




Ortaokul T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Kazanımlarının ve Ders Kitabındaki Soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre Analiz Edilmesi

Analysis of the Secondary School T.R. Revolution History & Kemalism Acquisitions and the Questions in the Textbook According to the Revised Bloom's Taxonomy

Sayfa | 326

Sezgin ELBAY , Dr., MEB, sezgin_elbay@hotmail.com

Geliş tarihi - Received: 12 Nisan 2023
Kabul tarihi - Accepted: 16 Mart 2024
Yayın tarihi - Published: 28 Nisan 2024



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (1), 326-349.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (1), 326-349.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Öz. Ortaokul 8. sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Öğretim Programı'ndaki kazanımların ile ders kitabı ölçme-değerlendirme bölümlerinde yer alan soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne (YBT) göre incelenmediği saptanmıştır. Bu bağlamda çalışmanın amacı, Ortaokul 8. sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Öğretim Programı'ndaki kazanımlar ile ders kitabı ölçme-değerlendirme bölümlerinde yer alan soruları Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne (YBT) göre incelemektir. Bu nedenle araştırma doküman incelemesine uygun olarak yürütülmüştür. Araştırmanın dokümanları, Ortaokul 8. sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programı ve ders kitabı olarak belirlenmiştir. Kazanım ve soruların bilişsel seviyelerini belirlemek için araştırmacılar tarafından "Bilişsel Seviyeleri Belirleme Kontrol Listesi" hazırlanmıştır. Toplanan veriler üzerinde betimsel analiz ve Ki-kare analizi yapılmıştır. Analizler sonucunda; kazanımların "Olgusal Bilgiyi Anlama ile Kavramsal Bilgiyi Analiz Etme"; buna karşılık soruların "Olgusal Bilgiyi Hatırlama" kategorilerinde yığıldığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca hem kazanım hem de soruların bilgi boyutu açısından; olgusal ve kavramsal bilgiye yoğunlaştığı, buna karşılık işlemsel bilgiyi büyük ölçüde, üstbilişsel bilgi ile bilişsel süreç boyutunda yaratma basamaklarını tamamen ihmal ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın sonuçları, kazanım ve soruların bilişsel seviyeleri arasında bir uyumun olmadığını da göstermiştir.

Anahtar Kelimeler: T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük, Öğretim programı, Ders kitabı, Yenilenmiş Bloom Taksonomisi.

Abstract. It was determined that the 8th grade Turkish Republic History of Revolution and Kemalism curriculum and the questions in the assessment and evaluation sections of the textbook were not examined according to the Revised Bloom's Taxonomy (RBT). In this context the aim of the research is to analyze the acquisitions in the Secondary School 8th grade T.R. Revolution History & Kemalism Curriculum and the questions in the measurement-evaluation sections of the textbook according to the Revised Bloom Taxonomy (RBT). For this, the research was carried out in accordance with the content analysis design (quantitative + qualitative) of the document analysis method. Materials of the research; Secondary School 8th grade T.R. History of Revolution & Kemalism Curriculum and textbook. The "Cognitive Levels Determination Checklist" was prepared by the researchers in order to determine the cognitive levels of the acquisitions and questions. Descriptive analyzes were made on the collected data. As a result of the analyses, it was revealed that the acquisitions were classified into the categories of "Understanding Factual Knowledge and Analyzing Conceptual Knowledge"; and, in turn, the questions were grouped into the categories of "Remembering Factual Knowledge". In addition, it has been concluded that the acquisitions and questions concentrate on factual and conceptual knowledge in terms of the knowledge dimension; on the contrary, they completely neglect the steps of creating transactional knowledge largely in the dimension of metacognitive knowledge and cognitive process. The results of the research also showed that there was no match between the cognitive levels of the acquisitions (learning outcomes) and the questions.

Keywords: T.R. Revolution History & Kemalism, Curriculum, Textbook, Revised Bloom Taxonomy.



Extended Abstract

Introduction. Ever since the 1956 Bloom's Taxonomy (BT) was used as a framework for classifying educational goals, scholars have used BT to rank goals/behaviors or achievements from simple to complex. However, as a result of recent studies and researches, BT has been at the center of intense discussions. The basis of the discussions is the approach of BT to classify the educational objectives as one-dimensional. In this context, Anderson & Krathwohl in 2001 argued that some changes and regulations should be made in BT. They have brought IT into a two-dimensional state by conducting a series of studies to support their view. This classification system, called RBT, has been widely used in ordering the achievements from simple to complex multidimensional. On the other hand, Krathwohl (2002) emphasized that RBT did not complete its function by hierarchically ordering the cognitive levels of the acquisitions, and that a concordance should be sought between the acquisition-content-learning experiences, and evaluation dimensions in terms of cognitive levels. It is seen that this agreement has been examined in many theoretical studies on RBT (Darwazeh, 2017; Darwazeh & Branch, 2017; Forehand, 2010; Krathwohl, 2002). In this context, the aim of the research is to analyze the acquisition in the Secondary School T.R. History of Revolution and Kemalism Curriculum updated in 2018 and the questions in the measurement-evaluation sections of the textbook according to RBT.

Method. This research was carried out according to the content analysis pattern (quantitative + qualitative) of the document analysis method. Content analysis is a systematic and rule-oriented design used to evaluate the information content of textual data (Mayring, 2000). Therefore, the data can be analyzed quantitatively and/or qualitatively. Quantitative content analysis envisions an approach that systematically categorizes and records the characteristics of textual, visual or audio material to statistically analyze data (Coe & Scacco, 2017). Qualitative content analysis, on the other hand, aims to interpret the content of textual data by systematically classifying the data, reducing the data to codes and codes to categories, patterns and themes (Hsieh & Shannon, 2005). According to Krippendorf (2004), content analyzes should include both quantitative and qualitative content analyses. In this study, according to RBT. Quantitative+qualitative content analysis design was preferred since both the explicit and hidden content of the patterns in the questions in the acquisition and measurement-evaluation sections of the course book in the Secondary School T.R. History of Revolution and Kemalism Curriculum were tried to be examined.

Results. When the results regarding the acquisition are examined; the acquisition; it can be said that it has purposes to understand the information presented, how various pieces of information and its elements are related, and how the information is included in a more systematic pattern. As far as possible explanations for the result are concerned, it can be argued that the achievements were mainly developed to measure and evaluate students' historical understanding capacities. In this context, in fact, it is assumed that students have already acquired low-level cognitive learning goals (remembering factual knowledge) that may be necessary for their further studies. During their studies, students' high-level (analyzing) cognitive levels need to be developed. Because in this study, it was determined that the acquisitions included a high frequency for high-level (analysis) cognitive levels. The results showed that the questions mostly covered the category of remembering factual information. This means that in order to answer questions, knowledge (including listening and reading) must be integrated with existing schematics and cognitive frameworks.



Discussion and Conclusion. When the studies aiming to analyze the achievements of the courses within the scope of this research (Social Studies and secondary school and high school, History of Turkish Revolution and Kemalism) according to RBT are examined, it has been determined that the achievements correspond to the steps of understanding and analyzing factual and conceptual information (Akhan, 2021; Demir, 2015; Filiz & Baysal, 2019; Özdemir et al., 2015). Contrary to these, it has been determined that the cognitive levels of the acquisitions in the Secondary School T.R. History of Revolution and Kemalism Curriculum (MEB, 2009) are mostly in the stages of evaluating and understanding conceptual knowledge (Gezer et al., 2014). The results showed that the questions mostly covered the category of recalling factual knowledge. This means that knowledge (including listening and reading) must be integrated with existing schema and cognitive frameworks to answer questions. In parallel studies, it was found that the questions in secondary school and high school textbooks mostly correspond to low-level cognitive levels and are not suitable for the creation step; that is, it was determined that it measures the ability to remember facts, events and/or people with expressions used in the lesson (Akhan & Öztürk, 2021; Candeğer, 2016; Kaptan-İzmir & Topçu, 2021; Mindivanlı Akdoğan & Ceylan, 2021; Oran & Karalı, 2019; Shara, 2020; Sholikah, 2021; Tayyeh et al., 2021). An important question to be answered in the light of the results is why the learning outcomes and questions differ in terms of cognitive levels. One possible answer to this question is that the questions do not provide an opportunity to represent cognitive processes other than remembering factual information, as “True/False and Fill-in-the-Blank” items dominate the questions, potentially involving the recall of factual information. Therefore, the differences between the outcome and the cognitive levels of the questions can be attributed to the similar item formats represented in the questions. Considering the results and limitations; It can be said that the acquisitions focus on understanding and analyzing factual and conceptual information, and the questions are mostly clustered on remembering factual information. In addition, it was concluded that although both (objection and question) contain low-level thinking skills at the 2nd level (understanding), questions include lower-order thinking skills more often than outcomes. In addition, the most dominant cognitive level of the questions was the recall level. This is not for the authors of the textbooks to take into account the achievements and/or to improve the thinking skills of the students; shows that they want them to remember events, facts and/or historical personalities.



