ÖĞRETMEN ADAYLARININ HEDEFLER TAKSONOMİSİ HAKKINDAKİ BİLGİ DÜZEYLERİ

Knowledge Level of Teacher Candidates on Taxonomy of Educational Objectives

Etem YEŞİLYURT* **Yusuf ESER****

ÖZ

Problem Durumu: Hedeflerin eğitim sürecindeki işlevinin yerine getirilmesinde eğitim sisteminin önemli öğelerinden biri olan öğretmenin bu konudaki bilgi ve becerisi önemli bir rol oynamaktadır. Çünkü eğitim sürecinde, eğitimi hedefine ulaştıracak ve öğrencide istendik davranışı oluşturacak kişi temelde öğretmendir. Öğretmenin bu görevi yerine getirmesi, onun hizmet öncesi eğitim sürecinde bu konuyu bilme derecesine de bağlıdır. Bu bağlamda öğretmen adaylarının hedefler hakkındaki bilgi düzeylerini tespit etmek, eğitim sisteminin tüm paydaşları açısından önem arz etmektedir.

Araştırmanın Amacı: Bu araştırma, öğretmen adaylarının bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor alanlar ile bu alanlarda yer alan basamaklara yönelik bilgi düzeyleri ve bu bilgi düzeyleri arasındaki farkı t**espit etmek amacıyla yapılmıştır.**

Yöntem: Tarama modeli niteliğindeki bu a**raştırmanın çalışma evrenini 2008-2009 akademik yılı güz döneminde Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören** öğretmen adayları, örneklemi ise tesadüfî örnekleme yöntemiyle seçilen 179 öğretmen adayı oluşturmaktadır. *Veriler, araştırmacılar tarafından hazırlanan 32 maddelik soru formuyla elde edilmiştir.* Soru formu kapsam, görünüş geçerlik çalışması ile uygunluk, açıklık ve anlaşılırlık açılarından beş uzmanın görüşüne sunulmuştur. Verilerin analizinde yüzde ve frekans teknikleri kullanılmıştır. Soru formunda bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor alanlarda yer alan her basamağa yönelik iki önerme yer almaktadır. Veriler, bir basamakta yer alan iki önermeye verilen doğru yanıtların; alan açısından ise her alanda yer alan önermelere verilen doğru yanıtların aritmetik ortalaması alınarak çözümlenmiştir.

Bulgular ve Sonuçlar: Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının en yüksek düzeyden en düşük düzeye doğru alanlar açısından duyuşsal alan, bilişsel alan ve psiko-motor alana yönelik bilgi sahibi oldukları tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının, alanlarda yer alan basamaklar açısından ise psiko-motor alan basamakları, bilişsel alan basamakları ve duyuşsal alan basamakları hakkında bilgili oldukları belirlenmiştir. Adayların bilişsel alan basamaklarına yönelik olarak en yüksek düzeyden en düşük düzeye doğru sentez, bilgi, değerlendirme, analiz, uygulama ve kavrama basamakları hakkında bilgili oldukları sonucu ortaya çıkmıştır. Duyuşsal alanda ise adayların yüksek düzeyden düşük düzeye doğru, kişilik haline getirme, alma, değer verme, tepkide bulunma ve örgütleme basamakları hakkında bilgi sahibi oldukları belirlenmiştir. Psiko-motor alanda bu durumun, kılavuz denetiminde yapma, beceri haline getirme, yaratma, algılama ve duruma-uydurma basamakları şeklinde olduğu ortaya çıkmıştır. Basamaklar düzeyinde, adayların en yüksek düzeyde beceri haline getirme ve sentez; en düşük düzeyde ise kavrama ve örgütleme basamaklarına yönelik bilgi sahibi oldukları tespit edilmiştir. Kavrama-kişilik haline getirme, algılama-alma, analiz-değerlendirme ve tepkide bulunma-değer verme basamaklarının adaylar tarafından en fazla karıştırılan basamaklar olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öneriler: Bilişsel ve psiko-motor alan ile kavrama ve örgütleme basamakları başta olmak üzere diğer alan ve basamaklarda da adayların bilgi eksikliğini gidermeye yönelik tedbirler alınmalıdır. Özellikle adaylar tarafından birbiriyle çok karıştırılan basamaklar üzerinde dikkatle durulmalı ve adayların hedeflere yönelik bilgi düzeyleri ara ölçümlerle test edilerek eksiklikler giderilmelidir.

Anahtar Sözcükler: *Öğretmen Adayı, Hedefler Taksonomisi, Aşamalı Hedefler.*

ABSTRACT

The Problem: The skill and knowledge of the teacher, that is an important item of the educational system, plays an important role in the execution of the function of objectives, since it is the teacher that will have the education reach its goal and form the students in terms of the behaviors' wanted from him/her. It depends on the knowledge level of the teacher, comprises before the service training, on this issue so, the teacher accomplishes this task. In this context, it is of critical importance for all the shareholders of the educational system to get the knowledge level of the teacher candidates on the objectives.

Purpose of the Study: The purpose of this study is to identify the cognitive, affective and psychomotor domains with respect the knowledge levels related to the categories in these domains, and the difference among these knowledge levels.

Method: The population of this study, which is survey model, is constituted by the teacher candidates in the Education Faculty in Ağrı İbrahim Çeçen University in 2008- 2009 academic year/fall term. The sample is consisted of 179 teacher candidates chosen by the random method. The data were gained with the survey comprised 32 items of question form by the researchers. The percentage and frequency techniques were used in analysis of the data.

Findings and Conclusions: As a result of the research, in terms of the domains from the highest level to the lowest level, the teacher candidates possess knowledge on affective, cognitive and psychomotor domains; in terms of the categories, the teacher candidates possess knowledge on **category of the** psychomotor domain, **cognitive domain and affective domain.** In terms of the categories from the highest level to the lowest level **candidates possess knowledge,** synthesis, knowledge, **evaluation, analysis,** application and comprehension in cognitive domain; **c**haracterization, receiving, valuing, responding and organization in affective domain; **guided response, mechanism, origination, perception and adaptation in** psychomotor domain. **The research revealed that comprehension-**characterization, perception-receiving, analysis-evaluation and responding-valuing were the most complicated categories for the candidates.

Suggestions: In order to supply information gap especially related to the comprehension and organization categories, and the cognitive and psychomotor domains with the inclusion of the other domains and categories; some measures must be taken. Especially the most confused categories fort he candidates must be focused on and the knowledge levels of the candidates on the objectives must be tested by the interval measurements and the deficiencies must be supplied.

Key Words: Teacher Candidate, Taxonomy of Educational Objectives, Level of Objectives.

*Bu çalışmanın bir kısmı 18. Eğitim Bilimleri Kongresinde (1-3 Ekim 2009) bildiri olarak sunulmuştur.

*Araş. Gör., Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü

** Öğ. Gör., Atatürk Üniversitesi/Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi

1. GİRİŞ

Eğitim bilimleri, bilim dalı olarak özellikle son yüzyılda yaşadığı gelişmelerle bilim alanları içerisinde kendine özgü bir yer bulmuştur. Slattery'in (2006) de belirttiği gibi, Tyler'ın program geliştirme modeli, Abraham Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi, Benjamin Bloom'un öğrenme alanları, B.F. Skinner'in davranışçılık yaklaşımı, Jerome Bruner'in bilişsel süreçlerin erken yaşlarda işe konulması gerektiği görüşleri eğitim bilimlerinde etkisini sürdürmektedir. Eğitim bilimlerinin en temel amacı formal veya informal anlamda bilim dallarında verilen eğitimin amacına ulaşması için rehberlik etmektir. Ancak "eğitim"in ne olduğu konusunda genel kabul gören tanım yoktur.

Bu bağlamda eğitim nedir? sorusunun cevapları arasında, bireylerin planlı, kasıtlı ve bilinçli olarak kendi yaşantıları yoluyla istendik davranışları oluşturma süreci (Ertürk, 1972) veya bireylerin davranış biçimlerini değiştirme süreci (Tyler, 1949) tanımlarının eğitim literatüründe daha çok kabul gördüğü bilinmektedir. Eğitimin tanımında yer alan davranışların ise bilişsel, duyuşsal ve devinişsel olarak üç kategoride ele alındığı görülmektedir (Bahar, Nartgün, Durmuş ve Bıçak, 2006; Demirel, 2007; Sönmez, 2007). Dolayısıyla eğitim programları ve sürecinde bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor alanlara yönelik hedef davranışların ortaya konulması ve bunların öğrencilere kazandırılması gerekmektedir. Tekin (2004), öğrenciye kazandırılmak istenilen davranışları ya da öğrenci davranışlarında oluşturulmak istenilen değişiklikleri, öğretimin hedefleri olarak nitelendirmekte ve bir öğretim programın oluşturulmasında ilk olarak programın hedeflerinin tayin edilmesi gerektiğini belirtmektedir. Genel anlamda varılmak istenilen nokta olarak tanımlanan amaçları (hedefleri), Varış (1996) eğitim etkinliklerinin dayanağı olarak görmektedir.

Eğitimde hedef, bireyde gözlenmesi kararlaştırılan bilgi, beceri, değer, ilgi, tutum, güdülenmişlik vb. istendik özellikler (Sönmez, 2007), yetiştirilecek insanda bulunması uygun görülen ve eğitim yoluyla kazandırılabilir istendik özellikler (Demirel, 2007), bir öğrencinin planlanmış ve tertiplenmiş yaşantılar yoluyla kazanması kararlaştırılan ve davranış değişikliği veya davranış olarak ifade edilmeye elverişli olan özellikler (Ertürk, 1972) olarak tanımlanmaktadır. Eğitimde neden, niçin? sorularının cevabı niteliğindeki hedefler, planlanmış ve düzenlenmiş yaşantılar yoluyla kazandırılması istenilen davranış olarak ifade edilmeye elverişli olan özellikler olarak da tanımlanabilir (Doğanay ve Karip, 2006). En basit anlamda, işlenen dersin sonunda öğrencilerden yapması beklenilen veya istenilen özellikler olarak tanımlanan hedefler (Anderson, 2003; Akt. Gündoğdu, 2007), eğitim, öğretim ve birey açısından birçok fayda sağlamaktadır.

