



**T.C.
ERCIYES ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
FELSEFE VE DİN BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**

**ORTAOKUL DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ DERSİ İÇİN
MEB TARAFINDAN HAZIRLANAN BECERİ TEMELLİ
SORULARIN TAKSONOMİK YÖNDEN İNCELENMESİ**

**Hazırlayan
Şeyma ÖRNEK**

**Danışman
Prof. Dr. Süleyman AKYÜREK**

Yüksek Lisans Tezi

Haziran 2023, KAYSERİ

**T.C.
ERCIYES ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
FELSEFE VE DİN BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**

**ORTAOKUL DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ DERSİ
İÇİN MEB TARAFINDAN HAZIRLANAN BECERİ
TEMELLİ SORULARIN TAKSONOMİK YÖNDEN
İNCELENMESİ
(Yüksek Lisans Tezi)**

**Hazırlayan
Şeyma ÖRNEK**

**Danışman
Prof. Dr. Süleyman AKYÜREK**

Haziran 2023, KAYSERİ

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK

Bu çalışmadaki tüm bilgilerin, akademik ve etik kurallara uygun bir şekilde elde edildiğini beyan ederim. Aynı zamanda bu kural ve davranışların gerektirdiği gibi, bu çalışmanın özünde olmayan tüm materyal ve sonuçları tam olarak aktardığımı ve referans gösterdiğimi belirtirim.



Şeyma ÖRNEK
İmza



T.C.
ERCIYES ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü

Anabilim Dalı : Felsefe ve Din Bilimleri

Program Adı : Yüksek Lisans

Tez Başlığı : Ortaokul Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi İçin MEB Tarafından Hazırlanan Beceri Temelli Soruların Taksonomik Yönden İncelenmesi

Yukarıda bilgileri verilen tez çalışmasının a) Giriş, b) Ana bölümler ve c) Sonuç kısımlarından oluşan (Kapak, Önsöz, Özet, İçindekiler ve Kaynakça hariç) toplam 100 sayfalık kısmına ilişkin 06/06/2023 tarihinde *Turnitin* intihal programından aşağıda belirtilen filtreleme uygulanarak alınmış olan özgünlük raporuna göre tezin benzerlik oranı: **%13**'tür.

Filtrelemeye **alıntılar dâhil** edilmiştir. Filtrelemede **yedi (7) kelimedenden daha az** örtüşme içeren metin kısımları hariç tutulmuştur.

Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tez İntihal Raporu Uygulama Esaslarını inceledim ve bu uygulama esaslarında belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmasının herhangi bir intihal içermediğini, aksinin tespit edilmesi durumunda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini bilgilerinize arz ederim. 06/06/2023

Danışman: Prof. Dr. Süleyman AKYÜREK

Öğrenci: Şeyma ÖRNEK

İmza

İmza

KILAVUZA UYGUNLUK

“Ortaokul Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Dersi İçin Meb Tarafından Hazırlanan Beceri Temelli Soruların Taksonomik Yönden İncelenmesi” başlıklı Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Lisansüstü Tez Yazım Kılavuzuna uygun olarak hazırlanmıştır.

Hazırlayan

Şeyma ÖRNEK

Danışman

Prof. Dr. Süleyman AKYÜREK

Felsefe ve Din Bilimleri ABD Başkanı

Prof. Dr. Süleyman AKYÜREK

KABUL VE ONAY TUTANAĞI

Prof. Dr. Süleyman AKYÜREK danışmanlığında **Şeyma ÖRNEK** tarafından hazırlanan “**Ortaokul Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi İçin MEB Tarafından Hazırlanan Beceri Temelli Soruların Taksonomik Yönden İncelenmesi**” adlı bu çalışma jürimiz tarafından Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü **Felsefe ve Din Bilimleri** Anabilim Dalı’nda **Yüksek Lisans Tezi** olarak kabul edilmiştir.

01/06/2023

JÜRİ:

Danışman	: Prof. Dr. Süleyman AKYÜREK	İmza
Üye	: Prof. Dr. Mehmet KORKMAZ	İmza
Üye	: Dr. Öğr. Üyesi Ali GÜNGÖR	İmza

ONAY:

Bu tezin kabulü Enstitü Yönetim Kurulu'nun /.... /..... tarih ve sayılı kararı ile onaylanmıştır.

..... /..... /

Prof. Dr. Atabey KILIÇ

Enstitü Müdürü

ÖN SÖZ

Bu araştırma, MEB tarafından ortaokul 5, 6 ve 7.sınıflar için hazırlanan Din Kültürü Ahlak Bilgisi dersi beceri temelli soruların Yenilenen Bloom Taksonomisine göre durumunu konu alan nitel bir çalışmadır. Araştırmada din kültürü ve ahlak bilgisi dersi beceri temelli soruların Yenilenen Bloom Taksonomisinin “Bilgi” ve “Bilişsel Süreç” boyutundaki durumu ve DKAB ders programındaki becerileri ölçme durumu incelenmiştir. Araştırma giriş, Yenilenen Bloom Taksonomisi, yöntem, bulgular, sonuç ve öneriler bölümlerinden oluşmaktadır. Giriş bölümünde araştırmanın probleminde ve alt problemlerinden bahsedilmiştir. Yenilenen Bloom Taksonomisi bölümünde taksonomi tanıtılmıştır. Yöntem bölümünde araştırmanın amacı, önemi, sınırlılıkları, veri toplama araçları, evren ve örnekleme; araştırmada kullanılan analizler, geçerlilik ve güvenilirlik konuları ele alınmıştır. Bulgular kısmında araştırmanın problemini ve alt problemini çözmek amacıyla toplanan veriler değerlendirilmiştir. Sonuç ve öneriler kısmında da araştırma sonuçlarına ve bu sonuçlara dayalı olarak sunulan önerilere yer verilmiştir.

Bu araştırmanın her aşamasında bana yol gösteren, desteklerini esirgemeyen, lisans ve yüksek lisans eğitimim süresince yetişmemde katkısı, emeği büyük olan kıymetli danışmanım ve hocam Prof. Dr. Süleyman AKYÜREK’e sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Din eğitimi alanını bana sevdiren, öğretmenliğim süresince daima örnek aldığım saygıdeğer hocam Prof. Dr. Muhammet Şevki AYDIN’a, lisans ve yüksek lisans eğitimim boyunca rehberliğini esirgemeyen, araştırmama fikir ve önerileriyle de destek olan ve tez jürim olan değerli hocam Prof. Dr. Mehmet KORKMAZ’a, kılavuzluğu ve katkıları için tez jürim kıymetli hocam Dr. Öğr. Üyesi Ali GÜNGÖR’e, yüksek lisans derslerinde kendilerinden çok şey öğrendiğim değerli hocalarım Doç. Dr. Cemil OSMANOĞLU ve Doç. Dr. M. Esat ALTINTAŞ’a teşekkürü borç bilirim. Araştırmamın İngilizce kısımlarında bana rehberlik edip, düzeltmeler yapan meslektaşım Dilek COŞAN’a, lisansüstündeki yol arkadaşım Gülden DEMİR’e ve araştırmam süresince daima yanımda olan sevgili Eşim’e çok teşekkür ederim.

