

2024 Maarif Modeli Sosyal Bilgiler Öğretim Programı Öğrenme Çıktılarının Marzano Taksonomisi'ne Göre İncelenmesi

Analysis of the Learning Outcomes of the Social Sciences Curriculum in 2024 Education Model According to Marzano Taxonomy

Aylin Akpınar Aksoy, Sevil Filiz

Yazar Bilgileri

Aylin Akpınar Aksoy 
Yüksek Lisans Öğrencisi, Sosyal Bilgiler Öğretmeni, Gazi Üniversitesi, Eğitim Programları ve Öğretim,
aylinakpinar94@gmail.com

Sevil Filiz 
Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri, Eğitim Programları ve Öğretim,
sevilb@gazi.edu.tr

ÖZ

Bu araştırma, 2024 yılı Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın 5., 6. ve 7. sınıf öğrenme çıktılarının Marzano Taksonomisi'ne göre betimsel bir analizini sunmayı amaçlamaktadır. Araştırma, 2024-2025 Maarif Modeli kapsamında, sosyal bilgiler dersine ait kazanımların, halka açık olması nedeni ile etik kurul izni alınmasına gerek duyulmadan Marzano'nun bilişsel alan ve işlem düzeylerine göre sınıflandırılmasını içermektedir. Bu süreçte, her bir sınıf seviyesindeki öğrenme çıktılarının bilişsel süreçlere göre dağılımı betimlenmiştir. Betimsel analiz yöntemi kullanılarak, 5., 6. ve 7. sınıflara ait öğrenme çıktılarının hangi bilişsel süreçleri kapsadığı ve bu süreçlerin sınıf seviyelerine göre nasıl bir dağılım gösterdiği incelenmiştir. Araştırma, aynı zamanda mevcut öğretim programlarında öğrencilerin bilişsel gelişim süreçlerini daha iyi anlamayı ve öğretim süreçlerini geliştirerek öğrencilerin analitik, eleştirel düşünme gibi üst düzey beceriler kazanmalarını sağlamayı hedeflemektedir. Elde edilen bulgular, öğretim programlarının bilişsel süreçlere dayalı dağılımını gösterirken öğrencilerin gelişim düzeylerine uygun olarak daha kapsamlı, dengeli ve düşünme becerilerini destekleyen öğrenme deneyimlerinin sunulması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu bağlamda, program geliştirme sürecinde üst düzey bilişsel becerilerin daha fazla yer alması önem taşımaktadır.

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler
Marzano Taksonomisi
Sosyal Bilgiler Öğretim Programı
Öğrenme çıktıları
Maarif Modeli (2024-2025)

Keywords
Marzano Taxonomy
Social Studies Curriculum
Learning outcomes
Education Model (2024-2025)

Makale Geçmişi
Geliş: 12.05.2025
Kabul: 21.11.2025

ABSTRACT

This study aims to present a descriptive analysis of the 5th, 6th and 7th grade learning outcomes of the 2024 Social Studies Curriculum according to Marzano's Taxonomy. Within the scope of the 2024-2025 Education Model, the research involves the classification of the outcomes of the social studies course according to Marzano's cognitive domain and operational levels without the need to obtain ethics committee permission due to its public availability. In this process, the distribution of learning outcomes at each grade level according to cognitive processes was described. Using the descriptive analysis method, it was examined which cognitive processes the learning outcomes of the 5th, 6th and 7th grades covered and how these processes were distributed according to grade levels. The research also aims to better understand the cognitive development processes of students in the current curricula and to enable students to acquire higher level skills such as analytical and critical thinking by improving the teaching processes. While the findings obtained showed the distribution of curricula based on cognitive processes, they emphasized that learning experiences that were more comprehensive, balanced and supportive of thinking skills should be offered in accordance with the developmental levels of students. In this context, it is important to include more high-level cognitive skills in the curriculum development process.

Makale Türü

Araştırma

Önerilen Atıf Akpınar-Aksoy, A. & Filiz, S. (2025). 2024 Maarif Modeli Sosyal Bilgiler Öğretim Programı öğrenme çıktılarının Marzano Taksonomisi'ne göre incelenmesi. *TEBD*, 23(3), 3060-3079.
<https://doi.org/10.37217/tebd.1697460>

Giriş

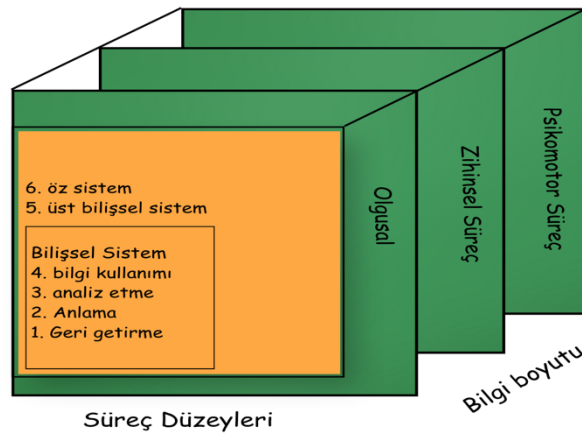
Türk eğitim sistemi, bireylerin her açıdan gelişimini desteklemeyi ve çok yönlü bir eğitim sunmayı amaçlamaktadır. Bu hedef doğrultusunda oluşturulan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, öğrencilerin kavramsal, alan, sosyal-duygusal beceriler ve değerleri bir arada kazanmalarını sağlayarak, onlara kapsamlı bir gelişim fırsatı sunar. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ise değişen dünyaya uyum sağlayacak şekilde tasarlanmış olup, toplumsal becerilerin kazandırılmasına ve sosyal bilimlerin çeşitli alanlarından (tarih, sosyoloji, ekonomi gibi) yararlanılmasına olanak verir. Programda, bireyin çevresiyle olan ilişkisi ve bu ilişkilerin zaman içinde nasıl değiştiği ve sürekliliği ele alınır. Ayrıca içeriğin yerel, bölgesel, ulusal ve küresel düzeyde irdelenmesi, disiplinler arası bir anlayış oluşturur. Bu programda hem yatay hem de dikey bağlantılar bulunur (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2024). Yatay bağlantı, 4., 5., 6. ve 7. sınıflardaki içerik ve becerilerin birbiriyle uyumlu olmasını sağlarken; dikey bağlantı, ilkokul seviyesindeki hayat bilgisi dersinden başlayarak ortaöğretim seviyesindeki tarih ve coğrafya derslerine kadar kesintisiz bir öğrenme süreci oluşturur. Öğrencilerin gelişim düzeyleri ve pedagojik ihtiyaçları göz önünde bulundurularak, onlara kavramsal düşünme, araştırma yapma, tarihsel empati, sosyal yaşam becerileri ve değerler kazandırılması hedeflenmektedir. Ayrıca gerçek yaşamla bağlantılı öğrenme süreçleri tasarlanarak, öğrencilerin bu becerileri doğrudan deneyimleyerek öğrenmeleri sağlanır.

Program, öğrencilere sadece akademik bilgi sunmakla kalmaz, aynı zamanda toplumsal sorumluluklar ve değerler kazandırarak onların çok yönlü bir şekilde gelişmelerine olanak tanır (MEB, 2024). Eğitim sistemlerinin temel yapı taşları, belirli eğitim programlarına dayanır. Bu programlar, öğrencilerin kazanmaları beklenen bilgi ve becerileri, belirli bir düzeyde edinmelerini sağlamak için tasarlanır. Eğitim, yalnızca öğretim içeriklerinin sunulmasından ibaret değildir; aynı zamanda bu içeriklerin, belirlenen niteliklere ve özelliklere uygun şekilde yapılandırılması gerekir. Böylece bireylerin istenilen yeterliliklere ulaşabilmesi mümkün hale gelir. Eğitim programlarının bu şekilde dikkatlice planlanması, öğrencilerin gelişimlerini hedeflenen seviyede desteklemeye olanak tanır ve eğitimin etkinliğini artırır. Bu durum, eğitim sisteminin kalitesini doğrudan etkileyen önemli bir faktördür (Saylan, 1995). Eğitim programları, eğitim kurumlarının ve millî eğitimin belirlediği hedeflere ulaşabilmek için öğrencilerle yapılan tüm etkinlikleri kapsamaktadır (Demirel, 2013). Bu programlar, öğrencilerin gerekli bilgi ve becerileri kazanmalarını sağlamak için kazanımlar, içerikler, öğretim-öğrenme süreçleri ve değerlendirme yöntemlerinden oluşur. Eğitim programları, bu dört ana unsura dayalı olarak sistemli ve planlı bir yapıya sahiptir. Etkili bir öğrenme deneyimi için eğitim programlarının iyi yapılandırılması ve düzenli bir şekilde uygulanması gerekmektedir. Öğretim programları, bu süreçlerin temel bileşenleri olarak öğretim sürecinin verimli bir şekilde işleyebilmesi için kritik bir rol oynar. Bu nedenle, eğitimde başarının sağlanabilmesi ve verimliliğin artırılabilmesi

için öğretim programlarının doğru bir şekilde tasarlanması önemlidir. Bu yaklaşım, hem eğitim kurumlarının belirlediği hedeflere ulaşılmasını hem de öğrencilerin bireysel gelişimlerinin desteklenmesini sağlar. Eğitim programlarının etkinliği, öğrencilerin belirlenen kazanımlara ulaşabilmesi için tasarlanan öğretim yöntemlerinin doğru bir şekilde uygulanmasına dayanır. Bu süreçte, öğretim faaliyetlerinin hedeflere yönelik olarak yapılandırılması, öğrenilen bilgilerin kalıcı hale gelmesini sağlar (Karadağ ve Kaya, 2017). Eğitim programlarının temeli, “hangi bilgiyi öğretiyoruz” ve “bu bilgiyi nasıl sunuyoruz” sorularına verilen yanıtlarda yatmaktadır. Bu sorulara verilen yanıtların, alanındaki uzman çalışmalarına ve geçerliliği kabul edilmiş taksonomik sistemlere dayandırılması, programların içeriğini daha açık ve doğru bir biçimde tanımlamayı mümkün kılmaktadır.