Hedefler, program geliştirme ve öğretim sürecini düzenlemede dönüt sağlamakta, var olan hedeflere ne kadar ulaşıldığının ortaya konulmasında yardımcı olmaktadır (Uruh and Uruh, 1984). Program geliştirmecilere program geliştirme sürecinde temel yönleri göstermede ve program geliştirmede genel kuralları ortaya koymada rehber görevini gören hedefler (Pratt, 1980), uygun davranışların oluşturulmasına, etkinliklerin ve emeğin boşa gitmemesine sebep olmaktadır (Taşdemir, 200). Hedefler, öğrencilerden nelerin yapılmasının beklendiğini göstermesi, eğitim sürecinin doğasının ne olacağına ilişkin ipuçlarını içermesi (Gündoğdu, 2007), öğretimi yönlendirmesi, öğrenme-öğretme işleminin yapılmasını ortaya koyması, ölçmelere kılavuzluk etmesi (Demirel, 2007) ve değerlendirmeye katkı sağlaması bakımından eğitimde gerekli görülmektedir.

Hedefler bir yandan öğrencilere yön verme, diğer taraftan öğretmenlere kılavuzluk etme görevini üstlenmektedir. Çünkü nereye gittiğini bilmeyen bir öğretmen, ne zaman ve nerede olduğunu da bilemez. Bu bakımdan hedefler öğretim sürecinin yönünün ve o yöndeki sürecin belirlenmesi ile öğretimin amacının ne olduğuna ilişkin öğrencilere, ailelere ve topluma bilgi sağlamak rollerini de üstlenir ve öğrencilerin bu amaçlara odaklanmalarını sağlar (Gündoğdu, 2007). Hedefler; öğretim ortamının seçimi ve düzenlenmesi, öğrencilerin güdülenmesi ve başarılarının değerlendirilmesi, ölçme araçlarının geliştirilmesi, derslerde kullanılacak öğretim strateji, yöntem, teknik, araç-gereç ve materyallerin belirlenmesi bakımından ölçüt olarak işlev görmektedir (Yalın, 2002). Program geliştirme ve değerlendirmeye olanak teşkil etmesi, karar vermeye, öğretim içerik ve etkinliklerinin seçimine rehberlik etmesi hedeflerin işlevsel değerini ortaya koymakta (Varış, 1996), bu durum ise hedeflerin sınıflandırılmasıyla daha anlamlı hale gelmektedir.

Eğitim programlarının kuramsal çerçevesini ortaya koymak, daha bilinçli öğretim ve ölçme için bütün kategorileri dikkate almak, daha karmaşık ve üst düzey davranışları öğretmeden önce, öğrenenlerin temel ve önkoşul davranışları öğrendiklerinden emin olmak, eğitim hedeflerinin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel olarak sınıflandırılmasında (taksonomik yaklaşımında) ana nedenler olarak karşımıza çıkmaktadır (Tekin, 2004). Ayrıca taksonomik yaklaşım; hedeflerle ilgili ortak bir dil geliştirmesi, eğitim programlarının amaçlarında standart oluşturması, eğitim programı ve olanaklarının dağılımının görünümünü belirlemesi, eğitimsel amaç, etkinlik ve değerlendirmeye yardımcı olması gibi amaçlara hizmet etmektedir (Krathwohl, 2002). Eğitim sürecinin, arzulanan sonuçlarını temsil eden öğrenci davranışlarının sınıflandırılması şeklinde tasarlanan taksonomi kavramı (Bloom, 1956), tasus (düzen) ve logos (bilim) sözcüklerinden türetilmiş olup, "kontrol etme", "takdir biçme" ve "iletişim kurma" anlamlarının sentezlemesi olarak karşımıza çıkmakta ve "sistem bilimi" anlamına gelmektedir (Ültanır, 2000).

Eğitim hedeflerinin eğitsel çıktılarının ya da dışsallıklarının algılanabilmesine yönelik doğa oldukça karma-

şık bir yapıda olduğundan, eğitim süreci oldukça değişken parametrelerle süslüdür. Bundan dolayı eğitim hedeflerini ve davranışsal kazanımları belirleme sürecinde oldukça zorlanılmaktadır (Erginer, 2006). Bu bakımdan bireyler ve toplumun çeşitli grupları arasında eğitim hedeflerinin belirlenmesi ve eğitimin neye göre yapılması konularında görüş farklılıkları olabilir. Bu durum, eğitimin hedeflerinin belirlenmesinde bir takım ölçütlerin olmasını gerektirmektedir (Varış, 1996). İstendik davranışlar, toplumsal gerçek, konu alanı (bilgi), birey (kişi) ve doğa olmak üzere toplam dört belirleyiciden geçerek aday hedefler ortaya çıkmaktadır. Bu bağlamda, toplumsal açıdan tüm toplumun gerçeklerinden hareketle onun sorunlarına ve çözüm yollarına dayalı hedefler; konu alanı açısından felsefe, bilim, teknik sanat ve düşünce alanlarındaki gelişmelere ve değişimlere uygun hedefler; birey açısından insanın biyo-kültürel, toplumsal ve psikolojik bir varlık olduğu gerçeğiyle insanın bilişsel, duyuşsal ve devinişsel özelliklerini göz önünde bulunduran hedefler; doğa açısından ise insanın yeme, içme, nefes alma vb. gereksinimleri dikkate alan hedeflerin belirlenmesi gerekmektedir (Demirel, 2007).

Bireye kazandırılacak özellikler, ülkenin eğitim felsefesine uygunluk, birbiriyle tutarlılık, eğitim yoluyla ulaşılabilirlik veya oluşturulabilirlik açısından irdelenerek aday hedefler biçiminde tespit edilir (İşman ve Eskicumalı, 2003). Aday hedefler eğitim felsefesi, psikolojisi, ekonomisi, sosyolojisi vb. bilim dallarında geçerek gerçek hedeflere doğru yol almaktadır. Eğitim felsefesi bağlamında nelerin ve niçin kazandırılacağı; eğitim psikolojisi bağlamında davranışların nasıl ve ne yolla kazandırıldığı ile davranışlara bakılarak bireyin öğrenip öğrenmediği; eğitim ekonomisi bağlamında ülkenin gereksinim duyduğu insan gücü ile insanların tutarlı üretici ve tüketici olmaları; eğitim sosyolojisi bağlamında toplumsal gerçeğin neliği ve genel özellikleri dikkate alınarak aday hedeflerin gerçek hedefler olması sağlanır. Yapılan araştırmalar hedeflerin belirginleştirilmesinin yanı sıra, aşamalı olarak sınıflandırılmasının da öğrenme etkinliklerine olumlu yönde etkisi olduğunu ortaya koymuştur (Demirel, 2007). İstendik davranışları aşamalı olarak sıralarken basitten karmaşığa, kolaydan zora, yakından uzağa, somuttan soyuta, dar kapsamlıdan geniş kapsamlıya ve birbirinin önkoşulu olacak şekilde sıralamasına dikkat edilmelidir (Doğan, 2007).

Amaçların sınıflandırılması fikri ilk olarak Krathwohl, Bloom, Masia başta olmak üzere bir grup eğitimci tarafından ortaya konulmuş ve amaçlar bilişsel (cognitive), duyuşsal (affective) ve devinişsel (psychomotor) olmak üzere üç farklı kategoride ele alınmıştır (Doll, 1992). Konuyla ilgili olarak Sönmez (2007) bunlara ek olarak, Fraenkel'in Taksonomisi, NCSS (National Council of the Social Studies)'in Taksonomisi ile algısal alan sınıflamalarını dikkate alarak; farkına varma, ayırt etme, içe doğma, denetim altında tutma, geçmiş ve gelecekle iletişim kurma basamaklarından oluşan "sezgisel alan"ını ortaya koymuştur. Ancak Doğan (2007), sezgisel alanın oluşumda katkısı olan bazı alanların, çoğu noktalarda devinişsel alanla örtüştüğünü ileri sürmektedir. Ayrıca hedefler; soyutlama ilkesine göre (düzenleyici, kaba, hassas hedefler), alana göre (genel ve branşla ilgili hedefler), öğrenme alanlarına göre (yeniden üretme, yeniden organize etme, transfer etme, problem çözücü düşünce hedefleri) ve boyutlarına göre (bilişsel, duyuşsal, devinişsel hedefler) farklı şekillerde de sınıflandırılmaktadır (Ültanır, 2003).

Bilişsel alan sınıflamaları arasında Guilford'un Zekâ Modeli, Gardner'in Çoklu Zekâ Modeli, De Corte Modeli, Taba'nın Sınıflaması, De Block Taksonomisi, Gagne-Merrill Taksonomisi, Gerlach ve Sullivan Taksonomisi ile Bloom Taksonomisi yer almaktadır. Duyuşsal alan sınıflamaları arasında G. De Landshere Taksonomisi, Raths, Harmin ve Simons Taksonomisi ile Krathwohl Taksonomisi bulunmaktadır. Devinişsel (psikomotor) alan sınıflamaları arasında ise Ragsdale Taksonomisi, Guilford Taksonomisi, Dave Taksonomisi, Kibler Taksonomisi ile Simpson Taksonomisi (Demirel, 2007) yer tutmaktadır. Ayrıca Ültanır (2003), Ausubel Taksonomisini bilişsel alan sınıflama, Wenner Taksonomisini duyuşsal sınıflama içerisine almıştır.