Şeyma ÖRNEK, Kayseri, 2023

**ORTAOKUL DİN KÜLTÜRÜ ve AHLAK BİLGİSİ DERSİ İÇİN MEB
TARAFINDAN HAZIRLANAN BECERİ TEMELLİ SORULARIN
TAKSONOMİK YÖNDEN İNCELENMESİ
Şeyma ÖRNEK**

**Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü
Yüksek Lisans Tezi, Haziran 2023
Danışman: Prof. Dr. Süleyman AKYÜREK**

ÖZET

Bu araştırmanın amacı MEB tarafından ortaokul 5, 6 ve 7.sınıflar için hazırlanan Din Kültürü Ahlak Bilgisi dersi beceri temelli soruların Yenilenen Bloom Taksonomisinin “Bilgi” ve “Bilişsel Süreç” boyutuna göre durumunu incelemektir. Araştırma nitel bir araştırmadır ve durum çalışması deseni benimsenmiştir. Araştırmada MEB’in 5, 6 ve 7.sınıflar için yayımladığı beceri temelli soruların tamamı incelenmiştir. Araştırmanın verileri doküman incelemesi yolu ile toplanmış, verilerin analizi betimsel analiz yolu ile yapılmıştır. Araştırmada verilerin güvenilirliği Miles ve Huberman’ın güvenilirlik formülü kullanılarak belirlenmiştir. Araştırma sonucunda beceri temelli toplam 308 soru ile ilgili şu verilere ulaşılmıştır: “Bilgi” boyutunda soruların 71’i (%23,1) “Olgusal Bilgi”, 236’sı (%76,6) “Kavramsal Bilgi”, 1’i (%0,3) “İşlemsel Bilgi” türünde; “Bilişsel Süreç” boyutunda soruların 20’si (%6,5) “Hatırlama”, 83’ü (%26,9) “Anlama”, 12’si (%3,9) “Uygulama”, 191’i (%62) “Çözümleme”, 2’si (%0,6) “Değerlendirme” sürecinde yer almaktadır. Sorularda en fazla “Kavramsal Bilgi” türü ve “Çözümleme” süreci yer almakta, “Üstbilişsel Bilgi” türü ve “Yaratma” süreci yer almamaktadır. Araştırmada ortaya çıkan sonuçlardan yola çıkılarak soruların Yenilenen Bloom Taksonomisinin “Bilgi” boyutunda tüm bilgi türlerine, “Bilişsel Süreç” boyutunda tüm süreçlere hitap edebilecek düzeyde ve dengeli bir şekilde dağılması gerektiği önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi, Beceri Temelli Sorular, Yenilenen Bloom Taksonomisi

**AN ANALYSIS OF THE SKILL-BASED QUESTIONS PREPARED BY THE
MINISTRY OF NATIONAL EDUCATION FOR SECONDARY SCHOOL
RELIGIOUS CULTURE AND ETHICS COURSE IN TERMS OF
TAXONOMICS
Şeyma ÖRNEK**

**Erciyes University, Graduate School of Social Sciences
Master's Thesis, June 2023
Supervisor: Prof. Dr. Süleyman AKYÜREK**

ABSTRACT

The purpose of this study is to examine the status of the skill-based questions in the Religious Culture and Ethics course prepared by the Ministry of National Education according to the "Knowledge" and "Cognitive Process" dimensions of the Bloom's Revised Taxonomy. The research is qualitative and a case study pattern was adopted. All of the skill-based questions published by the Ministry of National Education for grades 5, 6 and 7 were included in the study. The reliability of the data was determined using Miles and Huberman's reliability formula. Descriptive analysis was used in the research. As a result of the research, the following data were obtained regarding a total of 308 skill-based questions: In the "Knowledge" dimension, 71 (23.1%) of the questions are "Factual Knowledge", 236 (76.6%) are "Conceptual Knowledge" and 1 (0.3%) is "Procedural Knowledge". In the "Cognitive Process" dimension, 20 (6.5%) of the questions are in the process of "Remember", 83 (26.9%) are in the process of "Understand", 12 (3.9%) are in the process of "Apply", 191 (62%) are in the process of "Analyze", and 2 (0.6%) are in the process of "Evaluate". The most common types of questions are "Conceptual Knowledge" and "Analyze" process and there are no questions in the "Create" process and "Metacognitive Knowledge". Based on the results of the study, it was suggested that the questions should be distributed in a balanced way and at a level that can address all types of knowledge in the "Knowledge" dimension and all processes in the "Cognitive Process" dimension of Bloom's Revised Taxonomy.

Keywords: Religious Culture and Ethics, Skill-Based Questions, Bloom's Revised Taxonomy

İÇİNDEKİLER

ORTAOKUL DİN KÜLTÜRÜ ve AHLAK BİLGİSİ DERSİ İÇİN MEB TARAFINDAN HAZIRLANAN BECERİ TEMELLİ SORULARIN TAKSONOMİK YÖNDEN İNCELENMESİ

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK	i
KILAVUZA UYGUNLUK	iii
KABUL VE ONAY TUTANAĞI	iv
ÖN SÖZ	v
ÖZET	vi
ABSTRACT	vii
İÇİNDEKİLER	viii
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ	x
TABLOLAR LİSTESİ	xi
GİRİŞ	1

BİRİNCİ BÖLÜM

YENİLENEN BLOOM TAKSONOMİSİ

1.1. Sınıflama/Taksonomi	4
1.2. Bloom Taksonomisi	5
1.3. Bloom Taksonomisinin Yenilenmesi	8
1.4 Yenilenen Bloom Taksonomisi	9

İKİNCİ BÖLÜM

ORTAOKUL DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ DERSİ İÇİN MEB TARAFINDAN HAZIRLANAN BECERİ TEMELLİ SORULARIN TAKSONOMİK YÖNDEN İNCELENMESİ

2.1. Araştırmanın Amacı	14
2.2. Araştırmanın Önemi	15
2.3. Araştırmanın Sınırlılıkları	15
2.4. İlgili Çalışmalar	16
2.5. Araştırmanın Yöntemi	21
2.5.1. Araştırmanın Veri Toplama Aracı ve Veri Toplama Tekniği	22
2.5.2. Araştırmanın Evren ve Örneklem Seçimi	22
2.5.3. Araştırmada Kullanılan Analizler	23

2.5.4 Araştırmada Geçerlilik ve Güvenilirlik	24
--	----

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

3.1. “MEB Tarafından Hazırlanan 5, 6 ve 7.Sınıf Beceri Temelli Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Sorularının Yenilenen Bloom Taksonomisinin “Bilgi” Boyutundaki Durumu	26
3.1.1. Yenilenen Bloom Taksonomisinin “Bilgi” Boyutu	27
3.1.1.1. “Olgusal Bilgi”	27
3.1.1.2. “Kavramsal Bilgi”	28
3.1.1.3. İşlemsel Bilgi	29
3.1.1.4. Üstbilişsel Bilgi	30
3.2. MEB Tarafından Hazırlanan 5, 6 ve 7.Sınıf Beceri Temelli Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Sorularının Yenilenen Bloom Taksonomisinin “Bilişsel Süreç” Boyutundaki Durumu	42
3.2.1. Yenilenen Bloom Taksonomisinin “Bilişsel Süreç” Boyutu	42
3.2.1.1. Hatırlama	43
3.2.1.2. Anlama	43
3.2.1.3. Uygulama	46
3.2.1.4. Çözümleme	47
3.2.1.5. Değerlendirme	48
3.2.1.6. Yaratma	49
3.3. Din Kültürü Ahlak Bilgisi Dersi İçin Hazırlanan Beceri Temelli Soruların DKAB Öğretim Programında Belirtilen Becerilerle Örtüşme Durumu	73
SONUÇ VE ÖNERİLER	82
KAYNAKÇA.....	90
EKLER	95

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

ABD	: Anabilim Dalı
a.s	: Aleyhisselam
b.	: baskı
Bkz	: bakınız
c	: cilt
CC	: Celle celaluhu
çev	: çeviri
DKAB	: Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi
Dögm	: Din Öğretimi Genel Müdürlüğü
LGS	: Liselere Geçiş Sistemi
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
PISA	: Program for International Student Assessment
s.	: sayfa
ss.	: sayfalar
SPSS	: Statistical Package for the Social Sciences
sav	: Sallallahu Aleyhi Vesellem
TIMMS	: Trends in International Mathematics and Science Study
TDK	: Türk Dil Kurumu
vd	: ve diğerleri
y	: yıl
yay	: yayınları
%	: yüzde değeri