Farklı taksonomiler, eğitimde çeşitli amaçlara hizmet etmek için geliştirilmiştir. Hirst (1973), taksonomilerin entelektüel disiplinleri sınıflandırmak amacıyla kullanıldığını belirtirken Gardner (1993) insan zihninin öğrenme kapasitesine dair bir sınıflandırma önerir. Bu, öğrenme sürecinin zihinsel boyutlarını daha iyi anlamamıza yardımcı olur. Öte yandan Anderson (2001), öğrenme çıktılarının doğasını ve karmaşıklığını sınıflandırarak, öğrencilerin kazanım seviyelerinin değerlendirilmesinde kullanılan taksonomilerin önemini vurgulamaktadır. Bu üç yaklaşım, eğitimde farklı boyutları ele alırken öğrenmenin nasıl yapılandırılması gerektiğine dair farklı bakış açıları sunar. Taksonomiler, her biri farklı bir amaca hizmet etse de öğretim süreçlerini daha verimli hale getirebilmek ve öğrenme hedeflerine ulaşmak için önemli bir araçtır. Bu nedenle, her taksonomi, öğrenme süreçlerini değerlendirme ve geliştirme noktasında eğitimciler için değerli bir rehberdir. Öğretim programlarında öğrencilerin kazanması hedeflenen bilgi ve becerilerin sınıflandırılmasını sağlayan bilişsel taksonomilerden birisi, Bloom'un taksonomisidir (Bloom, 1956). 1956 yılında yayımlanan bu taksonomi, altı aşamadan oluşmaktadır. Bu basamaklar sırasıyla bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme olarak sıralanır. Bloom Taksonomisi'nde, bilgiyi hatırlama düzeyinin ardından öğrencilerin kavrayışı ve uygulamaları beklenirken, sentez ve değerlendirme aşamaları daha karmaşık bilişsel süreçleri içerir (Bloom, 1956). Ancak sentez basamağının değerlendirme basamağından daha yüksek seviyede olduğu ve taksonominin tek boyutlu yapısının bilgi boyutunu yeterince açıklamadığı yönünde eleştiriler ortaya çıkınca, Bloom'un öğrencileri bu taksonomiye yeniden düzenlemişlerdir (Amer, 2006). Aslan-Efe vd. (2021), Marzano Taksonomisi ile 5., 6., 7. ve 8. sınıf fen bilimleri dersindeki kazanımları inceledikleri çalışmalarında, Bloom Taksonomisi'nin sınıflandırma aracı olarak önemli bir yere sahip olduğunu, ancak düşünme süreçlerinin doğasını ve öğrenme ile ilişkilendirilmesini yeterince açıklayamayan bir yönü olduğunu vurgulamaktadırlar. Bu eleştiriler, Bloom'un sıralı yaklaşımının, düşünsel süreçlerin çok boyutlu yapısını ve öğrencilerin bireysel gelişim süreçlerini tam olarak kapsamadığına yöneltilmiştir. Yine

Bloom Taksonomisi'nin çoğunlukla davranışçı bir yaklaşımla öğrenme çıktılarının sınıflandırılmasına odaklandığı, ancak çok boyutlu yapılandırmacı öğrenmenin doğasını yeterince açıklamadığı eleştirileri de yapılmaktadır. Ayrıca yenilenmiş Bloom Taksonomisi'nin öğrencilerin duyuşsal özellikleri ile öğrenmeleri arasındaki bağlantıyı göz ardı ettiği de ifade edilmektedir (Marzano ve Kendall, 2007). Marzano (2000), Bloom Taksonomisi'nin bilgi basamağından değerlendirme basamağına kadar sıralı bir süreç izlediğini belirtmiş, ancak bu düzenin araştırmalarla çeliştiğini savunmuştur. Özellikle, bilişsel becerilerin hiyerarşik bir şekilde derecelendirilmesi gerektiği görüşüyle, üst düzey becerilerin alt düzey becerileri kapsamı gerektiğini öne sürmüştür. Bu bağlamda uygulama basamağının da anlama ve bilgi becerilerini içermesi gerektiğini vurgulamaktadır. Marzano (2000), üst düzey becerilerin alt düzey becerileri kapsama durumunun Bloom taksonomisi için geçerli olmadığını belirtmiştir. Bu eleştiriler doğrultusunda, Marzano ve Kendall (2007), "Eğitimsel Kazanımların Yeni Taksonomisi" adlı eserlerinde, Bloom Taksonomisi'nin yerini alacak daha kapsamlı ve alternatif bir taksonomi geliştirmiştir. Bu yeni sınıflandırma, alanyazında Bloom'un Taksonomisi'nin yerini alarak önemli bir gelişme olarak kabul edilmiştir.



Şekil 1. Marzano Taksonomisi (Yeni Taksonomi) tasarımının gösterimi

Marzano ve Kendall (2007) tarafından geliştirilen Yeni Taksonomi, öğrenme süreçlerini daha detaylı bir şekilde sınıflandırarak bu süreçlerin birbiriyle nasıl etkileşimde bulunduğunu gösteren önemli bir yapıdır. Bu taksonomi, öğrenme süreçlerini üç ana düzeyde kategorize eder: Bilişsel sistem, üst bilişsel sistem ve öz sistem (Marzano ve Kendall, 2007). Bilişsel sistem, öğrenme sürecinde daha temel ve pratik aşamalara odaklanırken, üstbilişsel sistem daha soyut ve stratejik düşünme becerilerine yönelik bir düzey sunar. Öz sistem ise bireyin duygu ve motivasyon düzeyleri ile öğrenme arasındaki ilişkileri ele alır. Bilişsel sistemde yer alan süreçler, öğrenenin bilgiye ulaşması, anlaması, analiz etmesi ve bu bilgiyi etkin bir şekilde kullanabilmesi için gerekli becerileri kapsar. Bu süreçler sırayla, bilgiyi hatırlama, kavrama, analiz etme ve uygulama becerilerini içerir. Bu sıralama,

her aşamanın bir sonraki aşama için bir önkoşul olduğunu vurgular. Yani bir öğrencinin bilgiyi hatırlaması, anlaması ve analiz etmesi, o bilginin daha ileri düzeyde kullanılabilmesi için temel bir zemin oluşturur (Marzano ve Kendall, 2007). Taksonomide yer alan üst bilişsel sistem, öğrencilerin daha derinlemesine düşünme ve kendi öğrenme süreçlerini yönetme becerilerini kapsar. Burada, öğrenciler hedeflerine nasıl ulaşacaklarını belirler, sürecin doğruluğunu ve netliğini izler ve öğrenme yolculuklarında karşılaştıkları engelleri aşmak için stratejiler geliştirirler. Bu düzeyde, bireylerin öğrenmeye dair daha çok içsel ve stratejik bir farkındalık geliştirmeleri beklenir. Öz sistem, öğrencilerin kişisel duyguları, motivasyonları ve öğrenme sürecine dair öz değerlendirmeleri ile ilgilidir. Bu sistemde, bireylerin kendi yeterlilikleri, duygusal durumları ve öğrenme hedeflerine olan bağlılıkları önemli bir yer tutar. Bu süreç, bireylerin öğrenme motivasyonlarını anlamaları ve geliştirmeleri için kritik bir rol oynar. Bu taksonomideki süreç düzeylerinin bir araya gelmesi, daha kapsamlı bir öğrenme süreci oluşturur ve öğrencilerin sadece bilgiye ulaşmalarını değil, aynı zamanda bu bilgiyi etkin bir şekilde kullanmalarını ve kendi öğrenme süreçlerini yönetmelerini sağlar (Marzano ve Kendall, 2007).

