir iş veya öğrenme alanındaki bilgi, beceri, tutum ve davranışlar ile toplumsal ve etik meseleler ve sorumluluklar ilişkisinin farkında olma</p>
<b>6. Seviye</b>	<b>Bilgi</b>	Bir iş veya öğrenme alanında sorgulayıcı bakış açısını kapsayacak şekilde ileri düzeyde kuramsal, metodolojik ve olgusal bilgiye sahip olma
	<b>Beceri</b>	Uzmanlık gerektiren bir iş veya öğrenme alanında, karmaşık ve öngörülemeyen sorunları çözmek için gerekli, uzmanlık ve yenilik niteliği gösteren ileri düzeyde becerilere sahip olma
	<b>Yetkinlik</b>	<p>Öngörülemeyen iş veya öğrenme ortamlarında sorumluluk alarak karar verme ve bu ortamlarda karmaşık teknik veya meslekî faaliyet veya projeleri yönetme</p> <p>Kişilerin ve grupların meslekî gelişiminin yönetiminde sorumluluk alma</p> <p>Bir iş veya öğrenme alanına yönelik hayat boyu öğrenme yaklaşımının kavramları, politikaları, araçlarının uygulaması ve bunların örgün ve yaygın eğitim ile serbest öğrenme yollarıyla ilişkisi konusunda deneyim sahibi olma</p> <p>Bir iş veya öğrenme değerlendirmesinde bulunurken toplumsal ve etik değerlerin farkında olma</p>
<b>7. Seviye</b>	<b>Bilgi</b>	<p>Bir iş veya öğrenme alanında, özgün fikirlerin ve/veya araştırmanın temelini oluşturan ve bir kısmı en ileri düzeydeki ihtisas bilgisine sahip olma</p> <p>Alanındaki ve alanının ilişkili olduğu değişik alanların arayüzündeki bilgi meselelerinde sorgulayıcı yaklaşıma sahip olma</p>
	<b>Beceri</b>	<p>Bir iş veya öğrenme alanında yeni bilgi ve yöntemleri geliştirmek ve farklı alanlardan bilgiyi bütünleştirmek için yürütülen araştırma ve/veya yenilik faaliyetlerinde sorun çözmede ileri düzeyde beceriye sahip olma</p> <p>İleri araştırma işlemlerinin kavranılması, tasarlanması, uygulanması ve uyarlanmasını yapma becerisine ekip üyesi veya kısmen özerk olarak sahip olma</p>
	<b>Yetkinlik</b>	<p>Öngörülemeyen, karmaşık ve yeni stratejik yaklaşımlar gerektiren iş veya öğrenme ortamlarını yönetme ve dönüştürme</p> <p>Karmaşık bir ortamda değişimi yönetme tecrübesine sahip olma</p>

		<p>Meslekî bilgi ve uygulamaya katkı yapmak ve/veya takımların stratejik başarımlarını değerlendirmek için sorumluluk alma</p> <p>Bir iş veya öğrenme alanına ve alanlar arasındaki arayüz bilgisine yönelik hayat boyu öğrenme yaklaşımının kavram, politika, araçlar ve uygulaması ve bunların örgün ve yaygın eğitim ile serbest öğrenme yollarıyla ilişkisi konusunda liderlik yapma</p> <p>Bir iş veya öğrenme alanında, toplumsal ve etik meseleleri ve sorumlulukları dikkate alarak bilgiyi bütünleştirme ve yargıda bulunma</p>
<b>8. Seviye</b>	<b>Bilgi</b>	<p>Bir iş veya öğrenme alanındaki kuram, uygulama, yöntem ve tekniklerin en ileri düzeydeki sistematik bilgisine ve sorgulayıcı analiz yapacak kapasiteye sahip olma</p> <p>Bir iş veya öğrenme alanıyla ilişkili olarak farklı iş veya öğrenme alanlarında en ileri düzeydeki arayüz bilgisine sahip olma</p>
	<b>Beceri</b>	<p>Bir iş veya öğrenme alanındaki en ileri düzeydeki araştırma ve/veya yenilikte kritik sorunları çözmek, mevcut bilgiyi veya meslekî uygulamayı genişletmek ve yeniden tanımlamak için sentez ve değerlendirmeyi de kapsayan en ileri düzeydeki bilgi, yöntem ve teknikleri kullanmayı gerektiren uzmanlaşmış becerilere sahip olma</p> <p>İleri araştırma süreçlerinin kavranılması, tasarlanması, uygulanması ve uyarlanması yapma becerisine özerk olarak sahip olma</p> <p>Alanında ortaya çıkan, farklı alanlardaki yöntem ve yaklaşımların kullanımını da gerektiren yeni ve karmaşık sorunları çözme becerisine sahip olma</p>
	<b>Yetkinlik</b>	<p>Güçlü bir yetkinlik, yenilik, özerklik, bilimsel ve meslekî tutarlılığa sahip olma ve araştırma dâhil iş veya öğrenme ortamlarındaki en ileri seviyedeki yeni fikirlerin ve süreçlerin geliştirilmesinde yetkin olduğunu gösterme</p> <p>Bir iş veya öğrenme alanındaki mevcut bilgi veya meslekî uygulamanın yeniden tanımlanmasına veya genişletilmesine imkân veren yeni ve özgün yaklaşımların geliştirilmesinde liderlik yapma</p> <p>Bir iş veya öğrenme alanına ve alanlar arasındaki arayüz bilgisine yönelik hayat boyu öğrenme yaklaşımının öngörülme, karmaşık ve yenilik gerektiren ortamlarda geliştirilmesine, örgün ve yaygın eğitim ile serbest öğrenme yollarıyla desteklenmesine ilişkin konularda özgün politika ve uygulamalar geliştirme</p> <p>Bir iş veya öğrenme alanında, toplumsal ve etik meseleleri ve sorumlulukları dikkate alarak yeni bilgi üretme</p>

Kaynak: TYÇ Belgesi, 2015

## 1.2 TAKSONOMİ

Taksonomi, varlıkların basitten karmaşığa ve birbirinin ön koşulu olacak şekilde aşamalı olarak sınıflandırılmasıdır. Program geliştirmede taksonomi, gerçekleşmesi istenen davranışların basitten karmaşığa, kolaydan zora, somuttan soyuta, birbirinin önkoşulu olacak şekilde sıralanmasıdır.<sup>11</sup> Eğitimdeki hedeflerin sistematik bir şekilde sınıflandırılması çalışması, ilk defa Benjamin Bloom'un koordinatörlüğünde Engelhart, Furst, Hill ve Krathwohl (1949) tarafından gerçekleştirilmiştir. Bloom ve arkadaşları, yoğun bir çalışma sonucu eğitim amaçlarını sınıflandırarak bilişsel, duyuşsal ve psikomotor olarak üç farklı öğrenme türünden bahsetmişlerdir. Bu öğrenme türlerinden bilişsel hedef düzeyleri sistemli bir şekilde çalışılarak hiyerarşik (aşamalı) bir taksonomi oluşturulmuş ve 1956 yılında “*Eğitim Hedeflerinin Aşamalı Sınıflaması El Kitabı I, Bilişsel Alan*” adıyla yayınlanmıştır.<sup>12</sup> Literatürde “Bloom Taksonomisi” olarak bilinen ve birçok dile çevrilen bu sınıflama, ülkemizde de en çok bilinen ve kullanılan kaynak olmuştur.

Literatürde yaygın olarak Bloom Taksonomi ve Yenilenmiş Bloom Taksonomi yer almakla birlikte, bunların yanı sıra SOLO Taksonomi, Fink Taksonomi ve Dettmer Taksonomi de yer almaktadır. Bilişsel alan taksonomileri ortaya çıktıkları tarihsel süreç ile birlikte Tablo 4’te sunulmaktadır. Bloom Taksonomi ve Yenilenmiş Bloom Taksonomi sonraki başlıklarda detaylı olarak açıklandığından bu alt başlıkta sadece SOLO, Fink ve Dettmer Taksonomilerine yer verilmiştir.

Tablo 4: Bilişsel Alan Taksonomileri

BİLİŞSEL ALAN TAKSONOMİLERİ				
Bloom Taksonomi	SOLO Taksonomi	Yenilenmiş Bloom Taksonomi	Fink Taksonomi	Dettmer Taksonomi
B. S. Bloom ve Arkadaşları 1956	J. B. Biggs ve K. Collis 1982	L. W. Anderson ve Arkadaşları 2000	L. D. Fink 2003	P.Dettmer 2006

<sup>11</sup> Selçuk, Prof. Dr. Ziya; Kayılı, Hüseyin; Okut, Levent; **Çoklu Zeka Uygulamaları**, Nobel Yayınevi, 4. Baskı, Ankara 2004.

<sup>12</sup> Şeker, Hasan; “Bloom’un Taksonomisinden, Bilişsel Süreç Boyutlarının Sınıflandırılmasına Doğru Revize Edilen Taksonomi Üzerine” **Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 3 (39), Adana 2010, s.01-09.

- **SOLO Taksonomi:** SOLO Taksonomisi J. B. Biggs ve K. Colins tarafından oluşturulmuştur. SOLO “Structure of Observed Learning Outcomes” kelimelerinin ilk harflerinden oluşmakla birlikte “Gözlemlenebilen Öğrenme Çıktılarının Yapısı” anlamına gelmektedir.<sup>13</sup>

SOLO sınıflaması, Bloom’un bilişsel alan sınıflandırmasına alternatif olarak yükseköğretimde yaygın olarak kullanılmaktadır. Yetersizlikten uzmanlığa kadar olan beş basamaktan oluşmaktadır. SOLO Taksonomide yer alan seviyeler Tablo 5’te sunulmaktadır.

Tablo 5: SOLO Taksonomi

		Seviye	Özellikler
Niceliksel	SOLO 1	Yapı öncesi	Yeteneksiz, alanla ilgili hiçbir bilgiye sahip olmayan
	SOLO 2	Tekli yapısal	Bir ilgili yönü bilinir.
	SOLO 3	Çoklu yapısal	Birkaç ilgili bağımsız yön bilinir
Niteliksel	SOLO 4	İlişkilendirme	Bilginin özellikleri bir yapıda birleştirilir.
	SOLO 5	Soyutlama	Bilgi, yeni bir etki alanı içine genelleştirilmiştir.

SOLO taksonomisinin ilerletilmesiyle öğrenme arttırılmaktadır. Daha yüksek seviyelerde öğrenilenler daha kaynaştırılmış ve anlamı hale getirilmiştir. En alt üç seviye (yapı öncesi, tek yönlü yapı ve çok yönlü yapı) niceliksel olarak, en üst iki olan üst seviyede öğrenme (ilişkilendirilmiş yapı ve ileri soyut yapı) ise niteliksel ve derinlemesine öğrenme seviyeleri olarak ifade edilir. Derinlemesine öğrenenler, öğrenmelerini derin kişisel anlam ve kavrayış elde etmek için biçimlendirirler.<sup>14</sup>

- **Fink Taksonomi:** Fink, hiyerarşik olmayan bir taksonomi sunmaktadır. Üstbiliş (öğrenmeyi öğrenme)’ye yaptığı vurguda, Anderson sınıflandırmasına benzer ve ayrıca insani boyutu ve önemseme gibi özellikler içerir. Fink Taksonomi ve öğrenme davranışları ile bağlantılı uygun fiiller Tablo 6’da yer almaktadır.

<sup>13</sup> Arı, Asım; “Bilişsel Alan Sınıflamasında Yenilenmiş Bloom, SOLO, Fink, Dettmer Taksonomileri ve Uluslararası alanda Tanınma Durumları”, *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Uşak 2013, s.264.

<sup>14</sup> Arı; *a.g.e.*, s. 266

Tablo 6: Fink Taksonomi

Boyut	Tanımlama	Örnek Fiiller
Temel Bilgi	Anlama ve hatırlama	Adlandırma, listeleme, tanımlama
Uygulama	Eleştirel, yaratıcı ve pratik düşünme, problem çözme	Analiz etme, yorumlama, uygulama
Bütünleştirme	Fikirler, konular ve insanlar arasında bağlantı kurma	Betimleme, bütünleştirme
İnsani Boyut	Hakkında öğrenme ve kendini değiştirme, diğerleriyle etkileşim ve onları anlama	Yansıtma, değerlendirme
Önemseme	Birinin duygularını, ilgilerini, değerlerini tanımlama ve değiştirme	Yansıtma, yorumlama
Öğrenmeyi öğrenme	Soru sormayı ve sorulara cevap vermeyi öğrenme, özdenetimli öğrenen olma	Eleştirme, analiz etme

Fink taksonominin önemli bir özelliği, öğrenmenin her türünün interaktif olmasıdır. Öğrenmenin interaktif olması, her tür öğrenmenin diğer tür öğrenmeleri harekete geçirmesi anlamına gelmektedir. Fink'e göre öğrenme, bu altı öğrenme türlerini ne kadar içerirse, o kadar öğrenme hedefleri birbirini destekler ve öğrenme o kadar anlamlı ve değerli olur.

- **Dettmer Taksonomi:** Diğer taksonomilerde düzey, basamak olarak ifade edilen kısımlar, Dettmer taksonomide faz olarak ifade edilmektedir. Dettmer taksonomide, birbirine yakın fazlar aşamaları oluşturmaktadır.<sup>15</sup> Dettmer taksonomide üç aşama görülmektedir; Temel: içerik edinimi için 1. ve 2. fazları kapsar; Gelişimsel: içeriğin faydalı şekilde kullanımı için 3, 4, ve 5. fazları kapsar; İdeasyonal: içerikli yenileşim için 6, 7 ve 8. fazları kapsar. Dettmer taksonomisi Tablo 7'de verilmiş ve aşamaları açıklanmıştır.

Tablo 7: Dettmer Taksonomi

Aşamalar	Fazlar	Karakteristik
Temel Öğrenim	Faz 1	Bilmek
	Faz 2	Kavramak
Uygulamalı (Gelişimsel) Öğrenim	Faz 3	Uygulamak
	Faz 4	Analiz etmek
	Faz 5	Değerlendirmek
İdeasyonal (Üretimsel) Öğrenim	Faz 6	Sentezlemek
	Faz 7	Düşünmek
	Faz 8	Yaratmak

<sup>15</sup> Arı, a.g.e, 2013

### 1.3 BLOOM TAKSONOMİ

Eğitim programının öğeleri; hedefler, içerik, öğrenme-öğretme süreçleri ve ölçme ve değerlendirmeden oluşmaktadır. Bu öğeler arasında dinamik ilişkiler bulunmakta ve bir öğedeki değişiklik diğer öğeleri de etkilemektedir. Hedefler, diğer öğelere başlangıç noktası olma özelliği taşıdığından hedeflerin doğru belirlenmesi, belirlendiği şekilde öğrencilere kazandırılmaya çalışılması, ölçme ve değerlendirmede ölçütler takımı olarak kullanılması tutarlı bir eğitim programı elde edilmesi için zorunludur.<sup>16</sup>

Eğitimde hedeflerin belirlenmesinde kolaylaştırıcı ve yol gösterici olması bakımından 1950-60'lı yıllarda geliştirilen taksonomiler bütün dünyada ilgi görmüş ve çeşitli eleştirilere rağmen vazgeçilemez araçlar haline gelmiştir. Bu taksonomilerden biri Bloom ve arkadaşları (1956) tarafından hazırlanan Bilişsel Alan Taksonomisidir.<sup>17</sup> 1948 yılında Boston'da sınav uygulayıcılarının katılımıyla gerçekleştirilen toplantılarda öğrencilerden beklenen öğrenme türlerinin sınıflandırılmasında kullanılacak ortak bir yaklaşımın belirlenmesi hedeflenmiştir. Öncelikli olarak, seçmeli testler için nitelikli sorular hazırlanması çok zaman aldığından test maddesi ile nelerin ölçülebileceği konusunda yararlanabilecekleri standart terimlerin geliştirilmesine karar verilmiştir. Bu yaklaşım başlangıçta, öğretimde genel olarak önemli bir yer tutan bilişsel hedeflerle sınırlı tutulmuştur. Bu sebeple, Bloom ve arkadaşları tarafından ilk olarak bilişsel alan sınıflaması gerçekleştirilmiş ve 1956 yılında 'Eğitim Hedeflerinin Aşamalı Sınıflaması El Kitabı I, Bilişsel Alan' adıyla yayımlanmıştır.<sup>18</sup>

Bloom Taksonomisinin temel felsefesi, öğrencilerin neleri bilmesi gerektiğinin basitten karmaşığıya doğru hiyerarşik bir biçimde düzenlenebilir olduğudur. Bu fikirden yola çıkılarak eğitim hedefleri bilişsel, duyuşsal ve psikomotor olarak kategorize edilmiş ve daha sonra bu alanlar kendi içinde aşamalı olarak sınıflandırılmıştır.<sup>19</sup> Bu öğrenme türleri içerisinde aşamalı/hiyerarşik bir düzen vardır. Öğrencinin bir üstteki basamağıya geçebilmesi için alttaki bir basamağı ya da alttaki tüm basamakları öğrenmiş olması gerekir. Bloom Taksonomisinde bilişsel hedefler altı kategoriye ayrılmaktadır; bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme. Taksonomideki bu altı kategori somuttan soyuta, basitten karmaşığıya doğru

---

<sup>16</sup> Bümen, T. Nilay; "Program Geliştirmede Bir Dönüm Noktası: Yenilenmiş Bloom Taksonomisi", **Eğitim ve Bilim Dergisi**, Cilt 31, Sayı 142, İzmir 2006, s.3.

<sup>17</sup> çev. Özçelik, Durmuş Ali; **Öğrenme, Öğretim ve Değerlendirme ile İlgili Bir Sınıflama**, Pegem Akademi, 2. Baskı, Ankara 2014, s.xix.

<sup>18</sup> Krathwhol, R. David; "A revision of Bloom taxonomy: an overview", **Theory Into Practice**, 41(4), 2002, s.212.

<sup>19</sup> Tutkun, Ö. Faruk; "Bloom'un Yenilenmiş Taksonomisi Üzerine Genel Bir Bakış", **Sakarya University Journal of Education**, Sakarya 2012, s.15.

hiyerarşik olarak sıralanmıştır. Yani herhangi bir kategori, bir sonraki kategorinin ön koşuludur. Bilgi, kavrama, uygulama alt düzey bilişsel alan kategorileri olarak kabul edilirken; analiz, sentez ve değerlendirme üst düzey bilişsel alan kategorileri olarak kabul edilir.<sup>20</sup> Bu altı kategoriden “uygulama” kategorisi hariç, diğer beş kategori kendi içinde de alt kategorilere de ayrılmışlardır. Bloom Taksonomisi ve alt kategorileri Tablo 8’de gösterilmiştir.

---

<sup>20</sup> Arı, “Bloom’un Gözden Geçirilmiş Bilişsel Alan Taksonomisinin Türkiye’de ve uluslararası alanda kabul görme durumu”, **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri**, Eskişehir 2011, s.749-772.

Tablo 8: Bloom Taksonomisi ve Alt Kategorileri

<p><b>1. Bilgi:</b> Öğrenci öğretim etkinlikleri sonucunda prensipler, listeler, tasnifler, ölçüler, teoriler ve olaylar hakkında bilgi sahibi olur. Öğrenci bunları bilir hale gelir, kendinden bir şey katmaz, bilgiyi olduğu gibi tekrarlar.</p> <p><b>1.1. Belirli bir alana özgü bilgiler:</b> Bir bilgi alanına özgü terimlerin, olguların tanınması, hatırlanmasıdır. Burada daha çok, belli ve somut bir karşılığı olan semboller üzerinde durulmaktadır (teknik terimleri tanıyabilme, kelimelerin genel anlamına aşinalık vs.)</p> <p><b>1.2. Belirli bir alana özgü bilgilerle uğraşma araçları ve yolları bilgisi:</b> Bir bilgi alanına özgü alışların, yönelimlerin, sıra ve dizilerin, sınıflamaların ve sınıfların, ölçütlerin, araçların ve yöntemlerin tanınması, hatırlanması</p> <p><b>1.3. Bir alandaki evrensel öğeler ve soyutlamalar bilgisi:</b> Bir bilgi alanındaki ilkelerin ve genellemelerin, kuramların ve yapıların tanınması</p>
<p><b>2. Kavrama:</b> Öğrenci yapılan eğitimin sonucunda edindiği bilgiyi kendi cümleleri ile ifade eder, teşhis eder, açıklar, sınıflandırır ve kendisine ait örnekler verir.</p> <p><b>2.1. Çevirme:</b> Verilen bir bilgiyi başka bir dille veya başka simgelerle (sözel, sayısal, grafik) gösterme</p> <p><b>2.2. Yorumlama:</b> Verilen bilgideki anlamı daha açık bir şekilde bazen genellemeye giderek, bazen genel durumdan özele geçerek, bazen de özetleyerek açıklama</p> <p><b>2.3. Yordama/Öteleme:</b> Bir bilgiyi verilere dayanarak veriler dışına uzatma, gözlenmiş olaylar alanından gözlenmemiş olaylar hakkında yargıya varma</p>
<p><b>3. Uygulama:</b> Öğrenci fikirleri, bilgileri, prensipleri ve teorileri kullanır, değiştirir ya da yeni ve özel durumlara uygular, yeni bir sorunun çözümünde kullanır.</p>
<p><b>4. Analiz:</b> Öğrenci bir bütünü açık olarak görür, parçalara ayırır, parçalar arasındaki benzerlik ve farklılıkları bulur. Olayı, bilgiyi, fikri, prensibi analiz eder.</p> <p><b>4.1. Öğelerin analizi:</b> Bir bilgi bütününi kendisini oluşturan öğelere ayırma. Verilen bilgi bütününde açıkça ifade edilmiş öğeler bulunduğu gibi açıkça belirtilmeyen öğeler de bulunur. Bunların ayrıştırılması, gizli sayılıları tanıma, olguları kanılardan, sayılılardan ayırma, sonuçları olgulardan ve nedenleri sonuçlardan ayırma</p> <p><b>4.2. İlişkilerin analizi:</b> Bir bilgi bütününi öğeleri arasındaki ilişkileri neden-sonuç ilişkilerine, önemli-önemsiz olayları, ilgili ilgisiz kanıtlara ayırma</p> <p><b>4.3. Örgütlenme ilkelerinin analizi:</b> Bir bilgi bütününi ve/veya bilişsel ürünün yapısını tanıma, dayandığı ilkeleri, temel görüşünü ve amacını ortaya çıkarma</p>
<p><b>5. Sentez:</b> Öğrenci birleştirir, tartışır, itiraz eder, yeniden düzenler, yeni ve orijinal fikir üretir.</p> <p><b>5.1. Özgün bir iletişim üretme:</b> Bir kimsenin, bir bilgi alanında kendi ürünü olan bir bütünü oluşturma</p> <p><b>5.2. İşlemler takımı önerisi üretme:</b> Bir ürün meydana getirmek değil, bir ürüne yönelik plan veya işlemler takımı halinde öneriler hazırlama</p> <p><b>5.3. Soyut ilişkiler takımı üretme:</b> Bir problemin çözümü için, onu soyutlayarak ve yeni ilişkiler kurarak genel bir yol, özdeş bir ürün oluşturma</p>
<p><b>6. Değerlendirme:</b> Öğrenci destekler, savunur, yargılar, eleştirir, kıymet biçer, değerlendirir, aydınlatır.</p> <p><b>6.1. İç kanıtlar bakımından yargılama:</b> Bir ürünün, bilgi bütününi kendi içindeki ölçütlerle değerlendirilmesi için tutarlılığının, doğru çözümün, kanıtlarla sayılılar ve genellemeler arasındaki bağılıkların tutarlılığın, bu ürün hakkındaki değer yargısının tutarlılığının meydana çıkarılması</p> <p><b>6.2. Dış kanıtlar bakımından yargılama:</b> Bir bilişsel ürünün, belli bir amaç için, ürünün kendisinde bulunmayan ölçütlerle değerlendirilmesi. Ölçütler ya verilir ya da seçilmesi istenir.</p>

(Arı, 2011; Krathwohl, 2009; Yurdagülen Balta, 2006)



#### 1.4 YENİLENMİŞ BLOOM TAKSONOMİ

Orijinal taksonomi, eğitim hedeflerinde sistematik sınıflandırmayı ortaya koyan bir kuram olarak, 1956 yılından bu yana, önemini yitirmeden yaygın olarak kullanılmaktadır; ancak her alanda olduğu gibi eğitim alanında da pek çok yeni ve farklı gelişmeler meydana gelmiştir. Orijinal sınıflamanın yayınlandığı dönemde eğitim programları ve öğretim, daha çok davranışçı öğrenme kuramından etkilenirken, günümüzde eğitim ve öğretim programları yapılandırmacı yaklaşımın etkisi altındadır. Yapılandırmacı yaklaşım, aktif öğrenmeyi ve bireysel katılımı gerektiren, bilginin keşfedilip yapılandırıldığı bir süreç olarak kabul edilmektedir.<sup>21</sup> Eğitim psikolojisinde ve öğrenme yaklaşımlarında meydana gelen bu değişiklikler sebebiyle taksonominin revizyonu kaçınılmaz hale gelmiştir. Taksonominin gözden geçirilerek yeniden değerlendirilmesi amacıyla Krathwhol ve Anderson koordinatörlüğünde bilişsel psikologlar (Richard Mayer, Paul Pintrich ve William Rohwer), eğitim programı kuramcıları ve öğretim araştırmacıları (Lorin W. Anderson ve Kathleen Cruikshank) ile ölçme ve değerlendirme uzmanlarından (Peter Airasian, Linda Crocker ve David Krathwhol) oluşan bir çalışma grubu oluşturulmuştur. Bu çalışma grubu, 1995'ten 2000 yılına kadar yılda iki kez olmak üzere toplanmış ve yapılan değişiklikler kitap olarak 2001 yılında "Öğrenme, Öğretim ve Değerlendirme İle İlgili Bir Sınıflama" adıyla yayımlanmıştır.

Anderson ve Krathwhol (2002), Bloom Taksonominin güncelleştirilmesine ilişkin iki neden ileri sürmüşlerdir: 1- Eğitimcilerin taksonomiye olan ilgilerini yeniden çekme ve onu "günün ilerisinde" bir kaynak olarak görmelerini sağlama, 2- 1956'dan bu yana eğitim ile ilgili düşünce ve uygulamaların değişmesi.

Bloom Taksonomisiyle ilgili zamanla başka eksiklikler de ortaya konulmuştur. Bunlar; bilişsel süreçlerin basitten karmaşığa tek bir boyutta ele alınması, basamakların kolaydan zora doğru ve her bir basamağın kendinden sonra gelen basamağın ön koşulu olarak değerlendirilmesinin bağlayıcı ve zorlayıcı olması, taksonominin uygulanmasında çeşitli hedef ve görevlerin alt-üst kademe ilişkilerinde çelişkiler olmasıdır. Örneğin, bilgi basamağına ait bazı beklentiler, analiz ve değerlendirme basamaklarının bazı yeterliliklerinden daha karmaşıktır. Benzer şekilde, değerlendirme basamağının, sentez

---

<sup>21</sup> Arı; a.g.m., s.751.

basamağından daha karmaşık bir süreç olmadığı hatta sentez basamağının değerlendirme sürecini de içerisinde barındırdığı ifade edilmektedir.<sup>22</sup>

Güncelleme çalışmasında taksonominin genişletilmesi, yaygın ve ortak dilin kullanılması, günümüzdeki psikoloji ve eğitim alanlarındaki gelişmelerle uyumlu olması hedeflenmiştir. Bu çerçevede YBT’de her birinde dört adet olmak üzere üç genel bölümde (vurgulama, terminoloji ve yapı) toplam on iki değişiklik söz konusudur.<sup>23</sup> Bunlar:

**1- Vurgudaki Değişiklikler:** İlk değişiklik plan yapma, öğretim ve değerlendirme boyutları ile bu boyutlar arasındaki uyuma vurgu yapılmasıdır. Taksonominin ilk formunda çoğunlukla test maddeleri ile ilgili örnekler verilmiş; planlama ve öğretimde taksonominin kullanımına yönelik örneklere yeterince yer verilmemiştir. Yenilenmiş taksonomide bu eksiklik giderilmiştir. Vurgudaki ikinci değişiklik, taksonominin ilk halinde daha çok yükseköğretim dikkate alınmışken; yenilenmiş halinde ilköğretim ve ortaöğretim ünite örneklerine de yer verilmiştir. Böylelikle taksonominin hitap ettiği kitle genişlemiştir. Üçüncü değişiklik değerlendirme örneklerinin çeşitlendirilmesidir. Vurgudaki son değişiklik ise, ilk haline göre yenilenmiş taksonomide alt kategorilerin detaylı olarak tanıtılmasıdır.

**2- Terminolojik Değişiklikler:** İlk taksonomide ad olarak ifade edilen altı basamak güncel taksonomide fiil olarak ifade edilmiştir. Eğitim hedeflerinde öğrencilerin bir şeyi yapabilir hale gelmeleri gerektiği belirtilmektedir. Bu gerekçeyle taksonominin ilk halinde *bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme* olarak ifade edilen basamaklar, taksonominin güncellenmiş halinde *hatırla, anla, uygula, analiz et, değerlendir ve yarat* olarak değiştirilmiştir. Terminolojide yapılan ikinci değişiklik ise bilgi kategorisinin alt kategorilerinin yeniden tanımlanmasıdır. Taksonominin güncellenmiş halinde bilgi dört kategoriye ayrılmıştır; *olgusal bilgi, kavramsal bilgi, işlemsel bilgi ve üst bilişsel bilgi*. Bu değişiklikte göze çarpan husus üst bilişsel bilginin ilk kez taksonomiye eklenmiş olmasıdır. Terminolojik alanda yapılan üçüncü değişiklik, bilgi basamağından sonraki beş basamağın alt kategorilerinin de fiillerle ifade edilmesi olmuştur. Bu alanda yapılan son değişiklik ise ana basamaklardan ikisinin başlıklarının değiştirilmesi olmuştur. Buna göre,

---

<sup>22</sup> Arslan, Serhat; Tutkun, Ö. Faruk; Demirtaş, Zeynep; Gür Erdoğan, Duygu; “Revize Bloom Taksonomisinin genel yapısı: gerekçeler ve değişiklikler”, **International Journal of Social Science**, Sayı 10, 2015, s.350-359.

<sup>23</sup> Özçelik; **a.g.e.**, s.8.

yenilenmiş taksonomide kavrama basamağı anla; sentez basamağı ise yarat olarak ifade edilmiştir.

**3- Yapısal Değişiklikler:** Yapısal alanda yapılan ilk değişiklik, taksonominin ilk halinde birinci basamakta yer alan bilgi basamağının yerine hatırla kategorisinin taksonominin güncellenmiş halinde birinci basamakta yer almasıdır. Bilişsel süreçlerle ilgili altı ana kategoriden en az karmaşığı olan hatırlama, taksonominin ilk halindeki bilginin yerini tutmaktadır. Yapısal alandaki bir diğer önemli değişiklik ise, taksonominin ilk halinde tek boyutlu olarak ele alınan sınıflamanın, taksonominin güncellenmiş halinde bilgi birikimi ve bilişsel süreç boyutları olmak üzere iki boyutlu bir matrisle ifade edilmiş olmasıdır. YBT tablosu Tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 9: YBT Tablosu

BİLGİ BİRİKİMİ BOYUTU	BİLİŞSEL SÜREÇ BOYUTU					
	1. Hatırla	2. Anla	3. Uygula	4. Çözümle	5. Değerlendir	6. Yarat
A. Olgusal Bilgi						
B. Kavramsal Bilgi						
C. İşlemsel Bilgi						
D. Üstbilişsel Bilgi						

Sınıflamada bilişsel süreç boyutu, kazanımların eylem boyutunu ifade etmektedir ve bu altı basamakta da yapısal değişiklikler gözlemlenmektedir. Yenilenmiş taksonomide yarat basamağı değerlendirme ile yer değiştirerek en üst basamağa alınmıştır. Değerlendirme en üst basamaktan bir alta, yani sentez basamağına alınmıştır.<sup>24</sup>

Buraya kadar yapılan açıklamalarda Bloom Taksonomisinin yenilenme sebepleri ve YBT’nin yapısı hakkında genel bilgiler sunulmuştur. YBT’nin bilgi ve bilişsel süreç boyutları aşağıdaki bölümde detaylı olarak ele alınacaktır.

