



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ



Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı

Coğrafya Eğitimi Bilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi

**TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ ÖĞRETİM PROGRAMI 9.SINIF
COĞRAFYA DERS KİTABINDA YER ALAN ETKİNLİKLERİN BİLİŞSEL
DÜZEYLERE GÖRE İNCELENMESİ**

Esra GÜNDOĞAN
ORCID: 0000-0001-5345-7985

Danışman
Prof. Dr. Adnan PINAR
ORCID: 0000-0002-5256-7901

Konya – 2026

ÖN SÖZ

Bu çalışma, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında hazırlanan 9. sınıf Coğrafya ders kitabındaki etkinliklerin Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'nin bilişsel süreç boyutuna göre incelenmesini konu edinmektedir. Ders kitaplarının programın sahadaki en temel yansıması olması, bu araştırmayı hem güncel hem de bilimsel açıdan önemli kılmıştır. Çalışmada elde edilen bulguların, coğrafya eğitimi literatürüne ve öğretim programı–uygulama uyumu konusundaki çalışmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Tez süreci boyunca akademik rehberliği, değerli yönlendirmeleri ve desteğiyle çalışmama büyük katkı sunan Prof. Dr. Adnan Pınar'a en içten teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca araştırma süresince manevi desteklerini esirgemeyen eşim Necati GÜNDOĞAN'a teşekkür ederim.

Bu çalışmanın, coğrafya eğitiminin niteliğini artırmaya yönelik yapılacak araştırmalara faydalı olması dileğiyle...

Esra GÜNDOĞAN

Mart 2026

İÇİNDEKİLER

ÖN SÖZ.....	ii
İÇİNDEKİLER.....	iii
TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU	v
BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ	vi
SİMGELER VE KISALTMALAR.....	vii
ÖZET	viii
ABSTRACT	ix
BÖLÜM 1.....	1
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	3
1.3. Araştırmanın Önemi	3
1.4. Sayıtlar	5
1.5. Sınırlılıklar.....	5
1.6. Tanımlar	5
BÖLÜM 2.....	7
2. ALAN YAZIN (İLGİLİ ARAŞTIRMALAR)	7
2.1. Öğretim Programı ve Eğitim Programı Kavramsal Çerçevesi	7
2.2. Coğrafya Öğretimi.....	15
2.3. Bloom Taksonomisi	20
2.4. İlgili Araştırmalar	28
BÖLÜM 3.....	33
3. YÖNTEM.....	33
3.1. Araştırmanın Modeli	33
3.2. Araştırmanın Kapsamı.....	33
3.3. Veri Toplama Araç ve Teknikleri	34
3.4. Verilerin Toplanması.....	35
3.5. Verilerin Çözümlemesi.....	35
BÖLÜM 4.....	39
4. BULGULAR	39
4.1. Etkinliklerin Genel Özellikleri	39
4.2. Bilişsel Süreç Kategorilerine Göre Genel Dağılım	40
4.3. Etkinliklerin Bilişsel Süreç Düzeylerine Göre Ayrıntılı İncelenmesi	41
4.4. Bilişsel Süreç Düzeylerinin Üniteler Arasındaki Dağılımı	43
4.5. Alt–Orta–Üst Düzey Kümelenmesi.....	45

4.6. Temsili Etkinlikler Üzerinden Bilişsel Süreç Boyutunun Derinlemesine Analizi	46
4.7. Bilişsel Süreç Boyutuna İlişkin Genel Değerlendirme.....	51
BÖLÜM 5.....	53
5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER.....	53
5.1. Tartışma.....	53
5.2. Sonuç.....	55
5.3. Öneriler.....	57
KAYNAKLAR.....	58
EKLER.....	64
Ek 1. Doküman İnceleme Formu	64



TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU

“Türkiye yüzyılı maarif modeli öğretim programı 9. sınıf coğrafya ders kitabında yer alan etkinliklerin bilişsel düzeylere göre incelenmesi” başlıklı tez çalışmamın toplam **62** sayfalık kısmına ilişkin, 31/03/2026 tarihinde tez danışmanım tarafından **Turnitin** adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin benzerlik oranı **% 6** olarak belirlenmiştir.

Uygulanan filtrelemeler:

1. Tez çalışması orijinallik raporu sayfası hariç
2. Bilimsel etik beyannamesi sayfası hariç
3. Önsöz hariç
4. İçindekiler hariç
5. Simgeler ve kısaltmalar hariç
6. Kaynaklar hariç
7. Alıntılar dahil
8. 7 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Necmettin Erbakan Üniversitesi Tez Çalışması Orijinallik Raporu Uygulama Esaslarını inceledim ve tez çalışmamın, bu uygulama esaslarında belirtilen azami benzerlik oranının (%30) altında olduğunu ve intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

31/03/2026

Esra GÜNDOĞAN

Prof. Dr. Adnan PINAR

BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ

Bu tezin tamamının kendi çalışmam olduğunu, planlanmasından yazımına kadar tüm aşamalarında bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez hazırlama kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını ve bu kaynakların kaynaklar listesine eklendiğini beyan ederim.

31/03/2026

Esra GÜNDOĞAN

SİMGELER VE KISALTMALAR

Kısaltmalar

AB	Avrupa Birliği
APA	American Psychological Association
CBS	Coğrafi Bilgi Sistemleri
Ç.	Çizelge
D.	Denklem
GIS	Geographic Information Systems
K.	Katsayı / Kuvvet (Bağlama göre)
MEB	Millî Eğitim Bakanlığı
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development
PISA	Programme for International Student Assessment
RBT	Revised Bloom's Taxonomy (Yenilenmiş Bloom Taksonomisi)
s.	Sayfa
ř.	şekil
TYMM	Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli
UN	Birleşmiş Milletler (United Nations)
UNESCO	Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu
UNICEF	Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu
YBT	Yenilenmiş Bloom Taksonomisi

ÖZET

Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı
Coğrafya Eğitimi Bilim Dalı
Yüksek Lisans Tezi

TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ ÖĞRETİM PROGRAMI 9. SINIF COĞRAFYA DERS KİTABINDA YER ALAN ETKİNLİKLERİN BİLİŞSEL DÜZEYLERE GÖRE İNCELENMESİ

Esra GÜNDOĞAN

Bu araştırmanın amacı, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) Öğretim Programı doğrultusunda hazırlanan 9. sınıf Coğrafya ders kitabında yer alan etkinlikleri Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'nin bilişsel süreç boyutu açısından analiz ederek etkinliklerin hangi düzeylerde yoğunlaştığını belirlemektir. Çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yöntemiyle yapılmıştır. Araştırma kapsamında ders kitabındaki tüm etkinlikler sistematik biçimde incelenmiş, her etkinlik bilişsel süreç kategorilerine göre kodlanmış ve elde edilen veriler betimsel analizle çözümlenmiştir.

Araştırmada toplam 27 etkinlik değerlendirilmiştir. Bulgular, etkinliklerin bilişsel açıdan dengeli fakat belirgin biçimde üst düzey düşünme becerilerine yöneldiğini göstermektedir. Etkinliklerin %59,3'ünün analiz düzeyinde yer alması, kitabın öğrenciyi veri, harita, grafik ve tablo gibi çoklu temsiller üzerinden düşünmeye sevk eden çağdaş bir pedagojik yaklaşım benimsediğini ortaya koymaktadır. Değerlendirme ve yaratma basamaklarında yer alan etkinliklerin toplam oranı %22,2 olup, özellikle nüfus politikası geliştirme, koroplet harita üretme, afet yönetimi posterini hazırlama ve bölge sınırlarının değişimini coğrafi-tarihsel bağlamda tartışma gibi görevler öğrencilerin üst düzey bilişsel süreçlere aktif biçimde katılım sağladığını göstermektedir. Anlama ve uygulama düzeylerinde yer alan etkinliklerin oranı ise daha sınırlı olup, bu etkinlikler genellikle temel kavramların yapılandırılması ve analize hazırlık niteliğindedir.

Ünite bazlı dağılım incelendiğinde, analiz düzeyinin neredeyse tüm ünitelerde baskın olduğu; nüfus, afet yönetimi ve bölgeler ünitelerinde değerlendirme ve yaratma süreçlerinin belirgin şekilde kullanıldığı görülmüştür. Bu durum, coğrafya öğretiminin doğası gereği ilişkilendirme, problem çözme, eleştirel düşünme ve mekânsal analiz gibi üst düzey becerileri gerektirdiğine ilişkin literatürle uyumludur. TYMM'nin beceri temelli ve sorgulamayı önceleyen yaklaşımıyla karşılaştırıldığında, ders kitabı etkinliklerinin programın öngördüğü bilişsel talepleri büyük ölçüde karşıladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Sonuç olarak, 9. sınıf Coğrafya ders kitabındaki etkinliklerin Yenilenmiş Bloom Taksonomisi çerçevesinde üst düzey bilişsel süreçlere yönelik güçlü bir yapı sunduğu; öğrenciyi sadece bilgi edinmeye değil, veriye dayalı muhakeme yapmaya, ilişki kurmaya, çözüm üretmeye ve yaratıcı ürünler ortaya koymaya yönlendirdiği belirlenmiştir. Bu yönüyle ders kitabı, hem çağdaş coğrafya eğitiminin hedeflediği "mekânsal düşünebilen, sorgulayan ve üreten öğrenci" profilini desteklemekte hem de TYMM'nin beceri ve değer odaklı vizyonuna bilimsel temelde uygunluk göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, Coğrafya Eğitimi, Ders Kitabı İncelemesi, Yenilenmiş Bloom Taksonomisi, Bilişsel Süreç Düzeyleri

ABSTRACT

Necmettin Erbakan University, Graduate School of Educational Sciences
Department of Turkish and Social Sciences Education
Geography Education Program
Master Thesis

ANALYSIS OF THE ACTIVITIES INCLUDED IN THE 9TH GRADE GEOGRAPHY TEXTBOOK OF THE TÜRKİYE CENTURY EDUCATION MODEL CURRICULUM ACCORDING TO COGNITIVE LEVELS

Esra GÜNDOĞAN

The aim of this study is to analyze the activities included in the 9th-grade Geography textbook prepared in accordance with the Türkiye Yüzyılı Maarif Model (TYMM) Curriculum in terms of the cognitive process dimension of the Revised Bloom's Taxonomy and to determine the cognitive levels at which these activities are concentrated. The study was conducted using the document analysis method, one of the qualitative research approaches. Within the scope of the research, all activities in the textbook were systematically examined, each activity was coded according to the cognitive process categories, and the obtained data were analyzed through descriptive analysis.

A total of 27 activities were evaluated in the study. The findings demonstrate that the activities present a balanced yet distinctly higher-order cognitive orientation. The fact that 59.3% of the activities fall under the "analyze" category reveals that the textbook adopts a contemporary pedagogical approach encouraging students to engage in reasoning through various representations such as data, maps, graphs, and tables. The proportion of activities categorized under "evaluate" and "create" is 22.2%, indicating that tasks such as designing population policies, producing choropleth maps, creating posters related to disaster management, and interpreting the historical-spatial evolution of regional boundaries require students to operate at high-level cognitive processes. Activities categorized under "understand" and "apply" are relatively limited; however, these tasks serve as preparatory steps for constructing essential concepts and transitioning into analytical thinking.

An examination of the distribution across units shows that analytical processes are dominant in nearly all units, while the units on population, disaster management, and regions contain a notable number of activities requiring evaluation and creation. This pattern aligns with the nature of geography education, which inherently demands skills such as problem solving, spatial reasoning, critical thinking, and interpreting complex geographical relationships. When compared to the skill-based and inquiry-driven structure of the TYMM, it is evident that the textbook largely meets the cognitive expectations of the curriculum.

In conclusion, the analysis based on the cognitive process dimension of the Revised Bloom's Taxonomy indicates that the activities in the 9th-grade Geography textbook present a strong structure oriented toward higher-order thinking. The textbook encourages students not only to acquire knowledge but also to analyze data, establish relationships, generate solutions, and produce original outputs. Accordingly, the textbook supports the contemporary vision of geography education, which aims to cultivate learners who can think spatially, inquire critically, and create meaningfully; and it demonstrates substantial alignment with the skill- and value-oriented goals of the Türkiye Yüzyılı Maarif Model.

Keywords: Türkiye Yüzyılı Maarif Model (Century of Türkiye Education Model), Geography Education, Textbook Analysis, Revised Bloom's Taxonomy, Cognitive Process Levels

BÖLÜM 1

1. GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Eğitim sistemlerinin temel amacı, bireylerin değişen toplumsal, ekonomik ve bilimsel koşullara uyum sağlayabilecek bilgi, beceri ve değerlere sahip olmalarını sağlamaktır; bu doğrultuda onların bilişsel, duyuşsal ve psikomotor gelişimini bütüncül olarak desteklemektir. Bu amaçla hazırlanan öğretim programları, öğrencilerin öğrenme süreçlerinde aktif rol almasını ve üst düzey bilişsel beceriler geliştirmesini esas alan bir anlayışa dayanmaktadır. Öğretim programlarının sınıf içi uygulamalara aktarılmasında en temel araçlardan biri olan ders kitapları, içerdiği etkinlikler aracılığıyla öğrencilerin öğrenme yaşantılarını doğrudan şekillendirmektedir. Etkinliklerin niteliği, öğrencilerin bilgiyi anlamlandırma, uygulama, analiz etme ve yeni durumlara transfer etme süreçlerini doğrudan etkilediği için, ders kitaplarında yer alan etkinliklerin bilişsel düzey açısından değerlendirilmesi eğitim araştırmaları açısından kritik bir öneme sahiptir (Çepni, Ayvacı ve Keleş, 2001).

Son yıllarda eğitim politikalarında yaşanan dönüşümler, öğrencilerin sadece bilgiye ulaşması değil, bilgiyi yapılandırması, yorumlaması ve kullanması yönünde beklentileri artırmıştır. Bu doğrultuda 2024 yılında uygulamaya konulan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programı, bilgi–beceri–değer bütünlüğünü temel alarak öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeyi merkeze alan bir yaklaşım benimsemiştir. Program, öğrencilerin öğrenme süreçlerinde aktif katılımını sağlamak amacıyla etkinlik temelli öğretimi öne çıkarmakta; öğrenmeyi yapılandırmaya, sorgulamaya, ilişkilendirmeye ve problem çözmeye yönlendiren öğrenme ortamları oluşturulmasını hedeflemektedir (MEB, 2024). Bu nedenle programın sahadaki etkisinin değerlendirilebilmesi için ders kitaplarında yer alan etkinliklerin bilişsel düzey açısından incelenmesi gerekmektedir.

Yenilenmiş Bloom Taksonomisi, öğrenme süreçlerini hatırlama, anlama, uygulama, analiz, değerlendirme ve yaratma düzeylerinde sınıflandırarak öğretim materyallerinin bilişsel niteliğini belirlemede yaygın olarak kullanılan bir çerçevedir. Bu sınıflandırma, değerli miktarda ulusal ve uluslararası araştırmada doküman analizlerinde temel ölçüt olarak kullanılmıştır. Türkiye’de ders kitabı etkinliklerinin bilişsel düzeyini inceleyen çalışmalar da çoğunlukla Yenilenmiş Bloom Taksonomisi’nden yararlanmaktadır. Fen bilimleri ders kitaplarında yer alan soruların büyük bölümünün alt düzey bilişsel süreçlerde yoğunlaştığını; üst düzey süreçlerde yer alan maddelerin oldukça sınırlı olduğunu tespit etmiştir. Ortaokul

matematik ders kitaplarındaki etkinlikleri inceleyerek etkinliklerin çoğunun hatırlama ve anlama düzeyinde yer aldığını; yaratma ve değerlendirme gibi üst düzey becerileri ölçen etkinliklere neredeyse hiç yer verilmediğini belirtmiştir. Benzer şekilde, 11. sınıf matematik ders kitabındaki soruların ağırlıklı olarak uygulama düzeyinde olduğunu, öğrencileri üst düzey bilişsel süreçlere yönelten etkinliklerin sayıca yok denecek kadar az olduğunu ortaya koymuştur (Kaya, 2024).

Bu araştırmaların ortak sonucu, ders kitaplarında yer alan etkinliklerin çoğunlukla alt düzey bilişsel süreçleri ölçtüğü ve bunun öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerinin gelişimini sınırladığı yönündedir. Öğrenme etkinliklerinin alt düzeyde yoğunlaşması, öğrencilerin eleştirel düşünme, problem çözme ve yaratıcı düşünme gibi beceriler açısından gelişimini olumsuz yönde etkileyebilmekte; bu durum program–uygulama arasında bir uyumsuzluk ortaya çıkarmaktadır. Özellikle programların üst düzey öğrenme çıktıları hedeflediği eğitim sistemlerinde, ders kitaplarındaki etkinliklerin bu hedeflerle tutarlı olup olmadığının belirlenmesi, program değerlendirme açısından bilimsel bir gerekliliktir (Bümen, 2006).

Coğrafya dersi, öğrencilerin mekânsal ilişkileri analiz etmelerini, insan–çevre etkileşimini sorgulamalarını, verileri yorumlamalarını ve coğrafi problemler için çözüm önerileri geliştirmelerini gerektiren bilişsel açıdan zengin bir öğrenme alanıdır. Coğrafya öğretiminde etkinliklerin üst düzey düşünmeyi desteklemesi beklenir; bu nedenle ders kitabındaki etkinliklerin bilişsel düzeyinin belirlenmesi, öğrenme sürecinin niteliğini değerlendirmek için kritik önemdedir. Ulusal literatürde coğrafya ders kitaplarına yönelik çeşitli içerik analizleri bulunmakla birlikte, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ile hazırlanan 9. sınıf Coğrafya ders kitabındaki etkinlikleri Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre inceleyen kapsamlı bir çalışmaya rastlanmamaktadır. Bu durum, alanda önemli bir boşluk olduğunu göstermektedir (Şanlı ve Pınar 2017).

Programın felsefesi, üst düzey becerilerin geliştirilmesine güçlü vurgu yapmakta; ancak bu hedeflerin ders kitabı etkinliklerine nasıl yansıdığı henüz bilimsel olarak ortaya konmamıştır. Ders kitapları, programın sahadaki en somut yansıması olduğundan, etkinliklerin bilişsel düzeyinin belirlenmesi hem öğretim programının uygulanabilirliğini hem de öğrenme çıktılarının niteliğini değerlendirmek için gereklidir. Ayrıca etkinliklerin bilişsel açıdan incelenmesi, öğretmenlerin etkinlik seçim ve uygulama süreçlerine rehberlik edebilecek nitelikte bulgular sunarak öğretim sürecinin etkililiğini artırabilir (Erkmen, 2022).

Bu bağlamda araştırmanın temel problemi şu şekilde ifade edilebilir:

“Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programı doğrultusunda hazırlanan 9. sınıf Coğrafya ders kitabındaki etkinlikler, Yenilenmiş Bloom Taksonomisi’nin bilişsel süreç basamaklarına göre hangi düzeylerde yoğunlaşmaktadır?”

Bu problem, hem program uygulama uyumunu belirlemeye hem de coğrafya öğretiminde üst düzey bilişsel becerilerin geliştirilme derecesini ortaya koymaya yönelik bilimsel bir gereklilik olarak ortaya çıkmaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli doğrultusunda hazırlanan 9. sınıf Coğrafya ders kitabında yer alan etkinlikleri, Yenilenmiş Bloom Taksonomisi’nin bilişsel süreç boyutu açısından sistematik bir yaklaşımla incelemektir. Bu kapsamda, ders kitabındaki etkinliklerin hangi bilişsel düzeylerde yoğunlaştığı belirlenerek mevcut durum ortaya konulması hedeflenmektedir.

Araştırmada ayrıca, söz konusu etkinliklerin yalnızca bilişsel düzeylere göre dağılımının belirlenmesiyle sınırlı kalınmayıp, elde edilen bulgular doğrultusunda ders kitabındaki etkinliklerin öğretim programının öngördüğü beceri temelli öğrenme yaklaşımı ve üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesi hedefiyle ne ölçüde örtüştüğünün değerlendirilmesi amaçlanmaktadır.