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1.1:	Bilişsel Alan Taksonomisi	6
Tablo 1.2:	Duyuşsal Alan Taksonomisi	7
Tablo 1.3:	Devinişsel Alan Taksonomisi	7
Tablo 1.4:	Yenilenen Bloom Taksonomisinin “Bilgi” Boyutu	10
Tablo 1.5:	Yenilenen Bloom Taksonomisinin “Bilişsel Süreç” Boyutu	11
Tablo 1.6:	Bilişsel Alanda Bloom Taksonomisi ve Yenilenen Bloom Taksonomisi Arasındaki Farklar	13
Tablo 2.1:	MEB Tarafından 5, 6 ve 7.Sınıf DKAB Dersi için Hazırlanan Beceri Temelli Sorular	22
Tablo 2.2:	Beceri Temelli Soruların Yenilenen Bloom Taksonomisinin “Bilgi” ve “Bilişsel Süreç” Boyutuna Göre Analiz Örneği.....	23
Tablo 3.1:	Beceri Temelli Soruların Yenilenen Bloom Taksonomisinin “Bilgi” Boyutuna Göre Analiz Örneği	32
Tablo 3.2:	Beceri Temelli Soruların Yenilenen Bloom Taksonomisinin “Bilgi” Boyutunda Sınıf Bazında Dağılımı.....	32
Tablo 3.3:	5.Sınıf Beceri Temelli Soruların Yenilenen Bloom Taksonomisinin “Bilgi” Boyutundaki Dağılımı	35
Tablo 3.4:	6. Sınıf Beceri Temelli Soruların Yenilenen Bloom Taksonomisinin “Bilgi” Boyutundaki Dağılımı	37
Tablo 3.5:	7. Sınıf Beceri Temelli Soruların Yenilenen Bloom Taksonomisinin “Bilgi” Boyutundaki Dağılımı	38
Tablo 3.6:	Beceri Temelli Soruların Yenilenen Bloom Taksonomisinin “Bilgi” Boyutuna Göre Üniteler Bazında Dağılımı.....	39
Tablo 3.7:	Yenilenen Bloom Taksonomisinin “Bilişsel Süreç” Boyutu ile İlgili Örnek Analiz Soruları	51
Tablo 3.8:	Beceri Temelli Soruların Yenilenen Bloom Taksonomisinin “Bilişsel Süreç” Boyutunda Sınıf Bazında Dağılımı	53
Tablo 3.9:	5.Sınıf Beceri Temelli Soruların Yenilenen Bloom Taksonomisinin “Bilişsel Süreç” Boyutundaki Dağılımı	57

Tablo 3.10:	6.Sınıf Beceri Temelli Soruların Yenilenen Bloom Taksonomisinin “Bilişsel Süreç” Boyutundaki Dağılımı	58
Tablo 3.11:	7.Sınıf Beceri Temelli Soruların Yenilenen Bloom Taksonomisinin “Bilişsel Süreç” Boyutundaki Dağılımı	59
Tablo 3.12:	Beceri Temelli Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Sorularının Yenilenen Bloom Taksonomisinin “Bilişsel Süreç” Boyutuna Göre Üniteler Bazında Dağılımı	61
Tablo 3.13:	Beceri Temelli Soruların Yenilenen Bloom Taksonomisinin “Bilgi” Boyutu ile “Bilişsel Süreç” Boyutunun Karşılaştırılması	66
Tablo 3.14:	5.Sınıf Beceri Temelli Soruların Yenilenen Bloom Taksonomisinin “Bilgi” Boyutu ile “Bilişsel Süreç Boyutunun Karşılaştırılması	68
Tablo 3.15:	6. Sınıf Beceri Temelli Soruların Yenilenen Bloom Taksonomisinin “Bilgi” Boyutu ile “Bilişsel Süreç” Boyutunun Karşılaştırılması	69
Tablo 3.16:	7.Sınıf Beceri Temelli Soruların Yenilenen Bloom Taksonomisinin “Bilgi” Boyutu ile “Bilişsel Süreç” Boyutunun Karşılaştırılması	70
Tablo 3.17:	Sınıf Bazında Alt Düzey ve Üst Düzey Beceri Temelli Sorular	77
Tablo 3.18:	Beceri Temelli Alt ve Üst Düzey Soruların Yenilenen Bloom Taksonomisinin “Bilişsel Süreç” Boyuna Göre Dağılımı	78

GİRİŞ

Günümüzün eğitim anlayışı bilgiyi önceleyen, bilgiyi öne alan, bilgiye değer veren, bilgiyi güç olarak kabul eden temeller üzerine kurulmuştur. Çağımızın bireyleri sahip olmaları gereken bilginin mahiyetini bilmeli ve bilgiyi beceri haline getirecek bilişsel öğrenmeler gerçekleştirmelidir.

Bilim ve teknoloji dünyasındaki hızlı değişim, insanların değişen ihtiyaçları, eğitim alanındaki yenilikler, öğrencilerden beklenen rolleri doğrudan etkilemiştir (MEB, 2018, s. 1). Değişen bu rollerle öğrenci bilginin nesnesi değil öznesi konumuna gelmeli, bilginin karşısında pasif durumda olmamalı, kendisine aktarılan bilgileri zihinsel süreçlerinden geçirerek kendine özgü ürünler üretebilmelidir (Aydın, 2018, ss. 91-92). Bu durum öğretimin her alanında olduğu gibi din öğretimi alanında da geçerlidir.

Etkili bir din öğretimi “anamlı öğrenmeler”in artmasıyla sağlanabilir. “Anamlı öğrenmeler” öğrencilerin kişilik özelliklerinin ve sorumluluklarının farkına varmasıyla daha ahlaki ve daha özgür bir hayat inşa etmesine, özgür bir birey olarak tercihlerini ve eylemlerini bizzat kendisinin oluşturmasına katkıda bulunur (Aydın, 2019, s. 373). “Anamlı öğrenmeler” bilginin beceri haline gelmesi ile davranışlarda kendini göstermektedir. “Anamlı öğrenmeler”in davranışlara yansımalarıyla, dinin bireyin hayatı ile ilişkisi ve bireye katkısı netleşebilir. Bu amaç için de din öğretimi, bilgiye ulaşma yollarını ve akli kullanma yeteneğini geliştirici, yönlendirici şekilde hazırlanmalıdır (Akyürek, 2003, s. 66). MEB din öğretiminin bu hedeflerine hizmet etmek amacıyla günümüz eğitim anlayışında öğrenciden beklenen rolleri de dikkate alarak DKAB ders programını yenileme çalışmaları yapmaktadır.

Yenilenen DKAB ders programları oluşturulurken temel amacı öğrencilere dini bilgileri dayatmak değil, dinler hakkında farklı yorumların olduğu bir öğrenme ortamında elde edilen bilgilerin öğrencinin kendisi tarafından yorumlanıp, anlamlandırması yani

bilgiyi kendine mal edebilmesi sonucunda din konusunda kendi görüşlerini belirlemesine yardımcı olacak yaklaşımlar benimsenmelidir (Selçuk, 2005, ss. 171-172). Ayrıca günümüz öğretim programlarının öncelendiği temel becerileri öğrencilere kazandırmak için; bilginin sadece ezberini ve hatırdaki kalmasını merkeze almak değil, bilgilerin günlük hayatta karşılaşılabilecek problemleri çözme ve seçim yapması gereken durumlarla karşılaştığında kullanılabilmesini sağlamak gereklidir. Çağımızın din öğretimi ihtiyacına cevap verebilecek bir öğretim için bu amaçlara uygun şekilde program öğeleri oluşturulmalıdır.

Başarılı bir din öğretimin temel şartı öğretim sürecinin en başından itibaren bir program dâhilinde hareket etmek ve programın dört temel ögesini birbiri ile uyumlu ve bir birbirini destekler şekilde oluşturmaktır. Güncellenen en son DKAB programı 2018’de yayımlanmıştır. 2018 DKAB programı yapılandırmacı öğrenme modeline uygun, çoklu zekâyı, öğrenci merkezli öğrenmeyi, beceri temelli öğrenme yaklaşımları dikkate alınarak hazırlanmıştır. Programda bahsedilen bu yaklaşımların etkisiyle temel becerileri ön plana alan, öğrencilerin öğrenme sürecinde aktif olabilecekleri ve öğretmenlerin öğrencilere rehberlik edebilecekleri ve araştırma yapabilecekleri, keşfedebilecekleri, problem çözebilecekleri ortamların oluşturulmasının önemi üzerinde durulmuştur. Hedeflerin, içeriğin, eğitim durumlarının, ölçme ve değerlendirmenin bu amaca uygun olarak düzenlendiği belirtilmiştir (MEB, 2018, ss. 5-8).

DKAB programının belirlediği bu genel çerçeveye uygun olarak hazırlanan hedefler ve içerik belirleme sürecinden sonra MEB eğitim durumları için resmî sitesinde örnek ders işlenişlerine yer vermiştir. MEB “<https://odsgm.meb.gov.tr/>” adlı sitesinde de ölçme ve değerlendirme için düzenli olarak her üniteye ait beceri temelli sorular yayımlamıştır. Bu sorular daha sonra kitap haline getirilerek okullarda öğrencilere ücretsiz olarak dağıtılmıştır.