<sup>24</sup> Özçelik; a.g.e., s.82.

### 1.4.1 Bilgi Boyutu

YBT’de güncel öğrenme anlayışı olan “anlayarak öğrenme”de bilişsel ve yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı üzerine odaklanılmıştır. Bu yaklaşımda öğrenmenin pasif bir süreç olduğu düşüncesinden uzaklaşarak, öğrenme sürecinde öğrencilerin aktif birer öge olarak, kullanacakları bilgileri seçtikleri düşünülmektedir. Yenilenmiş taksonomide öğrencilerin neleri bildikleri (bilgi) ve anlamlı bir öğrenme sürecine etkin bir şekilde katılarak neleri nasıl öğrendikleri (bilişsel süreç) iki farklı boyutta ele alınmıştır. Bilginin sınıflandırılmasında bilişsel bilim ve bilişsel psikolojideki güncel bakış açıları dikkate alınmıştır.<sup>25</sup> Bilginin öğrenen tarafından organize edilerek yapılandırıldığı görüşü temel alınarak bilgi boyutu dört kategoriye ayrılmıştır: (1) Olgusal bilgi, (2) Kavramsal bilgi, (3) İşlemsel bilgi ve (4) Üstbilişsel bilgi. Genel olarak bireyin kendi bilişi hakkındaki bilgisi olarak tanımlanan üstbilişsel bilgi, yenilenmiş taksonomiye orijinal taksonominin geliştirildiği dönemde tanımlanamayan bir üstünlük sağlamaktadır.<sup>26</sup> Anderson vd. (2002) bilgi boyutunda yer alan bilgi türlerini aşağıdaki gibi açıklamışlardır:

#### 1.4.1.1 Olgusal Bilgi

Bir disiplin alanının tanınmasını ya da o disiplinindeki herhangi bir problemi çözebilmek için öğrenilmesi gereken temel öğeleri içerir. Ayrık, yalıtılmış, soyutluk derecesi az olan ve kendi içinde anlamlı bilgi parçacıklarını içerir. Kendi başına anlam ifade eden bilgi türü olması sebebiyle kavramsal bilgidan ayrılır. Olgusal bilgi iki alt kategoriye ayrılmaktadır:

##### 1.4.1.1.1 Terimler bilgisi

İlgili disiplinde kullanılan temel ve ortak dili oluşturan özel isim, işaret, tanımlama ve semboller bilgisini kapsar. Örneğin; matematiksel semboller bilgisi, noktalama işaretleri bilgisi, alfabe bilgisi, bilimsel terimler bilgisi, önemli muhasebe terimleri bilgisi, harita ve şemalarda kullanılan standart işaretlerin bilgisi vs.

##### 1.4.1.1.2 Özel Ayrıntı ve Öğeler Bilgisi

Önemli görülen olaylar, yerler, insanlar, tarihler, kaynaklar gibi ayrıntıları ve öğeleri içeren bilgi türüdür. Doğrudan keşif, gözlem veya deney yoluyla elde edilen bilgilerdir. Örneğin;

---

<sup>25</sup> Pintrich, 2002

<sup>26</sup> Dalak, Orhan; “TEOG Sınav Soruları İle 8. Sınıf Öğretim Programlarındaki İlgili Kazanımların Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre İncelenmesi” Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep 2015, s.8.

belli kültürler ve toplumlarla ilgili önemli olguların bilgisi, başlıca doğal kaynakların bilgisi, insan ihtiyaç ve sorunları ile ilgili pratik olgular bilgisi vs.

#### **1.4.1.2 Kavramsal Bilgi**

Kategoriler ve sınıflamalar bilgisiyle daha karmaşık ve organize edilmiş bilgi formları arasındaki ilişkilerin bilgisini içerir. Bu boyutta kavramlar ve kavramlar arasındaki ilişkinin incelenmesi yapılmaktadır. Soyutluk derecesinin fazla olması, değer ve kapsamının daha üst düzeyde yer alması sebebiyle olgusal bilgiden ayrılır. Kavramsal bilgi üç alt kategoriye ayrılmaktadır:

##### *1.4.1.2.1 Sınıflamalar ve Sınıfların Bilgisi*

Değişik konu alanlarında kullanılan özel kategorileri, sınıfları, bölümleri ve düzenlemeleri içerir. Bu tür bilgiler nispeten daha genel olup terimler ve özel olgu bilgisine göre daha soyuttur. Doğrudan deney, gözlem veya keşif yoluyla değil, soyutlama yoluyla oluşan bilgilerdir. Örneğin; çokgen çeşitleri, çeşitli edebi türlerin bilgisi, cümlenin öğeleri bilgisi, farklı türlerden psikolojik problemlerin bilgisi vs.

##### *1.4.1.2.2 İlkeler ve Genellemeler Bilgisi*

Akademik disiplinde en büyük yere sahip olan, olguların incelenmesi ve problem çözmede kullanılan bilgi türüdür. Olay ve olgularla ilgili gözlemleri özetleyen özel soyutlamaların bilgisidir. Örneğin; belirli kültürlerle ilgili başlıca genellemelerin bilgisi, fizikteki temel yasaların bilgisi, aritmetik işlemlerin temelindeki ilkelerin bilgisi vs.

##### *1.4.1.2.3 Kuramlar, Modeller ve Yapıların Bilgisi*

İlkeler ve genellemelerin bilgisiyle birlikte bu bilgiler arasındaki, karmaşık bir olay ya da olgunun, problemin ya da konu alanının açık, iyi tasarlanmış ve sistematik görünümünü veren bilgi türüdür. Değişik disiplinlerde olay ve olguları belirtmek, anlamak, açıklamak ve yordamak için kullanılan farklı paradigmlar, kuramlar, modeller bilgisini ve en soyut ve kapsamlı formülasyonları içerir. Örneğin; kimyasal kuramların temelini oluşturan kimyasal ilkeler arasındaki ilişkilerin bilgisi, Öklid geometrisi, parlamentonun genel yapısının bilgisi, genetik modellerin bilgisi vs.

### **1.4.1.3 İşlemsel Bilgi**

Olgusal ve kavramsal bilgi “ne” sorusunun cevabıyla ilgiliyken; işlemsel bilgi “nasıl” sorusunun cevabıyla ilgilidir. Bir şeyin nasıl yapılacağıyla ilgili süreç bilgisini içerir. İşlemsel bilgi, süreci ifade ederken aynı zamanda o işlemin ne zaman kullanılacağına dair bilgiyi de içerir. İşlemsel bilgi üç kategoriye ayrılmaktadır:

#### *1.4.1.3.1 Konuya özel beceri ve algoritmalar bilgisi*

Bir işlemin yapılmasında izlenmesi gereken aşamaları kapsayan bilgi türüdür. Aşamalar bazen belirli bir sırayla, bazen de hangi adımın uygulanacağına karar vererek gerçekleşebilir. Bu bilgi türünde süreç ve sonuç genellikle sabittir. Örneğin; ikinci dereceden denklemlerin çözümüyle ilgili algoritmalar bilgisi, okuma kuralları, yüksek atlama yaparken gerekli olan beceriler bilgisi vs.

#### *1.4.1.3.2 Konuya özel teknik ve yöntemler bilgisi*

Genellikle sabit sonuçlarla biten özel beceriler ve algoritmalarından farklı olarak, işlem yolları belirlenmiş olmasına rağmen değişikliklerin yapılabildiği ve sabit bir sonucun elde edilmediği bilgi türüdür. Fikir birliği, anlaşma veya disipline ait normlar sonucunda oluşur. Örneğin; sosyal bilimlerle ilgili araştırma yöntemleri bilgisi, edebi eleştiri yöntemleri bilgisi, sağlık kavramlarını değerlendirme yöntemlerinin bilgisi vs.

#### *1.4.1.3.3 Uygun işlemlerin ne zaman kullanılacağına ilişkin ölçütler bilgisi*

Bu bilgi türünde konuya özel işlemlerin bilinmesine ek olarak bunların ne zaman kullanılacağına bilinmesi de beklenmektedir. İşlemlerin geçmişte nasıl kullanıldığına dair bilgiyi içerir. Örneğin; belli bir deneyde elde edilen sayısal bilgiler üzerinde hangi istatistiksel işlemlerin yapılabileceğini belirlemede kullanılan ölçütlerin bilgisi, bir metni okurken hangi tonlamanın ne zaman yapılacağına dair bilgi vs.

### **1.4.1.4 Üstbilişsel Bilgi**

Bilişle ilgili bilgi, yani kişinin kendi bilişinden haberi, onunla ilgili bilgi sahibi olması demektir. Öğrencilerin kendi bilgileri ve düşüncelerinden daha çok sorumlu hale getirilmeleri vurgulanmış ve bu değişikliklerle birlikte öğrencilerin daha iyi birer öğrenici olduğu yönünde görüş birliğine varılmıştır. Üstbilişsel bilgi üç kategoriye ayrılmıştır:

#### *1.4.1.4.1 Stratejik bilgi*

Öğrenme, düşünme ve problem çözmeye ilgili stratejik bilgidir. Eldeki materyali ezberleme, metinden anlam çıkarma, kitaplarda okuduklarını ve diğer ders materyallerini kavrama amaçlarıyla kullanabilecek çeşitli stratejileri kapsar. Bu genel öğrenme stratejilerine ek olarak bilişi planlamada, izlemede ve düzenlemede yardımcı olacak çeşitli stratejilerin de bilgisine sahip olunduğunu içerir. Örneğin; bilgilerin tekrarının onların hatırlama tutulmasını sağlama yollarından biri olduğu bilgisi, başka bir ifadeyle söyleme ve özetleme gibi geliştirme stratejilerinin bilgisi, iyi tanımlanmamış problemleri çözmek için bir yol olarak araçlar-amaçlar çözümlenmesinin bilgisi vs.

#### *1.4.1.4.2 Uygun bağlam ve koşulları içeren bilişsel görevler bilgisi*

Çeşitli stratejilerle ilgili bilgiye ek olarak, bireyler bilişsel görevlerle ilgili olarak da bilgiler biriktirirler. Bilişsel görevlerin her biri farklı stratejiler gerektirir. Buna göre stratejiler hakkındaki bilgilerin önemli bir yönünün, onların ne zaman ve nasıl kullanılacağını açıklayan koşullara bağlı bilgiler olduğu söylenebilir. Örneğin; hatırlama görevlerinin (kısaca cevaplı test soruları) bireyin bellek sistemi üzerinde, tanıma görevlerine (seçmeli test maddeleri) kıyasla daha büyük (üst düzey) bir talebi temsil ettiği bilgisi; ilk kaynaklardan bilgileri içeren kaynak kitapların anlaşılmasının genel ders kitaplarına ya da popüler kitaplara kıyasla daha zor olacağını bilgisi vs.

#### *1.4.1.4.3 Kendi kendisi hakkında bilgi (öz bilgi)*

Bireyin kendi kendisi hakkındaki bilgisi, biliş ve öğrenmeyle ilgili olarak kendisinin güçlü ve zayıf yönleri ile ilgili bilgisini kapsar. Örneğin; kişinin bazı alanlarda bilgili olabileceği, bazı alanlarda ise bilgili olamayacağı bilgisi, bir görevi yapmadaki kendi amaçlarıyla ilgili bilgisi, bir göreve duyduğu kişisel ilginin bilgisi vs.

### **1.4.2 Bilişsel Süreç Boyutu**

Bloom Taksonomisinin ilk halinde daha çok hatırlama vurgulanmakta; daha karmaşık süreç kategorileri detaylandırılmamaktadır. Yenilenmiş halinde taksonominin bu eksikliği giderilmiş, tüm kategoriler detaylı bir şekilde ele alınmıştır. Yeni taksonomi de eski versiyonu gibi altı kategoriden oluşmaktadır. Ancak, üç kategori yeniden adlandırılmış, en üstte yer alan iki kategorinin yerleri değiştirilmiş ve ifadeler isim formatından fiil formatına

dönüştürülmüştür. Anderson vd. (2002) bilişsel süreç boyutunda yer alan kategorileri aşağıdaki gibi açıklamıştır:

#### **1.4.2.1 Hatırlama**

Sunulan materyalin hemen hemen öğretildiği şekliyle kalıcılığının artırılmasıyla ilgili olan bilişsel süreç “hatırlama”dır. Materyalin uzun süreli bellekten geri getirilmesini içerir. Bu basamaktaki davranışlarda ölçme yapılan bireyden bilgiyi, araç veya yöntemleri kullanması beklenmemektedir. Bu alandaki davranışlar ölçülürken bireylerin bilgiyi hatırlaması, kendine verilen olduğu gibi yansıtması beklenmekte, kendisinin herhangi bir katkıda bulunması beklenmemektedir. Hatırlama davranışı iki şekilde gerçekleştirilebilir. Birincisi, çoktan seçmeli, doğru-yanlış veya eşleştirmeli sorularda olduğu gibi “görünce tanıma”; ikincisi, yazılı, sözlü veya kısa yanıtı sınavlarda olduğu gibi “sorunca yazma” ya da “söyleme”dir.<sup>27</sup> Hatırlanacak olan bilgi olgusal, kavramsal, işlemsel, üstbilişsel ya da bunların bir kombinasyonu olabilir. Hatırlama iki alt kategori içerir:

##### *1.4.2.1.1 Tanıma*

Sunulan bilgi ile karşılaştırılmak üzere uzun süreli bellekte bilgiye erişilmesini içerir. Doğru-yanlış testleri, eşleştirmeler ya da çoktan seçmeli sorularla ölçülebilen bir basamaktır.

##### *1.4.2.1.2 Hatırlama*

Bilgi, uzun süreli bellekten geri çağrılır. Öğrenci bilgiyi bulabilmek için uzun süreli belleğini tarar ve bu bilgiyi üzerinde işlem yapılabilecek olan bilgilerin bulunduğu aktif belleğe getirir. Açık uçlu ya da boşluk doldurmalı sorular bu basamakta sıklıkla kullanılmaktadır.

#### **1.4.2.2 Anlama**

Anlama, edinilen yeni bilgiler ile daha önce edinilmiş olan bilgiler arasında bağlantı kurulan basamaktır. Bu basamakta bireylerden konuyu veya olayı açıklayabilmeleri, bilgiyi kendilerine özgü biçimde ifade etmeleri, kavramların birbirinden farkını anlayabilmeleri beklenmektedir. Bu düzeydeki davranışlar ölçülürken bilgi, bireyin daha önce hiç görmediği

---

<sup>27</sup> Güler, Emine ve Zafer, Erkan; “Ortaokul Türkçe dersi öğrenci çalışma kitaplarındaki kelime öğretimi etkinliklerinin bilişsel düzeyleri”, *International Journal of Languages' Education and Teaching*, Mannheim/Germany 2015, s.664.



bir düzenleme içinde verilmelidir.<sup>28</sup> Bu basamaktaki bilişsel süreçler yedi kategoriye ayrılmaktadır:

#### *1.4.2.2.1 Yorumlama*

Edinilen bilginin bir temsil veya ifade biçiminden başka bir temsil veya ifade biçimine dönüştürülebilir hale getirilmesine “yorumlama” denir. Bilgiyi özetleme, açıklama, kendi cümleleri ile yeniden yeni bir düzende sunma veya belirgin örnekler verme bu basamakta beklenen davranışlardır. Hatırlamadan farkı, bilginin farklı bir formda isteniyor olmasıdır. Açık uçlu ya da çoktan seçmeli sorular bu basamak için uygun değerlendirme biçimleridir.

#### *1.4.2.2.2 Örneklendirme*

Genel bir kavram veya ilkenin tanımlayıcı özelliklerinin belirlenmesini ve bu özelliklerin özel bir durumun seçilmesi veya oluşturulmasında kullanılmasını içerir. Başka bir ifadeyle, o kavram veya ilkeyle ilgili özel bir örnek verildiğinde bu basamak gerçekleşmiş olur. Açık uçlu ya da çoktan seçmeli sorular bu basamak için uygun değerlendirme biçimleridir.

#### *1.4.2.2.3 Sınıflama*

Belli bir durumun ya da örneğin, belli bir kavram ya da ilke kategorisine ait olduğu tanındığında sınıflama basamağı gerçekleşmiş olur. Açık uçlu ya da çoktan seçmeli sorular bu basamak için uygun değerlendirme biçimleridir.

#### *1.4.2.2.4 Özetleme*

Sunulan bilgileri temsil eden, toparlayan bir cümle önerildiği ya da genel tema kısaca anlatıldığı zaman özetleme gerçekleşmiş olur. Açık uçlu ya da çoktan seçmeli sorular bu basamak için uygun değerlendirme biçimleridir.

#### *1.4.2.2.5 Sonuç çıkarma*

Bir dizi örnek ya da durumda kendini gösteren örüntüyü (tekrarlanan gidiş, sıralanış) bulmayı içerir. Durumlara ait bilgiler kodlanarak, durumlar ve örnekler arasındaki ilişkiler fark edilerek bunları açıklayan bir kavram ya da ilkeye ulaşıldığında sonuç çıkarma

---

<sup>28</sup> Atılğan, Doç. Dr. Hakan; Kan, Prof. Dr. Adnan; Doğan, Doç. Dr. Nuri; **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme**, Anı Yayıncılık, 8. Baskı, Ankara 2015, s.90.

basamağı gerekleŒmiŒ olur. BoŒluk doldurmalı ya da açık uçlu sorular bu basamak için uygun değerlendirme biçimleridir.

#### *1.4.2.2.6 KarŒılaŒtırma*

Çok iyi bilinen bir olayın daha az bilinen bir olayla hangi açıdan benzerlik gösterdiğinin belirlenmesinde olduğu gibi, iki ya da daha fazla sayıdaki nesne, olay, dŒünce, problem ya da durum arasındaki benzerlik ya da farklılıkların meydana çıkarılmasını içerir. KarŒılaŒtırmayı değerlendirmek için kullanılabilecek baŒlıca teknik birebir eŒlemedir.

#### *1.4.2.2.7 Açıklama*

Bir sistemin neden sonuç iliŒkilerini gösteren bir modelini oluŒtururken, bu model içindeki parçaların birbirlerini nasıl etkilediğini ve bunun sonuçlarının yapılandırmasını içerir. Açık uçlu sorular ile bu basamak değerlendirilebilir.

### **1.4.2.3 Uygulama**

AlıŒtırmaları yapma ve problemleri çözme amacıyla iŒlemlerden yararlanılmasını kapsar. AlıŒtırma yaparken veya problem çözerken hangi iŒlemin doğru olduğunun araŒtırılıp bulunması gereken basamaktır. Yani uygulama basamağındaki davranıŒlarda daha önce renilen bilgilerin yeni durumlarda kullanılması söz konusudur. Bu basamaktaki kazanımların ölçülebilmesi için daima yeni bir problem durumu verilmelidir.<sup>29</sup> Uygulama basamağı iki alt kategoriye ayrılmıŒtır:

#### *1.4.2.3.1 Yapma*

Bilinen, tanınan bir görevle karŒılaŒıldıęında rutin olarak yapılan iŒlemdir. Problemde, görev tanınan olduğundan gidilecek yollar için ipuçları mevcuttur. Yapma, çoğu zaman teknik ve yöntemden çok beceriler ve algoritmaların kullanılması ile ilgilidir. Beceriler ve algoritmaların iki özelliği onları ‘yapmaya’ elveriŒli hale getirir. Birincisi, bunlar genellikle sabit bir sırayla izlenen basamak silsilelerinden oluŒur. İkincisi, basamaklar doğru olarak icra edildiğinde cevap önceden belirlenmiŒ olan sonuçtur. Bu basamağı değerlendirmek için kiŒilerden doğru cevabı seçmeleri istenebileceği gibi, cevabı nasıl bulduğunu gösteren iŒlemlerin yapılması da istenebilir.

---

<sup>29</sup> Atılğan; Kan; Doğan; **a.g.e.**, s.92.

#### 1.4.2.3.2 Yararlanma

Yararlanma, bilinmeyen, kişinin aşına olmadığı bir görev yerine getirilirken bir işlem seçildiği ve kullanıldığı zaman gerçekleşmiş olur. Yararlanmada bir seçme işlemi gerçekleştiğinden ve uygulanacak işlemler hakkında bilgi sahibi olunması gerektiğinden anlama ve yaratma bilişsel süreçleri ile ilişkili olarak kullanılmaktadır. Burada kişiden, verilen bir problemi çözmek için gerekli işlemi belirlemesi ve seçilen işlemi kullanarak problemi çözmesi beklenmektedir.

#### 1.4.2.4 Çözümleme

Bu süreç kategorisi, ayrıştırma, düzenleme ve irdeleme ile ilgili bilişsel süreçleri içerir. Bu basamakta bir bütünün öğelerini, bu öğeler arasındaki ilişkileri, bütünün oluşturulma yollarını belirlemede kullanılan zihinsel beceriler ön plana çıkmaktadır. Çözümleme basamağındaki davranışlar, bütünün hem içerik yönünden hem de biçimsel yönden çözümlenmesini gerektirir. Süreç kategorilerinden anlama, çözümleme ve değerlendirme birbirleriyle ilişkilidir ve bilişsel görevlerin yerine getirilmesinde bunlar sık sık döngüsel olarak tekrarlanır. Çözümleme basamağı üç kategoriye ayrılır:

##### 1.4.2.4.1 Ayrıştırma

Bir bütün içerisindeki önemli ve ilgili parçaları ayırmayı içerir. Ayrıştırmada neyin önemli, neyin önemsiz, neyin ilişkili, neyin ilişkisiz olduğu belirlenir. Bu basamakta açık uçlu ya da çoktan seçmeli sorular uygun değerlendirme yöntemleridir.

##### 1.4.2.4.2 Örgütleme

Bir iletişim ya da durumu oluşturan öğeleri belirlemeyi ve onların birlikte nasıl bir yapı bütünü oluşturduğunu ortaya konmasını kapsar. Sistemli ve bütünleştirici bağlantılar kurulmasını gerektirir. Örgütlemelerde materyale ana hat, tablo, matris, hiyerarşik şema gibi bir yapı kazandırılması söz konusudur. Bu nedenle açık uçlu ya da çoktan seçmeli sorular bu basamak için uygun değerlendirme yöntemleridir.

##### 1.4.2.4.3 İrdeleme

Verilen bilginin temelindeki bakış açısı, yanlışlıklar ve değerler meydana çıkarılabildiği zaman irdeleme gerçekleşmiş olur. Yorumlamadan farklı olarak irdeleme, temel niyeti ve bakış açısını belirlemeyi içerir. İrdeleme basamağında kişilere yazılı ya da sözlü bir materyal

verilerek, yazar ya da konuşmacının bakış açısı, niyeti vb. ile ilgili sorular sorarak değerlendirme yapılabilir.

#### **1.4.2.5 Değerlendirme**

Değerlendirme basamağında verilen veya geliştirilen ölçütlerle ürünler, düşünceler, kuramlar, yöntemler, teknikler vs. hem niteliksel hem de niceliksel özellikleri bakımından karşılaştırılır ve bunlar hakkında bir yargıya varılır. Ölçütler ya da standartlara dayalı karar verme olarak tanımlanır. Sıklıkla kullanılan ölçütler kalite, etkinlik, etkililik, tutarlılık ile ilgili ölçütlerdir. Bir duruma, olaya, işleme, ürüne vb. ölçütlere veya standartlara bakarak bir yargıya ulaşma sürecidir. Değerlendirme basamağının iki alt kategorisi bulunmaktadır:

##### *1.4.2.5.1 Denetleme*

Bir işlem ya da ürünün kendi içinde uyumsuzluk (tutarsızlık) ya da yanlışlar bulunup bulunmadığı bakımından denetlenmesini içerir. Kişi, sonuçların öncüllerinden hareketle ulaşılabilecek bir sonuç olup olmadığını, verilen hipotezi destekleyip desteklemediğini, sunulan materyalin birbiriyle çelişen kısımlar içerip içermediğini sınıadığı zaman denetleme basamağı gerçekleşmiş olur.

##### *1.4.2.5.2 Eleştirme*

Bir işlem ya da ürünün dış ölçütler ya da standartlara göre yargılanmasını içerir. Olumlu ya da olumsuz özellikler dikkate alınarak kısmen de olsa bir yargıya varılır. Eleştiride olumlu, olumsuz ya da her iki türden ölçütlerin kullanılması ve eleştirinin olumlu, olumsuz ya da her iki türden sonuçları üzerinde durulması istenebilir.

#### **1.4.2.6 Yaratma**

Yaratma, öğeleri bütünleşik ve işlevsel bir bütün oluşturacak şekilde bir araya getirmeyi içerir. Yaratma olarak sınıflanan hedefler, öğeler ya da kısımların zihinde daha önce var olmayan bir örüntü ya da yapı şeklinde organize edilerek yeni bir bütün oluşturulmasını gerektirir. Yaratma içindeki süreçler, daha çok önceki öğrenme deneyimleri aracılığıyla koordine edilir. Bu basamak yaratıcı düşünmeyi içerse de sonuç olarak tamamen özgün eserler üretmeyi gerektirmemektedir. Bu basamağın ölçülmesi oldukça zordur. Önceden belirlenen bir takım ölçütlere göre değerlendirme yapılamaması; yaratma sürecinde doğru-yanlış ayrımının olmaması, yaratıcılığın ölçülmesini ve değerlendirilmesini zorlaştırmaktadır. Yaratma basamağının üç alt kategorisi bulunmaktadır:

#### *1.4.2.6.1 Oluşturma*

Bu basamak, probleme alternatif çözümler üretmeyi içerir. Olası çözümler bu basamakta şekillenir. Bir problem anlatımı verilerek çözüm için alternatifler oluşturulması beklenmektedir. Bu nedenle bu basamağın değerlendirilmesinde sadece açık uçlu sorulardan faydalanılabilir.

#### *1.4.2.6.2 Planlama*

Problemdeki ölçütleri karşılayan bir çözüm yöntemi geliştirmeyi içerir. Planlama, verilen bir problemin çözümü için adımların tek tek atılması ve gerçek çözüme ulaşılmasını içermez. Daha sınırlı alt amaçlar belirlenerek problemin çözümü sırasında yapılacak görev bölümlerine ayrılır. Planlama, kişilerden kendi ürünleri olan çözümler geliştirmeleri, çözüm planlarını anlatmaları ya da verilen bir problem için çözüm seçmeleri istenerek değerlendirilebilir.

#### *1.4.2.6.3 Üretme*

Belli özelliklere sahip bir problemi çözmek için bir planın gerçekleştirilmesini kapsar. Üretme içindeki hedefler bir özgünlük içerebilir de içermeyebilir de. Olgusal, kavramsal, işlemsel ve üstbilişsel bilgilerin birlikte kullanılmasını gerektirebilir. Üretmeye yönelik değerlendirmelerde kullanılacak ortak bir görev, belli özelliklere sahip bir ürün tasarlanmasının istendiğı görevlerdir.

YBT'ye ilişkin kullanılacak örnek fiiller Tablo 10'da sunulmuş olup, detaylı liste Ek.1'de yer almaktadır.

Tablo 10: YBT'ye Göre Örnek Fiilleri İçeren Taksonomi Tablosu

BİLGİ BİRİKİMİ BOYUTU	BİLİŞSEL SÜREÇ BOYUTU					
	1. Hatırla	2. Anla	3. Uygula	4. Çözümle	5. Değerlendir	6. Yarat
A. Olgusal Bilgi	Listele	Özetle	Sınıflandır	Düzenle	Sırala	Birleştir
B. Kavramsal Bilgi	Tanımla	Yorumla	Deney yap	Açıkla	Değerlendir	Planla
C. İşlemsel Bilgi	Tablolaştır	Tahmin et	Hesapla	Ayırt et	Sonuca var	Oluştur
D. Üstbilişsel Bilgi	Uygun kullan	Farkına var	Yapılandır	Elde et	Harekete geç	Gerçekleştir

### 1.5 ULUSAL YETERLİLİKLERİN HAZIRLANMASINDA YENİLENMİŞ BLOOM TAKSONOMİNİN SEÇİLMESİNİN NEDENLERİ

Yapılan araştırmalarda literatürde Bloom Taksonomi, SOLO Taksonomi, Yenilenmiş Bloom Taksonomi, Fink Taksonomi ve Dettmer Taksonomi türlerinin yer aldığı görülmektedir. Bu taksonomiler ayrı ayrı değerlendirildiğinde;

- Bloom Taksonominin temel felsefesi, öğrencilerin neleri bilmesi gerektiğinin basitten karmaşığa doğru hiyerarşik bir biçimde düzenlenebilir olduğudur. Taksonomi bilişsel hedefleri basitten karmaşığa doğru hiyerarşik olarak altı kategoriye ayırmaktadır; bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme. Her bir seviye için kullanılabilir fiiller açıkça tanımlanmıştır. Bu nedenle uygulamada yaygın olarak kullanılmaktadır. Ancak bilgi türlerini sınıflamamış olması ve her seviyenin bir önceki seviyenin koşulu olması sebebiyle eğitim bilimciler tarafından eleştirilmektedir.
- SOLO Taksonomi, seviyeleri niceliksel ve niteliksel olarak ayırmakta ve yetersizlikten uzmanlığa doğru bir sınıflama ortaya koymaktadır. SOLO Taksonomisi, yaygın olarak yükseköğretimde Bloom'un bilişsel alan taksonomisine alternatif olarak kullanılmaktadır.
- Fink ve Dettmer Taksonomilerinin Bloom Taksonomiden türetildiği, yaygın olarak bilinmediği, kullanılmadığı ve Dettmer Taksonomisinin Bloom Taksonominin tekrarı olduğu görülmektedir.
- Yenilenmiş Bloom Taksonomi, Bloom Taksonomideki eksiklikleri gidermek üzere geliştirilmiştir. Bloom Taksonomide en çok eleştirilen bir seviyenin kendinden

öncekinin önkoşulu olma durumu ortadan kaldırılmıştır. Aynı zaman Bloom Taksonomide eleştirilen bir durum olan bilgi türlerinin sınıflandırılmamış olması da bu taksonomi ile giderilmiştir. Yenilenmiş Bloom Taksonomi bilgi türlerini olgusal, kavramsal, işlemsel ve üstbilişsel olarak ayırmaktadır. Kazanımların hangi bilgi türü ve bilişsel seviyede yer alması gerektiğini bir matrisle ortaya koymakta ve her seviye için örnek fiiller sunmaktadır. Yenilenmiş Bloom Taksonominin kullanım kolaylığı ve Bloom Taksonominin ilk halindeki eksikliklerin giderilmiş olması sebebiyle literatürde en çok kabul gören ve en yaygın kullanılan taksonomidir. Ulusal yeterliliklerde yer alan öğrenme kazanımları açısından düşünüldüğünde ise, yeterlilik seviyelerinin belirlenmesinde öğrenme kazanımlarında kullanılan fiiller yeterliliğin seviyesinde belirleyici olmaktadır. Ulusal yeterliliklerin seviyelerine TYÇ Seviye tanımlayıcılarında yer alan bilgi, beceri ve yetkinlik tanımlarına göre karar verilmektedir. TYÇ seviye tanımlayıcıları da bilgi türlerinde olgusal, kuramsal ve işlemsel bilgiye atıfta bulunmaktadır. TYÇ seviye tanımlayıcılarında yer alan tanımlara ve Yenilenmiş Bloom Taksonomide yer alan bilgi türleri ile seviye tanımlarına baktığımızda büyük ölçüde paralellik gösterdiği ve her seviyede yer alan yeterliliklere yönelik kullanılabilir olması, en yaygın kabul gören ve en güncel taksonomi olması sebepleriyle araştırma konusu olarak Yenilenmiş Bloom Taksonomi tercih edilmiştir.