Tablo 1. Marzano Taksonomisi'nin Süreç Düzeyleri ve Süreçlerin Tanımlanması

<i>Zorluk Seviyesi</i>	<i>Bilişsel Süreç Adımları</i>	<i>Eylemler ve Kavramlar</i>
Öz sistem	Önemi sınamak Yeterliliği sınamak Duyguları sınamak	* Bireylerin bilgilerin kendileri için değerini değerlendirmeleri * Kişisel inançları test ederek, bilgiyi daha iyi birleştirmeyi geliştirme süreci
Üst bilişsel sistem	Motivasyonu sınamak Amaçları özelleştirmek Süreci izlemek Netliği izlemek Doğruluğu izlemek	* Bireylerin motivasyonlarını anlamak ve bu motivasyonların öğrenme üzerindeki etkisini incelemek * Öğrenme hedeflerine ulaşmak için özelleştirilmiş planlar geliştirmek * Öğrenme sürecinin ilerlemesini kontrol etmek ve düzenli aralıklarla değerlendirmek * Öğrenme hedeflerinin ne kadar açık ve anlaşılır olduğunu belirlemek * Öğrenme sürecinin doğruluğunu belirleyip, gerektiğinde düzeltmeler yapmak
Bilgi kullanımı	Araştırmak Deneyimlemek Problem çözmek Karar almak	* Yeni araştırma metodları ve deneysel süreçlerle veri toplamak * Zorlu durumlarla başa çıkabilmek için farklı ve yenilikçi stratejiler geliştirme becerisi * Çeşitli alternatifler arasında seçim yapabilme ve bu seçimlerin gerekçesini açıklama
Analiz Etme	Belirlemek Genellemek Analiz etmek Sınıflamak Eşleştirmek	* Öğrencilerin verilerden mantıklı sonuçlar çıkarabilmeleri * Yeni bilgi ve ilkeleri genel kurallara dönüştürme ve bu bilgileri geniş bir perspektifte kullanma * Öğrencilerin sorunları veya potansiyel hataları tanımlayabilmesi ve değerlendirme yapabilmesi * Bilgiyi doğru kategorilerde ayırma ve organize etme * Bilgiyi benzerlikleri ve farkları göz önünde bulunduracak şekilde karşılaştırmak ve sınıflandırmak
Anlama	Sembolleştirmek Birleştirme	* Öğrencilerin, bilgiyi sembolik şekillerle temsil edebilmesi ve bu bilgiyi daha somut bir şekilde ifade edebilmesi * Öğrencilerin, bir konuya ait kritik unsurları tanıyıp, bunlar arasındaki ilişkileri açıklayabilmesi
Geri getirme	Gerçekleştirmek Hatırlamak Tanımlamak	* Öğrencilerin önceki bilgilerini pratik bir şekilde kullanarak problemi çözmeleri * Öğrencilerin öğrendikleri bilgileri gerektiğinde hızlıca hatırlamaları * Öğrencilerin bilgiye dair doğru ve yanlış tanımlamaları yapabilmesi ve verilen örneklerden seçimler yapabilmesi

Marzano, R. J. & Kendall, J. S. (2007). *The new taxonomy of educational objectives* (2. b.). Corwin kaynağından uyarlanmıştır.

Tablo 2. Marzano Taksonomisi'nin Bilgi Boyutları ve Kapsamı

<i>Bilgi Boyutu</i>	<i>Alt Boyut</i>	<i>Kapsamı</i>
Olgusal	Detaylar Genelleme	* Kelime bilgisi, somut gerçekler, kronolojik sıralamalar ve fikirlerin düzenlenmesi, genel prensipler, neden-sonuç ilişkileri ve korelasyonel ilkeler. * Olaylar arasında ilişki kurma, daha geniş bir çerçevede anlam çıkarma ve genellemeler oluşturma.
Zihinsel	Süreçler Beceriler	* Örneğin, histogram okuma gibi belirli taktiksel beceriler; belirli basamakları içeren ya da belirli çıktılara ulaşmayı hedefleyen algoritmalar. * "Eğer X olursa Y olur" şeklinde işleyen, kurallara dayalı sistematik düşünme süreçleri. Kompozisyon yazmak gibi daha karmaşık, bilişsel olarak yoğun öğrenmeler.
Psikomotor	Beceriler Süreçler	* Basit prosedürler, kolay kombinasyonlar ve birden fazla beceriyi birleştirerek gerçekleştirilen karmaşık kombinasyonlar. * Basit beceri kombinasyonlarından başlayıp daha karmaşık bir biçimde birleşen, uygulama odaklı süreçler.

Marzano, R. J. & Kendall, J. S. (2007). *The new taxonomy of educational objectives* (2. b.). Corwin kaynağından uyarlanmıştır.

Tablo 1 ve Tablo 2'de, Marzano ve Kendall (2007) tarafından geliştirilen Yeni Taksonomi'yi ve bilgi boyutlarını süreç düzeyleriyle ilişkilendirerek görsel olarak düzenlemiştir. Tablo 1'de, öğrenme hedeflerinin bilişsel, psikomotor ve zihinsel süreçler boyutunda nasıl sınıflandırılacağına dair ayrıntılı bir bakış sunulurken Tablo 2'de ise her bir süreç düzeyinin kapsamını ve içerdiği becerileri bulabiliriz.

Bu çalışma ile 2024 yılında yayımlanan Ortaokul Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda yer alan öğrenme çıktılarının Marzano Taksonomisi'ne göre sınıflandırılması amaçlanmaktadır. Alanyazında, Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'ndaki öğrenme çıktılarının bilişsel taksonomilere göre analiz edildiği çalışmalardan biri olan Karadağ ve Kaya (2017) ilkököl düzeyine odaklanmakta ve analizlerin genellikle Bloom ya da Bloom taksonomilerini temel almaktadır. Öte yandan, Marzano Taksonomisi'nin kullanıldığı çalışmalar sınırlı sayıdadır ve çoğunlukla fen bilimleri gibi farklı ders alanlarında uygulanmıştır (Aslan-Efe vd., 2021). Bu nedenle, sosyal bilgiler dersi öğrenme çıktılarının Marzano Taksonomisi ile sınıflandırılması, alanyazında önemli bir alternatif sunmaktadır. Çalışma, ortaokul düzeyinde sosyal bilgiler dersi öğrenme çıktılarını Marzano Taksonomisi'ne göre sistematik olarak analiz eden ilk örneklerden biri olma özelliğini taşımakta hem de 2024 Maarif Modeli'nin yapısını bilişsel düzeyde değerlendirme imkânı sunmaktadır. Bu bağlamda araştırmanın amacı, 2024 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda yer alan öğrenme çıktılarının sınıf düzeylerine göre ve Marzano Taksonomisi'nin bilgi düzeyleri temelinde sınıflandırılmasıdır. Bu amaç doğrultusunda 5. sınıf, 6. sınıf ve 7. sınıfa ait öğrenme çıktıları ayrı ayrı incelenmiş; ayrıca sosyal bilgiler dersi öğrenme çıktılarının Marzano Taksonomisi'nin bilgi boyutlarına göre sınıf ve süreç düzeyi karşılaştırmaları yapılmıştır.

Bu araştırmanın amacı 2024-2025 Maarif Modeli 5., 6 ve 7. sınıf sosyal bilgiler öğrenme çıktılarının Marzano Taksonomisi'nde yer alan bilgi alanları ve işlem düzeylerine göre incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda şu sorulara yanıt aranmıştır:

- 5. sınıf sosyal bilgiler dersi Maarif Modeli'nde yer alan öğrenme çıktılarının Marzano'nun bilişsel alan ve işlem düzeyleri sınıflamasında bulunan basamaklara göre dağılımı nedir?

- 6. sınıf sosyal bilgiler dersi Maarif Modeli'nde yer alan öğrenme çıktılarının Marzano'nun bilişsel alan ve işlem düzeyleri sınıflamasında bulunan basamaklara göre dağılımı nedir?
- 7. sınıf sosyal bilgiler dersi Maarif Modeli'nde yer alan öğrenme çıktılarının Marzano'nun bilişsel alan ve işlem düzeyleri sınıflamasında bulunan basamaklara göre dağılımı nedir?
- 5, 6, 7. sınıf sosyal bilgiler dersi Maarif Modeli'nde yer alan öğrenme çıktıları, Marzano Taksonomisi'ne göre karşılaştırmalı olarak nasıl bir dağılım göstermektedir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırma, sosyal bilgiler dersinin öğrenme çıktılarını Marzano Taksonomisi perspektifinden incelediği için araştırma yöntemi olarak nitel bir yaklaşım benimsenmiştir. Nitel araştırmalar, olayların ve bireylerin algılarının doğal bağlamda, gerçekçi bir biçimde ele alındığı ve gözlem, mülakat ya da belge incelemesi gibi veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı araştırma süreçleridir. Bu çalışmada ise yöntem, yalnızca veri toplama aracı olarak değil, aynı zamanda bağımsız bir araştırma yöntemi olarak doküman analizini içermektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Doküman analizi, yazılı veya dijital kaynakların düzenli ve dikkatli bir biçimde incelenerek değerlendirilmesi amacıyla takip edilen metodik bir yaklaşımdır (Bowen, 2009). Bu bağlamda, 2024-2025 yılları arasında sosyal bilgiler dersine ait öğretim programları bu çalışmanın temel kaynakları olarak ele alınmıştır. Bu çalışma, yalnızca kamuya açık dokümanlar üzerinden yürütülen bir çalışma olduğundan dolayı etik kurul izni gerektirmemektedir.