MEB’e ait bu soruların “Bilgi” yapısı olarak hangi türde olduğunu “Bilişsel Süreç”lerin hangisinde yer aldığını tespit etmek, DKAB programının “anlamli öğrenmeler’e ve hedeflediği beceri temelli yaklaşıma ulaşması açısından önemlidir. Yayımlanan bu soruların hangi “Bilgi” türünde olduğu ve öğrenmenin hangi “Bilişsel Süreç” seviyesine karşılık geldiğini tespit etmek için taksonomiler/sınıflamalar kullanmak gereklidir. Çalışmamızda bu amaca en uygun görünen ve iki boyutlu bir

taksonomi olan Bloom'un yenilenen taksonomisi tercih edilmiştir. Bu çerçevede araştırmamızda MEB tarafından ortaokul 5, 6 ve 7.sınıf DKAB dersi için hazırlanan beceri temelli soruların Yenilenen Bloom Taksonomisinin “Bilgi” ve “Bilişsel Süreç” boyutları açısından durumu ve DKAB ders programındaki becerileri ölçme durumu incelenmiştir.

Araştırmada “MEB tarafından 2022-2023 eğitim-öğretim yılında ortaokul DKAB dersi 5, 6 ve 7.sınıflar için hazırlanan beceri temelli sorular Yenilenen Bloom Taksonomisine göre ne durumdadır?” sorusuna yanıt aranmıştır. Araştırmanın temel problemine çözüm bulmak amacıyla şu alt problemler belirlenmiştir:

1. MEB tarafından hazırlanan 5, 6 ve 7.sınıf beceri temelli din kültürü ve ahlak bilgisi soruları Yenilenen Bloom Taksonomisinin “Bilgi” boyutunda ne durumdadır?
2. MEB tarafından hazırlanan 5, 6 ve 7.sınıf beceri temelli din kültürü ve ahlak bilgisi soruları Yenilenen Bloom Taksonomisinin “Bilişsel Süreç” boyutunda ne durumdadır?
3. Din kültürü ahlak bilgisi dersi için hazırlanan beceri temelli soruların DKAB öğretim programında belirtilen becerilerle örtüşme durumu nedir?

BİRİNCİ BÖLÜM

YENİLENEN BLOOM TAKSONOMİSİ

1.1. Sınıflama/Taksonomi

Taksonomi daha çok biyoloji gibi canlılarla ilgili alanlarda kullanılan bir kavramdır. Canlılar dünyasının sınıflandırılması ve bu sınıflandırmalar yapılırken kullanılan temel kural ve prensipler taksonomi kavramının temel çerçevesini oluşturur. Taksonomi kavramı Antik Yunanca'da "*taksis*" (düzenleme) ve "*nomos*" (yasa) kelimelerinin bir araya gelmesiyle oluşmuştur ve "tasnif ederek dağıtma, sınıflama" demektir (Küçükahmet, 2003, s. 15). Eğitim alanında kullanılan taksonomi kavramı ise; hedef davranışların "basitten karmaşığa, kolaydan zora, somuttan soyuta birbirlerinin ön koşulu olacak şekilde aşamalı sıralanması" şeklinde tanımlanmaktadır (Sönmez, 2015, s. 41).

Taksonomi özel bir sınıflama yaklaşımıdır. Bu özel sınıflamada kategorilerin bir boyutta sıralanması esastır. Kategorilerin kendi içinde de bir aşamalılığı ve ön koşul ilişkisi vardır. Bir alt basamaktaki öğrenmeler, diğer öğrenmelerin niteliğini etkilemekte, onların içinde devam etmektedir (Akyürek, 2016, s. 19).

Eğitimde sınıflama kullanmak sınıflamadaki her bir kategorinin temel özelliklerini belirleyip, o kategorideki tüm veriler hakkında bilgi sahibi olmaya yardım eder (Anderson vd., 2014, s. 6). Taksonomiden yararlanılarak eğitim hedefleri ile ilgili anlayış artırabilir ya da derinleşebilir. Geçmişten günümüze öğretim ve öğrenme ile ilgili sorulara cevap bulmaya çalışılarak günümüz eğitim anlayışına ulaşılmıştır. Bu sorulardan en önemli dört tanesi şunlardır:

1. Eldeki sınırlı öğretim süresi içinde öğrencilerin öğrenmeleri gerekenler nelerdir?

2. Sınıf mevcutları gittikçe artan öğrencilerin üst düzey öğrenmelere ulaşabilmeleri için öğretim nasıl planlanmalı ve gerçekleştirilmelidir?
3. Öğrencilerin ne derece iyi öğrendikleri konusunda doğru bilgiler verebilecek ölçme ve değerlendirme araç ve gereçleri nasıl hazırlanabilir veya seçilebilir?
4. Hedefler, öğretim ve değerlendirmenin tutarlı olması nasıl sağlanabilir?

Taksonomi yaklaşımı neyin öğrenmeye değer olduğu sorusuna doğrudan karşılık vermeyebilir. Fakat standartlar oluşturarak öğretim programı hazırlamaya rehberlik edebilir. Taksonomi hedefleri sınıflaması ile öğretmenlere öğrencilerin ilgili hedeflere ulaşmalarını kolaylaştırmak için yardımcı olur. Amaçlar taksonomi ile sınıflanınca ölçme ve değerlendirme sürecinde kullanılacak araç ve gereç belirlemek, öğretimin sonunca hangi seviyede öğrenme gerçekleştiğini değerlendirmek kolaylaşır. Taksonomi hedefler, öğretim ve değerlendirme arasındaki uyum için bir mihenk taşı gibidir. Oluşturulacak taksonomi tabloları ile öğretimin temel öğeleri sınıflandırılabilir (Anderson vd., 2014, ss. 9-16).

Eğitim alanında SOLO, Fink, Dettmer Taksonomileri gibi birçok sınıflama oluşturularak taksonomi kullanılmıştır. Fakat ülkemizde ve dünyada bilinirliği, uygulanması yaygın olan Bloom Taksonomisi ve Yenilenen Bloom Taksonomisidir (Arı, 2013, s. 288).

1.2. Bloom Taksonomisi

Eğitimde başarıyı artırmak ve eğitim hedeflerini aşamalı olarak sınıflandırmaya standartlar getirmek amacıyla Bloom'un öncülüğü ile Amerika'da 1949 yılında bir grup eğitim uzmanı bir araya gelmiştir. Uzun süren bir süreç sonunda çalışmalarını "*Eğitim Hedeflerinin Aşamalı Sınıflandırılması*" başlığı altında 1956 yılında yayımlamıştır (Krathwohl, 2002). Bahsi geçen çalışmalarda birçok uzman yer almasına rağmen, ortaya çıkan sınıflamaya Bloom öncülük ettiği için alanyazında bu çalışmaya "Bloom Taksonomisi" ismi verilmiştir (Yurdabakan, 2012, s. 328).

Bloom Taksonomisi ile taksonomi kavramı eğitim dünyasında daha çok kullanılmaya başlamıştır. Yayımlandığı zamandan itibaren taksonomiye olan ilgi sürekli artış göstermiştir ve Bloom'un çalışması 22 dile çevrilmiştir. Bloom, hazırlamış oldukları taksonomiye bir ölçüm aracı olarak görmesi yanında, eğitim dünyasında başka roller de

üstleneceğini düşünmüştür. Bu roller, öğretimin amaçları için ortak bir dil oluşturmak, eğitim hedeflerinin özelliklerini ve öğretim programının öğeleri arasındaki uyumu belirlemek, eğitim sürecinde eğitim imkânlarının nasıl çeşitlendirilebileceği konusunda yol gösterici olmak şeklinde açıklanabilir (Çelikleş, 2021, ss. 289-290).