## 1.6 ÖĞRENME KAZANIMLARI

Geleneksel eğitim programlarının ve ünitelerinin düzenlenmesi, ders içeriklerinden başlamaktadır. Öğretmenler, öğretmeyi düşündükleri ders içeriklerini bizzat belirler, bu içerikleri nasıl sunacaklarını planlar ve daha sonra bir değerlendirme yaparlar. Bu tür bir yaklaşım, öğretmenlerin girdileri ve öğrencilerin öğretilen materyalleri ne kadar anladıklarının değerlendirilmesi üzerine odaklanmaktadır. Ders tanımlamaları, sınıflarda anlatılacak derslerin içeriğine göre yapılmaktadır. Öğretime yönelik bu yaklaşım, "öğretmen merkezli yaklaşım" olarak adlandırılmaktadır. Literatürde bu tür yaklaşımlara yöneltilen eleştiriler arasında öğrencinin programı ya da üniteyi geçmesi için ne yapması gerektiğinin tam olarak belirlenmesinin oldukça zor olduğu yer almaktadır.<sup>30</sup>

---

<sup>30</sup> Akçamete, Prof. Dr. Gönül; Yeterliliklere Dayalı Öğrenme Çıktılarının Oluşturulması, 2010.

Eğitimdeki uluslararası eğilimler, geleneksel öğretmen merkezli yaklaşımdan öğrenci merkezli yaklaşıma doğru bir eğilim göstermektedir. Bu alternatif model, program ya da ünitenin sonunda öğrencinin öğrenmiş olması amaçlanan hedeflere odaklanmaktadır. Bu nedenle, bu yaklaşım "öğrenme kazanımlarına dayanan yaklaşım" olarak anılmaktadır. Öğrenme kazanımları, öğrenme dönemi sonunda öğrencilerin neleri bilmesi ve neleri yapabilmesi gerektiğini belirten ifadelerdir.<sup>31</sup>

Öğrenme kazanımlarına ilişkin olarak literatürde birbirine benzer pek çok tanım yer almaktadır:

*“Öğrenme kazanımları, öğrencinin, öğrenme aktivitesinin sonucunda neleri yapabiliyor olduğunu tanımlayan ifadelerdir.” (Jenkins ve Unwin, 2001)*

*“Öğrenme kazanımları, öğrencilerin öğrenim aktivitesinin sonunda ne bileceği ve ne yapabileceğini belirten ifadelerdir. Çıktılar genellikle bilgi, beceri ya da tutumlar olarak ifade edilir.” (American Association of Law Libraries, URL 3)*

*“Öğrenme kazanımları, öğrencinin öğrenimin sonunda ne bilmesi, anlaması ve yapması gerektiğini açıkça belirten ifadelerdir.” (Bingham, 1999)*

*“Öğrenme kazanımları, bir öğrencinin öğrenme sürecini tamamladıktan sonra neleri bilmesi, anlaması ve /veya yapabilmesi gerektiğini açıklayan ifadelerdir.” (ECTS Users’ Guide, 2005)*

*“Öğrenme kazanımı, bir öğrencinin bir öğrenme dönemi sonunda neyi bilmesi, anlaması ve/veya yapabilmesi gerektiğini gösteren ifadedir.” (Gosling ve Moon, 2001)*

*“Öğrenme kazanımı, öğrenciden bir öğrenme dönemi sonunda neleri bilmesi, anlaması ve/veya yapabilmesinin beklendiğini ifade eder.” (Donnelly ve Fitzmaurice, 2005)*

*“Öğrenme kazanımı, öğrenciden bir öğrenme dönemi sonunda neleri bilmesi, anlaması ve yapabilmesini ve bunları öğrendiğini nasıl göstereceğini ifade eder.” (Moon, 2002)*

---

<sup>31</sup> Aşkar, Prof. Dr. Petek; Öğrenme Çıktıları, 2014.



*“Öğrenme kazanımı, başarılı bir öğrencinin ünite/ders birimi veya kalifikasyon sonunda yapabildiği beklenen şeylerin yazılı ifadesidir.” (Adam, 2004)*

Yukarıdaki tanımlarda görüldüğü gibi, öğrenme kazanımlarına ilişkin tanımlar birbirinden çok farklı değildir. Tanımlardan da anlaşılacağı üzere, öğrenme kazanımları öğretmenin hedeflerinden ziyade öğrencinin ulaşması gereken sonuçlara yoğunlaşmaktadır. Bu kapsamda, öğrenme kazanımları “öğrencilerin bir öğrenme süreci sonucunda neleri bilmesi, anlaması ve/veya yapabiliyor olması gerektiğini açıklayan ifadelerdir” şeklinde tanımlanabilir.

## **1.7 ÖĞRENME KAZANIMLARININ OLUŞTURULMASINDA YBT’NİN KULLANILMASI**

Bloom Taksonomisinin eğitim programlarının geliştirilmesinde en yaygın kabul gören sınıflama yöntemi olduğu ve Bloom’un öğrenme süreci boyunca düşünme düzeylerinin sınıflandırılması üzerinde yaptığı araştırmalar, önceki bölümlerde detaylı olarak ele alınmıştır. Bu sebeple, bu bölümde öğrenme kazanımlarının belirlenmesinde genel olarak dikkat edilecek hususlara ve bilişsel alanda öğrenme kazanımlarının oluşturulmasına ilişkin örneklerle yer verilecektir.

### **1.6.1 Öğrenme Kazanımlarının Oluşturulması**

Öğrenme kazanımları oluşturulurken, kazanımların eğitim programı ile ilişkili olmasına dikkat edilmelidir. Öğretmenin neler yapacağı değil öğrencilerin programın/modülün sonunda neler kazanacağı, hangi tavır, tutum ve davranışları sergiliyor olacağı ifade edilmelidir. Başka bir deyişle, öğretimin amacı değil, öğrencinin öğrenme başarısı ifade edilmelidir. Öğrenme kazanımları yazılırken şu hususlara dikkat edilmesi gerekmektedir;

- Bir ders ya da modül için yaklaşık 5 – 8 adet olmalıdır.
- İfadeler herkes için anlaşılır olmalıdır.
- Dersin seviyesine uygun olarak belirlenmelidir (lise, önlisans, lisans vs.).
- Her bir kazanım için tek bir fiil kullanılmalıdır.
- Her bir kazanım için aktif fiiller kullanılmalıdır.

- *Bilmek, anlamak, öğrenmek, aşina olmak, maruz kalmak, haberdar olmak* gibi belirsiz terimlerden kaçınılmalıdır. Bu terimler, öğrenme kazanımlarından ziyade öğretme amaçlarına yöneliktir.
- Öğrenme kazanımları *gözlemlenebilir, ölçülebilir ve değerlendirilebilir* olmalıdır.<sup>32</sup>

## 1.6.2 Bilişsel Alana Yönelik Öğrenme Kazanımlarının Oluşturulması

### 1.6.2.1 Hatırlama

Önceden öğrenilen konuların basit olarak hatırlanmasıdır. Terimlerin, temel ilkelerin, genellemelerin, belirli olayların, tarihlerin, kişilerin ve yerlerin hatırlanmasını kapsar. Hiçbir yorum ve düzenleme gerektirmeden aynen hatırlamamız gereken bilgileri içerir.

#### **Örnek;**

Türkiye Cumhuriyeti tarihindeki önemli olaylarının tarihlerini söyler/yazar.

(Tanıma)

Mesleki yaygın/örgün eğitim kurumları hakkındaki bilgilere erişim yollarını tanımlar. (Tanıma)

Tarihte önemli olayların tarihlerini sorulduğunda anımsar. (Anımsama)

Danışan hakkında toplanması gereken önbilgileri tanımlar. (Anımsama)

### 1.6.2.2 Anlama

Öğrenilmiş bir konu ile ilgili basit yorumlar ve değişiklikler yapılmasını içerir. Mevcut bilgiyi değişik formlara dönüştürmek (yeniden ifade etme, özetleme vb.), ilişkileri yorumlamak ve fikirleri karşılaştırmakla ilgilidir.

#### **Örnek;**

Yansıma simetrisini gündelik araçlarla (ayna, kâğıt katlama) ilişkilendirerek açıklar.

(Yorumlama)

İş arama becerileri hakkında bilgi verir. (Yorumlama)

İsmin hallerine örnekler verir. (Örnek gösterme)

Bir kavram, ilke ve vb'nin hangi kategoriye ait olduğunu belirler. (Sınıflama)

Videoda gösterilen olayların kısa bir özetini yazar. (Özetleme)

Yabancı dil öğrenirken örneklerden gramatik ilkeleri belirtir. (Sonuç çıkarma)

---

<sup>32</sup> Akçamete, Prof. Dr. Gönül; Yeterliklere Dayalı Öğrenme Çıktılarının Oluşturulması, 2010.

Danışanın güçlü, zayıf yanlarını tespit eder. (Sonuç çıkarma)

Tarihî olayları günümüz şartlarıyla karşılaştırır. (Karşılaştırma)

Danışan için uygun görülen iş/meslek/eğitimin gerektirdiği bilgi, beceri ve yetkinliklerle danışanın sahip olduğu bilgi, beceri ve yetkinlikleri eşleştirir. (Karşılaştırma)

Fransa'da 18. yüzyılda yaşanan önemli olayların nedenlerini açıklar. (Açıklama)

Genel eğitim ve sınav sisteminin nasıl işlediğini ifade eder. (Açıklama)

### 1.6.2.3 Uygulama

Öğrenilmiş bilgi ve becerilerini problem çözmede, yeni ve benzer durumlarda kullanılmasıdır.

#### **Örnek;**

Tam sayıları başka tam sayılara böler. (Yapma)

Danışanla iletişim için geri bildirim kanalı kurar. (Yapma)

Matematiksel bir problemin olası çözüm yollarından kendine en uygun olanını belirleyerek problemi çözer. (Yararlanma)

Danışan eylem planını danışanın ihtiyaçları doğrultusunda danışan ile birlikte hazırlar. (Yararlanma)

### 1.6.2.4 Çözümleme

Bu düşünme düzeyi analitik düşünceyi içerir. Bütünü parçalara bölme, parça-bütün ilişkisini kurma, sebep-sonuç ilişkilerini görme gerçekleştirilir. Materyalin daha iyi anlaşılacak üzere temel unsurlarına ayrıştırılmasını içerir.

#### **Örnek;**

Mayalanma olayını gerçekleştiren canlı organizmaları mikroskop altında diğerlerinden ayırır. (Ayrıştırma)

Test sonuçlarını analiz ederek bireyin eğitim ihtiyacını belirler. (Ayrıştırma)

Birden fazla dönüşüm işlemi ile oluşturulan bir şekli, başka bir dönüşüm işlemleri sırası ile yeniden oluşturur. (Örgütme)

Danışan hakkında elde edilen bilgileri iş bulma/meslek seçimi sürecinde nasıl kullanacağına karar verir. (Örgütme)

Yazarın politik görüşlerine dayanarak bir makalesindeki görüşünü belirler. (İrdeleme)

Danışan hakkında toplanan bilgileri analiz eder. (İrdeleme)

### 1.6.2.5 Değerlendirme

Değerler, amaçlar, düşünceler, eserler, çözümler, yöntemler, malzemeler vs. ilişkin yargıda bulunma olarak tanımlanabilir. Yargısal düşünmeyi içerir.

#### *Örnek;*

Verilen bir metinde ismin hallerinin doğru kullanılıp kullanılmadığını kontrol eder. (Kontrol etme)

Görüşme odasının fiziksel uygunluğunu tespit eder. (Kontrol etme)

Verilen bir problemi çözmeye iki yöntemden hangisinin en iyi yol olduğuna karar verir. (Eleştirme)

### 1.6.2.6 Yaratma

Öğrenilen bilgidan orijinal, özgün bir ürün meydana getirmeyi içerir.

#### *Örnek;*

Erozyon sorununa çözüm önerisi getiren bir kompozisyon yazar. (Oluşturma)

Bir evde kullanılan elektrikli ev aletlerine yönelik enerji tasarrufu için bir plan hazırlar. (Planlama)

Hedef kitleyi ve ihtiyaçlarını dikkate alarak tanıtım materyalleri içeriği tasarlar. (Planlama)

Geometrik dönüşüm işlemlerini kullanarak verilen bir nesneden simetrik bir desen oluşturur. (Üretme)

## 1.7 ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME

Ölçme ve değerlendirme süreci, eğitim programının son aşamasını oluşturmaktadır. Öğrenci davranışlarında beklenen değişmelerin gerçekleşme düzeyinin belirlenmesi için ölçme ve değerlendirme etkinliklerinden faydalanılmaktadır.<sup>33</sup> Ölçme, bir nesnenin, bir bireyin belli bir niteliğe veya özelliğe ne derece sahip olduğunun belirlenmesi amacıyla yapılmaktadır.<sup>34</sup> Ölçme tanımı içinde yer alan özellik kavramı, bireyde bulunması istenen ve öğretim

---

<sup>33</sup> akt. Balta Yurtdagülen, N. Aylin; **İlköğretim Okullarında Uygulanan Sınavlarda Tam Öğrenmenin (Bloom Taksonominin) Kullanılmasının Önemi**, Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul 2006, s.41.

<sup>34</sup> Atılğan; Kan; Doğan; a.g.e., s.2.

programını çerçevesinde oluşturması hedeflenen bilişsel, duyuşsal ve devinişsel alanlara özgü niteliklerdir. Ölçülen değişkenler, bireylerde var olduğu kabul edilen özelliklerin belirlenmesi işleminde olarak kabul edilmektedir. Eğitimde ölçme, ölçme araçlarının kullanılarak öğrenci davranışlarının sayı ve sembollerle nitelendirilmesidir. Ölçme araçları kullanılarak elde edilen ölçümlerin hatasız ya da en az hatalı olması için bu araçların belli nitelikleri olması gerekir.<sup>35</sup> Bu nitelikler, güvenilirlik, geçerlik ve kullanılabilirlik. Güvenirlik, ölçülmek istenen özelliğin duyarlı ve tutarlı bir şekilde ölçmesidir. Ölçme sonuçlarının doğru bir şekilde değerlendirilebilmesi için mümkün olduğunca hatasız ölçme yapmak istenir. Ölçme sonuçlarına karışan hatalar; ölçmeciden, ölçme ve değerlendirme yönteminden ya da üzerinde ölçme yapılan bireylerin bu sözü edilen değişkenlerle etkileşiminden kaynaklanabilir. Güvenirlik, ölçme aracının bu hatalardan arınlık derecesidir.<sup>36</sup> Kullanılabilirlik, ölçme araçlarının uygulanabilir, uygulama açısından ekonomik ve kolay puanlanabilir olmasıdır. Geçerlik ise, hazırlanan test sorularının, ölçülmesi istenilen bilgi, tutum ve becerileri doğru olarak ölçmesidir. Bir başka ifadeyle, geçerlik, bir ölçme aracının ölçmeyi amaçladığı özelliği başka değişkenlerle karıştırmadan en doğru şekilde ölçme derecesidir.<sup>37</sup> Özetle, ölçme aracının amacına tam olarak hizmet etmesi için, amacının tam ve doğru olarak belirlenmesi, geçerliğinin ve güvenilirliğinin yüksek olması ve bütün bu ölçme sürecinin iyi bir şekilde planlanması gerekmektedir.

Değerlendirme ise, ölçme sonucunda ortaya çıkan bilgilerin belirli bir ölçüte göre yorumlanması ve yargılanması sürecidir.<sup>38</sup> Değerlendirme süreci, ölçüm ve kriterlerin birbiriyle etkileşim halinde olduğu, bu etkileşimin değer yargısına, oradan da karar sürecine taşındığı bir süreçtir. Yapılan değerlendirmenin geçerliği; ölçüm ve ölçütlerin doğruluğuna bağlıdır.<sup>39</sup> Nitelikli bir değerlendirme için ölçme araçlarının amacına uygun, geçerliğinin ve güvenilirliğinin sağlanmış olması gerekmektedir.

Yukarıda yapılan açıklamalardan anlaşılacağı üzere, ölçme ve değerlendirme birbirinden bağımsız olarak düşünülemez. Öğrencilerin belirlenen kazanımları edinip edinmedikleri, edindiler ise ne kadarını kazandıkları, önceden belirlenen hedefler doğrultusunda ne aşamaya geldiği konularında sağlıklı kararlar verilebilmesi için, başarının ölçülmeye çalışıldığı testin, geçerli ve güvenilir sonuçlar vermesi gerekmektedir. Bu sebeple, testlerin

---

<sup>35</sup> Demirel; a.g.e., s.91.

<sup>36</sup> Atılğan; Kan; Doğan; a.g.e., s.34.

<sup>37</sup> Tekin, Halil; **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme**, Yargı Yayınevi, 17. Baskı, Ankara 2004, s.52.

<sup>38</sup> Tekin, a.g.e., s.285.

<sup>39</sup> Atılğan; Kan; Doğan; a.g.e., s.350.

hazırlanma sürecinde; ölçmenin amacı, ölçülecek özelliğin ne olduğu ve nasıl ölçüleceği ile ilgili bir planlama yapılması gerekmektedir. Bu bağlamda uygun bir ölçme aracının hazırlanması sürecinde aşağıdaki aşamalara dikkat edilmesi gerekir.

- Test puanlarının kullanılacağı amacın belirlenmesi: Test puanları, yapılacak değerlendirmeye temel oluşturmaktadır. Yapılacak değerlendirmeye göre testin amacı belirlenmelidir. Genel olarak eğitimde değerlendirme amaçları; öğrencilerin ilgi ve yeteneklerinin belirlenmesi, öğretim programının değerlendirilmesi, öğretimin etkililiğinin değerlendirilmesi, öğrenme eksikliklerinin belirlenmesi ve öğrenci başarısının değerlendirilmesi olarak beş grupta toplanmaktadır.
- Belirtke tablosunun hazırlanması: Ölçme konusu olan ve testin kapsamında yer alacak konular belirlenerek ayrıntılı olarak listelenmelidir. Eğitimde kazandırılması beklenen davranışların test kapsamına alınması gerekir. Testin kapsamına hangi davranışların alınacağı belirtke tablosunda yer almaktadır.
- Testte yer alacak madde türünün belirlenmesi: Belirtke tablosunda yer alan bilişsel alanın her bir basamağındaki davranışlar için çoktan seçmeli test maddesi yazılırken o davranışı ölçebilecek en uygun madde tipi belirlenmelidir.
- Testteki maddelerin içeriğinin ve sayısının belirlenmesi: Maddelerin içeriklerinin ve sayısının geçerlik, bilimsellik, dil, madde yazma tekniğine uygunluk, öğrencilerin gelişim özelliklerine uygunluk vs. açısından değerlendirilmesi gerekmektedir.
- Ölçüm sonuçlarının değerlendirilmesi: Ölçme sonucu, herhangi bir niteliği gözledikten sonra, o özelliğin bireyde bulunma derecesine göre verilen sayı ya da sembollerdir. Yapılacak değerlendirmenin doğruluğu ölçme sonucunun güvenilirlik ve geçerliğine bağlıdır.<sup>40</sup>

### 1.7.1 Ölçme Teknikleri

Eğitimsel hedefler bilişsel, duyuşsal ve psikomotor (devinişsel) olmak üzere üçe ayrılmaktadır ve her hedefe ulaşmak için çeşitli ölçme araçları kullanılmaktadır. YBT ile bilişsel hedefler sınıflandırıldığından dolayı, bu bölümde ağırlıklı olarak bilişsel hedeflerin ölçüldüğü ölçme teknikleri üzerinde durulacaktır. Bilişsel hedeflerin ölçüldüğü ölçme

---

<sup>40</sup> Atılğan; Kan; Doğan; a.g.e., s.316.

teknikleri yazılı sınavlar, sözlü sınavlar, çoktan seçmeli testler, boşluk doldurma, kısa cevap gerektiren sorular, doğru-yanlış, eşleştirmeli sınavlar olarak sıralanabilir.

### 1.7.1.1 Yazılı Sınavlar

Eğitim sistemi içinde uzun yanıtı, açık uçlu veya kompozisyon tipi olarak bilinen sınav türüdür. Soruların, önceden belirlenmiş süre zarfında, öğrencilerin cevaplarını bağımsız olarak düşünmeleri ve yazmalarını gerektirir. Geleneksel eğitim anlayışında çoktan seçmeli testlerle birlikte en sık kullanılan ölçme ve değerlendirme tekniğidir.<sup>41</sup> Öğrencilerin, özgün ve yaratıcı düşünce gücünü, yazılı anlatım becerisini, belli konulardaki görüşünü, ilgisini ve tutumunu ölçmede kullanışlıdır. Yazılı sınavların başlıca özellikleri şu şekilde sıralanabilir:

- Öğrenci, soruları cevaplarırken sınırlandırılmamaktadır.
- Hazırlanması ve uygulanması kolay olmasına rağmen puanlaması zordur ve zaman alır.
- Az sayıda soru sorulduğundan dolayı geçerliği ve güvenilirliği düşüktür.
- Puanlama öznelidir. Aynı puanlayıcı farklı zamanlarda aynı yanıtı aynı puanı vermeyebilir.
- Şans başarısı yoktur, kopya çekme ihtimali düşüktür.
- Bloom Taksonomisine göre analiz, sentez ve değerlendirme gibi üst düzey ve karmaşık zihinsel hedeflerle ilgili özellikleri ölçer.
- Cevaplar kesin doğru ya da yanlış olarak sınıflandırılmaz.<sup>42</sup>

### 1.7.1.2 Sözlü Sınavlar

Sözlü sınavlar, soruların sözlü olarak yöneltildiği ve cevapların da yine sözel istendiği sınav türüdür. Uygulamada fazlaca çeşitlilik gösteren, bu nedenle belirli standartlardan uzak olan sınav türüdür. Bir ölçme aracında bulunması gereken güvenilirlik ve geçerlik bakımından oldukça yetersizdir.<sup>43</sup> Sözlü sınavların başlıca özellikleri şu şekilde sıralanabilir:

- İletişim becerisi, dili sözlü olarak kullanma yeteneği, ikna edici ve etkili konuşma becerilerini en iyi ölçen araçlardır.
- Sözlü ifade yeteneğinin puanlamaya etkisi olabileceğinden dolayı, geçerlik seviyesi düşüktür.

---

<sup>41</sup> Özçelik; a.g.e., s.7.

<sup>42</sup> Atılğan; Kan; Doğan; a.g.e., s.145.

<sup>43</sup> Atılğan; Kan; Doğan; a.g.e., s.172.

- Hazırlanması kolay olmasına rağmen bire bir dinleme gerektirdiğinden zaman alır.
- Soru soran ve cevaplayan arasında sürekli iletişim vardır.
- Sınav uygulanan her kişiye farklı soru hazırlanması gerekmektedir.
- Cevaplama tamamlandıktan sonra hemen cevapların değerlendirmesi yapıldığı için güvenilirliği düşüktür.
- Sözlü ifade becerisini geliştirmeyi hedefleyen derslerde kullanımı uygundur.
- Şans başarısı olasılığı oldukça düşüktür.<sup>44</sup>

### **1.7.1.3 Kısa Cevaplı (Boşluk Doldurmalı) Sınavlar**

Kısa bir tanım yapmak, bir cümleyi tamamlamak veya soruda yer alan bir boşluğu doldurmak için uygun bir sembol, rakam veya kelimenin yazılmasının gerektiği sınav türüdür. Kısa cevaplı sınavlar, öğrencilerin bilgiyi hatırlayıp hatırlamadıklarını ölçmede etkilidir. Cevapların kısa olması sebebiyle yazılı sınavlardan ayrılmakta; puanlama kolaylığı ve objektifliği bakımından çoktan seçmeli testlere benzemektedir. Kısa cevaplı sınavların özellikleri şu şekilde sıralanabilir:

- Hazırlanması, uygulanması ve puanlaması kolaydır.
- Puanlama objektifliği yüksek, şans başarısı düşüktür.
- Alt düzey hedef alanlarıyla ilgili ölçmeye olanak verir.
- Çok sayıda soru sorulabildiği için kapsam geçerliği yüksektir.
- Eğitimin her düzeyinde uygulanabilir.

### **1.7.1.4 Doğru-Yanlış Testler**

Doğru-yanlış testleri, iki kategorili olarak sınıflanabilen testlerdir. Doğru-yanlış türü sorularda verilen cümlenin, var olan bilgilere bağlı olarak doğru mu yanlış mı olduğunun belirlenmesi istenir. Doğru yanıtın sadece bir tane olması ve puanlamanın nesnel olması sebebiyle objektif testler adı da verilir. Doğru-yanlış sınavların özellikleri şu şekilde sıralanabilir:

- Bilişsel alanın oldukça geniş bölümünün yoklanması mümkündür.
- Öğrenciye tahmin etme şansı verdiği için doğru-yanlış sınavları en yüksek şans başarısının olduğu sınavlardır.
- Hazırlanması, uygulanması, planlanması kolay, tamamen objektiftir.

---

<sup>44</sup> Atılğan; Kan; Doğan; a.g.e., s.177.



- Cevaplaması fazla zaman almadığı için çok sayıda soru sorulabilir. Bu durum da geçerliği artırır.
- Genellikle alt düzey hedeflere yönelik ölçme yapılır. Ancak test maddeleri yazılırken yaratıcı olunması durumunda daha üst düzey hedefler de ölçülebilir.
- Eğitimin her basamağında kullanılabilir.<sup>45</sup>

#### 1.7.1.5 Çoktan Seçmeli Testler

Çoktan seçmeli testlerin temel özelliği, öğrenciye, her soru ile birlikte sorunun cevabında akla gelebilecek seçeneklerin verilmiş olmasıdır. Bu verilenlerden hangisinin sorulan sorunun cevabı olduğunun bulunması istenir. Genellikle 3, 4 veya 5 seçenekli sınav türüdür. Hemen hemen her alanda kullanılabilir. Çoktan seçmeli testleri diğer ölçme araçlarından ayıran en temel özellik, doğru yanıtın maddenin içinde verilmesidir. Çoktan seçmeli sınavların özellikleri şu şekilde sıralanabilir:

- Seçeneklerdeki her bir maddenin kesin doğru ya da kesin yanlış olarak belirlenmesi gerekir.
- Hazırlanması zor ve zaman alıcıdır. Ancak puanlaması kolay ve objektiftir.
- Ölçme sonuçlarına başka değişkenler karışmadığından geçerliği yüksek sınavlardır.
- Hem alt hem daha üst biliş seviyelerine yönelik sorular sorulabilir.
- Şans başarısı vardır. Bunu azaltmak için düzeltme formülü kullanılabilir (yanlış cevabın doğruyu götürmesi gibi).
- Çok sayıda soru sorulabileceğinden dolayı kapsam geçerliği yüksektir.<sup>46</sup>

#### 1.7.1.6 Eşleştirmeli sınavlar

Birbirleriyle ilgili olan ve iki grup hâlinde verilen bilgi öğelerinin, belli bir açıklamaya göre eşleştirilmesini gerektirir. Eşleştirmeli sınavların özellikleri şu şekilde sıralanabilir:

- Sorular ve seçenekler iki grup halinde verilir.
- Şans olasılığı vardır. Bu olasılığı düşürmek için cevap seçenekleri soru sayısına göre artırılır.
- Özellikle olgusal bilgilerin ölçülmesinde kullanılır.

---

<sup>45</sup> Atılğan; Kan; Doğan; a.g.e., s.204

<sup>46</sup> Atılğan; Kan; Doğan; a.g.e., s.224.

## 1.7.2 Değerlendirme Teknikleri

Eğitim sürecinde yapılan değerlendirmelerin amacı, öğrenmelerin ya da öğretimin değerlendirilmesidir. Kimi zaman öğrencilerin eğitim süreci başında değerlendirilmesi, kimi zaman eğitim sürecinin belli bir zamanında beklenen sonuçlara öğrencinin ulaşım ulaşmadığının değerlendirilmesi, kimi zaman ise eğitim sürecinin tümünün değerlendirilmesi söz konusudur. Ancak eğitimde değerlendirmenin en temel amacı sisteme geribildirim sağlayarak sorunların onarılmasıdır. Sistemin hangi unsurunun değerlendirilmesinin amaçlandığına bağlı olarak, değerlendirmenin eğitim sürecinin hangi aşamasında yapılacağı belirlenmektedir. Girdiler açısından eğitimsel değerlendirmenin yapılması, genellikle süreç öncesinde yapılan bir değerlendirme değildir. İşlemler bakımından yapılan değerlendirme, sürecin belirli aşamalarında yapılan değerlendirme değildir. Çıktıların değerlendirilmesi ise daha çok süreç bitiminde yapılır. Bu bağlamda değerlendirme, girdilerin değerlendirilmesi, sürecin değerlendirilmesi ve çıktıların değerlendirilmesi olarak üç aşamada yapılabilir.<sup>47</sup>

### 1.7.2.1 Girdilerin Değerlendirilmesi

Eğitimin girdileri, öğretim programları ve bu programın uygulanacağı öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleridir. Etkili bir eğitim; öğretim programına ve öğrencilerin bu programa bilişsel, duyuşsal ve devinişsel bakımdan hazır bulunuşluklarına bağlıdır. Hazır bulunuşluk, eğitim sürecine başlamadan öğrencinin zihninde getirdiği hedef davranışlarla ilgili bilgi ve becerilerin yanı sıra yetenekleri, ilgisi, kişilik özellikleri gibi unsurları içerir. Öğrencileri tanımaya yönelik bu değerlendirme türü için; tutum ölçekleri, ilgi envanterleri, kişilik testleri, özel ve genel yetenek testleri gibi testler kullanılır. Özel uzmanlık gerektiren testlerdir. Öğretim programları değerlendirilirken hedeflerin davranışlarla tutarlı olması, programın içerik, eğitim durumları, ölçme ve değerlendirme öğelerinin değerlendirilmesi gerekmektedir. Bu sebeple, öğretim sürecinin başında öğrencilerin giriş davranışlarının belirlenmesi ve sürecin buna göre şekillendirilmesi önemlidir.<sup>48</sup>

### 1.7.2.2 Süreç Değerlendirmesi

Programın uygulanması esnasında yapılan biçimlendirici değerlendirme değildir. Program ve öğrenci öğrenmeleri hakkında geribildirim sağlar. Bu geribildirimler ile programdaki

---

<sup>47</sup> Atılğan; Kan; Doğan; a.g.e., s.351.

<sup>48</sup> Atılğan; Kan; Doğan; a.g.e., s.353.

aksaklıkların ve öğrenci öğrenmelerindeki eksikliklerin tespit edilmesi sağlanır.<sup>49</sup> Eğitim etkinliklerinin amacı, öğrencilere programda belirlenen hedef davranışların kazandırılmasıdır. Bu davranışların kazanılmış olması öğretimin iyi planlanmış ve uygulanmış olduğunun göstergesidir. Aksi durum ise öğretimin aksaklığını gösterir. Süreç değerlendirmesindeki amaç, aksaklıkların belirlenerek müdahale edilmesinin sağlanmasıdır. Eğitimde ön öğrenmelerin ve ardışıklığın önemli olduğu düşünülürse, eksik ve yanlış öğrenmelerin zamanında alınan geribildirimler ve düzeltmelerle önüne geçilmiş olması büyük önem taşımaktadır. Ancak öğretim programı ne kadar iyi planlanmış ve uygulanmış olursa olsun, öğrencilerin tamamının programda belirlenen davranışları kazanmaları gerek bireysel farklılıklar, gerekse farklı girdiler sebebiyle mümkün olmayabilir. Öğrenme eksikliklerinin değerlendirilmesinde amaç, hangi öğrencinin hangi davranış ya da davranışları kazanamadığını belirleyerek bu eksikliklerin giderilmesidir.