Bu doğrultuda çalışma, etkinliklerin alt ve üst düzey bilişsel beceriler bakımından dağılımını analiz ederek ders kitabının güçlü yönlerini ve geliştirilmesi gereken boyutlarını ortaya koymayı hedeflemekte; böylece hem alan yazına katkı sunmayı hem de ders kitabı geliştirme süreçlerine bilimsel veri sağlamayı amaçlamaktadır.

1.3. Araştırmanın Önemi

Eğitim programlarının uygulamadaki başarısı, programda belirlenen hedeflerin öğretim materyalleri aracılığıyla sınıf ortamına ne ölçüde yansıtıldığıyla doğrudan ilişkilidir. Bu süreçte ders kitapları, öğretim programlarının en somut ve en yaygın kullanılan uygulama araçları olarak önemli bir rol üstlenmektedir. Ders kitaplarında yer alan etkinlikler ise öğrencinin öğrenme sürecine aktif katılımını sağlayan, bilgiyi anlamlandırmasına ve kullanmasına imkân tanıyan temel unsurlar arasında yer almaktadır. Bu nedenle ders kitabı etkinliklerinin bilişsel düzey açısından incelenmesi, öğretim sürecinin niteliğini değerlendirmek açısından kritik bir önem taşımaktadır.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, öğrencilerin yalnızca bilgi edinmesini değil, aynı zamanda bilgiyi analiz eden, değerlendiren ve yeni durumlara uyarlayabilen bireyler olarak yetişmesini hedefleyen beceri temelli bir yaklaşım benimsemektedir. Bu doğrultuda öğretim programında öngörülen üst düzey düşünme becerilerinin ders kitabı etkinliklerine nasıl yansıdığı, programın sahadaki karşılığını ortaya koymak açısından önemli bir göstergedir. Bu çalışma, ders kitabı etkinliklerini bilişsel süreç boyutu açısından inceleyerek, programın hedeflediği öğrenme yaklaşımının uygulamadaki görünümünü değerlendirmeye imkân tanımaktadır.

Alan yazında ders kitabı etkinliklerinin çoğunlukla alt düzey bilişsel süreçlerde yoğunlaştığına yönelik genel bir eğilim bulunmakla birlikte, güncel öğretim programları doğrultusunda hazırlanan ders kitaplarının bu eğilimi ne ölçüde değiştirdiğine ilişkin çalışmalar sınırlıdır. Bu araştırma, yeni öğretim programı kapsamında hazırlanan bir ders kitabını incelemesi bakımından güncel bir boşluğu ele almakta ve ders kitabı etkinliklerinin bilişsel yapısına ilişkin özgün bulgular ortaya koymaktadır. Bu yönüyle çalışma, ders kitaplarının bilişsel niteliğine ilişkin mevcut kabullerin yeniden değerlendirilmesine katkı sunma potansiyeli taşımaktadır.

Araştırmanın bir diğer önemli yönü, elde edilen bulguların yalnızca kuramsal bir değerlendirme sunmakla sınırlı kalmayıp uygulamaya dönük çıkarımlar üretmesidir. Etkinliklerin bilişsel düzey dağılımının ortaya konulması, öğretmenlerin ders planlama sürecinde etkinlikleri daha bilinçli seçmelerine ve öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik öğrenme ortamları oluşturmalarına katkı sağlayabilir. Aynı zamanda bu çalışma, ders kitabı yazarları ve program geliştiriciler için mevcut materyallerin güçlü ve geliştirilmesi gereken yönlerini ortaya koyarak yeni öğretim materyallerinin tasarlanmasına yönelik yol gösterici nitelikte veriler sunmaktadır.

Sonuç olarak bu araştırma, ders kitabı etkinliklerinin bilişsel süreç boyutu açısından değerlendirilmesi yoluyla hem öğretim programı ile uygulama arasındaki ilişkiyi ortaya koymakta hem de coğrafya öğretiminde etkinlik temelli öğrenmenin niteliğine ilişkin bütüncül bir bakış açısı sunmaktadır. Bu yönüyle çalışma, hem alan yazına katkı sağlayan hem de eğitim uygulamalarına rehberlik edebilecek nitelikte önemli bir araştırma olarak değerlendirilebilir.

1.4. Sayıtlar

Bu araştırmada aşağıdaki sayıtlar temel alınmıştır:

Etkinliklerin bilişsel düzeylerinin belirlenmesinde Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'nin uygun ve geçerli bir sınıflandırma sunduğu kabul edilmektedir. Bu çerçevede taksonominin bilişsel süreç basamaklarının etkinlik analizine uygun olduğu varsayılmıştır.

Araştırmacının veri toplama ve analiz sürecinde nesnel ve tutarlı bir yaklaşım benimsediği varsayılmaktadır. Analiz sürecindeki yorum farklılıklarının en aza indirildiği kabul edilmiştir.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma aşağıdaki sınırlılıklar çerçevesinde yürütülmüştür:

Araştırma yalnızca Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ğretim Programı doğrultusunda hazırlanan 9. sınıf Coğrafya ders kitabı ile sınırlıdır.

Ders kitabında yer alan etkinliklerin, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ğretim Programı'nın amaç ve öğrenme ıktıları ile sınırlıdır.

Çalışma sadece ders kitabında yer alan etkinliklerle sınırlıdır. Kitabın konu anlatımı, görselleri, lme-değerlendirme soruları ve diğer ğretim materyalleri analize dahil edilmemiştir.

Etkinliklerin bilişsel düzey analizi, Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'nin yalnızca bilişsel süreç boyutu ile sınırlıdır. Taksonominin bilgi boyutu araştırma kapsamına alınmamıştır.

Araştırma doküman incelemesi yöntemine dayandığından, bulgular yalnızca analiz edilen ders kitabının içeriğini yansıtılmaktadır. Öğretmen uygulamaları veya ğrenci performansları araştırma kapsamında değerlendirilmemiştir.

1.6. Tanımlar

Etkinlik: Öğrencilerin ğrenme sürecine aktif katılımını sağlayan, uygulama, yorumlama, araştırma veya problem çözme gibi zihinsel süreçleri içeren öğrenme görevleridir (Erkmen Kara, 2022).

Bilişsel Süreç: Öğrencilerin bilgiyi edinme, anlamlandırma, uygulama, zleme, değerlendirme ve yeni bir ürün ortaya koyma sırasında gerçekleştirdiği zihinsel işlemlerin

tümüdür. Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'nde altı temel basamaktan oluşur (Anderson ve Krathwohl, 2001).

Yenilenmiş Bloom Taksonomisi: Öğrenme hedeflerini bilişsel süreç ve bilgi boyutu açısından sınıflandıran, öğretim materyallerinin bilişsel düzeyini değerlendirmede kullanılan çağdaş bir taksonomidir (Krathwohl, 2002).

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programı: Millî Eğitim Bakanlığı tarafından güncellenerek yürürlüğe konulan, bilgi–beceri–değer bütünlüğünü temel alan ve öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeyi amaçlayan öğretim programıdır (MEB, 2024).



BÖLÜM 2

2. ALAN YAZIN (İLGİLİ ARAŞTIRMALAR)

2.1. Öğretim Programı ve Eğitim Programı Kavramsal Çerçevesi

Eğitim sistemlerinin temel amacı, bireylerin toplumsal yaşamda etkin, sorumlu ve üretken bireyler olarak yer almalarını sağlayacak bilgi, beceri ve değerlerle donatılmasını sağlamaktır. Bu amaca ulaşmada eğitim programları ve öğretim programları, eğitim sürecinin planlanması ve uygulanmasında temel rehber niteliği taşımaktadır. Bu nedenle öğretim programlarının kuramsal çerçevesinin anlaşılması, ders kitaplarının ve öğretim materyallerinin değerlendirilmesi açısından büyük önem taşımaktadır.

Eğitim Programı

Eğitim programı, bireylerin toplumsal yaşamda etkin ve sorumlu bireyler olarak yer alabilmeleri için gerekli bilgi, beceri, tutum ve değerleri kazanmalarını amaçlayan planlı öğrenme yaşantılarının bütünüdür. Bu yönüyle eğitim programı, yalnızca okul ortamında yürütülen derslere indirgenemeyen; bireyin okul içi ve okul dışı tüm planlı öğrenme deneyimlerini kapsayan geniş bir çerçeveye sahiptir. Eğitim programı kavramı, eğitimin amaçlarını, içeriğini ve yönelimini belirleyen temel bir yapı olarak eğitim sisteminin omurgasını oluşturmaktadır (Demirel, 2020).

Bireyin çok yönlü gelişimini esas alan bütüncül bir sistem olarak ele alınmaktadır. Eğitim programlarının temel işlevi, öğrencilerin yalnızca bilişsel öğrenme çıktısı lar elde etmelerini değil; aynı zamanda eleştirel düşünme, problem çözme, sorumluluk alma ve toplumsal değerlere duyarlılık gibi beceriler geliştirmelerini sağlamaktır. Bu bağlamda programlar, bireyin yaşadığı çevreyi anlamlandırmasına, toplumsal sorunlara duyarlı hâle gelmesine ve yaşam boyu öğrenme becerisi kazanmasına katkı sunmayı amaçlamaktadır (UNESCO, 2021).

Eğitim programları, içinde bulunulan toplumun kültürel, ekonomik ve sosyal ihtiyaçlarından bağımsız olarak düşünülemez. Toplumların değişen beklentileri ve küresel ölçekte yaşanan dönüşümler, eğitim programlarının da sürekli olarak gözden geçirilmesini ve güncellenmesini zorunlu kılmaktadır. Bu nedenle eğitim programları, statik belgeler değil; dinamik, gelişime açık ve yenilenebilir yapılar olarak değerlendirilmektedir. Özellikle sürdürülebilir kalkınma, çevresel farkındalık ve küresel vatandaşlık gibi kavramların programlara dâhil edilmesi, eğitimin toplumsal işlevini daha görünür hâle getirmektedir (United Nations, 2022).

Eğitim programlarının temel özelliklerinden biri ğrenci merkezli bir anlayışı benimsemesidir. Modern eğitim programları, öğrenciyi pasif bir bilgi alıcısı olarak değil; bilgiyi yapılandırın, sorgulayan ve yorumlayan aktif bir öğrenen olarak konumlandırmaktadır. Bu yaklaşım, öğrencilerin bireysel farklılıklarının dikkate alınmasını ve öğrenme süreçlerinin esnek biçimde düzenlenmesini gerekli kılmaktadır. Öğrenci merkezli program yapıları, özellikle st düzey bilişsel becerilerin geliştirilmesinde etkili bir rol oynamaktadır (Yazıcı, 2019).

Eğitim programlarının bir diğer önemli özelliği süreç ve ürün odaklılığı birlikte ele almasıdır. Programlar, ğrenme sürecinin niteliğini olduğu kadar süreç sonunda elde edilmesi beklenen ıktıları da dikkate almaktadır. Bu durum, eğitimin yalnızca lme sonuçlarına indirgenmemesi gerektiğini; öğrenme sürecinin kendisinin de pedagojik açıdan değerli olduğunu göstermektedir. Özellikle yapılandırmacı yaklaşıma dayalı programlarda, öğrencinin öğrenme sürecinde aktif rol alması ve bilgiyi anlamlandırarak kullanması temel bir hedef olarak öne çıkmaktadır (Yıldırım & şimşek, 2021).

Eğitim programlarının esneklik ve uyarlanabilirlik özelliği, ağdaş eğitim anlayışının temel gerekliliklerinden biri olarak değerlendirilmektedir. Bilimsel bilgi üretiminin hızlanması, teknolojik gelişmeler ve toplumsal değişimler, eğitim programlarının tek tip ve değişmez yapılar olarak kalmasını mümkün kılmamaktadır. Bu nedenle programlar, belirli bir ereve sunmakla birlikte öğretmenlere ve eğitim kurumlarına uygulamada esneklik tanımaktadır. Esnek program yapıları, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına göre öğrenme ortamlarının çeşitlendirilmesine olanak sağlamaktadır (Uşun, 2012).

Eğitim programı kavramı, ğretim programlarının oluşturulması ve ders kitaplarının hazırlanması açısından da belirleyici bir role sahiptir. Öğretim programları, eğitim programının genel amaçları doğrultusunda dersler düzeyinde yapılandırılmış daha somut dokümanlardır. Bu nedenle ğretim programlarında yer alan öğrenme ıktıları, eğitim programının felsefesini ve hedeflerini yansıtmaktadır. Ders kitapları ve öğrenme etkinlikleri ise bu öğrenme ıktıları ların sınıf içi uygulamalara aktarılmasını sağlayan temel araçlar olarak işlev görmektedir (nl, 2014).

Eğitim programlarının niteliği, ders kitaplarında yer alan etkinliklerin bilişsel düzeyini doğrudan etkilemektedir. Programların st düzey düşünme becerilerini önceleyen bir anlayışa sahip olması, ders kitabı etkinliklerinin de analiz, değerlendirme ve yaratma gibi bilişsel süreçleri içermesini gerekli kılmaktadır. Nitekim farklı ders alanlarında yapılan araştırmalar,

program felsefesi ile ders kitabı etkinliklerinin bilişsel düzeyi arasında güçlü bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır (Erol & Kavruk, 2021; Güler & Mert, 2022).

Özellikle son yıllarda eğitim programlarında beceri temelli yaklaşımların ön plana çıkması, ders kitaplarının ve öğretim materyallerinin de bu doğrultuda yeniden ele alınmasını zorunlu hâle getirmiştir. Becerilere dayalı program anlayışı, öğrencilerin bilgiyi ezberlemek yerine kullanmalarını, yorumlamalarını ve yeni durumlara uyarlamalarını hedeflemektedir. Bu durum, eğitim programlarının yalnızca içerik aktaran belgeler olmaktan çıkarak öğrenme süreçlerini yönlendiren stratejik araçlar hâline gelmesini sağlamaktadır (OECD, 2019).

Eğitim sisteminin amaçlarını, değerlerini ve pedagojik yönelimlerini bütüncül bir biçimde yansıtan temel bir rehber niteliği taşımaktadır. Eğitim programının benimsediği yaklaşım, öğretim programları ve ders kitapları aracılığıyla sınıf içi uygulamalara aktarılmaktadır. Bu nedenle ders kitabı etkinliklerinin bilişsel düzey açısından incelenmesi, eğitim programının sahadaki yansımalarını değerlendirmek açısından bilimsel bir gereklilik olarak ortaya çıkmaktadır. Bu çalışmada ele alınan ders kitabı etkinliklerinin analizi de, eğitim programı–öğretim programı–uygulama bütünlüğü çerçevesinde anlam kazanmaktadır.

Öğretim Programı Kavramı

Eğitim programının genel amaçları doğrultusunda yapılandırılan öğretim programları, belirli bir ders kapsamında öğrencilerin kazanması beklenen bilgi, beceri ve değerleri sistematik biçimde düzenleyen daha somut dokümanlar olarak değerlendirilmektedir. Bu yönüyle öğretim programları, eğitim programının sınıf içi uygulamalara aktarılmasını sağlayan temel araçlar arasında yer almaktadır (Demirel, 2020).

Öğrencilerin öğrenme süreci sonunda ulaşımları beklenen öğrenme çıktısı lar, öğretim programlarının merkezinde yer almaktadır. Bu öğrenme çıktısı lar, yalnızca bilgi düzeyine yönelik değil; analiz, değerlendirme ve problem çözme gibi üst düzey bilişsel becerileri de kapsayacak biçimde yapılandırılmaktadır. Özellikle çağdaş program anlayışlarında, öğrencinin düşünme süreçlerini geliştirmeye yönelik öğrenme çıktısı lar ön plana çıkmaktadır (Anderson, 2005).

Bir öğretim programının temel yapısı incelendiğinde; hedefler, içerik, öğretme–öğrenme süreci ve ölçme-değerlendirme boyutlarından oluşan bütüncül bir sistem görülmektedir. Bu bileşenlerin bir arada ve uyumlu biçimde ele alınması, öğretim sürecinin

planlı ve etkili bir şekilde yürütülmesine katkı sağlamaktadır. Programlar, öğretmenlere sınıf içi uygulamalarda rehberlik eden temel çerçeveler olarak işlev görmektedir (Ünlü, 2014).

İçerik boyutu, öğrencilerin öğrenme sürecinde karşılaşacakları konu, kavram ve temaları kapsamaktadır. İçeriğin basitten karmaşığa, somuttan soyuta ve yakından uzağa doğru düzenlenmesi, öğrenmenin anlamlı hâle gelmesini desteklemektedir. Bu yaklaşım, özellikle kavramsal öğrenmenin yoğun olduğu derslerde öğretim sürecinin etkililiğini artırmaktadır (Doğanay, 1993).

Öğretme–öğrenme sürecine ilişkin tercihler, öğretim programlarının pedagojik yönelimini doğrudan yansıtmaktadır. Güncel programlarda etkinlik temelli, sorgulamaya dayalı ve öğrenci katılımını önceleyen yöntemlerin öne çıktığı görülmektedir. Bu yöntemler, öğrencilerin bilgiyi pasif biçimde almaları yerine aktif olarak yapılandırmalarını hedeflemektedir (Uşun, 2012).

Ölçme ve değerlendirme boyutu, öğrencilerin öğrenme çıktısı lara ne ölçüde ulaştıklarının belirlenmesini amaçlamaktadır. Geleneksel ölçme yaklaşımlarının yanı sıra süreç temelli değerlendirme araçlarının kullanılması, öğrencilerin düşünme becerilerinin daha kapsamlı biçimde değerlendirilmesine olanak tanımaktadır. Bu yaklaşım, özellikle üst düzey bilişsel becerilerin ölçülmesini desteklemektedir (OECD, 2019).

Zaman içinde meydana gelen bilimsel, teknolojik ve toplumsal değişimler, öğretim programlarının sürekli olarak güncellenmesini gerekli kılmaktadır. Programların dinamik bir yapıya sahip olması, öğretim sürecinin çağın gerekliliklerine uyum sağlamasına olanak tanımaktadır. Bu durum, öğretim programlarının statik belgeler yerine gelişime açık sistemler olarak ele alınmasını zorunlu hâle getirmektedir (MEB, 2024).

Ders kitapları, öğretim programlarında belirlenen öğrenme çıktısı ların sınıf içi uygulamalara aktarılmasında temel materyaller olarak kullanılmaktadır. Program ile ders kitabı arasındaki uyum, öğretim sürecinin niteliğini doğrudan etkilemektedir. Bu nedenle ders kitabı etkinliklerinin programın bilişsel hedefleriyle tutarlı biçimde yapılandırılması büyük önem taşımaktadır (Geçit & Yarar, 2013).

Alan yazında yapılan araştırmalar, öğretim programı öğrenme çıktısı ları ile ders kitabı etkinliklerinin bilişsel düzeyi arasında güçlü bir ilişki bulunduğunu ortaya koymaktadır. Özellikle üst düzey düşünme becerilerini hedefleyen programların, ders kitaplarında daha

analitik ve sorgulayıcı etkinliklere yer verdiği görülmektedir (Erol & Kavruk, 2021; Uymaz & Çalışkan, 2019).

Eğitim programının genel amaçlarını dersler düzeyinde somutlaştıran ve öğretim sürecine yön veren temel yapılar olarak değerlendirilmektedir. Bu yapıların benimsediği yaklaşım, ders kitapları ve öğrenme etkinlikleri aracılığıyla sınıf içi uygulamalara yansımaktadır. Bu nedenle ders kitabı etkinliklerinin bilişsel süreçler açısından incelenmesi, öğretim programlarının sahadaki etkililiğini değerlendirmek açısından bilimsel bir gereklilik olarak ortaya çıkmaktadır.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinde Coğrafya Öğretimi

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programı, eğitimde köklü bir paradigma değişimi hedefleyen bütüncül bir yaklaşım sunmaktadır. Bu model, bilgi–beceri–değer bütünlüğüne dayalı eğitim anlayışıyla öğrencinin bütün yönleriyle gelişimini hedefler. Coğrafya dersi, bu yaklaşımın en belirgin biçimde görüldüğü alanlardan biridir; çünkü coğrafya, hem bilişsel becerileri hem çevresel sorumluluk bilincini hem de kültürel farkındalığı eş zamanlı olarak geliştiren disiplinler arası bir yapıya sahiptir (MEB, 2024).