Giriş

Bloom taksonomisi, eğitim-öğretim alanında (eğitim programı tasarımı, öğretim yaklaşımı, ölçme-değerlendirme, mesleki gelişim, rehberlik) kullanılan bir sınıflandırma sistemidir. Bu taksonomiye ihtiyaç duyulmasının temel nedeni öğrenme sürecinin farklı bilişsel seviyelerde nasıl gerçekleştiğini göstermektir. Yani eğitim hedeflerinin taksonomisi, öğrencilerin öğretim sonucunda öğrenmeleri beklenen davranışlar ve amaçlanan ifadeleri sınıflandırmak için kullanılan bir çerçevedir. Bu çerçeve ilk olarak, çeşitli üniversitelerde görev yapan öğretim üyeleri tarafından her biri aynı eğitim hedefini ölçen madde havuzu oluşturmak amacıyla test maddelerinin değişimini kolaylaştıran bir araç olarak tasarlanmıştır. Bu bağlamda Chicago Üniversitesi Teftiş Kurulu Başkan Yardımcısı Benjamin S. Bloom, yıllık kapsamlı sınavlar hazırlama zahmetini azaltacağını umarak bu tasarımı uygulama alanına taşımıştır (Darwazeh, 2017). Bunun bir sonucu olarak Amerika Birleşik Devletleri'ndeki (ABD) eğitim yetkilileri tarafından bir grup ölçme-değerlendirme uzmanı bu tasarıya destek vermek üzere görevlendirilmiştir. Bu grup, ilerlemeyi değerlendirmek, revizyonlar yapmak ve sonraki adımları planlamak için 1949'dan başlayarak yılda yaklaşık iki kez bir araya gelmiştir (Darwazeh ve Branch, 2017). Nihai taslakları 1956'da "Eğitim Amaçlarının Sınıflandırılması" başlığı altında yayınlanmıştır. Bundan sonra bu, orijinal taksonomi (Bloom Taksonomisi) olarak adlandırılmıştır (Krathwohl, 2002: 212).

1940'ların başlarında, bilişsel araştırmacı ve psikologlar, bilişsel ve bilgi işleme kuramlarına dayalı olarak, insan zihninin bilgiyi manipüle ederken, depolarken ve hafızada tutarken farklı bilişsel süreçler uyguladığını belirtmişlerdir (Gagne, 1977; Guilford, 1956; Piaget, 1952; Rumelhart ve Ortony, 1977; Wittrock, 1974). Bu bilişsel süreçler (ezberleme, anlama, ayırt etme, analiz etme vb.) türlerine göre basit, orta veya karmaşık zorluk derecelerinde sınıflandırılmıştır. Buna göre, birkaç öğrenme psikoloğu bilişsel araştırmaların sonuçlarını eğitim alanına uygulamıştır (Bloom, 1956; Guilford, 1967; Gagne ve Briggs, 1979; Merrill, 1983). Bu bağlamda onlar, uygulayıcı ve program geliştiricilere, öğrencileri, farklı bilişsel zorluk seviyelerinde farklı bilişsel görev türlerini kullanmaya teşvik edecek öğretim tasarımları için yardımcı olmayı amaçlamışlardır (Darwazeh ve Branch, 2017).

Bloom (1956), bilişsel alan için eğitimsel hedeflerin bir sınıflandırmasını (taksonomi) yayınlamıştır. Bloom ve arkadaşları, öğrencilerin öğrenirken dâhil oldukları bilişsel süreçlere dayalı olarak farklı öğrenme biçim ve düzeylerini sınıflandırmışlardır. Orijinal taksonomi, bilişsel alandaki altı ana kategorinin her biri için geliştirilmiş tanımlar sağlamıştır. Kategoriler: bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirmeden oluşmuştur (Bloom, 1956). Uygulama dışında, bunların her biri farklı bilişsel görevler içeren alt kategorilere ayrılmıştır. Orijinal taksonominin yapısı Tablo 1'de belirtilmiştir (Krathwohl, 2002: 213; Sönmez, 2020).

Tablo 1.
Orijinal taksonominin yapısı

Bilişsel kategori	Alt kategori	Türü
Bilgi	Özellikler bilgisi	Terminoloji bilgisi
		Belirli olguların bilgisi
		Sözleşmeler hakkında bilgi
		Eğilim ve aşamalar hakkında bilgi
		Sınıflandırma ve kategoriler bilgisi
		Ölçütler bilgisi
		Yöntemsel bilgi
Bir alandaki tümel ve soyutlamalar bilgisi	Özellikler bilgisi	İlke ve genellemeler bilgisi
		Kuram ve yapılar bilgisi
Kavrama	Çevirmek	
		Yorumlamak
		Tahmin etmek
Uygulama		-
Analiz	Öğelere dönük analiz	İlişkilerin analizi
		Organizasyonel ilkelerin analizi
Sentez	Eşsiz bir iletişimin üretimi	Bir plan veya önerilen bir dizi operasyonun üretimi
		Bir dizi soyut ilişkinin türetilmesi
Değerlendirme	İç kanıtlar açısından değerlendirme	
		Dış ölçütler açısından yargılama

Tablo 1 incelendiğinde kategorilerin basitten karmaşığa ve somuttan soyuta doğru sıralandığı görülmektedir. Ayrıca, Orijinal Taksonominin kümülatif bir hiyerarşiyi temsil ettiği varsayılmaktadır; yani, her basit kategoriye hâkim olmak, bir sonraki daha karmaşık kategoriye hâkim olmak için ön koşul niteliğinde değerlendirilmektedir. Bu bağlamda Orijinal Taksonominin en sık kullanım alanlarından biri, kategoriler yelpazesi boyunca hedef ve öğelerin genişliği veya eksikliğini göstermek için kazanımları ve test maddelerini sınıflandırmak olmuştur (Krathwohl, 2002). Ancak Orijinal Taksonomi yaklaşık 60 yıl kullanıldıktan sonra, bazı eğitimciler; entelektüel beceriler, insan düşüncesi ve öğrenimi üzerine çok sayıda araştırma ve çalışma ile karakterize edilen günümüzde taksonominin hâlâ geçerli olup olmadığını merak etmeye başlamışlardır. Bu eğitimcilerden biri, Bloom'un eski bir öğrencisi olan Anderson'dır. Anderson ve Krathwohl (2001) program geliştirici, uygulayıcı ve öğrencilerin ihtiyaçlarını Orijinal Taksonomiden daha iyi karşılayacak başka bir taksonomi önererek, Bloom'un taksonomisini çağın koşullarına daha uyumlu olacak şekilde yenilemişlerdir (Darwazeh ve Branch, 2017).



Bir Boyuttan İki Boyuta: Yenilenmiş Bloom Taksonomisi (YBT)

Öğretimin sonucu olarak amaçlanan öğrenme sonuçlarını tanımlayan hedef/davranışlar (kazanım), genellikle bazı konu içeriği ve bu içerikle ne yapılması gerektiğine dair bir açıklama açısından çerçevelenmektedir. Bu nedenle, hedef ifadeleri tipik olarak bir isim veya isim cümlesinden (konu içeriği) ve bir fiil veya fiil cümlesinden-bilişsel süreç(ler)den oluşmaktadır. Orijinal Taksonomide, “bilgi kategorisi” hem isim hem de fiil yönlerini içermiştir. İsim veya konu yönü, bilginin kapsamlı alt kategorilerinde belirtilmiştir. Fiil yönü ise, öğrencinin bilgiyi hatırlaması veya tanınması beklendiği için bilgiye verilen tanıma dâhil edilmiştir. Bu, yapısı gereği ikili olan ve dolayısıyla diğer taksonomik kategorilerden farklı olan bir “bilgi kategorisi” pahasına çerçeveye tek boyutluluk getirmiştir. Bu aykırılık YBT’te, ismin “Bilgi Boyutuna” ve fiilin “Bilişsel Süreç Boyutuna” temel oluşturmasına izin verilerek ortadan kaldırılmıştır (Anderson ve Krathwohl, 2001).

Bilgi boyutu; dört tür bilgiden oluşmaktadır. Bunlar olgusal, kavramsal, işlemsel ve üstbilişsel bilgidir. Anderson ve Krathwohl (2001) dört türden oluşan bilgi boyutunu şu şekilde tanımlamışlardır:

1. Olgusal Bilgi: Bir konu alanı ile ilgili temel öge ve olgu/gerçeklerin bilgisini ifade etmektedir.
2. Kavramsal Bilgi: Olgu, öge ve kategoriler arasındaki ilişkinin bilgisini içermektedir.
3. İşlemsel Bilgi: Beceri, yöntem ve tekniklerin kullanılması gibi çeşitli süreçlerin bilgisidir.
4. Kendini tanıma olarak Üstbilişsel Bilgi: Strateji ve bilişsel görevler hakkındaki bilgileri ifade etmektedir.

Dört kategori, alt kategorileri ile birlikte Tablo 2’de sunulmaktadır (Anderson ve Krathwohl, 2001).

Tablo 2.