### **1.7.2.3 Çıktıların Değerlendirilmesi**

Eğitim sürecinin sonunda varılması gereken hedefler, ortaya çıkması ya da değişmesi beklenen davranışlar öğretim programında belirlenmektedir. Öğrencilerin bu davranışları yeteri kadar kazanıp kazanmadıkları eğitim sürecinin sonunda yapılan değerlendirme ile belirlenir. Bu belirleme sonucunda yeteri kadar davranışa sahip olanlar başarılı, daha az davranışa sahip olanlar ise başarısız olarak değerlendirilir. Bu nedenle öğretim süreci sonunda yapılan bu değerlendirmeye düzey belirleyici değerlendirme denir.<sup>50</sup> Bu değerlendirmede, öğretim sürecinin değerlendirilmesinin aksine öğrencinin başarısının belirlenmesi amaçlanmaktadır. Programda belirlenen hedef davranışlara dayalı olarak ölçme ve değerlendirme yapılır. Değerlendirmelerde bütün davranışları değil, kritik davranışları ölçmeye yönelik başarı testlerinin uygulanması yeterlidir. Bütün davranışların birkaç testle ölçülmesi hem pratik değildir hem de teknik açıdan uygun değildir.

## **1.8 YBT'YE DAYALI ÖNCE DEN YAPILAN ÇALIŞMALAR**

Daha önce bu alanda yapılan çalışmalar şu şekilde özetlenebilir;

Köğçe (2005), çalışmasında ÖSS sınavlarında sorulan Matematik soruları ile farklı türdeki ortaöğretim kurumlarında çalışan Matematik öğretmenlerinin yazılı sınavlarda sordukları soruların Bloom Taksonomisine göre bilişsel alanın hangi seviyesinde olduğunu analiz

<sup>49</sup> Atılğan; Kan; Doğan; **a.g.e.**, s.355.

<sup>50</sup> Atılğan; Kan; Doğan; **a.g.e.**, s.365.

etmek ve ÖSS sorularıyla öğretmenlerin yazılı sınavlarda sordukları soruların ne derece örtüştüğünü belirlemek amacıyla doküman incelemesi yöntemini kullanmıştır. 1995-2004 yılları arasında yapılan ÖSS'lerde yer alan 290 matematik sorusu ile 6 ortaöğretim kurumunda görev yapan matematik öğretmeninden elde ettiği 2300 matematik sorusunu Bloom Taksonomisinin bilişsel seviyelerine göre karşılaştırmalı analizini yapmıştır. Sonuç olarak, ÖSS'de kullanılan sorular, genellikle kavrama, uygulama ve analiz düzeylerinde hazırlanmış; bilgi, sentez ve değerlendirme sorularına rastlanmamıştır. ÖSS sorularının büyük kısmının düşük bilişsel seviyede olduğu belirtilmiştir. Liselerden derlenen sorularla ilgili sonuçlarda ise genel lise, ticaret meslek lisesi, teknik ve çok programlı lisede soruların alt düzeyde, Anadolu liseleri ve Fen liselerinde çoğunluğu alt seviyede de olsa özellikle analiz sorularından oluşan üst düzey düşünmeye yönelik soruların varlığı tespit edilmiştir. Genellikle sentez ve değerlendirme sorularının kullanılmadığı görülmüştür.

Özmen (2005) tarafından yapılan çalışmada 1990-2005 arasında yapılan ÖSS'lerde çıkmış 223 adet kimya sorusu, konu alanlarına ve Bloom Taksonomisine göre incelemiştir. Sınıflamayı yaparken, 1990-1998 yılları arasında hem ÖSS hem de ÖYS' den oluşan iki aşamalı sınav sistemini ve 1999-2005 arası sadece ÖSS'nin yapıldığı tek aşamalı sınav sistemini ayrı ayrı ele almıştır. Elde edilen sonuçlardan ilki sınavlardaki soruların okul programıyla paralellik gösterdiği, fakat bazı konularda daha fazla soru sorulduğu yönünde olmuştur. Diğer sonuç, tek aşamalı sınav sistemine geçilmesiyle sorular için konu kapsamının daraltılmasının 1999 sonrası üniversiteye giren öğrencilerin bilgiyi kullanma düzeylerinin yetersiz kalmasına yol açmasıdır. Bir diğer sonuç, her iki dönemde soruların, Bloom Taksonomisinin ilk üç basamağına karşılık gelen düşük seviyeli sorular olarak ifade edilmesidir. 1990-1998 döneminde soruların %24'ü kavrama, %42'si uygulama, %28'i analiz seviyelerinde; 1999-2005 döneminde ise %25 kavrama, %47 uygulama ve %25 analiz seviyelerinde gerçekleşmiştir.

Yurdagülen Balta (2006) tarafından yapılan çalışmada Taksonomi teknikleriyle çalışan bir okuldaki öğrencilerin Matematik ve Türkçe derslerindeki başarıları ile taksonomi teknikleriyle çalışmayan bir okuldaki öğrencilerin Matematik ve Türkçe derslerindeki başarıları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını araştırılmıştır. Araştırmanın evreni İstanbul ili Anadolu yakası Üsküdar ilçesi, örnekleme Üsküdar ilçesinde bulunan bir özel ilköğretim okulu 2-A, 5-A sınıfları ve bir devlet ilköğretim okulunda bulunan 2-A ve 5-A sınıflarında eğitim gören 116 sayıdaki ilköğretim öğrencisidir. 2005-2006 öğretim yılı ile sınırlı olan bu araştırma kapsamında kullanılan ölçekler, örneklem grubunun verdiği sınav

sonuçları ile sınırlıdır. Taksonomik yaklaşım değişkeni ile klasik yaklaşım değişkenlerini, arasındaki ilişkileri yönünden inceleyip karşılaştırılması için yapılan bu çalışma, ilişkisel tarama modellerinden karşılaştırma türü tarama modelinde bir çalışmadır. Veriler, literatür taraması ve sınav uygulamasıyla toplanmıştır. Bu bağlamda sınavların istatistiğinde, ortalama, min-maks değerleri, standart sapması, değişkenlerin homojenliği, t test analizleri yapılmıştır. Taksonomik tekniklerin uygulandığı özel okuldaki ve taksonomik tekniklerin uygulanmadığı devlet okulundaki 2-A ve 5-A sınıflarındaki öğrencilerin Türkçe ve Matematik derslerindeki başarısını karşılaştırmak amacı ile her iki gruba da taksonomik tekniklerle hazırlanmış sınavlar uygulanmıştır. Taksonomi teknikleri ile eğitim veren okulun 2. sınıfında uygulanan ve taksonomik olan bir ölçeğin uygulandığı Türkçe testi sınıf ortalamasının, taksonomik olmayan eğitim uygulamaları yapan okuldaki 2. sınıf Türkçe testi başarı ortalamasından daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sesli (2007), çalışmasında, 1997-2006 yılları arasında yapılan ÖSS'lerde sorulan biyoloji soruları ile farklı türdeki ortaöğretim kurumlarında görev yapan biyoloji öğretmenlerinin yazılı sınavlarda sordukları biyoloji sorularının Bloom Taksonomisine göre bilişsel alanın hangi seviyesinde olduğunun karşılaştırmalı analizini yapmayı amaçlamıştır. Araştırmada doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem kapsamında, 1997-2006 yılları arasında yapılan ÖSS'lerde yer alan 124 adet biyoloji sorusu ile Trabzon ilindeki 34 farklı ortaöğretim kurumunda görev yapan biyoloji öğretmenlerinin yazılı sınavlarda sordukları 4659 soru Bloom Taksonomisinin bilişsel seviyelerine göre analiz edilmiştir. Ayrıca farklı okul türlerinde görev yapan 10 biyoloji öğretmeniyle mülakatlar yapılarak öğretmenlerin sordukları sorular ile ÖSS arasındaki ilişki araştırılmış ve öğretmenlerin yaptıkları ölçmelerde Bloom Taksonomisini hangi oranda kullandıkları belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın sonucunda, Meslek liselerinde en fazla bilgi, genel liselerde kavrama, anadolu liselerinde kavrama ve uygulama, fen lisesinde uygulama seviyelerindeki sorulara daha fazla yer verildiği tespit edilmiştir. ÖSS'lerde ise en fazla uygulama seviyesindeki sorulara yer verildiği belirlenmiştir.

Çolak (2008) tarafından yapılan araştırmada betimsel yöntem kullanılarak, Trabzon ilindeki üç ayrı lise türünden amaçlı örnekleme seçilmiş 11 lisede görev yapan 40 tarih öğretmenin 2006-2007 eğitim-öğretim yılında ve 2007-2008 eğitim-öğretim yılının ilk döneminde uyguladıkları 1735 adet sınav sorusunun Bloom Taksonomisinin bilişsel alanına göre hangi düzeylerde gerçekleştiğini ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Araştırmada, 40 tarih öğretmeninden sınav kâğıtları toplanarak yapılan doküman incelemesi yönteminin yanında

bu öğretmenler arasından rastgele seçilen 24 öğretmenle de yarı yapılandırılmış mülakatlar gerçekleştirilmiştir. Bloom Taksonomisinin bilişsel seviyeleri temel alınarak yapılan değerlendirmelerde hedeflerin aşamalı sınıflamasıyla ilgili çalışmalarda bulunmuş uzman görüşlerinden faydalanılmıştır. Mülakat sırasında ise kendilerine sorulan sorularla öğretmenlerin hangi bilişsel seviyeye yönelik soru türlerini tercih ettikleri, alt ve üst düzey düşünme becerileri ile Bloom Taksonomisi hakkındaki bilgileri ve düşünceleri tespit edilmeye çalışılmıştır. 1735 adet sınav sorusunun tümü Bloom Taksonomisine göre değerlendirildiğinde; en fazla sorunun %51,47'lik değerle kavrama basamağında, ikinci en büyük değerin ise %43,63'lük oranla bilgi basamağında olduğu görülmüştür. Bunun yanında analiz basamağına ait sorular %4,55 oranında kullanılmıştır. En düşük değerlere sahip bilişsel alan basamakları olan uygulama basamağına ait 5 adet (%0,29) ve değerlendirme basamağına ait 1 adet (%0,06) soruya rastlanmıştır; sentez basamağına ait soruya rastlanmamıştır. Sonuç itibarıyla tüm soruların yaklaşık %95'i alt düzey düşünmeye hitap eder nitelikteyken, üst düzey düşünmeye yönelik sorular ise %5'e tekabül etmiştir. Mülakat yapılan öğretmenler arasından 23'ünün Bloom Taksonomisi hakkında bilgi sahibi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Geriye kalan 1 öğretmenin ise Bloom Taksonomisinin bilişsel alan sınıflamasına ait basamakların adlarını bildiği hâlde, bunların ne olduğu konusunda yeterli bilgiye sahip olmadığı anlaşılmıştır.

Çevik (2010) tarafından yapılan çalışmada MEB tarafından hazırlanan 2000-2008 yılları arasında ortaöğretimde okutulan 9., 10. ve 11. sınıf fizik ders kitaplarında yer alan sorular ile 2000-2008 yıllarında Öğrenci Seçme Sınavlarında (ÖSS) sorulan fizik sorularının içerik çözümlemesi yöntemi kullanılarak programdaki hedef ve hedef davranışları ile Bloom'un Bilişsel Alan Taksonomisine göre incelenmesi ve karşılaştırılması amaçlanmıştır. Çalışmada üç kitapta bulunan 1227 soru ile 2000-2008 yıllarında ÖSS'de sorulan 192 fizik sorusu analiz edilmiştir. Her bir ünite ayrı ayrı kendi içinde irdelenmiş ve elde edilen bulgular oluşturulan tablolarda frekans ve yüzde olarak ifade edilmiştir. 2000-2008 yıllarında ÖSS'de çıkan sorular da ayrı ayrı irdelenmiş ve oluşturulan tablolarda hangi basamakta kaç soru olduğu frekans olarak ve basamakların toplam soru sayısı içindeki oranı yüzde olarak ifade edilmiştir. Analiz sonuçlarına göre kitaplarda bulunan 1227 sorunun %87'si alt düzey bilişsel beceri gerektiren bilgi, kavrama, uygulama basamağına ait sorulardan oluşurken, ÖSS'de sorulan 192 sorudan %57'sinin bilgi, kavrama ve uygulama basamağına ait sorulardan oluştuğu tespit edilmiştir. Çalışmada elde edilen bulgular, kitaplarda yer alan sorular ile ÖSS'de sorulan sorular arasında Bloom Taksonomisinin bilişsel alanına göre

dağılımında anlamlı bir farklılık olduğunu göstermiştir. İncelenen üç fizik ders kitabındaki soruların yüzdelik değerleri ile programdaki hedef ve hedef davranışlarına ilişkin dağılım değerlerinin tutarlı olmadığı görülmüştür.

Coşar (2011) tarafından yapılan çalışmada 2005 Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Matematik Dersi Öğretim Programı'na göre hazırlanan ve 2009-2010 eğitim-öğretim yılında Manisa ilinde okutulan 6. sınıf Matematik dersi çalışma kitabındaki soruların kapsam geçerliliğinin ve YBT'ye göre dağılımının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma kapsamında MEB Yayınevi'ne ait ilköğretim 6. sınıf Matematik dersi çalışma kitabından toplam 845 soru inceleme materyali olarak kullanılmıştır. Öncelikle söz konusu çalışma kitabında bulunan soruların "2005 MEB İlköğretim Matematik Dersi Öğretim Programı'na göre kapsam geçerlik durumları incelenmiş, daha sonra da aynı soruların YBT'nin hangi basamağına ait oldukları tespit edilmiştir. Böylece çalışma kitabındaki soruların programdaki hedef kazanımlara uygun olup olmadığı ortaya konulmaya çalışılmıştır. Çalışmanın sonucunda "2005 MEB İlköğretim Matematik Dersi Öğretim Programı'na" göre hazırlanan çalışma kitabındaki soruların kapsam geçerliliğinin iyi olduğu; bunun yanında yeni programa göre hazırlanan çalışma kitabındaki soruların, YBT açısından yeterli olmasa da eski programa göre hazırlanan kitaplara göre Taksonomi açısından daha başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sonuç olarak söz konusu çalışmada eğitim-öğretimde hedef kazanımlara ulaşabilmek için çalışma kitaplarındaki sorularının önemi ortaya konulmuştur.

Tolan (2011) tarafından yapılan araştırma Seviye Belirleme Sınavı (SBS) Fen ve Teknoloji sorularının Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programına uygunluğunu incelemek amacıyla yapılmıştır. Doküman incelemesi yönteminin kullanıldığı bu çalışmada evreni 2008-2010 yıllarında sorulan tüm 6.,7. ve 8. sınıf SBS Fen ve Teknoloji soruları ile Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programında yer alan tüm ünite kazanımları oluşturmaktadır. Çalışmada örneklem seçimine gidilmemiş, evrenin tamamına ulaşılarak, soruların ve kazanımların tamamı incelenmiştir. İncelenen toplam kazanım sayısı 600; SBS soru sayısı 142'dir. Araştırmanın veri analizi bölümü iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Birinci aşamada, SBS soruları, Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı temelinde, ilgili olduğu kazanımlara göre; ikinci aşamada ise Bloom Taksonomisine göre incelenmiştir. Buna göre SBS'deki her bir soruyu cevaplamak için gereken kazanımlar belirlenerek, kazanımların hangi oranda ölçüldüğü tespit edilmiş ve SBS sorularının Bloom Taksonomisine göre düzeyleri belirlenmiş, elde edilen veriler frekans ve yüzde hesaplamaları kullanılarak tablolara aktarılmıştır. Soruların sınıflandırılmasında

Taksonomi tablosunun kriterleri kullanılmış; emin olunamayan yargıları için uzman görüşüne başvurulmuştur. Çalışmanın sonucunda SBS soruları ile programda yer alan ünite işleniş süreleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu, SBS'deki soru sayısının kazanımları ölçmede yetersiz olduğu, SBS'nin programın kazanımlarını ölçmeye yönelik olmasına rağmen, kazanımları elde etme düzeyini ölçme amacından uzak olduğu ve Bloom Taksonomisi açısından SBS'deki soruların daha çok alt basamaklar olan bilgi ve kavrama düzeylerine yönelik olduğu değerlendirilmiştir.

Gökler (2012) tarafından yapılan çalışmada 2006 yılında güncellenen İlköğretim İngilizce dersi öğretim programı 8. sınıf hedefleri ve kazanımları, 2009 yılı itibariyle Seviye Belirleme Sınavı (SBS) kapsamına alınan İngilizce soruları ve Düzce ilinde 2010-2011 eğitim öğretim yılının birinci dönemi sonunda İngilizce öğretmenlerinin uyguladığı yazılı sınav sorularının YBT'ye göre değerlendirilmesi yapılmıştır. Araştırma kapsamına İlköğretim 8. Sınıf İngilizce dersi hedefleri ve kazanımları ile SBS sorularının hepsi alınmıştır. Buna göre 8 hedef, 73 kazanım ve 51 SBS sorusu YBT'ye göre sınıflandırılmıştır. Ayrıca maksimum çeşitleme örnekleme yoluyla seçilen 30 okuldan İngilizce öğretmenlerinin uyguladığı toplam 747 yazılı sınav sorularının birer kopyası alınarak YBT'ye göre sınıflaması yapılmıştır. Araştırmanın verileri nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman incelemesi yoluyla analiz edilmiştir. İngilizce öğretmenlerince uygulanan yazılı sınav sorularının birer kopyası Düzce il merkezinde yer alan ilçelerden maksimum çeşitleme örnekleme yoluyla seçilen toplam 30 okuldan elde edilmiştir. Araştırma verileri öncelikle araştırmacı tarafından "A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing- A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives" kitabındaki ölçütlere göre YBT tablosuna yerleştirilmiş ve iki aşamalı uzman görüşünden geçirilmiştir. Elde edilen bulguların yüzde ve frekansları alınarak değerlendirilmesi yapılmıştır. Araştırma sonucunda, hedefler, kazanımlar, SBS soruları ve yazılı sınav sorularının Taksonominin bilişsel basamaklarına göre alt düzey bilişsel basamaklarda toplandığı görülmüştür. Ayrıca, bilgi boyutunda üstbilişsel bilgiye sadece hedeflerde yer verildiği, kazanımlar, SBS soruları ve yazılı sınav sorularında bu bilgi türüne yer verilmediği görülmüştür.

Kahramanoğlu (2013) tarafından yapılan çalışmanın amacı 1948 yılından günümüze müfredat değişimine bağlı olarak değişen 6., 7. ve 8. sınıf fen ders kitaplarında bulunan ünite sonu değerlendirme sorularının Bloom Taksonomisinin Bilişsel Alan Basamakları açısından incelenmesidir. Araştırmada veri toplama amacıyla, 1948, 1972, 1992, 2000 ve 2004 yıllarında hazırlanan beş farklı fen programı incelenmiştir. Çalışmanın örneklemini Milli



Eğitim Bakanlığı tarafından basılan 15 adet fen ders kitabındaki ünite sonu değerlendirme soruları oluşturmaktadır. Bu sorular Bloom Taksonomisinin Bilişsel Alan Basamaklarını oluşturan bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme basamaklarına uygunluğuna göre analiz edilmiştir. Araştırmada veri çözümleme yöntemi olarak doküman incelemesi kullanılmıştır. Betimsel analiz yaklaşımına göre öncelikle literatürdeki çalışmalardan yararlanılarak, Bloom Taksonomisinin bilişsel seviyelerin özellikleri belirlenmiş ve soruların değerlendirilmesinde kullanılacak ölçütler araştırmacı ile birlikte başka bir uzman tarafından geliştirilmiştir. Çalışmanın sonucunda, 1948 yılından günümüze müfredat değişimine bağlı olarak 6., 7. ve 8. sınıf fen dersinde kullanılan ders kitaplarında yer alan ünite sonu değerlendirme sorularının fen programlarının değişimine bağlı kalmaksızın alt düzey düşünme becerilerini ölçtüğü tespit edilmiştir. Ayrıca yıllara göre karşılaştırma yapıldığında, 2000 yılı fen programına göre hazırlanan 6., 7. ve 8. sınıf soruları Bloom Taksonomisinin Bilişsel Alan Basamaklarına göre değerlendirildiğinde diğer yıllarda hazırlanan sorulardan daha nitelikli olduğu tespit edilmiştir.

Dursun (2014) tarafından yapılan çalışmada 2013 YGS’de sorulan matematik soruları ile 9. sınıflarda görev yapan matematik ğretmenlerinin yazılılarda sorduğu soruların 9. sınıf matematik ğretim programına ve Bloom’un bilişsel alan taksonomisine göre hangi düzeyde örtüştüğünün belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sadece 2012-2013 eğitim-ğretim dönemini kapsamaktadır. Araştırma kapsamında seçilen liselerdeki yazılı sınavlarda sorulan toplam 668 soru ve 2013 YGS’de sorulan 32 matematik sorusu incelenmiştir. Çalışmanın verilerinde İstanbul Bağcılar ilçesinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda görev yapan matematik ğretmenlerinin 9. sınıf öğrencilerine 2012-2013 eğitim ğretim yılında öğrencileri değerlendirmek amacıyla hazırlamış oldukları sorular, 2013 YGS matematik soruları ve aynı okullarda YGS’ye giren 403 ğrencinin 2013 YGS matematik sorularına verdikleri cevaplar (doğru, yanlış veya boş bırakma) kullanılmıştır. Çalışmada toplanan veriler; Bloom Taksonomisi Bilişsel Basamaklarının zellikleri göz önüne alınarak oluşturulan temel esaslar doğrultusunda araştırmacılar tarafından analiz edilmiştir. Çalışmada elde edilen verilerin analizi betimsel analiz ile gerçekleştirilmiş, sınav soruları araştırmacılar tarafından ayrı ayrı incelenmiştir. Bir sorunun Bloom Taksonomisinin hangi basamağında olduğu konusunda farklı görüşler oluştuğunda araştırmacılar kendi aralarında tartışarak sınıflandırmalara son şeklini vermişlerdir. Elde edilen verilerin analizinde frekans, yüzdelik t-testi, ANOVA ve regresyon testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda 2013 YGS’de sorulan matematik sorularının da ğretmen sınav sorularının da ağırlıklı olarak

uygulama basamağında olduğu, üst bilişsel sorulardan yalnız analiz basamağında sorular sorulduğu, sentez ve değerlendirme basamaklarından hiç soru sorulmadığı tespit edilmiştir.

Savaş (2014) tarafından yapılan çalışmada Türkçe ders kitaplarındaki dinleme etkinliklerini, Güncelleştirilmiş Bloom Sınıflamasından yararlanarak bilişsel beceri basamakları açısından sınıflayıp değerlendirmek suretiyle bu etkinliklerin, üst düzey bilişsel becerilerin gelişimine katkı sağlama potansiyeline sahip olup olmadığını ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırmada örneklem olarak alınan dinleme etkinlikleri, bir yayınevinin 2012 ve 2013 yıllarında yayımlanmış olan ve yaygın olarak kullanılan 5, 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında bulunmaktadır. Araştırmada doküman incelemesi kullanılmıştır. Araştırma verileri betimsel analiz yöntemi ile değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda bir yayınevinin yaygın olarak kullanılan ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki dinleme etkinliklerinin, Güncelleştirilmiş Bloom Sınıflamasında bulunan bilişsel beceri basamaklarına dengeli bir şekilde dağılmadığı, bulunan bilişsel beceri basamaklarına dağılımın, sınıf seviyesine göre farklılık gösterdiği ancak değişimlerin rastgele olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca üst düzey bilişsel beceri basamaklarındaki etkinliklerin, alt düzeyde olanlardan daha az olduğu görülmüştür.

Dalak (2015) tarafından yapılan araştırmada 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 YBT'ye göre paralellliğini ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırma kapsamında 2013-2014 eğitim öğretim yılında uygulanan güz ve bahar dönemindeki TEOG sınav sorularının tamamı incelenmiş; TEOG sınavında yer alan altı dersin kazanımları incelenmiş ve sorularla ilgili kazanımlar belirlenmiştir. Araştırma verileri doküman incelenmesi yoluyla elde edilmiştir. Araştırma verileri öncelikle araştırmacı tarafından “Öğrenme Öğretim ve Değerlendirme ile İlgili Bir Sınıflama” kitabındaki ölçütlere göre YBT tablosuna yerleştirilmiş ve iki aşamalı uzman görüşünden geçirilmiştir. Araştırma sonucunda Güz Dönemi TEOG sınavında yer alan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Fen ve Teknoloji ve Matematik Dersi sınav soruları ile sorularla ilgili kazanımların YBT'ye göre aynı basamakta bulunma oranı %50 ve üzerinde olarak belirlenmiştir. T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük, İngilizce ve Türkçe Dersi sınav soruları ile sorularla ilgili kazanımların YBT'ye göre aynı basamakta bulunma oranı %50'nin altında olarak belirlenmiştir. Bahar Dönemi TEOG sınavında yer alan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Fen Ve Teknoloji, T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük, İngilizce,

Matematik ve Türkçe Dersi sınav soruları ile sorularla ilgili kazanımların YBT'ye göre aynı basamakta bulunma oranı %50 ve üzerinde olarak belirlenmiştir.

Demir (2015) tarafından yapılan çalışma 2005 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı (SBÖP) genel amaçları, kazanımları ve Seviye Belirleme Sınavı (SBS)'nda sorulan Sosyal Bilgiler sorularının YBT açısından nasıl bir dağılım gösterdiğinin belirlenmesi amacıyla yapılmıştır. Nitel durum incelemesi yöntemi kullanılan çalışmada 16 genel amaç, 149 kazanım ve 2008-2013 yılları arasında sorulan 227 SBS Sosyal Bilgiler sorusu YBT'ye göre sınıflandırılmıştır. Araştırma verileri öncelikle araştırmacı tarafından "Öğrenme Öğretim ve Değerlendirme İle İlgili Bir Sınıflama" kitabındaki ölçütlere göre Taksonomi tablosuna yerleştirilmiş ve iki aşamalı uzman görüşünden geçirilmiştir. Araştırma sonucunda, YBT'nin bilişsel süreç basamakları açısından amaçların, kazanımların ve SBS sorularının dağılımlarının örtüşmediği; programın amaçlarının ve kazanımlarının SBS sorularına kıyasla daha üst basamaklarda yer aldığı görülmüştür. SBS sorularının %80'e yakınının alt düzey bilişsel basamaklarda yer aldığı sonucuna ulaşılmış; bilgi birikimi açısından ise olgusal ve kavramsal bilgiye ağırlık verildiği işlemsel ve üst bilişsel bilginin ise ihmal edildiği sonucuna varılmıştır.

Kala (2015) yaptığı çalışmada Kamu Personeli Seçme Sınavı'nın bir basamağını oluşturan ve ilk defa 2013 yılında uygulanan Biyoloji Alan Bilgisi Testinde yer alan soruların kapsamını biyoloji öğretmeni yetiştiren eğitim fakültelerinin programlarına, biyoloji öğretmeni özel alan yeterliklerine ve YBT'nin bilgi ve bilişsel süreç boyutlarına göre incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada karşılaştırmalı eğitim çalışmalarında sıklıkla kullanılan betimsel analiz ve içerik analizi teknikleri kullanılmıştır. Araştırma verileri nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman incelemesi ile elde edilmiştir. Verilerin elde edilmesinde ÖSYM, MEB ve üniversitelerin ilgili fakültelerinin dekanlıklarından ve elektronik sayfalarından yararlanılmıştır. Araştırmanın sonucunda biyoloji öğretmeni yetiştiren üniversitelerin öğretim programlarında büyük farklılıkların olduğu, 2013 KPSS biyoloji alan bilgisi sınavında sorulan soruların YBT'deki dağılımının homojen olmadığı, en yüksek oranda temsil edilen bilişsel süreç boyutunun Anla olduğu belirlenmiş; bununla birlikte Değerlendir ve Yarat bilişsel süreç boyutlarına ait soru bulunmadığı tespit edilmiştir. Soruların öğretmen adaylarının yaratıcı, eleştirel ve çok yönlü düşünme becerilerini gösterebileceği nitelikte olmadığı, daha çok hatırlama becerilerini ölçmeye yönelik soruların hazırlandığı tespit edilmiştir. Bilgi boyutunda en yüksek oranda temsil edilen bilginin türünün Kavramsal Bilgi olduğu, bununla birlikte bilgi boyutunda kişinin kendi bilişinin

farkında olmasına yönelik bilgi olan üstbilişsel bilgiye ait sorulara yer verilmediği belirlenmiştir. Olgusal bilgi, kavramsal bilgi ve işlemsel bilgi türüne ait soruların biyoloji alan bilgisi sınavında temsil edilme yüzdeleri birbirine yakın değerlerden oluşmamaktadır. Bu bulgular doğrultusunda bilgi türlerini temsil eden soruların homojen olarak dağılmadığı, ölçme aracındaki soruların bu yönüyle yetersiz kaldığı görülmektedir. Biyoloji öğretmenliği özel alan yeterliklerinden biyoloji alan bilgisi yeterliğine ait performans göstergelerinin 2013 KPSS biyoloji alan bilgisi testinde eksik temsil edildiği ve bu nedenle gerçekleştirilen sınavın sadece bazı biyoloji bilgilerinin ölçülmesine uygun olarak yapıldığı değerlendirilmiştir.

Özetle, incelenen çalışmalarda, farklı alanlarda ve farklı öğrenim düzeylerinde sorulan yazılı sınav sorularına ve çeşitli merkezi sınavlarda (ÖSS, KPSS, SBS, YGS vs.) yer alan sorulara yönelik çalışmaların yapıldığı görülmektedir. Çalışmalara genel olarak bakıldığında; ülkemizde uygulanan merkezi sınavlarda yer alan soruların incelenmesine yönelik araştırmaların, genellikle sınav sorularının programa uygunluğu, soruların konu alanlarına göre dağılımı, okullarda sorulan sorularla karşılaştırılması ve Bloom Taksonomisine göre soruların incelenmesi konularına yoğunlaştığı anlaşılmaktadır.

## İKİNCİ BÖLÜM

### YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeline, çalışma evreni ve örnekleme, veri toplama yöntemlerine, verilerin analiz edilmesi ve incelenmesine dair bilgiler sunulmuştur.

#### 2.1 ARAŞTIRMANIN MODELİ

Bu çalışmada doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, yapılacak olan çalışma ile ilgili mevcut kayıt ve belgeleri toplayıp belirli norm veya sisteme göre kodlayıp inceleme işlemidir.<sup>51</sup> Dokümanlar diğer araştırma yöntemleriyle kullanılabileceği gibi tek başlarına bir araştırmanın tüm veri setini oluşturabilirler.

#### 2.2 ARAŞTIRMANIN EVRENİ VE ÖRNEKLEMİ

Araştırmanın evrenini İş ve Meslek Danışmanı (Seviye 6) Ulusal Yeterliliğinde sınav ve belgelendirme yapmak üzere yetkilendirilmiş kuruluşlar tarafından 2012-2017 yılları arasında yapılan sınavlar oluşturmaktadır. Evrenin oluşturulmasında, araştırma konusunun kesinleştiği tarihte en çok sınav ve belgelendirme yapılan ulusal yeterliliğin İş ve Meslek Danışmanı (Seviye 6) olması belirleyici olmuştur.