Bu bağlamda bilişsel alan (cognitive domain) bilgilerle ve bilgilerden doğan zihin yetenekleriyle ilgili (Turgut, 1986), zihinsel öğrenmelerin yoğunlukta olduğu, zihinsel yetilerin geliştirildiği ve zihinsel faaliyetlerin ortaya çıkarılmaya çalışıldığı alan olup, Yılmaz'ın (1998) bilişsel yeterlik olarak gördüğü bir alandır. Bu alan, aynı zamanda öğretim aktivitelerinin (içeriğin) tasarlanmasına hizmet etmektedir. Bloom, Krathwohl ve Masia tarafından geliştirilen bu alan en genel kabul gören biçimiyle bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme basamaklarından oluşmaktadır. Krathwohl, Bloom ve Masia tarafından duyuşsal alanda yer alan öğrenme ürünlerinin değerlendirilmesinin çok zor olduğu anlaşılmış ve bu şahıslar bilişsel alan gibi duyuşsal alana yönelik de amaçlar ve basamaklar belirlemişlerdir. Kişinin sosyal çevre ve okul ortamında yaşam boyu geçirdiği yaşantıların bir ürünü olan duyuşsal alan (affective domain) sevgi, korku, nefret, ilgi, tutum vb. duygusal yönlerin ağırlıkta olduğu, olaylara karşı ilgi, his, tutumların ortaya çıkarılmaya çalışıldığı ve alma, tepkide bulunma, değer verme, örgütleme ve kişilik haline getirme basamaklarından oluşan alandır (Taner and Taner, 1980).

Devinişsel alan, zihin ve kas koordinasyonunu gerektiren becerilen yoğunlukta olduğu ve belli bir alandaki vücut organlarından birisi ile ilgili becerilerin geliştirildiği alandır. Bu alanı Elizabeth Simpson algılama, kuruluş, kılavuzlanmış faaliyet, mekanizma, karmaşık dışa vuruk faaliyet, uyum ve yaratma (Sönmez, 2007; Gündoğdu, 2007) olarak sınıflandırmıştır. Harrow'da bu alanı benzer bir sınıflama içerisinde ele almıştır (Taner and Taner, 1980; Ornstein and Hunkins, 1988). Sönmez (2007) ise bilişsel ve duyuşsal alanlarının sınıflama özelliklerini dikkate alarak devinişsel alanı algılama (uyarılma), kılavuz denetiminde yapma, beceri haline getirme, duruma uydurma ve yaratma basamakları halinde sınıflandırmıştır. Sönmez (2007) ayrıca, duyuşsal ve devinişsel alan basamaklarının son sırasına bilişsel alanda olduğu gibi değerlendirme basamağını eklemiştir. Ona göre tüm öğrenilmiş davranışlar algılama ile başlayıp değerlendirme ile sona erebilir. Çünkü Sönmez (2007), organizma uyarıcıyı algılamadan hiçbir tepkide bulunamaz ve öğrenilmiş davranışlar olmadan değerlendirme yapılamaz görüşünü savunmaktadır.

Hedefler, bilişsel ve duyuşsal, psiko-motor olarak sınıflandırılabilir. Ancak bu davranışlar birbirinden tamamen kopuk değil aksine yatay ve dikey anlamlı ve aralarında sıkı bir ilişki vardır. Öğrenilmiş hiçbir davranış tek bir alana değil, bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor alanların tümüne girebilir. Burada davranış, baskın özelliğine göre kodlanır (Demirel, 2007). Hedeflerin bilişsel, duyuşsal veya psiko-motor alan açısından ifadelendirilmesinde temel kural ve dikkat edilmesi gereken nokta, hedeflerin hangi alanda ifade edildiklerinin iyi ayrıştırılması ve alanların birbirinin üstüne bindirilmesidir (Erginer, 2006). Ayrıca unutulmaması gereken diğer bir nokta ise, hedeflerin öğrenci açısından ele alınması ve yazılmasıdır.

Günümüz eğitim programlarındaki ağırlığı giderek artan, ülkemizde uygulamaya konulan yeni (2005) ilköğretim programlarında varlığı ve önemi biraz daha hissedilen duyuşsal alan a) yaşam boyu etkileşim ürünün olması, b) belli bir konuda tek değil, birçok doğrunun olması, c) hedeflere ulaşmada uzun süre ve herkesin (tüm öğretmenlerin) katılımını gerektirmesi, d) hedeflere erişilme derecesinin ölçülmesinin zor, güvenirlik ve geçerliliğin genellikle düşük olması vb. nedenler bu alan öğrenmelerinin bilişsel alana göre geri planda kalmasına yol açmaktadır (Tekin, 2004). Eğitim sürecinin daha ileriki aşamalarına geçmek için öğrencilere yapılan sınavların (OKS, ÖSS vb.) ağırlıklı olarak bilişsel alanla ilgili yeterlikleri ölçmesi, bilişsel özelliklerin hem öğretiminin hem de ölçülmesinin daha kolay olması (Bahar, Nartgün, Durmuş ve Bıçak. 2006), okullarda bilişsel özelliklerin öğretilmesine daha fazla ağırlık verilmesine yol açmaktadır. Birçok dersin hedefleri arasında zihin-kas koordinasyonunu gerektiren davranışlar bulunmaktadır. Özellikle resim, beden eğitimi ve iş eğitimi dersleri ile mesleki ve teknik okullardaki atelye derslerinde öğrencilere devinişsel alanlardaki davranışlar kazandırılmak istenmektedir (Doğan, 2007).

Hedeflerin eğitim sürecinde işlevini yerine getirmesi, büyük ölçüde eğitim sisteminin en önemli öğelerinden biri olan öğretmenin bu konudaki bilgi ve becerisine bağlıdır. Çünkü eğitim sürecinde, eğitimi hedefine ulaştıracak ve öğrencide istendik davranışı oluşturacak kişi temelde öğretmendir. Öğretmenin bu görevi yerine getirmesi, onun lisans eğitimi sürecinde bu konuya hâkim olma derecesine bağlıdır. Çünkü öğretmen adayının hedefler hakkında bilgi sahibi olması, onların bir yandan kendi alanlarında (branşlarında) belirlenen hedefleri özümsemesine yardımcı olurken, diğer taraftan da onun kendine özgü hedefler belirlemesine, bu hedefler doğrultusunda davranış modelleri ortaya koymasına, öğrencilerde bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor alanların tamamına yönelik bütüncül davranış değişikliği meydana getirmesine katkı sağlayacaktır. Bu bağlamda araştırmacılar tarafından öğretmen adaylarının hedefler hakkındaki bilgi düzeyine ilişkin herhangi bir çalışmaya ulaşılmamıştır. Bu nedenle, öğretmen adaylarının hedefler hakkındaki bilgi düzeylerini tespit etmek önemli görülmektedir.

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı, öğretmen adaylarının hedefler taksonomisi hakkındaki bilgi düzeylerini tespit etmektir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

Öğretmen adaylarının;

1. Bilişsel alan ve basamaklarına yönelik bilgi düzeyleri nedir?
2. Duyuşsal alan ve basamaklarına yönelik bilgi düzeyleri nedir?
3. Psiko-motor alan ve basamaklarına yönelik bilgi düzeyleri nedir?
4. Bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor alanlar ile bu alanlarda yer alan basamaklara yönelik bilgi düzeyleri arasında fark var mıdır?
5. Bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor alanlarda yer alan basamakları birbirlerinden ayırt etmekte en fazla zorlandıkları basamaklar hangileridir?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, tarama modelinde olup betimsel bir nitelik arz etmektedir. Tarama modeli, evrenden örneklem alarak mevcut durumu betimleme ve açıklamaya dayalıdır (Balcı, 2004; Karasar, 2005). Bu çerçevede **öğretmen adaylarının** hedefler taksonomisi hakkındaki bilgi düzeyleri betimlenmeye çalışılmıştır.

2.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma evrenini, 2008–2009 akademik yılı güz döneminde Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören öğretmen adayları oluşturmaktadır. İlköğretim, Türkçe Eğitimi, Güzel Sanatlar Eğitimi ile Beden Eğitimi ve Spor Bölümlerinde dördüncü (son) sınıf düzeyinde öğrenim gören öğretmen adayı sayısı 495'tir. Tesadüfü örnekleme yöntemi kullanılarak örneklem seçimine gidilmiş ve araştırma 179 öğretmen adayı üzerinde yürütülmüştür. Örneklemi oluşturan öğretmen adaylarının değişkenlere göre dağılımı Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların Kişisel Özellikleri

Değişkenler	f	%
Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılım		
Kadın	57	31.8
Erkek	122	68.2
Öğrenim Türü Değişkenine Göre Dağılım		
I. Öğretim (Gündüz)	141	78.8
II. Öğretim (Gece)	38	21.2
Program Değişkenine Göre Dağılım		
Fen Bilgisi Öğretmenliği	39	21.8
Sınıf Öğretmenliği	38	21.2
Resim-İş Öğretmenliği	32	17.9
Türkçe Öğretmenliği	30	16.8
Beden Eğitimi Öğretmenliği	23	12.8
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	17	9.5
Toplam	**179**	**100.0**

2.3. Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada veriler, araştırmacılar tarafından hazırlanan 32 maddelik soru formuyla elde edilmiştir. Araştırmacıların literatür çalışmasına dayalı olarak geliştirdikleri bu soru formu F.Ü. Eğitim Fakültesi Eğitim Programları ve Öğretim ABD'da görev yapan üç alan bilgisi uzmanın görüşüne sunularak, bu uzmanlardan özellikle formda yer alan tüm soruların ilgili alan ve basamağı yansıtıp yansıtmadığı hakkında görüş istenmiştir. Uzman grubun önerileri doğrultusunda bazı sorular yeniden ele alınmış ve düzeltilmiştir. Bu aşamadan sonra elde edilen soru formu, iki dil bilgisi uzmanının incelemesine sunulmuş ve bazı sorularda yer alan ifadeler dilbilgisi kuralları, anlam bütünlüğü ve açıklık açısından yeniden yazılmıştır. Bu yolla, soru formunun kapsam ve görünüş geçerliği sağlanmaya çalışılmıştır. Çünkü Büyüköztürk'e (2007) göre, bir testin kapsam ve görünüş geçerliği, uzman görüşleriyle değerlendirilebilir.