Bloom'un taksonomisinde hedeflerin aşamalı sınıflaması "Bilişsel", "Duyuşsal" ve "Devinişsel" olarak üç alanda gruplandırılır (Demirel, 2011, s. 107). Taksonomi hazırlanırken temel amaç bu üç alan için de taksonomi hazırlamaktır (Bloom, 1956, s. 26). Ama başlangıçta sadece bilişsel alan ile ilgili kısım hazırlanmıştır. Bilişsel Süreç, "zihindeki öğrenmelerin yoğunluklu olduğu ve zihinsel yetilerin geliştirildiği alandır" (Demirel, 2011, s. 107). Bu sebeple kazanımların bilişsel süreç kısmı üzerinde öncelikli durulmuştur. İlk olarak Bloom Taksonomisinin bilişsel basamakları ve bunların alt basamakları oluşturulmuştur. Duyuşsal alan bilişsel alandan on yıla yakın bir süre sonunda oluşturulabilmiştir (Krathwohl, Bloom, & Masia, 1964). Devinişsel alanla ilgili taksonomi ise bu çalışma grubundan bağımsız araştırmacıların çalışmaları ile ortaya çıkmıştır (Yüksel, 2007, s. 480). Simpson (1966), Dave (1970) ve Harrow (1972) tarafından yayımlanmıştır.

Bilişsel alan zihin öğrenmelerinin yoğunlukta olduğu ve zihinsel melekelerin geliştirildiği alandır (Demirel, 2011, s. 107). Bilişsel alan taksonomisinin aşamaları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 1.1: Bilişsel Alan Taksonomisi

Bilgi: Belirli Bir Alana Özgü Bilgiler (Terimler Bilgisi, Olgular Bilgisi) Belirgin Bir Alanla İlgili Bilgilerle Uğraşma Araçları ve Yolları Bilgisi (Alışılabilir Bilgisi, Yönelimler ve Aşamalı Diziler Bilgisi, Sınıflamalar ve Kategoriler Bilgisi, Ölçütler Bilgisi, Yöntem Bilgisi) Bir Alandaki Evrensel ve Soyutlamalar Bilgisi (İlke ve genellemeler bilgisi, Teori ve Yapılar Bilgisi)
Kavrama: Çevirme, Yorumlama, Yordama
Uygulama
Analiz: Öğelerin Analizi, İlişkilerin Analizi, Örgütlenme İlkelerinin Analizi
Sentez: Özgün Bir İletişim Muhtevası Oluşturma, Bir Plan veya İşlemler Takımı Önerisi Oluşturma, Soyut İlişkiler Takımı Geliştirme
Değerlendirme: İç Kanıtlar Bakımından Yargılama, Dış Ölçütler Bakımından Yargılama

Kaynak: (Bloom, 1956, ss. 141-225; Sönmez, 2015, ss. 61,62)

Bloom Taksonomisinin bilişsel süreç kısmındaki basamaklar alt düzey beceriler ve üst düzey beceriler olmak üzere ikiye ayrılır. İlk üç basamak alt düzey beceriler, kalan üç basamak da üst düzey beceriler olarak adlandırılır (Wilensky, 1991, s. 13). Uygulama basamağı hariç tüm basamakların alt kategorileri oluşturulmuştur.

Duyuşsal alan bireyin kişisel özelliklerinin ön planda olduğu; sevgi, korku, kin, ilgi gibi duyuşsal yönlerin ağır bastığı alandır (Demirel, 2011, s. 107). Duyuşsal alan için hazırlanan taksonomide “Alma” ve “Bir Değer ya da Değer Bütünü ile Nitelenmişlik” basamakları arasında aşamalı, birbirini tamamlayan bir süreç izlenmiştir. Bu taksonomide aşağıdan yukarı doğru bir hareketlilik vardır. Birey bir alt basamağı içselleştirmeden bir üst basamağa çıkamaz. Duyuşsal alanla ilgili terimler bu taksonomi ile daha anlaşılır bir hale gelmiştir (Karagöl, 2022, s. 220). Duyuşsal alan taksonomisinin aşamaları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 1.2: Duyuşsal Alan Taksonomisi

Alma: Farkında olma, alamaya açıklık ve kontrollü/seçici dikkat
Tepkide Bulunma: Uysallık, isteklilik ve doyum
Değer Verme: Değeri kabullenme, değeri yeğleme ve değere adanmışlık
Örgütlenme: Değeri kavramsallaştırma ve değeri örgütlenme
Bir Değer ya da Değerler Bütünü ile Nitelenmişlik: Genelleşmiş örüntü ve nitelenme

Kaynak: (Sönmez, 2015, s. 101)

Kişinin kaslarını, vücut organlarını kullanarak öğrenilmiş beceriler ortaya koyması devinişsel alan kapsamına girer. Devinişsel alan, bilişsel ve duyuşsal alan ile iç içedir. Bu alanda davranışlar çeşitli düzeylerde öğrenilebilir. Davranışlar basitten karmaşığa, kolaydan zora, bir organın hareketinin yanı sıra birden fazla organın koordineli hareketine doğru aşamalı sınıflanabilir. Kişi bu davranışları taklit ederek ortaya koyabilir, daha üst düzeyde otomatik yapar, daha da ileri düzeyde ise etkili ve verimli yeni bir davranış ortaya koyar (Sönmez, 2015, ss. 112-113). Devinişsel alan taksonomisinin aşamaları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 1.3: Devinişsel Alan Taksonomisi

Uyarılma: Algılama, Bedensel Kurulma
Kılavuz Denetiminde Yapma: Kılavuzlayanla Yapma, Kendi Kendine Yapma
Beceri Haline Getirme: İstenilen Nitelikte Yapma, İstenilen Nitelik ve Sürede Yapma, İstenilen Nitelik, Süre ve Yeterlikte Yapma
Duruma Uydurma
Yaratma

Kaynak: (Sönmez, 2015, s. 114)

1.3. Bloom Taksonomisinin Yenilenmesi

Bloom 1971 yılında bir yazısında şöyle demiştir:

İdeal olarak her alandaki hedeflerin bu alanın dili ile hazırlanmış bir sınıflaması (taksonomisi) olmalıdır. Bu durumda taksonomi daha ayrıntılı, alandaki uzmanların özel diline ve düşüncesine daha yakın olacak ve muhtemelen kategorilere yenileri eklenerek, kategoriler birleştirilerek veya uygun olan yerlerde kategoriler dikkate alınmayarak, bunlar alanın kendine uygun alt bölümlerini ve eğitim seviyelerini daha iyi yansıtır hale gelecektir (Anderson vd., 2014, s. 30).

Bloom, hazırlanmasına öncülük ettiği taksonominin eğitim dünyasının ihtiyaçlarına göre zaman içinde yenileneceği ve taksonomiye düzenlemeler yapılacağı görüşündedir. Nitekim zamanla eğitim uzmanları Bloom Taksonomisinde güncelleme çalışmaları yapma gerekliliğini savunan gerekçeler öne sürmüşlerdir.

Bloom Taksonomisi basitten karmaşığa doğru tek boyutlu bir sıralama öngörüyordu. Yani Bloom' un teorisine göre bir alt basamaktaki öğrenme daima bir üst basamaktan daha kolaydı. Fakat eğitim ortamlarında karşılaşılan bazı durumlarda alt basamaklardaki bilgi basamağına ait bir davranış, analiz ve değerlendirme basamağı gibi üst basamaklardan daha karmaşık olabiliyordu (Amer, 2006, s. 214).

Bloom Taksonomisi aşamalı bir sınıflamadır. Alttaki hedeflere ulaşılmadan üst hedeflere ulaşılabileceği kabul edilmez. Oysa bazı alanlarda alt düzeydeki bir davranış sergilenmeden üst düzey bir davranışa ulaşılabilir (Arı, 2011, s. 749). Öğretim sürecinde taksonomiye yer verilirken bu aşamalılığı şart koşturmak taksonominin kullanımını zorlaştırmaktadır.

Bloom Taksonomisinin yenilenmesi için başka sebepler de öne sürülmektedir. Bunlardan biri, eğitimcilerin Bloom taksonomisi üzerinde tekrar düşünmelerini sağlamaktır. Çünkü bu taksonomi geçmişte kullanılmış ve başarıya ulaşmış günümüzde artık kullanılması ihtiyaç duyulmayacak bir sınıflama değildir. Taksonomi günümüzde tasarım, uygulama, ölçme ve değerlendirme konularının problemleri ile ilgili fikirler üretmektedir. Bloom Taksonomisinin yenilenmesi için öne sürülen başka bir neden de 1956'dan beri Amerika ve dünyadaki gelişmelerin, gelişim ve öğrenme psikolojisi,

öğretim yöntem ve teknikleri, ölçme ve değerlendirme ile ilgili güncel bilgilerin bu taksonomiyle birleştirilmesi ihtiyacının ortaya çıkmasıdır (Bümen, 2006, s. 4).

