Suluk, B. (2026). 2024 İlkokul Türkçe Öğretim Programı öğrenme çıktılarının Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, *14*(2), 208-225. https://doi.org/10.16916/aded.1805613

Ana Dili Eğitimi Dergisi
Journal of Mother Tongue Education
www.anadiliegitimi.com

Geliş/Received: 17.10.2025 Kabul/Accepted: 18.03.2026
Araştırma Makalesi / Research Article

2024 İlkokul Türkçe Öğretim Programı Öğrenme Çıktılarının Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre İncelenmesi

Barış SULUK[*]

Öz

Bu araştırmanın amacı 2024 İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan öğrenme çıktıları ve süreç bileşenlerinin, Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'nin (YBT) bilişsel süreç boyutu basamaklarına göre nasıl dağılım gösterdiğini ortaya koymaktır. Çalışma, nitel araştırma modellerinden doküman incelemesi yöntemi üzerine kurgulanmıştır. Araştırmanın çalışma materyalini 2024 İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda 1, 2, 3 ve 4. sınıf düzeyinde yer alan 489 öğrenme çıktısı ve süreç bileşeni oluşturmaktadır. Elde edilen veriler YBT temelinde betimsel analize tabi tutulmuştur. Bulgular doğrultusunda, tüm sınıf düzeylerinde işlemsel bilgi türünün en yoğun temsil edilen boyut olduğu; bunu sırasıyla olgusal bilgi, kavramsal ve üstbilişsel bilginin izlediği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma bulgularına göre 2024 İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan ÖÇSB'nin en fazla anlama düzeyinde, en az ise hatırlama düzeyinde yoğunlaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Çalışma kapsamında incelenen öğrenme çıktısı ve süreç bileşenlerinin, ders kitaplarına yansıması üzerine araştırmalar yapılması önerilmektedir.
Anahtar Kelimeler: Türkçe öğretimi, Yenilenmiş Bloom Taksonomisi, Türkçe öğretim programı

An Examination of the Learning Outcomes of the 2024 Primary School Turkish Language Curriculum According to the Revised Bloom Taxonomy

Abstract

The aim of this study is to determine how the learning outcomes and process components included in the 2024 Primary School Turkish Curriculum are distributed according to the cognitive process dimension levels of the Revised Bloom Taxonomy (RBT). The study is based on the document analysis method, one of the qualitative research models. The research material consists of 489 learning outcomes and process components included in the 2024 Primary School Turkish Language Curriculum for grades 1, 2, 3, and 4. The obtained data were subjected to descriptive analysis based on the RBT. Based on the findings, it was concluded that procedural knowledge was the most densely represented dimension at all grade levels; followed by factual knowledge, conceptual knowledge, and metacognitive knowledge, respectively. According to the research findings, it was concluded that the learning outcomes and process components in the 2024 Primary School Turkish Curriculum were most concentrated at the comprehension level and least concentrated at the recall level. It is recommended that further research be conducted on how the learning outcomes and process components examined within the scope of this study are reflected in textbooks.
Keywords: Turkish language teaching, Revised Bloom's Taxonomy, Turkish language teaching curriculum

Giriş

Tarihsel sürece bakıldığında hayatın her alanında yeni durumların ortaya çıktığı görülmektedir. Sürekli olarak bir değişim ve dönüşüm geçiren dünyada, bu dönüşüme uyum sağlayabilmek ancak çağın gerekliliklerine sahip bireylerin yetiştirilmesiyle mümkündür (Yıldırım ve Çalışkan, 2024). Ortaya çıkan

[*] Öğretmen, T.C. Millî Eğitim Bakanlığı, Tokat, barissuluk52@gmail.com

bu yeni gelişmeler tüm alanlarda olduğu gibi eğitimde de bazı güncellemelerin yapılmasını gerektirebilir. Yaşamın doğası gereği dünyada her alanda sürekli yaşanan değişim ve yenilikler, eğitim alanını da etkileyerek öğretim programlarının güncellenmesini ve okul ortamına uyarlanmasını zorunlu kılmaktadır (Özenç, 2018). Eğitimdeki yenilik ve dönüşüm süreçlerinin ilk adımı, öğretim programlarının güncellenmesi olarak değerlendirilebilir. Öğretim programı, okul veya okul dışında öğrenim ve öğretim faaliyetlerinin bütünüdür (Demirel, 2015). Toplumun yeni ihtiyaçlarına yanıt verme kapasitesinin bir göstergesi olan öğretim programlarındaki değişim, ortaya çıkan gelişmeler ile eğitim sisteminin uyum sağlaması için kritik öneme sahiptir (Kuzu vd., 2024).

Öğretim programları veya müfredat bir eğitim sisteminin temel taşı olarak kabul edilir (Khoy, 2025; Richards, 2011). Tüm eğitim sisteminin bu yapı taşı üzerine inşa edildiğini söylemek mümkündür. Müfredatın eğitim hedefleri ise öğrenme çıktıları veya kazanımlar aracılığıyla belirlenir (Naomee ve Tithi, 2013). Bu anlamda öğretim programlarının eğitim sürecinde oldukça önemli bir rolü olduğu düşünülmektedir. Eğitim kalitesi öğretmenlerin nitelikleri, sınıf başına düşen öğrenci sayısı, kullanılan öğretim yöntemleri, öğrenme materyallerinin seçimi gibi faktörlerin yanında izlenen müfredata göre de değerlendirilir (Ahmed vd., 2023). İstenilen hedeflere, sonuçlara ve eğitim kalitesine ulaşmak için müfredat, öğretmenlerin pedagojik kararlarına/eylemlerine rehberlik eden en temel araçlardan biri olarak kabul edilir (Lee vd., 2016). Geniş kapsamlı müfredat hedeflerine genellikle *öğrenme çıktıları* ile ulaşmaya çalışılır (Edwards ve Evans, 2020). Bir derse ait öğretim programında bulunan öğrenme çıktılarının doğru yazılmamış olması eğitim süreci sonunda istenilen sonucun elde edilememesine neden olabilir (Karanja ve Malone, 2021). Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından yürürlüğe konulan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) Ortak Metni'nde kazanım ifadesi yerine "öğrenme çıktıları" ve "süreç bileşenleri" (ÖÇSB) ifadesinin kullanıldığı görülmektedir (MEB, 2025). Bu nedenle mevcut araştırmada bu ifadenin kullanılması tercih edilmiştir.

Bilgi çağında metaverse, yapay zekâ ve artırılmış gerçeklik gibi uygulamaların hızlı gelişimi eğitim sistemlerinin ya da modellerinin değişmesini zorunlu kılmaktadır (Üredi ve Ulum, 2020). Ortaya çıkan bu teknolojik uygulamalar ekonomi, sağlık, iletişim, kültür ve sanat gibi pek çok alanda dönüşümlere yol açtığı gibi eğitim alanını da doğrudan etkilemiştir (Aşık vd., 2023; Öztemel, 2018). Bu teknolojik gelişmeler ışığında, eğitim anlayışının ve uygulamalarının yeniden yapılandırılmasını gerekliliği ortaya çıkarabilir (Alkayış, 2021).

Cumhuriyetin ilan edilmesinden bu yana Türkiye'de ilkokul öğretim programlarının çeşitli değişimler yaşadığı bilinmektedir (Özerbaş ve Koç, 2022). Nitekim ulusal eğitim sistemimizde 2024 yılında öğretim programları güncellenmiştir (MEB, 2024a). Yeni öğretim programı 2024-2025 eğitim-öğretim yılından itibaren okul öncesi, birinci, beşinci ve dokuzuncu sınıflar düzeyinden başlamak üzere kademeli olarak uygulamaya konulmuştur (MEB, 2024b). Türkiye'nin eğitim sisteminde önemli bir dönüşümü temsil eden 2024 Öğretim Programı, öğrenci merkezli bir yaklaşıma, eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerinin geliştirilmesine, teknoloji entegrasyonuna ve küresel rekabetçiliğe odaklanır (Duyul vd., 2025; Ülçay, 2024). İlkokul düzeyindeki öğrencilerin gelişimi için onların ihtiyaç ve ilgilerini dikkate alan eğitim programlarının hazırlanması oldukça önemlidir (Kocayiğit ve Aykaç, 2019). Temel eğitim, öğrencilerin daha sonraki tüm eğitim kademelerindeki başarılarını ve gelişimlerini önemli ölçüde etkilemektedir (Atik ve Aytaç, 2017). Tüm bunlardan hareketle öğrencilerin erken dönemde eğitimini kapsayan ilkokul öğretim programlarının önemli olduğu söylenebilir.

Bütüncül bir eğitim yaklaşımıyla hazırlanan TYMM'de kavramsal beceriler, alan becerileri, sosyal-duygusal öğrenme becerileri ile eğilimler, değerler ve okuryazarlıklar bir bütün olarak ele alınmış ve öğrencilerin çok yönlü gelişimi kazanması amaçlanmıştır (MEB, 2025). Türkçe dersi öğretim programının da bu amacı gerçekleştirmeyi hedeflediği ifade edilebilir. Türkçe dersi öğretim programlarında dil öğretiminin yanında; anlama, düşünme, sıralama, sınıflama, sorgulama, bağlantı kurma, eşleştirme, tahmin etme, analiz-sentez yapma, değerlendirme gibi bilişsel süreçler geliştirilmektedir (Erdoğan, 2017). Öğretim programında yer alan hedef ve amaçlar doğrultusunda, öğrencilerden hem dil becerilerini geliştirmeleri hem de bilişsel süreç becerilerini ilerletmeleri beklendiği söylenebilir. Farklı yıllarda uygulamaya konulan Türkçe öğretim programlarında bulunan kazanımların çeşitli çerçevelerde analiz edildiği bilinmektedir (İşeri ve Baştuğ, 2016; Kalaycı ve Yıldırım, 2020; Ulum ve Taşkaya, 2019). Bu analiz süreçlerinde kullanılan çerçevelerden biri de Bloom

Taksonomisi'dir. Müfredat uzmanlarının çoğu, öğrencinin gelişime ihtiyaç duyduğu tüm alanları kapsaması nedeniyle öğrenme çıktılarının sınıflandırılması konusunda en iyi sistemin Bloom Taksonomisi olduğunu belirtmektedir (Naomee ve Tithi, 2013).