Veri Toplama Süreci

Araştırma kapsamında veriler, doküman analizi yöntemiyle elde edilmiştir. 2024 yılına ait Talim ve Terbiye Kurulu tarafından belirlenen Maarif Modeli sosyal bilgiler dersi öğretim programları, 5., 6. ve 7. sınıflar için Marzano Taksonomisi'ne göre sınıflandırılmıştır. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda, 5. sınıflar için 19, 6. sınıflar için 18, 7. sınıflar için ise 17 olmak üzere toplamda 54 öğrenme çıktısı bulunmaktadır. Bu öğrenme çıktılarının, öğrenme alanlarına göre dağılımı ise Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı Çıktılarının Öğrenme Alanlarına Göre Dağılımı

Öğrenme Alanları	5. Sınıf Öğrenme Çıktıları	6. Sınıf Öğrenme Çıktıları	7. Sınıf Öğrenme Çıktıları	Toplam
1. Birlikte Yaşamak	3	3	3	9
2. Evimiz Dünya	4	3	2	9
3. Ortak Mirasımız	3	4	3	10
4. Yaşayan Demokrasimiz	4	3	4	11
5. Hayatımızdaki Ekonomi	3	3	2	8
6. Teknoloji ve Sosyal Bilimler	2	2	3	7
Toplam	19	18	17	54

Tablo 3'te görüldüğü üzere en fazla öğrenme çıktısına sahip olan öğrenme alanı “Yaşayan Demokrasimiz” dir (f=11). “Ortak Mirasımız” öğrenme alanı ile ilgili toplamda on öğrenme çıktısı yer almakta, ardından “Birlikte Yaşamak” öğrenme alanında dokuz öğrenme çıktısı bulunmaktadır. “Evimiz Dünya” öğrenme alanında dokuz öğrenme çıktısı, “Hayatımızdaki Ekonomi” öğrenme alanında sekiz öğrenme çıktısı ve son olarak “Teknoloji ve Sosyal Bilimler” öğrenme alanında yedi öğrenme çıktısı yer almaktadır. Bu dağılım, Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’nda demokratik değerler ve kültürel miras gibi konulara daha fazla yer verildiğini ve bu alanların öğrenciler için önemli öğrenme hedefleri oluşturduğunu göstermektedir.

Veri Toplama Araçları

MEB Talim ve Terbiye Kurulu tarafından 17 Ağustos 2024 tarihinde yayımlanan 2024-2025 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı, bu araştırmanın veri kaynağını oluşturmaktadır. Program, 2024-2025 eğitim öğretim yılında 5. sınıflarda uygulanmaya başlamış olup 6 ve 7. sınıflarda kademeli olarak uygulanacaktır. Eğitimde kaliteyi artırmayı hedefleyen bir öğretim modeli olup Türk eğitim sistemine özgü bir yaklaşımdır. Bu model, öğrenci merkezli bir eğitim anlayışını benimser ve öğrencilerin bilgiye ulaşma, öğrenme süreçlerini aktif olarak katılma, eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirmelerine olanak tanır. Ayrıca öğretmenlerin rehberlik rolünü üstlendiği, öğrenme ortamlarını öğrenciye uygun şekilde şekillendiren bir sistemdir. Maarif Modeli, sadece akademik başarıyı değil, aynı zamanda öğrencilerin kişisel gelişimini, sosyal becerilerini ve toplumsal sorumluluklarını da ön plana çıkararak bütüncül bir eğitim anlayışı sunmaktadır.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler, betimsel analiz yöntemiyle incelenmiş ve düzenlenmiştir. Bu yöntem, nitel verilerin sistematik biçimde sınıflandırılmasını ve mevcut durumu olduğu gibi ortaya koymayı amaçladığından araştırmanın doğasına en uygun analiz tekniği olarak tercih edilmiştir. Bu bağlamda, 2024 yılında yayımlanan Maarif Modeli sosyal bilgiler öğretim programlarındaki öğrenme çıktıları, sınıflama kılavuzu doğrultusunda, iki boyutlu bir değerlendirme tablosu hazırlanmıştır. Veri Toplama Aracı Kılavuzu’nda, süreç düzeyi ve bilgi boyutu ayrıntılı şekilde tablolaştırılmıştır. Sonrasında, alanında uzman kişilerin önerileri doğrultusunda, Marzano Taksonomisi’ne en uygun şekilde kodlamalar değerlendirme tablosuna aktarılmıştır. Marzano Taksonomisi’ne göre hangi basamağa ait oldukları belirlenerek analiz edilmiştir. Araştırma kapsamında, Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’nda bulunan 54 öğrenme çıktısı ayrıntılı bir şekilde incelenmiştir.

Bulgular

2024-2025 yılı Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’nda yer alan öğrenme çıktıları sınıf düzeyleri bağlamında Marzano Taksonomisi’ne göre analiz edilmiştir. 5. sınıf kazanımlarının Marzano Taksonomisi’ne göre analizi Tablo 4’te gösterilmektedir.

Tablo 4. 2024-2025 Maarif Modeli Sosyal Bilgiler Öğrenme Çıktılarının Öğretim Programında Yer Alan 5. Sınıf Kazanımlarının Marzano Taksonomisi'ne Göre Bilgi Alanı ve Bilişsel Boyut Analizi

<i>Öğrenme Çıktıları</i>	<i>Bilgi Alanı</i>	<i>Bilişsel Boyut</i>
SB.5.1.1. Dâhil olduğu gruplar ve bu gruplardaki rolleri arasındaki ilişkileri çözümleyebilme	Olgusal bilgi	Analiz Etme
SB.5.1.2. Kültürel özelliklere saygı duymanın birlikte yaşamaya etkisini yorumlayabilme	Olgusal Bilgi	Analiz Etme
SB.5.1.3. Toplumsal birliği sürdürmeye yönelik yardımlaşma ve dayanışma faaliyetlerine katkı sağlayabilme	Olgusal Bilgi	Bilgiyi Kullanma
SB.5.2.1. Yaşadığı ilin göreceli konum özelliklerini belirleyebilme	Olgusal Bilgi	Geri Getirme
SB.5.2.2. Yaşadığı ilde doğal ve beşerî çevredeki değişimi neden ve sonuçlarıyla yorumlayabilme	Olgusal Bilgi	Analiz Etme
SB.5.2.3. Yaşadığı ilde meydana gelebilecek afetlerin etkilerini azaltmaya yönelik farkındalık etkinlikleri düzenleyebilme	Psikomotor Süreçler	Bilgiyi Kullanma
SB.5.2.4. Ülkemize komşu devletler hakkında bilgi toplayabilme	Olgusal Bilgi	Geri Getirme
SB.5.3.1. Yaşadığı ildeki ortak miras öğelerine ilişkin oluşturduğu ürünü paylaşabilme	Olgusal Bilgi	Bilgiyi Kullanma
SB.5.3.2. Anadolu'da ilk yerleşimleri kuran toplumların sosyal hayatlarına yönelik bakış açısı geliştirebilme	Olgusal Bilgi	Analiz Etme
SB.5.3.3. Mezopotamya ve Anadolu medeniyetlerinin ortak mirasa katkılarını karşılaştırabilme	Olgusal Bilgi	Analiz Etme
SB.5.4.1. Demokrasi ve cumhuriyet kavramları arasındaki ilişkiyi çözümleyebilme	Olgusal Bilgi	Analiz Etme
SB.5.4.2. Toplum düzenine etkisi bakımından etkin vatandaş olmanın önemine yönelik çıkarımda bulunabilme	Olgusal Bilgi	Analiz Etme
SB.5.4.3. Temel insan hak ve sorumluluklarının önemini sorgulayabilme	Olgusal Bilgi	Analiz Etme
SB.5.4.4. Bir ihtiyaç hâlinde veya sorun karşısında başvuru yapılabilecek kurumlar hakkında bilgi toplayabilme	Olgusal Bilgi	Geri Getirme
SB.5.5.1. Kaynakları verimli kullanmanın doğa ve insanlar üzerindeki etkisini yorumlayabilme	Olgusal Bilgi	Analiz Etme
SB.5.5.2. İhtiyaç ve isteklerini karşılamak için gerekli bütçeyi planlayabilme	Psikomotor Süreçler	Bilgiyi Kullanma
SB.5.5.3. Yaşadığı ildeki ekonomik faaliyetleri özetleyebilme	Olgusal Bilgi	Anlama
SB.5.6.1. Teknolojik gelişmelerin toplum hayatına etkilerini tartışabilme	Olgusal Bilgi	Analiz Etme
SB.5.6.2. Teknolojik ürünlerin bilinçli kullanımının önemine ilişkin ürün oluşturabilme	Psikomotor Süreçler	Bilgiyi Kullanma

5. sınıf Maarif Modeli'ne göre toplam 19 öğrenme çıktısı bulunmaktadır. Tablo 4'e göre 5. sınıf öğrenme çıktılarında bilgi alanı boyutunda 16 tane olgusal bilgi 3 tane psikomotor süreçler olduğu görülmektedir. Bilişsel boyuta baktığımızda ise üç geri getirme, bir anlama, beş bilgi kullanımı ve on analiz basamağı yer almaktadır. Tablo incelendiğinde bilgi boyutunda zihinsel süreçler; bilişsel süreçler boyutuna baktığımızda ise üstbilişsel sistem ve öz sisteme basamakları yer almamaktadır.

6. sınıf Maarif Modeli'ne göre toplam 18 öğrenme çıktısı bulunmaktadır. Tablo 5'e göre 6. sınıf öğrenme çıktılarında bilgi alanı boyutunda 6 tane olgusal bilgi 12 tane zihinsel süreçler boyutunda öğrenme çıktısı olduğu görülmektedir. Bilişsel boyuta baktığımızda ise iki geri getirme, dört bilgi kullanımı, on analiz basamağı ve iki üst bilişsel basamak yer almaktadır. Tablo incelendiğinde bilgi boyutunda psikomotor süreçler; bilişsel süreçler boyutuna baktığımızda ise üstbilişsel sistem ve öz sistem basamakları yer almamaktadır.