Araştırmanın örneklemini ise İş ve Meslek Danışmanı (Seviye 6) Ulusal Yeterliliği ile söz konusu Yeterlilikte sınav ve belgelendirme yapmak üzere yetkilendirilmiş sınav ve belgelendirme kuruluşlarından birinin 2016 ve 2017 yıllarında gerçekleştirdiği iki sınavın teorik ve performans sınav soruları oluşturmaktadır. Teorik sınav soru kitapçıkları toplamda 190 adet sorudan oluşmaktadır. Performans sınavları ise 60 performans göstergesi içeren kontrol listelerinden oluşmaktadır. Bahse konu sınavlar araştırma konusunun kesinleştiği tarihte gerçekleştirilen en güncel sınavlar olup, yapılan denetimler ve iyileştirmeler sonucunda en güncel sınavın en iyi sınav olduğu varsayımıyla seçilmiştir.

#### 2.3 VERİ TOPLAMA ARAÇ VE TEKNİKLERİ

Bu araştırmanın verileri, Yeterlilikte yer alan öğrenme kazanımları ile bu öğrenme kazanımları doğrultusunda hazırlanan teorik sınav kitapçıklarında yer alan sorular ve performans sınavının kontrol listesinde yer alan performans göstergeleridir. Araştırma

---

<sup>51</sup> Gündüz, Yüksel; “İlköğretim 6, 7 ve 8. Sınıf Fen Ve Teknoloji Sorularının Ölçme Araçlarına ve Bloom’un Bilişsel Alan Taksonomisine Göre Analizi”, **Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi**, Cilt 6, Sayı 2, Aralık 2009, s.154.

kapsamında yer alan Yeterlilik MYK web portalından<sup>52</sup>; sınav soru kitapçıkları ise kuruluşla yapılan görüşmeler sonucunda temin edilmiştir.

## **2.4 VERİLERİN TOPLANMASI**

Araştırma kapsamında Yeterlilikte sınav ve belgelendirme yapan kuruluş temsilcileriyle öncelikle telefon ile iletişime geçilmiş, daha sonra resmi yazı aracılığıyla kuruluşlardan gerçekleştirdikleri sınavlar talep edilmiştir. Sınav sorularının talep edildiği resmi yazıda gizlilik taahhüdü imzalanmış, kuruluş adının ve sınav sorularının hiçbir şekilde çalışmada açıkça yer almayacağı ve sınav sorularının yalnızca tez çalışması kapsamında kullanılacağı güvence altına alınmıştır. Ancak yalnızca bir kuruluş olumlu dönüşte bulunarak talep edilen sınavların araştırmacı ile paylaşılabilirliğini ifade etmiştir. Sınav soru kitapçıklarının bir kopyası posta yolu ile kuruluştan temin edilmiştir.

## **2.5 VERİLERİN ANALİZİ**

Araştırmanın veri analizinin ilk bölümünde Yeterlilik Rev.00 ve Yeterlilik Rev.01’de yer alan öğrenme kazanımları, YBT tablosunun dikey eksenini oluşturan bilgi boyutu kategorilerinde (olgusal bilgi, kavramsal bilgi, işlemsel bilgi ve üstbilişsel bilgi) ve yatay eksenini oluşturan bilişsel süreç boyutu kategorilerinde (hatırla, anla, uygula, çözümü, değerlendir ve yarat) sınıflandırılmıştır. Sınıflandırma işlemi gerçekleştirilirken bilişsel süreç boyutunda yer alan kategoriler alt kategorilerine ayrılmıştır. Her bir öğrenme kazanımı iki boyutta sınıflandırıldıktan sonra taksonomi tablosundaki kesişim hücrelerine yerleştirilmiştir. Sınıflandırma işleminin bilgi boyutu ve bilişsel süreç kategorilerine göre nasıl yapıldığı Ek 2.’de sunulmuştur.

Araştırma kapsamında incelenen teorik ve performans sınav sorularının Yeterlilik Rev.00 ve Yeterlilik Rev.01’de yer alan öğrenme kazanımlarını ölçme düzeyinin belirlenmesi için her bir sorunun içeriği ayrı olarak ele alınmış ve öğrenme kazanımlarına ilişkin performans göstergeleri ile eşleştirilmiştir. Ayrıca sınav soruları da YBT tablosuna yerleştirilmiş ve soruların öğrenme kazanımlarının seviyeleri ile tutarlılığı test edilmiştir. Bu sınıflamaların uygunluğu konusunda uzman görüşleri, bireysel görüşme ve beş uzmanın katılım sağladığı panel çalışmasında odak grup görüşmesi yoluyla alınmıştır.

---

<sup>52</sup> [http://portal.myk.gov.tr/index.php?option=com\\_yeterlilik\\_ara](http://portal.myk.gov.tr/index.php?option=com_yeterlilik_ara)

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde sırasıyla araştırmanın alt problemlerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

#### 3.1 Öğrenme Kazanımlarının YBT'ye Göre Dağılımı

Çalışmanın birinci araştırma sorusu “Öğrenme kazanımlarının Taksonomideki bilişsel düzey basamaklarına dağılımı nasıldır?” şeklinde oluşturulmuştur. Bu araştırma sorusu kapsamında Yeterlilik Rev.00 ve Yeterlilik Rev.01’de yer alan birimler ayrı ayrı incelenmiş, öğrenme kazanımlarının taksonomideki bilişsel düzey basamaklarına göre dağılımı Tablo 11-16’da ve Grafik 1-6’da sunulmuştur.

Yeterlilikler, üç adet zorunlu birimden oluşmaktadır. Yeterliliklerin elde edilmesi için bireyin A1, A2 ve A3 birimlerinin tümünden başarılı olması gerekmektedir<sup>53</sup>. Her bir birimin ölçme ve değerlendirmesi bağımsız olarak yapılmakta olduğu için her bir birimde yer alan öğrenme kazanımları ayrı ayrı incelenmiştir. Bu kapsamda ilk olarak Tablo 11’de Yeterlilik Rev.00’da yer alan “İMD ve İlgili Diğer Mevzuatın Bilinmesi Birimi”nde; ikinci olarak ise Tablo 12’de Yeterlilik Rev.01’de yer alan “İş Sağlığı ve Güvenliği, Çevre Koruma, Kalite, Çalışma Mevzuatı ve Mesleki Gelişim Birimi”nde yer alan öğrenme kazanımlarının YBT’ye göre dağılımına ilişkin veriler sunulmuştur.

Tablo 11: İMD ve İlgili Diğer Mevzuatın Bilinmesi Birimi Öğrenme Kazanımlarının Taksonomideki Bilişsel Süreç ve Bilgi Birikimi Boyutu Kategorilerine Göre Frekans Dağılımı

Bilgi Birikimi Boyutu	Bilişsel Süreç Boyutu							
	Hatırla	Anla	Uygula	Çözümle	Değerlendir	Yarat	Toplam	%
Olgusal Bilgi	2	0	1	0	0	0	3	30
Kavramsal Bilgi	3	1	1	0	2	0	7	70
İşlemsel Bilgi	0	0	0	0	0	0	0	0
Üstbilişsel Bilgi	0	0	0	0	0	0	0	0
<b>Toplam</b>	<b>5</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>0</b>	<b>2</b>	<b>0</b>	<b>10</b>	
<b>%</b>	<b>50</b>	<b>10</b>	<b>20</b>	<b>0</b>	<b>20</b>	<b>0</b>		<b>100</b>

53

[http://portal.myk.gov.tr/index.php?option=com\\_yeterlilik\\_taslak\\_yeni&layout=yeterlilik\\_taslak\\_yeni&yeterlilik\\_id=1293](http://portal.myk.gov.tr/index.php?option=com_yeterlilik_taslak_yeni&layout=yeterlilik_taslak_yeni&yeterlilik_id=1293)

Tablo 11’de görüldüğü üzere “İMD ve İlgili Diğer Mevzuatın Bilinmesi Birimi”nde toplam 10 öğrenme kazanımı yer almaktadır. Öğrenme kazanımlarından 5’i (%50) hatırlama, 1’i (%10) anlama, 2’si (%20) uygulama ve 2’si (%20) değerlendirme basamağında yer almaktadır. Çözümleme ve yaratma basamaklarına yönelik öğrenme kazanımı bulunmamaktadır. Bilgi birikimi boyutuna göre öğrenme kazanımlarının 3’ü (%30) olgusal bilgi ve 7’si (%70) kavramsal bilgi basamaklarında yer almaktadır. Birimde işlemsel ve üstbilişsel bilgi türünde öğrenme kazanımları yer almamaktadır. Hatırlama basamağındaki öğrenme kazanımlarının 2’si olgusal bilgi, 3’ü kavramsal bilgi basamağında yer almaktadır. Anlama basamağındaki tek öğrenme kazanımı kavramsal bilgi basamağında yer almaktadır. Uygulama basamağındaki öğrenme kazanımlarının 1’i olgusal bilgi, 1’i kavramsal bilgi basamağında yer almaktadır. Değerlendirme basamağında yer alan 2 öğrenme kazanımı ise kavramsal bilgi basamağında yer almaktadır

Yeterlilik Rev.00’dan Rev.01’e geçişte birimin adı değiştirilerek “İMD ve İlgili Diğer Mevzuatın Bilinmesi” yerine “İş Sağlığı ve Güvenliği, Çevre Koruma, Kalite, Çalışma Mevzuatı ve Mesleki Gelişim” olarak adlandırılmıştır. Yeterlilik Rev.01’de “İş Sağlığı ve Güvenliği, Çevre Koruma, Kalite, Çalışma Mevzuatı ve Mesleki Gelişim” biriminde yer alan öğrenme kazanımlarının taksonomi tablosundaki dağılımı Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12: İş Sağlığı ve Güvenliği, Çevre Koruma, Kalite, Çalışma Mevzuatı ve Mesleki Gelişim Birimi Öğrenme Kazanımlarının Taksonomideki Bilişsel Süreç ve Bilgi Birikimi Boyutu Kategorilerine Göre Frekans Dağılımı

Bilgi Birikimi Boyutu	Bilişsel Süreç Boyutu							
	Hatırla	Anla	Uygula	Çözümle	Değerlendir	Yarat	Toplam	%
Olgusal Bilgi	2	0	0	0	0	0	2	20
Kavramsal Bilgi	0	4	0	0	0	0	4	40
İşlemsel Bilgi	2	2	0	0	0	0	4	40
Üstbilişsel Bilgi	0	0	0	0	0	0	0	0
<b>Toplam</b>	<b>4</b>	<b>6</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>10</b>	
<b>%</b>	<b>40</b>	<b>60</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>		<b>100</b>



Tablo 12’de görüldüğü üzere “İş Sağlığı ve Güvenliği, Çevre Koruma, Kalite, Çalışma Mevzuatı ve Mesleki Gelişim Birimi”nde toplam 10 öğrenme kazanımı yer almaktadır. Öğrenme kazanımlarından 4’ü (%40) hatırlama, 6’sı (%60) anlama basamağında yer almaktadır. Bilgi birikimi boyutuna göre öğrenme kazanımlarının 2’si (%20) olgusal bilgi, 4’ü (%40) kavramsal bilgi, 4’ü (%40) işlemsel bilgi basamaklarında yer almaktadır. Hatırlama basamağındaki öğrenme kazanımlarının 2’si olgusal bilgi, 2’si işlemsel bilgi basamağında yer almaktadır. Anlama basamağındaki öğrenme kazanımlarının 4’ü kavramsal bilgi, 2’si işlemsel bilgi basamağında yer almaktadır.

Birimler birlikte değerlendirildiğinde öğrenme kazanımlarının büyük bir oranının alt düzey bilişsel süreç basamaklarında (hatırlama, anlama, uygulama) yer aldığı tespit edilmiştir. İş Sağlığı ve Güvenliği, Çevre Koruma ve Çalışma Mevzuatı bilgisi gerektiren bu yeterlilik birimlerinde bireylerden mevzuatın yorumlanması, analiz edilmesi değil, temel seviyede bilinmesi, anlaşılması ve uygulanmasıdır. Bu nedenle bu birimlerde yer alan öğrenme kazanımlarının taksonomik olarak uygun hazırlandığı değerlendirilmektedir.

Bir diğer birim ise Yeterlilik Rev.00’da yer alan “İş ve Meslek Danışmanlığı Faaliyetlerinin Yürütülmesi Birimi” ve Rev.01’de yer alan “Danışanlara Yönelik Faaliyetlerin Yürütülmesi Birimi”dir. Önceki birime benzer şekilde Yeterlilik Rev.00’dan Rev.01’e geçişte birimin adı değiştirilerek “İMD Faaliyetlerinin Yürütülmesi” yerine “Danışanlara Yönelik Faaliyetlerin Yürütülmesi” olarak adlandırılmıştır. Yapılan bir diğer değişiklik ise öğrenme kazanımı sayısında meydana gelen azalmadır. Bunun sebebi ise yeterlilik formatında benimsenen yeni yaklaşımdır. Yeterlilik Rev.00’da ölçülmek istenen tüm kazanımlar öğrenme kazanımları kapsamında ifade edilirken, Yeterlilik Rev.01’de benimsenen yeni format gereğince ölçülmek istenen adımlar öğrenme kazanımlarında değil; bilgi, beceri ve yetkinlik kontrol listelerinde detaylandırılmaktadır. Bu nedenle öğrenme kazanımı sayısı azalmış olmakla birlikte, birim kapsamında ölçme ve değerlendirmesi yapılması amaçlanan bilgi, beceri ve yetkinliklerin kapsamı değişmemiştir. Aynı birim kapsamında Yeterlilik Rev.00’da 50 öğrenme kazanımı yer alırken, Yeterlilik Rev.01’de 16 öğrenme kazanımı yer almaktadır. Bu açıklamalar doğrultusunda, ilk olarak Tablo 13’te Yeterlilik Rev.00’da yer alan “İMD Faaliyetlerinin Yürütülmesi Birimi”nde; ikinci olarak ise Tablo 14’te Yeterlilik Rev.01’de yer alan “Danışanlara Yönelik Faaliyetlerin Yürütülmesi Birimi”nde yer alan öğrenme kazanımlarının YBT’ye göre dağılımına ilişkin veriler sunulmuştur.

Tablo 13: İMD Faaliyetlerinin Yürütülmesi Birimi Öğrenme Kazanımlarının Taksonomideki Bilişsel Süreç ve Bilgi Birikimi Boyutu Kategorilerine Göre Frekans Dağılımı

Bilgi Birikimi Boyutu	Bilişsel Süreç Boyutu							
	Hatırla	Anla	Uygula	Çözümle	Değerlendir	Yarat	Toplam	%
<b>Olgusal Bilgi</b>	8	2	11	1	1	0	<b>23</b>	<b>46</b>
<b>Kavramsal Bilgi</b>	1	7	9	2	0	0	<b>19</b>	<b>38</b>
<b>İşlemsel Bilgi</b>	2	0	5	0	0	0	<b>7</b>	<b>14</b>
<b>Üstbilişsel Bilgi</b>	0	0	1	0	0	0	<b>1</b>	<b>2</b>
<b>Toplam</b>	<b>11</b>	<b>9</b>	<b>26</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>50</b>	
<b>%</b>	<b>22</b>	<b>18</b>	<b>52</b>	<b>6</b>	<b>2</b>	<b>0</b>		<b>100</b>

Tablo 13'te görüldüğü gibi "İMD Faaliyetlerinin Yürütülmesi Birimi"nde yer alan öğrenme kazanımlarından 11'i (%22) hatırlama, 9'u (%18) anlama, 26'sı (%52) uygulama, 3'ü (%6) çözümlenme ve 1'i (%2) değerlendirme basamağında yer almaktadır. Birimde yer alan öğrenme kazanımlarından hiçbiri taksonominin yaratma basamağında sınıflandırılmamıştır. Ayrıca bilgi birikimi boyutuna göre öğrenme kazanımlarının 23'ü (%46) olgusal bilgi, 19'u (%38) kavramsal bilgi, 7'si (%14) işlemsel bilgi ve 1'i (%2) üstbilişsel bilgi basamaklarında yer almaktadır. Hatırlama basamağındaki öğrenme kazanımlarının 8'i olgusal bilgi, 1'i kavramsal bilgi ve 2'si işlemsel bilgi basamağında yer almaktadır. Anlama basamağındaki öğrenme kazanımlarının 2'si olgusal bilgi, 7'si kavramsal bilgi basamağında yer almaktadır. Uygulama basamağındaki öğrenme kazanımlarının 11'i olgusal bilgi, 9'u kavramsal bilgi, 5'i işlemsel bilgi ve 1'i üstbilişsel bilgi basamağında yer almaktadır. Çözümlenme basamağındaki öğrenme kazanımlarının 1'i olgusal bilgi, 2'si kavramsal bilgi basamağında yer almaktadır. Değerlendirme basamağındaki tek öğrenme kazanımı ise olgusal bilgi basamağında yer almaktadır. Üstbilişsel bilgi türüne ait öğrenme kazanımının yalnızca uygulama basamağında, işlemsel bilgi türüne ait öğrenme kazanımlarının yalnızca hatırlama ve uygulama basamaklarında yer aldığı görülmektedir.

Bu bulgular ışığında, biriminin tamamı değerlendirildiğinde öğrenme kazanımlarının 23'ünün (%46) olgusal bilgi boyutunda yer aldığı ve bunların 8 tanesinin hatırlama basamağında yer aldığı görülmektedir. Olgusal bilgi terim, olgu, olay ve kavramları bilmeyi; hatırlama ise görünce hatırlamayı kapsamaktadır. Buna göre, birimde yer alan kazanımların

yaklaşık yarısının bilinmesi gerekli olan ancak alt seviyede zihinsel faaliyet gerektiren bilgilerden oluştuğu ileri sürülebilir. Tabloda görüldüğü gibi, daha üst seviyede bilgi birikimi gerektiren anlamlı öğrenmelere çıkıldıkça kazanım sayısı azalmaktadır. Olgusal bilginin içeriğini oluşturan birimler arasındaki ilişkileri anlamayı içeren kavramsal bilgi boyutunda ise 19 (%38) kazanım yer almaktadır; bu kazanımlardan yine 8'i (%42) alt bilişsel basamaklarda (hatırlama ve anlama) bulunmaktadır. Benzer şekilde, Tabloda bir işin nasıl yapılması, hangi yöntemlerden yararlanılması gerektiğini bilmeye (işlemsel bilgi) dayalı 7 ve kendi bilgi düzeyinden haberdar olup değişik görevlerin gerektirdiği bilişsel hazırlıkları yapabilmeye (üstbiliş) dayalı 1 kazanım yer almaktadır. Özellikle daha fazla bilgi birikimi gerektiren son üç boyutta (kavramsal, işlemsel ve üstbiliş) üst seviyede zihinsel işlem (çözümleme, değerlendirme ve yaratma) gerektiren kazanım sayısı sadece 2'dir.

Yeterlilik Rev.01 "Danışanlara Yönelik Faaliyetlerin Yürütülmesi Birimi"nde yer alan öğrenme kazanımlarının taksonomi tablosundaki dağılımı Tablo 14'te sunulmaktadır.

Tablo 14: Danışanlara Yönelik Faaliyetlerin Yürütülmesi Birimi Öğrenme Kazanımlarının Taksonomideki Bilişsel Süreç ve Bilgi Birikimi Boyutu Kategorilerine Göre Frekans Dağılımı

Bilgi Birikimi Boyutu	Bilişsel Süreç Boyutu							Toplam	%
	Hatırla	Anla	Uygula	Çözümle	Değerlendir	Yarat			
Olgusal Bilgi	1	1	0	0	0	0	2	12,5	
Kavramsal Bilgi	1	4	1	0	2	0	8	50	
İşlemsel Bilgi	0	2	0	1	1	1	5	31,25	
Üstbilişsel Bilgi	0	0	0	1	0	0	1	6,25	
<b>Toplam</b>	<b>2</b>	<b>7</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>16</b>		
<b>%</b>	<b>12,5</b>	<b>43,75</b>	<b>6,25</b>	<b>12,5</b>	<b>18,75</b>	<b>6,25</b>		<b>100</b>	

Tablo 14'te görüldüğü gibi "Danışanlara Yönelik Faaliyetlerin Yürütülmesi Birimi"nde yer alan öğrenme kazanımlarından 2'si (%12,5) hatırlama, 7'si (%43,75) anlama, 1'i (%6,25) uygulama, 2'ü (%12,5) çözümleme, 3'ü (%18,75) değerlendirme ve 1'i (%6,25) yaratma basamağında yer almaktadır. Bilgi birikimi boyutuna göre öğrenme kazanımlarının 2'si (%12,5) olgusal bilgi, 8'i (%50) kavramsal bilgi, 5'i (%31,25) işlemsel bilgi ve 1'i (%6,25) üstbilişsel bilgi basamaklarında yer almaktadır. Hatırlama basamağındaki öğrenme

kazanımlarının 1'i olgusal bilgi, 1'i kavramsal bilgi basamağında yer almaktadır. Anlama basamağındaki öğrenme kazanımlarının 1'i olgusal bilgi, 4'ü kavramsal bilgi, 2'si işlemsel bilgi basamağında yer almaktadır. Uygulama basamağındaki tek öğrenme kazanımı kavramsal bilgi basamağında yer almaktadır. Çözümleme basamağındaki öğrenme kazanımlarının 1'i işlemsel bilgi, 1'i üstbilişsel bilgi basamağında yer almaktadır. Değerlendirme basamağındaki öğrenme kazanımlarından 2'si kavramsal bilgi, 1'i işlemsel bilgi basamağında yer almaktadır. Yaratma basamağındaki tek öğrenme kazanımının ise işlemsel bilgi basamağında yer aldığı görülmektedir.

Birimler birlikte değerlendirildiğinde Yeterlilik Rev.00'da hatırlama basamağında yer alan öğrenme kazanımları oranının %22'den %12,5'a düştüğü, anlama basamağında yer alan öğrenme kazanımları oranının %18'den %43,75'e yükseldiği, uygulama basamağında yer alan öğrenme kazanımları oranının %52'den %6,25'e düştüğü, çözümleme basamağında yer alan öğrenme kazanımları oranının %6'dan %12'ye yükseldiği, değerlendirme basamağında yer alan öğrenme kazanımları oranının %2'den %18,75'e yükseldiği ve son olarak yaratma basamağında hiç öğrenme kazanımı yokken Rev.01'de bu oranın %6,25'e yükseldiği görülmektedir. Bilgi birikimi açısından değerlendirildiğinde Yeterlilik Rev.00'da olgusal bilgi basamağında yer alan öğrenme kazanımları oranının %46'dan %12,5'a düştüğü, kavramsal bilgi basamağında yer alan öğrenme kazanımları oranının %38'den %50'ye yükseldiği, İşlemsel bilgi basamağında yer alan öğrenme kazanımları oranının %14'ten %31,5'e yükseldiği ve son olarak üstbilişsel bilgi basamağında yer alan öğrenme kazanımları oranının %2'den %6,25'e yükseldiği görülmektedir. Doğrudan danışan sorunlarını çözmeye yönelik olarak hazırlanan bu birimlerde Yeterlilik Rev.00'da hatırlama ve olgusal bilgi türlerinde yüksek oranlarda kazanım olduğu görülürken Yeterlilik Rev.01'de bu oranın önemli ölçüde azaldığı, daha üst düzey bilgi birikimi ve bilişsel düzeylerde yer alan kazanımlarda önemli ölçüde artış olduğu görülmektedir. Seviye 6 bir yeterliliğe sahip bireylerden beklenen çözümleme, analiz etme, değerlendirme, yaratma gibi davranışlara yönelik kazanım Yeterlilik Rev.00'da %8 iken Yeterlilik Rev.01'de bu oran %37,5'e yükselmiştir. Benzer şekilde sadece ezbere yönelik bilgiyi içeren olgusal bilgi basamağında yer alan kazanım %46'dan %12,5'e düşmüştür. Bilgiyi anlayıp yeni durumlara uyarlama, stratejik bilgiler geliştirmeye yönelik bilgi türlerinde ise oran %54'ten %87,5'e yükselmiştir. Yeterlilik Rev.00'da tespit edilen ve yeterliliğin seviyesi için uygun olmadığı değerlendirilen taksonomik hataların Yeterlilik Rev.01'de büyük ölçüde ortadan kaldırıldığı değerlendirilmektedir.

Bir diğer birim ise Yeterlilik Rev.00’da ve Rev.01’de ortak isimle yer alan “İşverenlere, Eğitim ve Öğretim Kurumlarına Yönelik Faaliyetlerin Yürütülmesi Birimi”dir. Birimin ismi aynı kalmakla birlikte, önceki birime benzer şekilde öğrenme kazanımı sayısı 28’den 13’e inmiştir. İlk olarak Tablo 15’te Yeterlilik Rev.00’da yer alan “İşverenlere, Eğitim ve Öğretim Kurumlarına Yönelik Faaliyetlerin Yürütülmesi Birimi”nde; ikinci olarak ise Tablo 16’da Yeterlilik Rev.01’de yer alan “İşverenlere, Eğitim ve Öğretim Kurumlarına Yönelik Faaliyetlerin Yürütülmesi Birimi”nde yer alan öğrenme kazanımlarının YBT’ye göre dağılımına ilişkin veriler sunulmuştur.

Tablo 15: İşverenlere, Eğitim ve Öğretim Kurumlarına Yönelik Faaliyetlerin Yürütülmesi Birimi Öğrenme Kazanımlarının Taksonomideki Bilişsel Süreç ve Bilgi Boyutu Kategorilerine Göre Frekans Dağılımı (Rev.00)

Bilgi Birikimi Boyutu	Bilişsel Süreç Boyutu							
	Hatırla	Anla	Uygula	Çözümle	Değerlendir	Yarat	Toplam	%
<b>Olgusal Bilgi</b>	4	1	4	0	0	0	<b>9</b>	<b>32,14</b>
<b>Kavramsal Bilgi</b>	3	3	8	1	1	1	<b>17</b>	<b>60,72</b>
<b>İşlemsel Bilgi</b>	0	0	2	0	0	0	<b>2</b>	<b>7,14</b>
<b>Üstbilişsel Bilgi</b>	0	0	0	0	0	0	<b>0</b>	<b>0</b>
<b>Toplam</b>	<b>7</b>	<b>4</b>	<b>14</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>28</b>	
<b>%</b>	<b>25</b>	<b>14,2</b>	<b>50</b>	<b>3,6</b>	<b>3,6</b>	<b>3,6</b>		<b>100</b>

Tablo 15’te görüldüğü gibi “İşverenlere, Eğitim ve Öğretim Kurumlarına Yönelik Faaliyetlerin Yürütülmesi Birimi”nde yer alan öğrenme kazanımlarından 7’si (%25) hatırlama, 4’ü (%14,2) anlama, 14’ü (%50) uygulama, 1’i (%3,6) çözümleme, 1’i (%3,6) değerlendirme ve 1’i (%3,6) yaratma basamağında yer almaktadır. Bilgi birikimi boyutuna göre öğrenme kazanımlarının 9’u (%32,14) olgusal bilgi, 17’si (%60,72) kavramsal bilgi ve 2’si (%7,14) işlemsel bilgi basamaklarında yer almaktadır. Birimde üstbilişsel bilgi türünde öğrenme kazanımı yer almamaktadır. Hatırlama basamağındaki öğrenme kazanımlarının 4’ü (%57) olgusal bilgi, 3’ü (%43) kavramsal bilgi basamağında yer almaktadır. Anlama basamağındaki öğrenme kazanımlarının 1’i (%25) olgusal bilgi, 3’ü (%75) kavramsal bilgi basamağında yer almaktadır. Uygulama basamağındaki öğrenme kazanımlarının 4’ü (%28) olgusal bilgi, 8’i (%58) kavramsal bilgi, 2’si (%14) işlemsel bilgi basamağında yer

almaktadır. Çözümleme, değerlendirme ve yaratma basamaklarındaki birer öğrenme kazanımı ise kavramsal bilgi basamağında yer almaktadır.

Bu bulgular ışığında, birimde yer alan öğrenme kazanımlarının %82'sinin alt düzeyde bilgi birikimi ve zihinsel işlev gerektirdiğini göstermektedir. Geriye kalan öğrenme kazanımlarından 2'sinin işlemsel bilgi birikimi boyutundaki uygulama basamağında; 3 öğrenme kazanımının da kavramsal bilgi birikimi boyutundaki çözümleme, değerlendirme ve yaratma basamaklarına eşit olarak dağıldığı gözlemlenmektedir.

Yeterlilik Rev.01'de "İşverenlere, Eğitim ve Öğretim Kurumlarına Yönelik Faaliyetlerin Yürütülmesi Birimi"nde yer alan öğrenme kazanımlarının taksonomi tablosundaki dağılımı Tablo 16'da sunulmaktadır.

Tablo 16: İşverenlere, Eğitim ve Öğretim Kurumlarına Yönelik Faaliyetlerin Yürütülmesi Birimi Öğrenme Kazanımlarının Taksonomideki Bilişsel Süreç ve Bilgi Boyutu Kategorilerine Göre Frekans Dağılımı (Rev.01)

Bilgi Birikimi Boyutu	Bilişsel Süreç Boyutu							
	Hatırla	Anla	Uygula	Çözümle	Değerlendir	Yarat	Toplam	%
Olgusal Bilgi	1	0	0	0	0	0	1	7,69
Kavramsal Bilgi	1	1	4	0	0	0	6	46,15
İşlemsel Bilgi	1	2	1	0	0	1	5	38,47
Üstbilişsel Bilgi	0	0	1	0	0	0	1	7,69
<b>Toplam</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>6</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>13</b>	
<b>%</b>	<b>23,08</b>	<b>23,08</b>	<b>46,15</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>7,69</b>		<b>100</b>

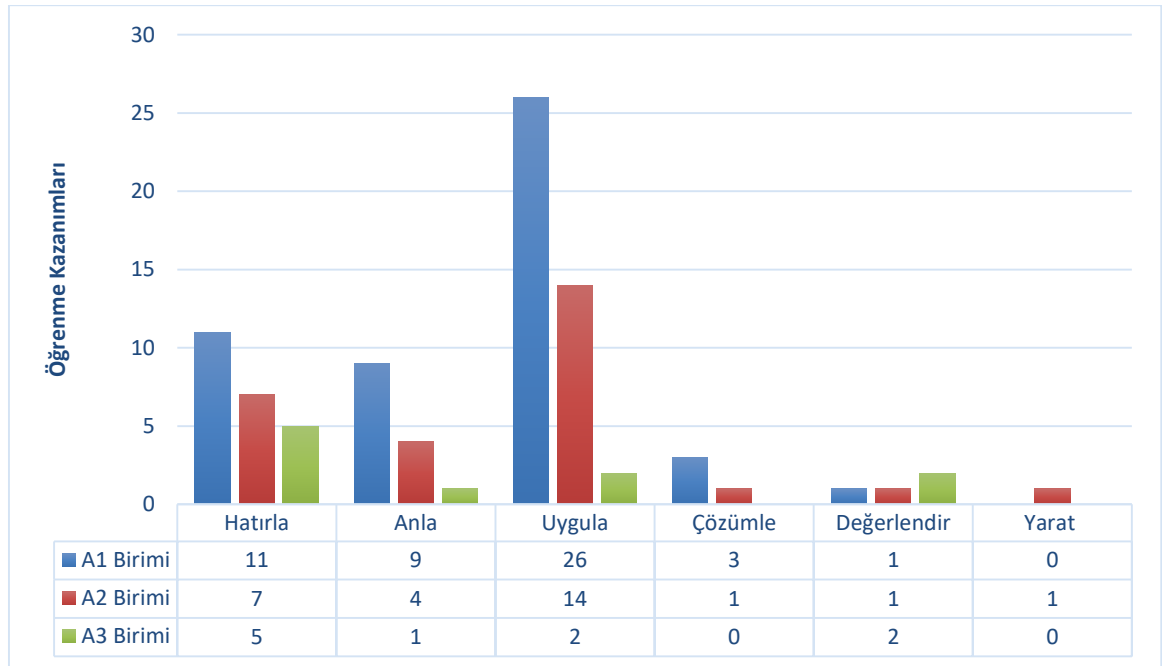
Tablo 16'da görüldüğü gibi "İşverenlere, Eğitim ve Öğretim Kurumlarına Yönelik Faaliyetlerin Yürütülmesi Birimi"nde yer alan öğrenme kazanımlarından 3'ü (%23,08) hatırlama, 3'ü (%23,8) anlama, 6'sı (%46,15) uygulama ve 1'i (%7,69) yaratma basamağında yer almaktadır. Bilgi birikimi boyutuna göre öğrenme kazanımlarının 1'i (%7,69) olgusal bilgi, 6'sı (%46,15) kavramsal bilgi, 5'i (%38,47) işlemsel bilgi ve 1'i (%7,69) üstbilişsel bilgi basamaklarında yer almaktadır. Hatırlama basamağındaki öğrenme kazanımlarının 1'i (%7,69) olgusal bilgi, 1'i (%7,69), 1'i (%7,69) işlemsel bilgi basamağında yer almaktadır. Anlama basamağındaki öğrenme kazanımlarının 1'i (%7,69) kavramsal bilgi, 2'si (%15,38) işlemsel bilgi basamağında yer almaktadır. Uygulama

basamağındaki öğrenme kazanımlarının 4'ü (%30,76) kavramsal bilgi, 1'i (%7,69) işlemsel bilgi, 1'i (%7,69) üstbilişsel bilgi basamağında yer almaktadır. Yaratma basamağındaki tek öğrenme kazanımı ise işlemsel bilgi basamağında yer almaktadır.