Bloom Taksonomisi'nin geliştirildiği ilk dönemlerde eğitim programları daha çok davranışçı öğrenme yaklaşımının izlerini taşıdığı için öğrenci merkezli eğitimle beraber Yenilenmiş Bloom Taksonomisi (YBT) ortaya çıkmıştır (Ulum ve Taşkaya, 2019). YBT, bilişsel süreçleri basit hatırlamadan üst düzey eleştirel ve yaratıcı düşünmeye doğru sıralayan bir karmaşıklık hiyerarşisi sunmaktadır (Noble, 2004). Farklı kademelerde gerçekleştirilen taksonomik araştırmalarda genel olarak öğretim programlarının, ders kitaplarının, ölçme değerlendirme sorularının incelendiği görülmektedir (Ergüleç ve Özyurt, 2025; Uğraş, 2025). YBT, ilkokul eğitiminde kullanılabilecek bir hedef şablonu sunmasının yanında bu hedeflere yönelik öğretim yaklaşımlarının şekillendirilmesine yardımcı olabilir (Sisson vd., 2019). Güncellenen öğretim programlarının veya ders kitaplarının taksonomik analizi öğretim sürecinde yer alan öğrenme çıktılarının bilgi düzeyini ortaya çıkarabilir. Bu nedenle mevcut araştırmanın analiz süreci YBT temelinde yürütülmüştür.

YBT'de yapılan değişiklikler incelendiğinde, *bilgi boyutu* ve *bilişsel süreç boyutu* olmak üzere bir boyuttan iki boyuta geçiş olduğu görülmektedir (Anderson ve Krathwohl, 2021; Krathwohl, 2002). Bilgi boyutunda olgusal bilgi, kavramsal bilgi, işlemsel bilgi ve üstbilişsel bilgi alt boyutları bulunmaktadır (Demirbaş ve Demir, 2023). Olgusal bilgiler terminoloji ile spesifik ayrıntı ve öğelere ilişkin bilgileri, kavramsal bilgiler sınıflamalar, ilkeler, genellemeler ve modeller gibi yapılandırılmış bilgi biçimlerini, işlemsel bilgiler bir işin nasıl yapılacağına ilişkin yöntem, teknik ve ölçütleri, üstbilişsel bilgiler ise bireyin kendi bilişsel süreçlerine yönelik farkındalık ve bilgisini kapsamaktadır (Bümen, 2006). Bilişsel süreç boyutunda ise hatırlama, anlama, uygulama, çözümleme, değerlendirme ve yaratma basamakları vardır (Anderson ve Krathwohl, 2021; Krathwohl, 2002). YBT'de herhangi bir basamak, kendinden bir sonraki basamağın ön koşulu olarak kabul edilir ve bir sonraki basamakta yer alan davranışın kazandırılabilmesi için önceki basamaktakilerin kazandırılmış olması gerekmektedir (Arı, 2013).

Dil eğitiminde anlamayı geliştirmek ve bilginin özümsenmesini kolaylaştırmak için öğrencilere hedef dilde iletişimsel olarak yetkin olmalarını sağlayacak içerikler belirlemek önemlidir (Samejo vd., 2023). Dil eğitimi, öğrencilerin YBT'de hem hatırlama ve anlama gibi alt düzey bilişsel becerileri hem de analiz etme, değerlendirme ve yaratma gibi üst düzey bilişsel süreçleri kapsamaktadır (Khoy, 2025). Öğretim programlarının bilişsel süreç boyutunun incelenmesi gelecek öğretim programları açısından bir yol haritası sunabilir. Bu nedenle mevcut araştırmada MEB tarafından yürürlüğe konulan 2024 İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı YBT çerçevesinde analiz edilmiştir. Araştırma sonuçlarının politika yapıcılara gelecekteki öğretim programı güncellemelerinde fayda sağlayacağı düşünülmektedir.

Ulusal ve uluslararası alan yazınında öğretim programlarının taksonomik analizi yapılan çalışmalar bulunmaktadır (Khoy, 2025; Yolcu, 2019). Bu durum öğretim programlarının ulaşılması istenen hedeflere ne derece iyi hizmet ettiği konusunda bir anlayış sunabilir. Eğitimde taksonomik çalışmalar eğitsel hedef, amaç ve standartları sistemli bir biçimde sınıflandırarak bu hedeflere ortak bir anlam kazandıran; böylece öğretim sürecinde iletişimi ve planlamayı kolaylaştıran yapısal bir çerçeve sunar (Krathwohl, 2002). Öğrenme çıktıları, program değerlendirmesiyle yakından ilişkili olup öğretim programının etkililiğini ve öğrenme güvencesini sağlamada belirleyici rol oynaması nedeniyle iyi tasarlanmış öğrenme çıktıları önemlidir (Karanja ve Malone, 2021). Ulusal alan yazınında da ilkokul Türkçe dersi öğretim programını inceleyen çeşitli çalışmalar olduğu görülmektedir (Banaz, 2024; Ömeroğlu, 2017; Yurdakal, 2024). Sadece bir öğretim programının analizini yapan çalışmalar (İşeri ve Baştuğ, 2016) olduğu gibi farklı iki veya daha fazla ilkokul Türkçe dersi öğretim programının karşılaştırmalı analizini yapan çalışmalar olduğu görülmektedir (Aslan ve Atik, 2018; Bayburtlu, 2015; Bulut, 2019; Kaya ve Aydın, 2024; Ömeroğlu, 2017). 2024 yılında yürürlüğe konulan İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nı inceleyen araştırmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Dil eğitimi öğretim programlarına yönelik araştırmaların genel olarak ortaokul veya lise seviyesinde yoğunlaştığı görülmektedir (Kayman ve Özdemir, 2025; Köçer, 2025). Alan yazınında 2024 İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nı daha önce uygulanan bir öğretim programıyla karşılaştırmalı olarak inceleyen çalışmalar da olduğu görülmektedir (Gürbüz ve Doğan, 2025; Kayman ve Elkatmış, 2024). 2024 İlkokul

Türkçe dersi öğretim programını; dijital okuryazarlık açısından (Banaz, 2024) ve olumlu-olumsuz taraflarının bilimsel çerçevede inceleyen (Yurdakal, 2024) çalışmalar da mevcuttur. Ancak 2024 İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki ÖÇSB'yi inceleyen herhangi bir çalışmaya alan yazınında rastlanmamıştır.

Bu araştırmanın amaçı 2024 İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan ÖÇSB'nin, YBT'nin bilişsel süreç boyutu basamaklarına göre nasıl dağılım gösterdiğini ortaya koymaktır. Araştırmada "2024 İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan ÖÇSB'nin, YBT'nin bilişsel süreç boyutu basamaklarına göre dağılımı nasıldır?" sorusuna cevap aranmıştır. Buna göre belirlenen alt problemler şu şekildedir:

1. 2024 İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan 1. Sınıf ÖÇSB'nin, YBT'nin bilişsel süreç boyutu basamaklarına göre dağılımı nasıldır?
2. 2024 İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan 2. Sınıf ÖÇSB'nin, YBT'nin bilişsel süreç boyutu basamaklarına göre dağılımı nasıldır?
3. 2024 İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan 3. Sınıf ÖÇSB'nin, YBT'nin bilişsel süreç boyutu basamaklarına göre dağılımı nasıldır?
4. 2024 İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan 4. Sınıf ÖÇSB'nin, YBT'nin bilişsel süreç boyutu basamaklarına göre dağılımı nasıldır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

2024 İlkokul Türkçe dersi öğretim programında yer alan ÖÇSB'nin, YBT'nin bilişsel süreç boyutu basamaklarına göre nasıl dağılım gösterdiğini ortaya koymayı amaçlayan bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. Doküman incelemesi; araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsayan bir yöntemdir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Doküman incelemesi, örgütsel kayıtların tam metinlerinin ya da bunlardan yapılan resmi yayınların incelenmesini kapsar (Patton, 2018). Öğretim programında bulunan ÖÇSB'nin YBT'ye göre analizi hedeflendiği için, verileri derinlemesine ve nesnel bir şekilde tasnif edilmesine imkân tanıyan bu yöntem tercih edilmiştir.

Veri Kaynağı

İncelenen 2024 İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda bulunan ÖÇSB'nin sınıf seviyesine göre dağılımı Tablo 1'de gösterilmektedir.

Tablo 1
2024 İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda Bulunan ÖÇSB'nin Sınıf Seviyesine Göre Dağılımı

Sınıf Seviyesi	ÖÇSB Sayısı
1. Sınıf	100
2. Sınıf	107
3. Sınıf	129
4. Sınıf	153
Genel Toplam	489

Tablo 1 incelendiğinde 2024 İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda en çok süreç ÖÇSB'nin dördüncü sınıf seviyesinde olduğu görülmektedir. En az ÖÇSB'nin ise birinci sınıf seviyesinde olduğu ve sınıf seviyesi arttıkça ÖÇSB sayısının da arttığı görülmektedir.