A- Programın Coğrafya Eğitimine Yaklaşımı

Modelde, coğrafya dersinin amacı yalnızca mekânsal bilgileri öğretmek değil; öğrenciyi yaşadığı çevreyi anlamaya yönlendirmek, sorunları fark ettirmek ve çözüm üretme kapasitesini geliştirmektir. Bu nedenle coğrafya öğretimi:

- etkinlik temelli,
- sorgulama merkezli,
- beceri odaklı,
- analiz–yorumlama temelli,
- disiplinler arası bağlantılara açık

bir yapıda ele alınmıştır.

Bu yaklaşım özellikle öğrencilere:

- mekânsal düşünme,
- çevresel farkındalık,

- sürdürülebilirlik bilinci,
- harita okuryazarlığı,
- eleştirel bakış açısı,
- küresel vatandaşlık

kazandırmayı hedeflemektedir (MEB, 2024).

B- Coğrafya Dersinde Beklenen Beceriler

Model, coğrafya dersine yönelik aşağıdaki becerileri temel alır:

1. Mekânsal Algı Becerisi

Öğrenci, bulunduğu konumu, yakın çevresini ve dünyadaki mekânsal örgütlenmeyi anlar.

2. Analitik Düşünme Becerisi

Olayları neden–sonuç ilişkisi içinde çözümler.

3. Sürdürülebilirlik Becerisi

Kaynakların korunması ve çevresel sorunların çözümü için öneriler geliştirir.

4. Harita Okuryazarlığı

Harita, küre, grafik ve tablo yorumlayabilir.

5. Coğrafi Problem Çözme

Bölgesel kalkınma, afet yönetimi, çevresel sorunlar gibi konularda çözüm önerileri geliştirir.

Bu beceriler, coğrafya öğretiminin klasik bilgi aktarımı rolünün ötesine geçerek daha üst düzey bir pedagojik yönelim kazandığını göstermektedir (Taş, 2020).

C- Programla Ders Kitabı İlişkisi

Coğrafya dersi etkinlikleri, programın felsefesini yansıtan en önemli materyallerden biridir. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde ders kitabı:

- Öğrenciyi düşünmeye sevk eden,

- Problem çözmeye yönlendiren,
- Sorgulama süreçlerini güçlendiren,
- Üst düzey bilişsel becerileri harekete geçiren bir yapıda olmalıdır.

Bu nedenle bu tezde yapılan etkinliklerin bilişsel düzey analizi, programın sahadaki yansımalarını değerlendirmek açısından bilimsel bir gerekliliktir.

D-Programın Önceki Programlardan Farkları

Yeni model, önceki programlara göre:

- Daha beceri merkezli,
- Daha sorgulama odaklı,
- Daha değer temelli,
- Daha etkinlik yoğun,
- Daha analitik bir yapı sunmaktadır.

Bu farklar coğrafya dersinin niteliğini artırmayı hedeflemektedir (MEB, 2024).

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programı ve Yapısal Özellikleri: Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programı, güncel bilimsel yaklaşımlar ve 21. yüzyıl becerileri dikkate alınarak yapılandırılmış, bilgi–beceri–değer bütünlüğünü merkeze alan bir eğitim anlayışı sunmaktadır. Programın temel amacı, öğrencilerin analitik, eleştirel, yaratıcı ve problem çözme becerilerini geliştirmek; çevresine duyarlı, araştırmaya açık bireyler yetiştirmektir (MEB, 2024).

Programın temel özellikleri şunlardır:

- **Beceri temelli yaklaşım:** Bilişsel beceriler ile sosyal-duyuşsal becerilerin birlikte geliştirilmesi hedeflenir.
- **Etkinlik temelli öğrenme:** Öğrencinin öğrenme sürecinde aktif rol alması teşvik edilir.
- **Değer odaklılık:** Çevre bilinci, sürdürülebilirlik, yardımlaşma ve sorumluluk gibi değerler ders öğrenme çıktısılarına yerleştirilmiştir.
- **Disiplinler arası yapı:** Coğrafya, fen, matematik ve sosyal bilimlerle bağlantılı bir anlayış benimsenmiştir.

- **Sorgulama temelli öğrenme:** Öğrencilerin sorularına dayalı öğrenme süreçleri öne çıkarılmıştır.
- **Üst düzey düşünme:** Analiz, değerlendirme ve yaratma düzeylerine yönelik etkinlikler öncelenmiştir.

Bu nedenle program doğrultusunda hazırlanan ders kitaplarının, özellikle coğrafya gibi analitik düşünmeyi gerektiren alanlarda bu felsefeyi yansıması gerekmektedir (MEB, 2024).

Öğretim Programı – Ders Kitabı İlişkisi

Ders kitapları, öğretim programlarının sınıf içi uygulamasında en sık başvurulan materyallerdir. Programda yer alan öğrenme çıktısı ların öğrenciye hangi yöntemle, hangi düzeyde ve hangi etkinlikler aracılığıyla kazandırılacağını ders kitapları somutlaştırır. Bu nedenle ders kitapları, programın pedagojik anlayışını ve bilişsel hedeflerini yansıtan bir araç olarak değerlendirilir (Demirel, 2019).

Program ve ders kitabı ilişkisi şu yönlerden önemlidir:

- **Programın hedeflerini somutlaştırır:** Öğrenme çıktısı ların uygulamadaki karşılığını gösterir.
- **Etkinlikler yoluyla öğrenmeyi yönlendirir:** Etkinliklerin bilişsel düzeyi öğrenme niteliğini belirler.
- **Öğrenciye rehberlik sağlar:** Coğrafi süreçlerin kavranması için harita, grafik, tablo, görsel gibi araçlar sunar.
- **Öğretmenin öğretimini destekler:** Öğretim programı ile öğretmenin sınıf içi uygulamaları arasında köprü görevi görür.

Bu nedenle bir ders kitabının etkinlik düzeyinin incelenmesi, yalnızca kitabın niteliğini değerlendirmekle kalmaz; aynı zamanda programın uygulama başarısını analiz etmeye de imkân tanır (Kaya, 2024).

9.sınıf Coğrafya ders kitabındaki etkinliklerin bilişsel düzeylerinin incelenmesi, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin sınıf ortamındaki yansımasını değerlendirmek için bilimsel bir temeldir.

2.2. Coğrafya Öğretimi

Coğrafya öğretimi, bireylerin içinde yaşadıkları mekânı anlamlandırmalarını, doğal ve beşerî süreçler arasındaki ilişkileri çözümlmelerini ve yerel-küresel ölçeklerde mekânsal farkındalık geliştirmelerini amaçlayan çok boyutlu bir öğrenme alanıdır. Bu disiplin, bilginin aktarılmasından çok mekânsal düşünme, çevresel karar verme, problem çözüme ve eleştirel analiz süreçlerini merkeze alan bir eğitim anlayışına dayanır. Coğrafi bilginin doğası gereği yorum gerektirmesi, öğrencinin üst düzey bilişsel süreçlerde etkin olmasını zorunlu kılmaktadır. Bu nedenle coğrafya öğretimi, günümüz eğitim paradigmaları içinde yapılandırıcılık, sorgulama temelli öğrenme ve araştırma-inceleme yaklaşımlarının en görünür biçimde uygulandığı derslerden biri hâline gelmiştir (Kaya, 2024).

Coğrafya öğretiminde ders kitapları, öğrencinin karşılaştığı temel öğrenme materyali oldukları için büyük önem taşımaktadır. Ders kitabındaki etkinliklerin niteliği; öğrencinin harita okuryazarlığı, veri yorumlama, grafik-tablo çözümlleme ve çevresel değişkenler arasında bağ kurma kapasitesini doğrudan etkilemektedir. Bu nedenle ders kitabı etkinliklerinin sadece içerik bakımından değil, bilişsel süreç düzeyleri açısından da incelenmesi gerekmektedir. Nitekim yapılan araştırmalar, öğrenciyi üst düzey düşünmeye yönlendiren etkinliklerin sınırlı kaldığını, buna karşın hatırlama ve anlama düzeyindeki etkinliklerin daha yaygın olduğunu göstermektedir. Matematik ve fen derslerine yönelik içerik analizlerinde de benzer sonuçlar elde edilmiştir. Ortaokul ders kitabı etkinliklerinin büyük bölümünün alt düzey bilişsel süreçlerde yoğunlaştığını ortaya koymuştur. Bu durum, tüm disiplinler için üst düzey düşünme becerilerinin gelişimini engelleyen önemli bir sorun alanına işaret etmektedir (Çelik, 2023).

Coğrafya öğretiminin doğası gereği eleştirel düşünme, yorumlama ve problem çözüme süreçlerini içermesi, ders kitabı etkinliklerinin yenilenmiş Bloom Taksonomisi çerçevesinde üst düzey basamaklara yönelmesini gerektirmektedir. Ancak Türkiye’de farklı derslere yönelik yapılan analizler, öğretim materyallerinin çoğunda hatırlama ve anlama düzeyinin baskın olduğunu göstermektedir. Türkçe ders kitabı sorularını inceleyen çalışmada, metin altı soruların önemli bir kısmının anlama düzeyinde konumlandığını belirlemiştir. Öğrencilerin oluşturduğu soruların ise çoğunlukla hatırlama ve temel kavrama düzeyinde kaldığı görülmüştür. Bu sonuçlar, disiplinler arasında bilişsel düzey sorunlarının ortak olduğunu göstermekte ve coğrafya öğretiminde benzer bir eğilim olabileceğine dair önemli ipuçları sunmaktadır (Yılmaz, 2020).

Coğrafya eğitiminde etkinlik temelli yaklaşım, öğrencinin coğrafi olay ve süreçlere yönelik aktif bir öğrenme deneyimi yaşamasını sağlar. Analiz, değerlendirme ve yaratma düzeyindeki etkinlikler; öğrencinin çevresel sorunları tanımlama, alternatif çözüm önerileri geliştirme, veri okuma ve yorumlama becerilerini güçlendirir. LGS matematik soruları ile ders kitabı sorularını karşılaştıran çalışmacı, üst düzey bilişsel süreçlere yönelik soru ve etkinliklerin öğrenciler üzerinde belirleyici bir fark yarattığını ve akademik performansı olumlu etkilediğini ortaya koymuştur. Bu bulgu, coğrafya öğretiminde de etkinliklerin yalnızca bilgi ölçmekten ziyade üst düzey düşünmeyi desteklemesi gerektiğini göstermektedir (Etyemez, 2021).

Coğrafya öğretiminde teknoloji kullanımının önemi de giderek artmaktadır. Coğrafi Bilgi Sistemleri (CBS), dijital haritalar, dinamik harita uygulamaları ve uydu görüntülerinin sınıf ortamına taşınması; öğrencinin mekânsal ilişkileri daha gerçekçi ve etkileşimli bir biçimde anlamasını sağlar. Fen ve matematik öğretiminde dijital görevlerin bilişsel düzeyi artırdığına dair bulgular, coğrafya öğretimi için de geçerlidir. Öğretmenlerin GeoGebra ortamında ürettiği görevlerin büyük çoğunluğunun ilişkilendirme ve üst düzey düşünme gerektirdiğini göstermiştir. Bu durum, coğrafya derslerinde dijital araçların kullanımının üst düzey bilişsel süreçleri geliştirici bir potansiyel taşıdığını ortaya koymaktadır (Atay, 2015).

Coğrafya öğretiminin bir diğer önemli katkısı da sürdürülebilirlik, çevresel farkındalık ve küresel vatandaşlık bilinci kazandırmasıdır. Öğrencilerin çevresel değişimleri analiz edebilmesi, iklim değişikliğinin etkilerini yorumlayabilmesi ve yerel–küresel ölçeklerde karşılaştırmalar yapabilmesi, ancak üst düzey bilişsel süreçlerde yapılandırılmış etkinliklerle mümkündür. Bu bağlamda, etkinliklerin konuyu sadece bilgilendirme amacı taşımaması; öğrenciyi düşünmeye, sorgulamaya ve çözüm üretmeye yönlendirmesi beklenmektedir. Yenilenmiş Bloom Taksonomisi, bu tür öğrenme çıktılarının sınıflandırılmasında etkili bir çerçeve sunmakta ve öğretim materyallerinin niteliğinin değerlendirilmesine katkı sağlamaktadır (Şanlı ve Pınar, 2017).

Coğrafya Öğretiminin Önemi: Coğrafya öğretimi, bireylerin yaşadıkları çevreyi anlamlandırmaları, mekânsal süreçleri değerlendirmeleri ve insan–doğa etkileşimine ilişkin bütüncül bir bakış açısı geliştirmeleri açısından temel bir eğitim alanıdır. Coğrafya, öğrenciye yalnızca yer şekilleri, iklim tipleri veya nüfus özellikleri gibi olgusal bilgiler sunmaz; aynı zamanda bu bilgilerin ardındaki ilişkileri sorgulama, mekânsal örüntüleri keşfetme ve çevresel olayların neden–sonuç ilişkilerini analiz etme fırsatı sağlar. Bu yönüyle coğrafya öğretimi,

bireyin mekânsal farkındalık, çevresel bilinç, eleştirel düşünme ve karar verme gibi yaşam boyu ihtiyaç duyacağı temel becerilerin gelişmesine katkı sunmaktadır (Çelik, 2023).

Günümüzde hızlı kentleşme, iklim değişikliği, doğal afetler, göç, kaynakların sürdürülebilir kullanımı ve küresel bağlantılılık gibi geniş ölçekli sorunlar, coğrafya bilgisini bireyler için daha da önemli hâle getirmiştir. Coğrafya öğretimi, öğrencinin bu sorunlara ilişkin farkındalık geliştirmesini ve çözüm odaklı düşünme becerilerini yapılandırmasını sağlar. Özellikle doğal afet risklerinin yüksek olduğu bölgelerde yaşayan bireylerin afet yönetimi, risk azaltma ve çevresel önlemler konusunda bilinçlenmesi, coğrafya eğitiminin toplumsal işlevlerinden biridir. Bu nedenle coğrafya öğretimi yalnızca bilgi kazandıran bir süreç değil; aynı zamanda sorumlu vatandaşlık bilinci oluşturan bir eğitim alanıdır (Etyemez, 2021).

Coğrafya eğitiminin önemini artıran bir diğer unsur, öğrencilerin mekânsal düşünme becerilerinin gelişimine doğrudan katkı sağlamasıdır. Harita okuma, coğrafi veri yorumlama, grafik–tablo çözümlenme ve mekânsal ilişkilendirme becerileri yalnızca coğrafya dersine değil, günümüzün pek çok mesleğine ve günlük yaşam pratiklerine de temel oluşturmaktadır. Dijital çağda mekânsal veri kullanımının artması, CBS ve uydu görüntülerinin yaygınlaşması, coğrafya öğretiminin gerekliliğini daha da görünür kılmaktadır. Atay'ın teknoloji destekli görevlerin bilişsel düzeyi üzerine yaptığı çalışma, dijital araçların öğrencinin analitik düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirdiğini göstermektedir. Bu bulgu, coğrafya öğretiminde teknolojik bütünleşmenin önemi açısından dikkat çekicidir (Atay, 2015).

Ayrıca coğrafya öğretimi öğrencilerin üst düzey bilişsel becerilerini geliştirmede kritik bir role sahiptir. Yenilenmiş Bloom Taksonomisi bağlamında, coğrafya etkinlikleri yalnızca hatırlama ve anlama düzeyinde kalmamalı; analiz, değerlendirme ve yaratma basamaklarına da yönelmelidir. Sosyal Bilgiler dersinde yapılan analizlerde soruların büyük bölümünün alt düzey basamaklarda yer aldığı belirlenmiş, üst düzey düşünme gerektiren soruların sınırlı olduğu ortaya konmuştur. Bu bulgu, coğrafya öğretiminin öğrenciyi daha üst bilişsel düzeylere taşımak için güçlü bir potansiyel barındırdığını, ancak öğretim materyallerinin niteliksel olarak bu doğrultuda geliştirilmesi gerektiğini göstermektedir (Şanlı ve Pınar, 2017).

Coğrafya öğretiminin bir diğer önemli yönü, öğrencilere yerel ve küresel perspektifleri aynı anda değerlendirme becerisi kazandırmasıdır. Küreselleşen dünyada ekonomik ilişkiler, iklim sistemi, göç hareketleri, doğal kaynak kullanımı ve sosyo-kültürel etkileşimler giderek daha karmaşık hâle gelmektedir. Coğrafya eğitimi, öğrencilere bu karmaşıklığı çözümlenebilir, olayları farklı ölçeklerde değerlendirebilir ve çoklu değişkenler arasında

ilişki kurabilme yetisi kazandırır. Bu yönüyle coğrafya öğretimi, günümüzün küresel vatandaşlık yaklaşımıyla doğrudan bağlantılıdır ve toplumsal bilinç oluşturma açısından stratejik bir öneme sahiptir (Yılmaz, 2020).

Sonuç olarak coğrafya öğretimi; bireyin çevresel duyarlılık geliştirmesini, mekânsal ilişkileri kavramasını, küresel sorunlara yönelik bilinç oluşturmalarını, eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini yapılandırmasını sağlayan çok yönlü bir eğitim alanıdır. Coğrafya eğitimi, bilgi düzeyinin ötesinde sorumlu, bilinçli ve çevresel açıdan duyarlı bireyler yetiştirmeye katkıda bulunur. Bu nedenle öğretim programları ve ders materyallerinin coğrafyanın bu çok boyutlu yapısını yansıtabilecek biçimde tasarlanması, eğitimin kalitesi açısından büyük önem taşımaktadır.

Coğrafya Öğretiminde Bilişsel Beceriler: Coğrafya dersleri, öğrencilerin üst düzey bilişsel süreçlerini harekete geçiren öğrenme fırsatları sunar. Bu kapsamda öğrencilerin kazanması gereken temel bilişsel beceriler şunlardır:

- **Mekânsal Düşünme:** Coğrafi koordinatları, yönleri, harita üzerinde şekilleri ve mekânsal dağılımları algılama.
- **Karşılaştırma:** İklim tipleri, nüfus özellikleri veya ekonomik faaliyetleri kıyaslayarak sonuç çıkarma.
- **Analiz ve Sınıflandırma:** Coğrafi olayları bileşenlerine ayırma ve doğal-beşerî unsurlar arasında ilişki kurma.
- **Problem Çözme:** Coğrafi sorunlara yönelik çözüm önerileri geliştirme; doğal afet risklerini yorumlama.
- **Yaratıcılık:** Bölgesel kalkınma önerileri, çevre yönetimi projeleri ve sürdürülebilir yaşam tasarımları oluşturma.
- **Eleştirel Düşünme:** Coğrafi projeleri, çevresel politikaları, bölgesel planlamaları sorgulama ve değerlendirme.

Bu beceriler, Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin özellikle analiz, değerlendirme ve yaratma basamaklarıyla örtüşmektedir. Bu nedenle coğrafya ders kitabı etkinliklerinin bilişsel düzeyinin belirlenmesi, öğrencilerin hangi düzeyde düşünme becerisi kazanmaya teşvik edildiğini ortaya koymak açısından önemlidir (Çelik, 2023).

Coğrafya Ders Kitabı Etkinliklerinin Öğretim Sürecindeki Yeri: Coğrafya ders kitaplarında yer alan etkinlikler, öğretim sürecinde öğrencinin bilgiyi pasif biçimde alan bir konumdan çıkarılarak öğrenme sürecinin etkin bir parçası hâline gelmesini sağlayan temel pedagojik araçlar arasında yer almaktadır. Etkinlikler, öğrencinin coğrafi bilgiyle doğrudan etkileşime girmesine olanak tanıyarak harita okuma, coğrafi veri yorumlama, karşılaştırma yapma ve mekânsal ilişkileri çözümlene gibi bilişsel süreçleri deneyimlemesini desteklemektedir. Bu yönüyle ders kitabı etkinlikleri, coğrafya öğretiminin yalnızca bilgi aktarımına dayalı bir yapıdan uzaklaşarak anlamlı ve kalıcı öğrenmeyi destekleyen bir sürece dönüşmesine katkı sağlamaktadır (Demirel, 2020; Ünlü, 2014).