YBT’nin bilgi boyutunun yapısı

Bilgi boyutu	Alt kategori
Olgusal Bilgi	Terminoloji bilgisi
	Belirli ayrıntı ve ögeler hakkında bilgi
Kavramsal Bilgi	Sınıflandırma ve kategoriler hakkında bilgi
	İlke ve genellemeler bilgisi
	Teori, model ve yapılar hakkında bilgi
İşlemsel Bilgi	Konuya özgü beceri ve algoritmalar bilgisi
	Konuya özgü teknik ve yöntemler hakkında bilgi
	Uygun prosedürlerin ne zaman kullanılacağını belirlemek için ölçütler bilgisi
Üstbilişsel Bilgi	Stratejik bilgi
	Uygun bağlamsal ve koşullu bilgi dâhil olmak üzere bilişsel görevler hakkında bilgi
	Kendi hakkında bilgi

Bilişsel süreç boyutu ise, bilişsel alanların altı seviyesini kapsamaktadır. Bunlar: hatırlama, anlama, uygulama, analiz etme, değerlendirme ve yaratmadır (Demirel, 2020). YBT’nin en düşük bilişsel seviyesi olarak hatırlama, öğrenilen materyalin uzun süreli bellekten geri çağırılması olarak



tanımlanmaktadır. İkinci bilişsel seviye olarak anlama; sözlü, yazılı veya grafiksel materyalin anlamını tanımlamayı içermektedir. Üçüncü seviye olan uygulama, öğrenilen materyalin yeni bir bağlamda kullanımını ifade etmektedir. Analiz etme, bir problem alanını değerlendirme ve onu ayrı bileşenlerine ayırma, farklı parçalar arasındaki ilişkiyi belirleme becerisi ile ilgilidir. Değerlendirme, ölçütler temelinde yargıda bulunma veya yeni bir fikir oluşturmak için farklı bölümleri birleştirme becerisini içermektedir. Bilişsel hiyerarşinin en üst seviyesi olarak yaratma, diğer tüm kategorilerin öğelerini, artı fikirler üretmeyi veya nesnelere görmenin yeni yollarını kapsamaktadır (Anderson ve Krathwohl, 2001). Tablo 3'te bilişsel süreç boyutu gösterilmektedir.

Tablo 3.

YBT'nin bilişsel süreç boyutunun yapısı

Bilişsel süreç boyutu	Alt kategori
Hatırlama	Tanıma
	Hatırlama
Anlama	Çevirme
	Örnekleme
	Sınıflandırma
	Özetleme
	Çıcarsama
	Karşılaştırma
	Açıklama
Uygulama	Yürütme
	Yerine getirme
	Ayirt eme
Analiz etme	Organize etme
	Atfetme
	Kontrol
Değerlendirme	Eleştirme
	Oluşturma
Yaratma	Planlama
	Üretme

YBT; amaç (kazanım), içerik, eğitim durumları ve değerlendirme boyutları (program öğeleri) arasında bir uyumu öngörmektedir. Bu bağlamda kazanımların bilişsel seviyesine uygun olarak diğer boyutlar yapılandırılmaktadır. Buna uygun bir gösterim Tablo 4'te sunulmaktadır.



Tablo 4.

YBT ve program öğeleri arasındaki ilişki (Anderson ve Krathwohl, 2001)

Bilgi boyutu	Bilişsel süreç boyutu					
	Hatırlama	Anlama	Uygulama	Analiz etme	Değerlendirme	Yaratma
Olgusal	Amaç 1					Amaç 3
Kavramsal		Amaç 2			Amaç 4	Amaç 3
İşlemsel						
Üstbilişsel						

Tablo 4 incelendiğinde amaç 1'in olgusal bilginin hatırlanması basamağında yer aldığı görülmektedir. Buna göre içeriğin seçimi, eğitim durumlarının yapılandırılması ve ölçme-değerlendirme etkinlikleri olgusal bilginin hatırlanması basamağına uygun olmalıdır. Benzer şekilde Amaç 2, 3 ve 4'ün de aynı mantıkla inşa edilmesi gerekmektedir.

Problem durumu

1956 tarihli Bloom Taksonomisi, eğitim hedeflerini sınıflandırmada bir çerçeve olarak kullanıldığından beri, akademisyenler, hedef/davranış veya kazanımları basitten-karmaşığa doğru sıralamak amacıyla Bloom Taksonomisinden faydalanmışlardır. Bununla birlikte yakın zamanda yürütülen çalışma ve araştırmalar sonucunda ise Bloom Taksonomisi, yoğun tartışmaların odağında yer almıştır. Tartışmaların temelinde Bloom Taksonomisinin eğitim hedeflerini tek boyutlu olarak sınıflandırma yaklaşımı bulunmaktadır. Bu bağlamda 2001 yılında Anderson ve Krathwohl, Bloom Taksonomisinde birtakım değişiklik ve düzenlemelerin yapılması gerektiğini savunmuşlardır. Onlar görüşlerini desteklemek için bir dizi araştırma yaparak Bloom Taksonomisini iki boyutlu bir duruma getirmişlerdir. YBT olarak adlandırılan bu sınıflandırma sistemi kazanımların basitten-karmaşığa çok boyutlu olarak sıralanmasında yaygın bir şekilde kullanılmıştır. Öte yandan Krathwohl (2002), YBT'nin, kazanımların bilişsel seviyelerinin hiyerarşik olarak sıralanması ile işlevini tamamlamadığını, kazanım-içerik-öğrenme yaşantıları ve değerlendirme boyutları arasında bilişsel seviyeler açısından bir uyumun aranması gerektiğini vurgulamıştır. Bu uyumun YBT'ye yönelik yapılan birçok teorik çalışmada incelendiği görülmektedir (Darwazeh, 2017; Darwazeh ve Branch, 2017; Forehand, 2010; Krathwohl, 2002).

YBT'ye ilişkin yürütülen çalışmalarda, ağırlıklı olarak 2018 yılından önce geliştirilen öğretim programlarındaki kazanımların bilişsel seviyeleri belirlenmeye çalışılmıştır (Demir, 2015; Gezer, Şahin, Öner Sünkür ve Meral, 2014; Mindivanlı Akdoğan ve Ceylan, 2021; Özdemir, Altıok ve Baki, 2015). Bazı çalışmalarda ise 2018 yılında güncellenen öğretim programlarındaki kazanımların bilişsel seviyelerinin YBT'ye göre analiz edilmesi amaçlanmıştır (Akhan, 2021; Büken ve Artvinli, 2021; Büyükalan Filiz ve Baysal, 2019; Gültekin ve Burak, 2019). Sınırlı sayıda yürütülen çalışmada ise YBT'ye göre öğretim programlarının ölçme-değerlendirme boyutu incelenmiştir. Bu kapsamda ya ders kitaplarındaki ölçme-değerlendirme sorularının (Baghaei, Bagheri ve Yamini, 2021; Candeğer, 2016; Oran ve Karalı, 2019; Shara, 2020; Sholikah, 2021; Tayyeh, Dehham ve Muhammed, 2021) ya da öğretmen yapımı sınavlara ilişkin soruların (Şanlı ve Pınar, 2017; Uymaz ve Çalışkan, 2019) bilişsel seviyeleri YBT'ye göre analiz edilmeye çalışılmıştır. Ayrıca bu araştırmanın kapsamında yer alan Elbay, S. (2024). Ortaokul T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük kazanımlarının ve ders kitabındaki soruların yenilenmiş Bloom taksonomisine göre analiz edilmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(1), 326-349.* DOI. 10.51460/baebd.1282141



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (1), 326-349.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (1), 326-349.
Araştırma Makalesi / Research Paper

“Ortaokul T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Öğretim Programı ve Ders Kitabı”nın yürütülen diğer çalışmaların da odağında yer aldığı ve bu çalışmalarda adı geçen öğretim programındaki kazanımların (Gezer vd., 2014) veya ders kitabındaki soruların (Akhan ve Öztürk, 2021) YBT’ye göre analiz edildiği saptanmıştır. Ancak yürütülen çalışmalarda eğitim çıktıları üzerinde etkili olan kazanım ve ölçme-değerlendirme arasındaki uyumun bütünsel olarak incelenmediği belirlenmiştir. Bu durum kazanımların bilişsel seviyesine göre ölçme-değerlendirme sorularının belirlenip-belirlenmediği noktasında bir eksiklik oluşturmaktadır.

Ortaokul T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programı’ndaki (MEB, 2018) kazanımlar ile ders kitabı (Ataş ve Ataş, 2018) ölçme-değerlendirme bölümlerinde yer alan soruların YBT’ye göre analiz edilmesi gerekmektedir. Böylece uygulayıcılar, kazanımların bilişsel seviyesine göre öğretimi planlayıp, uygulayıp, değerlendirebilir; program geliştirme uzmanları da kazanımların ölçme-değerlendirmeye kılavuzluk yapıp yapmadığını öğrenebilirler. Bu bağlamda araştırmanın amacı; 2018 yılında güncellenen Ortaokul T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Öğretim Programı’ndaki kazanımlar ile ders kitabı ölçme-değerlendirme bölümlerindeki soruları YBT’ye göre analiz etmektir. Bu doğrultuda belirlenen alt sorular şu şekildedir:

1. Ortaokul T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programı’ndaki kazanımların YBT’ye göre bilişsel seviyeleri nedir?
2. Ortaokul T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders kitabı ölçme-değerlendirme bölümlerindeki soruların YBT’ye göre bilişsel seviyeleri nedir?
3. Öğretim Programı’ndaki kazanımlar ile ders kitabındaki soruların bilişsel seviyeleri arasında bir uyum var mıdır?