2.4. Verilerin Toplanması ve Analizi

Veri toplama aracı araştırmacılar tarafından 179 öğretmen adayına uygulanmış ve soru formlarının tamamı değerlendirmeye tabi tutulmuştur. Elde edilen veriler, SPSS 15.0 paket programında analiz edilmiştir. Verilerin analizinde yüzde ve frekans teknikleri kullanılmıştır. Nitekim Tavşancıl'a (2002) göre, eğer bir ölçek sınıflama özelliliği taşıyorsa frekans ve yüzde teknikleri kullanılabilir. Soru formunda bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor alanlarda yer alan her basamağa yönelik iki önerme yer almaktadır. Veriler, bir basamakta yer alan iki önermeye verilen doğru yanıtların; alan açısından ise her alanda yer alan önermelere verilen doğru yanıtların aritmetik ortalaması alınarak çözümlenmiştir.

3. BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bu bölümünde öğretmen adaylarının bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor alanlar ile bu alanlarda yer alan basamaklara ilişkin elde edilen bulgular ve yorumları yer almaktadır.

3.1. Öğretmen Adaylarının Bilişsel Alan ve Basamaklarına Yönelik Bilgi Düzeyleri

Hizmet öncesi öğretmen eğitiminde ve öğretmenlik mesleği hizmet sürecinde üzerinde en fazla durulan ve bu alana yönelik hedef davranışların ilköğretimde de en fazla paya sahip olmasına karşın özellikle ortaöğretim ve üstü kademelerde öğrencilere kazandırılmaya en fazla çalışılan alan, bilişsel alandır. Bu nedenle bilişsel alan ve bu alanda yer alan basamaklara dönük öğretmen adaylarının bilgi düzeylerinin yüksek olması önemli görülmektedir. Öğretmen adaylarının bilişsel alan ve basamaklarına yönelik bilgi düzeyleri Tablo 2'de yer almaktadır.

Bilgi basamağına yönelik önermelerin öğretmen adaylarının %95'i (f=171) tarafından bilişsel alan içerisinde yer aldığı bilinmesine karşın, bu önermelerin bilgi basamağında bir önerme olduğu, adayların %65.40'ı (f=117) tarafından bilindiği tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının önemli bir kesiminin (%34.60, f=62) bu basamaktaki bilgi eksikliği üzerinde önemle durulması gereken bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır.

Tablo 2. Bilişsel Alan ve Basamaklarına Yönelik Sonuçla

Basamaklar	Basamak Önermeleri		Alan				Basamak			
			Doğru Yanıt		Yanlış Yanıt		Doğru Yanıt		Yanlış Yanıt	
				f	%	f	%	f	%	f
Bilgi	1	Hatırlamak, yazmak, seçip işaretlemek, eşleştirmek, doldurmak vb. davranışları içermektedir.	71	15.50	9	8.50	417	15.40	62	64.60
	2	Tanıma, hatırlama vb. eylemleriyle ilgili bu basamağa bir öğrencini "Üç basamaklı doğal sayıları okuyup yazması" örnek verilebilir.								
Kavrama	3	Davranışları özümsemek ve kendine mal etmek vb. davranışları içermektedir.	7	88.60	42	91.40	51	64.10	318	15.90
	4	Özümseme, kendine mal etme, yorumlama, çevirme, açıklama, yeniden ifade etme vb. eylemlerle ilgili bu basamağa bir öğrencinin "Yazılı bir metni tablolaştırarak açıklaması" örnek verilebilir.								
Uygulama	5	Sorun çözmek, ilke, kuram ve kanunları yeni durumlarda kullanmak vb. davranışları içermektedir.	48	12.70	81	37.30	118	85.25	48	94.75
	6	Bilginin kullanılması ve uygulanması vb. eylemleriyle ilgili bu basamağa bir öğrencinin "Çevresinde meydana gelen hava olaylarına ilişkin gözlemlerini grafikle aktarması" örnek verilebilir.								
Analiz	7	Öğelere ayırmak, bağıntıları saptamak ve ilkeleri bulmak vb. davranışları içermektedir.	64	11.60	95	1.40	813	12.85	66	67.15
	8	Ayrıt etme/ayırma, çözümleme, sınıflandırma, farkı görme vb. eylemleriyle ilgili bu basamağa bir öğrencinin "Maddeniz üç halini gözlemlemesi ve maddeleri buna göre sınıflaması" örnek verilebilir.								
Sentez	9	Amaca hizmet eden öğeleri seçmek, onları birleştirip yeni ve orijinal bütün oluşturmak vb. davranışları içermektedir.	54	15.75	85	24.25	144	10.20	85	39.80
	10	Yeni, benzersiz ve özgün bir ürün meydana getirme vb. eylemleriyle ilgili bu basamağa bir öğrencinin "Küreselleşmenin eğitim üzerindeki etkileri konusunda bir kompozisyon yazması" örnek verilebilir.								
Değerlendirme	11	Yargıda bulunmak, değer biçmek, eleştirmek ve sonuç çıkarmak vb. davranışları içermektedir.	56	16.85	83	23.15	116	14.80	63	65.20
	12	Eleştirme, yargılama, değer biçme vb. eylemleriyle ilgili bu basamağa bir öğrencinin "Bir edebiyat metnini böyle bir metinde bulunması gereken özelliklere göre eleştirmesi" örnek verilebilir.								
Genel Ortalama			**47**	**11.83**	**82**	**38.17**	**105**	**18.76**	**54**	**71.24**

Kavrama basamağında yer alan önermelerin %48.60 (f=87) oranıyla katılımcıların yarısıdan daha azı tarafından bilişsel alan içerisinde bir önerme olduğu bilinirken; bu önermelerin kavrama basamağında olduğunu bilen aday sayısının %34.10 oranıyla 61 kişi olduğu ortaya çıkmıştır. Bir başka deyişle adayların yarıdan fazlasının, kavrama basamağındaki önermelerin bilişsel alanda yer aldığını bilmedikleri, adayların çok büyük bir oranın ise (%65.90, f=118) bu önermelerin kavrama basamağında olduğunu bilmedikleri ortaya çıkmıştır.

Öğretmen adaylarının, kavrama basamağından sonra en az düzeyde uygulama basamağı hakkında bilgi sahibi oldukları belirlenmiştir. Nitekim adayların %82.70'i (f=148) tarafından uygulama basamağındaki önermelerin bilişsel alanda yer aldığı bilinirken; bu önermelerin uygulama basamağında olduğunu bilen aday oranı %45.25'tir. Bilişsel alanda, adayların bilgi basamağından sonra en fazla analiz basamağı hakkında bilgili oldukları ortaya çıkmıştır. Katılımcıların %91.60'ı (f=164) tarafından analiz düzeyinde yazılan önermelerin bilişsel alanda olduğu bilinmektedir. Bu basamakla ilgili önermelerin analiz basamağında yer aldığını bilen aday oranı %62.85'tir. Bu bulgu öğretmen adaylarının 1/3'ünün analiz basamağı hakkında yanlış bilgi sahibi olduğunu göstermektedir.

Adayların büyük çoğunluğu (%85.75, f=154) tarafından sentez düzeyindeki önermelerin bilişsel alanda yer aldığı bilinirken, yine bu önermelerin adayların önemli bir kısmı (%80.20, f=144) tarafından sentez basamağında yer aldığının bilindiği tespit edilmiştir. Ulaşılan bulgunun sevindirici bir rakam olmadığı, ancak memnun edici bir düzeyde olduğu söylenebilir. Değerlendirme basamağında yer alan önermelerin katılımcıların önemli bir çoğunluğu (%86.85, f=156) tarafından bilişsel alanda yer aldığının bilindiği tespit edilirken; adayların önemli bir bölümü (%35.20, f=63) tarafından ise bu önermelerin değerlendirme basamağında yer aldığının bilinmediği ortaya çıkmıştır.

3.2 Öğretmen Adaylarının Duyuşsal Alan ve Basamaklarına Yönelik Bilgi Düzeyleri

Son yıllarda özellikle 2004-2005 eğitim öğretim yılından itibaren uygulama konulan yeni ilköğretim programları duyuşsal alana daha fazla yer vermektedir. İlköğretim birinci kademenin uzak ve genel amaçları, duyuşsal alanla yakından ilgilidir. Bu çalışmanın yapıldığı eğitim fakültesi öğrencileri bu okullarda görev yapacaklardır. Bu nedenle, öğretmen adaylarının duyuşsal alan ve bu alanda yer alan basamaklar hakkındaki bilgi düzeyleri daha çok anlam taşımaktadır.

Tablo 3'ten de anlaşılacağı gibi, öğretmen adayların önemli bir kısmı (%76.55, f=137) tarafından, alma basamağında yer alan önermelerin duyuşsal alanda yer aldığı bilinmektedir. Buna karşın, öğretmen adaylarının yaklaşık yarısı (%51.40, f=92) bu önermelerin alma basamağında olduğunu bildiği ortaya çıkmıştır. Diğer bir deyişle adayların yarıya yakını (%48.60, f=87) tarafından bu önermelerin alma basamağında yer aldığının bilinmemesi, üzerinde düşünülmesi gereken bir konu ve önemli bir eksiklik olarak kabul edilebilir.