Tablo 5. 2024-2025 Maarif Modeli Sosyal Bilgiler Öğrenme Çıktılarının Öğretim Programında Yer Alan 6. Sınıf Kazanımlarının Marzano Taksonomisi'ne Göre Bilgi Alanı ve Bilişsel Boyut Analizi

<i>Öğrenme Çıktıları</i>	<i>Bilgi Boyutu</i>	<i>Bilişsel Boyut</i>
SB.6.1.1. Dâhil olduğu grupların ve bu gruplardaki rollerinin zaman içerisinde değişebileceğine ilişkin çıkarım yapabilme	Olgusal Bilgi	Analiz Etme
SB.6.1.2. Kültürel bağlarımızın ve millî değerlerimizin toplumsal birliğe etkisini yorumlayabilme	Zihinsel Süreçler	Analiz Etme
SB.6.1.3. Toplumsal hayatta karşılaşılan sorunlara yönelik çözüm önerilerini müzakere edebilme	Zihinsel Süreçler	Bilgi Kullanma
SB.6.2.1. Ülkemizin, kıtaların ve okyanusların konum özelliklerini belirleyebilme	Olgusal Bilgi	Geri Getirme
SB.6.2.2. Ülkemizin doğal ve beşerî çevre özellikleri arasındaki ilişkiyi çözümleyebilme	Zihinsel Süreçler	Analiz Etme
SB.6.2.3. Ülkemizin Türk dünyasıyla kültürel iş birliklerini yorumlayabilme	Zihinsel Süreçler	Analiz Etme
SB.6.3.1. Türkistan'da kurulan ilk Türk devletlerinin medeniyetimize katkılarını sorgulayabilme	Olgusal Bilgi	Üst Bilişsel Düşünme
SB.6.3.2. VII-XIII. yüzyıllar arasında İslam medeniyetinin eğitim, bilim, hukuk, kültür, sanat ve mimari alanlarında insanlığın ortak mirasına katkılarını dair akıl yürütebilme	Olgusal Bilgi	Analiz Etme
SB.6.3.3. İslamiyet'in kabulüyle Türklerin sosyal ve kültürel hayatlarında meydana gelen değişimi dönemin bakış açısıyla değerlendirebilme	Zihinsel Süreçler	Analiz Etme
SB.6.3.4. XI-XIII. yüzyıllar arasında meydana gelen siyasi faaliyetler ve askerî mücadelelerin Anadolu'nun Türkleşmesi ve İslamlaşmasına etkisini özetleyebilme	Olgusal Bilgi	Bilgi Kullanma
SB.6.4.1. Yönetimin karar alma sürecini etkileyen unsurları çözümleyebilme	Zihinsel Süreçler	Analiz Etme
SB.6.4.2. Toplumsal düzenin sürdürülmesinde temel hak ve sorumlulukların önemini yorumlayabilme	Zihinsel Süreçler	Analiz Etme
SB.6.4.3. Vatandaşlık haklarının kullanımında dijitalleşme ve teknolojik gelişmelerin etkilerini sorgulayabilme	Zihinsel Süreçler	Üst Bilişsel Düşünme
SB.6.5.1. Ülkemizin kaynakları ile ekonomik faaliyetler arasındaki ilişkiyi çözümleyebilme	Zihinsel Süreçler	Analiz Etme
SB.6.5.2. Ekonomik faaliyetler ve meslekler arasındaki ilişki hakkında çıkarımda bulunabilme	Zihinsel Süreçler	Bilgi Kullanma
SB.6.5.3. Tasarladığı bir ürün için yatırım ve pazarlama proje önerisi hazırlayabilme	Zihinsel Süreçler	Bilgi Kullanma
SB.6.6.1. Ulaşım ve iletişim teknolojilerindeki gelişmelerin kültürel etkileşimdeki rolünü yapılandırabilme	Zihinsel Süreçler	Analiz Etme
SB.6.6.2. Bir ürün veya fikrin telif ve patent süreçleriyle ilgili bilgi toplayabilme	Olgusal Bilgi	Geri Getirme

7. sınıf Maarif Modeli'ne göre toplam 17 öğrenme çıktısı bulunmaktadır. Tablo 6'ya göre 7. sınıf öğrenme çıktılarında bilgi alanı boyutunda 12 tane zihinden süreçler, 5 tane olgusal boyutunda öğrenme çıktısı olduğu görülmektedir. Bilişsel boyuta baktığımızda ise yedi tane analiz, altı tane bilgi kullanımı ve dört tane üst bilişsel düşünme basamağı yer almaktadır. Tablo incelendiğinde bilgi boyutunda psikomotor süreçler; bilişsel süreçler boyutuna baktığımızda ise geri getirme, anlama, öz sistem basamakları yer almamaktadır.

Tablo 6. 2024-2025 Maarif Modeli Sosyal Bilgiler Öğrenme Çıktılarının Öğretim Programında Yer Alan 7. Sınıf Kazanımlarının Marzano Taksonomisi'ne Göre Bilgi Alanı ve Bilişsel Boyut Analizi

<i>Öğrenme Çıktıları</i>	<i>Bilgi Boyutu</i>	<i>Bilişsel Boyut</i>
SB 7.1.1. Dâhil olduğu gruplarda ve sosyal hayatta etkili iletişimin önemini sorgulayabilme	Zihinsel Süreçler	Üst Bilişsel Düşünme
SB.7.1.2. Özel gereksinimli bireyler için fırsat eşitliğini sürdürmeye yönelik fikir üretebilme	Zihinsel Süreçler	Bilgi Kullanma
SB.7.1.3. Türk toplumunun millî meseleler karşısında gösterdiği tutum ve davranışlara ilişkin çıkarım yapabilme	Olgusal Bilgi	Analiz Etme
SB.7.2.1. Küreselleşmenin insan ve toplum hayatında meydana getirdiği değişimi yorumlayabilme	Zihinsel Süreçler	Analiz Etme
SB.7.2.2. Bölgesel ve küresel sorunların çözümünde ülkemizin rolünü özetleyebilme	Zihinsel Süreçler	Bilgi Kullanma
SB.7.3.1. Osmanlı Devleti'nin cihan devleti hâline gelmesini sağlayan politikaları sorgulayabilme	Olgusal Bilgi	Üst Bilişsel Düşünme
SB.7.3.2. Değişen dünya dengeleri karşısında Osmanlı Devleti'nin uyguladığı yenilikleri neden ve sonuçlarıyla yorumlayabilme	Zihinsel Süreçler	Analiz Etme
SB.7.3.3. Osmanlı kültür ve medeniyet unsurlarına ilişkin oluşturduğu ürünü paylaşabilme	Olgusal Bilgi	Bilgi Kullanma
SB.7.4.1. Türkiye Cumhuriyeti'nin temel niteliklerini özetleyebilme	Olgusal Bilgi	Bilgi Kullanma
SB.7.4.2. Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin yönetim yapısını çözümleyebilme	Zihinsel Süreçler	Analiz Etme
SB.7.4.3. Ülkemizdeki demokrasinin gelişimini, demokrasinin temel ilkeleri açısından yorumlayabilme	Zihinsel Süreçler	Analiz Etme
SB.7.4.4. Demokrasinin uygulama sürecinde karşılaşılan sorunları özetleyebilme	Olgusal Bilgi	Bilgi Kullanma
SB.7.5.1. Millî kalkınma hamlelerini neden ve sonuçlarıyla yorumlayabilme	Zihinsel Süreçler	Analiz Etme
SB.7.5.2. Ekonomik gelişmişlik ile üretim, dağıtım ve tüketim döngüsü arasındaki ilişkiyi çözümleyebilme	Zihinsel Süreçler	Analiz Etme
SB.7.6.1. Bilimsel ve teknolojik gelişmelerin gelecekteki toplum hayatına etkilerine ilişkin öngöründe bulunabilme	Zihinsel Süreçler	Bilgi Kullanma
SB.7.6.2. Örnek metinler üzerinden sosyal bilimlerin çalışma alanlarına dair genelleme yapabilme	Zihinsel Süreçler	Üst Bilişsel Düşünme
SB.7.6.3. Toplumsal hayatta karşılaşılabileceği bir probleme yönelik bilimsel sorgulama yapabilme	Zihinsel Süreçler	Üst Bilişsel Düşünme

Tablo 7. 2024-2025 Maarif Modeli Sosyal Bilgiler Öğrenme Çıktılarının Öğretim Programında Yer Alan 5, 6, 7. Sınıf Öğrenme Çıktılarının Marzano Taksonomisi'ne Süreç Düzeylerinin Karşılaştırmalı Tablosu

<i>Sınıf Düzeyi</i>	<i>Geri Getirme</i>	<i>Anlama</i>	<i>Analiz Etme</i>	<i>Bilgi Kullanımı</i>	<i>Üst Bilişsel Düşünme</i>	<i>Öz Sistem</i>
5. Sınıf	f=3, %15,8	f=1, %5,3	f=10, %52,6	f=5, %26,3	f=0, %0	f=0, %0
6. Sınıf	f=2, %11,1	f=0, %0	f=10, %55,6	f=4, %22,2	f=2, %11,1	f=0, %0
7. Sınıf	f=0, %0	f=0, %0	f=7, %41,2	f=6, %35,3	f=4, %23,5	f=0, %0
Toplam	f=5, %10,5	f=1, %2,1	f=27, %56,3	f=15, %31,3	f=6, %12,5	f=0, %0

Tablo 7'yi incelediğimizde 5., 6. ve 7. sınıf Maarif Modeli'ne göre öğrenme çıktıları bilşsel boyutlarda nasıl dağıldığını göstermektedir. 5. sınıf öğrenme çıktıları analiz etme süreci (%52,6) baskın olup, geri getirme (%15,8) ve bilgi kullanımı (%26,3) süreçleri de önemli bir yer tutmaktadır.