Coğrafya ders kitabı etkinliklerinin niteliği, öğrencinin hangi bilişsel düzeylerde düşünmeye yönlendirildiğini doğrudan etkilemektedir. Hatırlama ve anlama düzeyinde yapılandırılan etkinlikler temel kavram ve bilgilerin edinilmesini sağlarken, analiz ve değerlendirme basamaklarını hedefleyen etkinlikler öğrencinin coğrafi olay ve süreçler arasındaki ilişkileri sorgulamasına olanak tanımaktadır. Yaratma düzeyindeki etkinlikler ise öğrencinin alternatif çözüm yolları geliştirmesini, senaryo üretmesini ve coğrafi problemlere özgün yaklaşımlar sunmasını desteklemektedir. Bu bağlamda Yenilenmiş Bloom Taksonomisi, ders kitabı etkinliklerinin bilişsel süreçler açısından sistematik biçimde sınıflandırılmasına imkân tanıyan etkili bir kuramsal çerçeve sunmaktadır (Anderson & Krathwohl, 2001; Krathwohl, 2002).

Coğrafya öğretiminde ders kitabı etkinlikleri, öğretim programında yer alan öğrenme çıktısı ların sınıf içi uygulamalara aktarılmasında da belirleyici bir role sahiptir. Programlarda vurgulanan üst düzey bilişsel becerilerin öğrenciler tarafından kazanılabilmesi, ders kitabı etkinliklerinin bu becerileri harekete geçirecek biçimde yapılandırılmasına bağlıdır. Etkinliklerin mekânsal düşünme, veri analizi ve problem çözme gibi süreçleri desteklemesi, coğrafya öğretiminin bilişsel derinliğini artırmakta ve öğrenme sürecinin niteliğini güçlendirmektedir. Bu nedenle ders kitabı etkinliklerinin bilişsel süreç düzeyleri açısından ele alınması, öğretim programı ile uygulama arasındaki bütünlüğün değerlendirilmesi açısından önem taşımaktadır (Gersmehl, 2008).

2.3. Bloom Taksonomisi

Bloom Taksonomisi, eğitim hedeflerini bilişsel alan, duyuşsal alan ve psikomotor alan olmak üzere üç ana kategoride sınıflandırmak amacıyla 1956 yılında Benjamin Bloom ve arkadaşları tarafından geliştirilmiştir. Bu sınıflandırma, özellikle bilişsel alanın yapılandırılmasında sağladığı sistematik yaklaşım nedeniyle eğitim hedeflerini sınıflandırmak amacıyla 1956 yılında geliştirilmiş ve sonraki çalışmalarda eğitim literatüründe geniş kabul görmüştür (Bloom, 1956).

Bloom, öğrenmenin bir süreç olduğunu ve bu sürecin basitten karmaşığa doğru ilerleyen hiyerarşik bilişsel basamaklardan oluştuğunu öne sürmüştür. Bu yaklaşım, öğrencilerin yalnızca bilgi edinmelerini değil, bu bilgiyi anlamlandırmalarını, uygulamalarını, karmaşık ilişkileri çözümlmelerini, yeni ürünler oluşturmalarını ve değerlendirme yapabilmelerini amaçlamaktadır. Bu nedenle Bloom Taksonomisi, öğretim sürecinde hedeflerin belirlenmesinde, etkinliklerin tasarlanmasında ve ölçme-değerlendirme araçlarının geliştirilmesinde önemli bir rehber olarak değerlendirilmektedir (Demirel, 2019).

Bloom Taksonomisi'nin bilişsel alanı altı basamak hâlinde yapılandırılmıştır:

1. Bilgi
2. Kavrama
3. Uygulama
4. Analiz
5. Sentez
6. Değerlendirme

Bu basamakların her biri öğrencinin zihinsel süreçlerini farklı düzeylerde harekete geçirir ve öğrenme hedeflerinin sınıflandırılmasına olanak tanır. Alt basamaklar daha çok bilgi edinimi ve anlamlandırmaya yönelik davranışları kapsarken, üst basamaklar problem çözme, akıl yürütme, yaratıcı düşünme ve karar verme gibi üst düzey bilişsel becerileri içerir (Bloom, 1956; Çepni, Ayvacı ve Keleş, 2001).

A-Bilgi Basamağı

Bilgi basamağı, en alt düzey bilişsel süreç olarak tanımlanır. Bu düzeyde öğrenci, öğrendiği bilgiyi hatırlar, ifade eder veya yeniden çağırır. Kavramlar, terimler, tanımlar, tarihsel bilgiler ve temel sınıflandırmalar bu düzeyin kapsamındadır.

Öğrencinin yaptığı zihinsel işlem:

Sadece ezberlenen bilginin geri çağırılması.

Coğrafyadan örnek:

“Sudan’ın konumunu söyleyiniz.”

Bu basamak, öğrenmenin temelini oluşturmakla birlikte öğrencinin derinlemesine anlamasını tek başına sağlamaz.

B-Kavrama Basamağı

Kavrama düzeyi, öğrencinin bilgiyi anlamlandırmasını, yorumlamasını ve açıklamasını gerektirir. Bu düzeyde öğrenci bilgiyi kendi cümleleriyle ifade eder, örnek verir veya ilişkilendirir (Bloom, 1956).

Zihinsel işlem:

Bilgiyi anlamlandırma ve dönüştürme.

Coğrafya örneği:

“Muson ikliminin yıllık sıcaklık ve yağış özelliklerini yorumlayınız.”

Kavrama düzeyi, bilgiyi yüzeysel olmaktan çıkararak anlamlı hâle getirir ve uygulama için temel oluşturur (Demirel, 2019).

C-Uygulama Basamağı

Uygulama düzeyinde öğrenci, öğrendiği bilgiyi yeni bir duruma transfer eder. Bu düzey, matematiksel işlemlerden harita yorumlamaya kadar geniş bir yelpazeyi kapsar (Bloom, 1956).

Zihinsel işlem:

Bilgiyi yeni duruma aktarma.

Coğrafya örneği:

“Türkiye’nin fiziki haritasına bakarak yükselti basamaklarını belirleyiniz.”

Bu aşama, özellikle coğrafya derslerinde sık kullanılan bir düzeydir; çünkü coğrafya öğrenme süreçleri uygulamaya dayalıdır.

D- Analiz Basamağı

Analiz düzeyi, bilginin bileşenlerine ayrılmasını, parçalar arasındaki ilişkilerin belirlenmesini ve yapıdaki örgütlenmenin ortaya çıkarılmasını içerir. Öğrenci, karmaşık bir yapıyı çözümleyerek neden-sonuç ilişkileri kurar (Bloom, 1956).

Zihinsel işlem:

Bilgi sistemini parçalarına ayırarak ilişkilendirme.

Coğrafya örneği:

“Türkiye’de nüfus dağılımını etkileyen faktörleri doğal ve beşerî unsurlar olarak sınıflandırınız.”

Analiz basamağı öğrencinin eleştirel düşünme becerilerini geliştirir.

E- Sentez Basamağı

Sentez düzeyi, parçaları bir araya getirerek yeni bir bütün oluşturmayı gerektirir. Bu aşama, yaratıcı düşünmenin ilk adımıdır (Bloom, 1956).

Zihinsel işlem:

Yeni bir yapı veya ürün oluşturma.

Coğrafya örneği:

“Bir bölgede ortaya çıkabilecek kuraklık sorununa yönelik çözüm önerileri geliştiriniz.”

Sentez düzeyi öğrencinin yaratıcı düşünme becerilerini harekete geçirir.

F- Değerlendirme Basamağı

Bu basamak, öğrencinin belirli bir ölçüte dayanarak karar vermesini, karşılaştırma yapmasını ve yargıda bulunmasını gerektirir. Bloom’a göre en üst düzey bilişsel süreçtir (Bloom, 1956).

Zihinsel işlem:

Bir durum veya ürün hakkında ölçütlere dayalı yargıda bulunma.

Coğrafya örneği:

“Bir bölge için önerilen turizm projesinin çevresel etkilerini değerlendiriniz.”

Bu düzey, öğrenmenin en üst basamağı olup eleştirel düşünme becerisini içerir.

Tablo 2.1. Bloom Taksonomisi'nin Bilişsel Alan Basamakları

Basamak	Tanım	Beklenen Zihinsel Süreç	Coğrafya Örneği
Bilgi	Bilginin hatırlanması	Ezberleme, geri çağırma	“İklim elemanlarını yazınız.”
Kavrama	Bilginin anlamlandırılması	Açıklama, yorumlama	“Akdeniz ikliminin özelliklerini açıklayınız.”
Uygulama	Bilginin yeni duruma aktarılması	Uygulama, transfer	“Harita üzerinde paralelleri gösteriniz.”
Analiz	Bilginin parçalarına ayrılması ve ilişkilerin belirlenmesi	Sınıflandırma, ilişkilendirme	“Nüfus dağılışını etkileyen faktörleri ayırınız.”
Sentez	Yeni ürün oluşturma	Birleştirme, yaratma	“Bir doğal afet önlem planı tasarlayınız.”
Değerlendirme	Ölçütlere göre yargıda bulunma	Karşılaştırma, eleştirel değerlendirme	“Bir baraj projesinin etkilerini değerlendiriniz.”

Kaynak: Bloom (1956)

Öğrenme kuramlarında yaşanan değişimler ve yapılandırmacı yaklaşımın eğitim sistemlerinde ağırlık kazanması, eğitim hedeflerinin daha dinamik ve öğrenen merkezli bir yapıda sınıflandırılmasını gerekli kılmıştır. Bu doğrultuda Anderson ve Krathwohl'un öncülüğünde 2001 yılında gerçekleştirilen dönüşümle Bloom Taksonomisi yeniden düzenlenmiş ve Yenilenmiş Bloom Taksonomisi adıyla çağdaş bir öğrenme sınıflandırması literatüre kazandırılmıştır (Anderson ve Krathwohl, 2001). Bu yeni yapı, öğrenmenin sadece ezberleme ve anlama ile sınırlı olmadığını, bunun ötesinde bilişsel süreçlerin aktif olarak kullanıldığı bir üst düzey düşünme çerçevesine ihtiyaç duyulduğunu vurgular.

Yenilenmiş taksonomi, orijinal taksonomiden farklı olarak hedefleri iki boyutta ele alır:

1. **Bilgi Boyutu** (knowledge dimension)
2. **Bilişsel Süreç Boyutu** (cognitive process dimension)

Bu iki boyutun birleşimi, öğrenme hedeflerinin sistematik olarak değerlendirilebileceği bir matrisi ortaya çıkarır. Bu nedenle Yenilenmiş Bloom Taksonomisi, öğretim programlarının

analizinde, ders kitabı etkinliklerinin incelenmesinde ve ölçme-değerlendirme araçlarının hazırlanmasında dünya genelinde yaygın biçimde kullanılmaktadır (Krathwohl, 2002).

1-Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin Yapısı: İki Boyutlu Model

A) Bilgi Boyutu

Bilgi boyutu, öğrencinin öğrenmesi beklenen bilgi türlerini dört kategori altında sınıflandırır:

1. Gerçek Bilgi (Factual Knowledge)

- Tanımlar, terimler, sınıflandırmalar, temel olgular.
- Coğrafya örneği: “Ekvator, dönenceler, izohips gibi kavramları bilmek.”
- Öğrenci, bilgi deposunu oluşturur.

2. Kavramsal Bilgi (Conceptual Knowledge)

- Kavramlar arası ilişkiler, sınıflandırmalar, modeller ve kuramlar.
- Coğrafya örneği: “İklim elemanları ile iklim tipleri arasındaki ilişkileri anlamak.”

3. İşlemsel Bilgi (Procedural Knowledge)

- Algoritmalar, teknikler, yöntemler.
- Coğrafya örneği: “Topografya haritası üzerinden yükselti hesaplamak.”

4. Üstbilişsel Bilgi (Metacognitive Knowledge)

- Öğrencinin kendi öğrenmesini fark etmesi, strateji seçebilmesi.
- Coğrafya örneği: “Bir coğrafi problemi çözmek için en uygun harita türünü seçmek.”

Bu dört bilgi kategorisi, yenilenmiş taksonomiye klasik Bloom sınıflandırmasından ayıran en önemli unsurlardan biridir (Krathwohl, 2002).

B) Bilişsel Süreç Boyutu

Bilişsel süreçler altı basamaktan oluşur ve her biri belirli zihinsel işlemlere karşılık gelir:

1. Hatırlama (Remember)
2. Anlama (Understand)
3. Uygulama (Apply)
4. Analiz Etme (Analyze)

5. Değerlendirme (Evaluate)

6. Yaratma (Create)

Bu basamakların tanımları aşağıda ayrıntılı biçimde açıklanmaktadır.

2- Yenilenmiş Bloom Taksonomisi Bilişsel Süreç Basamakları

1. Hatırlama (Remember)

Bilginin uzun süreli bellekten geri çağrılmasıdır. Öğrenci terimleri, tanımları ve olguları olduğu gibi hatırlar.

Coğrafya örneği: “İklim elemanlarını listeleyiniz.” Bu düzey, bilişsel sürecin en temel basamağını oluşturur (Anderson ve Krathwohl, 2001).

2. Anlama (Understand)

Öğrenci bilgiyi yorumlar, açıklar, özetler ve ilişkilendirir. Coğrafya örneği: “Karadeniz Bölgesi'nin iklim özelliklerini kendi cümlelerinizle açıklayınız.” Bu basamak, öğrenmenin anlamlandırma boyutunu içerir.

3. Uygulama (Apply)

Bilgiyi yeni bir duruma transfer etmeyi gerektirir. Coğrafya örneği: “Türkiye fiziki haritasına bakarak üç yeri yükselti basamağına göre sınıflandırınız.” Coğrafya derslerinde sık kullanılan bilişsel basamaklardan biridir.

4. Analiz Etme (Analyze)

Bilginin bileşenlerine ayrılması ve ilişki ağının belirlenmesi anlamına gelir. Coğrafya örneği: “Göçün nedenlerini itici ve çekici faktörler olarak ayırınız.” Öğrencinin eleştirel düşünmesini sağlar.

5. Değerlendirme (Evaluate)

Öğrenci ölçütlere dayalı olarak bir durumu değerlendirir veya bir karar verir. Coğrafya örneği: “HES projelerinin çevresel etkilerini değerlendiren bir paragraf yazınız.” Üst düzey bilişsel süreçlerdendir.

6. Yaratma (Create)

Öğrenci, bilgi ve becerilerini kullanarak özgün ürün oluşturur. Coğrafya örneği: “Bir bölgedeki kuraklık sorununu azaltmaya yönelik çözüm önerileri tasarlayınız.” Yaratma düzeyi, yenilenmiş taksonominin en üst basamağıdır (Anderson ve Krathwohl, 2001).

Tablo 2.2. Yenilenmiş Bloom Taksonomisi (Bilgi Boyutu × Bilişsel Süreç Boyutu Matrisi)

Bilişsel Süreçler	Gerçek Bilgi	Kavramsal Bilgi	İşlemsel Bilgi	Üstbilişsel Bilgi
Hatırlama	Kavramları tanıma	Kavramlar arası ilişkileri bilme	İşlem adımlarını ezberleme	Stratejileri hatırlama
Anlama	Örnek verme	Açıklama, yorumlama	Süreci anlama	Stratejiyi neden seçtiğini açıklama
Uygulama	Bilgiyi kullanma	Kuramı uygulama	Prosedür uygulama	Problem çözme stratejisi kullanma
Analiz	Bilgiyi bileşenlere ayırma	Kavramlar arası ilişki inceleme	Yöntem kıyaslama	Düşünme sürecini analiz etme
Değerlendirme	Ölçüt belirleme	Kavramı sorgulama	Yöntem doğruluğunu değerlendirme	Strateji uygunluğunu sorgulama
Yaratma	Kavramları yeniden düzenleme	Yeni model oluşturma	Yeni prosedür geliştirme	Kendi öğrenme stratejisini geliştirme

Kaynak: Anderson ve Krathwohl (2001)

Yukarıdaki tablo yenilenmiş taksonominin en önemli farkını oluşturan iki boyutlu yapıyı göstermektedir.

3- Orijinal Bloom ile Yenilenmiş Bloom Arasındaki Temel Farklar

Aşağıda iki taksonomi arasındaki önemli farklar özetlenmiştir:

A- Fiil kullanımı (eylem odaklı yapı)

- Orijinal Bloom: “Bilgi, Kavrama, Uygulama...”
- Yenilenmiş Bloom: “Hatırlama, Anlama, Uygulama...”

Öğrencinin yapacağı eylem ön plana çıkarılmıştır.

B- Sentez → Yaratma olarak değişmiştir

Ve taksonominin en üst basamağı hâline getirilmiştir (Anderson ve Krathwohl, 2001).

C- İki boyutlu yapı eklenmiştir

- Bilgi boyutu
- Bilişsel süreç boyutu

Bu, en büyük yapısal yeniliktir.

D-Öğrenme çıktılarına daha uygun hâle getirilmiştir

Yapılandırmacı yaklaşıma uyumludur (Krathwohl, 2002).

4- Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin Coğrafya Eğitimindeki Önemi

Coğrafya eğitimi, öğrencilerden:

- ilişkilendirme,
- mekânsal düşünme,
- analiz etme,
- problem çözme,
- yorumlama,
- yaratıcı çözüm üretme

gibi üst düzey bilişsel beceriler bekler. Bu nedenle ders kitabındaki etkinliklerin bilişsel süreç düzeylerinin belirlenmesi, coğrafya öğretiminin niteliğinin değerlendirilmesinde kritik bir öneme sahiptir (Taş, 2020).

Yenilenmiş Bloom Taksonomisi, özellikle:

- analiz,
- değerlendirme,
- yaratma

basamaklarını net şekilde ayırdığı için coğrafya etkinliklerinin derinlik düzeyinin belirlenmesinde etkili bir değerlendirme aracıdır.

2.4. İlgili Araştırmalar

Anderson ve Sosniak (1994), Bloom Taksonomisi'nin Amerika Birleşik Devletleri başta olmak üzere birçok ülkede öğretim hedeflerinin belirlenmesi ve değerlendirme araçlarının geliştirilmesinde temel referanslardan biri hâline geldiğini ortaya koymuştur. Araştırmacılar, taksonominin öğretim materyallerinin bilişsel niteliğini ortaya koymada eğitimcilere sistematik ölçütler sunduğunu vurgulamıştır. Bu durum, ders kitapları ve öğretim programları arasındaki ilişkinin bilişsel düzey açısından incelenmesini mümkün kılmıştır.

Schmidt ve arkadaşları (2001), Amerika Birleşik Devletleri'nde matematik ve fen öğretim programları ile ders kitapları arasındaki uyumu incelemiş ve ders kitaplarının programlarda hedeflenen bilişsel derinliği yeterince yansıtmadığını belirlemiştir. Araştırma, öğretim programlarında üst düzey düşünme becerileri açıkça vurgulanmasına rağmen, ders kitabı etkinliklerinin çoğunlukla yüzeysel öğrenme düzeyinde kaldığını göstermektedir. Bu bulgu, program hedefleri ile sınıf içi uygulamalar arasında bilişsel düzey açısından önemli bir kopukluk olabileceğine işaret etmektedir.

Anderson ve Krathwohl (2001), Bloom Taksonomisi'ni yenileyerek öğrenme hedeflerini iki boyutlu bir yapı içerisinde ele almış ve öğretim materyallerinin bilişsel süreçler ile bilgi türleri açısından daha ayrıntılı biçimde değerlendirilmesine imkân tanımıştır. Yenilenmiş Bloom Taksonomisi, özellikle ders kitabı etkinliklerinin yalnızca “ne öğretildiği” değil, “hangi zihinsel süreçlerin harekete geçirildiği” sorusu üzerinden analiz edilmesini sağlamıştır. Bu yaklaşım, uluslararası literatürde ders kitabı inceleme çalışmalarının yöntemsel altyapısını güçlendirmiştir.

Mayer (2002), ilköğretim düzeyindeki ders kitaplarını analiz etmiş ve kitapların büyük bölümünün hatırlama ve anlama gibi alt düzey bilişsel basamaklara ağırlık verdiğini ortaya koymuştur. Araştırmada, özellikle analiz ve sentez gibi üst düzey düşünme becerilerini destekleyen etkinliklerin sınırlı kaldığı vurgulanmıştır. Bu durum, ders kitaplarının öğrencilerin derinlemesine düşünme becerilerini geliştirme potansiyelini yeterince kullanamadığını göstermektedir.