Bloom taksonomisinin orijinal halinin yayımlandığı yıllar II. Dünya Savaşı'ndan sonraki döneme denk gelmektedir. O dönemde eğitim dünyasında davranışçı akımlar yaygındır ve orijinal taksonomi bu akımdan etkilenecek şekilde hazırlanmıştır. Günümüzde ise eğitim anlayışları davranışçılıktan yapılandırmacı eğitim anlayışına kaymıştır (Arı, 2011, s. 751). Bu sebeplerle de Bloom Taksonomisinin günümüzün eğitim anlayışına uygun bir şekilde güncellenmesi gerekmiştir.

Bloom Taksonomisinin uzun yıllar kullanımından sonra eğitim dünyasındaki gelişmelere paralel olarak alternatif taksonomiler oluşmaya başlamıştır. Bu taksonomiler tek boyutlu ve çok boyutlu olarak ikiye ayrılmaktadır. “Tek boyutlu sınıflamalar Gerlach ve Sullivan, Hannah ve Michaelis, Gagné ve Briggs, Stahl ve Murphy, Quellmalz, Hauenstein ve Haladayna; çok boyutlu olanlar ise, Tuckman, Marzano, Romizowski, Anderson ve Krathwohl Yenilenen Bloom, DeBlock ile Williams ve Haladayna taksonomileridir” (Yüksel, 2007, s. 504). Araştırmamıza konu olan Yenilenen Bloom Taksonomisi “Bilgi” ve “Bilişsel Süreç” boyutundan oluşması sebebiyle çok boyutlu taksonomiler kapsamına girmektedir.

1.4 Yenilenen Bloom Taksonomisi

Bloom Taksonomisi sonrasında birçok sınıflama yapılmıştır ama bu sınıflamalar içerisinde eğitimcilerin dikkatini en çok çeken taksonomi Anderson ve çalışma ekibinin temellerini Bloom Taksonomisine dayandırarak geliştirdiği taksonomi olmuştur. Bu taksonomi de aynı Bloom Taksonomisinde olduğu gibi çeşitli yükseköğretim uzmanlarının beraber çalışmaları sonucu ortaya çıkmıştır (Yüksel, 2007, s. 505).

Bloom'un öğrencilerinden Lorin W. Anderson 1995 yılı Kasım ayında orijinal taksonomiyi yeni yüzyılın eğitim anlayışına uygun olarak düzenlemek amacıyla bir çalışma grubu kurmuştur. Bu çalışma grubunda Anderson'un bilişsel psikolog, eğitim programı kuramcıları ve araştırmacıları, ölçme ve değerlendirme uzmanları yer almaktadır. Bu çalışma grubu Bloom'un Taksonomisini geliştirmek amacıyla beş yıl boyunca çalışmıştır. Senede iki kere New York'ta buluşup, konu ile ilgili yaptıkları çalışmaları değerlendirmiştir (Anderson vd., 2014, s. xxi). Bu çalışmalarla orijinal Bloom Taksonomisinin bilişsel alanı ile ilgili güncellemeler yapılmıştır.

Yenilen Bloom Taksonomisi tüm dünyaya Anderson ve çalışma arkadaşlarının 2001 yılında yayımladıkları “*A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing*” adlı kitapları ile duyurulmuştur. Bu çalışmada orijinal taksonomiye yenilerken nasıl bir yol izlediklerini ayrıntılı bir şekilde anlatmışlardır. Hazırladıkları bu yeni taksonomiye bambaşka ve farklı bir kavramla adlandırmamış sadece Bloom isminin başına yenilenen (revize edilen) kelimesini getirmişlerdir. Anderson, dünya genelinde taksonomi kullanımı ile ilgili yapılan bir araştırmada görüşleri alınmak istendiğinde revize ettiği Bloom Taksonomisinin adının “Anderson Taksonomisi” olarak kullanılmasını istememiş, “Yenilenen Bloom Taksonomisi” kavramının kullanılmasını istemiştir ve başka bir taksonomi oluşturma fikirlerinin olmadığını belirtmiştir (Arı, 2013, ss. 284-285). Bu da Anderson’ın, Bloom’un taksonomisine alternatif bir taksonomi oluşturmadığını, var olan taksonomiye geliştirmeye çalıştığını göstermektedir.

Yenilen Bloom Taksonomisi iki boyuttan oluşmaktadır. Bunlar “Bilgi” boyutu ve “Bilişsel Süreç” boyutudur. Bu iki boyutun aşamaları aşağıdaki tablolarda verilmiştir.

Tablo 1.4: Yenilenen Bloom Taksonomisinin “Bilgi” Boyutu

<p>1. Olgusal Bilgi: Bir konu alanını tanımış, o alandaki problemleri çözebilen bir öğrencinin bilmesi zorunlu olan temel öğeler</p> <p>1.1. Terimler bilgisi</p> <p>1.2. Özel ayrıntı ve öğeler bilgisi</p>
<p>2. Kavramsal Bilgi: Geniş bir yapının temel öğeleri arasında bulunan ve bu yapıyı oluşturan öğelerin birlikte hareket etmesini sağlayan ilişkiler</p> <p>2.1. Sınıflamalar ve sınıfların bilgisi</p> <p>2.2. İlkeler ve genellemeler bilgisi</p> <p>2.3. Kuramlar, modeller ve yapılar bilgisi</p>
<p>3. İşlemsel Bilgi: Bir şeyin nasıl yapılacağı, araştırma yöntemleri ve beceri, algoritma, teknik ve yöntemlerden nasıl yararlanılacağına ilişkin ölçütler</p> <p>3.1. Alana özgü beceri ve çözüm yollarının bilgisi</p> <p>3.2. Alana özgü yöntem ve tekniklerin bilgisi</p> <p>3.3. Uygun işlemlerin kullanılacağı zamanın belirlenmesine ilişkin ölçütler bilgisi</p>
<p>4. Üstbilişsel Bilgi: Genelde bilişle ilgili bilgi, kişinin kendi bilişinin farkında ve onunla ilgili bilgi sahibi olması</p> <p>4.1. Stratejik bilgi</p> <p>4.2. Uygun bağlam ve koşullarla ilgili olanlar da dâhil olmak üzere bilişsel görevlerle ilgili bilgi</p> <p>4.3. Kendi kendisi hakkında bilgi</p>

Kaynak: (Anderson vd., 2014, s. 59)

Tablo 1.5: Yenilenen Bloom Taksonomisinin “Bilişsel Süreç” Boyutu

1. Hatırlama 1.1. Tanıma 1.2. Hatırlama
2. Anlama 2.1. Yorumlama 2.2. Örneklendirme 2.3. Sınıflama 2.4. Özetleme 2.5. Sonuç çıkarma 2.6. Karşılaştırma 2.7. Açıklama
3. Uygulama 3.1. Yapma 3.2. Yararlanma
4. Çözümleme 4.1. Ayırıştırma 4.2. Örgütlenme 4.3. İrdeleme
5. Değerlendirme 5.1. Denetleme 5.2. Eleştirme
6. Yaratma 6.1. Oluşturma 6.2. Planlama 6.3. Üretme

Kaynak: (Anderson vd., 2014, ss. 86-88)

Yenilen Bloom Taksonomisinin, Bloom Taksonomisinden farklarını şöyle sıralayabiliriz:

1. Yenilen Bloom Taksonomisi önceki taksonomi gibi tek boyutlu değil iki boyutludur, bilginin yapısını da sınıflandırmıştır. “Bilgi” ve “Bilişsel Süreç” boyutlarından oluşmaktadır. Bu boyutlar birbiriyle ilişkilidir. “Bilişsel Süreç” boyutunun herhangi bir aşamasında “Bilgi” boyutundaki dört çeşit bilgi öğrenme malzemesi olarak kullanılabilir (Anderson vd., 2014, s. 354).