Ancak anlama, üst bilişsel düşünme ve öz sistem süreçlerine yer verilmemektedir. 6. sınıf öğrenme çıktılarında analiz etme süreci (%55,6) en yüksek orana sahipken geri getirme (%11,1) ve bilgi kullanımı (%22,2) süreçleri de görülmektedir. Üstbilişsel düşünme (%11,1) süreci sınırlı bir şekilde yer almakta, öz sistem ve anlama süreçleri ise bulunmamaktadır. 7. sınıf öğrenme çıktılarında ise analiz etme (%41,2) ve bilgi kullanımı (%35,3) süreçleri öne çıkmaktadır. Üstbilişsel düşünme (%23,5) süreci de önemli bir yer tutmaktadır, ancak geri getirme ve anlama süreçlerine yer verilmemektedir. Genel olarak her sınıf düzeyinde analiz etme ve bilgi kullanımı süreçleri baskınken geri getirme ve anlama süreçlerinin oranı sınıf seviyelerine göre değişiklik göstermektedir. Üstbilişsel düşünme yalnızca 6. ve 7. sınıflarda belirgin şekilde yer almakta, öz sistem süreci ise hiçbir sınıf düzeyinde yer almamaktadır.

Tablo 8. 2024-2025 Maarif Modeli Sosyal Bilgiler Öğrenme Çıktılarının Öğretim Programında Yer Alan 5, 6, 7. Sınıf Öğrenme Çıktılarının Marzano Taksonomisi'ne Bilgi Boyutu Karşılaştırmalı Tablosu

<i>Sınıf Düzeyi</i>	<i>Zihinsel Süreçler (Bilgi Alanı)</i>	<i>Olgusal Bilgiler (Bilgi Alanı)</i>	<i>Psikomotor Süreçler (Bilgi Alanı)</i>
5. Sınıf	f=1, %5,3	f=16, %84,2	f=3, %15,8
6. Sınıf	f=12, %66,7	f=6, %33,3	f=0, %0
7. Sınıf	f=12, %70,6	f=5, %29,4	f=0, %0
Toplam	f=25, %50	f=27, %50	f=3, %5,3

Tablodan elde edilen bulgulara göre 5., 6. ve 7. sınıflarda yer alan öğrenme çıktılarının her sınıf seviyesindeki bilişsel beceri gelişmelerinin farklı olduğunu göstermektedir. 5. sınıfta öğrenme çıktılarının büyük çoğunluğu olgusal bilgi (%84,2) ve psikomotor süreçlere (%15,8) dayanmaktadır. 6. sınıf öğrencilerinde ise olgusal bilgi oranı (%33,3)'e düşerken, zihinsel süreçlerin oranı (%55,6)'ya çıkar. 7. sınıfta ise olgusal bilgi oranı (%29,4) ve zihinsel süreçlerin oranı (%41,2) olarak devam ederken, üstbilişsel düşünme (%23,5) seviyesine çıkar. Genel olarak her üç sınıf seviyesinde de bilişsel süreçlerin evrimi, öğrencilerin bilgiye dayalı öğrenmeden daha soyut ve analitik düşünme becerilerine doğru bir geçiş yaptığını ortaya koymaktadır.

Tartışma

Bu çalışma, 5., 6. ve 7. sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda yer alan öğrenme çıktılarının Marzano Taksonomisi bağlamında bilişsel süreç düzeylerine göre nasıl dağıldığını incelemektedir. Marzano'nun çok boyutlu yapısı, bilişsel öğrenmenin sadece "ne biliniyor?" sorusuyla değil, aynı zamanda "bilgi nasıl kullanılıyor?", "hangi zihinsel sistemler devreye giriyor?" gibi daha karmaşık sorularla ele alınmasını mümkün kılmaktadır. Dolayısıyla bu sınıflama, öğretim programlarının sadece içerik odaklı değil, aynı zamanda süreç odaklı analizine de olanak sağlamaktadır. Bu bağlamda elde edilen bulgular öğretim programlarının düşünme becerilerine ne ölçüde alan açtığını sorgulamak açısından oldukça anlamlıdır. 5. sınıf öğrenme çıktılarında "analiz etme" sürecinin (%52,6) ile en yüksek orana sahip olması, öğrencilerin bilgileri belirli kategorilere ayırabilme, farkları ve benzerlikleri tanımlayabilme gibi temel analiz becerilerini kazanmaya başladığını göstermektedir. Ancak bu analiz düzeyinin genellikle yüzeysel yapıda kaldığı ve daha ileri düzey süreçlerle

bütünleşmediği anlaşılmaktadır. “Geri getirme” (%15,8) ve “bilgi kullanımı” (%26,3) gibi daha temel bilişsel süreçlerin de belirgin şekilde yer alması, öğretim programının bu düzeyde daha çok “ne öğrendi?” sorusunu merkeze aldığına işaret etmektedir. Mayer (2002), öğrenme sürecinde yalnızca bilgi aktarmanın değil, anlamlı öğrenmenin ve bilginin transfer edilebilmesinin de hedeflenmesi gerektiğini vurgular. Bu açıdan bakıldığında öz sistem (duygularla öğrenme ilişkisi) ya da üst bilişsel düzeylerin (öğrenmeyi izleme ve planlama) hiç yer almaması, öğrenmenin sadece zihinsel değil, aynı zamanda duyuşsal ve düzenleyici yönlerinin göz ardı edildiğini göstermektedir (Bandura, 1997; Bruner, 1960; Vygotsky, 1978; Zimmerman, 2002). 6. sınıf öğrenme çıktılarında analiz etme yine en yüksek orana (%55,6) sahiptir; ancak üst bilişsel düşünme yalnızca (%11,1) oranında temsil edilmiştir. Öz sistem ve anlama süreçlerine ise hiç yer verilmemiştir. Bu tablo, öğrencilerin bilişsel gelişiminde belirli bir ilerleme yaşandığını ancak hâlâ üst düzey düşünme becerilerine yeterince alan tanınmadığını göstermektedir. Flavell (1979), bireyin kendi düşünme süreçlerini planlaması, izlemesi ve değerlendirmesini içeren üst bilişin, derin öğrenmenin temel bileşeni olduğunu vurgular. Benzer şekilde Kansızoglu (2020), ortaokul öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık düzeylerinin farklı değişkenler açısından incelediği çalışmasında üstbilişsel becerilerin öğrenme sürecinin derinleşmesinde belirleyici rol oynadığını ortaya koymuştur. Bu eksiklik, yalnızca öğrenmenin yüzeyde kalmasına değil aynı zamanda öğrencilerin gerçek yaşam problemleriyle başa çıkma kapasitelerinin de sınırlı kalmasına yol açmaktadır. Öğrencinin öğrenme sorumluluğunu üstlenmesini, motivasyon geliştirmesini ve öğrenme sürecini öznel olarak yönetmesini destekleyen öz sistem düzeyinin yokluğu, sosyo-duygusal öğrenme eksikliğine de işaret eder (Durlak vd., 2011). 7. sınıf kazanımlarında ise analiz etme (%41,2) ve bilgi kullanımı (%35,3) süreçlerinin yükselişi, öğretim programının daha karmaşık bilişsel yapılara yöneldiğini göstermektedir. Özellikle bilgi kullanımının artışı, öğrencilerin öğrendikleri bilgileri yeni durumlarda uygulama ve yorumlama becerilerinin gelişmekte olduğunu işaret eder. Bu durum, Bloom’un revize edilmiş taksonomisi ile de örtüşmekte; çünkü burada bilgi transferi ve uygulama becerileri orta düzey düşünme olarak ele alınır. Ancak üst bilişsel düşünme (%23,5) gibi sınırlı bir oranla yer alırken öz sistem yine yoktur. Bu bulgu, öğrencilerin analitik düzeyde ilerleme göstermesine karşın, duyuşsal farkındalık, öz düzenleme ve içsel motivasyon gibi yüksek düzeyde öğrenmeyi destekleyen süreçlerle yeterince temas kuramadığını göstermektedir. Benzer şekilde Ay ve Bulut (2017) yaptıkları araştırmada, üstbilişsel sorgulamaya dayalı problem çözme yaklaşımının öğrencilerin öz-düzenleme ve motivasyonel bileşenlerini anlamlı düzeyde geliştirdiğini ortaya koymuştur. Bu da öğrenme süreçlerinde üstbilişsel becerilerin yalnızca bilişsel değil aynı zamanda duyuşsal yönü de güçlendirdiğini göstermektedir. Öğrencilerin sınıf düzeyleri ilerledikçe daha karmaşık bilişsel süreçlere yönelmesi, Piaget’nin (1972) bilişsel gelişim kuramı bağlamında değerlendirildiğinde doğal bir evrimsel gelişim olarak

yorumlanabilir. Ancak bu gelişim, kendi içinde bütünsel olmadığında, yani öğrencinin bilişsel, üstbilişsel ve duyuşsal yönleri bir arada geliştirilemediğinde, öğrenme yalnızca belleksel bir etkinlik olarak kalabilmektedir. Oysa çağdaş eğitim anlayışları, öğrenmenin çok boyutlu doğasına dikkat çeker. Dewey (1938) bu bağlamda, eğitimi yalnızca bilgi aktarımı değil, bireyin yaşamla kurduğu anlamlı ilişki üzerinden gelişen bir deneyim olarak tanımlar. Bu nedenle, programın öğrencilerin eleştirel düşünme, sorgulama ve problem çözme becerilerini destekleyecek şekilde tasarlanması, sadece içerik yeterliliği değil, eğitimin demokratik işlevi açısından da önemlidir. Costa ve Kallick (2000) bu noktada düşünme alışkanlıklarını vurgulayarak öğrencinin sadece bilgiyi işleyen değil, onu dönüştüren ve içselleştiren bir özneye dönüşmesi gerektiğini savunur.