Verilerin Toplanması

Mevcut araştırmanın inceleme materyalini MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının resmî internet sitesinden erişilen, Talim Terbiye Kurulunun 23/05/2024 tarihli ve 20 sayılı ile kabul edilen 2024-2025 eğitim öğretim yılı itibariyle kademeli olarak uygulanan İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı oluşturmaktadır. Öğretim programlarında yer alan ÖÇSB, YBT bilişsel alan basamaklarına göre

analiz edilmiştir. Her bir sınıf düzeyi için elde edilen analiz sonuçları sunulmuştur. Bu çalışma etik kurul onayı gerektirmeyen araştırmalar kapsamında olduğu için etik kurul onayı alınmamıştır. Araştırma kapsamında incelenen materyaller kamuya açıktır ve herkes tarafından ulaşım sağlanabilir.

Verilerin Analizi

Çalışmadan elde edilen veriler betimsel analiz tekniğine tabi tutularak analiz edilmiştir. Betimsel analiz, elde edilen verilerin önceden belirlenmiş temalar doğrultusunda özetlenip yorumlanarak okuyucuya anlamlı bir biçimde sunulmasını amaçlayan bir nitel veri analiz yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Kodlama sürecinde Anderson ve Krathwohl (2021) tarafından ortaya konulmuş YBT tablosu kullanılmıştır. Kodlama sürecinde yapılan analizlerde herhangi bir ÖÇSB iki veya daha fazla bilişsel alanı içeriyorsa, YBT'ye göre üst basamak tercih edilmiştir. YBT bilişsel alan basamakları Tablo 2'de sunulmaktadır.

Tablo 2
YBT Bilişsel Alan Basamakları

		Bilişsel Süreç Boyutu					
		Hatırlama	Anlama	Uygulama	Çözümleme	Değerlendirme	Yaratma
Bilgi Boyutu	Olgusal Bilgi						
	Kavramsal Bilgi						
	İşlemsel Bilgi						
	Üstbilişsel Bilgi						

*Anderson ve Krathwohl (2001), Krathwohl (2002)

Tablo 2 incelendiğinde bilgi boyutunun olgusal bilgi, kavramsal bilgi, işlemsel bilgi ve üstbilişsel bilgi olmak üzere toplam dört boyuttan oluştuğu görülmektedir. Bilişsel süreç boyutunun ise hatırlama, anlama, uygulama, çözümleme, değerlendirme ve yaratma olmak üzere toplam altı düzeyden oluştuğu görülmektedir.

Analiz süreci nitel araştırma bilgisayar paket programlarında biri olan MAXQDA (2020) programında yürütülmüştür. Nitel veri analizinde araştırmacılara destek sağlamak amacıyla geliştirilen bilgisayar programları, kâğıt üzerinde karmaşık ve zahmetli olabilen kodlama sürecini farklı düzeylerde daha sistemli biçimde gerçekleştirmeye olanak tanır (Patton, 2018; Yıldırım ve Şimşek, 2021). Çalışmada programdan sadece kodlama aracı olarak yararlanılmış olup tüm kodlamalar araştırmacı tarafından bilgisayar ortamında gerçekleştirilmiştir. Kodlama sürecinin bir program üzerinden yürütülmüş olması araştırmacıya hız ve pratiklik kazandırmıştır. Elde edilen bulgular betimsel istatistik yöntemlerinden frekans ve yüzdelik kullanılarak tablo hâlinde sunulmuştur.

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırma sürecinde titiz ve özenli davranılmıştır. Nitel verilerin analizi sürecinde araştırmacı tarafından arada zaman bırakılarak iki defa kodlama yapmıştır. Miles ve Huberman'ın (1994) güvenirlik formülüne göre iki kodlama arasındaki tutarlılık %91 olarak hesaplanmıştır. Kodlamalar arasında uyuşmazlık görülen ifadelerin bilişsel süreçler ve üstbilişsel farkındalıkla ilişkili olması nedeniyle, bu alanlarda kuramsal ve uygulamalı uzmanlığı bulunan psikolojik danışmanlık ve rehberlik alanı uzmanının görüşüne başvurulmuştur. Uzmandan gelen dönütler doğrultusunda bazı kodların bilişsel süreç basamakları yeniden değerlendirilmiştir.

YBT'nin boyutlarında yer alan tür ve düzeyler arasında kesin sınırların bulunmaması nedeniyle, mevcut araştırmada ÖÇSB'nin kodlanmasında programda yer alan açıklamalar ile kazanımların gerektirdiği yeterlikler birlikte dikkate alınmıştır. Kodlama sürecinde araştırmacı tarafından alan yazını taranarak örnek öğrenme çıktılarının analizi incelenmiştir. Analiz sürecinin sistemli ve tutarlı yürütülmesi hedeflenmiş, elde edilen bulguların tutarlılığını ve güvenirliğini destekleyen temel unsurlardan biri olarak değerlendirilmiştir.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Ayrıca araştırmanın veri kaynağını dokümanlar oluşturduğu için Etik Kurul İzni gerektiren bir durum olmadığı beyan edilmektedir.

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde elde edilen verilerin analizi sonucu ortaya çıkan bulgular sunulmaktadır.

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

2024 İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan 1. Sınıf ÖÇSB'nin, YBT'nin bilişsel süreç boyutu basamaklarına göre dağılımı Tablo 3'te sunulmaktadır.

Tablo 3
İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı 1. Sınıf ÖÇSB'nin Taksonomik Analizi

	Bilişsel Süreç Boyutu							
Bilgi Boyutu	Hatırlama *(f)*	Anlama *(f)*	Uygulama *(f)*	Çözümleme *(f)*	Değerlendirme *(f)*	Yaratma *(f)*	Toplam *(f)*	(%)
Olgusal Bilgi	5	11	20	-	-	-	36	36
Kavramsal Bilgi	2	5	6	6	3	-	22	22
İşlemsel Bilgi	2	5	12	3	1	6	29	29
Üstbilişsel Bilgi	-	-	3	1	3	6	13	13
Toplam	9	21	41	10	7	12	100	100

*ƒ=Frekans, %=Yüzdelik

Tablo 3 incelendiğinde bilgi boyutunda olgusal bilgi, kavramsal bilgi, işlemsel bilgi ve üstbilişsel bilgi boyutlarının olduğu görülmektedir. Bilişsel süreç boyutunda ise hatırlama, anlama, uygulama, çözümleme, değerlendirme ve yaratma düzeyleri vardır. Olgusal bilgi boyutu altında bulunan ÖÇSB'nde en sık tekrar eden düzey uygulamadır (f=20). Bu boyut altında bulunan anlama (f=11) ve hatırlama (f=5) tekrar etmektedir. Bu boyutta çözümleme, değerlendirme ve yaratma düzeylerinin hiç bulunmadığı görülmektedir. Kavramsal bilgi boyutu altında bulunan ÖÇSB'de en sık tekrar eden düzeylerin uygulama (f=6) ve çözümleme (f=6) olduğu görülmektedir. Bu boyut altında bulunan düzeylerden anlama 5, değerlendirme 3 ve hatırlama 2 tekrara sahiptir. Bu boyut altında bulunan yaratma düzeyinin ise hiç tekrar etmediği görülmektedir.

Tablo 3'e göre işlemsel bilgi boyutu altında en sık tekrar eden düzeyin 12 sıklıkla uygulama olduğu görülmektedir. Bu boyut altında yaratma 6, anlama 5, çözümleme 3, hatırlama 2 ve değerlendirme 1 sıklıkta tekrar etmektedir. Üstbilişsel bilgi boyutu altında en sık tekrar eden düzey yaratmadır (f=6). Bu boyut altında uygulama ve değerlendirme 3 sıklıkta tekrar ederken çözümleme 1 sıklığa sahiptir. Bu boyutta hatırlama ve anlama düzeylerinin hiç tekrar etmediği görülmektedir.

Benzer şekilde Tablo 3'e göre İlkokul Türkçe Dersi Birinci Sınıf Öğretim Programı'nda 100 ÖÇSB olduğu görülmektedir. ÖÇSB'nin en çok işlemsel bilgi (f=29) boyutunda yer aldığı, bunu sırasıyla olgusal bilgi (f=36), kavramsal bilgi (f=22) ve üstbilişsel bilgi (f=13) boyutlarının izlediği görülmektedir. Bilişsel süreç boyutuna göre dağılımı incelendiğinde en sık uygulama (f=41) düzeyinde ÖÇSB olduğu görülmektedir. Onu sırasıyla anlama (f=21), yaratma (f=12), çözümleme (f=10), hatırlama (f=9) ve değerlendirme (f=7) düzeylerinin takip ettiği görülmektedir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

2024 İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan 2. Sınıf ÖÇSB'nin, YBT'nin bilişsel süreç boyutu basamaklarına göre dağılımı Tablo 4'te sunulmaktadır.

Tablo 4
İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı 2. Sınıf ÖÇSB'nin Taksonomik Analizi

	Bilişsel Süreç Boyutu							
Bilgi Boyutu	Hatırlama *(f)*	Anlama *(f)*	Uygulama *(f)*	Çözümleme *(f)*	Değerlendirme *(f)*	Yaratma *(f)*	Toplam *(f)*	(%)
Olgusal Bilgi	1	8	4	3	3	-	19	17.6
Kavramsal Bilgi	-	6	1	2	2	-	11	11.11
İşlemsel Bilgi	6	12	23	9	2	7	59	54.63
Üstbilişsel Bilgi	-	3	-	2	4	9	18	16.67
Toplam	7	29	28	16	9	17	107	100

* f=Frekans, %=Yüzdelik

Olgusal bilgi boyutu altında yer alan ÖÇSB'nde en sık tekrar eden düzeyin anlama olduğu (f=8), bunu uygulama (f=4) ile çözümleme (f=3) ve değerlendirme (f=3), ve hatırlama (f=1) düzeylerinin izlediği görülmektedir. Bu boyutta yaratma düzeyine dair bir ÖÇSB yer almamaktadır. Kavramsal bilgi boyutu altında ise en sık tekrar eden düzeyin anlama (f=6) olduğu belirlenmiştir. Bunu çözümleme ve değerlendirme düzeyleri takip etmektedir (f=2). Uygulama düzeyinde 1 çıktı yer alırken, hatırlama ve yaratma bilgi düzeyinde hiç öğrenme çıktısı yer almamaktadır.