Tepkide bulunma basamağında yer alan önermelerin adayların çok yüksek bir kısmının (%92.75, f=166) duyuşsal alanda yer aldığını bildiği tespit edilmiştir. Ancak bu önermelerin tepkide bulunma basamağında olduğunu bilen aday oranı ise %33.80 (f=61)'dir. Başka bir ifadeyle katılımcıların önemli bir kısmının (%66.20, f=118) bu önermelerin tepkide bulunma basamağında yer aldığını bilmedikleri sonucu ortaya çıkmıştır. Elde edilen sonuç, adayların tepkide bulunma basamağı hakkında yeterince bilgiye sahip olmadıklarını göstermesi açısından önemlidir. Adayların büyük bir kısmının (%87.75, f=157) değer verme basamağında yer alan önermelerin duyuşsal alanda yer aldığını bildikleri; ancak katılımcıların yarısından daha azının (%40.80, f=73) bu önermelerin değer verme basamağına yönelik olduğunu bildikleri tespit edilmiştir. Diğer bir deyişle öğretmen adaylarının önemli bir bölümünün (%59.20, f=106) değer verme basamağı hakkında bilgi eksikliğinin bulunduğu belirlenmiştir.

Örgütleme basamağına dönük önermelerin duyuşsal alanda yer aldığını bilen öğretmen adayı oranı %72.35 (f=130) olarak tespit edilirken; adayların sadece %19.85 (f=36)'i bu önermelerin örgütleme basamağında bulunduğunu bildikleri sonucu ortaya çıkmıştır. Adayların oldukça büyük bir kısmının (%80.15, f=143) örgütleme basamağı hakkında yeteri derecede bilgi sahibi olmadıkları elde edilmiştir. Üzerinde dikkatle durulması gereken bu sonuç, aynı zamanda adayların duyuşsal alan basamakları içerisinde en az bilgi sahibi oldukları basamağa işaret etmesi bakımından önem teşkil etmektedir. Katılımcıların ağırlıklı olarak (%88.00, f=158) kişilik haline getirme basamağında yer alan önermelerin duyuşsal alan içerinde bulunduğunu bildiği, ayrıca bu önermelerin kişilik haline getirme basamağında bir önerme olduğunu öğretmen adaylarının %64.80 (f=116)'ni tarafından bilindiği tespit edilmiştir. Bu oran aynı zamanda öğretmen adaylarının duyuşsal alan içerisinde en fazla kişilik haline getirme basamağı hakkında bilgi sahibi olduklarını ortaya çıkarmıştır.

3.3. Öğretmen Adaylarının Psiko-Motor Alan ve Basamaklarına Yönelik Bilgi Düzeyleri

Bilişsel alana yönelik hazır bulunuşluk düzeyleri ile birleşerek bireylerin davranışlarının somutlaştırılmasını sağlayan psiko-motor alan hakkında öğretmen adaylarının bilgi düzeyleri günümüz dünyasında daha fazla önemsenmektedir.

Algılama basamağına yönelik önermelerin psiko-motor alanda yer aldığını bilen öğretmen adayı oranı %60.35 (f=108) iken, bu önermelerin algılama basamağında olduğunu bilen aday oranı %54.20 (f=97)'dir. Elde edilen bulgu öğretmen adaylarının yaklaşık yarısının (%45.80, f=82) algılama basamağı hakkında yeterince bilgiye sahip olmadıklarını göstermektedir. Adayların genel olarak psiko-motor alanın diğer basamaklarında daha bilgili olduğu ortaya çıkması bakımından bu bulgu üzerinde düşünülmesi gereken bir eksiklik olarak görülebilir. Katılımcıların büyük çoğunluğu (%88.00, f=158) tarafından kılavuz denetiminde yapma düzeyindeki önermelerin psiko-motor alanda yer aldığının, yine bu önermelerin adayların büyük çoğunluğu (%86.30, f=155) tarafından kılavuz denetiminde yapma basamağında yer aldığının bilindiği tespit edilmiştir. Bu sonuç ayrıca adayların bu alana dönük olarak en yüksek düzeyde kılavuz denetiminde yapma basamağı hakkında bilgiye sahip olduklarını göstermektedir.

Adayların ağırlıklı olarak (%82.70, f=148) beceri haline getirme basamağında yer alan önermelerin psiko-motor alan içerinde bulunduğunu bildiği, ayrıca bu önermelerin beceri haline getirme basamağında bir önerme olduğunu öğretmen adaylarının önemli bir kısmı (%80.20, f=144) tarafından bilindiği tespit edilmiştir. Bu oran aynı zamanda öğretmen adaylarının psiko-motor alan içerisinde en fazla bilgi sahibi olduğu ikinci basamağı ortaya çıkarmıştır. Duruma uydurma basamağına dönük önermelerin psiko-motor alanda yer aldığını bilen öğretmen adayı oranı %73.75 (f=132) olarak tespit edilirken; adayların yaklaşık yarısının (%49.45, f=89) bu önermelerin duruma uydurma basamağında bulunduğunu bildikleri sonucu ortaya çıkmıştır. Bu sonuç, adayların psiko-motor alan basamakları içerisinde en az bilgi sahibi oldukları basamağın duruma uydurma basamağına işaret etmesi bakımından önem teşkil etmektedir.

Tablo 3. Duyuşsal Alan ve Basamaklarına Yönelik Sonuçlar

Basamaklar		Basamak Önermeleri	Alan				Basamak			
			Doğru Yanıt		Yanlış Yanıt		Doğru Yanıt		Yanlış Yanıt	
				f	%	f	%	f	%	f
Alma	1	Farkında olmak, duyarlı olmak ve seçmek vb. davranışları içermektedir.	37	16.55	72	43.45	22	91.40	57	88.60
	2	Herhangi bir uyarıcıyı fark etmek, ayırt etmek vb. eylemleriyle ilgili bu basamağa bir öğrencinin "Okul kurallarının farkında olması" örnek verilebilir.								
Tepkide bulunma	3	Razı olmak, gönüllü olmak, izlemek, öneride bulunmak, tartışmak ve zevk almak vb. davranışları içermektedir.	66	12.75	93	1.25	71	63.80	318	16.20
	4	Bireyin uyarıcılara karşı dikkatini toplaması, ona uysal davranması ve onunla meşgul olması vb. eylemleriyle ilgili bu basamağa bir öğrencinin "Okul kurallarına uymaya razı olması veya kurallara uymaktan zevk alması" örnek verilebilir.								
Değer verme	5	Adanmak, yeğlemek, takdir etmek ve kendine iş etmek vb. davranışları içermektedir.	57	17.75	82	2.25	13	70.80	406	19.20
	6	Bireyin davranışlarının çevreden saygı görmesi, değerlerini kabullenmesi ve değerlerine kendini adaması vb. eylemlerle ilgili bu basamağa bir öğrencinin "Laboratuardaki araçları korumayı kendine iş edinmesi" örnek verilebilir.								
Örgütleme	7	Kararlı ve tutarlı olmak, kuramsallaştırmak ve formüle etmek vb. davranışları içermektedir.	30	12.35	79	7.65	26	39.85	143	10.15
	8	Bireyin değerleri kendine mal etmesi, yeni değerler oluşturması, değerleri benimsemedeki kararlılık göstermesi vb. eylemlerle ilgili bu basamağa bir öğrencinin "Yabancı dillere duyduğu ilgi nedeniyle dil kolunu seçmesi" örnek verilebilir.								
Kişilik haline getirme	9	Değerlerle tutarlı dünya görüşü geliştirmek ve bunlara uygun davranış sergilemek vb. davranışları içermektedir.	58	18.00	81	2.00	116	14.80	63	65.20
	10	Bireyin değerler bütünüyle nitelenmesi, değerleri yaşam felsefesi olarak benimsemesi ve onu alışkanlık hailine getirmesi vb. eylemlerle ilgili bu basamağa bir öğrencinin "Irk, inanç, bölge vb. fark gözetmeksizin tüm arkadaşları arasında ayrım yapmamasını yaşam felsefesi haline dönüştürmesi" örnek verilebilir.								
Genel Ortalama			**50**	**13.48**	**89**	**26.52**	**16**	**72.13**	**403**	**17.87**