2. Yenilenen Bloom Taksonomisinde isim formundan fiil formuna geçilmiştir. Bloom Taksonomisinin bilişsel kısmının ilk basamağı olan “Bilgi” basamağı hem isim hem de fiil formları içeren içeriğe sahiptir. Yenilenen Bloom Taksonomisi ile *Bilgi* basamağının isim formu için ayrı bir boyut hazırlanmıştır. *Bilgi* basamağının fiil formu ismi “Hatırlama” olarak değiştirilerek “Bilişsel Süreç” boyutuna alınmıştır (Çelikleş, 2021, s. 291).

3. Yenilen Bloom Taksonomisinde “Bilişsel Süreç” kısmı için kullanılan bazı isimler farklılaşmıştır. Bilgi yerine “Hatırlama”, kavrama yerine “Anlama”, analiz yerine “Çözümleme”, sentez yerine “Yaratma” kavramları kullanılmıştır.

4. Yenilenen Bloom Taksonomisinde “Bilişsel Süreç” kısmında yaratma değerlendirmeden daha üst bir beceri olarak kabul edilerek ve değerlendirme yapılmadan yaratıcılık/üretme olamayacağı varsayımı ile “Değerlendirme” bir alt basamağa alınmıştır.

5. Bloom taksonomisi yayımlandığında çok fazla örnek ders işlenişine yer verilmemiştir. Yenilenen Bloom Taksonomisinin temelini oluşturan kitapta (Anderson vd., 2014) çok sayıda örnek ders işlenişleri yayımlanmıştır.

6. Bloom taksonomisi daha çok yükseköğretime yönelik hazırlanan bir taksonomi iken (Bloom, 1956) Yenilen Bloom Taksonomisi ilk ve orta düzey eğitim kurumları için hazırlanmıştır (Anderson & Krathwohl, 2001).

7. Bloom Taksonomisinde alt kategoriler yerine ana kategoriler ayrıntılı bir şekilde tanıtılmıştır. Yenilen Bloom Taksonomisinde alt kategoriler örneklendirmeler, ünite örnek çözümlenmeleri ile ayrıntılı bir şekilde tanıtılarak, ana kategorilerin tanımı ortaya çıkmıştır (Anderson vd., 2014, s. 351).

8. Bloom taksonomisinde süreç kategorileri arasında sıkı bir standart varken Yenilen Bloom Taksonomisinde daha esnek bir yapı söz konusudur ve sıkı bir hiyerarşidense öğretmenlerin taksonomiye kolay kullanması daha önemlidir (Anderson vd., 2014, s. 354).

Taksonomi yenileme çalışmaları ile yeni anlayışlar ve bilgi birikimleri çerçevesinde gelişen öğrenme-öğretme süreçlerine uygun bir yapı oluşturulmaya çalışılmıştır. Orijinal taksonomideki katı hiyerarşik çerçeve esnetilmiş, terminolojik ve yapısal yeniliklerle öğretimin planlanması kolaylaştırılmış, “Bilgi” ve “Bilişsel Süreç” boyutu olarak alt basamakların yenilenmesi ve sayısının artırılması ile hedef yazma kolaylaşmış, değerlendirme sürecinde performans değerlendirme ön plana çıkmıştır (Tutkun vd., 2015, s. 57).

Bilişsel alanda Bloom Taksonomisi ve Yenilenen Bloom Taksonomisi arasındaki kavram kullanımı ve sıralama olarak ortaya çıkan farklar aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 1.6: Bilişsel Alanda Bloom Taksonomisi ve Yenilenen Bloom Taksonomisi Arasındaki Farklar

Bloom Taksonomisi (1956)	Yenilenen Bloom Taksonomisi (2001)
Değerlendirme	Yaratma
Sentez	Değerlendirme
Analiz	Çözümleme
Uygulama	Uygulama
Kavrama	Anlama
Bilgi	Hatırlama

Kaynak: (Anderson vd., 2014, s. 356; Arı, 2013, s. 262)

İKİNCİ BÖLÜM

ORTAOKUL DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ DERSİ İÇİN MEB TARAFINDAN HAZIRLANAN BECERİ TEMELLİ SORULARIN TAKSONOMİK YÖNDEN İNCELENMESİ

2.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; 5, 6 ve 7.sınıflar için MEB tarafından hazırlanan beceri temelli DKAB dersi sorularının Yenilenen Bloom Taksonomisinin “Bilgi” ve “Bilişsel Süreç” boyutundaki durumunu ve DKAB ders programındaki becerileri ölçme durumunu belirlemektir.

Günümüz öğretim programlarının önelediği temel becerileri öğrencilere kazandırmak için; bilginin ezberlenmesini ve hatırlanmasını merkeze almak değil, bilgilerin günlük hayatta karşılaşılabilecek problemleri çözmeye ve seçim yapması gereken durumlara karşılaştığında kullanabilmesini sağlamak gereklidir (Crawford vd., 2009, s. 16). Öğretim programın öğeleri bu amaca uygun şekilde hazırlanmalıdır (Sönmez, 2015, ss. 130,149). İlk üç öge bu şekilde düzenlendikten sonra programın ölçme ve değerlendirme kısmı da çağımızın eğitim ihtiyaçlarına cevap verebilecek üst düzey öğrenmelere yardım edecek şekilde hazırlanmalıdır. Bunun için de öğretim programının ölçme ve değerlendirme kısmında kullanılan sorularda, öğrencilerin farklı öğrenme becerilerinin gelişmesine hizmet eden Yenilenen Bloom Taksonomisinin “Bilgi” türleri ve “Bilişsel Süreç”leri kullanılabilir.

Araştırmada, bu temel düşünceden yola çıkarak MEB’ in ortaokul DKAB dersi için hazırladığı beceri temelli soruların Yenilenen Bloom Taksonomisinin “Bilgi” boyutuna ve “Bilişsel Süreç” boyutuna göre durumu belirlenmiştir. Daha sonra beceri temelli soruların DKAB ders programındaki becerileri ölçme durumu incelenmiştir.

2.2. Araştırmanın Önemi

Din öğretimi bilimi, eğitim bilimlerinin öğretim alanında ulaştığı kavram ilke ve kuralları din öğretimine uyarlamayı, din öğretimi için yeni yöntem, içerik, araç-gereç, materyal geliştirme ihtiyacını ortaya koymayı, eğitim dünyasındaki gelişmeleri incelemeyi, deneysel çalışmalar yaparak din öğretimine ilişkin yöntem, içerik, araç-gereç, materyal geliştirmeyi amaçlamaktadır (Akyürek, 2021, s. VI). Yenilenen Bloom Taksonomisi günümüz eğitim dünyasında adı çok sık geçen, eğitim uygulamalarında kullanılan, yurtiçi ve yurtdışında pek çok araştırma yapılan bir taksonomidir. Yenilenen Bloom Taksonomisini din öğretimi ile araştırmalara konu etmek, din öğretimi biliminin yukarıda bahsedilen bu hedeflerinin gerçekleşmesine yardımcı olacaktır. Fakat alanyazına bakıldığında din öğretimi alanında Yenilenen Bloom Taksonomisi ile ilgili çok az araştırmaya rastlanmıştır. Konu ile ilgili yapılan bu az sayıda araştırma da DKAB dersi kazanımları ile ilgilidir. Yenilenen Bloom Taksonomisi ile ilgili DKAB dersinin ölçme ve değerlendirme uygulamalarını konu alan araştırma yapılmamıştır. Bu araştırma ile DKAB dersi beceri temelli sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin “Bilgi” ve “Bilişsel Süreç” boyutlarında ne durumda olduğu belirlenmiştir. Alanyazında, bu şekilde bir çalışmaya rastlanmamış olması sebebiyle araştırma özgün bir çalışmadır.

DKAB dersi beceri temelli soruların Yenilenen Bloom Taksonomisine göre durumunun belirlenmesi ile ölçme değerlendirme faaliyetlerini geliştirmek adına Milli Eğitim Bakanlığı’na, DKAB dersinin programını ve kitabını hazırlayanlara, ölçme ve değerlendirme sürecini hazırlayanlara, öğretmenlere, özel anlamda din eğitiminde ölçme değerlendirme çalışacak araştırmacılara; genel anlamda Yenilenen Bloom Taksonomisini çalışacak araştırmacılara fikirler verilebilecektir.