İşlemsel bilgi boyutu altında ise en yoğun tekrar eden düzeyin uygulama olduğu (f=23) görülmektedir. Bu boyutta anlama 12, yaratma 7, çözümleme 9, hatırlama 6 ve değerlendirme 2 sıklıkta tekrar etmektedir. Üstbilişsel bilgi boyutu altında yaratma düzeyi 9 ile en fazla tekrar eden düzey olduğu görülmektedir. Onu değerlendirme (f=4), çözümleme (f=2) ve anlama (f=3) düzeyleri takip etmektedir. Bu boyut altında hatırlama ve uygulama düzeylerine ilişkin herhangi bir ÖÇSB olmadığı tespit edilmiştir.

Genel olarak Tablo 4 incelendiğinde, toplam 107 ÖÇSB bulunduğu; bunların en çok işlemsel bilgi (f=59) boyutunda yer aldığı, bunu sırasıyla olgusal bilgi (f=19), üstbilişsel bilgi (f=18) ve kavramsal bilgi (f=12) boyutlarının izlediği görülmektedir. Bilişsel süreç boyutu açısından ise en çok anlama (f=29) ve uygulama (f=28) düzeylerinde kazanımlar yer almakta, bu boyutları sırasıyla yaratma (f=17), çözümleme (f=16), değerlendirme (f=9) ve hatırlama (f=7) düzeyleri izlemektedir.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

2024 İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan 3. Sınıf ÖÇSB'nin, YBT'nin bilişsel süreç boyutu basamaklarına göre dağılımı Tablo 5'te sunulmaktadır.

Tablo 5
İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı 3. Sınıf ÖÇSB'nin Taksonomik Analizi

	Bilişsel Süreç Boyutu							
Bilgi Boyutu	Hatırlama *(f)*	Anlama *(f)*	Uygulama *(f)*	Çözümleme *(f)*	Değerlendirme *(f)*	Yaratma *(f)*	Toplam *(f)*	(%)
Olgusal Bilgi	1	18	6	6	2	2	35	27.13
Kavramsal Bilgi	2	9	6	3	2	2	24	18.60

İşlemsel Bilgi	-	5	16	10	6	9	46	35.66
Üstbilişsel Bilgi	-	1	-	3	4	16	24	18.60
Toplam	3	33	28	22	14	29	129	100

* ƒ=Frekans, %=Yüzdelik

Tablo 5 incelendiğinde olgusal bilgi boyutu altında en sık karşılaşılan bilişsel süreç anlamadır (f=18). Bu boyut altında uygulama 6, çözümleme 6 sıklıkta tekrar etmektedir. Bu boyutta değerlendirme ve yaratma düzeyleri 2, hatırlama düzeyi 1 kez yer almıştır. Kavramsal bilgi boyutunda en fazla tekrar eden düzey anlamadır (f=9). Bu boyutta uygulama 6, çözümleme 3 sıklıkta tekrar ederken yaratma, hatırlama ve değerlendirme 2 sıklıkta tekrar etmiştir.

Tablo 5'e göre işlemsel bilgi boyutu en yoğun veri içeren bilgi türü olmuştur (f=46). Bu boyutta en sık karşılaşılan düzey uygulamadır (f=16). Ardından çözümleme 10, yaratma 9, değerlendirme 6 ve anlama 5 sıklıkta tekrar etmektedir. Bu boyut altında hatırlama düzeyinde bir kod olmadığı görülmektedir. Üstbilişsel bilgi düzeyinde en çok tekrar eden düzey, 16 frekans ile yaratmadır. Bu bilgi boyutunda değerlendirme 4, anlama 1 ve çözümleme 3 sıklıkta tekrar etmektedir. Hatırlama ve uygulama düzeylerine ilişkin herhangi bir çıktı bulunmamaktadır.

Genel olarak Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan 3. sınıf 129 ÖÇSB'nin bilgi boyutu açısından değerlendirildiğinde, işlemsel bilginin (*f*=46) en yüksek sıklığa sahip olduğu; olgusal bilginin (*f*=35) bunu izlediği ve kavramsal bilgi ile üstbilişsel bilginin eşit sıklıkta (*f*=24) yer aldığı görülmektedir. Bilişsel süreçlere göre dağılımında ise, en fazla yer verilen düzeyin anlama (*f*=33) olduğu görülmektedir. Bunu yaratma (*f*=29), uygulama (*f*=28) ve çözümleme (*f*=22) düzeyleri takip etmektedir. Diğer düzeylerde ise değerlendirme (*f*=14) ve hatırlama (*f*=3) düzeyleri yer almaktadır.

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

2024 İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan 4. Sınıf ÖÇSB'nin, YBT'nin bilişsel süreç boyutu basamaklarına göre dağılımı Tablo 6'da sunulmaktadır.

Tablo 6

İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı 4. Sınıf ÖÇSB'nin Taksonomik Analizi

	Bilişsel Süreç Boyutu							
Bilgi Boyutu	Hatırlama *(f)*	Anlama *(f)*	Uygulama *(f)*	Çözümleme *(f)*	Değerlendirme *(f)*	Yaratma *(f)*	Toplam *(f)*	(%)
Olgusal Bilgi	1	6	6	6	3	1	23	15.03
Kavramsal Bilgi	3	10	6	14	4	7	44	28,75
İşlemsel Bilgi	2	12	17	9	5	14	59	38.56
Üstbilişsel Bilgi	-	10	2	5	3	7	27	18.60
Toplam	6	38	31	34	15	29	153	100

* ƒ=Frekans, %=Yüzdelik

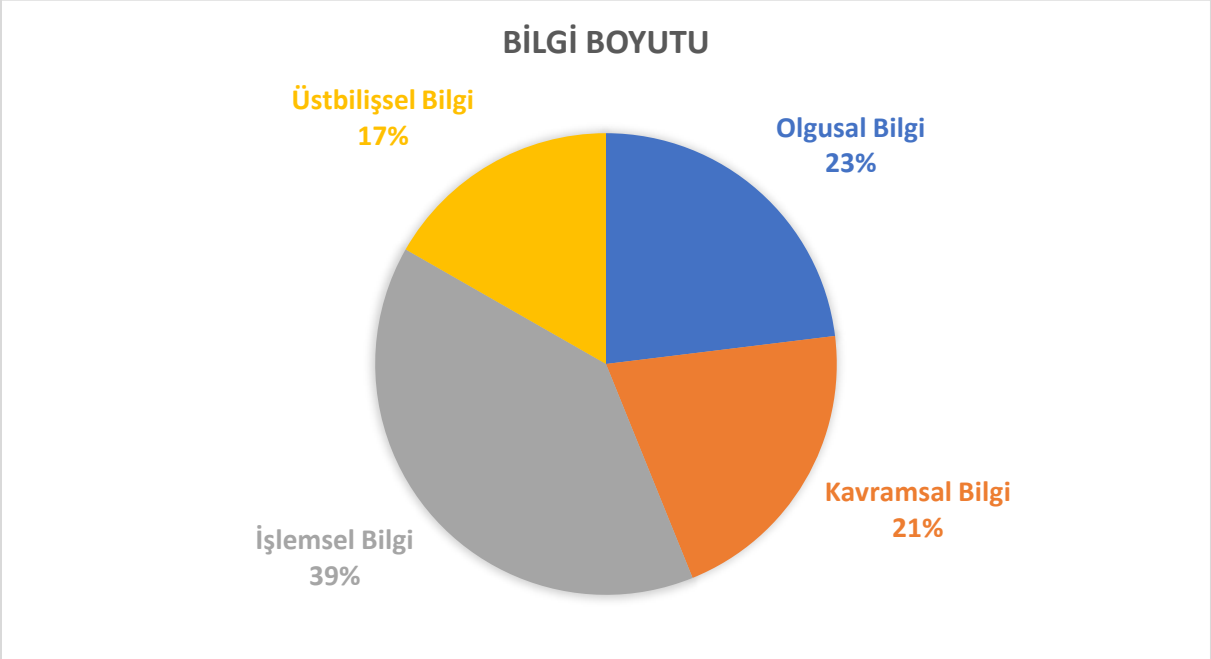
Tablo 6 incelendiğinde, olgusal bilgi boyutu altında en sık karşılaşılan düzeyler, 6 tekrar ile anlama, uygulama ve çözümlemedir. Bu boyutta değerlendirme 3, hatırlama 1 ve yaratma ise 1 kez yer almıştır. Kavramsal bilgi boyutunda en fazla tekrar eden düzey, 14 tekrar ile çözümlemedir. Bu boyutta anlama 10, uygulama 6, yaratma 7, değerlendirme 4 ve hatırlama 3 kez tekrar etmiştir.

Tablo 6'ya göre işlemsel bilgi boyutu, toplam 59 tekrar ile en yoğun veri içeren bilgi türü olmuştur. Bu boyutta en sık karşılaşılan düzey uygulamadır (f=17). Bu boyutta yaratma 14, anlama 12, çözümleme 9, değerlendirme 5 ve hatırlama 2 kez tekrar eden düzeylerdir. Üstbilişsel bilgi boyutunda

en çok tekrar eden düzey, 10 tekrar ile anlama olmuştur. Bu temada yaratma 7, çözümleme 5, değerlendirme 3 ve uygulama 2 kez yer alırken, hatırlama düzeyine ait herhangi bir ÖÇSB'ye rastlanmadığı görülmektedir.