Tablo 4. Psiko-Motor Alan ve Basamaklarına Yönelik Sonuçlar

Basamaklar		Basamak Önermeleri	Alan				Basamak			
			Doğru Yanıt		Yanlış Yanıt		Doğru Yanıt		Yanlış Yanıt	
				f	%	f	%	f	%	f
Algılama (uyarılma)	1	Duyu organlarıyla davranış örüntülerini ayırt etmek, teşhis etmek veya fark etmek vb. davranışları içermektedir.	108	10.35	61	79.65	37	94.20	52	85.80
	2	Nesnelerin niteliklerinin veya ilişkilerinin duyu organlarıyla farkına varılması ve bedensel kurulması vb. eylemlerle ilgili bu basamağa bir öğrencinin "Koşmaya hazırlık aşamasında bedenini kalkış pozisyonuna hazır hale getirmesi" örnek verilebilir.								
Kılavuz denetiminde yapma	3	Taklitle öğrenmek, davranışı öğretmen veya rehber gözetiminde yapmak vb. davranışları içermektedir.	58	18.00	81	22.00	155	16.30	84	23.70
	4	Taklit etme, birinin desteği veya rehberliğinde bir hareketi yapma vb. eylemlerle ilgili bu basamağa bir öğrencinin "Tenis oyununda antrenörün yardımıyla kurallarına uygun servis atması" örnek verilebilir.								
Beceri haline getirme	5	Kimseden yardım almadan bir davranışı istenilen süre, nitelik ve yeterlikte yapmak vb. davranışları içermektedir.	48	12.70	81	37.30	144	10.20	85	39.80
	6	Öğrenilen bir davranışın alışkanlık haline getirilmesi, bir davranışın otomatik olarak yapılması veya mekanikleşme vb. eylemlerle ilgili bu basamağa bir öğrencinin "Teniz oyununda yardım almadan kurallara uygun servis atması" örnek verilebilir.								
Duruma uydurma	7	Kazanılan becerileri yeni durumlarda kullanmak ve bir davranışı kendi kendine yapmak vb. davranışları içermektedir.	32	13.75	77	46.25	29	89.45	40	90.55
	8	Bir davranışın değişik yapılması, becerinin transferi ve yeni durumda kullanılması vb. eylemlerle ilgili bu basamağa bir öğrencinin "Gitarla çıkardığı melodiyi, bağlama üzerinde de çıkarması" örnek verilebilir.								
Yaratma	9	Beceriler ile benzeri olmayanı yapmak ve yeni beceri (ürün) ortaya koymak vb. davranışları içermektedir.	31	13.20	78	46.80	227	10.65	72	59.35
	10	Orijinal, benzersiz ve yeni bir davranış biçimi ortaya koyma, becerileri farklı şekillerde sergileme vb. eylemlerle ilgili bu basamağa bir öğrencinin "Güreşte kendine özgü bir figür oluşturması" örnek verilebilir.								
Genel Ortalama			**135**	**15.60**	**74**	**44.40**	**222**	**18.16**	**67**	**51.84**

Öğretmen adaylarının %73.20 (f=131)'sinin yaratma basamağına yönelik önermelerin psiko-motor alan içerisinde yer aldığını bildikleri ortaya çıkarken, aynı zamanda da adayların önemli bir kısmının (%70.65, f=127) bu önermelerin yaratma basamağında yer aldığını bildikleri belirlenmiştir. Adayların algılama basamağından sonra en az düzeyde yaratma basamağı hakkında bilgiye sahip olduklarının ortaya çıkması, üzerinde düşünülmesi gereken bir sonuç olarak kabul edilebilir.

3.4. Öğretmen Adaylarının Bilişsel, Duyuşsal ve Psiko-Motor Alanlar ile Bu Alanlarda Yer Alan Basamaklara Yönelik Bilgi Düzeyleri

Bu bölümde öğretmen adaylarının genel olarak bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor alanlar ile bu alanlarda yer alan basamaklara yönelik bilgi düzeylerine ait bulgular ele alınmıştır.

Tablo 5'ten de anlaşılacağı gibi, genel olarak öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun (%81.83, f=147) bilişsel alana yönelik önermelerin bu alan içerisinde olduğunu bildiği belirlenmiştir. Bilişsel alana ait önermelerin bu alan içerisinde hangi basamağa ait olduğunu bilen öğretmen adayı oranı ise %58.76'dır. Bir başka deyişle, öğretmen adaylarının önemli bir kısmı (%41.24, f=74) tarafından bu önermelerin bilişsel alandaki hangi basamağa ait olduğunun bilinmediği tespit edilmiştir. Bu sonuç, üzerinde dikkatle durulması gereken bir eksiklik olarak kabul edilmelidir.

Tablo 5. Alanlar ile Alanlarda Yer Alan Basamaklara Yönelik Sonuçlar

	Doğru Seçenek Olan Alan ve Basamaklar	Alan				Basamak			
		Doğru Yanıt		Yanlış Yanıt		Doğru Yanıt		Yanlış Yanıt	
			f	%	f	%	f	%	f
1	Bilişsel alan ve bu alanda yer alan basamaklar	147	1 1.83	8 2	3 8.17	1 105	1 8.76	5 4	7 1.24
2	Duyuşsal alan ve bu alanda yer alan basamaklar	150	1 3.48	8 9	2 6.52	1 16	7 2.13	4 03	1 7.87
3	Psiko-motor alan ve bu alanda yer alan basamaklar	135	1 5.60	7 4	4 4.40	2 22	1 8.16	6 7	5 1.84

Duyuşsal alana yönelik olarak öğretmen adaylarının %83.48 (f=150)'inin bu alan hakkında bilgi sahibi oldukları ortaya çıkmıştır. Bu oran aynı zamanda adayların en fazla duyuşsal alan hakkında bilgi sahibi olduklarına işaret etmektedir. Duyuşsal alana yönelik önermelerin bu alanda yer alan hangi basamağa ait olduğunu bilen öğretmen adayı oranı ise %42.13 (f=103)'tür. Bu bulgu, öğretmen adaylarının en az düzeyde duyuşsal alan içerisinde yer alan basamaklar hakkında bilgi sahibi olduklarını ortaya koyması bakımından önemli görülebilir. Bir başka deyişle öğretmen adayları alan olarak en fazla duyuşsal alan hakkında bilgi sahibi iken, basamak olarak ise en az düzeyde bu alan basamakları hakkında bilgi sahibi oldukları ortaya çıkmıştır. Bu bulgu, öğretmen adaylarının en çok duyuşsal alan basamaklarını birbirine karıştırdıklarını göstermesi açısından önemli görülebilir.

Öğretmen adaylarının %75.60 (f=135)'sı tarafından psiko-motor alana yönelik önermelerin bu alan içerisinde olduğunu bildiği belirlenmiştir. Psiko-motor alana ait önermelerin bu alan içerisinde hangi basamağa ait olduğunu bilen öğretmen adayı oranı ise %68.16 (f=122)'dır. Elde edilen bulgular, bir yandan öğretmen adaylarının alan olarak en az düzeyde psiko-motor alan hakkında bilgi sahibi olduklarını ortaya koyarken; diğer taraftan alanlar içerisinde yer alan basamaklara yönelik olarak da adayların en yüksek düzeyde psiko-motor alanda yer alan basamaklar hakkında bilgi sahibi olduklarını göstermektedir. Bu sonuç, oldukça düşündürücü ve üzerinde dikkatle durulması gereken bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır.

3.5. Öğretmen Adaylarının Birbirinden Ayırt Etmekte Zorlandığı Basamaklar

Öğretmen adaylarının, bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor alanlarda yer alan basamakların hangilerini birbiriyle karıştırdıklarına ait bulgular Tablo 6'da yer almaktadır.

Katılımcıların %41.89'u bilişsel alanın kavrama basamağında yer alan önermelerin duyuşsal alan içerisinde olduğunu, %33.51'i ise bu önermenin kişilik haline getirme basamağında yer aldığını belirttikleri tespit edilmiştir. Ortaya çıkan bulgu, adayların bilişsel alanda yer alan kavrama ile duyuşsal alanda yer alan kişilik haline getirme basamaklarını çok fazla ayırt edemediklerini göstermektedir. Elde edilen bulgu, üzerinde dikkate durulması gereken önemli bir eksiklik olarak kabul edilebilir. Adayların %82.68'inin uygulama basamağına yönelik belirtilen önermelerin bilişsel alanda yer aldığını bildikleri ancak adayların %28.49'unun uygulama basamağında yer alan önermelerin kavrama basamağında bir önerme olduğunu ileri sürdükleri ortaya çıkmıştır. Ulaşılan bulgu, adayların kavrama ve uygulama basamaklarını birbirine karıştırdıklarını açığa çıkarması açısından önemli bir tespit ve eksiklik olarak görülebilir.

Analiz basamağında yer alan önermelerin katılımcıların büyük çoğunluğu (%91.62) tarafından bilişsel alanda yer aldığı bilinirken, katılımcıların %17.82'sinin analiz basamağında yer alan önermelerin kavrama basamağında olduğunu belirttikleri ve kavrama-analiz basamakları arasındaki farkı kavrayamadıkları ortaya çıkmıştır. Katılımcıların %87.15'i değerlendirme basamağına yönelik önermelerin bilişsel alanda yer aldığını belirtirken, katılımcıların %15.64'ünün değerlendirme basamağında yer alan önermelerin analiz basamağında olduğunu belirttikleri, diğer bir deyişle analiz ve değerlendirme basamakları arasındaki farkı kavrayamadıkları görülmüştür.

Adayların %76.53'ünün alma basamağındaki önermelerin duyuşsal alanda yer aldığını bildikleri ancak adayların %29.60'ının alma basamağında yer alan önermelerin tepkide bulunma basamağında bir önerme olduğunu bildikleri tespit edilmiştir. Adayların çok büyük bir kısmının (%92.73) tepkide bulunma basamağında yer alan önermelerin duyuşsal alanda yer aldığını bildikleri, adayların %45.81'inin tepkide bulunma basamağında yer alan

önermelerin katılımcıların büyük çoğunluğu (%91.62) tarafından bilişsel alanda yer aldığı bilinirken, katılımcıların %17.82'sinin analiz basamağında yer alan önermelerin kavrama basamağında olduğunu belirttikleri ve kavrama-analiz basamakları arasındaki farkı kavrayamadıkları ortaya çıkmıştır. Katılımcıların %87.15'i değerlendirme basamağına yönelik önermelerin bilişsel alanda yer aldığını belirtirken, katılımcıların %15.64'ünün değerlendirme basamağında yer alan önermelerin analiz basamağında olduğunu belirttikleri, diğer bir deyişle analiz ve değerlendirme basamakları arasındaki farkı kavrayamadıkları görülmüştür.