Geniş bir çerçevede değerlendirildiğinde 2024 Maarif Modeli'nin Sosyal Bilgiler Öğretim Programı, bilişsel düzeyde sınıf içi artış göstermesine karşın, üst düzey bilişsel, öz düzenleyici ve yaratıcı düşünme süreçlerini sistematik olarak entegre edememektedir. Bu durum, öğretim programının Trilling ve Fadel (2009) tarafından tanımlanan 21. yüzyıl becerileri kapsamındaki yaratıcılık, problem çözme, öz farkındalık ve iş birliği gibi alanlara yönelik öğrenme çıktıları açısından sınırlı bir yönlendirme sunduğunu göstermektedir. Benzer şekilde Günay ve Dönmez (2024), 2016-2023 yılları arasında yapılan sosyal bilgiler alanındaki lisansüstü tezleri inceledikleri araştırmalarında, 21. yüzyıl becerilerinin öğretim programları ve uygulamalara sınırlı biçimde yansıdığını belirtmişlerdir. Araştırmada özellikle öğretim programlarının bu becerileri sistematik biçimde kazandırmada yetersiz kaldığı ve karma yöntemli çalışmaların azlığı dikkat çekmektedir. Üst düzey düşünme becerilerine öğretim programlarında yeterince yer verilmemesi, yalnızca sosyal bilgiler programına özgü bir durum değildir. Uysal vd. (2022) Türkçe dersi bağlamında yaptıkları analizde, sınav sorularında düşük düzey bilişsel süreçlerin ağırlıkta olduğunu ve üst düzey becerilere yeterince yer verilmediğini ortaya koymuşlardır. Bu bulgu, söz konusu sorunun yalnızca tek bir disiplinle sınırlı olmadığını ve öğretim programlarının zaman içerisinde bu açıdan sürekli gözden geçirilmesi gerektiğini göstermektedir.

Bu çalışma, öğretim programlarında yalnızca hangi bilgi türlerinin öğretildiğinin değil, bu bilginin öğrencinin zihinsel ve duyuşsal gelişimi açısından nasıl işlendiğinin daha fazla sorgulanması gerektiğine dikkat çekmektedir. Sonuç olarak elde edilen bulgular hem program geliştiricilere hem de uygulayıcılara yönelik önemli mesajlar içermektedir. Öğrenme çıktılarının çok boyutlu yapısını göz önünde bulunduran bir yaklaşım, yalnızca bilişsel ilerleme sağlayan değil; aynı zamanda eleştirel düşünen, kendi öğrenmesini izleyebilen, motive olabilen ve karar verme süreçlerinde aktif rol alabilen bireylerin yetişmesine olanak sağlayacaktır. Bu bağlamda, Marzano Taksonomisi'nin sunduğu çok katmanlı yapı, program değerlendirmelerinde yalnızca bir analiz aracı değil, aynı zamanda bir yön gösterici pusula olarak da işlev görmelidir.

Sonuç

Bu çalışma, eğitim programlarının geliştirilmesinde üst düzey düşünme becerilerinin ne ölçüde yer aldığına dair veriye dayalı analiz sunarak hem uygulayıcılar hem de politika yapıcılar için önemli çıkarımlar ortaya koymuştur. Elde edilen bulgular, öğretim programlarının yalnızca bilişsel süreçlere değil, aynı zamanda öğrencilerin becerilerini hayata aktarabilecekleri öğrenme ortamlarına da odaklanması gerektiğini göstermektedir. Bu çalışma, öğretim programlarında bilişsel süreçlerin daha dengeli bir şekilde dağıtılması gerektiğini ortaya koymaktadır. 5. sınıf seviyesinde analitik ve eleştirel düşünme becerileri geliştirmek amacıyla analiz etme ve çözümleme süreçlerine daha fazla odaklanılması; 6. ve 7. sınıflarda üst bilişsel düşünme becerilerinin daha fazla yer alması gerektiği açıktır. Bu hedeflerin gerçekleştirilmesi için öğretim programlarında, problem çözme, yaratma, değerlendirme ve çözümleme gibi üst düzey bilişsel süreçlerin etkin bir şekilde öğretim süreçlerine dâhil edilmesi önemlidir. Öğrencilerin yaratıcı ve analitik düşünme becerilerinin geliştirilmesi için öğretim süreçlerinin daha fazla etkileşimli hale getirilmesi gerekmektedir. Ayrıca öğretim programlarında bilişsel süreçlerin yalnızca bilgi aktarımı değil, aynı zamanda öğrencilerin yaşamlarına entegre edebileceği beceriler kazandıracak şekilde yapılandırılması önemlidir. Bu doğrultuda MEB (2024), öğrencilerin aktif öğrenme süreçlerine dâhil olabilecekleri bir ortam yaratmanın gerekliliğine işaret etmektedir. Bu, öğretmenlerin rehberlik rolünü benimsemeleri ve öğrencileri sadece bilgiye dayalı öğrenmeye değil aynı zamanda eleştirel düşünme, problem çözme ve yaratıcı düşünme süreçlerine yönlendirmeleri ile mümkün olacaktır. Bu çalışmanın bulguları, 5., 6. ve 7. sınıf öğrenme çıktılarının bilişsel süreçlere dayalı dağılımlarını incelediğinde öğrencilerin bilişsel gelişiminin sınıf seviyelerine göre ilerleyen bir yapıda olduğunu göstermektedir. Ancak üstbilişsel süreçlerin sınırlı bir şekilde yer aldığı ve daha fazla gelişim fırsatına ihtiyaç duyulduğu açıkça ortaya çıkmaktadır. Eğitim politikaları ve öğretim programları, öğrencilerin sadece bilgiyi hatırlamakla kalmayıp, aynı zamanda onu anlamalı, uygulamalı ve problem çözme becerilerini geliştirecek şekilde yapılandırılmalıdır. Bu bağlamda, öğretim programları hem bilişsel süreçlerin hem de becerilerin gelişimini hedefleyen bir yaklaşım benimsemelidir.

Sınırlılıklar ve Öneriler

Bu çalışmanın sınırlılığı, yalnızca 2024 yılında yayımlanan Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda yer alan öğrenme çıktılarının incelenmesiyle sınırlıdır. Bulgular, bu programın kapsamı ve yapısıyla ilişkilidir.

Gelecekte yapılacak araştırmalarda;

- Farklı ders alanlarında Marzano Taksonomisi çerçevesinde benzer analizlerin yapılması,
- Farklı öğretim kademelerinin karşılaştırılmalı olarak incelenmesi,

- Öğretmen ve öğrenci görüşlerinin de sürece dâhil edilerek öğrenme çıktılarının uygulamadaki karşılığının değerlendirilmesi,
- Karma yöntemli veya deneysel araştırmalarda Marzano Taksonomisi'nin sınıf içi öğretim uygulamalarına etkisinin incelenmesi önerilmektedir.

Bu doğrultuda yapılacak araştırmaların, Türkiye'deki öğretim programlarının bilişsel yapı açısından gelişimine ve üst düzey düşünme becerilerinin güçlenmesine önemli katkılar sağlayacağı öngörülmektedir.