Birimler birlikte değerlendirildiğinde danışmandan daha çok anlama ve uygulama düzeyinde bilişsel düzey davranışları sergilemesi beklendiği bu birimde Yeterlilik Rev.00'da bu bilişsel düzeyde yer alan kazanım oranı %64,2 iken Yeterlilik Rev.01'de bu oran %69,23 seviyesine yükselmiştir. Doğrudan ezbere yönelik olan bilgi türü olan olgusal bilgi türünde yer alan kazanım oranı Yeterlilik Rev.00'da %32,14 iken, bu oran Yeterlilik Rev.01'de %7,69'a düşmüştür. Daha karmaşık bilgi birikimi seviyelerinde yer alan kazanım oranı Yeterlilik Rev.00'da %67,86 iken, bu oran Yeterlilik Rev.01'de %92,31 seviyesine yükselmiştir. Önceki birime benzer şekilde bu birimde de Yeterlilik Rev.00'da yapılan taksonomik hataların Yeterlilik Rev.01'de büyük ölçüde ortadan kaldırıldığı değerlendirilmektedir.

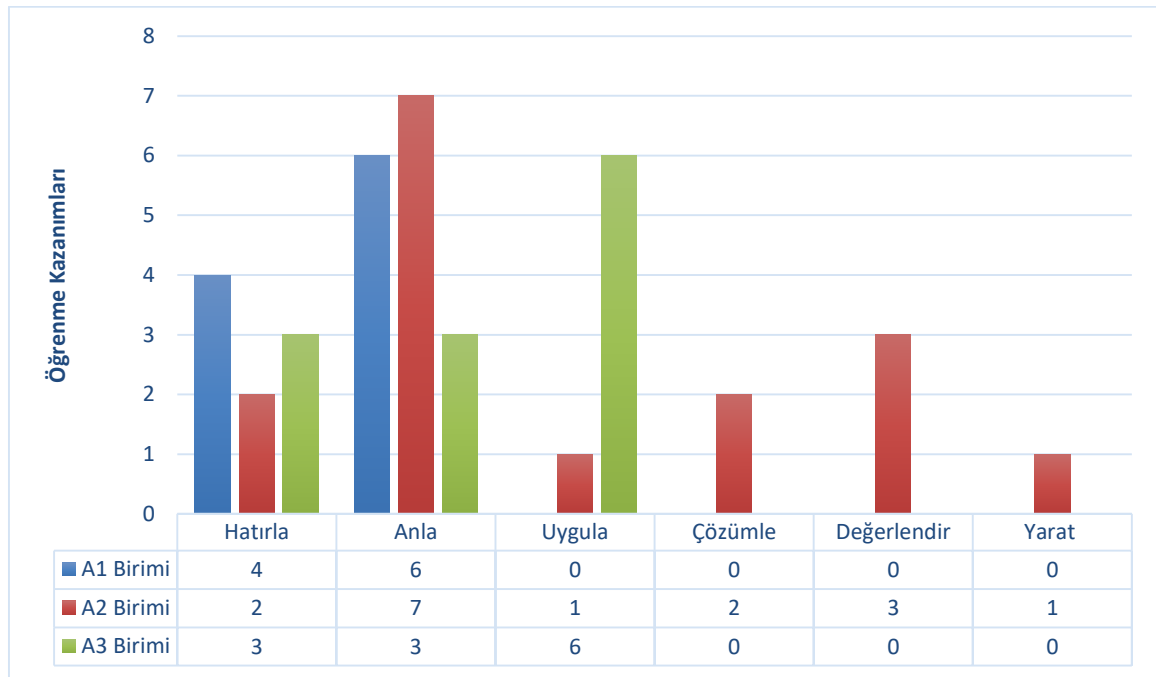
Bulgular ışığında Yeterlilik Rev.00'da birimlerde yer alan öğrenme kazanımlarının taksonomideki dağılımı gösteren bilgilere Grafik 1'de; Yeterlilik Rev.01'de birimlerde yer alan öğrenme kazanımlarının taksonomideki dağılımı gösteren bilgilere ise Grafik 2'de yer verilmiştir.

Grafik 1: Birimlerde Yer Alan Öğrenme Kazanımlarının Bilişsel Süreç Boyutundaki Kategorilere Dağılımı (Rev.00)



Grafikte, Yeterlilik Rev.00'da yer alan öğrenme kazanımlarının YBT'deki bilişsel süreç boyutundaki kategorilere göre dağılımı birimler itibariyle gösterilmiştir. Grafikte görüldüğü üzere, birimlerde bilişsel süreç kategorilerindeki dağılımlar farklılık göstermektedir. Çözümleme, değerlendirme ve yaratma basamaklarına yönelik öğrenme kazanımları her üç birimde de oldukça azdır. A1 (İş ve Meslek Danışmanlığı Faaliyetlerinin Yürütülmesi) birimi için 11 hatırlama, 9 anlama, 26 uygulama, 3 çözümleme ve 1 değerlendirme basamağında öğrenme kazanımı yer almaktadır. A2 (İşverenlere, Eğitim ve Öğretim Kurumlarına Yönelik Faaliyetlerin Yürütülmesi) birimi için 7 hatırlama, 14 anlama, 4 uygulama, 1 çözümleme, 1 değerlendirme ve 1 yaratma basamağında öğrenme kazanımı yer almaktadır. A3 (İş ve Meslek Danışmanlığı ve İlgili Diğer Mevzuatın Bilinmesi) birimi için 5 hatırlama, 1 anlama, 2 uygulama ve 2 değerlendirme basamağında öğrenme kazanımı yer almaktadır.

Grafik 2: Birimlerde Yer Alan Öğrenme Kazanımlarının Bilişsel Süreç Boyutundaki Kategorilere Dağılımı (Rev.01)



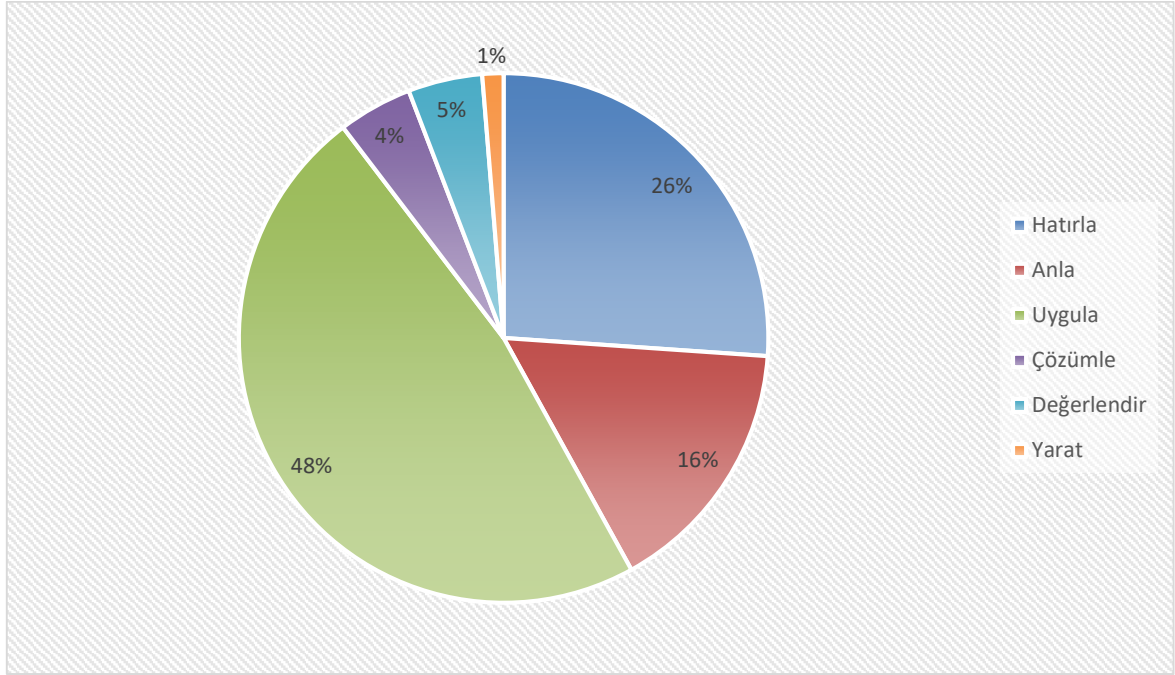
Grafikte, Yeterlilik Rev.01'de yer alan öğrenme kazanımlarının YBT'deki bilişsel süreç boyutundaki kategorilere göre dağılımı birimler itibariyle gösterilmiştir. Grafikte görüldüğü üzere, birimlerde bilişsel süreç kategorilerindeki dağılımlar farklılık göstermektedir. Çözümleme, değerlendirme ve yaratma basamaklarına yönelik öğrenme kazanımları A2 (Danışanlara Yönelik Faaliyetlerin Yürütülmesi) biriminde artış göstermektedir. A1 (İş Sağlığı ve Güvenliği, Çevre Koruma, Kalite, Çalışma Mevzuatı ve Mesleki Gelişim)



biriminde yer alan kazanımların hatırlama ve anlama basamaklarında yer aldığı görülmektedir. A3 (İşverenlere, Eğitim ve Öğretim Kurumlarına Yönelik Faaliyetlerin Yürütülmesi) biriminde ise kazanımlar hatırlama, anlama ve uygulama basamaklarında yer almaktadır.

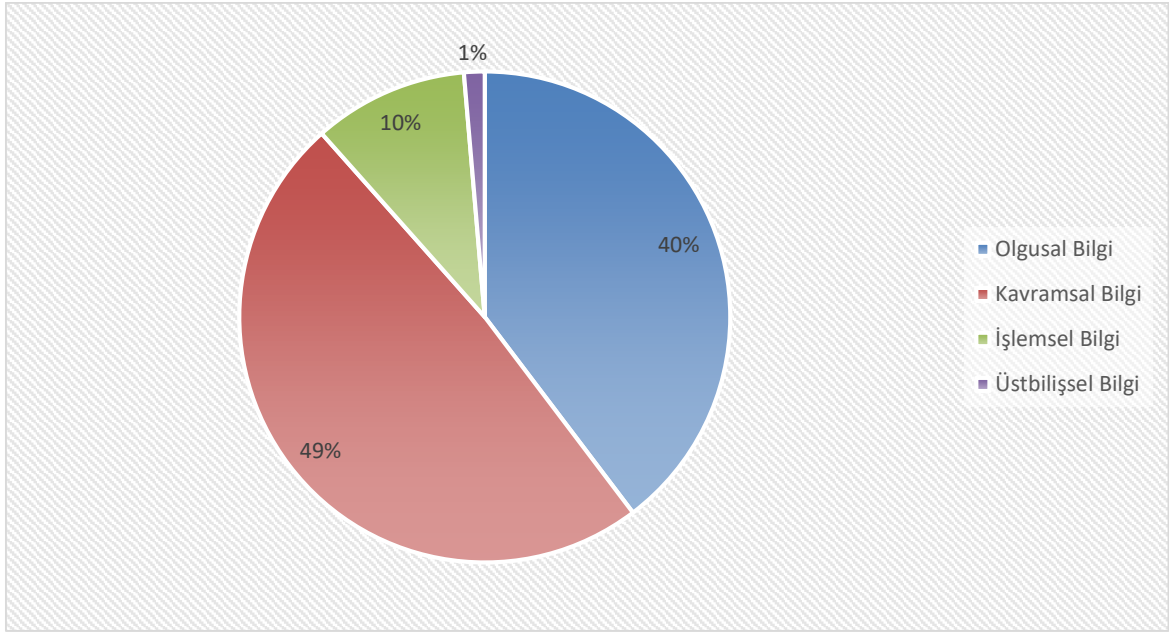
Yeterliliklerde yer alan birimlerin tamamı ele alındığında öğrenme kazanımlarının bilişsel süreç ve bilgi birikimi boyutlarındaki dağılımları Grafik 3-6'da gösterilmektedir.

Grafik 3: Öğrenme Kazanımlarının Bilişsel Süreç Boyutundaki Kategorilere Göre Dağılımı (Rev.00)



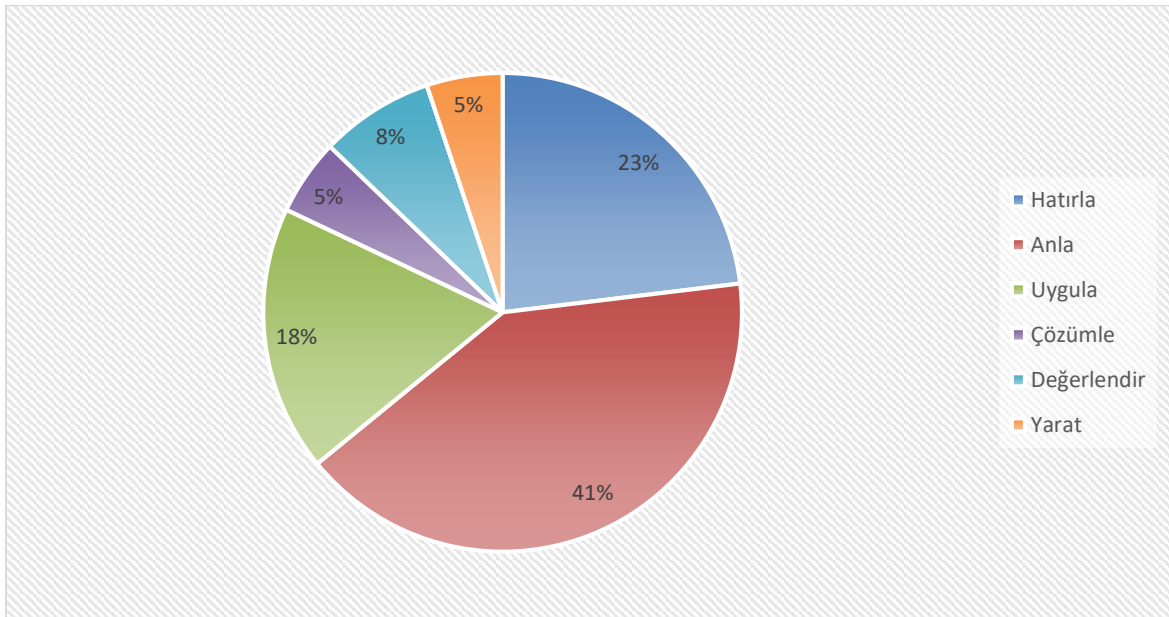
Yeterlilik Rev.00'da yer alan öğrenme kazanımlarının tamamı incelendiğinde uygulama basamağının diğer bilişsel süreç kategorilerine göre daha ön planda olduğu görülmektedir. Öğrenme kazanımlarının %48'i uygulama basamağında yer almaktadır. Diğer kategorilere ait öğrenme kazanımlarının ise %26'sının hatırlama, %16'sının anlama, %4'ünün çözümlenme, %5'inin değerlendirme ve yalnızca %1'inin yaratma basamağında yer aldığı grafik 3'te görülmektedir.

Grafik 4: Öğrenme Kazanımlarının Bilgi Birikimi Boyutu Kategorilerine Göre Dağılımı (Rev.00)



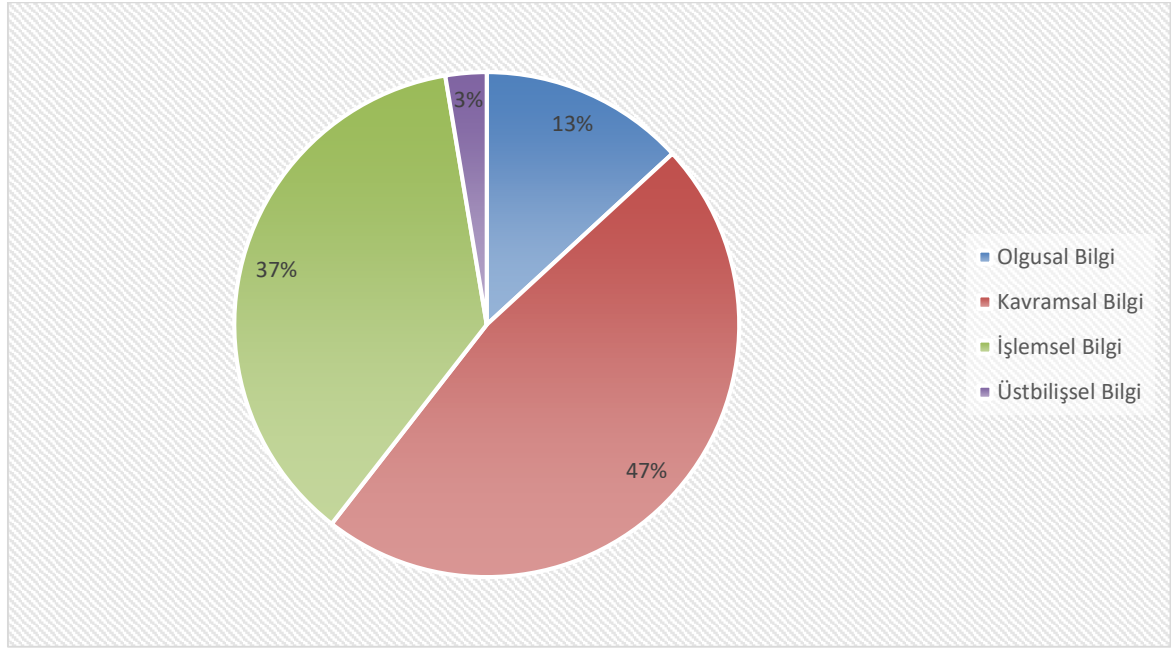
Yeterlilik Rev.00'da yer alan öğrenme kazanımlarının bilgi birikimi boyutundaki kategorilere dağılımı eşitlikten çok uzaktır. Öğrenme kazanımlarının %40'ı olgusal bilgi, %49'u kavramsal bilgi, %10'u işlemsel bilgi ve %1'i üstbilişsel bilgi kategorilerine uygun hazırlanmıştır. İşlemsel ve üstbilişsel basamaklarda çok az sayıda öğrenme kazanımının yer aldığı grafik 4'te görülmektedir.

Grafik 5: Öğrenme Kazanımlarının Bilişsel Süreç Boyutundaki Kategorilere Göre Dağılımı (Rev.01)



Yeterlilik Rev.01’de yer alan öğrenme kazanımlarının tamamı incelendiğinde anlama basamağının diğer bilişsel süreç kategorilerine göre daha ön planda olduğu görülmektedir. Öğrenme kazanımlarının %41’i anlama basamağında yer almaktadır. Diğer kategorilere ait öğrenme kazanımlarının ise %23’ünün hatırlama, %18’inin uygulama, %5’inin çözümleme, %8’inin değerlendirme ve %5’inin yaratma basamağında yer aldığı grafik 5’te görülmektedir. Yeterlilik Rev.01’de üst düzey bilişsel süreçlerde artış görülmektedir.

Grafik 6: Öğrenme Kazanımlarının Bilgi Birikimi Boyutu Kategorilerine Göre Dağılımı (Rev.01)



Yeterlilik Rev.01’de yer alan öğrenme kazanımlarının %13’ü olgusal bilgi, %47’si kavramsal bilgi, %37’si işlemsel bilgi ve %3’ü üstbilişsel bilgi kategorilerine uygun hazırlanmıştır. Öğrenme kazanımlarının %87’sinin üst düzey bilgi birikimi kategorilerine uygun hazırlandığı grafik 6’da görülmektedir.

### 3.2 Sınav Sorularının YBT’ye Göre Dağılımı

Çalışmanın ikinci araştırma sorusu “Sınav Sorularının Taksonomideki bilişsel düzey basamaklarına dağılımı nasıldır?” şeklinde oluşturulmuştur. Bu araştırma sorusu kapsamında teorik ve performansa dayalı sınavlarda yer alan sorular birimler itibariyle ayrı ayrı incelenmiş ve elde edilen sonuçlar tablo ve grafiklerle sunulmuştur. Ulusal yeterliliklerde her birim birbirinden bağımsız olarak ölçme ve değerlendirmeye tabi tutulmaktadır. Benzer şekilde Yeterlilik Rev.00 ve Yeterlilik Rev.01’de yer alan birimler için de bağımsız teorik ve performans sınavları uygulanmaktadır. Bu nedenle sınav soruları incelenirken öncelikle birimler birbirinden bağımsız değerlendirilmiştir. Bu kapsamda

Yeterlilik Rev.00 “İMD Faaliyetlerinin Yürütülmesi Birimi”ne yönelik uygulanan teorik sınav sorularının YBT’deki dağılımları Tablo 17’de gösterilmiştir.

Tablo 17: İMD Faaliyetlerinin Yürütülmesi Birimi Teorik Sınav Sorularının Taksonomideki Bilişsel Süreç ve Bilgi Boyutu Kategorilerine Göre Frekans Dağılımı

Bilgi Birikimi Boyutu	Bilişsel Süreç Boyutu							
	Hatırla	Anla	Uygula	Çözümle	Değerlendir	Yarat	Toplam	%
Olgusal Bilgi	55	0	0	0	0	0	55	100
Kavramsal Bilgi	0	0	0	0	0	0	0	0
İşlemsel Bilgi	0	0	0	0	0	0	0	0
Üstbilişsel Bilgi	0	0	0	0	0	0	0	0
<b>Toplam</b>	<b>55</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>55</b>	
<b>%</b>	<b>100</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>		<b>100</b>

Tablo 17’de görüldüğü gibi Yeterlilik Rev.00 teorik sınavının “İMD Faaliyetlerinin Yürütülmesi Birimi”ne ait olan bölümünde toplam 55 soru bulunmaktadır. Soruların tamamının bilişsel süreç kategorilerinde hatırlama basamağında yer aldığı; bu basamakta yer alan soruların tamamının da olgusal bilgi türünü ölçmeye yönelik olduğu tespit edilmiştir.

Yeterlilik Rev.00 “İMD Faaliyetlerinin Yürütülmesi Birimi”ne yönelik uygulanan performans sınavının YBT’deki dağılımları Tablo 18’de gösterilmiştir.

Tablo 18: İMD Faaliyetlerinin Yürütülmesi Birimi Performans Sınavının Taksonomideki Bilişsel Süreç ve Bilgi Boyutu Kategorilerine Göre Frekans Dağılımı

Bilgi Birikimi Boyutu	Bilişsel Süreç Boyutu							
	Hatırla	Anla	Uygula	Çözümle	Değerlendir	Yarat	Toplam	%
Olgusal Bilgi	0	0	3	0	0	0	3	15
Kavramsal Bilgi	0	1	1	0	1	0	3	15
İşlemsel Bilgi	0	2	4	1	2	3	12	60
Üstbilişsel Bilgi	0	0	2	0	0	0	2	10
<b>Toplam</b>	<b>0</b>	<b>3</b>	<b>10</b>	<b>1</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>20</b>	
<b>%</b>	<b>0</b>	<b>15</b>	<b>50</b>	<b>5</b>	<b>15</b>	<b>15</b>		<b>100</b>

Tablo 18’de görüldüğü gibi Yeterlilik Rev.00 performans sınavının “İMD Faaliyetlerinin Yürütülmesi Birimi”ne ait olan kontrol listesinde 20 performans göstergesi bulunmaktadır. Kontrol listesinde yer alan adımların %15’inin anlama, %50’sinin uygulama, %5’inin çözümlenme, %15’inin değerlendirme ve %15’inin yaratma basamağında yer aldığı tespit edilmiştir. Bilgi birikimi boyutu kategorilerinde ise %15’inin olgusal,%15’inin kavramsal, %60’ının işlemsel ve %10’unun üstbilişsel bilgi türlerinde yer aldığı tespit edilmiştir.

Tablo 17 ve 18 birlikte değerlendirildiğinde teorik sınavda yer alan soruların tamamının hatırlama basamağının olgusal bilgi türünde kaldığı görülmekle birlikte; performans sınavında adaylardan beklenen bilişsel süreç ve bilgi birikimi boyutlarında farklılıklar görülmektedir. İş ve meslek danışmanlığı mesleğini icra eden bir kişinin danışanın sorunlarını etkili bir şekilde çözebilmesi için daha üst düzey düşünme becerilerine sahip olması ve ölçme ve değerlendirme araçlarının da bu becerileri ölçecek seviyede hazırlanmış olması gerekmektedir. Performans sınavının bu becerileri ölçecek şekilde tasarlandığı, öğrenme kazanımlarını ölçmeye yönelik oluşturulan kriterlerin %70’inin üst düzey bilgi birikimi kategorilerinde yer aldığı; %85’inin ise uygulama çözümlenme, değerlendirme ve yaratma basamaklarında yer aldığı tespit edilmiştir.

Yeterlilik Rev.01 “Danışanlara Yönelik Faaliyetlerin Yürütülmesi Birimi”ne yönelik uygulanan teorik sınav sorularının YBT’deki dağılımları Tablo 19’da gösterilmiştir.

Tablo 19: Danışanlara Yönelik Faaliyetlerin Yürütülmesi Birimi Teorik Sınav Sorularının Taksonomideki Bilişsel Süreç ve Bilgi Boyutu Kategorilerine Göre Frekans Dağılımı

Bilgi Birikimi Boyutu	Bilişsel Süreç Boyutu							
	Hatırla	Anla	Uygula	Çözümle	Değerlendir	Yarat	Toplam	%
<b>Olgusal Bilgi</b>	34	2	0	0	0	0	<b>36</b>	<b>72</b>
<b>Kavramsal Bilgi</b>	1	7	2	0	0	0	<b>10</b>	<b>20</b>
<b>İşlemsel Bilgi</b>	0	0	4	0	0	0	<b>4</b>	<b>8</b>
<b>Üstbilişsel Bilgi</b>	0	0	0	0	0	0	<b>0</b>	<b>0</b>
<b>Toplam</b>	<b>35</b>	<b>9</b>	<b>6</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>50</b>	
<b>%</b>	<b>70</b>	<b>18</b>	<b>12</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>		<b>100</b>

Tablo 19’da görüldüğü gibi Yeterlilik Rev.01 teorik sınavının “Danışanlara Yönelik Faaliyetlerin Yürütülmesi Faaliyetlerinin Yürütülmesi Birimi”ne ait olan bölümünde toplam 50 soru bulunmaktadır. Soruların %70’i hatırlama, %18’i anlama, %12’si uygulama basamağında yer almaktadır. Bilgi birikimi boyutu kategorilerinde ise soruların %72’si olgusal bilgi, %20’si kavramsal bilgi, %8’i işlemsel bilgi basamaklarında yer almaktadır. Yeterlilik Rev.00’in aynı biriminde yer alan teorik sınavının aksine soruların tamamının hatırlama basamağının olgusal bilgi türünde kalmadığı, daha üst bilişsel süreç ve bilgi birikimi kategorilerine dağılım gösterdiği tespit edilmiştir.

Yeterlilik Rev.01 “Danışanlara Yönelik Faaliyetlerin Yürütülmesi Faaliyetlerinin Yürütülmesi Birimi”ne yönelik uygulanan performans sınavının YBT’deki dağılımları Tablo 20’de gösterilmiştir.

Tablo 20: Danışanlara Yönelik Faaliyetlerin Yürütülmesi Birimi Performans Sınavının Taksonomideki Bilişsel Süreç ve Bilgi Boyutu Kategorilerine Göre Frekans Dağılımı

Bilgi Birikimi Boyutu	Bilişsel Süreç Boyutu							
	Hatırla	Anla	Uygula	Çözümle	Değerlendir	Yarat	Toplam	%
Olgusal Bilgi	0	0	2	0	0	0	2	10
Kavramsal Bilgi	0	0	4	0	0	0	4	20
İşlemsel Bilgi	0	1	5	2	1	2	11	55
Üstbilişsel Bilgi	0	0	2	0	1	0	3	15
<b>Toplam</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>13</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>20</b>	
<b>%</b>	<b>0</b>	<b>5</b>	<b>65</b>	<b>10</b>	<b>10</b>	<b>10</b>		<b>100</b>

Tablo 20’de görüldüğü gibi Yeterlilik Rev.01 performans sınavının “Danışanlara Yönelik Faaliyetlerin Yürütülmesi Faaliyetlerinin Yürütülmesi Birimi”ne ait olan kontrol listesinde 20 performans göstergesi bulunmaktadır. Kontrol listesinde yer alan adımların %5’inin anlama, %65’inin uygulama, %10’unun çözümlenme, %10’unun değerlendirme ve %10’unun yaratma basamağında yer aldığı tespit edilmiştir. Bilgi birikimi boyutu kategorilerinde ise %10’unun olgusal, %20’sinin kavramsal, %55’inin işlemsel ve %15’inin üstbilişsel bilgi türlerinde yer aldığı tespit edilmiştir.

Tablo 19 ve 22 birlikte değerlendirildiğinde teorik sınavda yer alan soruların büyük bir oranının alt düzey bilişsel süreç ve bilgi birikimi kategorilerinde yer aldığı görülmekle birlikte; performans sınavında yer alan kriterlerin %65’inin uygulama, %30’unun ise üst düzey bilişsel süreç kategorilerinde yer aldığı tespit edilmiştir. Benzer şekilde bilgi birikimi kategorilerinde ise %70’inin bilginin transferi, yeni probleme uygulanması, yeni stratejiler üretilmesini içeren işlemsel ve üstbilişsel bilgi türlerinde yer aldığı tespit edilmiştir.

Yeterlilik Rev.00’da yer alan bir diğer birim olan “İşverenlere, Eğitim ve Öğretim Kurumlarına Yönelik Faaliyetlerin Yürütülmesi Birimi”ne yönelik teorik sınav sorularının YBT’deki dağılımları Tablo 21’de gösterilmiştir.

Tablo 21: İşverenlere, Eğitim ve Öğretim Kurumlarına Yönelik Faaliyetlerin Yürütülmesi Birimi Teorik Sınav Sorularının Taksonomideki Bilişsel Süreç ve Bilgi Boyutu Kategorilerine Göre Frekans Dağılımı (Rev.00)

Bilgi Birikimi Boyutu	Bilişsel Süreç Boyutu							
	Hatırla	Anla	Uygula	Çözümle	Değerlendir	Yarat	Toplam	%
<b>Olgusal Bilgi</b>	30	0	0	0	0	0	<b>30</b>	<b>100</b>
<b>Kavramsal Bilgi</b>	0	0	0	0	0	0	<b>0</b>	<b>0</b>
<b>İşlemsel Bilgi</b>	0	0	0	0	0	0	<b>0</b>	<b>0</b>
<b>Üstbilişsel Bilgi</b>	0	0	0	0	0	0	<b>0</b>	<b>0</b>
<b>Toplam</b>	<b>30</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>30</b>	
<b>%</b>	<b>100</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>		<b>100</b>

Tablo 21’de görüldüğü gibi Yeterlilik Rev.00 teorik sınavın “İşverenlere, Eğitim ve Öğretim Kurumlarına Yönelik Faaliyetlerin Yürütülmesi Birimi”ne ait olan bölümünde toplam 30 soru bulunmaktadır. Soruların tamamının bilişsel süreç kategorilerinde hatırlama basamağında yer aldığı; bu basamakta yer alan soruların tamamının da olgusal bilgi türünü ölçmeye yönelik olduğu tespit edilmiştir.