Tablo 6. Öğretmen Adaylarının Birbirinden Ayırt Etmekte Zorlandığı Basamaklar

Alanlar	Doğru Cevap Olan Basamaklar	Yanlış Cevap Olarak Verilen Alan ve Basamaklar					
		Alan		f	%	Basamak	f
Bilişsel Alan	1 Kavrama	Duyuşsal	5	7 1.89	4	Kişilik haline getirme	6 3.51
	2 Uygulama	Bilişsel	48	1 2.68	8	Kavrama	5 8.49
	3 Analiz	Bilişsel	64	1 1.62	9	Kavrama	3 7.87
	4 Değerlendirme	Bilişsel	56	1 7.15	8	Analiz	2 5.64
Duyuşsal Alan	5 Alma	Duyuşsal	37	1 6.53	7	Tepkide bulunma	5 9.60
	6 Tepkide bulunma	Duyuşsal	66	1 2.73	9	Değer verme	8 5.81
	7 Değer verme	Duyuşsal	57	1 7.70	8	Kişilik haline getirme	7 1.34
	8 Örgütleme	Duyuşsal	30	1 2.62	7	Kişilik haline getirme	6 5.19
	9 Kişilik haline getirme	Duyuşsal	58	1 8.26	8	Örgütleme	2 5.64
Psiko-Motor Alan	10 Algılama	Duyuşsal	6	5 1.28	1	Alma	5 7.93
	11 Duruma uydurma	Psiko-Motor	32	1 3.74	7	Beceri haline getirme	6 4.07
	12 Yaratma	Bilişsel	0	4 2.34	12	Kavrama	1 0.61

Adayların %76.53'ünün alma basamağındaki önermelerin duyuşsal alanda yer aldığını bildikleri ancak adayların %29.60'ının alma basamağında yer alan önermelerin tepkide bulunma basamağında bir önerme olduğunu bildikleri tespit edilmiştir. Adayların çok büyük bir kısmının (%92.73) tepkide bulunma basamağında yer alan önermelerin duyuşsal alanda yer aldığını bildikleri, adayların %45.81'inin tepkide bulunma basamağında yer alan önermelerin değer verme basamağına ait olduğu görüşünde birleştikleri görülmüştür. Bu bulgu, adayların tepkide bulunma basamağını değer verme basamağıyla en fazla karıştırdıklarını göstermektedir. Adayların %87.70'i değer verme basamağına ait önermelerin duyuşsal alanda yer aldığını bildikleri ortaya çıkmıştır. Ancak adayların %41.34'ünün değer verme basamağına yönelik önermelerin kişilik haline getirme basamağında yer aldığını belirttikleri ve değer verme ile kişilik haline getirme basamaklarının farklarını kavrayamadıkları görülmüştür. Elde edilen bulgu, adayların değer verme basamağı hakkında önemli derecede bilgi eksikliklerini ortaya koymaktadır. Adayların %72.62'si tarafından örgütleme basamağında yer alan önermelerin duyuşsal alana ait olduğunu bildikleri ancak adayların %35.19'unun örgütleme basamağına yönelik önermelerin kişilik haline getirme basamağına ait olduğunu belirttikleri görülmüştür. Ayrıca kişilik haline getirme basamamağında yer alan önermelerin adayların %88.26'sı tarafından duyuşsal alanda yer aldığı bilinirken, adayların %15.64'ünün kişilik haline getirme basamağında yer alan önermelerin örgütleme basamağına ait önerme olduğu şeklinde görüş bildirdikleri ve adayların kişilik haline getirme basamağını örgütleme basamağıyla karıştırdıkları tespit edilmiştir.

Adayların %31.28'i tarafından psiko-motor alanda yer alan algılama basamağına yönelik önermelerin duyuşsal alanda yer aldığını belirttikleri, adayların %27.93'ünün psiko-motor alanın algılama basamağında yer alan önermelerin duyuşsal alanda yer alan alma basamağına ait olduğunu belirttikleri tespit edilmiştir. Bu bulgu adayların psiko-motor alanın algılama ile duyuşsal alanın alma basamakları arasındaki farkı kavrayamadıklarını göstermektedir. Adayların %73.74'ü tarafından duruma uydurma basamağında yer alan önermelerin psiko-motor alanda yer aldığı bilinmesine karşın, adayların %34.07 ise duruma uydurma basamağına ait olan önermelerin beceri haline getirme basamağında yer aldığını belirttikleri tespit edilmiş ve adayların duruma uydurma basamağını en fazla beceri haline getirme basamağıyla karıştırdıkları görülmüştür. Adayların %22.34'ünün psiko-motor alanın yaratma basamağında yer alan önermelerin bilişsel alanda yer aldığını bildikleri ve adayların %10.61'i tarafından yaratma basamağına yönelik önermelerin bilişsel alanın kavrama basamağına ait bir önerme olduğunu belirttikleri tespit edilmiştir. Elde edilen bulgu, adayların yaratma ve kavrama basamakları arasındaki farkı bilmediklerini ortaya çıkarmıştır.

3. SONUÇ VE ÖNERİLER

4.1. Sonuç

Günümüz toplumunun yaşantısı, değerleri, değişimi ile küreleşme, teknolojik ve bilimsel gelişmeler, bireylerin kendilerini bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor olarak her alanda geliştirmelerini zorlamaktadır. Bir başka deyişle, günümüz ve gelecek insanı gelişmesini çok yönlü olarak gerçekleştirmek durumundadır. Bu nedenle eğitim sistemlerinin toplum ve insan sermayesinin niteliğinin yükseltilmesinde anahtar konumda olması, bireyin aynı zamanda nitelik açısından bir bütün olarak eğitilmesini sağlamalıdır. Dolayısıyla eğitim sisteminin en önemli öğelerinden biri olan öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor alanlarda bir bütün olarak yetişmeleri, yukarıda belirtilen durumları olumlu yönde ve daha etkili kılacaktır. Ancak öğrencilerin belirtilen bu üç alanda bir bütün olarak yetişmeleri, kuşkusuz onları eğiten öğretmenlerin de bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor alanlarda nitelikli yetişmeleri ve bu konularda bilgi ve beceri sahibi olmasıyla yakından ilişkilidir. Çünkü bu nitelikteki öğretmenler, öğrencilerin milli eğitimin temel amaçlarına daha hızlı ve etkili şekilde ulaşmalarını sağlayacaktır. Bu bağlamda öğretmen adaylarının mesleki yaşantılarının öncesinde aşamalı hedeflere yönelik bilgi düzeylerinin tespiti önemli bilgi sağlayacaktır. Bu araştırma, **öğretmen adaylarının** hedefler taksonomisi hakkındaki bilgi düzeylerini tespit etmek amacıyla yapılmış ve şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Soru formunda yer alan bilişsel alana yönelik önermelerin öğretmen adaylarının %81.83 (f=147)'ü tarafından bu alan içerinde yer aldığının bilindiği ortaya çıkmıştır. Bilişsel alana ait önermelerin bu alan içerisinde hangi basamağa ait olduğunu bilen öğretmen adayı oranı ise %58.76 (f=105)'dır. Ulaşılan bu sonuçlar, aynı zamanda adayların hem bilişsel alan hem de bu alanda yer alan basamaklar hakkında ikinci sırada bilgi sahibi olduklarını göstermektedir. Ayrıca bilişsel alan içerisinde yer alan basamaklara yönelik olarak ise adayların en yüksek düzeyden en az düzeye doğru sentez, bilgi, değerlendirme, analiz, uygulama ve kavrama basamaklarına yönelik bilgi sahibi oldukları ortaya çıkmıştır. Bilişsel alanda bir üst basamak bir alt basamaktan daha çok zihinsel bilgi ve beceri gerektirdiği halde, adayların en fazla sentez, en az düzeyde ise kavrama ve uygulama basamakları hakkında bilgi sahibi olmaları dikkat çekici bir sonuç olarak karşımıza çıkmaktadır.

Bilişsel ve psiko-motor alanlar da dikkate alındığında, öğretmen adayların en yüksek düzeyde (%83.48, f=150) duyuşsal alan hakkında bilgi sahibi oldukları belirlenmiştir. Duyuşsal alana yönelik önermelerin bu alanda yer alan hangi basamağa ait olduğunu bilen öğretmen adayı oranı %42.13 (f=103)'tür. Bu bulgu, öğretmen adaylarının duyuşsal alan basamakları hakkında en az bilgi sahibi olduklarını ortaya koymaktadır. Duyuşsal alan basamaklarına yönelik olarak adayların en yüksek düzeyden en az düzeye doğru kişilik haline getirme, alma, değer verme, tepkide bulunma ve örgütleme basamaklarına yönelik bilgi sahibi oldukları belirlenmiştir. Bu alanda öğretmen adaylarının en yüksek düzeyde kişilik haline getirme, en az düzeyde örgütleme basamağı hakkında bilgi sahibi oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Adayların ilk ve son basamaklarda yüksek düzeyde, orta basamaklarda düşük düzeyde bilgi sahibi olması dikkat çekici bir sonuç olarak değerlendirilebilir.

Diğer alanlar dikkate alındığında öğretmen adayların en düşük düzeyde (%75.60, f=135) psiko-motor alan hakkında bilgi sahibi oldukları belirlenmiştir. Psiko-motor alana ait önermelerin bu alan içerisinde hangi basamağa ait olduğunu bilen öğretmen adayı oranı %68.16 (f=122)'dır. Ulaşılan sonuçlar, bir taraftan öğretmen adaylarının en düşük düzeyde psiko-motor alan hakkında bilgi sahibi olduklarını ortaya koyarken; diğer taraftan adayların en yüksek düzeyde psiko-motor alanda yer alan basamaklar hakkında bilgi sahibi olduklarını göstermektedir. Ayrıca psiko-motor alan içerisinde yer alan basamaklara dönük olarak adayların en yüksek düzeyden en az düzeye doğru kılavuz denetiminde yapma, beceri haline getirme, yaratma, algılama ve duruma-uydurma basamaklarına yönelik bilgi sahibi oldukları ortaya çıkmıştır.