Kaynaklar

- Amer, A. (2006). Reflections on Bloom's revised taxonomy. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 4(1), 213–230.
- Anderson, L. W. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Pearson.
- Aslan-Efe, H., İz, H., Gün, G., & Erol, R. (2021). Marzano taksonomisine göre 5., 6., 7. ve 8. sınıf fen bilimleri dersi öğretim programındaki kazanımların incelenmesi. *Anadolu Öğretmen Dergisi*, 5(2), 275–295.
- Ay, Z. S. & Bulut, S. (2017) Üst bilişsel sorgulamaya dayalı problem çözme yaklaşımının öz-düzenleme becerilerine etkisinin yarı deneysel bir çalışma ile araştırılması. *İlköğretim Online*, 16(2), 547-565.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman.
- Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals*. David McKay.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40. <https://doi.org/10.3316/ORJ0902027>
- Bruner, J. S. (1960). *The process of education*. Harvard University.
- Costa, A. L. & Kallick, B. (2000). *Habits of mind: A developmental series*. ASCD.
- Demirel, Ö. (2013). *Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya*. Pegem Akademi.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Macmillan.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>

- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906–911. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906>
- Gardner, H. (1993). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic.
- Günay, A. & Dönmez, C. (2024). Sosyal bilgiler dersi 21. yüzyıl öğrenme ve yenilenme becerileri konulu lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Akademik Tarih ve Düşünce Dergisi*, 11(3), 1766-1782.
- Hirst, P. (1973). Liberal education and the nature of knowledge. R. S. Peters (Ed.), *The philosophy of education* içinde (s. 123–137). Oxford University.
- Kansızoğlu, H. B. (2020). Ortaokul öğrencilerinin üstbilişsel yazma farkındalık düzeylerinin ölçülmesi: Bir literatür inceleme ve ölçek geliştirme çalışması. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(2), 123-152.
- Karadağ, R. & Kaya, Ş. (2017). Marzano taksonomisine göre ilkökul programlarındaki kazanımların değerlendirilmesi: Bir durum çalışması. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 10(2), 220–250.
- Marzano, R. J. (2000). *Designing a new taxonomy of educational objectives*. Corwin.
- Marzano, R. J. & Kendall, J. S. (2007). *The new taxonomy of educational objectives* (2. b.). Corwin.
- Mayer, R. E. (2002). Rote versus meaningful learning. *Theory into Practice*, 41(4), 226–232. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4104_4
- MEB. (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ve Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı*. MEB. <https://tymm.meb.gov.tr/ogretim-programlari/sosyal-bilgiler-dersi> sayfasından erişilmiştir.
- Piaget, J. (1972). Intellectual evolution from adolescence to adulthood. *Human Development*, 15(1), 1–12. <https://doi.org/10.1159/000271225>
- Saylan, N. (1995). *Eğitimde program tasarısı: Temeller, prensipler, kriterler*. İnce.
- Trilling, B. & Fadel, C. (2009). *21st century skills: Learning for life in our times*. Jossey-Bass.
- Uysal, P. K., Arıkan, Ç. A., Erdol, T. A., Özmutlu, E. B., & Akyol, H. (2022). Türkçe dersi sınav sorularının özgünlük, madde türü, madde yazma ölçütleri ve bilişsel düzey açısından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 47(210), 259–280.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. b.). Seçkin.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice*, 41(2), 64–70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2

Extended Summary

The Turkish education system aims to support the holistic development of individuals. Aligned with this objective, the Türkiye Yüzyılı Maarif Model (Century of Türkiye Education Model) was developed to help students acquire conceptual, socio-emotional, and value-based skills through an integrated approach. With its interdisciplinary structure, the Social Studies Curriculum encourages students to think at both local and global levels. The curriculum is vertically and horizontally aligned across grade levels, aiming to equip students with skills such as conceptual thinking, inquiry, historical empathy, and value-based learning—skills that are closely tied to real-life contexts.

Curricula are composed not only of content but also of objectives, teaching strategies, and assessment components. The effectiveness of a curriculum depends on how well students achieve the intended learning outcomes and retain the acquired knowledge. In this regard, cognitive taxonomies play a crucial role in enhancing learning. While Bloom's Taxonomy includes levels such as knowledge, comprehension, application, analysis, synthesis, and evaluation, its limitations have prompted the development of more comprehensive models. Among them, the New Taxonomy proposed by Marzano and Kendall structures learning across three systems: the cognitive system (accessing and using information), the metacognitive system (planning and monitoring learning), and the self-system (emotion, motivation, and self-evaluation). This taxonomy aims to promote deeper and more enduring learning by enabling students to actively manage both their understanding and learning processes. This study aims to analyze the learning outcomes of the 5th, 6th, and 7th-grade social studies curricula implemented in the 2024–2025 academic year under the Century of Türkiye Education Model. The outcomes were examined based on Marzano's Taxonomy, specifically focusing on knowledge types and cognitive processes. A qualitative research design was adopted, and data were collected using document analysis. The study was based on official documents published by the Ministry of National Education (MoNE), and therefore, no ethical approval was required.

In total, 54 learning outcomes were analyzed: 19 for 5th grade, 18 for 6th grade, and 17 for 7th grade. These outcomes were distributed across six learning domains, with "Our Living Democracy" having the highest frequency, followed by "Our Common Heritage" and "Living Together." This distribution indicates a curricular emphasis on democratic values and cultural heritage. The learning outcomes were coded using a two-dimensional rubric based on Marzano's cognitive processes and knowledge categories, with input from subject matter experts. The analysis revealed that most 5th-grade outcomes fell into the factual knowledge category (84.2%), while psychomotor processes accounted for (15.8%). In terms of cognitive processes, "analyzing" (52.6%) was the most frequently observed, followed by "using knowledge" (26.3%) and "retrieving" (15.8%). No outcomes were linked to metacognitive or self-system processes. In 6th grade, the proportion of mental processes within the

knowledge domain increased to (66.7%), while factual knowledge dropped to (33.3%), and no psychomotor skills were recorded. “Analyzing” (55.6%) continued to dominate, followed by “using knowledge” (22.2%) and “metacognitive thinking” (11.1%). Still, no outcomes were classified under the self-system or comprehension levels. In 7th grade, mental processes rose to 70.6%, while factual knowledge declined to (29.4%). Metacognitive processes increased to (23.5%), with “analyzing” (41.2%) and “using knowledge” (35.3%) being the most frequent. However, retrieval, comprehension, and self-system levels remained unaddressed.

Across all grades, “analyzing” was the most common cognitive process (56.3%), followed by “using knowledge” (31.3%), particularly evident in 7th grade. Metacognitive thinking was identified only in the 6th and 7th grades, indicating a developmental progression. The complete absence of self-system outcomes suggests a lack of focus on affective goals and student motivation. In terms of knowledge types, factual knowledge and mental processes were equally represented (50% each). While 5th-grade outcomes were more concrete and fact-based, outcomes in 6th and 7th grades reflected increasingly abstract and conceptual content. This indicates that the curriculum supports deeper cognitive engagement as students progress through grade levels. Although the curriculum shows a gradual increase in cognitive complexity, the absence of self-system outcomes highlights the need to better address affective and motivational dimensions. Marzano’s multidimensional model not only provides a framework for analyzing content but also helps evaluate how students process knowledge and which mental functions are engaged. This makes it particularly useful for assessing whether curricula effectively foster higher-order thinking skills. The dominance of “analyzing” in the 5th grade suggests that students begin to develop analytical skills at an early stage. However, the lack of deeper metacognitive and self-regulatory processes implies insufficient support for advanced thinking. The emphasis on “retrieving” and “using knowledge” reflects a focus on recall and transfer rather than transformation of knowledge—an approach that contrasts with Mayer’s (2002) emphasis on meaningful learning.

Although the continued presence of analytical thinking in 6th grade is a positive sign, the limited metacognitive engagement (11.1%) and absence of comprehension and self-system processes indicate that higher-order skills like planning, monitoring, and emotional awareness are not sufficiently developed. These shortcomings align with the arguments of Flavell (1979) and Durlak et al. (2011), who highlight the importance of metacognitive and socio-emotional competencies for deep learning. In 7th grade, increased emphasis on knowledge application suggests that students begin transferring their learning to new contexts. This progression aligns with mid-level cognitive processes described in the revised Bloom’s Taxonomy. However, the minimal representation of metacognitive thinking and the continued absence of self-system processes underscore the need to further develop

students' emotional awareness, self-regulation, and intrinsic motivation. The increasing complexity of cognitive processes across grade levels aligns with Piaget's (1972) theory of cognitive development. Nonetheless, when cognitive, metacognitive, and affective domains are not addressed together, learning may remain superficial. Modern educational approaches underscore the multidimensional nature of learning. Dewey (1938), for example, characterizes education as a meaningful experience shaped by learners' interaction with their environment. In this light, curricula should go beyond content delivery and serve as democratic platforms that support inquiry, critical thinking, and problem-solving.

In conclusion, while the 2024 Social Studies Curriculum under the Education Model demonstrates cognitive progress across grades, it lacks systematic integration of higher-order thinking, self-regulation, and creativity. Evaluated through the lens of 21st-century skills described by Trilling and Fadel (2009), the curriculum provides limited emphasis on creativity, collaboration, and self-awareness. This issue appears across other disciplines as well. For instance, Uysal et al. (2022) found similarly limited attention to higher-order thinking in the Turkish language curriculum. The findings underscore the need to go beyond identifying types of knowledge taught and instead focus on how that knowledge supports both cognitive and emotional development. A curriculum model that embraces the multidimensional structure of learning outcomes will not only enhance cognitive skills but also foster critical thinking, self-monitoring, motivation, and active decision-making. In this respect, Marzano's Taxonomy should be viewed not merely as a classification tool but as a guiding framework for restructuring and improving curriculum design.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu çalışmanın planlanması, yürütülmesi ve yazılı hale getirilmesinde araştırmacılar eşit oranda katkı sağlamıştır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu araştırmada herhangi kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırmacıların araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

Etik Kurul Beyanı

Bu araştırma, doküman incelemesine dayalı bir çalışma olduğu için etik kurul izni gerektirmemektedir.