Yöntem

Araştırma modeli

Bu araştırma doküman incelemesine göre yürütülmüştür. Doküman incelemesinde görsel, işitsel veya metinsel her tür belgenin içeriği analiz edilmektedir. Bu bağlamda doküman incelemesi, metinsel verilerin bilgi içeriğini değerlendirmek için kullanılan sistematik ve kural yönelimli bir modeldir (Mayring, 2000). Bu nedenle içerik, nicel ve/veya nitel yönden analiz edilebilir. Nicel içerik analizi, verileri istatistiksel olarak analiz etmek için metinsel, görsel veya işitsel materyalin özelliklerini sistematik olarak kategorize eden ve kaydeden bir yaklaşımı öngörmektedir (Coe ve Scacco, 2017). Nitel içerik analizi ise, verileri sistematik olarak sınıflandırıp, verileri kodlara, kodları kategori, örüntü ve temalara indirgeyerek metinsel verilerin içeriğini yorumlamayı amaçlamaktadır (Hsieh ve Shannon, 2005). Krippendorff’a (2004) göre, doküman incelemelerinde işe koşulan içerik analizleri hem nicel hem de nitel içerik analizlerini içermelidir. Bu çalışmada, YBT’ye göre Ortaokul T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programı’ndaki kazanım ve ders kitabı ölçme-değerlendirme bölümlerindeki sorularda yer alan örüntülerin içeriği incelenmeye çalışıldığı için doküman incelemesinden yararlanılmıştır.



Kodlayıcılar

YBT'ye göre Ortaokul T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Öğretim Programı'ndaki kazanım (MEB, 2018) ve ders kitabı (Ataş ve Ataş, 2018) ölçme-değerlendirme bölümlerindeki soruların bilişsel seviyeleri 2 sosyal bilgiler (Uzman A: Kadın, 15 yıllık kıdeme sahip, Doçent unvanıyla bir devlet üniversitesinde; Uzman B: Erkek, 11 yıllık kıdeme sahip, Doktor unvanıyla bir devlet okulunda çalışmaktadır) ve 1 eğitimde program geliştirme (Uzman C: Kadın, 10 yıllık kıdeme sahip, Doktor unvanıyla bir kamu kurumunda çalışmaktadır) alan uzmanları tarafından kodlanmıştır.

İncelenen dokümanlar

Araştırmanın materyalleri olarak Ortaokul T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programı (MEB, 2018) ve ders kitabı (Ataş ve Ataş, 2018) seçilmiştir. 2018 yılında güncellenen Ortaokul T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Öğretim Programı, uygulamadaki öğretim programı ve ders kitabı ise, 2021-2022 eğitim öğretim yılında her tür (resmi/özel) ortaokulda okutulan kitap olduğu için araştırma materyali olarak kullanılmıştır.

- Ortaokul T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Öğretim Programı'ndaki kazanımlar: Kazanımlar, birinci ünite 4, ikinci ünite 8, üçüncü ünite 7, dördüncü ünite 9, beşinci ünite 3, altıncı ünite 3 ve yedinci ünite 5 adet olup, toplamda 39 tane dir.
- Ortaokul T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders kitabındaki sorular: Soruların ünitelere göre dağılımı Tablo 5'te gösterildiği gibidir.

Tablo 5.

Ortaokul T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders kitabındaki soruların ünitelere göre dağılımı

Üniteler	Sınav türleri				
	Çoktan seçmeli	Doğru/ Yanlış	Boşluk doldurmalı	Açık uçlu	Toplam
Bir Kahraman Doğuyor	4	4	6	7	21
Millî Uyanış	7	7	11	4	29
Millî Bir Destan	7	9	6	5	27
Atatürkçülük ve Çağdaşlaşan Türkiye	11	6	5	5	27
Demokratikleşme Çabaları	11	6	4	4	25
Atatürk Dönemi Türk Dış Politikası	7	6	6	5	24
Atatürk'ün Ölümü ve Sonrası	12	5	4	4	25
Toplam	59	43	42	34	178



Veri toplama aracı

Kazanım ve soruların bilişsel seviyelerini belirlemek için araştırmacılar tarafından kodlama şemasına uygun olarak “Bilişsel Seviyeleri Belirleme Kontrol Listesi” hazırlanmıştır. Bu liste; her bir kodlayıcı, kodlama şemasına uygun olarak verileri kodladıktan sonra, kodlayıcıların kazanım ve soruları YBT’nin hangi basamağında kodladıklarını karşılaştırmak üzere kullanılmıştır. Yani listede kodlama şemasına ek olarak sadece uzmanların adları (Uzman A, B ve C gibi) yer almış ve kazanım ile soruların bilişsel seviyelerini tayin etmek için uzmanların görüşleri arasındaki uyum değerlendirilmiştir.

Süreç

1. Analiz birimleri (kazanım ve sorular) belirlenmiş ve bunlarla ilgili kodlama şeması tasarlanmıştır.
2. Kodlama şemasına dayalı hazırlanan kontrol listesine uygun olarak kazanım ve soruların bilişsel seviyeleri kodlayıcılar tarafından YBT’ye göre kodlanmıştır.
3. Kodlama sonucunda elde edilen veriler betimsel yoldan analiz edilmiştir.
4. Nitel ve nicel sonuçlar tablo ve grafikler aracılığıyla sunulmuştur.

Veri analizi

1. Araştırmanın birinci ve ikinci alt sorularını cevaplamak için betimsel analiz yapılmıştır. Betimsel analiz, alanyazına dayalı olarak önceden oluşturulan tema, kategori veya örüntülere göre elde edilen verilerin analiz edilmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Buna göre YBT’te belirtilen “Bilişsel Süreç ve Bilgi Boyutları” hazır temalar olarak bu araştırmada kullanılmış; dolayısıyla kazanım ve soruların bilişsel seviyeleri var olan yapıya göre değerlendirilmiştir. Değerlendirme kodlama şemasına göre yapılmıştır.

YBT’ye dayalı olarak, kazanım ile soruları kodlamak ve sınıflandırmak için “Hatırlamaktan Yaratma” basamağına kadar 6 bilişsel ve “Olgusaldan Üstbilişsel Bilgi”ye kadar 4 bilgi düzeyinden oluşan bir kodlama şeması kullanılmıştır. YBT’nin bilişsel süreç boyutu ile ilgili olarak Anderson vd. (2001), alt düzey düşünme becerilerinin 3 alt düzeyi (Hatırla, Anla ve Uygula) ve üst düzey düşünme becerilerinin de 3 üst düzeyi (Analiz Et, Değerlendir ve Yarat) içerdiğini belirtmişlerdir. Araştırmada kullanılan kodlama şeması Tablo 6’da gösterilmektedir.

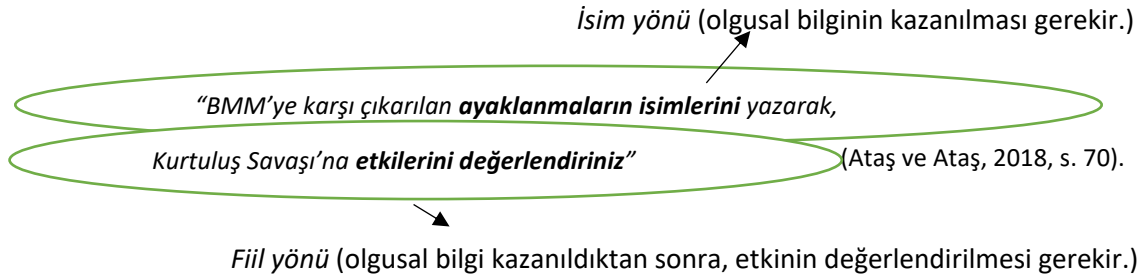
Tablo 6.

YBT’ye dayalı olarak hazırlanan kodlama şeması

Bilgi boyutu	Bilişsel süreç boyutu					
	Hatırlama	Anlama	Uygulama	Analiz etme	Değerlendirme	Yaratma
Olgusal	OH1	OA2	OU3	OA4	OD5	OY6
Kavramsal	KH1	KA2	KU3	KA4	KD5	KY6
İşlemsel	İH1	İA2	İU3	İA4	İD5	İY6
Üstbilişsel	ÜH1	ÜA2	ÜU3	ÜA4	ÜD5	ÜY6



Tablo 6'ya göre elde edilen tüm veriler kodlanmıştır. Buna uygun bir gösterim aşağıda sunulmuştur. Ortaokul T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders kitabı 2. ünite ölçme-değerlendirme bölümünde yer alan 3. klasik sorunun kodlanması:



Kodlama sonucu: Olgusal bilgiyi değerlendirme (OD5).