Yeterlilik Rev.00 “İşverenlere, Eğitim ve Öğretim Kurumlarına Yönelik Faaliyetlerin Yürütülmesi Birimi”ne yönelik uygulanan performans sınavı sunum uygulaması şeklinde tasarlanmıştır. Sunum uygulamasına yönelik performans değerlendirmesinin duyuşsal alanı kapsamı, bu araştırma konusu olan bilişsel alan sınıflamasının dışında kalması sebebi ile bu birime ait performans sınavı kapsam dışında bırakılmıştır.

Yeterlilik Rev.01 “İşverenlere, Eğitim ve Öğretim Kurumlarına Yönelik Faaliyetlerin Yürütülmesi Birimi”ne yönelik uygulanan teorik sınav sorularının YBT’deki dağılımları Tablo 22’de gösterilmiştir.



Tablo 22: İşverenlere, Eğitim ve Öğretim Kurumlarına Yönelik Faaliyetlerin Yürütülmesi Birimi Teorik Sınav Sorularının Taksonomideki Bilişsel Süreç ve Bilgi Boyutu Kategorilerine Göre Frekans Dağılımı (Rev.01)

Bilgi Birikimi Boyutu	Bilişsel Süreç Boyutu							
	Hatırla	Anla	Uygula	Çözümle	Değerlendir	Yarat	Toplam	%
<b>Olgusal Bilgi</b>	11	2	0	0	0	0	<b>13</b>	<b>65</b>
<b>Kavramsal Bilgi</b>	2	3	0	0	0	0	<b>5</b>	<b>25</b>
<b>İşlemsel Bilgi</b>	2	0	0	0	0	0	<b>2</b>	<b>10</b>
<b>Üstbilişsel Bilgi</b>	0	0	0	0	0	0	<b>0</b>	<b>0</b>
<b>Toplam</b>	<b>15</b>	<b>5</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>20</b>	
<b>%</b>	<b>75</b>	<b>25</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>		<b>100</b>

Tablo 22’de görüldüğü gibi Yeterlilik Rev.01 teorik sınavının “İşverenlere, Eğitim ve Öğretim Kurumlarına Yönelik Faaliyetlerin Yürütülmesi Birimi”ne ait olan bölümünde toplam 20 soru bulunmaktadır. Soruların %75’i hatırlama, %25’i anlama basamağında yer almaktadır. Bilgi birikimi boyutu kategorilerinde ise soruların %65’i olgusal bilgi, %25’i kavramsal bilgi, %10’u işlemsel bilgi basamaklarında yer almaktadır. Yeterlilik Rev.00’in aynı biriminde yer alan teorik sınavının aksine, soruların tamamının hatırlama basamağının olgusal bilgi türünde kalmadığı, anlama seviyesinde ve daha üst düzey bilgi birikimi kategorilerine dağılım gösterdiği tespit edilmiştir.

Yeterlilik Rev.01 “İşverenlere, Eğitim ve Öğretim Kurumlarına Yönelik Faaliyetlerin Yürütülmesi Birimi”ne yönelik uygulanan performans sınavının YBT’deki dağılımları Tablo 23’te gösterilmiştir.

Tablo 23: İşverenlere, Eğitim ve Öğretim Kurumlarına Yönelik Faaliyetlerin Yürütülmesi Birimi Performans Sınavının Taksonomideki Bilişsel Süreç ve Bilgi Boyutu Kategorilerine Göre Frekans Dağılımı (Rev.01)

Bilgi Birikimi Boyutu	Bilişsel Süreç Boyutu							
	Hatırla	Anla	Uygula	Çözümle	Değerlendir	Yarat	Toplam	%
<b>Olgusal Bilgi</b>	0	0	1	0	0	0	<b>1</b>	<b>6,66</b>
<b>Kavramsal Bilgi</b>	0	2	5	1	1	0	<b>9</b>	<b>60</b>
<b>İşlemsel Bilgi</b>	0	0	0	4	0	0	<b>4</b>	<b>26,68</b>
<b>Üstbilişsel Bilgi</b>	0	0	0	1	0	0	<b>1</b>	<b>6,66</b>
<b>Toplam</b>	<b>0</b>	<b>2</b>	<b>6</b>	<b>6</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>15</b>	
<b>%</b>	<b>0</b>	<b>13,34</b>	<b>40</b>	<b>40</b>	<b>6,66</b>	<b>0</b>		<b>100</b>

Tablo 23'te görüldüğü gibi Yeterlilik Rev.01 performans sınavının “İşverenlere, Eğitim ve Öğretim Kurumlarına Yönelik Faaliyetlerin Yürütülmesi Birimi”ne ait olan kontrol listesinde bilişsel alanı ölçmeye yönelik 15 performans göstergesi bulunmaktadır. Kontrol listesinde yer alan adımların %13,34’ünün anlama, %40’ının uygulama, %40’ının çözümlenme, %6,66’sının değerlendirme basamağında yer aldığı tespit edilmiştir. Bilgi birikimi boyutu kategorilerinde ise %6,66’sının olgusal, %60’ının kavramsal, %26,68’inin işlemsel ve %6,66’sının üstbilişsel bilgi türlerinde yer aldığı tespit edilmiştir.

Tablo 22 ve 23 birlikte değerlendirildiğinde teorik sınavda yer alan soruların büyük bir oranının alt düzey bilişsel süreç ve bilgi birikimi kategorilerinde yer aldığı görülmekle birlikte; performans sınavında yer alan kriterlerin %40’ının uygulama, %46,66’sının ise üst düzey bilişsel süreç kategorilerinde yer aldığı tespit edilmiştir. Benzer şekilde bilgi birikimi kategorilerinde ise yalnızca %6,66’sının olgusal bilgi türünde, geri kalan değerlendirme kriterlerinin % 93,34’ünün üst seviye bilgi türlerinde yer aldığı tespit edilmiştir.

Yeterlilik Rev.00’da yer alan bir diğer birim olan “İMD ve İlgili Diğer Mevzuatın Bilinmesi Birimi”ne yönelik uygulanan teorik sınav sorularının YBT’deki dağılımları Tablo 24’te gösterilmiştir.

Tablo 24: İMD ve İlgili Diğer Mevzuatın Bilinmesi Birimi Teorik Sınav Sorularının Taksonomideki Bilişsel Süreç ve Bilgi Boyutu Kategorilerine Göre Frekans Dağılımı

Bilgi Birikimi Boyutu	Bilişsel Süreç Boyutu							
	Hatırla	Anla	Uygula	Çözümle	Değerlendir	Yarat	Toplam	%
<b>Olgusal Bilgi</b>	15	0	0	0	0	0	<b>15</b>	<b>100</b>
<b>Kavramsal Bilgi</b>	0	0	0	0	0	0	<b>0</b>	<b>0</b>
<b>İşlemsel Bilgi</b>	0	0	0	0	0	0	<b>0</b>	<b>0</b>
<b>Üstbilişsel Bilgi</b>	0	0	0	0	0	0	<b>0</b>	<b>0</b>
<b>Toplam</b>	<b>15</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>15</b>	
<b>%</b>	<b>100</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>		<b>100</b>

Tablo 24’te görüldüğü gibi teorik sınavın “İş ve Meslek Danışmanlığı ve İlgili Diğer Mevzuatın Bilinmesi Birimi”ne ait olan bölümünde toplam 15 soru bulunmaktadır. Önceki bölümlere benzer şekilde soruların tamamının bilişsel süreç kategorilerinde hatırlama basamağında yer aldığı; bu basamakta yer alan soruların tamamının da olgusal bilgi türünü ölçmeye yönelik olduğu tespit edilmiştir. İş ve Meslek Danışmanlığı ve İlgili Diğer Mevzuatın Bilinmesi Birimi’nde performans sınavı bulunmamaktadır. Bu nedenle yalnızca teorik sınav soruları kapsamında inceleme yapılmıştır.

Yeterlilik Rev.01’de yer alan “İş Sağlığı ve Güvenliği, Çevre Koruma, Kalite, Çalışma Mevzuatı ve Mesleki Gelişim Birimi”ne yönelik uygulanan teorik sınav sorularının YBT’deki dağılımları Tablo 25’te gösterilmiştir. Yeterlilik Rev01’de de İş Sağlığı ve Güvenliği, Çevre Koruma, Kalite, Çalışma Mevzuatı ve Mesleki Gelişim Birimi’ne yönelik performans sınavı bulunmamakta, yalnızca teorik sınav uygulanmaktadır.

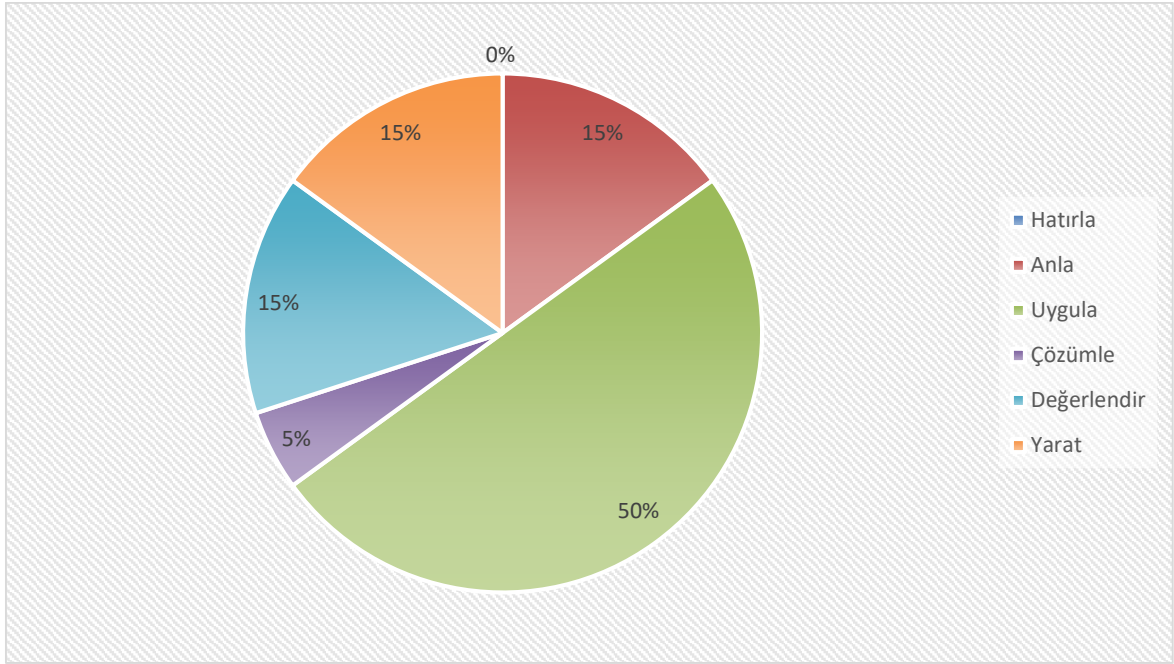
Tablo 25: İş Sağlığı ve Güvenliği, Çevre Koruma, Kalite, Çalışma Mevzuatı ve Mesleki Gelişim Birimi Teorik Sınav Sorularının Taksonomideki Bilişsel Süreç ve Bilgi Boyutu Kategorilerine Göre Frekans Dağılımı

Bilgi Birikimi Boyutu	Bilişsel Süreç Boyutu							
	Hatırla	Anla	Uygula	Çözümle	Değerlendir	Yarat	Toplam	%
<b>Olgusal Bilgi</b>	18	0	0	0	0	0	<b>18</b>	<b>90</b>
<b>Kavramsal Bilgi</b>	2	0	0	0	0	0	<b>2</b>	<b>10</b>
<b>İşlemsel Bilgi</b>	0	0	0	0	0	0	<b>0</b>	<b>0</b>
<b>Üstbilişsel Bilgi</b>	0	0	0	0	0	0	<b>0</b>	<b>0</b>
<b>Toplam</b>	<b>20</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>20</b>	
<b>%</b>	<b>100</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>		<b>100</b>

Tablo 25’te görüldüğü gibi teorik sınavın “İş Sağlığı ve Güvenliği, Çevre Koruma, Kalite, Çalışma Mevzuatı ve Mesleki Gelişim Birimi”ne ait olan bölümünde toplam 20 soru bulunmaktadır. Soruların mevzuatsal bilgiyi ölçmeye yönelik olarak hazırlanan bölümünün hatırlama basamağının olgusal bilgi türünde yer aldığı görülürken; mesleki gelişime ilişkin bilgilerin ölçüldüğü soruların hatırlama basamağının kavramsal bilgi düzeyinde yer aldığı tespit edilmiştir. Birimde yer alan kazanımlar itibariyle soruların dağılımı değerlendirildiğinde mevzuata ilişkin bilgilerin hatırlama seviyesinde kalmasının beklenen bir durum olduğu ve meslek kapsamında yeterli olduğu değerlendirilmektedir.

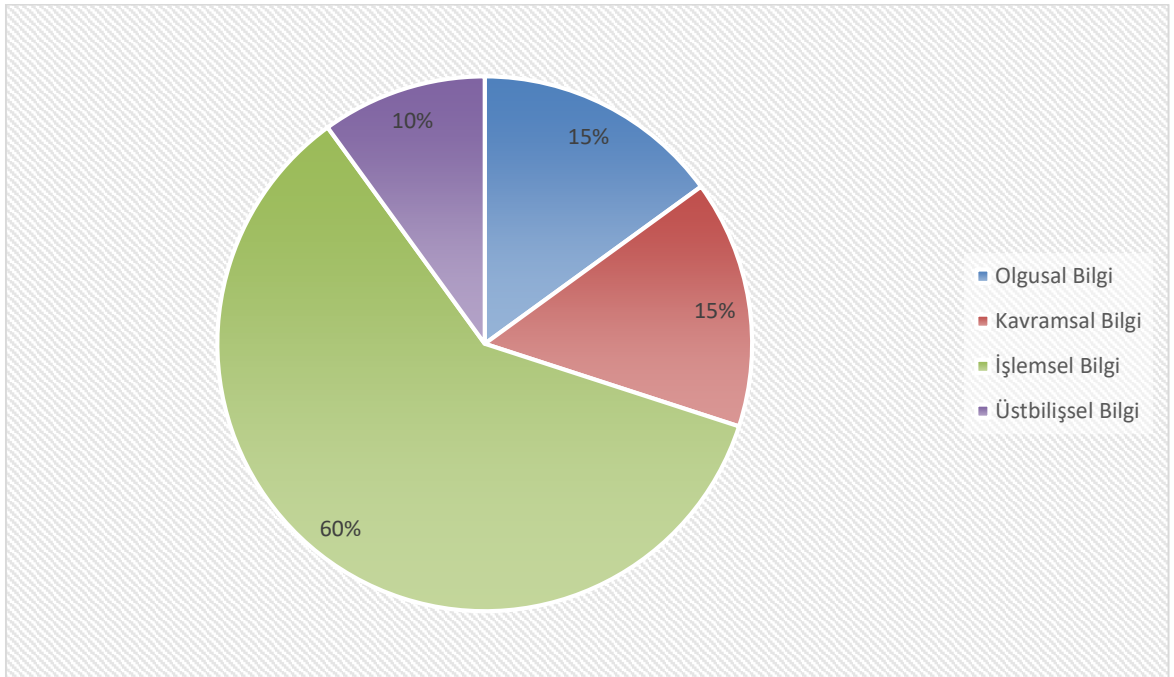
Yeterlilik Rev.00 “İş ve Meslek Danışmanlığı Faaliyetlerinin Yürütülmesi” birimine yönelik uygulanan performans sınavının kontrol listesinde yer alan performans göstergelerinin bilişsel süreç ve bilgi birikimi boyutlarındaki dağılımları Grafik 7-8’de gösterilmektedir.

Grafik 7: Performans Sınavının Bilişsel Süreç Boyutundaki Kategorilere Göre Dağılımı (Rev.00)



Performans sınavında adaylardan sergilemeleri beklenen bilgi, beceri ve yetkinliklerin bilişsel süreç kategorilerine göre %15'inin anlama, %50'sinin uygulama, %5'inin çözümlenme, %15'inin değerlendirme ve %15'inin yaratma basamağında yer aldığı grafik 7'de görülmektedir. Performans sınavında ölçülmek istenen hedeflerden hiç birisi hatırlama basamağında yer almamaktadır.

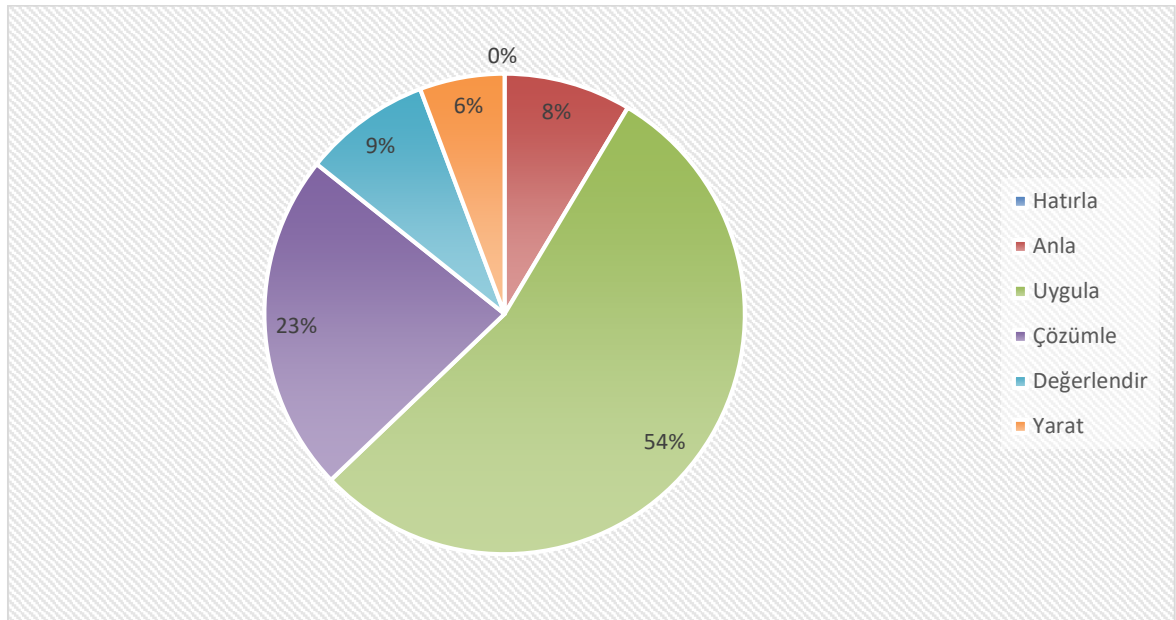
Grafik 8: Performans Sınavının Bilgi Birikimi Boyutu Kategorilerine Göre Dağılımı (Rev.00)



Performans sınavında adaylardan sergilemeleri beklenen bilgi, beceri ve yetkinliklerin bilgi birikimi kategorilerine göre %15'inin olgusal bilgi, %15'inin kavramsal bilgi, %60'ının işlemsel bilgi, %10'unun üstbilişsel bilgi basamağında yer aldığı grafik 8'de görülmektedir. Performans sınavında ölçülmek istenen hedeflerin büyük bir oranda üst seviye bilgi birikimi kategorilerinde yer aldığı görülmektedir.

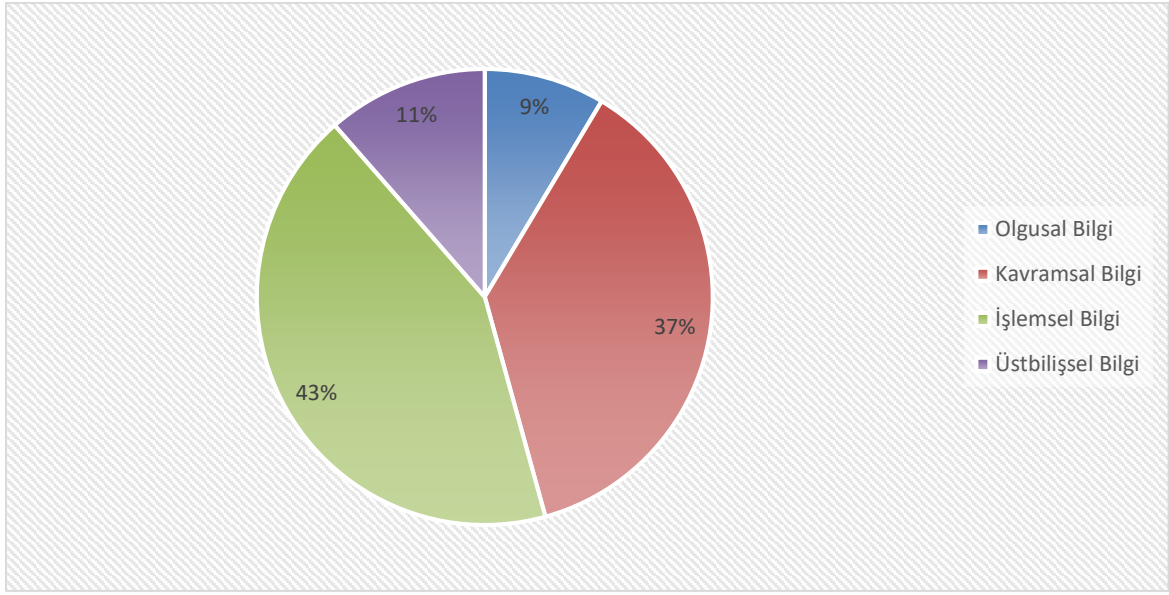
Yeterlilik Rev.01 “Danışanlara Yönelik Faaliyetlerinin Yürütülmesi” ve “İşverenlere, Eğitim ve Öğretim Kurumlarına Yönelik Faaliyetlerin Yürütülmesi” birimlerine yönelik uygulanan performans sınavlarının kontrol listesinde yer alan performans göstergelerinin bilişsel süreç ve bilgi birikimi boyutlarındaki dağılımları Grafik 9-10'da gösterilmektedir.

Grafik 9: Performans Sınavının Bilişsel Süreç Boyutundaki Kategorilere Göre Dağılımı (Rev.01)



Performans sınavında adaylardan sergilemeleri beklenen bilgi, beceri ve yetkinliklerin bilişsel süreç kategorilerine göre %8'inin anlama, %54'ünün uygulama, %23'ünün çözümlenme, %9'unun değerlendirme ve %6'sının yaratma basamağında yer aldığı grafik 9'da görülmektedir. Performans sınavında ölçülmek istenen hedeflerden hiç birisi hatırlama basamağında yer almamaktadır. Yeterlilik Rev.01'in performans sınavında yer alan performans göstergelerinin uygulama, çözümlenme, değerlendirme ve yaratma basamaklarındaki oranlarının (%92) Yeterlilik Rev.00'daki performans sınavında aynı bilişsel alan basamakları oranından (%85) daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Grafik 10: Performans Sınavının Bilgi Birikimi Boyutu Kategorilerine Göre Dağılımı (Rev.01)



Performans sınavında adaylardan sergilemeleri beklenen bilgi, beceri ve yetkinliklerin bilgi birikimi kategorilerine göre dağılımının %9'unun olgusal bilgi, %37'sinin kavramsal bilgi, %43'ünün işlemsel bilgi, %11'inin üstbilişsel bilgi basamağında yer aldığı grafik 10'da görülmektedir. Performans sınavında ölçülmek istenen performans göstergelerinin %91'inin üst seviye bilgi birikimi kategorilerinde yer aldığı görülmektedir

### 3.3 Öğrenme Kazanımlarının Sınav Soruları ile YBT Bilişsel Düzey Basamaklarına Göre Eşleşme Durumu

Çalışmanın üçüncü araştırma sorusu “Öğrenme kazanımları ile sınav soruları ağırlıklı olarak YBT'nin hangi basamağında eşleşmektedir?” şeklinde oluşturulmuştur. Bu araştırma sorusu kapsamında sınav sorularının taksonomi tablosundaki yerleri ile ulusal yeterlilikte yer alan öğrenme kazanımlarının taksonomi tablosunda yer aldığı basamaklar karşılaştırılarak sınav sorularının taksonomi tablosundaki uygunluk durumları çeşitli tablo ve grafiklerle sunulmuştur. Bu kısımda birimler bütün olarak değerlendirilmiş, toplam soru sayıları yeterlilikteki öğrenme kazanımlarının tamamı ile ilişkilendirilmiştir. İlk olarak Tablo 26'da Yeterlilik Rev.00'da yer alan 88 öğrenme kazanımı ile yeterliliğe yönelik hazırlanan teorik sınav sorularının taksonomi tablosundaki eşleşme durumları gösterilmiştir. Tablo 27'de ise Yeterlilik Rev.00'da yer alan “İş ve Meslek Danışmanlığı Faaliyetlerinin Yürütülmesi Birimi”nde yer alan öğrenme kazanımları ile performans sınavında yer alan performans göstergelerinin eşleşme durumları gösterilmiştir. Daha sonra Tablo 28'de Yeterlilik Rev.01'de yer alan 39 öğrenme kazanımı ile yeterliliğe yönelik hazırlanan teorik sınav

sorularının taksonomi tablosundaki eşleşme durumları gösterilmiştir. Tablo 29’da ise Yeterlilik Rev.01’de yer alan “Danışanlara Yönelik Faaliyetlerin Yürütülmesi” ve “İşverenlere, Eğitim ve Öğretim Kurumlarına Yönelik Faaliyetlerin Yürütülmesi” birimlerinde yer alan öğrenme kazanımları ile performans sınavında yer alan performans göstergelerinin eşleşme durumları gösterilmiştir.

Tablo 26: Öğrenme Kazanımlarının Taksonomi Tablosundaki Yerleri İle Teorik Sınav Sorularının Taksonomi Tablosundaki Yerlerinin Eşleşme Durumu (Rev.00)

Bilgi Birikimi Boyutu	Bilişsel Süreç Boyutu							
	Hatırla	Anla	Uygula	Çözümle	Değerlendir	Yarat	Top	%
<b>Olgusal Bilgi</b>	ÖK1.1-S50 ÖK1.4-S1 ÖK1.9-S5, S2 ÖK2.13-S13, S48 ÖK3.1-S27, S43 ÖK1.7-S42 ÖK2.4-S24 ÖK2.12-S47, S48, S13 ÖK1.5-S4, S5, S8, S29, S30 ÖK1.6-S1 ÖK4.1-S28 ÖK1.2-S27 ÖK1.1-S1, S2 ÖK2.1-S4, S5	3	16	1	1	0	35	39,7
<b>Kavramsal Bilgi</b>	7	11	18	3	3	1	43	48,8
<b>İşlemsel Bilgi</b>	2	0	7	0	0	0	9	10,2
<b>Üstbilişsel Bilgi</b>	0	0	1	0	0	0	1	1,3
<b>Toplam</b>	<b>23</b>	<b>14</b>	<b>42</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>88</b>	
<b>%</b>	<b>26</b>	<b>16</b>	<b>47,70</b>	<b>4,5</b>	<b>4,5</b>	<b>1,3</b>		<b>100</b>

Tablo 26’da görüldüğü gibi Yeterlilik Rev.00’a yönelik hazırlanan teorik sınav sorularının 88 öğrenme kazanımından 14’ü ile aynı bilişsel süreç ve bilgi birikimi kategorilerinde yer aldığı; 100 sorudan da 25’inin öğrenme kazanımları ile aynı basamakta eşleştiği tespit edilmiştir. Başka bir deyişle öğrenme kazanımlarının %16’sı doğru basamakta ölçülürken, sınav sorularının %25’i yeterlilikte yer alan öğrenme kazanımları ile aynı basamakta yer almaktadır.



Tablo 27: Öğrenme Kazanımlarının Taksonomi Tablosundaki Yerleri İle Performans Sınavının Taksonomi Tablosundaki Yerlerinin Eşleşme Durumu (Rev.00)

Bilgi Birikimi Boyutu	Bilişsel Süreç Boyutu							
	Hatırla	Anla	Uygula	Çözümle	Değerlendir	Yarat	Top	%
<b>Olgusal Bilgi</b>	8	2	ÖK2.2-S2 ÖK2.7-S9 ÖK3.9-S8	1	1	0	<b>23</b>	<b>46</b>
<b>Kavramsal Bilgi</b>	1	ÖK2.7-S7	9	2	ÖK.1.8-S1	0	<b>19</b>	<b>38</b>
<b>İşlemsel Bilgi</b>	2	ÖK2.5-S16 ÖK3.2-S14	ÖK2.2-S17 ÖK2.3-S3 ÖK4.3-S12	ÖK2.6-S6	0	ÖK3.7-S10 ÖK4.2-S11	<b>7</b>	<b>14</b>
<b>Üstbilişsel Bilgi</b>	0	0	ÖK2.4-S4 ÖK2.10-S20	0	0	0	<b>1</b>	<b>2</b>
<b>Toplam</b>	<b>11</b>	<b>9</b>	<b>26</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>50</b>	
<b>%</b>	<b>22</b>	<b>18</b>	<b>52</b>	<b>6</b>	<b>2</b>	<b>0</b>		<b>100</b>

Tablo 27’de görüldüğü gibi “İş ve Meslek Danışmanlığı Faaliyetlerinin Yürütülmesi Birimi”ne yönelik hazırlanan performans sınavının kontrol listesindeki 20 performans göstergesinden 15’i kazanımları doğru basamakta ölçmektedir. Geri kalan 5 gösterge bilişsel alanı ölçmeye yönelik olmadığı için taksonomi tablosunda sınıflandırılmamıştır. Yeterlilik Rev.00’da hangi öğrenme kazanımlarının teorik sınavla, hangi öğrenme kazanımlarının performans sınavıyla ölçülmesi gerektiği konusunda net bir ayırım bulunmamaktadır. Mevcut durumda 50 öğrenme kazanımının 15’inin (%30’unun) performans sınavında doğru basamakta ölçüldüğü tespit edilmiştir. Performans sınavında yer alan 15 performans göstergesi itibariyle değerlendirildiğinde ise performans göstergelerinin öğrenme kazanımları ile eşleşme oranının %100 olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 28: Öğrenme Kazanımlarının Taksonomi Tablosundaki Yerleri İle Teorik Sınav Sorularının Taksonomi Tablosundaki Yerlerinin Eşleşme Durumu (Rev.01)

Bilgi Birikimi Boyutu	Bilişsel Süreç Boyutu							
	Hatırla	Anla	Uygula	Çözümle	Değerlendir	Yarat	Top	%
<b>Olgusal Bilgi</b>	ÖK1.2-S.8 ÖK.3.1-S.17 ÖK1.1-S.8	ÖK1.3-S.28	0	0	0	0	5	12,82
<b>Kavramsal Bilgi</b>	ÖK4.1-S.17 ÖK.5.1-S.14	ÖK1.1-S.4 ÖK2.1-S.5 ÖK4.1-S18 ÖK1.5-S.37 ÖK1.6-S.329	5	0	2	0	18	46,17
<b>İşlemsel Bilgi</b>	ÖK1.3-S.9 ÖK2.2-S.10	6	1	1	1	2	14	35,89
<b>Üstbilişsel Bilgi</b>	0	0	1	1	0	0	2	5,12
<b>Toplam</b>	<b>9</b>	<b>16</b>	<b>7</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>39</b>	
<b>%</b>	<b>23,10</b>	<b>41,02</b>	<b>17,94</b>	<b>5,12</b>	<b>7,70</b>	<b>5,12</b>		<b>100</b>

Tablo 28’de görüldüğü gibi yeterlilik Rev.01’de yer alan 39 öğrenme kazanımını ölçmeye yönelik hazırlanan 90 teorik sınav sorusunun 13 tanesi öğrenme kazanımlarını aynı basamakta ölçmektedir. Başka bir ifadeyle öğrenme kazanımlarının %33’ü doğru basamakta ölçülmektedir.