Krathwohl (2002), Bloom Taksonomisi ve Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'nin uluslararası alanda öğretim hedeflerinin sınıflandırılması ve öğretim materyallerinin bilişsel düzeylerinin analiz edilmesinde temel bir kuramsal çerçeve sunduğunu belirtmiştir. Bu çerçeve, farklı ülkelerde geliştirilen öğretim programları ve ders kitaplarının karşılaştırılabilir biçimde değerlendirilmesine olanak tanımakta ve eğitim araştırmalarında ortak bir dil oluşturmaktadır.

Bu yönüyle Bloom temelli analizler, yalnızca ölçme ve değerlendirme çalışmalarında değil, program geliştirme süreçlerinde de yaygın biçimde kullanılmaktadır.

Chiappetta ve Fillman (2007), Amerika Birleşik Devletleri'nde fen bilimleri ders kitaplarını incelemiş ve etkinliklerin çoğunlukla bilgi ve kavrama düzeyinde yoğunlaştığını belirtmiştir. Araştırmacılar, analiz ve değerlendirme düzeyindeki etkinliklerin sınırlı olmasının, öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirme açısından önemli bir eksiklik oluşturduğunu vurgulamıştır. Bu çalışma, ders kitaplarının bilişsel niteliğinin artırılması gerektiğine dikkat çeken önemli araştırmalardan biri olarak değerlendirilmektedir.

Jones ve Tanner (2008), İngiltere'de matematik ders kitaplarını Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre incelemiş ve etkinliklerin büyük bölümünün hatırlama ve uygulama düzeyinde yer aldığını saptamıştır. Araştırmacılar, değerlendirme ve yaratma basamaklarını hedefleyen etkinliklerin yetersiz kaldığını belirterek, ders kitaplarının öğrencileri üst düzey düşünmeye yönlendirme konusunda sınırlı bir etkiye sahip olduğunu ifade etmiştir. Bu bulgular, program hedefleri ile ders kitabı etkinlikleri arasındaki bilişsel uyumsuzluğun farklı ülkelerde de görüldüğünü göstermektedir.

Lambert ve Morgan (2010), İngiltere'de coğrafya ders kitaplarını inceleyerek bu kitapların mekânsal düşünme becerilerini geliştirme potansiyelini değerlendirmiştir. Araştırmada, coğrafya ders kitaplarının ağırlıklı olarak bilgi aktarmaya dayalı bir yapıya sahip olduğu, problem çözme ve analitik düşünmeyi destekleyen etkinliklere ise sınırlı yer verildiği ortaya konmuştur. Bu durum, coğrafya öğretiminin doğası gereği üst düzey bilişsel süreçleri gerektirmesine rağmen, ders kitaplarının bu gerekliliği yeterince karşılayamadığını göstermektedir.

Lehtinen ve Kuusinen (2012), Finlandiya'da öğretim programlarında yer alan bilişsel hedefler ile ders kitabı etkinlikleri arasındaki uyumu incelemiş ve ders kitaplarının programlarda öngörülen üst düzey düşünme becerilerini desteklemede yetersiz kaldığını belirlemiştir. Araştırmacılar, program–ders kitabı uyumunun sağlanamamasının, öğrenme sürecinin niteliğini olumsuz etkileyebileceğini vurgulamıştır. Bu bulgu, öğretim programlarının sınıf içi uygulamalara aktarılmasında ders kitaplarının kritik rolünü bir kez daha ortaya koymaktadır.

Van Der Westhuizen (2016), Güney Afrika'da coğrafya ders kitaplarını sorgulama temelli öğrenme açısından değerlendirmiş ve etkinliklerin büyük ölçüde hatırlama düzeyinde kaldığını tespit etmiştir. Öğrencilerin keşfetme, sorgulama ve düşünme süreçlerini destekleyen

etkinliklerin sınırlı olması, ders kitaplarının bilişsel çeşitlilik açısından zayıf bir yapı sergilediğini göstermektedir. Bu çalışma, coğrafya ders kitaplarının öğrenci merkezli ve üst düzey düşünmeyi destekleyen bir anlayışla yeniden yapılandırılması gerektiğine dikkat çekmektedir.

Şanlı ve Pınar (2017) tarafından gerçekleştirilen ve Sosyal Bilgiler dersi sınav sorularının bilişsel düzeylerini inceleyen araştırmadır. Nevşehir il merkezindeki yedi ortaokuldan elde edilen toplam 504 sınav sorusunun analiz edildiği çalışmada, soruların büyük bölümünün çoktan seçmeli ve doğru–yanlış türlerinde yoğunlaştığı belirlenmiştir. Bilgi boyutunda soruların ağırlıklı olarak olgusal ve kavramsal düzeyde yer aldığı, bilişsel süreç boyutunda ise hatırlama ve anlama basamaklarının baskın olduğu görülmüştür. Buna karşılık uygulama, çözümlenme, değerlendirme ve yaratma gibi üst düzey bilişsel süreçleri ölçmeye yönelik soruların oldukça sınırlı olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgular, öğretmenlerin ölçme süreçlerinde daha çok alt düzey bilişsel becerilere odaklandığını ve sınav sorularının öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini yeterince desteklemediğini göstermektedir. Şanlı ve Pınar'ın çalışması, öğretim programlarında vurgulanan bilişsel hedeflerin ölçme araçlarına yeterince yansıtılmadığına işaret etmesi bakımından bu tezle doğrudan ilişkilidir.

Çiftçi (2017), sosyal bilgiler ders kitabındaki etkinlikleri öğretim programı kazanımlarıyla karşılaştırmıştır. Araştırmada, ders kitabı etkinliklerinin kazanımların gerektirdiği bilişsel seviyeyi tam olarak karşılamadığı sonucuna ulaşılmıştır. Çiftçi'nin bulguları, program hedeflerinin sınıf içi uygulamalara yansıtılmasında ders kitabı etkinliklerinin belirleyici rolüne dikkat çekmektedir.

Kaya ve Yılmaz (2018), Türkiye'de ders kitabı etkinliklerinin bilişsel düzeyini inceleyen çalışmaların önemli bir bölümü, farklı disiplinlerde benzer sonuçlara ulaşmıştır. Lise coğrafya ders kitabında yer alan değerlendirme sorularını incelemiş ve soruların büyük çoğunluğunun bilgi ve kavrama kategorilerinde toplandığını belirlemiştir. Öğrencileri derin düşünmeye yönlendiren ve üst düzey bilişsel süreçleri harekete geçiren soru sayısının yetersiz olduğu vurgulanmıştır. Bu bulgu, coğrafya eğitiminin bilişsel derinlik açısından güçlendirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

Gürbüz ve Doğan (2019), 9. sınıf coğrafya dersinde kullanılan soruların bilişsel düzeylerini analiz etmiş ve soruların önemli bir kısmının hatırlama ve kavrama düzeyinde yer aldığını tespit etmiştir. Analiz düzeyine ulaşan soru sayısının sınırlı olması, öğretim programlarının üst düzey düşünme becerilerini destekleme hedefiyle uyumsuz bir tablo ortaya

koymaktadır. Bu durum, ders kitabı ve sınav sorularının program hedefleriyle bilişsel düzey açısından yeterince örtüşmediğini göstermektedir.

Uluğ (2019), lise coğrafya öğretim programı ile ders kitabı etkinlikleri arasındaki bilişsel uyumu incelemiştir. Araştırmada, ders kitabı etkinliklerinin programın öngördüğü analitik düşünme becerilerini yeterince desteklemediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu, coğrafya öğretiminde etkinlik niteliğinin önemini bir kez daha ortaya koymaktadır.

Park ve Kim (2019), Güney Kore’de ortaokul ders kitaplarını Yenilenmiş Bloom Taksonomisi çerçevesinde incelemiş ve etkinliklerin çoğunlukla alt düzey bilişsel süreçlerde yoğunlaştığını ortaya koymuştur. Araştırmada, yaratıcı düşünmeyi destekleyen etkinliklerin oldukça sınırlı olduğu belirtilmiştir. Bu bulgular, öğretim materyallerinin bilişsel derinliği konusunda küresel ölçekte benzer sorunların yaşandığını göstermektedir.

Graham ve Blunden (2019), Avustralya’da lise coğrafya ders kitaplarını bilişsel süreçler bağlamında analiz etmiş ve analiz, değerlendirme ve yaratma basamaklarının yeterince temsil edilmediğini saptamıştır. Araştırmacılar, ders kitaplarının coğrafi okuryazarlığı geliştirme potansiyeline sahip olduğunu; ancak etkinlik yapısının bu potansiyeli tam olarak desteklemediğini vurgulamıştır. Bu durum, ders kitabı tasarımında bilişsel süreç çeşitliliğinin önemini ortaya koymaktadır.

Yıldırım (2020), Fen bilimleri alanında yapılan benzer bir çalışmadır. Ders kitabı etkinliklerinin programın ölçme–değerlendirme anlayışıyla uyumunu incelemiş ve etkinliklerin büyük bölümünün programda vurgulanan üst düzey bilişsel becerilere yönelik olmadığını ortaya koymuştur. Bu bulgu, farklı ders alanlarında hazırlanan ders kitaplarının benzer bilişsel sınırlılıklar taşıdığını göstermektedir.

Williams (2020), Kanada’da coğrafya ders kitaplarının sürdürülebilirlik eğitimine katkı düzeyini değerlendirmiş ve ders kitaplarının özellikle üst düzey düşünme gerektiren konularda öğrenciye sınırlı fırsat sağladığını belirtmiştir.

Etyemez (2021), Liselere Geçiş Sınavı (LGS) matematik soruları ile ders kitabı sorularını karşılaştırmış ve ders kitabı sorularının çoğunlukla alt düzey bilişsel süreçlere hitap ettiğini belirlemiştir. Bu durumun, öğrencilerin üst düzey düşünme gerektiren sınav sorularını çözmeye zorlanmalarına yol açtığı vurgulanmıştır. Bu bulgu, ders kitabı etkinliklerinin öğrenci başarısı üzerindeki dolaylı etkisini göstermesi bakımından önemlidir.

Kışoğlu (2021), 3. ve 4. sınıf fen bilimleri ders kitaplarındaki soruları Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre sınıflandırmış ve soruların büyük bölümünün hatırlama ve anlama düzeylerinde yer aldığını belirlemiştir.

Erkmen Kara (2022), ortaöğretim coğrafya ders kitaplarında yer alan öğrenme etkinliklerini bilişsel düzey açısından incelemiş ve etkinliklerin büyük bölümünün hatırlama ve anlama basamaklarında yoğunlaştığını, analiz ve değerlendirme düzeyindeki etkinliklerin ise oldukça sınırlı kaldığını ortaya koymuştur.

Çelik (2023), ortaokul matematik ders kitaplarındaki etkinlikleri incelemiş ve etkinliklerin çoğunlukla alt düzey bilişsel basamaklarda yer aldığını ortaya koymuştur.

Kaya (2024), 11. sınıf matematik ders kitabındaki soruları analiz etmiş ve soruların ağırlıklı olarak uygulama düzeyinde yoğunlaştığını belirlemiştir.

Aktaş (2024), Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli doğrultusunda hazırlanan fen bilimleri ders kitabındaki etkinlikleri incelemiş ve etkinliklerin büyük ölçüde alt düzey bilişsel süreçlerde yoğunlaştığını belirtmiştir.

Koç ve Erdem (2024), Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ni analiz etmiş ve programın üst düzey düşünme becerilerini hedeflediğini; ancak bu yaklaşımın sahaya yansımalarının henüz istenilen düzeyde olmadığını vurgulamıştır.

İlgili araştırmaların büyük çoğunluğu ders kitabı etkinliklerinin alt düzey bilişsel süreçlerde yoğunlaştığını ve üst düzey düşünme becerilerinin yeterince desteklenmediğini ortaya koymaktadır. Bu durum, öğretim programları ile ders kitabı uygulamaları arasında bilişsel düzey açısından bir uyumsuzluk bulunduğunu göstermektedir. Bu çalışma ise söz konusu eğilimi Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli bağlamında ele alarak ders kitabı etkinliklerinin bilişsel yapısına ilişkin güncel ve özgün bulgular sunmayı amaçlamaktadır.

BÖLÜM 3

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin çözümlenmesine ilişkin süreç ayrıntılı olarak açıklanmaktadır. Araştırmanın amacı, 9. sınıf Coğrafya ders kitabında yer alan etkinliklerin bilişsel düzeylerini belirlemek olduğundan, yöntemsel çerçeve nitel araştırma yaklaşımı doğrultusunda yapılandırılmıştır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi modeli kullanılmıştır. Doküman incelemesi, yazılı materyallerin belirli bir çerçevede sistematik biçimde çözümlenmesini esas alan bir nitel araştırma desenidir (Yıldırım & Şimşek, 2021). Ders kitapları, öğretim programları ve etkinlik örnekleri gibi yazılı kaynakların içerik analizine uygun olması nedeniyle bu model, araştırmanın doğası ile tam bir uyum içerisindedir.

Doküman incelemesinin tercih edilmesinin temel nedenleri şunlardır:

- Araştırmanın doğrudan ders kitabı etkinliklerini analiz etmeyi amaçlaması,
- Etkinliklerin bilişsel süreçlerin sınıflandırılmasına uygun yazılı kaynak niteliği taşıması,
- Yenilenmiş Bloom Taksonomisi gibi içerik temelli sınıflandırma araçlarının dokümanlara uygulanabilir olması,
- Veri bütünlüğü ve kapsamlı bir inceleme fırsatı sunması.

Bu nedenle doküman incelemesi, etkinliklerin bilişsel düzeylerini belirlemede en uygun araştırma modeli olarak değerlendirilmiştir (Bowen, 2009).

3.2. Araştırmanın Kapsamı

Araştırmanın evrenini, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programı doğrultusunda hazırlanan tüm ortaöğretim coğrafya ders kitapları oluşturmaktadır. Ancak araştırmanın amacına uygun olarak örneklem, 2024 yılında yayımlanan 9. sınıf Coğrafya ders kitabı ile sınırlandırılmıştır.

Bu kapsamda çalışma grubu;

- tek bir ders kitabından,

- kitabın tamamındaki tüm etkinliklerden oluşmaktadır.

Kitapta yer alan farklı türdeki etkinlikler, harita okuma etkinlikleri, grafik/tablo yorumlama etkinlikleri, görsel analiz etkinlikleri, grup çalışması etkinlikleri, sorgulama etkinlikleri ve ünite sonu etkinlikleri araştırma kapsamına dâhil edilmiştir.

Araştırmada nitel araştırma yaklaşımı doğrultusunda amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme, belirli özelliklere sahip durumların derinlemesine incelenmesine olanak tanıyan bir yöntemdir (Patton, 2014). Bu doğrultuda ölçüt olarak, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programı doğrultusunda hazırlanmış, ortaöğretim düzeyinde kullanılan ve güncel ders kitabı olması dikkate alınmıştır.

3.3. Veri Toplama Araç ve Teknikleri

Araştırmada veri toplama yöntemi olarak doküman incelemesi, veri toplama aracı olarak ise araştırmacı tarafından geliştirilen doküman inceleme formu kullanılmıştır. Formun geliştirilme sürecinde kapsam geçerliliğini sağlamak amacıyla coğrafya eğitimi alanında uzman bir akademisyen ile farklı ortaöğretim kurumlarında görev yapan dört coğrafya öğretmenin görüşlerine başvurulmuş, elde edilen dönütler doğrultusunda form yeniden düzenlenmiştir. Bu form, literatür taraması ve uzman görüşleri doğrultusunda araştırmacı tarafından geliştirilmiş olup aşağıdaki bölümlerden oluşmaktadır:

1. Etkinlik Numarası
2. Etkinliğin Ünite ve Sayfa Bilgisi
3. Etkinlik Yönergesi
4. Etkinlikte Talep Edilen Öğrenci Davranışı
5. Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne Göre Bilişsel Düzey
 - Hatırlama
 - Anlama
 - Uygulama
 - Analiz
 - Değerlendirme
 - Yaratma

Form, etkinliklerin sistematik ve denetlenebilir biçimde analiz edilmesini sağlamıştır.

Bu tür veri toplama formu, ders kitabı incelemelerinde sıklıkla kullanılan bir araçtır ve analizin güvenilirliğini artırmaktadır (Çelik, 2023).

3.4. Verilerin Toplanması

Veri toplama sürecinde öncelikle Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli doğrultusunda yayımlanan güncel 9. sınıf Coğrafya ders kitabı temin edilmiş ve kitapta yer alan tüm etkinlikler eksiksiz biçimde taranmıştır.

Etkinliklere ilişkin ünite, sayfa ve içerik bilgileri veri toplama formuna sistematik şekilde işlenmiş; her bir etkinliğin yönergesi ayrıntılı biçimde incelenerek öğrenciye hangi bilişsel süreçleri yaptırmayı amaçladığı belirlenmiştir. Bu inceleme sürecinde özellikle etkinlik yönergelerinin barındırdığı eylem ifadeleri ve öğrenme beklentileri dikkate alınmıştır.

Ardından etkinlikler, Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'nin hatırlama, anlama, uygulama, analiz, değerlendirme ve yaratma basamaklarına göre kodlanmış; elde edilen veriler frekans ve yüzde dağılımlarının hesaplanabilmesi için tablo hâline getirilmiştir.

Tüm süreç araştırmacı tarafından titizlikle yürütülmüş, veri kaybı yaşanmaması adına tüm etkinlikler bütüncül bir biçimde kayıt altına alınmıştır.

3.5. Verilerin Çözümlemesi

Verilerin analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Betimsel analiz, verilerin önceden belirlenmiş temalara göre düzenlenip yorumlanmasına olanak tanır (Yıldırım & Şimşek, 2021). Bu analiz türü, özellikle öğretim materyallerinin bilişsel düzey açısından incelenmesinde yaygın olarak kullanılmaktadır.

Her etkinlik, aşağıdaki kriterlere göre içerdiği bilişsel beceriye göre sınıflandırılmıştır:

1 Hatırlama (Remembering)

Kriterler

- Bilgiyi doğrudan hatırlama,
- Tanım, kavram, terim, yer, kişi, süreç ezber düzeyi sorular,
- “Listeleme, eşleştirme, tanımlama, belirtme” gibi düşük düzeyli istemler.

Ders Kitabındaki Yansımaları

- “Tanımlayınız”, “Sıralayınız”, “Eşleştiriniz” ifadeli etkinlikler

- Kavram bilgisini yoklayan giriş etkinlikleri

2 Anlama (Understanding)

Kriterler

- Öğrencinin bilgiyi yorumlaması,
- Sebep–sonuç ilişkisi kurması,
- Açıklaması, özetlemesi, sınıflandırması.

Yansımalar

- “Aşağıdaki grafiği yorumlayınız”
- “Haritadan yararlanarak açıklayınız”
- Metni özetleme, tabloyu açıklama

3 Uygulama (Applying)

Kriterler

- Öğrenilen bilginin yeni bir durumda kullanılması,
- Formül, yöntem, harita okuryazarlığı, işlem becerisi gerektiren etkinlikler.

Yansımalar

- Harita üzerinden yön bulma, mesafe hesaplama
- Veriyi tabloya dönüştürme
- Kavramı gerçek hayata uygulama (“Kendi yaşadığınız çevreden örnek veriniz”)

4 Çözümleme (Analyzing)

Kriterler

- Bilginin bileşenlerine ayrılması,

- Karşılaştırma, sınıflandırma, ilişkilendirme, neden–sonuç çözümlemesi,
- Farklı verileri bir araya getirme ve aralarındaki yapıyı ortaya koyma.

Yansımalar

- “Aşağıdaki iki haritayı karşılaştırarak çıkarım yapınız”
- “Tablo–grafik ilişkisini çözümleyiniz”
- “Verileri kategorilere ayırınız”

5 Değerlendirme (Evaluating)

Kriterler

- Bir durumu ölçütlere göre yargılama,
- Görüş bildirme fakat gerekçeye dayalı,
- Alternatifleri tartma, doğruluğu sorgulama.