2. Araştırmanın üçüncü alt sorusunu cevaplamak için Ki-kare testi yapılmıştır. İlk olarak, her kazanım ve soruda sunulan bilişsel seviyeler için frekanslar belirlenmiştir. Ardından öğrenme hedeflerinin temsili ile ilgili olarak kazanım ve sorular arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olup olmadığını tespit etmek için öğrenme hedeflerinin sıklığı üzerinde Ki-Kare testi gerçekleştirilmiştir.

İnandırıcılık (Geçerlik ve güvenirlik)

YBT'ye göre kazanım ve soruların bilişsel seviyelerini değerlendirmenin ilk adımı olarak, üç kodlayıcı, kazanım ve soruları, birbirlerinden bağımsız bir şekilde ayrı ayrı kodlamışlardır. Kodlamanın karmaşıklığı ve bu sınıflandırmada yer alan bilişsel seviyeler arasındaki bulanık sınırlar, araştırmacıları kodlayıcılar arası güvenirlik düzeyini belirlemeye yöneltmiştir. Bu bağlamda iki işlem uygulanmıştır. Öncelikle Miles ve Huberman'ın (1994) kodlayıcılar arasındaki uyum düzeyi (Görüş birliği/(Görüş birliği+Görüş ayrılığı) belirlenmiştir. Bunun için üç kodlayıcı, 39 kazanım ve 178 soruyu YBT açısından kodlamışlar ve 37 kazanım ile 175 soru üzerinde görüş birliğine (uyum oranı %90) varmışlardır. Üç kodlayıcının uzlaşmadığı 2 kazanım ve 3 yazılı/essay türü soru üzerinde ikinci bir kodlama oturumu yapılmış ve nihayetinde bunlar üzerinde de mutabakat sağlanmıştır. İkinci işlem adımında araştırmacılardan biri, verileri 14 gün arayla iki kez kodlamıştır. Altman'ın (1999) yönergelerine göre, Cohen'in Kappa'sının ($\kappa = .85$) bulguları, iki kodlama setinin mükemmel bir uyum içinde olduğunu göstermiştir.

Bulgular

Ortaokul T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretim programı'ndaki (meb, 2018) kazanımların YBT açısından bilişsel seviyeleri

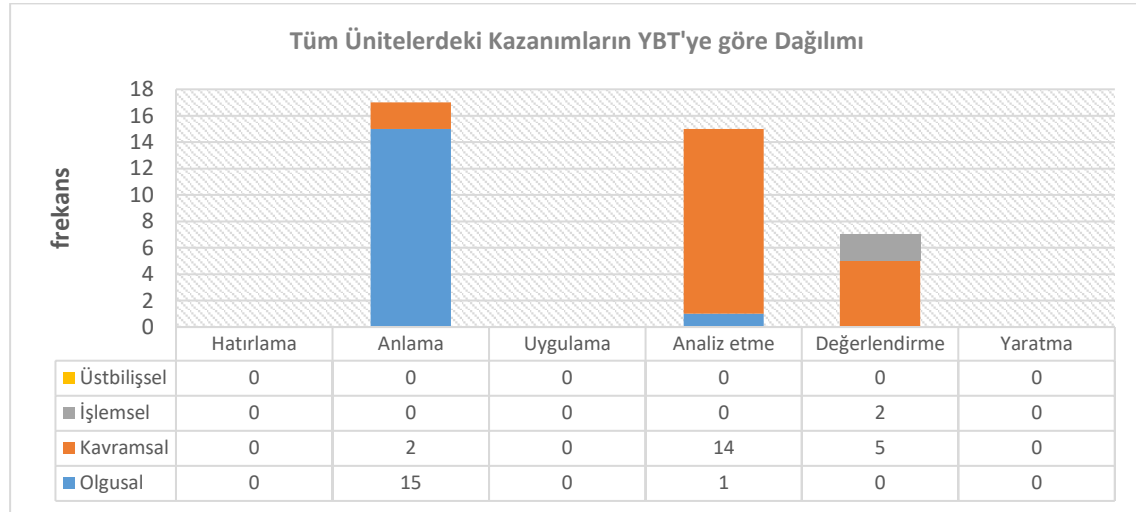
Ortaokul T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programı'ndaki (MEB, 2018) kazanımların YBT açısından bilişsel seviyeleri Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7.
Kazanımların YBT açısından bilişsel seviyeleri

Bilgi birikimi	Bilişsel süreç							
	Hatırlama		Anlama		Analiz etme		Değerlendirme	
	Kazanım kodu	f	Kazanım kodu	f	Kazanım kodu	f	Kazanım kodu	f
Olgusal	-		İTA.8.1.1.	15	İTA.8.1.4.	1		-
			İTA.8.1.3.					
			İTA.8.2.1.					
			İTA.8.2.4.					
			İTA.8.3.1.					
			İTA.8.3.2.					
			İTA.8.3.3.					
			İTA.8.4.1.					
			İTA.8.4.2.					
			İTA.8.4.4.					
			İTA.8.4.5.					
			İTA.8.4.6.					
			İTA.8.4.9.					
			İTA.8.5.1.					
			İTA.8.6.1.					
Kavramsal	-		İTA.8.4.3.	2	İTA.8.2.3.	14	İTA.8.1.2.	5
			İTA.8.7.2.		İTA.8.2.5.		İTA.8.2.2.	
					İTA.8.2.6.		İTA.8.2.8.	
					İTA.8.2.7.		İTA.8.3.5.	
					İTA.8.3.4.		İTA.8.7.1.	
					İTA.8.3.6.			
					İTA.8.4.7.			
					İTA.8.4.8.			
					İTA.8.5.2.			
					İTA.8.5.3.			
					İTA.8.6.2.			
					İTA.8.7.3.			
					İTA.8.7.4.			
					İTA.8.7.5.			
İşlemsel	-			-		-	İTA.8.3.7.	2
							İTA.8.6.3.	



Tablo 7'ye göre kazanımların en fazla “Olgusal Bilgiyi Anlama ve Kavramsal Bilgiyi Analiz etme” seviyelerine karşılık geldiği görülmektedir. Bu bağlamda tüm ünitelerdeki kazanımların YBT'ye göre dağılımı Şekil 1'de sunulmuştur.



Şekil 1. Tüm ünitelerdeki kazanımların YBT'ye göre dağılımı

Şekil 1'den, kazanımların bilişsel süreç boyutunun yoğun olarak “Anlama (f=17), Analiz Etme (f=15) ve Değerlendirme (f=7)” seviyelerinde olduğu; buna karşılık “Hatırlama, Uygulama ve Yaratma” seviyelerinde hiçbir kazanımın olmadığı anlaşılmaktadır.

Ortaokul T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders kitabı (Ataş ve Ataş, 2018) ölçme-değerlendirme bölümlerindeki soruların YBT açısından bilişsel seviyeleri

Ortaokul T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders kitabı (Ataş ve Ataş, 2018) ölçme-değerlendirme bölümlerindeki soruların YBT açısından bilişsel seviyeleri Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8.
Soruların YBT açısından bilişsel seviyeleri

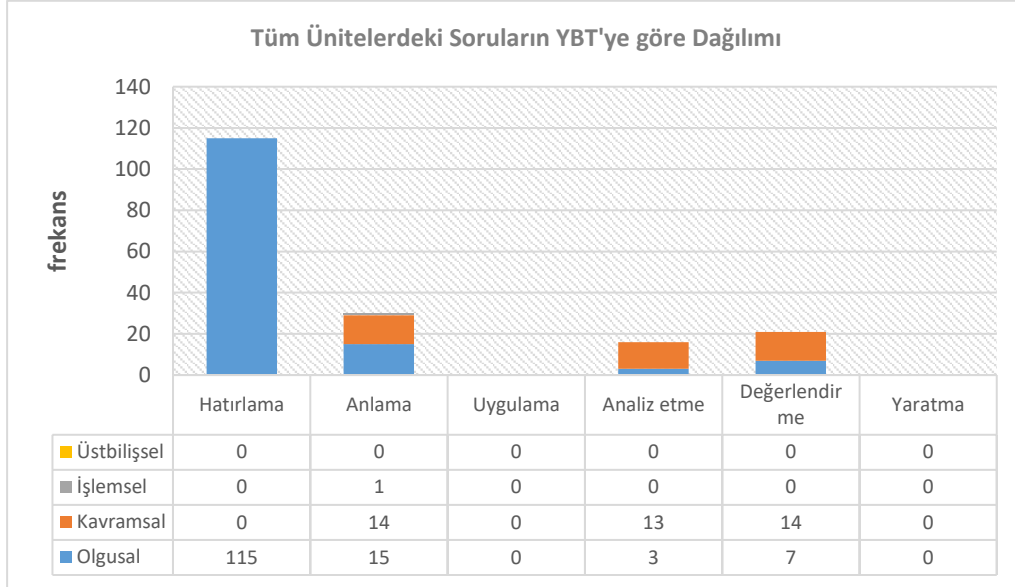
Üniteler	Bilgi birikimi	Bilişsel süreç											
		Hatırlama		Anlama		Uygulama		Analiz etme		Değerlendirme		Yaratma	
		Tür	f	Tür	f	Tür	f	Tür	f	Tür	f	Tür	f
Bir kahraman doğuyor	Olgusal	BD	6	ÇS	1			K	1				
		DY	4	K	2								
		K	4										
		Toplam	14	3	-	1	-	-					
	Kavramsal			ÇS	2			ÇS	1				
Toplam	-	2	-	1	-	-	-	-					
Milli Uyanış	Olgusal	BD	11					K	2				
		DY	7										
		ÇS	3										
		K	1										
	Toplam	22	-	-	-	2	-						
Kavramsal			ÇS	2			ÇS	2	K	1			
Toplam	-	3	-	2	1	-							
Milli Bir Destan	Olgusal	BD	6	ÇS	1			K	1				
		DY	9	K	2								
		ÇS	2										
		K	2										
	Toplam	19	3	-	-	1	-						
Kavramsal					ÇS	1	ÇS	3					
Toplam	-	-	-	1	3	-							
Atatürkçülük	Olgusal	BD	5	ÇS	2								
		DY	6	K	1								
		ÇS	2										
		K	2										
	Toplam	15	3	-	-	-	-						
Kavramsal			ÇS	1			ÇS	3	ÇS	3			
Toplam			K	1			K	1					