Tablo 29: Öğrenme Kazanımlarının Taksonomi Tablosundaki Yerleri İle Performans Sınavının Taksonomi Tablosundaki Yerlerinin Eşleşme Durumu (Rev.01)

Bilgi Birikimi Boyutu	Bilişsel Süreç Boyutu							
	Hatırla	Anla	Uygula	Çözümle	Değerlendir	Yarat	Toplam	%
<b>Olgusal Bilgi</b>	2	1	0	0	0	0	3	10,34
<b>Kavramsal Bilgi</b>	2	ÖK2.1-S1 ÖK2.2-S2 ÖK3.4-S1	ÖK2.3-S4 ÖK2.5-S10 ÖK2.6-S11 ÖK3.2-S15 ÖK2.3-S4	0	ÖK3.4-S17	0	14	48,27
<b>İşlemsel Bilgi</b>	1	ÖK.2.4-S9	ÖK3.3-S10	ÖK2.3-S6	ÖK3.2-S13	ÖK4.2-S16	9	31,05
<b>Üstbilişsel Bilgi</b>	0	0	ÖK2.1-S4	1	0	1	3	10,34
<b>Toplam</b>	5	10	7	2	3	2	29	
<b>%</b>	17,24	34,48	24,14	6,89	10,34	6,89		100

Tablo 29’da görüldüğü gibi “Danışanlara Yönelik Faaliyetlerin Yürütülmesi” ve “İşverenlere, Eğitim ve Öğretim Kurumlarına Yönelik Faaliyetlerin Yürütülmesi” birimlerinde yer alan 29 öğrenme kazanımından 15 tanesi doğru basamakta ölçülmüştür. Performans sınavı anlama basamağından başlayarak daha üst düzey zihinsel faaliyetleri gerektiren uygulama, çözümleme, değerlendirme ve yaratma basamaklarını ölçecek şekilde tasarlanmıştır. Hatırlama basamağında yer alan 5 öğrenme kazanımının teorik sınav kapsamında ölçülmüş olması sebebiyle performans sınavının değerlendirilmesi 24 öğrenme kazanımını içerecek şekilde yapılmıştır. 24 öğrenme kazanımından 15 tanesi, başka bir ifadeyle %63’ü performans sınavında doğru basamakta ölçülmüştür. Performans sınavında yer alan performans göstergelerinden 1’i duyuşsal alan, 19’u bilişsel alanı ölçmeye yönelik hazırlanmıştır. Bu nedenle performans sınavı açısından, 19 performans göstergesinden 14’ünün öğrenme kazanımlarını doğru basamakta ölçtüğü; yani %74’ünün öğrenme kazanımları ile taksonomi tablosunda eşleştiği tespit edilmiştir. Yeterlilik Rev.01’de öğrenme kazanımları ile performans sınavının eşleşme durumundaki bu artış yeterlilik formatının revize edilmesinden kaynaklanmaktadır. Yeterlilik Rev01’de, Rev.00’in aksine teorik sınav ve/veya performans sınavı ile ölçülmek istenen kazanımlar tek tek belirlenmiş

ve kontrol listeleri geliştirilmiştir. Kontrol listesinde yer alan adımlar doğrudan performans sınavlarına girdi oluşturmakta ve bu sayede, yeterlilikte beklenen kazanımlar ile sınav sorularının tutarlılığının artırılması sağlanabilmektedir.

## SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu bölümde alt problemlere ait bulgular yardımıyla ulaşılan sonuçlara yer verilmiş, sonuçlar tartışılmış, öğrenme kazanımları ve sınav sorularının hazırlanmasında, YBT'nin kullanılmasına yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Araştırma kapsamında İş ve Meslek Danışmanı (Seviye 6) Ulusal Yeterliliği Rev.00 ve Rev.01'de yer alan öğrenme kazanımları ile bu yeterlilikler kapsamında 2016 ve 2017 yıllarında uygulanan teorik ve performans sınavları YBT'ye göre incelenmiş ve şu sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Yeterliliklerde yer alan öğrenme kazanımları YBT'nin bilgi birikimi ve bilişsel süreç boyutlarına göre sınıflandırılmış ve Rev.00'da yer alan öğrenme kazanımlarının %90'ının alt düzey bilişsel basamaklarda (hatırla, anla, uygula) ve %40'ının alt düzey bilgi birikimi (olgusal bilgi) türlerinde yer aldığı; Rev.01'de yer alan öğrenme kazanımlarının %82'nin alt düzey bilişsel basamaklarda (hatırla, anla, uygula) ve %13'ünün alt düzey bilgi birikimi (olgusal bilgi) türlerinde yer aldığı görülmüştür.

İş ve Meslek Danışmanlığı mesleğine girişte bireylerin analiz, sentez, değerlendirme gibi üst düzey bilişsel işlemlere sahip olmaları beklenmektedir.<sup>54</sup> YBT'de yer alan bilgi türleri ve bilişsel süreç kategorileri incelendiğinde üst düzey kategorilere ilerledikçe bilginin transferi, uygulanması, analiz edilmesi, strateji geliştirilmesi gibi unsurlar artış göstermektedir. Dolayısıyla İş ve Meslek Danışmanının danışan sorunlarını etkili bir şekilde çözebilmesi için söz konusu düşünme becerilerine sahip olması gerekmektedir. Lisans eğitimi gerektiren bir meslek alanına seçilecek kişileri belirlemede, öğrenme kazanımlarının daha çok üst düzey bilişsel süreç kategorilerinde (çözümle, değerlendir, yarat) ve daha karmaşık bilgi türlerinde (kavramsal bilgi, işlemsel bilgi ve üstbilişsel bilgi) yer alması gerekmektedir. Ancak İş ve Meslek Danışmanı (Seviye 6) Ulusal Yeterliliği Rev.00 ve Rev.01 incelendiğinde, öğrenme kazanımlarının büyük bir oranının alt düzey bilişsel basamaklarda (hatırla, anla, uygula) ve alt düzey bilgi birikimi (olgusal bilgi ve kavramsal bilgi) türlerinde yer aldığı görülmüştür. Bu gibi durumlardan kaçınmak için, bir yeterliliğin içerdiği öğrenme kazanımları oluşturulurken, yeterlilik için belirlenen seviyeye ilişkin TYÇ seviye tanımlayıcılarıyla yeterliliğin öğrenme

---

<sup>54</sup> <http://www.bls.gov/ooh/community-and-social-service/school-and-career-counselors.htm>

kazanımları arasındaki uyumun sağlanmasına dikkat edilmelidir. Bu nedenle, öğrenme kazanımları belirlenirken Yenilenmiş Bloom Taksonominin daha etkin kullanılması önerilmektedir.

2. Yeterlilikler kapsamında 2016 ve 2017 yıllarında gerçekleştirilen sınav soruları YBT'nin bilgi birikimi ve bilişsel süreç boyutlarına göre sınıflandırılmış ve teorik sınav sorularının Rev.00'da tamamının, Rev.01'de %82'sinin hatırlama bilişsel süreç kategorisinin olgusal bilgi basamağında yer aldığı tespit edilmiştir. Performans sınavlarında ise Rev.00'da %15'inin anlama, %50'sinin uygulama, %35'inin üst seviye bilişsel süreç kategorilerinde (çözümle, değerlendir, yarat); Rev.01'de ise %8'inin anlama, %54'ünün uygulama, %23'ünün üst seviye bilişsel süreç kategorilerinde (çözümle, değerlendir, yarat) yer aldığı tespit edilmiştir.

Ulusal yeterliliklerin içerdiği öğrenme kazanımlarının yeterliliğin yer alması öngörülen TYÇ seviyesine uygun oluşturulması kadar, ölçme ve değerlendirmenin de yeterliliğin seviyesine uygun yapılması önem arz etmektedir. Araştırma kapsamında incelenen teorik sınav sorularının tamamının çoktan seçmeli sorular şeklinde uygulandığı görülmektedir. Aynı zamanda testlerde yer alan soruların doğrudan bir kitapta yer alan bilgileri hatırlamaya yönelik olduğu ve bu nedenle de hatırlama basamağının olgusal bilgi türünde kaldığı görülmektedir. Çoktan seçmeli soruları diğer ölçme araçlarından ayıran en temel farklardan birisi doğru yanıtın maddenin içinde verilmesi ve bu nedenle ölçülen davranışa yeterince sahip olmayanların da doğru cevabı görünce anımsamasının kolaylaşmasıdır. Bu nedenle ileri düzeydeki karmaşık davranışları ölçmede yetersiz kalacağı; daha çok hatırlamaya yönelik davranışları ölçmeye uygun olduğu, yaratıcılığı azalttığı ve bu nedenle taksonomide yer alan üst düzey basamakları ölçmede yetersiz kalacağı değerlendirilmektedir.<sup>55</sup> Ancak çoktan seçmeli sorularda madde kökü (sorunun sorulduğu ve çözüm için gerekli bilgilerin yer aldığı kısım)<sup>56</sup> değiştirilerek (bir metin verilerek danışmandan vaka analizi yapması istenebilir) soruların daha üst düzey davranışları ölçmesi sağlanabilir.

Daha önce değinilmiş olan 6. seviye bir yeterliliğe sahip bireyden beklenen problem çözüme, problemleri organize etme, yeni ve orijinal fikirler üretme, bilgileri yeni

---

<sup>55</sup> Atılğan; Kan; Doğan; a.g.e., s.225

<sup>56</sup> Özçelik; a.g.e., s.90.

durumlara transfer etme, görüşleri değerlendirme, fikirleri analiz etme gibi üst seviye bilişsel kazanımları ölçmeye yönelik sınavlar tasarlanmalıdır. İş ve Meslek Danışmanı (Seviye 6) Ulusal Yeterliliğine yönelik ölçme ve değerlendirmede yazılı sınavlar, açık uçlu sınavlar, boşluk doldurmalı sınavlar, eşleştirme sınavları gibi sınav türlerinin ölçme araçları olarak kullanılması önerilmektedir.

3. Uygulanan sınavlarda yer alan sorularla ilgili öğrenme kazanımlarının YBT'ye göre bilgi boyutu ve bilişsel süreç basamağı karşılaştırılmış ve Rev.00'a yönelik uygulanan teorik sınavda yer alan soruların %25'inin; Rev.01'e yönelik uygulanan teorik sınavda yer alan soruların yalnızca %14'ünün ilgili öğrenme kazanımlarıyla aynı bilgi boyutu ve bilişsel süreç basamağında olduğu belirlenmiştir. Performans sınavlarında ise Rev.00'a yönelik uygulanan performans sınavında performans göstergelerinin tamamı öğrenme kazanımları ile aynı bilgi boyutu ve bilişsel süreç basamağında; Rev.01'e yönelik olan da ise performans göstergelerinin %74'ünün öğrenme kazanımları ile aynı bilgi boyutu ve bilişsel süreç basamağında yer aldığı tespit edilmiştir.

Ölçme araçlarında bulunması gereken güvenilirlik şartı gereğince ölçme aracından elde edilen sonuçların benzer koşullar altında tekrar uygulandığında yeniden elde edilmesi; geçerlik şartı gereğince de ölçme aracının ölçmek istediği özelliği amacına uygun olarak farklı özelliklerle karıştırmadan ölçmesi gerekmektedir. Uygun bir ölçme ve değerlendirme sürecinden bahsedebilmemiz için ulusal yeterlilikler kapsamında yapılan sınavların da bu iki temel teknik şartı sağlıyor olması gerekmektedir. Güvenirlik ve geçerlik şartlarının gereğince sınavlarda kullanılan ölçme araçlarında hataların minimize edilmesi, sınav sorularının ulusal yeterlilikte yer alan öğrenme kazanımlarının tamamının ölçülmesi, diğer bir deyişle ölçülmeyen hiçbir öğrenme kazanımı kalmaması gerekmektedir. Ayrıca, ölçme araçlarında geçerlik koşulunun sağlanabilmesi için kapsam geçerliğinin de sağlanmış olması gerekmektedir. Kapsam geçerliği, bir testin bu testle ölçülmek istenen davranışları ne derecede kapsadığı ile ilgilidir.<sup>57</sup> Uygulanan sınavlar kapsam açısından ölçmeye konu olan yeterlilikte yer alan öğrenme kazanımlarını yeterli seviyede ölçüyor olmalıdır. Sınava giren adayların başarılarının doğru bir şekilde ölçülebilmesi için ölçme araçlarının ulusal yeterliliklerde yer alan öğrenme kazanımlarını temsil ediyor olması gerekmektedir. Uygulanan sınavlarda kapsam geçerliğinin sağlanabilmesi

---

<sup>57</sup> Atılğan; Kan; Doğan; a.g.e., s.51

amacıyla, sınav ve belgelendirme kuruluşlarının, öğrenme kazanımlarını doğru basamaklarda ölçebilmeleri için belirtke tabloları oluşturmaları önerilmektedir.



## EKLER

### EK.1 YBT TABLOSU ÖRNEK FİİLLER

**1. Hatırlama:** Bellekten bilgiyi geri getirme, anımsama, tanıma.  
Öğrenme kazanımlarının yazılmasında kullanılabilir fiiller;  
Sıralama, listeleme, düzenleme, sınıflama, toplama, tanımlama, gösterme, tarif etme, ezberleme, tekrarlama, sunma, alıntılama, kopyalama, söyleme, tespit etme, ana hatlarıyla belirtme, kaydetme, anlatma, belirtme, ifade etme vs.

**2. Anlama:** Değişik tipteki yazılı ya da grafiksel malzemeden anlam çıkarma.  
Öğrenme kazanımlarının yazılmasında kullanılabilir fiiller;  
Açıklama, sonuç çıkarma, yorumlama, ilişkilendirme, değiştirme, ayırt etme, tartışma, tahmin etme, sınıflandırma, açıklık getirme, ayırma, seçme, dönüştürme, farkına varma, tarif etme, genelleştirme, çözüme, örnekle açıklama, teşhis etme, karşılaştırma vs.

**3. Uygulama:** Uygulayarak ya da yaparak, bir yöntemi kullanma ya da icra etme.  
Öğrenme kazanımlarının yazılmasında kullanılabilir fiiller;  
Uygulama, takdir etme, hesaplama, değiştirme, tercih etme, hazırlama, karar verme, tamamlama, ispat etme, gösterme, ortaya çıkarma, oluşturma, dramatize etme, kullanma, çalıştırma, inceleme, bulma, çözüme, örneklerle açıklama, uyarılama, organize etme, üretme, ilişkilendirme, seçme, programlama, aktarma vs.

**4. Analiz Etme:** Materyali ya da kavramı parçalarına ayırma, parçaların birbirleri ile ya da bütünle ya da amaçla nasıl ilişkili ya da ilişkisiz olduğunu belirleme.  
Öğrenme kazanımlarının yazılmasında kullanılabilir fiiller;  
Analiz etme, karşılaştırma, tartışma, deney yapma, ayırma, bölme, düzenleme, değer biçme, kategorize etme, sonuç çıkarma, tasnif etme, ortaya koyma, ayırt etme, ilişkilendirme, belirtme, aradaki farkı göstererek karşılaştırma, eleştirme, tartışma, müzakere etme, belirleme, inceleme, teşhis etme, anlam çıkarma, gözden geçirme, denetleme, sorgulama, irdeleme vs.

**5. Değerlendirme:** Ölçütlere ve standartlara dayanarak, karşılaştırma ve kritikler yoluyla yargılama.  
Öğrenme kazanımlarının yazılmasında kullanılabilir fiiller;  
Değerlendirme, eleştirme, yargıya varma, öneride bulunma, tahmin etme, kesinleştirme, tespit etme, tavsiye etme, sonuca varma, sonuç çıkarma, karşılaştırma, karar verme, ikna etme, savunma, yorumlama, tasnif etme, ispatlama, doğrulama, ölçme, tahmin etme, öngörme, oranlama, geçerliliğini denetleme, çözüme, ilişkilendirme, değer biçme, yargıda bulunma vs.

**6. Yaratma:** Öğeleri işlevsel bir bütünlükte ya da tutarlı bir biçimde bir araya getirme. Öğeleri, genelleme, planlama ya da üretme yoluyla, yeni bir desende ya da yapıda yeniden organize etme.

Öğrenme kazanımlarının yazılmasında kullanılacak fiiller;

Oluşturma, yaratma, yeniden yazma, gözden geçirme, genelleme, belirtme, önerme, kurma, organize etme, ilişkilendirme, birleştirme, yapma, tasarlama, geliştirme, planlama, saptama, formüle etme, meydana getirme, bütünleştirme, uyarlama, yönetme, yeniden düzenleme, hazırlama, bulgulardan sonuç çıkarma, tayin etme, düzeltme vs.

## EK.2 ÖĞRENME KAZANIMININ YBT TABLOSUNDA SINIFLANDIRILMASI

**Öğrenme Kazanımı:** Danışana yönelik uygulanabilecek uygun test (kişilik, yetenek, bilgi, beceri vb.) metodunu uygular.

**Ad:** Danışana yönelik uygulanabilecek uygun test metodu

**Fiil:** uygulama

**Bilgi Birikimi Boyutu:**

- A. Olgusal bilgi
- B. Kavramsal bilgi  
(danışana yönelik uygulanabilecek uygun test metodu)
- C. İşlemsel bilgi
- D. Üstbilişsel bilgi

**Bilişsel Süreç Boyutu:**

- 1. Hatırla
- 2. Anla
- 3. Uygula
- 4. Çözümle
- 5. Değerlendir
- 6. Yarat

Bilgi birikimi boyutu	BİLİŞSEL SÜREÇ BOYUTU					
	1. Hatırlama	2. Anlama	3. Uygulama	4. Çözümleme	5. Değerlendirme	6. Yaratma
E. Olgusal Bilgi						
F. Kavramsal Bilgi			X			
G. İşlemsel Bilgi						
H. Üstbilişsel Bilgi						

Danışana yönelik uygulanabilecek uygun test (kişilik, yetenek, bilgi, beceri vb.) metodunu uygular.

## KAYNAKÇA

- Akçay Zileli, Yaprak; **“Ulusal Yeterlilik Özelinde Belirlenen Yetkilendirme Kriterleri Çerçevesinde Kalite Güvencesinin Değerlendirilmesine Yönelik Risk Tabanlı Model Önerisi”**, Uzmanlık Tezi, Mesleki Yeterlilik Kurumu, Ankara 2013.
- Akçamete, Prof. Dr. Gönül; **“Türkiye’de Bologna Süreci Uygulamaları Projesi 2009-2011 Dönemi”**, Yeterliklere Dayalı Öğrenme Çıktılarının Oluşturulması, Ankara 2010.
- Arı, Asım; **“Bloom’un Gözden Geçirilmiş Bilişsel Alan Taksonomisinin Türkiye’de ve uluslararası alanda kabul görme durumu”**, **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri**, 11 (2), Eskişehir 2011.
- Arı, Asım; **“Bilişsel Alan Sınıflamasında Yenilenmiş Bloom, SOLO, Fink, Dettmer Taksonomileri ve Uluslararası Alanda Tanınma Durumları”**, **Uşak Üniversitesi sosyal Bilimler Dergisi**, 6 (2), Uşak 2013.
- Arslan, Serhat; Tutkun, Ö. Faruk; Demirtaş, Zeynep; Gür Erdoğan, Duygu; **“Revize Bloom Taksonomisinin genel yapısı: gerekçeler ve değişiklikler”**, **International Journal of Social Science**, Sayı 10, 2015.
- Atılğan, Doç. Dr. Hakan; Kan, Prof. Dr. Adnan; Doğan, Doç. Dr. Nuri; **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme**, Anı Yayıncılık, 8. Baskı, Ankara 2015.
- Ayvacı, Hakan Şevki; Türkdoğan, Ali; **“Yeniden yapılandırılan Bloom taksonomisine göre fen ve teknoloji dersi yazılı sorularının incelenmesi”**, **Türk Fen Eğitimi Dergisi**, 7 (1), Trabzon 2010.
- Balta Yurtdagülen, Nazan Aylin; **İlköğretim Okullarında Uygulanan Sınavlarda Tam Öğrenmenin (Bloom Taksonominin) Kullanılmasının Önemi**, Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul 2006.
- Bümen, T. Nilay; **“Program Geliştirmede Bir Dönüm Noktası: Yenilenmiş Bloom Taksonomisi”**, **Eğitim ve Bilim Dergisi**, Cilt 31, Sayı 142, İzmir 2006.
- Coşar, Yeşim; **“İlköğretim Altıncı Sınıf Matematik Dersi Çalışma Kitabındaki Soruların Kapsam Geçerlik ve Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin Bilişsel Süreç Boyutuna Göre Analizi”** Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Ortaöğretim Fen ve Matematik Ana Bilim Dalı, Erzurum 2011.
- Çolak, Kerem; **“Tarih Dersi Sınav Sorularının Bloom Taksonomisinin Bilişsel Alan Düzeyi Açısından Sınıflandırılması”** Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon 2008.
- Dalak, Orhan; **“TEOG Sınav Soruları İle 8. Sınıf Öğretim Programlarındaki İlgili Kazanımların Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre İncelenmesi”** Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep 2015.
- Demir, Papatya; **“Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre 2005 Yılı Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Yer Alan Kazanımlar Ve Seviye Belirleme Sınav Soruları”** Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlköğretim Anabilim Dalı Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun 2015.

- Demirel, Özcan; **Eğitimde Program Geliştirme: Kuramdan Uygulamaya**, Pegem Akademi, 18. Baskı, Ankara 2012.
- Dursun, Ali; **“YGS 2013 Matematik Soruları İle Ortaöğretim 9. Sınıf Matematik Sınav Sorularının Bloom Taksonomisi Ve Öğretim Programına Göre Değerlendirilmesi”** Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi - Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitülerinin Ortak Yürüttüğü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Ana Bilim Dalı, İstanbul 2014.
- Gökler, Z. Sümeyye; **“İlköğretim İngilizce Dersi Hedefleri Kazanımları SBS Soruları ve Yazılı Sınav Sorularının Yeni Bloom Taksonomisine Göre Değerlendirilmesi”** Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eskişehir 2012.
- Güler, Emine ve Zafer, Erkan; **“Ortaokul Türkçe dersi öğrenci çalışma kitaplarındaki kelime öğretimi etkinliklerinin bilişsel düzeyleri”**, **International Journal of Languages’ Education and Teaching**, Mannheim/Germany 2015.
- Gündüz, Yüksel; **“İlköğretim 6, 7 ve 8. Sınıf Fen Ve Teknoloji Sorularının Ölçme Araçlarına ve Bloom’un Bilişsel Alan Taksonomisine Göre Analizi”**, **Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi**, Cilt 6, Sayı 2, Aralık 2009,
- Gür Erdoğan, Duygu; Arslan, Serhat; Tutkun, Ö. Faruk; Demirtaş, Zeynep; **“Bloom Orijinal Bilişsel Alan Sınıflaması ile Yenilenmiş Sınıflamanın Karşılaştırılması”**, **The Journal of Academic Social Science**, 10 (3), 2015.
- Kahramanoğlu, Elif; **“İlköğretim Fen ve Teknoloji ders kitaplarının Bloom Taksonomisi açısından değerlendirilmesi”**, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, İstanbul 2013.
- Kala, Aylin; **“KPSS Biyoloji Alan Bilgisi Sorularının Alan Bilgisi Yeterlikleri Çerçevesinde Yenilenmiş Bloom Taksonomisi ile Analizi: 2013 Yılı Örneği”** Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanlar Eğitimi Ana Bilim Dalı, İstanbul 2015.
- Keray, Betül; **“Söyleşi Metinleri Yoluyla Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Soru Sorma Becerilerinin Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre İncelenmesi”** Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Sakarya 2012.
- Krathwhol, R. David; **“A revision of Bloom taxonomy: an overview”**, **Theory Into Practice**, 41(4), 2002.
- Özçelik, Durmuş Ali; **Öğrenme, Öğretim ve Değerlendirme ile İlgili Bir Sınıflama**, Pegem Akademi, 2. Baskı, Ankara 2014.
- Savaş, Ömer; **“Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarındaki Dinleme Etkinliklerinin Güncelleştirilmiş Bloom Sınıflamasına Göre Üst Düzey Bilişsel Beceriler Açısından Değerlendirilmesi”** Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Bolu 2014.
- Senemoğlu, Prof. Dr. Nuray; **Gelişim, Öğrenme ve Öğretim**, Pegem Akademi, 25. Baskı, Ankara 2013.

- Şeker, Hasan, “Bloom’un Taksonomisinden, Bilişsel Süreç Boyutlarının Sınıflandırmasına Doğru Revize Edilen Taksonomi Üzerine” **Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 3 (39), Adana 2010. 01-09.
- Tekin, Halil; **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme**, Yargı Yayınevi, 17. Baskı, Ankara 2004.
- Tolan, Yonca; “Seviye Belirleme Sınavı (SBS) Sorularının Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programına Uygunluğu ve Bloom Taksonomisine Göre İncelenmesi”, Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı, Erzurum 2011.
- Tutkun, Ö. Faruk; “Bloom’un Yenilenmiş Taksonomisi Üzerine Genel Bir Bakış”, **Sakarya University Journal of Education**, Sakarya 2012.
- Yurdabakan, İrfan; “Bloom’un revize edilen taksonomisinin eğitimde ölçme ve değerlendirmeye etkileri”, **Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, 11(2), Gaziantep 2012.

## TERİMLER SÖZLÜĞÜ

**Akreditasyon:** Yetkili bir kurum tarafından; belgelendirme veya eğitim kuruluşlarının ulusal veya uluslararası kabul görmüş teknik ölçütlere göre değerlendirilmesi, yeterliliğinin onaylanması ve düzenli aralıklarla denetlenmesini,

**Başarım Ölçütü:** Ulusal ve uluslararası kabul görmüş normlara göre bireyin mesleğini icra edip etmediğini ölçme ve değerlendirmeye imkân sağlayan kriterleri,

**Beceri:** Belirli bir konuda veya görevde performans gösterebilmek için gerekli olan bilişsel (mantıksal, sezgisel ve yaratıcı düşünme) ve pratik (el becerisi ve yöntem, malzeme, araç ve gereçlerin kullanımı) becerileri,

**Bilgi:** Bir iş alanına ilişkin olgular, ilkeler, süreçler ve genel kavramlar hakkında (kuramsal ve/veya fiili) bilgileri,

**Görev:** Performans ve değerlendirme yönünden mesleğin temel alanlarını tanımlayan, tek başına anlamlı, bir grup ilişkili işlemin genel başlığı olarak düşünülebilen, mesleğin temel ve önemli fonksiyonları

**İşlem:** En az iki işlem basamağından (eylem) oluşan, mesleğin icra edilmesi sürecinde gözlemlenip ölçülebilir çıktıları (ürün, hizmet veya karar) olan başlangıç ve bitiş noktaları belirli anlamlı iş birimleri,

**Kontrol Listesi:** Yeterlilik birimlerinin ekinde yer alan ve adayların ölçme ve değerlendirilme sürecinde kullanılan bilgi, beceri ve yetkinlik ifadesini içeren listeleri,

**Mesleki Yeterlilik Belgesi:** Sadece, MYK tarafından yetkilendirilen kuruluşlarca ulusal yeterliliklere göre yapılan sınav, ölçme ve değerlendirme sonucunda başarılı olan bireylere verilen belgeleri,

**Öğrenme Kazanımı:** Bir öğrenme süreci sonunda (yaygın, örgün, sargın) bir bireyin sahip olduğu, bilgi, beceri ve yetkinlikleri,

**Ölçme ve Değerlendirme:** Bireylerin sahip olduğu bilgi, beceri ve yetkinliğin önceden tanımlanmış kriterlere göre değerlendirilmesini,

**Ölçme ve Değerlendirme Yöntemi:** Adayların bilgi, beceri ve yetkinliklerinin değerlendirilmesinde kullanılan teorik, uygulamalı ve benzeri yöntemleri,

**Sektör Komiteleri:** MYK tarafından görevlendirilen kurum ve kuruluşlarca hazırlanan meslek standartlarının ulusal meslek standardı, yeterliliklerin ise ulusal yeterlilik olarak kabul edilebilmesi için inceleme yapan, önerilerde bulunan ve Yönetim Kuruluna sunulmasına karar veren komiteleri,

**Seviye Tanımlayıcıları:** Ulusal Yeterlilik Çerçevesinin her bir seviyesi için öğrenme kazanımları kullanılarak hazırlanmış tanımlardır.

**Seviye:** Ulusal Yeterlilik Çerçevesinin öğrenme kazanımlarıyla tanımlanmış her bir düzeyi,

**TS EN ISO/IEC 17024:** Uluslararası Standardizasyon Teşkilatı tarafından kabul edilen “Uygunluk Değerlendirmesi – Personel Belgelendirmesi Yapan Kuruluşlar için Genel Şartlar” standardı,

**Ulusal Meslek Standardı:** Mesleki Yeterlilik Kurumu tarafından yürürlüğe konulan bir mesleğin başarı ile icra edilebilmesi için gerekli görev ve işlemleri içeren belgeyi,

**Ulusal Yeterlilik Sistemi:** Ulusal ve uluslararası meslek standartlarını temel alarak teknik ve mesleki eğitim standartlarının ve yeterliliklerin geliştirilmesi, uygulanması ve bunlara ilişkin akreditasyon, yetkilendirme, denetim, ölçme, değerlendirme ve belgelendirmeye ilişkin kural ve faaliyetleri,

**Ulusal Yeterlilik:** Ulusal meslek standardı veya uluslararası standartlar temel alınarak hazırlanan, Mesleki Yeterlilik Kurumu Yönetim Kurulu tarafından onaylanan, belgelendirme ve eğitim akreditasyonu süreçlerinde kullanılan belgeyi,

**Uluslararası Meslek Standardı:** Türkiye'nin üyesi olduğu ya da tanıdığı uluslararası kuruluşlar tarafından bir mesleğin icrasına ilişkin olarak onaylanmış, uluslararası kabul gören meslek standardı ya da yeterliliklerden Mesleki Yeterlilik Kurumu tarafından kabul edilen normları,

**Yeterlilik Birimi:** Ulusal yeterliliklerde zorunlu veya seçmeli olarak yer alan, bağımsız olarak ölçülebilen, transfer edilebilir yeterlilik bölümünü,

**Yetkilendirilmiş Belgelendirme Kuruluşu:** Türk Akreditasyon Kurumu veya Avrupa Akreditasyon Birliği ile çok taraflı tanıma anlaşması imzalamış akreditasyon kurumlarınca akredite edilmiş ve Mesleki Yeterlilik Kurumu tarafından sınav ve belgelendirme yapmak üzere yetkilendirilmiş olan personel belgelendirme kurum ve kuruluşları,

**Yetkinlik:** Bilgi ve becerilerin bir çalışma ve/veya öğrenme ortamında sorumluluk alarak ve/veya özerk çalışma göstererek kullanılması, öğrenme gereksinimlerinin belirlenmesi ve karşılanmasını

ifade etmektedir.



## **ÖZGEÇMİŞ**

1988 yılında Ankara’da doğdu. İlkokulu 29 Ekim İlköğretim Okulu’nda tamamladıktan sonra 2005 yılında Ankara Başkent Lisesinden mezun oldu. 2006 yılında Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi İktisat bölümünde başladığı lisans eğitimini 2011 yılında tamamladı. Haziran 2013’ten bu yana Mesleki Yeterlilik Kurumu Meslek Standartları Dairesi’nde uzman yardımcısı olarak görev yapmaktadır.