Yansımalar

- “Verilen bilgilerin doğruluğunu değerlendiriniz”
- “Hangi çözüm yolu daha uygundur? Neden?”
- “Kriterlere göre seçiniz ve gerekçelendirin”

6 Yaratma (Creating)

Kriterler

- Yeni bir ürün, çözüm, model, poster, senaryo, harita, tasarım oluşturma,
- Özgün düşünme, sentez yapma, yeni bir yapı kurma.

Yansımalar

- “Kendi iklim grafiğinizi oluşturunuz”
- “Bölgeniz için sürdürülebilir bir çözüm önerisi tasarlayınız”
- “Poster/infografik hazırlayınız”

Sınıflandırma Sürecinde İzlenen Yöntem

Her etkinlikte aşağıdaki adımlar uygulanmıştır:

1. Etkinlik yönergesi incelendi

Yönergenin öğrenciye hangi bilişsel beceriyi yaptırdığı değerlendirildi.

2. Fiiller analiz edildi

Etkinlikte geçen fiiller (açıklayınız, karşılaştırmınız, tasarlayınız vb.) Bloom'un düzeylerine göre eşleştirildi.

3. Etkinliğin ıktısı incelendi

Etkinliğin bir bilgi, yorum, uygulama, analiz, değerlendirme veya ürün gerektirip gerektirmediği belirlendi.

4. Varsa oklu beceri içeren etkinliklerde baskın bilişsel süreç seçildi

Bir etkinlik hem "anlama" hem "uygulama" içeriyorsa baskın beceri esas alındı.

5. Uzman görüşüne dayalı betimsel analiz kullanıldı

Etkinlikler önceden belirlenen temalara göre sistematik biçimde kodlandı.

BÖLÜM 4

4. BULGULAR

4.1. Etkinliklerin Genel Özellikleri

Bu araştırmada, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında hazırlanan 9. sınıf Coğrafya Ders Kitabı'nda yer alan toplam 27 etkinlik incelenmiştir. Etkinlikler, ders kitabının tüm ünitelerini kapsayacak şekilde dağıtılmış olup, öğrencilerin coğrafi sorgulama, harita ve grafik okuryazarlığı, tablo/şekil/diyagram kullanma, mekânsal düşünme, çözümlene ve değerlendirme yapma ile yaratıcı düşünme ve karar verme gibi çeşitli becerileri desteklemeye yönelik olarak yapılandırıldığı görülmektedir.

Etkinliklerin içerikleri incelendiğinde, önemli bir bölümünde öğrencilerin veri yorumlama, problem çözme, mekânsal ilişkilendirme ve çoklu temsiller üzerinden analiz yapmalarına olanak tanıyan görevlerin yer aldığı belirlenmiştir. Bu durum, ders kitabındaki etkinliklerin öğrenciyi yalnızca bilgiyle karşı karşıya bırakmakla sınırlı kalmadığını; aynı zamanda coğrafi bilgiyi farklı kaynaklar üzerinden anlamlandırmasını hedeflediğini göstermektedir (MEB, 2024).

Etkinliklerde öğrencilerden metin çözümlenmesi yapma, harita inceleme, grafik yorumlama, tablo oluşturma, sınıflandırma, karşılaştırma, nedensel açıklama geliştirme ve afiş ya da poster gibi ürünler ortaya koyma gibi farklı görevleri yerine getirmeleri beklenmektedir. Bu görevler, öğrencinin öğrenme sürecine aktif biçimde katılımını gerektirmekte ve bilgiyi yeniden yapılandırmasına imkân tanımaktadır. Bu yönüyle etkinliklerin, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının temel ilkeleriyle örtüşen bir çerçeve sunduğu söylenebilir.

Tablo 4.1. Etkinliklerin Ünite Bazında Dağılımı

Ünite	Etkinlik Sayısı	Yüzde (%)	Üstün Beceriler	İçerik Türü
1. Doğa ve İnsan	4	14,8%	Sınıflandırma, tanımlama	Kavram-görsel
2. İnsan ve Mekân	6	22,2%	Konum analizi, GZFT	Harita-metin
3. İklim ve Hava Olayları	5	18,5%	Grafik yorumlama	Grafik-süreç
4. Nüfus	4	14,8%	Nüfus analizi, projeksiyon	Grafik-tablo
5. Ekonomik Faaliyetler	1	3,7%	Yorum-karar verme	Harita-metin
6. Afet Yönetimi	4	14,8%	Risk analizi, istasyon	Kavram-şema
7. Bölgeler	3	11,1%	Bölge belirleme	Harita-iklim

Etkinliklerin ünite bazında dağılımı incelendiğinde, 2., 3., 4. ve 6. ünitelerin toplam etkinliklerin önemli bir bölümünü oluşturduğu görülmektedir. Bu üniteler, ders kitabında iklim, nüfus, afet ve konum analizi gibi coğrafyanın temel kavram ve süreçlerine odaklanmaktadır. Söz konusu alanların, öğretim programında bilişsel süreç yoğunluğu yüksek konular arasında yer aldığı belirtilmektedir (MEB, 2024).

Bu dağılım, etkinliklerin belirli ünitelerde yoğunlaşmasının rastlantısal olmadığını; programın öngördüğü beceri alanlarıyla ilişkili bir yapı sergilediğini düşündürmektedir. Özellikle iklim, nüfus ve afet yönetimi gibi çok değişkenli ve yorum gerektiren konuların ele alındığı ünitelerde etkinlik sayısının görece fazla olması, öğrencinin bu alanlarda daha fazla bilişsel işlem yapmasını gerektiren bir öğrenme ortamı sunulduğunu göstermektedir.

4.2. Bilişsel Süreç Kategorilerine Göre Genel Dağılım

Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'nin bilişsel süreç boyutu; anlama, uygulama, analiz, değerlendirme ve yaratma olmak üzere beş temel kategoriden oluşmaktadır (Anderson & Krathwohl, 2001). Bu çalışmada, ders kitabında yer alan her bir etkinlik, doküman inceleme formu ölçütleri doğrultusunda değerlendirilmiş ve her etkinlik baskın olduğu düşünülen tek bir bilişsel süreç düzeyine atanmıştır. Bu yaklaşım, etkinliklerin genel bilişsel eğilimini daha açık biçimde ortaya koymayı amaçlamaktadır.

Tablo 4.2. Etkinliklerin Yenilenmiş Bloom Bilişsel Süreç Düzeylerine Göre Dağılımı

Bilişsel süreç düzeyi	f	%
Anlama	2	7,4
Uygulama	3	11,1
Analiz	16	59,3
Değerlendirme	2	7,4
Yaratma	4	14,8
Toplam	27	100,0

Tablo 4.2'de sunulan bulgular incelendiğinde, etkinliklerin büyük bir bölümünün analiz düzeyinde yoğunlaştığı görülmektedir. Analiz (%59,3) düzeyini, uygulama ve yaratma (%14,8)

düzeyleri izlemekte; anlama ve değerlendirme (%7,4) düzeylerinde ise görece daha az sayıda etkinlik bulunmaktadır. Bu dağılım, ders kitabında yer alan etkinliklerin önemli bir kısmının öğrenciden bilgiyi parçalarına ayırma, ilişkileri inceleme ve veriler arasında bağlantı kurma gibi bilişsel işlemleri gerçekleştirmesini beklediğini göstermektedir.

Anlama (%7,4) ve uygulama (%11,1) düzeyindeki etkinliklerin sınırlı sayıda olması, etkinlik yapısının yalnızca temel bilgilerin edinilmesiyle sınırlı kalmadığını; öğrencinin daha karmaşık bilişsel süreçlerle karşılaşmasını hedeflediğini düşündürmektedir. Değerlendirme ve yaratma (%14,8) düzeylerinde yer alan etkinlikler ise öğrencinin veriler üzerinden yargı oluşturmasını ya da özgün ürünler ortaya koymasını gerektiren görevler içermektedir. Bu yönüyle ders kitabındaki etkinliklerin, farklı bilişsel süreçlere yönelik çeşitlilik sunduğu söylenebilir.

4.3. Etkinliklerin Bilişsel Süreç Düzeylerine Göre Ayrıntılı İncelenmesi

Bu bölümde, ders kitabında yer alan her bir etkinliğin baskın bilişsel süreç düzeyi ayrıntılı biçimde ele alınmıştır. Amaç, önceki bölümde sunulan genel dağılımın hangi tür etkinlikler üzerinden oluştuğunu daha açık biçimde ortaya koymaktır. Bu doğrultuda her etkinlik, içeriği ve öğrenciden beklenen bilişsel işlem türü dikkate alınarak sınıflandırılmıştır.

Tablo 4.3. Etkinliklerin Baskın Bilişsel Süreç Düzeyleri

Etkinlik No	Ünite / Kısaca içeriği	Bilişsel süreç düzeyi
1	Doğa-insan ilişkisi, doğal-beşerî ayrımı	Analiz
2	Bozkurt seli, afet nedeni-sonucu	Analiz
3	Coğrafyanın tarihsel gelişimi	Analiz
4	Koroplet harita üretimi	Yaratma
5	Türkiye'nin konumu	Analiz
6	Türkiye'nin konumuna ilişkin GZFT	Analiz
7	CBS bileşenlerinin ilişkilendirilmesi	Analiz
8	Hava durumu gözlem ve kayıt	Uygulama
9	İklim sistemi afişi / görsel ürün	Yaratma
10	Amazon yağmur ormanları ve iklim sistemi	Analiz
11	İklim grafiği oluşturma	Uygulama

12	Levha tektoniği ve iklim ilişkisi	Analiz
13	Küresel iklim değişimi verilerinin analizi	Analiz
14	Dünya nüfusunun tarihsel gelişimi	Analiz
15	Türkiye nüfus projeksiyonu yorumlama	Değerlendirme
16	Türkiye nüfus dağılışının nedenleri	Analiz
17	Türk devletlerinde nüfus verileri	Uygulama
18	Türkiye'nin demografik dönüşümü	Analiz
19	Türkiye'nin nüfus politikasını tasarlama	Yaratma
20	TEKNOSAB kuruluş yeri analizi	Analiz
21	Gölcük depremi ve tehlike–risk ilişkisi	Analiz
22	Afet türlerinin sınıflandırılması	Anlama
23	Bütüncül afet yönetimi posterleri	Yaratma
24	Afet yönetimi kavramlarının eşleştirilmesi	Anlama
25	Bölge belirleme kriterleri	Analiz
26	Bitki örtüsüne göre bölge sınırları	Analiz
27	Bölge sınırlarının tarihsel değişimi (AB)	Değerlendirme

Tablo 4.3’de yer alan veriler incelendiğinde, analiz düzeyinin hem etkinlik sayısı hem de konu çeşitliliği bakımından baskın olduğu görülmektedir. Doğa–insan ilişkisi, konum, iklim sistemi, nüfus yapısı, demografik dönüşüm, afet yönetimi ve bölge kavramı gibi coğrafyanın temel alt alanlarında yer alan etkinliklerin büyük bölümünün analiz düzeyinde yapılandırıldığı belirlenmiştir. Bu durum, ders kitabındaki etkinliklerin yalnızca belirli konularla sınırlı kalmadığını; farklı üniteler boyunca benzer bilişsel talepler oluşturacak şekilde dağıtıldığını göstermektedir.

Yaratma düzeyinde sınıflandırılan etkinlikler, özellikle öğrencinin somut bir ürün ortaya koymasını gerektiren görevlerde yoğunlaşmaktadır. Koroplet harita üretimi, iklim sistemi bileşenlerine ilişkin afiş veya görsel tasarım oluşturma ve nüfus politikası geliştirme gibi etkinlikler, öğrencinin bilgileri yeniden düzenleyerek özgün bir bütün hâline getirmesini gerektirmektedir. Bu tür görevler, öğrencinin yalnızca var olan bilgiyi kullanmasını değil, bilgiyi yeni bir bağlamda yapılandırmasını zorunlu kılmaktadır.

Değerlendirme düzeyindeki etkinlikler, çoğunlukla verilerin yorumlanması ve bu veriler üzerinden yargı içeren kararların verilmesini gerektiren görevler şeklinde yapılandırılmıştır. Özellikle nüfus projeksiyonlarının geleceğe yönelik değerlendirilmesi veya bölge sınırlarının tarihsel değişiminin coğrafi ve sosyoekonomik bağlamda ele alınması, öğrenciden farklı seçenekleri karşılaştırarak gerekçeli sonuçlara ulaşmasını beklemektedir.

Uygulama düzeyindeki etkinlikler, öğrencinin öğrendiği bilgi ve yöntemleri doğrudan kullanmasına yönelik görevlerden oluşmaktadır. İklim grafiği çizme, günlük hava durumu gözlemlerini kayıt altına alma veya belirli verileri uygun tabloya aktarma gibi etkinlikler bu kapsamdadır. Anlama düzeyinde sınıflandırılan etkinlikler ise daha çok temel kavramların tanınması, eşleştirilmesi veya sınıflandırılması üzerine odaklanmaktadır.

Tablo 4.3, ders kitabında yer alan 27 etkinliğin her biri için belirlenen baskın bilişsel süreç düzeylerini göstermektedir. Tabloya göre analiz düzeyi, etkinliklerin büyük bölümünde baskın bilişsel talep olarak öne çıkmaktadır. Analiz düzeyini, yaratma ve uygulama düzeyleri izlemekte; değerlendirme ve anlama düzeyleri ise daha sınırlı sayıda etkinlikle temsil edilmektedir.

4.4. Bilişsel Süreç Düzeylerinin Üniteler Arasındaki Dağılımı

Bu bölümde, yalnızca bilişsel süreç boyutu dikkate alınarak her bir etkinliğin ait olduğu ünite ile baskın bilişsel süreç düzeyi eşleştirilmiştir. Amaç, ders kitabındaki ünitelerin öğrenciden hangi tür zihinsel işlemleri daha yoğun biçimde talep ettiğini betimleyici bir yaklaşımla ortaya koymaktır.

Tablo 4.4. Ünite × Bilişsel Süreç Düzeyi Dağılımı (Baskın Düzey)

Ünite	Anlama	Uygulama	Analiz	Değerlendirme	Yaratma	Toplam
1. Doğa ve İnsan	0	0	3	0	1	4
2. İnsan ve Mekân	0	0	5	0	1	6
3. İklim ve Hava Olayları	0	2	2	0	1	5
4. Nüfus	0	1	2	1	0	4
5. Ekonomik Faaliyetler	0	0	1	0	0	1

6. Afet Yönetimi	2	0	1	0	1	4
7. Bölgeler	0	0	2	1	0	3
Toplam	2	3	16	2	4	27

Tablo 4.4 incelendiğinde, 1. ve 2. ünitelerde yer alan etkinliklerin ağırlıklı olarak analiz düzeyinde yapılandırıldığı, sınırlı sayıda yaratma düzeyinde etkinliğe yer verildiği görülmektedir. Bu ünitelerde doğa-insan ilişkisi ve konum gibi çoklu değişken içeren konuların ele alınması, etkinliklerin ilişkilendirme ve çözümlene gerektiren bir bilişsel yapı sergilemesine yol açmaktadır.

İklim ve Hava Olayları başlığını içeren 3. ünite, uygulama ve analiz düzeyindeki etkinliklerin birlikte yer aldığı dikkati çekmektedir. İklim grafiği çizimi gibi görevler uygulama düzeyinde sınıflandırılırken, iklim sistemi bileşenlerinin bir arada değerlendirilmesini gerektiren etkinlikler analiz düzeyinde yer almaktadır. Ayrıca bu ünite öğrenciden özgün bir ürün ortaya koymasını bekleyen yaratma düzeyinde bir etkinlik de bulunmaktadır.

Nüfus konulu 4. ünite, etkinliklerin analiz ve değerlendirme düzeylerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Nüfus piramitleri ve projeksiyonlarının yorumlanmasına yönelik görevler, öğrenciden veriler arasında ilişki kurmasını ve bu veriler üzerinden gerekçeli çıkarımlar yapmasını gerektirmektedir. Bu durum, ünitenin bilişsel talep düzeyinin görece yüksek olduğunu göstermektedir.

Afet Yönetimi başlığını taşıyan 6. ünite, anlama ve yaratma düzeylerinde yapılandırılmış etkinliklerin bir arada yer aldığı görülmektedir. Afet türlerinin tanınması ve sınıflandırılmasına yönelik etkinlikler anlama düzeyinde yer alırken, afet yönetimi sürecine ilişkin poster veya bütüncül ürün ortaya koymayı gerektiren görevler yaratma düzeyinde sınıflandırılmıştır. Bu yapı, ünitenin hem kavramsal temellendirme hem de ürün oluşturma süreçlerini içeren bir bilişsel profil sunduğunu göstermektedir.

Bölgeler konusunu ele alan 7. ünite ise analiz ve değerlendirme düzeylerindeki etkinliklerin öne çıktığı görülmektedir. Bölge belirleme ölçütlerinin sorgulanması ve bölge sınırlarındaki tarihsel değişimin farklı bağlamlar üzerinden ele alınması, öğrenciden üst düzey muhakeme süreçlerini kullanmasını bekleyen görevler içermektedir.

Bu dağılım, ders kitabındaki ünitelerin konu yapıları doğrultusunda farklı bilişsel talepler oluşturduğunu göstermektedir. Bazı ünitelerde çözümlene ve ilişkilendirme ön plana çıkarken, bazı ünitelerde kavramsal anlama ya da ürün oluşturma süreçlerinin daha belirgin olduğu görülmektedir. Bu durum, coğrafyanın alt alanlarının bilişsel süreçler bakımından çeşitlilik gösterdiğine işaret etmektedir.

4.5. Alt–Orta–Üst Düzey Kümelenmesi

Bulguların daha bütüncül biçimde ele alınabilmesi amacıyla, Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'nin bilişsel süreç düzeyleri literatürde yaygın olarak kullanılan bir yaklaşımla üç ana kategori altında yeniden gruplandırılmıştır. Bu kapsamda anlama düzeyi alt düzey; uygulama ve analiz düzeyleri orta düzey; değerlendirme ve yaratma düzeyleri ise üst düzey bilişsel süreçler olarak ele alınmıştır (Anderson & Krathwohl, 2001). Bu sınıflandırma, ders kitabındaki etkinliklerin öğrencileri hangi düzeyde düşünmeye yönlendirdiğini daha açık biçimde ortaya koymayı amaçlamaktadır.

Tablo 4.5. Etkinliklerin Alt–Orta–Üst Bilişsel Düzeylerine Göre Dağılımı

Düzey	İçerdiği basamaklar	f	%
Alt düzey	Anlama	2	7,4
Orta düzey	Uygulama + Analiz	19	70,4
Üst düzey	Değerlendirme + Yaratma	6	22,2
Toplam		27	100,0

Tablo 4.5 incelendiğinde, etkinliklerin büyük bir bölümünün orta düzey bilişsel süreçler kapsamında yer aldığı görülmektedir. Uygulama ve analiz basamaklarını içeren bu düzey, öğrencinin öğrendiği bilgileri kullanmasını, veriler arasında ilişki kurmasını ve coğrafi süreçleri çözümlemesini gerektiren etkinliklerden oluşmaktadır. Orta düzey etkinliklerin yüksek oranı, ders kitabında öğrencinin aktif bilişsel işlem yapmasını gerektiren görevlerin ağırlıkta olduğunu göstermektedir.

Üst düzey bilişsel süreçler kapsamında değerlendirilen değerlendirme ve yaratma basamaklarındaki etkinlikler, ders kitabındaki etkinliklerin önemli bir bölümünü oluşturmaktadır. Bu tür etkinlikler, öğrencinin veriler üzerinden yargı geliştirmesini, alternatif seçenekleri karşılaştırmasını veya özgün ürünler ortaya koymasını gerektiren görevleri

içermektedir. Alt düzey bilişsel süreçler kapsamında değerlendirilen anlama düzeyindeki etkinliklerin ise sınırlı sayıda olduğu görülmektedir.

Bu kümelenme, ders kitabındaki etkinliklerin bilişsel süreçler bakımından tek bir düzeyde yoğunlaşmadığını; farklı düzeylerde düşünmeyi gerektiren görevlerin bir arada sunulduğunu ortaya koymaktadır. Böylece öğrencilerin yalnızca bilgiyi tanıma ve hatırlama değil, aynı zamanda bilgiyi kullanma, çözümlenme ve yapılandırma süreçleriyle de karşılaşmalarına olanak tanıyan bir öğrenme ortamı oluşturulduğu söylenebilir.