	Toplam	-	2	-	3	4	-		
Demokratikleşme Çabaları	Olgusal	BD	4						
		DY	5						
		ÇS	4						
		K	3						
	Toplam	16	-	-	-	-	-		
Kavramsal		ÇS	4		ÇS	1	DY	1	
					K	1	ÇS	2	
	Toplam	-	4	-	2	3	-		
Atatürk Dönemi Türk Dış Politikası	Olgusal	BD	6	K	3		K	1	
		DY	6						
		ÇS	2						
		K	1						
	Toplam	15	3	-	-	1	-		
Kavramsal		ÇS	2		ÇS	2	ÇS	1	
							K	1	
	Toplam	-	2	-	2	2	-		
İşlemsel		K	1						
	Toplam	-	1	-	-	-	-		
Atatürk'ün Ölümü ve Sonrası	Olgusal	BD	4	ÇS	2	ÇS	1	ÇS	2
		DY	5	K	1	K	1	K	1
		ÇS	3						
		K	2						
	Toplam	14	3	-	2	3	-		
Kavramsal		ÇS	1		ÇS	2	ÇS	1	
	Toplam	-	1	-	2	1	-		

*BD: Boşluk Doldurma, DY: Doğru/Yanlış, ÇS: Çoktan Seçmeli, K: Klasik soruları belirtmektedir.

Tablo 8'deki bilgilere dayalı olarak tüm ünitelerdeki soruların YBT'ye göre dağılımı Şekil 2'de sunulmuştur.

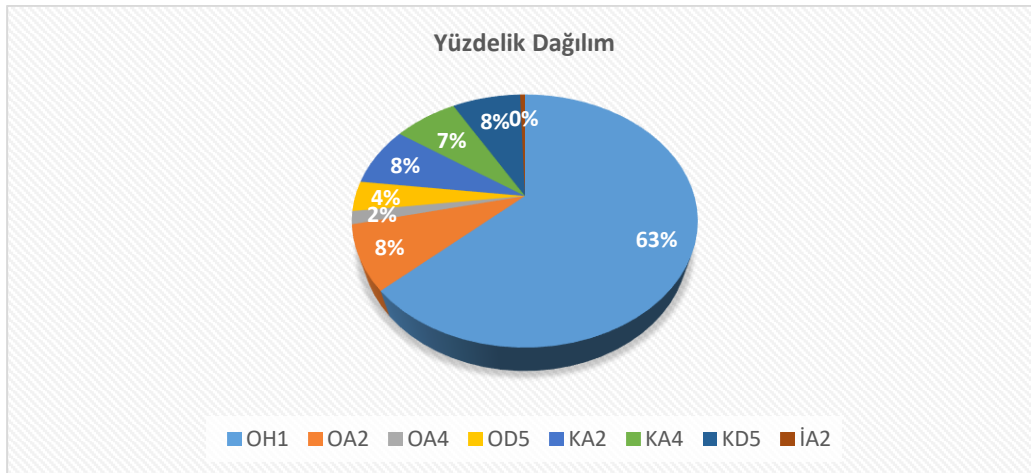


Şekil 2. Tüm ünitelerdeki soruların YBT'ye göre dağılımı

Şekil 2'den, soruların bilişsel süreç boyutunun daha çok "Hatırlama ve Anlama" seviyelerinde olduğu; buna karşılık "Uygulama ve Yaratma" seviyelerinde hiçbir sorunun olmadığı anlaşılmaktadır.

Ortaokul T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretim programı'ndaki kazanımlar ile ders kitabındaki soruların YBT açısından bilişsel seviyeleri arasındaki uyum/uyuşmazlık durumu

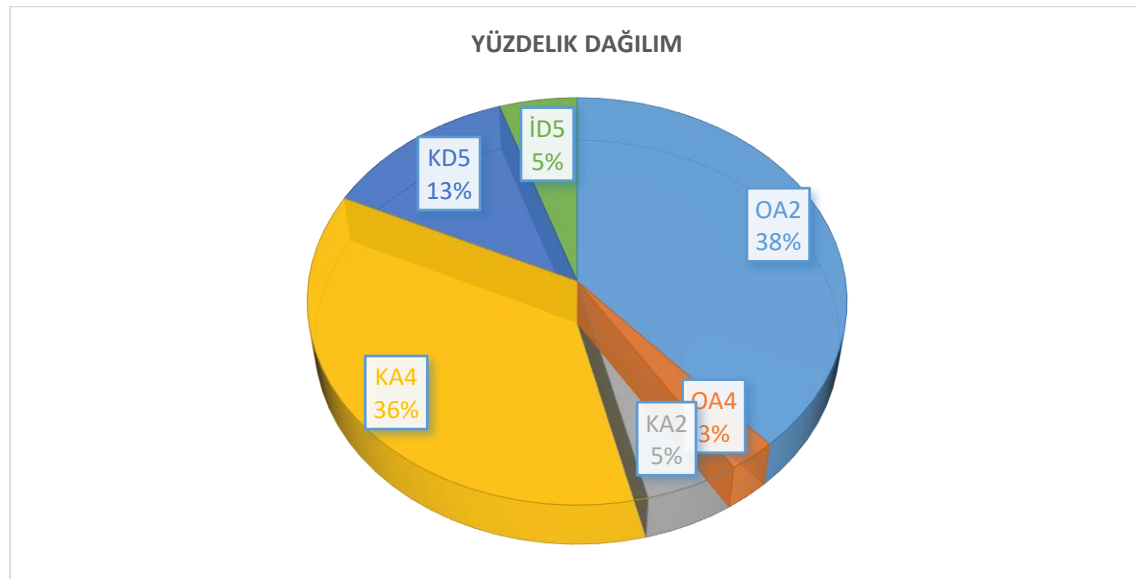
Kazanımlar ile soruların YBT açısından bilişsel seviyeleri arasındaki uyum/uyuşmazlık durumunu saptamak için frekans ile yüzdeler hesaplanmıştır ve analiz çıktıları Şekil 3 ve 4'te sunulmuştur.



Şekil 3. Tüm ünitelerdeki soruların YBT'ye göre yüzdeler dağılımı



Şekil 3 incelendiğinde tüm ünitelerdeki soruların %63 ile en fazla “Olgusal Bilgiyi Hatırlama (OH1)” seviyesinde olduğu görülmektedir. Bunu sırasıyla %8’erlik oranlar ile “Olgusal Bilgiyi Anlama (OA2), Kavramsal Bilgiyi Anlama (KA2) ve Değerlendirme (KA4)” seviyeleri takip etmektedir. Kazanımların ait olduğu seviyelerin yüzdeler dağılımı ise Şekil 4’te gösterilmektedir.