Genel olarak İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan 4. sınıf 153 ÖÇSB'nin bilgi boyutuna göre değerlendirildiğinde, işlemsel bilginin (f=59) en fazla yer verilen bilgi türü olduğu; bunu sırasıyla kavramsal bilginin (f=44), üstbilişsel bilginin (f=27) ve olgusal bilginin (f=23) izlediği görülmektedir. Bilişsel süreçlere göre dağılımında ise, en fazla yer verilen düzeyin 38 frekans ile anlama olduğu görülmektedir. Bunu çözümleme (f=34), yaratma (f=29) ve uygulama (f=31) düzeyleri takip etmektedir. Değerlendirme (*f*=15) ve hatırlama (*f*=6) düzeylerinde daha az ÖÇSB'nin olduğu görülmektedir.

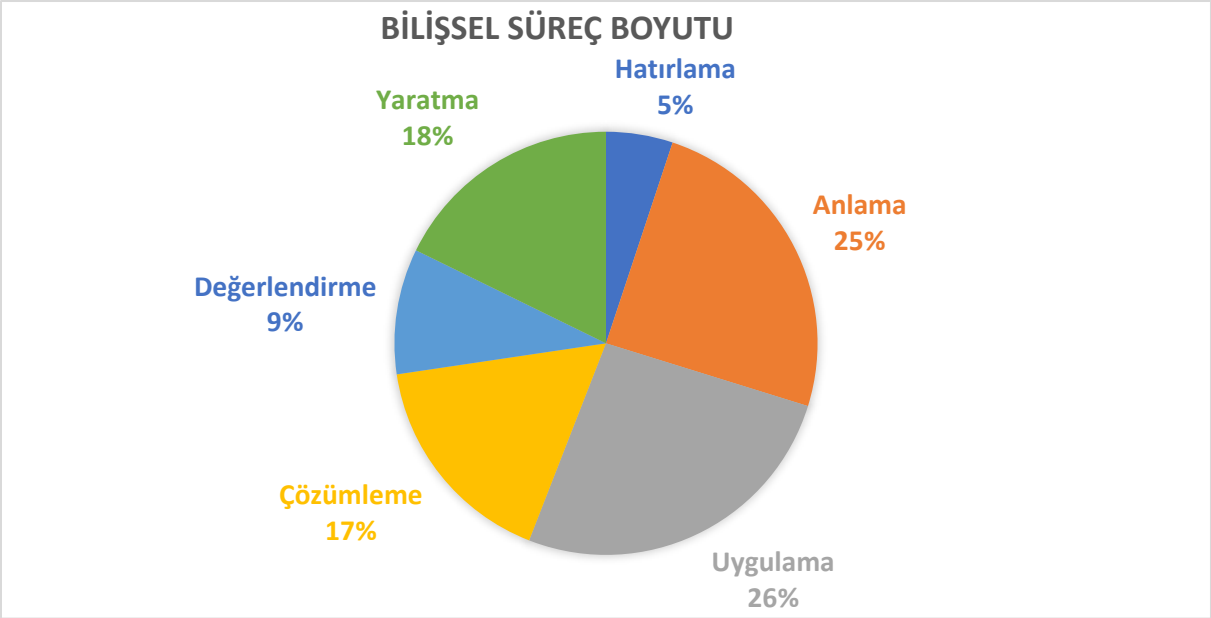
2024 İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan 489 ÖÇSB'nin, YBT bilgi boyutuna göre dağılımına ait analiz sonucu Şekil 1'de yüzdelik olarak sunulmuştur.



Şekil 1. 2024 İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda Yer Alan ÖÇSB'nin Bilgi Boyutuna Göre Dağılımı

Şekil 1 incelendiğinde ÖÇSB'nin en çok işlemsel bilgi boyutunda olduğu görülmektedir. Bunu sırasıyla olgusal bilgi, kavramsal bilgi ve üstbilişsel bilgi takip etmektedir.

2024 İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan 489 ÖÇSB'nin, YBT'nin bilişsel süreç boyutuna göre dağılımına ait analiz sonucu Şekil 2'de yüzdelik olarak sunulmuştur.



Şekil 2. 2024 İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programında Yer Alan ÖÇSB'nin Bilişsel Süreç Boyutuna Göre Dağılımı

Şekil 2 incelendiğinde bilişsel süreç boyutunda en çok uygulama alt boyutunda ÖÇSB olduğu görülmektedir. Bunu sırasıyla anlama, yaratma, çözümleme, değerlendirme ve hatırlama takip etmektedir.

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada 2024 İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan ÖÇSB'nin, YBT'nin bilişsel süreç boyutu basamaklarına göre nasıl dağılım gösterdiğinin ortaya konulması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda öğretim programında bulunan 489 adet ÖÇSB, YBT'ye göre analiz edilmiştir.

Elde edilen bulgular doğrultusunda, tüm sınıf düzeylerinde işlemsel bilgi türünün en yoğun temsil edilen boyut olduğu; bunu sırasıyla olgusal bilgi, kavramsal bilgi takip ettiği ve en düşük oranla üstbilişsel bilgi türlerinin izlediği sonucuna ulaşılmıştır. Aslan ve Atik'in (2018) 2015 ve 2017 ilkokul Türkçe Dersi Öğretim Programları'nı YBT'ye göre inceledikleri çalışmada, 2015 programında bilgi boyutunda en yüksek oranın işlemsel bilgi türünde olduğu ve bunu sırasıyla olgusal, kavramsal ve üstbilişsel bilgi türlerinin izlediği; 2017 programında ise kazanımların büyük çoğunluğunun olgusal ve işlemsel bilgi türlerinde yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumdan hareketle, 2024 İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan ÖÇSB'nin YBT'ye göre dağılımının, 2015 ve 2017 İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programlarındaki kazanımların bilgi boyutuyla benzerlik gösterdiği söylenebilir. Barak ve Aksoy (2025) tarafından 2024 Ortaokul Türkçe Ders Öğretim Programı'nda bulunan ÖÇSB'nin incelendiği çalışmada, bilgi boyutu dağılımı bakımından en fazla kavramsal bilgi türünün olduğu, onu sırasıyla işlemsel bilgi ve üstbilişsel bilgi türlerinin takip ettiği belirlenmiştir. Mevcut çalışmanın bilgi boyutu bulguları ilgili çalışmanın sonuçları ile örtüşmemektedir. İlkokul öğrencileri bilişsel gelişim açısından ağırlıklı olarak somut işlemler döneminde, ortaokul öğrencilerinin soyut işlemler dönemindedir (Ulum ve Taşkaya, 2019). Söz konusu farklılık öğrencilerin bilişsel gelişim dönemlerinden kaynaklanmış olabilir.

Mevcut araştırmada bilişsel süreç boyutunda ise ÖÇSB'nin büyük ölçüde uygulama ve anlama düzeyinde ifadelerden oluştuğu; yaratma, çözümleme ve değerlendirme gibi üst düzey bilişsel süreçlerin görece daha sınırlı kaldığı tespit edilmiştir. Ayrıca mevcut araştırmada en az hatırlama düzeyinde ÖÇSB olduğu tespit edilmiştir. Khoy (2025) ilkokul öğretim programları ve ders kitaplarını incelediği çalışmasında; öğrenme çıktılarının genel olarak uygulama, anlama ve hatırlama düzeyinde olduğunu tespit etmiştir. Bu anlamda mevcut çalışmanın bilişsel süreç boyut açısından bulguları ilgili çalışmanın sonuçları ile hatırlama düzeyi hariç benzerlik gösterdiği söylenebilir. Hatırlama düzeyinde

farklılık olması incelenen ders veya yeni öğretim programının yaklaşımı ile ilgili olabilir. Ayrıca Aslan ve Atik (2018) 2015 programındaki kazanımların ağırlıklı olarak uygulama, anlama ve çözümleme düzeylerinde; 2017 programındaki kazanımların ise büyük ölçüde hatırlama, anlama ve uygulama düzeylerinde yer aldığını belirtmektedir. Bu bağlamda, yeni öğretim programında yer alan ÖÇSB'nin, geçmiş programlarda bulunan kazanımların bilişsel süreç boyutuna göre dağılımıyla benzerlik gösterdiği ifade edilebilir.

Bu çalışmanın bulguları, 2024 İlkokul Türkçe dersi öğretim programında 1. Sınıf ÖÇSB'nin bilgi boyutunun ağırlıklı olarak olgusal ve işlemsel bilgi türlerine dayandığını ortaya koymaktadır. Bu durum, programın öğrencilerin temel bilgi edinimi ve bu bilgileri sürece aktarma becerilerini önceliğini göstermekle birlikte kavramsal ve üstbilişsel bilgi türlerinin sınırlı temsil edildiğini de göstermektedir. Benzer şekilde Aslan ve Atik (2018) 2015 Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki 1. sınıf kazanımlarını inceledikleri çalışmada; kazanımların yarısından fazlasının işlemsel bilgi türünde olduğunu ve onu olgusal bilgi türünün takip ettiğini, kavramsal ve üstbilişsel bilgi türlerinin daha sınırlı sayıda olduğunu tespit etmiştir. Bu bağlamda, 2024 öğretim programında yer alan 1. sınıf ÖÇSB'lerin, YBT'nin bilgi boyutu dağılımı açısından önceki programla benzerlik gösterdiği söylenebilir. Bu durum, öğrencilerin gelişimsel özellikleri ve okuma-yazma sürecinin ön bilgiler üzerine inşa edilmesiyle ilişkili olabilir.

İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı 1. sınıf düzeyindeki ÖÇSB'nin olgusal bilgi kapsamındaki ÖÇSB'nin hatırlama, anlama ve uygulama süreç boyut düzeyleri sık yer bulurken çözümleme, değerlendirme ve yaratma üst düzey bilişsel süreçlere daha az yer verilmiştir. Programda, bu sınıf düzeyinde işlemsel bilgi türüne yönelik ÖÇSB'lerin ikinci sırada yer aldığı görülmektedir. İşlemsel bilginin ikinci sırada yer alması, programın öğrencilerin bilgiyi uygulama becerilerini desteklediğini göstermektedir. Özellikle bu bilgi türü altında uygulama, çözümleme ve yaratma gibi üst düzey süreçlerin görece daha fazla temsil edilmesi, öğrencilerin aktif katılımını ve üretkenliğini teşvik eden bir program yapısına işaret edebilir. Kavramsal bilgi bağlamında ise çözümleme ve uygulama gibi orta düzey süreçlerin öne çıkması, programın yalnızca yüzeysel bilgi aktarımıyla yetinmeyip kavramsal ilişkileri anlama ve yapılandırma becerilerine de alan açtığını düşündürmektedir. Üstbilişsel bilginin en az temsil edilen tür olsa da bu kategorideki kazanımların yaratma, değerlendirme ve çözümleme gibi üst düzey becerileri içermesi, kritik becerilerin desteklendiğini göstermektedir. Bu bulgular ışığında, mevcut programın olgusal ve işlemsel bilgiyi merkeze alan yapısının, öğrencilerin temel becerileri kazanmasında etkili olduğu söylenebilir. Günümüzde, bilgiyi okuyup ezberleyebilen, yazabilen öğrenciler değil bu bilgiyi uygulayabilen öğrenciler başarılı olarak nitelendirilmektedir (Demirbaş ve Demir, 2023). Genel olarak programda bulunan ÖÇSB'nin bilgiyi sadece öğrenen veya hatırlayan değil o bilgiyi uygulayan bir öğrenci profiline ulaşmayı amaçladığı söylenebilir.

Araştırma bulguları, 2024 İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı 2. sınıf ÖÇSB'nin ağırlıklı olarak işlemsel bilgi düzeyinde yapılandırıldığını ortaya koymaktadır. Bu bilgi türü altında özellikle uygulama düzeyinin öne çıkması, programın bilginin işlevsel kullanımını önceliğini göstermektedir. Aslan ve Atik (2018) de 2015 Türkçe dersi ilkokul öğretim programını incelediği çalışmada 2. sınıf kazanımları bilgi boyutu açısından incelendiğinde, yaklaşık olarak üçte ikisinin işlemsel bilgi türünde olduğunu belirtmektedir. Bu anlamda mevcut araştırmanın bulguları ilgili araştırmanın sonuçları ile örtüşmektedir. Olgusal bilgi bağlamında ise çözümleme, değerlendirme ve yaratma üst düzey süreçlerin sınırlı kalması, bu tür bilgilerin daha çok anlama ve uygulama ele alındığını düşündürmektedir. Bu durum, programın olgusal bilgiyi yüzeysel bir yaklaşımla sunduğu şeklinde yorumlanabilir. Benzer şekilde Yurdakal (2024) da 21. yüzyıl becerileri arasında yer alan yaratıcı düşünmenin ya da yaratıcılığın programda daha fazla yer alması gerekirken çok kısıtlı kalması programın eksiklik olarak ifade etmektedir. Kavramsal bilgiye dayalı ÖÇSB'nin ağırlıklı olarak anlama ve çözümleme düzeyinde yoğunlaşması, öğretim programının daha çok düşük düzey bilişsel sürece yönelik ifadeye yer verdiğini göstermektedir. Üstbilişsel bilgi açısından ise yaratma ve değerlendirme gibi üst düzey süreçlerin sıklıkla yer almadığı dikkat çekmektedir.

Bu araştırmanın bulguları, 2024 İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda bulunan 3. sınıf ÖÇSB'nin bilgi boyutu açısından en yoğun olarak işlemsel bilgi düzeyinde yapılandırıldığını ortaya koymaktadır. Öğretim programının bilişsel süreçler açısından dengeli bir dağılım sergilediği söylenebilir. Anlama düzeyinin en sık tekrar eden bilişsel süreç olması, programın temel öğrenme

çıktılarını oluştururken öğrencilerin bilgiyi anlamlandırmalarını önceliğini göstermektedir. Özellikle uygulama, çözümleme ve yaratma üst düzey bilişsel süreçlerin işlemsel bilgi kapsamında sıkça yer alması, programın öğrencilerin bilgiyi yalnızca ezberlemelerini değil, aynı zamanda işlevsel bir şekilde kullanmalarını hedeflediğini göstermektedir. Bu durum, programın yapılandırmacı yaklaşımın temel ilkeleriyle uyumlu olduğuna işaret etmektedir. Nitekim Uğraş (2025), 2024 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nı YBT'ye göre incelediği çalışmasında, 3. sınıf düzeyindeki öğrenme çıktılarının uygulama, çözümleme ve değerlendirme gibi üst düzey bilişsel süreçlerde yoğunlaştığını tespit etmiştir. Bu durum yeni öğretim programında sınıf seviyesi arttıkça üst bilişsel bilgi boyutlarına daha fazla yer verildiği bulgusunu desteklemektedir.

Programda 3. sınıf seviyesinde işlemsel bilgi türünden sonra en fazla olgusal bilgi türüne yer verildiği tespit edilmiştir. Olgusal bilginin bu sınıf seviyesinde ikinci sırada yer alması ve bu bilgi türü altında anlama, uygulama ve çözümleme düzeylerinin öne çıkması, programın temel bilgi ediniminden ziyade bilginin anlamlandırılması ve uygulanmasına odaklandığını göstermektedir. Kavramsal bilginin programda dengeli bir dağılım göstermesi, öğrencilerin kavramlar arası ilişkileri anlama ve bu kavramları farklı bağlamlarda kullanma becerilerini geliştirmeye yönelik bir yaklaşımı yansıtmaktadır. Özellikle anlama, uygulama ve çözümleme düzeylerindeki kazanımların varlığı, programın kavramsal öğrenmeyi destekleyici nitelikte olduğuna işaret etmektedir. Üstbilişsel bilginin özellikle yaratma düzeyinde yoğunlaşması, programın öğrencilerin özgün ürünler ortaya koyma ve kendi öğrenme süreçlerini yönetme becerilerini geliştirmeyi hedeflediğini ortaya koymaktadır. Değerlendirme ve çözümleme gibi süreçlerin de üstbilişsel bilgi kapsamında yer alması, programın yalnızca üretkenliği değil, aynı zamanda eleştirel düşünme ve öz-düzenleme becerilerini de desteklediğini göstermektedir.

Araştırma bulguları 2024 İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan 4. sınıf ÖÇSB'nin bilgi boyutunda en yoğun olarak işlemsel bilgi düzeyinde yapılandığını görülmektedir. Öğretim programı, bilişsel süreçler açısından en çok anlama, uygulama, çözümleme ve yaratma düzeylerine odaklandığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu dağılım, öğretim programının öğrencilerin sadece bilgiyi almasını değil, onu yapılandırmasını, değerlendirmesini ve yeni ürünlere dönüştürmesini hedeflediğini göstermektedir. Erdoğan (2017), ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin ve öğretmenlerinin çeşitli metinlerle ilgili oluşturdukları soruların genel olarak düşük bilişsel düzeyde olduğunu belirtmektedir. Bu anlamda öğretim programının üst düzey bilişsel süreçlere odaklanması öğrenci ve öğretmenlerin soru sorma düzeylerini de geliştirebilir. Özellikle işlemsel ve kavramsal bilgi düzeylerinde yoğunlaşan ÖÇSB'i öğretim sürecinde hem teorik hem de pratik derinliğe önem verildiğini göstermektedir.

Programda 4.sınıf seviyesinde ikinci sırada en çok yer alan bilgi türü kavramsal bilgidir. Bu bilgi türü altında en sık karşılaşılan süreç çözümleme olurken, anlama ve yaratma gibi daha derinlemesine düşünmeyi gerektiren süreçlerin de önemli bir ağırlığa sahip olduğu görülmektedir. Kavramsal bilgideki bu dağılım, öğrencilerin sadece kavramları tanımaları değil, bu kavramlar arasında ilişki kurmaları, analiz yapmaları ve bu bilgileri yapılandırmaları için fırsatlar sunulduğunu göstermektedir. Bu yönüyle programın üst düzey düşünme becerilerinin gelişimine yönelik daha yapılandırılmış bir eğitsel çerçeve sunduğu söylenebilir. Üstbilişsel bilgi türü içerisinde en yoğun olarak anlama ve yaratma süreçlerinin tekrarlandığı tespit edilmiştir. Bu, öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini anlamlandırmaları, planlamaları ve yaratıcı ürünler ortaya koymaları yönünde desteklendiğine işaret etmektedir. Olgusal bilgi düzeyinde anlama, uygulama ve çözümleme süreçleriyle dengeli biçimde ilişkilendirilmiştir.