4.6. Temsili Etkinlikler Üzerinden Bilişsel Süreç Boyutunun Derinlemesine Analizi

Bilişsel süreç boyutuna ilişkin bulguların daha somut biçimde ortaya konulabilmesi amacıyla, bu bölümde farklı bilişsel düzeyleri temsil eden bazı etkinlikler temsili örnekler üzerinden ele alınmıştır

Anlama düzeyini temsil eden etkinliklerden biri, afet türlerinin fiziki, jeolojik ve iklimsel özelliklerine göre sınıflandırılmasını içeren görevdir. Bu etkinlikte öğrenciden, mevcut kavramsal sınıflamayı dikkate alarak afet türlerini uygun kategoriler altında düzenlemesi beklenmektedir. Etkinlik, yeni bir ürün oluşturma ya da karmaşık veri çözümlenme süreçleri içermediğinden, baskın bilişsel süreç anlama düzeyi olarak değerlendirilmiştir.

Uygulama düzeyinde sınıflandırılan etkinlikler arasında günlük hava durumu gözlemlerinin kayıt altına alınması ve bu veriler üzerinden temel çıkarımlar yapılmasını içeren görevler yer almaktadır. Bu tür etkinliklerde öğrenci, daha önce edindiği kavram ve yöntemleri gerçek durumlara doğrudan uygulamaktadır. Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'nde uygulama düzeyi, öğrenilen bilgi ve becerilerin yeni ancak benzer durumlarda kullanılmasını ifade etmektedir (Anderson & Krathwohl, 2001). Hava durumu gözlemleri veya iklim grafiği çizimi bu tanımla örtüşen etkinlikler arasında yer almaktadır.

Analiz düzeyi, ders kitabında en yaygın biçimde karşılaşılan bilişsel süreç olarak öne çıkmaktadır. Örneğin Bozkurt seline ilişkin etkinlikte öğrenciden, yağış grafikleri, konumsal veriler ve topografik özellikleri birlikte değerlendirmesi; selin oluşumuna etki eden faktörleri çoklu veri kaynakları üzerinden çözümlenmesi beklenmektedir. Benzer şekilde Türkiye'nin konumuna ilişkin analize dayalı etkinlikte, öğrencinin coğrafi konum, ekonomik ilişkiler ve siyasi bağlantılar arasında ilişki kurması gerekmektedir. Bu tür görevler, Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'nde analiz düzeyinin temel özellikleri arasında yer alan parçalar arası ilişkilerin

incelenmesi ve örüntülerin belirlenmesi süreçlerini içermektedir (Anderson & Krathwohl, 2001).

Değerlendirme düzeyindeki etkinlikler, özellikle nüfus projeksiyonlarının geleceğe yönelik yorumlanması ve bölge sınırlarının tarihsel değişiminin farklı bağlamlar üzerinden ele alınması gibi görevlerde belirginleşmektedir. Bu etkinliklerde öğrenci, mevcut verileri kullanarak farklı seçenekleri karşılaştırmakta ve gerekçeli yargılar geliştirmektedir.

Yaratma düzeyine ilişkin etkinlikler ise öğrencinin özgün bir ürün ortaya koymasını gerektiren görevlerden oluşmaktadır. Koroplet harita üretimi, iklim sistemi bileşenlerine ilişkin afiş tasarımı ve Türkiye'ye özgü nüfus politikası önerileri geliştirilmesi bu kapsamda değerlendirilen etkinlikler arasındadır. Bu görevlerde öğrenci, farklı veri ve bilgileri bir araya getirerek yeni bir bütün oluşturmakta ve ortaya çıkan ürünü belirli bir amaca yönelik olarak yapılandırmaktadır.

Etkinlik 1. Analiz Düzeyini Temsil Eden Örnek Etkinlik

ETKİNLİKCoğrafyanın Konusu

Amaç Coğrafyanın inceleme alanına giren doğal ve beşerî unsurları ayırt edebilme

Beceri Çözümleme, İletişim, İş Birliği

Aşağıdaki çalışmayı yapınız.

DÜŞÜN: Verilen soruların cevaplarını birçok doğal ve beşerî unsuru içeren aşağıdaki görselden yararlanarak boş bırakılan alanlara yazınız.



Coğrafyanın inceleme alanına giren konular nelerdir?

Coğrafyanın inceleme alanına giren doğal unsurlar neler olabilir?

Coğrafyanın inceleme alanına giren beşerî unsurlar neler olabilir?

EŞLEŞ: Cevaplarınızı farklı bakış açılarının önemini de dikkate alarak sıra arkadaşınızla paylaşınız ve aldığınız dönütlere göre gerekli düzeltmeleri yapınız.

PAYLAŞ: Arkadaşınızdan gelen dönütler doğrultusunda oluşturduğumuz cevapları sınıf arkadaşlarınızla paylaşınız.

DEĞERLENDİRME
Öğretmeninizin rehberliğinde çalışmamızı kontrol edip varsa eksik cevaplarımızı düzenleyiniz.

17 |

Örnek etkinlikler ile somutlaştıracak olursak analiz düzeyinde sınıflandırılan etkinliklere örnek olarak, coğrafyanın inceleme alanına giren doğal ve beşerî unsurların ayrıştırılmasını konu alan etkinlik gösterilebilir. Bu etkinlikte öğrencilerden, verilen görselden yararlanarak coğrafyanın inceleme alanına giren konuları, doğal unsurları ve beşerî unsurları ayırt etmeleri istenmektedir. Öğrenci, görselde yer alan farklı unsurları tek tek belirlemekle kalmamakta; bu unsurlar arasında sınıflandırma yaparak doğal ve beşerî çevre öğelerini karşılaştırmalı biçimde değerlendirmektedir. Bu yönüyle etkinlik, bilgiyi parçalara ayırma, unsurlar arasındaki ilişkileri belirleme ve anlamlı bir bütün içinde yeniden düzenleme süreçlerini içermekte olup analiz düzeyinde kodlanmıştır.

Etkinlik 2. Yaratma Düzeyini Temsil Eden Örnek Etkinlik


ETKİNLİK Koroplet Harita Üretiyorum

Amaç Verilerden yararlanarak harita üretebilme
Becerit Harita; Tablo, Grafik, Şekil ve/veya Diyagram

Yönerge: Aşağıdaki tabloda verilen istatistiklerden yararlanarak Türkiye’de pamuk üretiminin dağılımını gösteren bir koroplet harita hazırlayınız. Haritayı hazırlarken karekodda verilen kontrol listesini takip etmeyi unutmayınız. Gerektiğinde arkadaşlarınızdan yardım talep ediniz.


Tablo: İllerin 2018-2023 Yılları Arasındaki Pamuk Üretim Ortalaması (Ton, TÜİK)

PAMUK	Adana: 92.095	Batman: 2.572	Hatay: 140.914	Manisa: 47.640	Siirt: 2.395
	Adıyaman: 21.673	Bursa: 6	Iğdır: 1.140	Mardin: 31.266	Çanakkale: 331
	Antalya: 14.879	Denizli: 35.699	Kahramanmaraş: 14.935	Mersin: 11.507	İzmir: 99.908
	Aydın: 179.341	Diyarbakır: 201.678	Kilis: 1.257	Muğla: 1.844	Şanlıurfa: 583.250
	Balıkesir: 466	Gaziantep: 15.331	Malatya: 8	Osmaniye: 1.224	Şırnak: 16.393



DEĞERLENDİRME: Yapılan etkinlik, karekodda verilen kontrol listesindeki ölçütlere göre değerlendirilecektir.

Kontrol Listesi



57

Yaratma düzeyini temsil eden etkinliklere örnek olarak, illere ait pamuk üretim verilerinden yararlanılarak Türkiye’de pamuk üretiminin dağılımını gösteren bir koroplet harita hazırlanmasını içeren etkinlik verilebilir. Bu etkinlikte öğrenciden, sayısal verileri uygun aralıklar hâlinde sınıflandırması, uygun haritalama yöntemini seçmesi ve görsel tasarım unsurlarını kullanarak özgün bir harita üretmesi beklenmektedir. Öğrencinin mevcut verileri dönüştürerek yeni bir ürün ortaya koyması ve bu ürünü belirli ölçütler doğrultusunda yapılandırması gerektiğinden, söz konusu etkinlik Yenilenmiş Bloom Taksonomisi’nin yaratma basamağı kapsamında ele alınmıştır.

Etkinlik 3. Değerlendirme Düzeyini Temsil Eden Örnek Etkinlik

ETKİNLİK Türkiye Nüfusunun Tarihsel Gelişimi

Amaç Türkiye nüfusunun tarihsel gelişimini grafikler üzerinden yorumlayabilme
Beceri Tablo, Grafik, Şekil ve/veya Diyagram

Aşağıdaki soruları Türkiye'nin nüfus artış oranı ve nüfus artışı grafiklerinden yararlanarak cevaplayınız.

Türkiye'nin 1935-2023 yılları arası nüfus artış oranları, TÜİK

Türkiye'nin 1927-2023 yılları arası nüfus miktarı ve 2024-2080 yılları arası nüfus projeksiyonları, TÜİK

- Nüfus artış oranı ve nüfus miktarı grafiklerini karşılaştırınız. Nüfus artış oranı ve miktarı arasındaki ilişkiyi yorumlayınız.
- 1950-1980 yılları arasında nüfus artış hızının yüksek olmasının nedenleri nelerdir?
- Nüfus artış hızının 1990 yılından itibaren azalma eğilimi göstermesine neden olan faktörler nelerdir?
- Nüfus tahminlerine göre Türkiye nüfusunda yaşanacak değişimlerin nedenlerini yorumlayınız.
Düşük senaryo:
Yüksek senaryo:

144

Değerlendirme düzeyini temsil eden etkinliklere örnek olarak ise Türkiye nüfusunun tarihsel gelişimine ilişkin grafiklerin yorumlanmasını içeren etkinlik gösterilebilir. Bu etkinlikte öğrencilerden, nüfus artış oranı ile nüfus miktarı grafiklerini karşılaştırmaları; farklı dönemlerdeki artış ve azalış eğilimlerini neden-sonuç ilişkisi çerçevesinde değerlendirmeleri beklenmektedir. Ayrıca nüfus projeksiyonlarına dayalı olarak geleceğe yönelik çıkarımlar yapılması istenmekte; bu süreçte öğrencinin veriler doğrultusunda gerekçeli yargılar

geliştirmesi hedeflenmektedir. Bu özellikler dikkate alındığında, etkinliğin değerlendirme basamağının temel bilişsel özelliklerini yansıttığı söylenebilir.

Bu temsili örnekler, ders kitabında yer alan etkinliklerin bilişsel süreç basamaklarına atanmasının yalnızca kuramsal tanımlara dayalı bir sınıflandırma olmadığını; etkinliklerin içerikleri ve öğrenciden beklenen zihinsel işlemler dikkate alınarak gerçekleştirilen analitik bir değerlendirme sürecine dayandığını göstermektedir.

4.7. Bilişsel Süreç Boyutuna İlişkin Genel Değerlendirme

Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'nin bilişsel süreç boyutu temel alınarak elde edilen bulgular bir arada değerlendirildiğinde, 9. sınıf Coğrafya Ders Kitabı'nda yer alan etkinliklerin farklı bilişsel düzeylere dağıldığı ve bu dağılımın belirli örüntüler sergilediği görülmektedir. Etkinliklerin alt, orta ve üst düzey bilişsel süreçler açısından dengeli bir yapı sunduğu; ancak ağırlıklı olarak orta ve üst düzey bilişsel süreçlerde yoğunlaştığı belirlenmiştir.

Alt düzey bilişsel süreçler kapsamında değerlendirilen anlama düzeyindeki etkinliklerin sınırlı sayıda olması, ders kitabındaki etkinliklerin yalnızca temel kavramların tanınmasına odaklanmadığını göstermektedir. Buna karşılık uygulama ve analiz basamaklarını içeren orta düzey bilişsel süreçlerin etkinliklerin büyük bir bölümünü oluşturması, öğrenciden bilgiyi kullanmasını, veriler arasında ilişki kurmasını ve coğrafi süreçleri çözümlemesini gerektiren bir etkinlik yapısının benimsendiğine ortaya koymaktadır.

Üst düzey bilişsel süreçler kapsamında ele alınan değerlendirme ve yaratma basamaklarındaki etkinlikler ise belirli oranlarda temsil edilmekte; öğrencinin yargı geliştirmesi, alternatifleri karşılaştırması ve özgün ürünler ortaya koyması gibi daha karmaşık zihinsel işlemleri içermektedir. Bu durum, ders kitabında yalnızca bilgiye dayalı görevlerin değil, aynı zamanda üst düzey düşünme becerilerini destekleyen öğrenme fırsatlarının da yer aldığını betimlemektedir.

Ünite bazında yapılan değerlendirmeler, bilişsel süreç düzeylerinin ünitelerin konu yapısına bağlı olarak farklılaştığını ortaya koymaktadır. Doğa-insan ilişkisi, konum, iklim, nüfus, afet yönetimi ve bölgeler gibi coğrafyanın temel alanlarında yer alan etkinliklerin, konu özellikleri doğrultusunda farklı bilişsel talepler oluşturduğu görülmektedir. Bu durum, ders kitabındaki etkinliklerin belirli bir bilişsel düzeye sıkışmadığını; farklı düzeylerde düşünmeyi gerektiren görevlerin üniteler boyunca dengeli biçimde dağıtıldığını göstermektedir.

Bu bölümde sunulan bulgular, ders kitabında yer alan etkinliklerin bilişsel süreç boyutu açısından genel görünümünü ortaya koymakta ve izleyen bölümde ele alınacak olan tartışma ve sonuçlara kuramsal bir temel oluşturmaktadır.



BÖLÜM 5

5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Tartışma

Bu çalışmada, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) doğrultusunda hazırlanmış 9. sınıf Coğrafya ders kitabında yer alan etkinlikler, Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'nin bilişsel süreç boyutu temel alınarak incelenmiştir. Elde edilen bulgular, ders kitabındaki etkinliklerin bilişsel düzeyler açısından belirli bir örüntü sergilediğini ve bu örüntünün hem coğrafya öğretiminin doğasıyla hem de TYMM'nin hedeflediği pedagojik yaklaşım ile büyük ölçüde örtüştüğünü göstermektedir.

Araştırma bulgularına göre, ders kitabında yer alan etkinliklerin önemli bir bölümünün analiz düzeyinde yoğunlaştığı görülmektedir. Etkinliklerin büyük çoğunluğunun analiz basamağında yer alması, coğrafya dersinin çok değişkenli yapısı ve neden-sonuç ilişkilerine dayalı düşünme biçimiyle yakından ilişkilidir. Nitekim coğrafya öğretimi, öğrencinin yalnızca bilgiyi tanınmasını değil; bu bilgileri harita, grafik ve tablo gibi çoklu temsiller aracılığıyla çözümlemesini ve mekânsal ilişkiler kurmasını gerektiren bir öğrenme alanı olarak tanımlanmaktadır. Alanyazında da coğrafya derslerinde analiz düzeyindeki bilişsel süreçlerin, öğrencilerin coğrafi düşünme becerilerinin geliştirilmesinde merkezi bir rol oynadığı vurgulanmaktadır (Doğanay, 2019; Gersmehl & Gersmehl, 2007).

Alanyazında yer alan çok sayıda çalışmada, coğrafya ve sosyal bilgiler derslerinde etkinliklerin çoğunlukla anlama ve uygulama düzeylerinde yoğunlaştığı, üst düzey bilişsel süreçlere sınırlı ölçüde yer verildiği vurgulanmaktadır. Bu çalışmanın bulguları ise söz konusu genellemeden belirli ölçüde ayrılmaktadır (Çiftçi 2017). İncelenen ders kitabında analiz düzeyinin yanı sıra değerlendirme ve yaratma basamaklarını içeren etkinliklere de kayda değer bir oranda yer verildiği görülmektedir. Bu durum, TYMM'nin öngördüğü sorgulayıcı, üretken ve beceri temelli öğrenme anlayışının ders kitabı etkinliklerine yansıtıldığını düşündürmektedir.

Değerlendirme ve yaratma düzeyindeki etkinliklerin toplam etkinlikler içerisindeki oranı, önceki ders kitabı incelemeleriyle karşılaştırıldığında dikkat çekici bir görünüm sergilemektedir. Alanyazında yapılan birçok çalışmada, coğrafya ve sosyal bilgiler ders kitaplarında üst düzey bilişsel süreçlere sınırlı ölçüde yer verildiği belirtilmektedir (Erkmen Kara, 2022; Şanlı & Pınar, 2017).

Bu çalışmada ise öğrenciden özgün ürün ortaya koymasını, veriler üzerinden yargı geliştirmesini ve alternatif çözüm yolları üretmesini bekleyen etkinliklerin belirli bir oranda temsil edildiği görülmektedir. Bu durum, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin vurguladığı sorgulayıcı, üretken ve beceri temelli öğrenme anlayışının ders kitabı etkinliklerine yansıdığını göstermekte; aynı zamanda mevcut ders kitabının önceki programlara dayalı materyallerden bilişsel açıdan ayrıştığını düşündürmektedir.

Anlama ve uygulama düzeyindeki etkinliklerin sınırlı sayıda olması, ilk bakışta bir eksiklik olarak değerlendirilebilir. Ancak bu durum, bulgular bütüncül biçimde ele alındığında farklı bir anlam kazanmaktadır. Ders kitabında yer alan alt düzey bilişsel süreçlere yönelik etkinlikler, daha çok kavramsal temellendirme ve üst düzey düşünmeye hazırlık işlevi görmektedir. Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'nde alt basamakların, üst basamaklara geçiş için bir ön koşul niteliği taşıdığı göz önünde bulundurulduğunda, bu etkinliklerin bilinçli bir pedagojik tercih doğrultusunda sınırlı tutulduğu söylenebilir. Dolayısıyla anlama ve uygulama düzeylerinin azlığı, etkinlik yapısının zayıflığını değil; üst düzey bilişsel süreçlere yönelimi göstermektedir.

Ünite bazında yapılan değerlendirmeler, ders kitabındaki etkinliklerin bilişsel süreç düzeylerinin konu yapısına göre farklılaştığını ortaya koymaktadır. Doğa-insan ilişkisi ve konum gibi çok değişkenli konuları içeren ünitelerde analiz düzeyindeki etkinliklerin ağırlık kazanması; nüfus ünitesinde değerlendirme düzeyine yönelik görevlerin öne çıkması ve afet yönetimi ünitesinde hem anlama hem de yaratma basamaklarının birlikte yer alması, etkinliklerin tek tip bir bilişsel yapı içinde sunulmadığını göstermektedir. Bu durum, ders kitabı yazarlarının konu özelliklerini dikkate alan esnek bir etkinlik tasarımı benimsediğine işaret etmektedir.

Bulguların alt-orta-üst düzey bilişsel süreçler açısından yeniden gruplanması, ders kitabındaki etkinliklerin genel bilişsel profilini daha net biçimde ortaya koymaktadır. Etkinliklerin büyük bölümünün orta düzey (uygulama + analiz) süreçlerde yer alması, öğrencinin bilgiyi kullanma ve çözümleme becerilerini merkeze alan bir öğrenme yaklaşımının benimsendiğini göstermektedir. Üst düzey bilişsel süreçlerin kayda değer bir oranda temsil edilmesi ise ders kitabının yalnızca mevcut bilgiyi kullanmaya değil, yeni ürünler ortaya koymaya ve gerekçeli yargılar geliştirmeye de olanak tanıdığını ortaya koymaktadır.

Temsili etkinlikler üzerinden yapılan inceleme, bilişsel süreç düzeylerine ilişkin sınıflandırmanın yalnızca kuramsal bir çerçeveye dayanmadığını; etkinliklerin içeriği ve öğrenciden beklenen zihinsel işlemler dikkate alınarak gerçekleştirildiğini göstermektedir. Analiz düzeyindeki etkinliklerde öğrenciden çoklu veri kaynaklarını birlikte değerlendirmesi, yaratma düzeyindeki etkinliklerde özgün ürünler ortaya koyması ve değerlendirme düzeyindeki etkinliklerde alternatif senaryolar üzerinden gerekçeli kararlar vermesi beklenmektedir. Bu durum, ders kitabındaki etkinliklerin bilişsel süreç basamaklarına uygun biçimde yapılandırıldığını desteklemektedir.