Şekil 4. Tüm kazanımların YBT’ye göre yüzdeler dağılımı

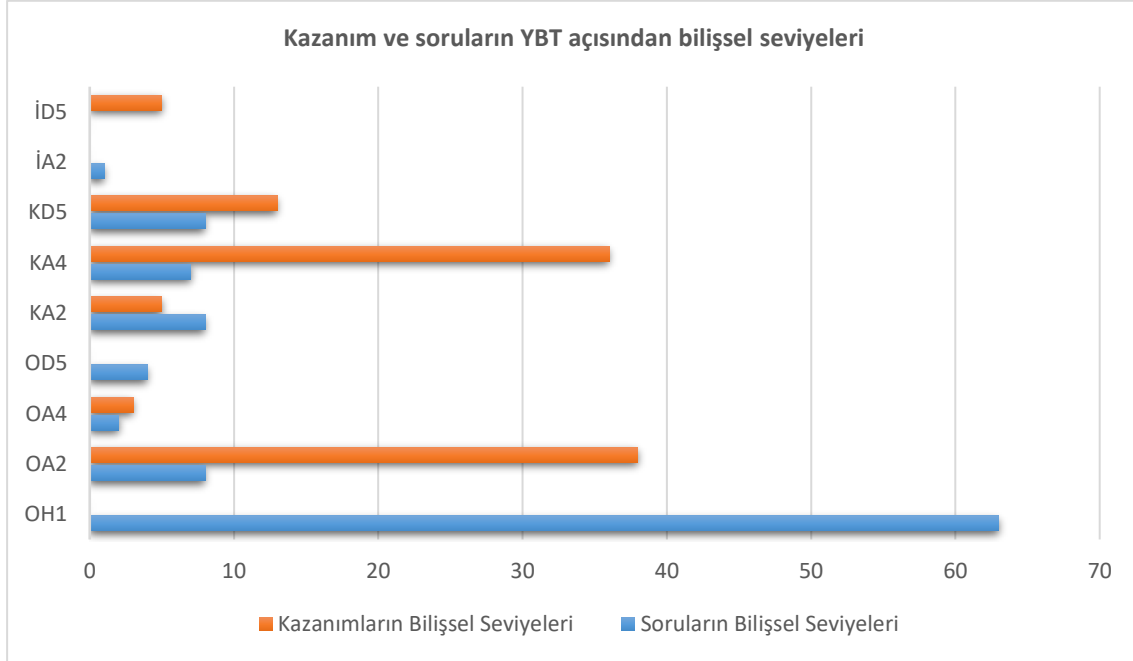
Şekil 4 incelendiğinde tüm ünitelerdeki kazanımların %38 ile en fazla “Olgusal Bilgiyi Anlama (OA2)” seviyesinde olduğu görülmektedir. Bunu sırasıyla %36’lık oran ile “Kavramsal Bilgiyi Analiz Etme (KA4) ve %13’lük oranla “Kavramsal Bilgiyi Değerlendirme (KD5)” seviyeleri takip etmektedir. Soru ve kazanımların YBT’ye göre aralarında bir uyumun olup olmadığı ise Ki Kare Testi ile belirlenmeye çalışılmıştır. Bu analize ilişkin çıktılar Tablo 9’da gösterilmektedir.

Tablo 9.

Soru ve kazanımların bilişsel seviyelerine ilişkin Ki-Kare testi analiz çıktıları

	Değer	Serbestlik derecesi	Anlamlılık (2 yarı)	Cramer’s V	
				Değer	Yaklaşık anlamlılık
Pearson Ki Kare	38,250 ^a	35	,324	,922	,324
Olasılıklı Oran	27,413	35	,816		
Doğrusal ilişki	,219	1	,639		
Geçerli Örneklem Sayısı	9				

Tablo 9’a göre Ki-Kare testi, soru ve kazanımların bilişsel seviyeleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki ortaya koyamamıştır ($X^2 (35, N = 9) = 38.25, p > ,01$). Bu nedenle, soru ve kazanımların bilişsel seviyeleri arasında bir uyumun olmadığı söylenebilir. Şekil 5’te de bu durum açık bir şekilde görülmektedir.



Şekil 5. Kazanım ve soruların YBT açısından bilişsel seviye yüzlerinin karşılaştırılması

Şekil 5 incelendiğinde;

- Soruların olgusal bilgiyi hatırlama (OH1) kategorisinde yığıldığı; ancak bu kategoride hiçbir kazanımın olmadığı,
- Olgusal bilgiyi değerlendirme (OD5) ile işlemsel bilgiyi analiz etme (İA4) kategorilerinin sadece sorularda ve
- İşlemsel bilgiyi değerlendirme (İD5) kategorisinin sadece kazanımlarda olduğu,
- Olgusal bilgiyi analiz etme (OA4) kategorisinde soru ve kazanımlar arasında kısmen de olsa bir dengenin olduğu görülmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada, Ortaokul T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Öğretim Programı'nda (MEB, 2018) yer alan kazanım ve ders kitabı ölçme-değerlendirme bölümlerinde yer alan soruların YBT'ye göre analiz edilmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda YBT açısından kazanım ve sorular arasındaki uyum/uyumsuzluk belirlenmeye çalışılmıştır. Analizler sonucunda; kazanımların "Olgusal Bilgiyi Anlama ile Kavramsal Bilgiyi Analiz Etme"; buna karşılık soruların "Olgusal Bilgiyi Hatırlama" kategorilerinde yığıldığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca hem kazanım hem de soruların bilgi boyutu açısından; olgusal ve kavramsal bilgiye yoğunlaştığı, buna karşılık işlemsel bilgiyi büyük ölçüde, üstbilişsel bilgi ile bilişsel süreç boyutunda yaratma basamaklarını içermediği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın sonuçları, kazanım ve soruların bilişsel seviyeleri arasında bir uyumun olmadığını da göstermiştir.



Kazanımlara ilişkin sonuçlar incelendiğinde; kazanımların, sunulan bilgileri anlama, çeşitli bilgi parça ile öğelerinin nasıl ilişkili olduğu ve bilginin daha sistematik bir örüntüye nasıl dâhil edildiğini ayırt etmeye dönük amaçlar barındırdığı söylenebilir. Bunun bir sonucu olarak kazanımların esasen öğrencilerin tarihsel anlama kapasitelerini ölçme ve değerlendirmek için geliştirildiği ileri sürülebilir. Bu bağlamda aslında, öğrencilerin daha sonraki çalışmaları için gerekli olabilecek alt düzey bilişsel öğrenme hedeflerini (olgusal bilgiyi hatırlama) zaten edinmiş oldukları varsayılmaktadır. Öğrencilerin çalışmaları (öğrenme-öğretme sürecindeki öğretimsel işlerin tamamı) boyunca da öğrencilerin üst düzey (analiz etme) bilişsel seviyelerinin geliştirilmesi gerekmektedir. Çünkü bu çalışmada kazanımların, üst düzey (analiz) bilişsel seviyeler için yüksek bir frekans (sıklık) içerdiği saptanmıştır. Bu araştırmanın kapsamındaki derslerin (Sosyal Bilgiler ve ortaokul ile lise T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük) kazanımlarının YBT'ye göre analiz edilmesini amaçlayan çalışmalar (Akhan, 2021; Demir, 2015; Filiz ve Baysal, 2019; Özdemir vd., 2015) incelendiğinde de kazanımların olgusal ve kavramsal bilgiyi anlama ile analiz etme basamaklarına karşılık geldiği belirlenmiştir. Bunlardan farklı olarak daha önce geliştirilen Ortaokul T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Öğretim Programı'nda (MEB, 2009) yer alan kazanımların bilişsel seviyelerinin ise daha çok kavramsal bilgiyi değerlendirme ve anlama basamaklarında olduğu tespit edilmiştir (Gezer vd., 2014).

Sonuçlar, soruların çoğunlukla olgusal bilgiyi hatırlama kategorisini kapsadığını göstermiştir. Bu durum soruların yanıtlanması için bilginin (dinleme ve okuma dâhil) mevcut şema ve bilişsel çerçevelerle bütünleştirilmesi gerektiği anlamına gelmektedir. Buna paralel olarak yürütülen çalışmalarda ortaokul ve lise ders kitaplarındaki soruların çoğunlukla düşük düzeyli bilişsel seviyelere karşılık geldiği ve yaratma basamağına uygun olmadığı; yani olgu, olay ve/ya kişileri derste geçen ifadelerle hatırlama becerisini ölçtüğü saptanmıştır (Akhan ve Öztürk, 2021; Candeğer, 2016; Kaptan İzmir ve Topçu, 2021; Mindivanlı Akdoğan ve Ceylan, 2021; Oran ve Karalı, 2019; Shara, 2020; Sholikah, 2021; Tayyeh vd., 2021).

Sonuçlar ışığında yanıtlanması gereken önemli bir soru, kazanım ve soruların bilişsel seviyeleri bakımından neden farklı olduğudur. Bu sorunun olası bir yanıtı, potansiyel olarak olgusal bilginin hatırlanmasını içeren "Doğru/Yanlış ve Boşluk Doldurmalı" maddelerin sorularda baskın olması nedeniyle, soruların olgusal bilgiyi hatırlamaktan başka bilişsel süreçleri temsil etme fırsatı sağlamamasıdır. Bu nedenle, kazanım ve soruların bilişsel seviyeleri arasındaki farklar, sorularda temsil edilen benzer madde formatlarına bağlanabilir.

Sonuç ve çalışma kapsamı (sınırlıklar) dikkate alınarak; kazanımların olgusal ile kavramsal bilgiyi anlama ve analiz etmeye odaklandığı, soruların büyük ölçüde olgusal bilgiyi hatırlama üzerinde kümelenildiği söylenebilir. Ayrıca soruların kazanımlara göre daha çok alt düzey düşünme becerilerini içerdiği sonucuna varılmıştır. Bunlara ek olarak soruların en baskın bilişsel seviyesi hatırlama seviyesi olmuştur. Bu durum ders kitabı yazarlarının, kazanımları dikkate almak ve/ya öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirmek için değil; olay, olgu ve/ya tarihsel kişilikleri hatırlamalarını istediklerini göstermektedir.