Bunların yanı sıra öğretmen adaylarının en yüksek düzeyden en düşük düzeye doğru; alanlar açısından duyuşsal alan, bilişsel alan ve psiko-motor alana yönelik; basamaklar açısından psiko-motor alan basamakları, bilişsel alan basamakları ve duyuşsal alan basamaklarına yönelik bilgi sahibi oldukları tespit edilmiştir. Ayrıca alanlar içerisinde tüm basamaklar dikkate alındığında öğretmen adaylarının en yüksek düzeyde beceri haline getirme ve sentez; en düşük düzeyde kavrama ve örgütleme basamaklarına yönelik bilgi sahibi oldukları sonucu elde edilmiştir.

Adayların birbirine en fazla karıştırdıkları alan ve basamaklar ise şu şekilde ortaya çıkmıştır. Adayların bilişsel alandaki kavrama basamağını duyuşsal alandaki kişilik haline getirme ve psiko-motor alandaki yaratma basamağıyla, psiko-motor alandaki algılama basamağını duyuşsal alandaki alma basamağıyla karıştırdıkları görülmüştür. Katılımcıların bilişsel alanda yer alan basamaklar arasında kavrama basamağını uygulama ve analiz basamağıyla, analiz basamağını ise değerlendirme basamağıyla en çok karıştırdıkları tespit edilmiştir. Duyuşsal alanda yer alan basamaklar açısından adaylar, tepkide bulunma basamağını alma ve değer verme basamağıyla, kişilik haline getirme basamağını ise değer verme ve örgütleme basamağıyla en fazla karıştırdıkları ortaya çıkmıştır. Psiko-motor alanda yer alan basamaklar arasındaysa adayların duruma uydurma ve beceri haline getirme basamaklarını en çok birbirine karıştırdıkları ve bu basamaklar arasındaki farkı kavramada zorluk yaşadıkları tespit edilmiştir.

4.2. Öneriler

Araştırma sonuçlarından yola çıkılarak, **öğretmen adaylarının** hedefler taksonomisi hakkındaki bilgi eksiklerini gidermeye yönelik olarak şunlar önerilebilir:

1. Alan bakımından bilgi düzeyleri dikkate alındığında, öğretmen adaylarının tüm alanlarda önemli derecede bilgi eksikliğinin bulunduğu sonucundan hareketle, adayların tüm alanlardaki, özellikle de bilişsel ve psiko-motor alanlardaki bilgi eksikliğini gidermeye yönelik tedbirler alınmalıdır.
2. Hedefler taksonomisi hakkında bilgi düzeyinin istenilen oranda olması, bu alanlardaki temel basamaklara yönelik bilgi düzeyiyle yakından ilgilidir. Bu nedenle başta bilişsel alanda kavrama ve duyuşsal alanda örgütleme basamakları olmak üzere diğer basamaklarda da adayların bilgi eksikliği giderilmelidir.
3. Özellikle birbiriyle çok karıştırılan basamaklar kavrama-kişilik haline getirme, kavrama-yaratma, algılama-alma, kavrama-uygulama, kavrama-analiz, analiz-değerlendirme, tepkide bulunma-alma, tepkide bulunma-değer verme, kişilik haline getirme-değer verme, kişilik haline getirme-örgütleme ve duruma uydurma-beceri haline getirme basamakları arasındaki farklar adaylara kazandırılmalıdır.
4. Adayların hem alan hem de basamaklara yönelik bilgi eksiklikleri giderilirken;
   . Dersler, hedefler ve basamakların geneli dikkate alınarak işlenmelidir.
   . Adayların başarıları değerlendirilirken, hedef ve basamakların tümüne yönelik soru veya eylemlerin bulunmasına dikkat edilmelidir.
   . Gerektiğinde adayların hedefler hakkındaki bilgi düzeyleri ara ölçümlerle test edilmeli ve ilgili derslerde var olan eksiklikler giderilmelidir.
   . Özellikle öğretmenlik formasyonu ders grupları arasında yer alan "Eğitimde Program Geliştirme", "Öğretim İlke ve Yöntemleri" vb. derslerde adayların hedefler hakkında yüksek düzeyde bilgi sahibi olmaları sağlanmalıdır

KAYNAKÇA

Anderson, L. W. (2003). Classroom Assesment. New York: Lawrence Erlbaum.

Bahar, M., Nartgün, Z., Durmuş, S. ve Bıçak, B. (2006). Geleneksel ve Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Teknileri Öğretmen El Kitabı. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Balcı, A. (2004). Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem, Teknik ve İlkeleri. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Bloom, B. J. (1956). Taxonomy of Educational Objectives, The Classification of Educational Goals, Handbook I: Cognitive Domain. New York: David McKay Company.

Büyüköztürk, Ş. (2007). Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı.. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Demirel, Ö. (2007). Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme. Ankara: Pegem A Yayınclık.

Doğan, N. (2007). Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme, H. Atılgan (Ed.), Davranışların Ölçülmesi, (ss. 81-118). Ankara: Anı Yayıncılık.

Doğanay, A. ve Karip, E. (2006). Öğretimde Planlama ve Değerlendirme. Ankara: Pegem Yayınları.

Doll, R. C. (1992). Curriculum Improvement: Decision Making and Process. Boston: Allyn and Bacon,

Erginer, E. (2006). Öğretimi Planlama Uygulama ve Değerlendirme. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Ertürk, S. (1972). Eğitimde Program Geliştirme. Ankara: Yelkentepe Yayınları.

Gündoğdu, K. (2007). Ölçme ve Değerlendirme, E.Karip (Ed.). Ölçülebilir Öğrenme Amaçlarının Oluşturulması (ss.17-50). Ankara: Pegem A Yayınları.

İşman, A. ve Eskicumalı, A. (2003). Eğitimde Planlama ve Değerlendirme. İstanbul: Değişim Yayınları.

Karasar, N. (2005). Bilimsel Araştırma Yöntemi. Ankara: Nobel Yayınları.

Krathwohl, D. R. (2002). A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview, Theory into Practice, 41(4).

Ornstein, A. C. and Hunkins, F. P. (1988). Curriculum; Foundations, Principles and Issues. New Jersey: Prentice Hall.

Pratt, D. (1980). Curriculum; Design and Development. New York: Harcourt Brace Jovanovich Publishers.

Slattery, P. (2006). Curriculum Development in the Postmodern Era. New York: Taylor & Francis Group.

Sönmez, V. (2007). Program Geliştirmede Öğretmen Elkitabı. Ankara: Anı Yayıncılık.

Tanner, D. and Tanner L. N. (1980). Curriculum Development. New York: Macmillan Publishing.

Taşdemir, M. (2000). Eğitimde Planlama ve Değerlendirme, (Program, Öğretim, Yönetim ve Değerlendirme). Ankara: Ocak Yayınları.

Tavşancıl, E. (2002). Tutumların Ölçülmesi ve SPSS İle Veri Analizi. Ankara: Nobel Yayınları.

Tekin, H. (2004). Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme. Ankara: Yargı Yayınevi.

Turgut, M. F. (1986). Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Metotları. Ankara: Saydam Matbaası.

Tyler, R. (1949). Basic Principles of Curriculum and Instruction. Chicago: University of Chicago Press.

Ültanır, G. (2000). Psikolojik Taksonomi Ölçütleri, Çağdaş Eğitim Dergisi, 25 (270).

Ültanır, G. (2003). Eğitimde Planlama ve Değerlendirme'de Kuram ve Teknikler. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Uruh, G. G. and Uruh, A. (1984). *Curriculum Development; Problems, Processes and Progress*. California: McCutchan Publishing Corporation.

Varış, F. (1996). *Eğitimde Program Geliştirme Teoriler-Teknikler*. Ankara: Alkım Kitapçılık Yayıncılık.

Yalın, H. İ. (2002). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*. Ankara: Nobel Yayınları.

Yılmaz, H. (1998). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Konya: Mikro Yayınları.

Araş. Gör. Etem YEŞİLYURT

1980 yılında Erzurum'da doğdu. Lisans öğrenimini 2004 yılında Fırat Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi'nde tamamladı. F.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Programları ve Öğretim ABD'de 2006 yılında tezli yüksek lisans öğrenimini bitirdikten sonra aynı yıl içerisinde F.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Programları ve Öğretim ABD'de doktora öğrenimine başlamış olup öğrenim süreci devam etmektedir. F.Ü. Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü'nde 2007 yılında Arş Gör. olarak göreve atandı. Öğretmen nitelikleri, yeterlikleri ve sorunları ile sınıf yönetimi, öğretim teknolojileri ve işbirlikli öğrenme üzerine çeşitli dergilerde yayımlanmış makaleleri bulunmaktadır.

Öğ. Gör. Yusuf ESER

1967 yılında Ankara'da doğdu. Lisans öğrenimini 1989 yılında Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme ABD'de, yüksek lisans öğrenimini 2002 yılında Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Programları ve Öğretim ABD'de tamamladıktan sonra 2008 yılında Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Programları ve Öğretim ABD. na doktora öğrenimine başladı. 1998 yılından beri Atatürk Üniversitesi ve Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesinde Öğretim Görevlisi olarak çalışmaktadır. Trafik Sorunları ile Ölçme ve Değerlendirme üzerine çeşitli panel ve konferanslar ile "Öğretmenlerin Hizmet Öncesi Aldıkları Eğitim İle Öğretmenlik Görevlerini Yerine Getirmedeki Yeterlikleri ve Kamu Personeli Seçme Sınavı Başarıları İle Uygulamadaki Öğretmenlik Becerileri Arasındaki İlişkiler" konulu yürüttüğü projesi bulunmaktadır.