Genel olarak değerlendirildiğinde, elde edilen bulgular 9. sınıf Coğrafya ders kitabının, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin öngördüğü beceri temelli, sorgulayıcı ve üretken öğrenme anlayışıyla büyük ölçüde örtüştüğünü göstermektedir. Ders kitabındaki etkinlikler, öğrenciyi pasif bilgi alıcısı olmaktan çıkararak, verilerle düşünen, analiz eden, değerlendiren ve ürün ortaya koyan bir öğrenen konumuna taşımayı hedefleyen bir yapı sergilemektedir.

5.2. Sonuç

Bu çalışmada, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli doğrultusunda hazırlanan 9. sınıf Coğrafya Ders Kitabı'nda yer alan etkinlikler, Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'nin bilişsel süreç boyutu temel alınarak incelenmiştir. Araştırma kapsamında ders kitabındaki toplam 27 etkinlik doküman inceleme yöntemiyle analiz edilmiş; her bir etkinlik baskın olduğu düşünülen bilişsel süreç düzeyine göre sınıflandırılmış ve elde edilen veriler betimsel analiz yoluyla çözümlenmiştir. Bu bölümde, elde edilen bulgular doğrultusunda ulaşılan temel sonuçlar bütüncül bir çerçevede sunulmaktadır.

Araştırma sonuçları, ders kitabında yer alan etkinliklerin bilişsel süreçler bakımından tekdüze bir yapı sergilemediğini; aksine farklı düzeylerde düşünmeyi gerektiren görevlerin bir arada sunulduğunu göstermektedir. Etkinliklerin büyük bir bölümünün analiz düzeyinde yoğunlaşması, ders kitabının öğrenciden veriler arasında ilişki kurmasını, neden-sonuç bağlamında çözümlenmesini ve çoklu temsiller üzerinden düşünmesini bekleyen bir bilişsel yapı sunduğunu ortaya koymaktadır. Bu durum, coğrafya dersinin doğası gereği çok değişkenli ve yorum gerektiren bir disiplin olma özelliğiyle uyumlu bir sonuç olarak değerlendirilebilir.

Araştırmada dikkat çeken bir diğer sonuç, tartışma bölümünde de ele alındığı üzere değerlendirme ve yaratma düzeyindeki etkinliklerin önceki yıllarda kullanılan ders kitaplarında

ki etkinliklere göre belirli bir oranda arttığı görülmektedir. Öğrenciden özgün ürünler ortaya koymasını, veriler üzerinden gerekçeli yargılar geliştirmesini ve alternatif çözüm yolları üretmesini bekleyen bu tür etkinlikler, ders kitabının yalnızca bilgiye dayalı bir öğretim anlayışını benimsemediğini göstermektedir. Bu yönüyle ders kitabının, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde vurgulanan beceri temelli ve üretken öğrenme anlayışını destekleyen bir etkinlik yapısına sahip olduğu söylenebilir.

Uygulama düzeyindeki etkinliklerin sınırlı sayıda olması, ders kitabının teknik becerileri amaç değil, üst düzey bilişsel süreçlere geçişi destekleyen bir araç olarak konumlandığını göstermektedir. Grafik çizimi, veri kaydı veya gözlem yapma gibi uygulama düzeyindeki görevlerin çoğunlukla analiz ve değerlendirme basamaklarına hazırlık niteliği taşıması, bilişsel süreçler arasında aşamalı ve bütüncül bir yapı kurulduğunu düşündürmektedir. Bu durum, öğrencinin öğrendiği bilgi ve becerileri anlamlı bağlamlar içinde kullanmasını destekleyen bir öğretim anlayışının benimsendiğine işaret etmektedir.

Anlama düzeyindeki etkinliklerin sayıca az olması, ders kitabının bilişsel taleplerini alt düzey süreçlerle sınırlamadığını ortaya koymaktadır. Temel kavramların tanınması ve sınıflandırılmasına yönelik bu etkinlikler, öğrencinin konuya ilişkin ön bilgilerini yapılandırmasını sağlamakla birlikte, kitabın genelinde baskın bir yer tutmamaktadır. Bu sonuç, ders kitabının öğrenciyi pasif bilgi alıcısı konumunda bırakmayan bir öğrenme yaklaşımını benimsediğini göstermektedir.

Ünite bazında elde edilen sonuçlar, bilişsel süreç düzeylerinin konuların yapısına bağlı olarak farklılaştığını ortaya koymaktadır. Doğa-insan ilişkisi, konum ve iklim gibi konularda analiz düzeyindeki etkinliklerin öne çıktığı; nüfus ve bölgeler gibi konularda ise değerlendirme ve yaratma düzeyine uzanan bilişsel taleplerin yer aldığı belirlenmiştir. Afet yönetimi ünitesinde ise hem kavramsal anlama hem de ürün ortaya koymaya yönelik etkinliklerin birlikte sunulduğu görülmektedir. Bu durum, ders kitabındaki etkinliklerin coğrafyanın alt alanlarına özgü bilişsel gereksinimleri dikkate alacak biçimde yapılandırıldığını göstermektedir.

Alt, orta ve üst düzey bilişsel süreçlerin kümelenmesine ilişkin sonuçlar, etkinliklerin büyük ölçüde orta ve üst düzey bilişsel süreçlerde yoğunlaştığını ortaya koymaktadır. Öğrenciden bilgiyi kullanmasını, çözümlemesini ve yeniden yapılandırmasını bekleyen etkinliklerin ağırlıkta olması, ders kitabının çağdaş eğitim yaklaşımlarıyla uyumlu bir bilişsel profil sunduğunu göstermektedir. Bu yapı, öğrencilerin yalnızca bilgiyi hatırlayan değil; bilgiyi

anlamlandırılan, yorumlayan ve yeni bağlamlarda kullanabilen bireyler olarak yetiştirilmesine katkı sağlayabilecek bir potansiyel taşımaktadır.

Temsili etkinlikler üzerinden yapılan değerlendirmeler, etkinliklerin bilişsel süreç basamaklarına atanmasının yalnızca kuramsal tanımlara dayalı olmadığını; etkinliklerin içerikleri ve öğrenciden beklenen zihinsel işlemler dikkate alınarak gerçekleştirildiğini ortaya koymuştur. Analiz, değerlendirme ve yaratma düzeyinde sınıflandırılan etkinliklerde öğrencinin çoklu veri kaynaklarıyla çalışması, gerekçeli kararlar üretmesi ve özgün ürünler ortaya koyması beklenmektedir. Bu durum, ders kitabındaki etkinliklerin uygulama bağlamında da üst düzey bilişsel süreçleri harekete geçirecek nitelikte tasarlandığını göstermektedir.

Sonuç olarak, bu araştırmada elde edilen bulgular, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli doğrultusunda hazırlanan 9. sınıf Coğrafya Ders Kitabı'nın etkinlik yapısının bilişsel süreçler açısından güçlü ve dengeli bir çerçeve sunduğunu ortaya koymaktadır. Ders kitabındaki etkinliklerin, bilgi aktarımının ötesine geçerek öğrencinin düşünme, sorgulama, analiz etme ve üretme becerilerini geliştirmeye yönelik bir yapı sergilediği söylenebilir. Bu durum, ders kitabının hem ulusal öğretim programı hedefleriyle hem de çağdaş coğrafya eğitimi anlayışıyla büyük ölçüde uyumlu olduğunu göstermektedir.

5.3. Öneriler

Bu araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda;

Üst düzey bilişsel süreçleri hedefleyen etkinliklerin sayısının artırılması ve bu etkinliklerin üniteler arasında daha dengeli biçimde dağıtılması,

Etkinlik sayısı görece az olan ünitelerde, farklı bilişsel süreç basamaklarını içeren yeni etkinliklere yer verilmesi,

Uygulama basamağının üst düzey bilişsel süreçlere geçişte önemli bir işlev üstlendiği dikkate alınarak, bu düzeyi hedefleyen etkinliklerin artırılması,

Harita, grafik, tablo ve görsel materyallerin birlikte kullanılmasını gerektiren çoklu veri kaynaklarına dayalı etkinliklerin sayısının artırılması,

Etkinlik yönergelerinde ortaya konulan ürünlerin hangi ölçütlere göre değerlendirileceğine ilişkin açıklamalara daha açık biçimde yer verilmesi önerilmektedir.

KAYNAKLAR

- Akbaş, Y., Koca, H., & Cin, M. (2013). Ortaöğretim 9. sınıf öğrencilerinin iklim ve hava durumu kavramıyla ilgili yanılgılarını gidermede kavramsal değişim yaklaşımının etkinliği. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 17(27), 23–42.
- Aktaş, A. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında fen bilimleri ders kitabı etkinliklerinin bilişsel düzey açısından incelenmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). [Üniversite adı], Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Akbulut, G. (2004). Coğrafya öğretilmi ve yaratıcı düşünce. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 28(2), 215–223.
- Akıncı, A. T. (2020). Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi (Tez No. 651255.). Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Akıncı, A. T., & Gülmez, M. (2021). Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre incelenmesi. *Elektronik Dil ve Eğitim Dergisi*, 2(1), 14–32.
- Amer, A. (2006). Reflections on Bloom’s revised taxonomy. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 4(8), 213–230.
- Anderson, L. W., & Sosniak, L. A. (Eds.). (1994). Bloom’s taxonomy: A forty-year retrospective. University of Chicago Press.
- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (2001). A taxonomy for learning, teaching, and assessing. New York: Longman.
- Anderson, L. W. (2005). Objectives, evaluation, and the improvement of education. *Studies in Educational Evaluation*, 31(2–3), 102–113.
- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (Eds.). (2001). A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom’s taxonomy of educational objectives. Longman.
- Arı, A. (2011). Bloom’un gözden geçirilmiş bilişsel alan taksonomisinin Türkiye’de ve uluslararası alanda kabul görme durumu. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(2), 749–772.

- Arseven, A., Şimşek, U., & Güden, M. (2016). Coğrafya dersi yazılı sınav sorularının yenilenmiş Bloom taksonomisi'ne göre analizi. Cumhuriyet Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi, 40(1), 243–258.
- Atay, A. (2015). Ortaokul matematik öğretmenlerinin GeoGebra dinamik matematik yazılımını kullanarak oluşturdukları matematiksel görevlerin bilişsel düzeylerinin incelenmesi Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Ayvacı, H. Ş., & Türkdoğan, A. (2010). Yeniden yapılandırılan Bloom taksonomisine göre fen ve teknoloji dersi yazılı sorularının incelenmesi. Türk Fen Eğitimi Dergisi, 7(1), 13–25.
- Bednarz, S. W., & Bednarz, R. S. (2004). Geography education: The glass is half full and it's getting fuller. The Geography Teacher, 1(1), 9–13.
- Bümen, N. T. (2006). Program geliştirmede bir yaklaşım: Yenilenmiş Bloom taksonomisi. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Bloom, B. S. (Ed.). (1956). Taxonomy of educational objectives: Handbook I. Cognitive domain. David McKay.
- Chiappetta, E. L., & Fillman, D. A. (2007). Analysis of five high school biology textbooks used in the United States for inclusion of the nature of science. International Journal of Science Education, 29(15), 1847–1868.
- Çelik, B. (2023). Ortaokul matematik ders kitaplarındaki etkinliklerin yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre incelenmesi.
- Çepni, S., Ayvacı, H. Ş., & Keleş, E. (2001).
Fen bilgisi öğretiminde Bloom taksonomisi ve uygulamaları. Milli Eğitim Dergisi, 150, 45–60.
- Demirel, Ö. (2019). Eğitimde program geliştirme. Ankara: Pegem Akademi.
- Demirel, Ö. (2020). Eğitimde program geliştirme (25. bs.). Pegem Akademi.
- Doğanay, H. (1993). Türkiye coğrafyası. Gazi Büro.

- Erkmen Kara, G. (2022). Ortaöğretim coğrafya ders kitaplarında yer alan öğrenme etkinliklerinin bilişsel düzey açısından incelenmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). [Üniversite adı], Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Erol, T., & Kavruk, H. (2021). Türkçe dersi öğretim programı öğrenme çıktısı larının Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre sınıflandırılması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(4), 1425–1448.
- Etyemez, E. (2021). Liselere giriş sınavı matematik soruları ile 8. sınıf matematik ders kitapları ünite değerlendirme sorularının bilişsel düzeylerinin karşılaştırılması. Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Geçit, Y., & Yazar, S. (2013). 9. sınıf coğrafya ders kitabındaki sorular ile çeşitli coğrafya sınav sorularının Bloom taksonomisine göre analizi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 22, 154–167.
- Gersmehl, P. J. (2008). *Teaching geography* (2nd ed.). Guilford Press.
- Güler, M., & Mert, O. (2022). Türkçe Eğitimi alanında Yenilenmiş Bloom Taksonomisini temel olarak yapılan akademik çalışmaların incelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(35), 187–214.
- Güler, M., & Mert, O. (2022). Türkçe eğitimi alanında Yenilenmiş Bloom Taksonomisini temel olarak yapılan akademik çalışmaların incelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(35), 1–27.
- Graham, A., & Blunden, J. (2019). The role of geography education in developing critical thinking skills. *Journal of Geography in Higher Education*, 43(1), 22–37.
- İlgar, R., & Babacan, Ş. (2015). İşbirlikli öğretim yöntemi destekli çoklu zekâ kuramının coğrafya konularının öğretiminde başarıya etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 212–224.
- İncekara, S. (2009). The international research in geography education and the examples from Turkey: Present situation and future directions. *Eastern Geographical Review*, 14(21), 123–136.
- Jones, S., & Tanner, H. (2008). Mathematics assessment: A study of teachers' practices in the primary classroom. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 15(2), 183–199.

- Kavruk, H. (2013). Türkçe dersi yazılı sınav sorularının bilişsel alan düzeyleri açısından değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(4), 28–42.
- Kaya, M. (2024). 11. sınıf matematik ders kitabındaki soruların bilişsel düzeylere göre analizi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). [Üniversite adı], Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Krathwohl, D. R. (2002). A revision of Bloom's taxonomy: An overview. *Theory Into Practice*, 41(4), 212–218. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4104_2
- Koç, S., & Erdem, M. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin beceri temelli yaklaşım açısından değerlendirilmesi. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 14(1), 45–62.
- Kışoğlu, M. (2021). Fen bilimleri ders kitaplarındaki soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre incelenmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). [Üniversite adı], Eğitim Bilimleri Enstitüsü. MEB [Millî Eğitim Bakanlığı]. (2018). Ortaöğretim coğrafya dersi (9, 10, 11 ve 12. sınıflar) öğretim programı. <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/2018120203724482-Cografya%20dop%20pdf.pdf>
- Lambert, D., & Morgan, J. (2010). *Teaching geography 11–18: A conceptual approach*. Open University Press.
- Lehtinen, E., & Kuusinen, J. (2012). *Educational psychology*. WSOY.
- MEB [Millî Eğitim Bakanlığı]. (2019). *PISA 2018 Türkiye raporu*. MEB Yayınları.
- MEB [Millî Eğitim Bakanlığı]. (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli: Coğrafya dersi öğretim programı*.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programı*. Ankara: MEB Yayınları.
- Morgan, J. (2013). *Teaching secondary geography as if the planet matters*. Routledge.
- National Research Council. (2005). *Learning to think spatially: GIS as a support system in the K–12 curriculum*. National Academies Press.
- OECD. (2019). *PISA 2018 results (Volume I): What students know and can do*. OECD Publishing.

- Oryaşın, U. (2021). Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin Yenilenen Bloom Sınıflandırması'na göre incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(3), 820–832.
- Özdamar, K. (2013). Paket programlar ile istatistiksel veri analizi. Nisan Yayıncılık.
- Paivio, A. (1986). *Mental representations: A dual coding approach*. Oxford University Press.
- Park, S., & Kim, M. (2019). The effects of inquiry-based learning on students' cognitive achievement. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 15(3), 1–10.
- Schmidt, W. H., McKnight, C. C., & Raizen, S. A. (2001). *A splintered vision: An investigation of U.S. science and mathematics education*. Kluwer Academic Publishers.
- Şanlı, C., & Pınar, A. (2017). Sosyal Bilgiler dersi sınav sorularının yenilenen Bloom taksonomisine göre incelenmesi. *İlköğretim Online*, 16(3), 949–959.
- Taş, M. (2020). Ders kitaplarındaki üst düzey düşünme sorularının incelenmesi.
- Tutkun, Ö. F., & Okay, S. (2013). Bloom'un yenilenmiş taksonomisi üzerine genel bir değerlendirme. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), 287–304.
- TÜİK. (2023). *Nüfus ve demografi istatistikleri*. Ankara: TÜİK Yayınları.
- Tümertekin, E., & Özgüç, N. (2011). *Beşerî coğrafya: İnsan, kültür, mekân* (7. bs.). Çantay.
- Ulum, H. (2019). İlkokul 2, 3 ve 4. sınıf Türkçe ders ve çalışma kitaplarında yer alan etkinliklerin Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(1), 383–398.
- UNESCO, & IIEP. (2011). *Integrating conflict and disaster risk reduction into education sector planning: Guidance notes for educational planners*. UNESCO.
- UNESCO. (2021). *Education for sustainable development report 2030*. Paris: UNESCO Publishing.
- UNICEF. (2020). *Disaster preparedness in school environments*. Geneva: UNICEF.
- United Nations. (2022). *World population prospects 2022*. New York: UN Department of Economic and Social Affairs.

- Uşun, S. (2012). Öğrenme–öğretme sürecinde materyal geliştirme. Ankara: Nobel Yayınları.
- Uymaz, M., & Çalışkan, H. (2019). Öğretmen yapımı Sosyal Bilgiler dersi sınav sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre incelenmesi. *Kastamonu Education Journal*, 27(1), 331–346. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.2637>
- Ünlü, M. (2014). Coğrafya öğretimi. Pegem Akademi.
- Ünlü, M., & Yıldırım, S. (2017). Coğrafya dersi öğretim programına bir coğrafi beceri önerisi: Mekânsal düşünme becerisi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 35, 13–20. <https://doi.org/10.14781/mcd.291018>
- Van der Westhuizen, G. J. (2016). The cognitive demand of examination questions in geography. *South African Geographical Journal*, 98(2), 285–300.
- Williams, M. (2020). Understanding geography education and its role in developing thinking skills. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 29(4), 305–318.
- Yazıcı, H. (2019). Coğrafya eğitiminde gerçek yaşam problemsel durumları. *Uluslararası Coğrafya Eğitimi Dergisi*, 5(2), 201–220.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). Nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, H. (2020). Türkçe ders kitabı sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre incelenmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). [Üniversite adı], Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

EKLER

Ek 1. Doküman İnceleme Formu

1. Form Kimlik Bilgileri

Araştırmacı:

.....

İncelenen Kaynak: 9. Sınıf Coğrafya
Ders Kitabı (2024 Basımı)

2. Etkinlik Bilgileri

| No | Ünite No | Sayfa No | Etkinlik
Adı / Kod | Etkinlik Türü |

|---|-----|-----|-----|
-----|-----|

(Bilgiler tabloya doldurulacaktır.)

3. Etkinlik Yönergesi ve İçerik İncelemesi

3.1. Etkinlik Yönergesi Metni:

.....
.....
.....

3.2. Etkinlikten Beklenen Öğrenci Davranışları:

-
.....
-
.....
-
.....

4. Yenilenmiş Bloom Taksonomisi Kodlaması

| Bilişsel Süreç | Açıklama | Kod |

|-----|-----|-----|

| Hatırlama | Bilgiyi geri çağırma |

|

| Anlama | Açıklama, yorumlama |

|

| Uygulama | Bilgiyi yeni durumda
kullanma |

| Analiz | Parçalara ayırma |

| Değerlendirme | Ölçütlere göre
karar verme |

| Yaratma | Yeni ürün oluşturma |

|

4.1. Seçilen Bilişsel Düzey:

.....

4.2. Genel Kodlama:

Alt Düzey () / Üst Düzey ()

5. Açıklama ve Kodlayıcı Notları

.....
.....
.....
.....