Kazanım ve soruların bilişsel seviyelerini tespit etmek için yapılan analizler derinlikli bulguların ortaya çıkmasını sağlamış; ancak ders kitabındaki tüm soruların bilişsel seviyeleri ortaya çıkarılmadığı için bulguların daha geniş yorumlanmasını da sınırlandırmıştır. Ayrıca 2021-2022 eğitim öğretim Elbay, S. (2024). Ortaokul T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük kazanımlarının ve ders kitabındaki soruların yenilenmiş Bloom taksonomisine göre analiz edilmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(1), 326-349.*
DOI. 10.51460/baebd.1282141



yılında tüm resmi/özel ortaokullarda okutulan T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders kitabından (Ataş ve Ataş, 2018) başka ders kitabı araştırmada içerik analizine tabi tutulmamıştır. Araştırmanın sınırlık ve sonuçlarına dayalı olarak getirilen öneriler şu şekildedir:

- ✓ Ortaokul T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders kitapları ölçme-değerlendirme bölümlerinde yer alan soruların öğrenme hedeflerinin temsili açısından kazanımların bilişsel seviyelerine uygun hale getirilmesi önerilmektedir.
- ✓ Ortaokul T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders kitapları yazarlarına kazanım-değerlendirme uyumu için Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından gerekli eğitimlerin verilmesi önerilmektedir.
- ✓ MEB tarafından ders kitapları inceleme komisyonlarında, kazanım-ölçme/değerlendirme arasındaki ilişkiyi inceleyen uzmanların yer almasının sağlanması önerilmektedir.
- ✓ Başka ders kitapları ve kazanımlar arasındaki ilişki/uyumun incelenmesi için araştırmaların yürütülmesi önerilmektedir.
- ✓ Bu araştırmanın odak noktası kazanım ve soruların bilişsel seviyeleri arasındaki uyum olduğundan, benzer çalışmaların ders kitaplarındaki ölçme-değerlendirme dışındaki etkinlik ve kazanımlar arasındaki uyum konusunda olması önerilmektedir.



Kaynakça

- Anderson, L. W., Krathwohl, D. R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York: Longman.
- Anderson, L. W., Krathwohl, D. R., Airasian, P. W., Cruikshank, K. A., Mayer, R. E., Pintrich, P. R., . . . Wittrock, M. C. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. U. S.: Addison Wesley Longman, Inc.
- Ataş, Ç. ve Ataş, U. (2018). *Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük 8. sınıf*. Ankara: Bir-Yay Yayınevi.
- Baghaei, S., Bagheri, M., & Yamini, M. (2021). Learning objectives of IELTS listening and reading tests: Focusing on revised Bloom's taxonomy. *Research in English Language Pedagogy, 9(1)*, 182-199.
- Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of educational objectives, the classification of educational goals, handbook I: Cognitive domain*. New York: David McKay Company.
- Büken, R. ve Artvinli, E. (2021). Sosyal Bilgiler ders kitaplarındaki Coğrafya etkinliklerinin yenilenmiş Bloom taksonomisine göre analizi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 19(2)*, 1119-1142. DOI: 10.37217/tebd.1019914.
- Büyükalan Filiz, S. ve Baysal, S. B. (2019). Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı kazanımlarının revize edilmiş Bloom taksonomisine göre analizi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 20(1)*, 234-253. DOI: 10.17679/inuefd.435796.
- Candeğer, Ü. (2016). Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük ders kitabı ölçme ve değerlendirme sorularının incelenmesi. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi, 5(15)*, 391-405.
- Coe, K., & Scacco, J. M. (2017). Content analysis, quantitative. In Matthes, J. (Ed.), *The international encyclopedia of communication research Methods* (pp. 346-356). Hoboken, NJ: Wiley-Blackwell.
- Darwazeh, A. N. (2017). A new revision of the [revised] Bloom's taxonomy. *Distance Learning, 14(3)*, 13-28.
- Darwazeh, A. N., & Branch, R. B. (2017). A revision to the revised Bloom's taxonomy. *Distance Learning, 10(3)*, 220-225.
- Demir, P. (2015). *Yenilenmiş Bloom taksonomisine göre 2005 yılı Sosyal Bilgiler Öğretim Programında yer alan kazanımlar ve seviye belirleme sınav soruları* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Demirel, Ö. (2020). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Filiz, S. B. ve Baysal, S. B. (2019). Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı kazanımlarının revize edilmiş Bloom taksonomisine göre analizi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 20(1)*, 234-253.
- Forehand, M. (2010). Bloom's taxonomy. *Emerging Perspectives on Learning, Teaching, and Technology, 41(4)*, 47-56.
- Gagne, R. M. (1977). *The conditions of learning* (3rd ed.). USA: Holt, Rinehart and Winston.
- Gagne, R. M., & Briggs, L. J. (1979). *Principles of instructional design* (2nd ed.). New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Gezer, Ş., Öner Sünkür, M., Şahin İ. ve Meral, E. (2014). 8. sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programı kazanımlarının revize edilmiş Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3(1)*, 433-455.
- Guilford, J. P. (1956). The structure of intellect. *Psychological Bulletin, 53(4)*, 267-293. <https://doi.org/10.1037/h0040755>
- Guilford, J. P. (1967). Creativity: Yesterday, today, and tomorrow. *The Journal of Creative Behavior, 1(1)*, 3-14. <https://doi.org/10.1002/j.2162-6057.1967.tb00002.x>
- Gültekin, M. ve Burak, D. (2019). 4. sınıf Sosyal Bilgiler dersi kazanımlarının Bloom ve revize Bloom taksonomilerine göre incelenmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi, 9(18)*, 121-140.



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (1), 326-349.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (1), 326-349.
Araştırma Makalesi / Research Paper

- Hsieh, H.-F., & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research, 15*(9), 1277–1288. <https://doi.org/10.1177/1049732305276687>
- Kaptan İzmir, E., & Topçu, E. (2021). Tarihsel anlama açısından T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders kitaplarında yer alan soru tipleri. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi, 4*(2), 315-332.
- Krathwohl, D. R. (2002). A revision of Bloom's taxonomy: and overview. *Theory into Practice, 41*(4), 212-218.
- Krippendorff, K. (2004). *Content analysis an introduction to its methodology* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Mayring, P. (2000). Qualitative content analysis. Forum: *Qualitative Social Research, 1*(2). Retrieved from <http://217.160.35.246/fqs-texte/2-00/2-00mayring-e.pdf>.
- Merrill, M. D. (1983). The component display theory. In C. M. Reigeluth (Ed.), *Instructional design theories and models: An overview of their current status*. NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018). *Ortaokul 8. sınıf T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programı*. Ankara: TTK.
- Mindivanlı Akdoğan, E. ve Ceylan, Y. (2021). 7. sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programı ve ders kitabının Krathwohl taksonomisine göre incelenmesi. *Milli Eğitim, 50*(229), 493-521.
- Oran, M. ve Karalı, M. A. (2019). Ortaokul 7. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabı değerlendirme sorularının Bloom taksonomisinde bilişsel alan basamaklarına göre incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi, 5*(3), 88 - 104.
- Özdemir, S. M., Altıok, S. ve Baki, N. (2015). Bloom'un yenilenmiş taksonomisine göre Sosyal Bilgiler Öğretim Programı kazanımlarının incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 4*(3), 363-375.
- Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children*. New York, NY: W.W. Norton & Co. <https://doi.org/10.1037/11494-0000>
- Rumelhart, D. E., & Ortony, A. (1977). The representation of knowledge in memory. In R.C. Anderson, R.J. Spiro & W.E. Montague (Eds.), *Schooling and the acquisition of knowledge* (pp. 99-135). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Shara, O. L. (2020). *Reading comprehension questions analysis of English textbook forward an English based on cognitive domain of revised Bloom's taxonomy* (Unpublished Mastery Thesis). Antasari State Islamic University: Indonesia.
- Sholikah, R. (2021). *An analysis of listening and speaking tasks in "Forward" textbook based on cognitive domain of revised Bloom's taxonomy* (Unpublished Mastery Thesis). Raden Intan State Islamic University of Lampung: Indonesia.
- Sönmez, V. (2020). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şanlı, C. ve Pinar, A. (2017). Sosyal Bilgiler dersi sınav sorularının yenilenen Bloom taksonomisine göre incelenmesi. *İlköğretim Online, 16*(3), 949-959.
- Tayyeh, M., Dehham, S., & Muhammed, H. (2021). An analysis of reading comprehension questions in English textbook "English For Iraq" according to revised Bloom's taxonomy. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education, 12*(7), 2868-2874.
- Uymaz, M. ve Çalışkan, H. (2019). Öğretmen yapımı Sosyal Bilgiler dersi sınav sorularının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 27*(1), 332-346.
- Wittrock, M. C. (1974). Learning as a generative process. *Educational Psychologist, 11*(2), 87-95.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. baskı). Ankara: Seçkin Yayınevi.