Mevcut araştırmada 2024 İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda toplam 489 ÖÇSB olduğu tespit edilmiştir. Araştırma bulgularına göre sınıf seviyesi arttıkça üst bilişsel bilgi türünde anlamlı bir artış yaşandığı sonucuna ulaşılmıştır. Ergüleç ve Özyurt (2025) sınıf düzeyi arttıkça üst düzey bilişsel süreç basamaklardaki kazanımlara daha çok yer verildiği belirtmektedir. Bu bulguyu destekleyen farklı çalışmalar da vardır (Üredi ve Ulum, 2020). Bu anlamda mevcut araştırmanın bulguları ile ilgili araştırmanın sonuçları örtüşmektedir. Araştırma bulgularına göre, 2024 İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan ÖÇSB'nin en fazla anlama düzeyinde, en az ise hatırlama düzeyinde yoğunlaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Nitekim Ergüleç ve Özyurt (2025) tarafından ilkokul fen bilimleri müfredatının incelendiği çalışmada da yer alan kazanımların dağılımı incelendiğinde en fazla anlama düzeyindeki kazanımlara, en az hatırlama kazanımlara yer verildiği belirtilmektedir. Alan yazınında araştırmanın bu bulgusunu destekleyen çalışmalar mevcuttur (Yolcu, 2019). Bu durum Türkçe öğretim programlarında

öğrendiklerini anlamlandırma ve uygulama becerilerine odaklanıldığını göstermektedir. Benzer şekilde Ahmed ve diğerleri (2023) tarafından dil eğitimi dersi müfredatının taksonomik analizi üzerine yapılan çalışmada da müfredatın anlama gibi düşük düzey düşünme becerilerine sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kaya ve Aydın (2024), 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda, ilk defa "dil bilgisi" ifadesi yerine "dil yapıları" ifadesine yer verildiğini belirterek, bu dil yapılarının "anlama" ve "anlatma" başlıkları altından sınıflandırıldığını vurgulamaktadır. Bu değişiklik öğretim programında bulunan ÖÇSB'nin anlama ve öğrenme düzeyine yoğunlaşmasını desteklemiş olabilir. Nitekim Kaya ve Aydın'a (2024) göre de söz varlığı ve dil yapılarına ilişkin çıktılar da dikkate alındığında, 2024 programda öğrenme odaklı bir anlayışın esas aldığını söylemek mümkündür. Ancak yaratma, çözümleme ve değerlendirme gibi üst düzey düşünme becerilerine yönelik kazanımların görece düşük oranlarda temsil edilmesi, öğretim programının daha üst düzey bilişsel süreçlere sınırlı fırsat sunduğunu ortaya koymaktadır. Öğretim programında alt düzey süreçlerin sık bir şekilde yer bulması ve üst düzey süreçlerin daha sınırlı düzeyde yer alması ilkokul öğrencilerinin henüz somut işlemler döneminde olması ile ilişkili olabilir (Lee vd., 2016).

Bu araştırma, 2024 İlkokul Türkçe dersi öğretim programında yer alan ÖÇSB'nin YBT'nin bilgi ve bilişsel süreç boyutlarına göre dağılımını incelemekle sınırlıdır. Araştırma, yalnızca program metinlerine dayalı doküman analizi yoluyla gerçekleştirilmiştir ve uygulamadaki öğretim süreçlerini kapsamamaktadır.

Araştırma sonuçlarından hareketle şu öneriler geliştirilmiştir:

1. Çalışma kapsamında incelenen ÖÇSB'nın, ders kitaplarına yansıması üzerine araştırmalar yapılabilir.
2. İlkokul ve ortaokul Türkçe ders kitapları Bloom ve Barrett taksonomileri üzerinden incelenebilir.
3. Gelecek öğretim programlarında üstbilişsel bilgi boyutuna yönelik öğrenme çıktıları artırılabilir.
4. Gelecek öğretim programlarında özellikle 3. ve 4. sınıf düzeylerinde çözümleme, değerlendirme ve yaratma düzeylerinin hedefleyen öğrenme çıktılarının artırılması gerekmektedir.
5. Bu araştırma 2024 İlkokul Türkçe dersi ÖÇSB üzerine yürütülmüştür. Benzer bir çalışma farklı bir derse ait öğretim programı üzerinden yapılabilir.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Ayrıca araştırmanın veri kaynağını dokümanlar oluşturduğu için Etik Kurul İzni gerektiren bir durum olmadığı beyan edilmektedir.

Yazarların Katkı Oranı

Makale tek yazarlı olup, tüm araştırma süreci (konu belirleme, veri toplama, analiz, yazım ve kaynakça düzenleme) yazarın özgün katkısıyla gerçekleştirilmiştir.

Yapay Zekâ Kullanım Beyanı

Çalışmada yapay zekâ araçları metin düzenleme ve akıcılık kontrolü için bir öneri aracı olarak kullanılmıştır. Yapılan tüm önerilerle ilgili yazar tarafından kontrol edildikten sonra düzeltmeler gerçekleştirilmiştir.

Çıkar Çatışması

Yazar, bu çalışma ile ilgili herhangi bir kişi veya kurumla çıkar çatışması içinde olmadığını beyan eder.

Kaynaklar

Ahmed, I., Lashari, A. A., & Golo, M. A. (2023). Evaluating primary-level English textbooks of single national curriculum through the lens of Bloom's Taxonomy. *Pakistan Languages and Humanities Review*, *7*(3), 352-361. https://doi.org/10.47205/plhr.2023(7-III)31

Alkayış, A. (2021). Eğitim felsefesi perspektifinden dijitalleşme ve eğitim 4.0. *Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (BUSBED)*, *11*(21), 221-237.

Arı, A. (2013). Bilişsel alan sınıflamasında yenilenmiş Bloom, SOLO, Fink, Dettmer taksonomileri ve uluslararası alanda tanınma durumları. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *6*(2), 259-290. https://doi.org/10.12780/UUSBD164

Anderson, L. W., & Krathwohl, D. (Eds.) (2001). A *taxonomy for learning, teaching and assessing: A revision of bloom's taxonomy of educational objectives*. Longman.

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

Aşık, F., Yıldız, A., Kılınç, S., Aytekin, N., Adalı, R., & Kurnaz, K. (2023). Yapay zekanın eğitime etkileri. *International Journal of Social and Humanities Sciences Research, 10*(98), 2100-2107.

Atik, S., & Aykaç, N. (2009). 2009 ve 2015 Türkçe öğretim programlarının eğitim programı ögeleri açısından değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, *18*(3), 586-607.

Banaz, E. (2024). 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın dijital okuryazarlık açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, *8*(1), 279-290. https://doi.org/10.48066/kusob.1483671

Barak, Y., & Aksoy, S. H. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Türkçe Öğretim Programının Yenilenmiş Bloom Taksonomisi ve SAMR modeline göre incelenmesi. *Uluslararası Filoloji Bengü*, *5*(2), 373-400. https://doi.org/10.62605/ufb.1727588

Bayburtlu, Y. S. (2015). 2015 Türkçe Dersi Öğretim Programı ve 2006 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın değerlendirilmesi. *Electronic Turkish Studies*, *10*(15), 137-158.

Bulut, K. (2019). 2006 ve 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programları'nın karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, *23*(3), 862-881.

Bümen, N. T. (2006). Program geliştirmede bir dönüm noktası: yenilenmiş Bloom taksonomisi. *Education and Science, 31*(142), 3-14.

Demirbaş, İ., & Demir, F. B. (2023). Evaluation of primary school teachers' questioning skills regarding teaching geography subjects according to Revised Bloom's Taxonomy. *Kastamonu Education Journal*, *31*(1), 87-96. https://doi.org/10.24106/kefdergi.1246431

Demirel, Ö. (2015). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. Pegem Akademi.

Duyul, S., Duyul, Y., Kesman, M., & Kesman, M. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli konusunda öğretmen görüşleri. *Ulusal Eğitim Dergisi*, *5*(3), 20262-20262.

Edwards, S., & Evans, S. (2020). Curriculum alignment of thinking skills using Bloom's Taxonomy. *Language Research Bulletin*, *35*, 21-32.

Erdoğan, T. (2017). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin ve öğretmenlerinin Türkçe dersine ilişkin sordukları soruların yenilenmiş Bloom taksonomisi açısından görünümü. *Eğitim ve Bilim*, *42*(192), 173-191. https://doi.org/10.15390/EB.2017.7407

Ergüleç, F., & Özyurt, M. (2025). İlkokul Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı kazanımlarının ve çalışma kitabı sorularının Yenilenen Bloom Taksonomisine göre incelenmesi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi, 8*(1), 466-486. http://doi.org/10.33400/kuje.1601787

Gürbüz, B., & Duran, E. (2025). 2019 ve 2024 İlkokul 1. Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programları'nın karşılaştırılması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, *13*(1), 235-248. https://doi.org/10.16916/aded.1588643

İşeri, K., & Baştuğ, M. (2016). An evaluation of new Turkish course curriculum. *International Journal of Language Academy*, *4*(4), 17-35. http://dx.doi.org/10.18033/ijla.428

Kalaycı, N., & Yıldırım, N. (2020). Türkçe dersi öğretim programlarının karşılaştırmalı analizi ve değerlendirilmesi (2009-2017-2019). *Trakya Eğitim Dergisi, 10*(1), 238-262. https://doi.org/10.24315/tred.580427

Karanja, E., & Malone, L. C. (2021). Improving project management curriculum by aligning course learning outcomes with Bloom's taxonomy framework. *Journal of International Education in Business*, *14*(2), 197-218. https://doi.org/10.1108/JIEB-05-2020-0038

Kaya, M., & Aydın, E. (2024). 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı ile 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın karşılaştırılması. *Harran Maarif Dergisi*, *9*(1), 108-146. https://doi.org/10.22596/hej.1482003

Kayman, F., & Elkatmış, V. (2024). 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı İle 2024 İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın karşılaştırılması. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö15), 61-87. https://zenodo.org/record/13822842

Kayman, F., & Özdemir, H. (2025). 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı: Öğretmen görüşleri ve öneriler. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, *14*(2), 517-531.

Khoy, B. (2025). Unlocking cognitive learning objectives: a comprehensive evaluation of how textbooks and syllabi align with revised Bloom's taxonomy across disciplines. *Curriculum Perspectives*, *45,* 1-14.

Kocayiğit, A., & Aykaç, N. (2019). İlkokul Türkçe öğretim programının eğitim programı ögeleri açısından değerlendirilmesi (1923-2017). *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 16* (44), 251-279.

Köçer, N. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Türkçe Dersi Öğretim Programı ve 5. sınıf Türkçe ders kitabının kültür okuryazarlığı bağlamında incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi, 14*(1), 161-171. https://doi.org/10.7884/teke.1589388

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

Kuzu, O., Göçer, V., & Akçay, A. O. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında İlkokul Matematik Dersi Öğretim Programı'nın incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, *41*, 640-667. https://10.5281/zenodo.13337757

Lee, Y. J., Kim, M., & Yoon, H. G. (2015). The intellectual demands of the intended primary science curriculum in Korea and Singapore: An analysis based on revised Bloom's taxonomy. *International Journal of Science Education*, *37*(13), 2193-2213. https://doi.org/10.1080/09500693.2015.10722904

MEB (2024a). *İlkokul Türkçe dersi öğretim programı (1, 2, 3 ve 4. sınıflar).* Milli Eğitim Bakanlığı. https://mufredat.meb.gov.tr/

MEB (2024b). *Yeni müfredat, gelecek yıldan itibaren kademeli olarak uygulanmaya başlanacak* https://www.meb.gov.tr/yeni-mufredat-gelecek-yildan-itibaren-kademeli-olarak-uygulanmaya-baslanacak/haber/31433/tr

MEB (2025). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortak Metni.* Milli Eğitim Bakanlığı. https://tymm.meb.gov.tr/ortak-metin

Miles, M, B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook*. (2nd ed). Sage.

Naomee, I., & Tithi, U. M. (2013). Reflection of Bloom's taxonomy in the learning outcomes of secondary social science curriculum of Bangladesh. *International Journal of Science and Research*, *2*(2), 552-559.

Noble, T. (2004). Integrating the revised Bloom's taxonomy with multiple intelligences: A planning tool for curriculum differentiation. *Teachers College Record*, *106*(1), 193-211. https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2004.00328.x

Ömeroğlu, A. F. (2018). Dil bilgisi öğretiminin 2004-2017 yılları arası Türkçe dersi öğretim programları açısından incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, *6*(1), 260-280.

Özenç, E. G. (2018). 2015 ile 2017 İlkokul Türkçe Öğretim Programı'nın karşılaştırılmalı olarak değerlendirilmesi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, *4*(2), 38-50

Özerbaş, M. A., & Koç, M. (2022). Türkiye'de Cumhuriyetten günümüze ilkokul eğitim programlarının incelenmesi. *Journal of Turkic Civilization Studies*, 3(2), 95-105.

Öztemel, E. (2018). Eğitimde yeni yönelimlerin değerlendirilmesi ve eğitim 4.0. *Journal of University Research*, *1*(1), 25-30.

Patton, M. Q. (2018). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (M. Bürün & S.B. Demir, Çev. Ed.). Pegem Akademi.

Richards, J.C. (2011). *Curriculum development in language teaching*. Cambridge University.

Sisson, P. W., Mazzuchi, T., & George, T. M. (2019, September). Bloom's taxonomy of educational objectives: A template for primary school KM education. *In 20th European Conference on Knowledge Management*.

Uğraş, H. (2025). Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programının öğrenme çıktılarının Yenilenmiş Bloom Taksonomisi ve sürdürülebilir kalkınma hedeflerine göre değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, *20*(Ö1), 999. https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.86722

Ulum, H., & Taşkaya, S. M. (2019). İlkokul 2, 3 ve 4. sınıf Türkçe ders ve çalışma kitaplarında yer alan etkinliklerin yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi. *Kastamonu Education Journal*, *27*(1), 107-118. https://doi.org/10.24106/kefdergi.2380

Ülçay, O. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli değerlendirmesi. *Ulusal Eğitim Toplum ve Dünya Dergisi*, *1*(2), 70-75. https://doi.org/10.5281/zenodo.11097248

Üredi, L., & Ulum, H. (2020). İlkokul matematik ders kitaplarında bulunan ünite değerlendirme sorularının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *16*(2), 432-447. https://doi.org/10.17860/mersinefd.693392.

Yıldırım, Y., & Çalışkan, A. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin 21. yüzyıl insan profili açısından değerlendirilmesi. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, *13*(26), 204-220. https://doi.org/10.55605/ejedus.1548121

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin.

Yolcu, H. H. (2019). İlkokul öğretim programı 3 ve 4. sınıf fen bilimleri dersi kazanımlarının revize edilmiş Bloom taksonomisi açısından analizi ve değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, *18*(1), 466-486. https://doi.org/10.33400/kuje.1601787

Yurdakal, İ. H. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli: 2024 İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın (1, 2, 3 ve 4. sınıflar) incelenmesi. *Temel Eğitim*, (24), 76-88.

Extended Abstract

Introduction

Historically, new situations arise in every aspect of life. In a world that is constantly undergoing change and transformation, adapting to this transformation is only possible through educating individuals who possess the skills and knowledge required by the times (Yıldırım and Çalışkan, 2024). These emerging developments may necessitate some updates in education, as in all other fields. Continuous changes and innovations across various domains inevitably influence the field of education, making it essential to revise curricula and adapt them to the school context (Özenç, 2018). The updating of curricula can be regarded as the initial step in the process of educational innovation and transformation. A curriculum is the entirety of learning and teaching activities within or outside of school (Demirel, 2015). Changes in curricula, an indicator of society's capacity to respond to new needs, are critically important for the education system to adapt to emerging developments (Kuzu et al., 2024).

In the early stages of the development of Bloom's taxonomy, educational programs largely reflected the behaviorist learning approach. Therefore, with the advent of student-centered education, a Revised Bloom's Taxonomy (RBT) emerged (Ulum and Taşkaya, 2019). RBT presents a complexity hierarchy that ranks cognitive processes from simple recall to higher-level critical and creative thinking (Noble, 2004). Taxonomic research conducted at different levels generally examines curricula, textbooks, and assessment questions (Ergüleç and Özyurt, 2025; Uğraş, 2025). RBT offers a target template that can be used in primary school education and can help shape teaching approaches towards these targets (Sisson et al., 2019). Taxonomic analysis of updated curricula or textbooks can

reveal the knowledge level of the learning outcomes involved in the teaching process. Therefore, the analysis process of the present research was designed and conducted based on RBT.

The aim of this study is to reveal how the Learning Outcomes (LOs) included in the 2024 Primary School Turkish Language Curriculum are distributed across the cognitive process dimension levels of the RBT. Accordingly, the study seeks to answer the question: "How are the LOs in the 2024 Primary School Turkish Language Curriculum distributed according to the cognitive process dimension levels of the RBT?"

Method

In this study, which aims to reveal how the LOs included in the 2024 Primary School Turkish Language Curriculum are distributed across the cognitive process dimension levels of the RBT, the document analysis method, one of the qualitative research methods, was employed. Document analysis is a method that involves the analysis of written materials containing information about the phenomena targeted for investigation (Yıldırım and Şimşek, 2021). It also includes the examination of full texts of organizational records or their official publications (Patton, 2018). Since the study aims to analyze the LOs in the curriculum according to the RBT, this method was preferred as it allows for in-depth and objective classification of the data.

The data obtained from the study were analyzed using descriptive analysis techniques. Descriptive analysis is a qualitative data analysis method that aims to summarize and interpret the obtained data according to predetermined themes and present them to the reader in a meaningful way (Yıldırım and Şimşek, 2021).

Result and Discussion

This study aims to reveal how the LOs included in the 2024 Primary School Turkish Language Curriculum are distributed across the cognitive process dimension levels of the RBT. For this purpose, a total of 489 LOs in the curriculum were analyzed according to the RBT.

Based on the findings, it was concluded that procedural knowledge is the most heavily represented dimension at all grade levels; followed by factual knowledge and conceptual knowledge, respectively; and metacognitive knowledge at the lowest rate. In a study by Aslan and Atik (2018), who examined the 2015 and 2017 Primary School Turkish Curricula according to the LOs, it was concluded that in the 2015 curriculum, the highest proportion in the knowledge dimension was procedural knowledge, followed by factual, conceptual, and metacognitive knowledge; while in the 2017 curriculum, the majority of learning outcomes were in factual and procedural knowledge. Based on this situation, it can be said that the distribution of the LOs in the 2024 Primary School Turkish Curriculum according to the LOs in the Secondary School Curriculum is similar to the distribution of the knowledge dimension of the learning outcomes in the 2015 and 2017 primary school Turkish curriculum. In the study by Barak and Aksoy (2025) that examined the Learning Outcomes in the 2024 secondary school Turkish language curriculum, it was determined that conceptual knowledge type was the most prevalent in terms of knowledge dimension distribution, followed by procedural knowledge and metacognitive knowledge types, respectively. The findings of the current study regarding the knowledge accumulation dimension do not coincide with the results of the aforementioned study. Primary school students are predominantly in the concrete operational stage of cognitive development, while secondary school students are in the abstract operational stage (Ulum and Taşkaya, 2019). This difference may stem from the cognitive development stages of the students.

A total of 489 learning outcomes (LOs) were identified in the 2024 Primary School Turkish Language Curriculum. The findings revealed a significant increase in metacognitive knowledge as grade level increased. Ergüleç and Özyurt (2025) state that as the grade level increases, more emphasis is placed on learning outcomes at higher-order cognitive process levels. This result is also supported by other studies (Üredi and Ulum, 2020). In this regard, the findings of the present study are consistent with the existing literature. Moreover, the findings indicate that the LOs in the 2024 Primary School Turkish Language Curriculum are mostly concentrated at the understanding level and least at the remembering level. Similarly, in the study conducted by Ergüleç and Özyurt (2025), which examined

the primary school science curriculum, it was reported that learning outcomes were most frequently at the understanding level and least frequently at the remembering level.

This study is limited to examining the distribution of the LOs in the 2024 Primary School Turkish Language Curriculum according to the knowledge and cognitive process dimensions of the RBT. The study was conducted solely through document analysis based on curriculum texts and does not include instructional practices in actual classroom settings.