2.3. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma,

1. MEB tarafından 5, 6 ve 7.sınıflar için 2022-2023 eğitim öğretim yılında yayımlanmış olan beceri temelli DKAB soruları ile sınırlıdır.
2. Araştırmanın ilgili ölçme ve değerlendirme kısmı 2018’de yayımlanan en son DKAB programı ile sınırlıdır.

3. Araştırma <http://odsgm.meb.gov.tr/> sitesinde yayımlanan beceri temelli sorularla sınırlıdır.
4. Araştırmaya veri olan soruların incelenmesi Yenilenen Bloom Taksonomisinin “Bilgi” ve “Bilişsel Süreç” boyutu ile sınırlıdır.

2.4. İlgili Çalışmalar

Alanyazında araştırmamıza katkı sağlayacağı düşünülen çalışmalar incelenmiş ve bazı temel çalışmalar aşağıda özetlenmiştir.

Mehmet Yıldız “*Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (4-8) Öğretim Programı Bilişsel Kazanımların Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre İncelenmesi*” adlı makalesinde 2018’den itibaren uygulanmaya başlanan DKAB (4-8) Öğretim Programı’nda yer alan bilişsel kazanımları Yenilenen Bloom Taksonomisine göre analiz etmiştir. Araştırmada DKAB (4-8) Öğretim Programı’nda yer alan bilişsel kazanımların taksonominin her iki boyutunda da kazanımların alt düzey basamaklarda yoğunlaştığı tespit edilmiştir. Kazanımların büyük çoğunluğunun “Bilgi” boyutunda, “Olgusal Bilgi” ve “Kavramsal Bilgi” türlerinde; “Bilişsel Süreç” boyutunda ise “Hatırlama” ve “Anlama” süreçlerinde olduğu belirlenmiştir. “Bilgi” boyutunda kazanımların dağılımını “Olgusal Bilgi” %36,89, “Kavramsal Bilgi” %39,81 ve “İşlemsel Bilgi” %22,33, “Üstbilişsel Bilgi”de sadece bir kazanım olduğu şeklinde belirlemiştir. “Bilişsel Süreç” boyutunda ise kazanımların dağılımını “Hatırlama” %34,95, “Anlama” %43,69, “Uygulama” %0,97, “Çözümleme” %11,65 ve “Değerlendirme” %8,74 şeklinde belirlemiş, “Yaratma” sürecine ait kazanım tespit etmemiştir (Yıldız, 2021). Araştırmada esas alınan kazanımlar araştırmamızda kullanılan 2018 DKAB programı kazanımlarıdır ve bu kazanımlar Yenilenen Bloom Taksonomisinin “Bilgi” ve “Bilişsel Süreç” süreç boyutuna göre incelenmiştir. Araştırmada bu yönü ile çalışmamızla yakından ilgilidir. Araştırmamızda beceri temelli soruların DKAB ders programının kazanımlarına uygunluk durumunu değerlendirdiğimiz kısımlarda bu araştırmanın sonuçlarına sıklıkla başvurulmuştur. Araştırmada sadece kazanımlar incelenmiş, DKAB programının diğer öğelerine yer verilmemiştir. Araştırmamızda ise beceri temelli sorular Yenilenen Bloom Taksonomisine göre incelenmiş, beceri temelli soruların kazanımlarla uyumu değerlendirilmiştir.

Burak Durmuş “4.Sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı Kazanımlarının Bloom ve Revize Edilmiş Bloom Taksonomilerine Göre Değerlendirilmesi” adlı makalesinde 4.Sınıf DKAB programındaki kazanımları Bloom ve Yenilenen Bloom Taksonomisine göre incelemiştir. Araştırması sonucunda bilişsel alanda bulunan 36 kazanımın Yenilenen Bloom Taksonomisinin “Bilgi” boyutuna göre %16,2’sinin “Olgusal” ve %83,8’inin “Kavramsal Bilgi” türünde yer aldığını, “İşlemsel ve Üstbilişsel Bilgi” kategorilerinde kazanımın olmadığını belirlemiştir. Kazanımlarda alt düzey bilişsel süreçlerin %86,5, üst düzey bilişsel süreçlerin ise %13,5 oranında yer aldığı” sonucuna ulaşmıştır. Din öğretiminin öğrencilerin güncel ihtiyaçlarına cevap vermesi için daha çok üst düzey bilişsel beceriler ve üst düzey bilgilerle hazırlanmış programlara ihtiyacının olduğunu belirtmiştir. Ayrıca din öğretiminin inanç gibi duyuşsal temeli olan konuları içermesi sebebiyle din öğretimi programında duyuşsal alanla ilgili kazanımlara daha çok yer verilmesi gerektiğini vurgulamıştır (Durmuş, 2017). Araştırma Bloom Taksonomisinin ve Yenilenen Bloom Taksonomisinin kullanılması yönü ile çalışmamızla ilgilidir. Bu çalışmada 2010 DKAB programı esas alınmıştır ve programın sadece kazanımları incelenmiş ve programın diğer öğelerine yer verilmemiştir. Bizim çalışmamızda ise 2018 DKAB programı esas alınıp, beceri temelli sorular Yenilenen Bloom Taksonomisine göre incelenmiştir.

Hüseyin Kasım Koca “Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programı’nda Bulunan Bilişsel Kazanımların Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre İncelenmesi” adlı makalesinde 2018 Ortaöğretim DKAB Dersi Öğretim programının kazanımlarını, Yenilenen Bloom Taksonomisinin “Bilgi” ve “Bilişsel Süreç” boyutuna göre incelemiştir. Araştırmasında kazanımları Yenilenen Bloom Taksonomisinin “Bilgi” boyutuna göre incelediğinde kazanımların %46,83’ünün “Olgusal Bilgi”, %49,36’sının “Kavramsal Bilgi”, %3,79’unun “Üstbilişsel Bilgi” türüne ait olduğu “İşlemsel Bilgi” türünde kazanımın olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Kazanımları Yenilenen Bloom Taksonomisinin “Bilişsel Süreç” boyutuna göre incelediğinde kazanımların %39,24’ünün “Anlama”, %34,17’sinin “Değerlendirme”, %8,86’sının “Hatırlama”, %17,72’sinin “Çözümleme” sürecinde yer aldığı “Uygulama” ve “Yaratma” sürecinde kazanım olmadığını tespit etmiştir (Koca, 2022). Araştırma Yenilenen Bloom Taksonomisinin kullanılması yönü ile çalışmamızla ilgilidir. Araştırmada ortaöğretim DKAB öğretim programının sadece kazanımları Yenilenen Bloom Taksonomisine göre

değerlendirilmiş, programın diğer öğelerinin taksonomiye göre değerlendirmesine yer verilmemiştir. Bizim araştırmamızda ise DKAB (4-8) öğretim programı esas alınmış ve beceri temelli sorular incelenmiştir.

Zehra Dursun “Ortaokul Seçmeli Kur'an-ı Kerim Dersi Öğretim Programında Yer Alan Kazanımların Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre Değerlendirilmesi” adlı yüksek lisans tezinde Kur'an-ı Kerim dersi kazanımlarının Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin “Bilgi” ve “Bilişsel Süreç” boyutunda dengeli bir şekilde dağılmadığını tespit etmiştir. Kazanımların “Bilgi” boyutunda “Olgusal Bilgi” ve “Kavramsal Bilgi” türünde, “Bilişsel Süreç” boyutunda ise daha çok “Hatırlama” ve “Kavrama” sürecinde yoğunlaştığını belirlemiştir (Dursun, 2021). Bu araştırmada 2012 seçmeli Kur'an-ı Kerim dersi öğretim programının kazanımları Yenilenen Bloom Taksonomisine göre değerlendirilmiştir. Araştırma Yenilenen Bloom Taksonomisinin kullanılması yönü ile çalışmamızla ilgilidir. Araştırmada bizim çalışmamızdan farklı olarak Kur'an-ı Kerim dersi esas alınmış ve sadece dersin kazanımları değerlendirilmiş, ölçme ve değerlendirmeye yer verilmemiştir.

Mustafa Çetin “İlkokul ve Ortaokul Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinin Eleştirel Düşünme Becerisi Açısından Değerlendirilmesi” adlı yüksek lisans tezinde DKAB dersi programını ve kılavuz kitaplarını eleştirel düşünme becerisi yönünden belli ölçütlerle değerlendirmiştir. Kılavuz kitaplarını değerlendirirken bu ölçütlerden biri olarak Bloom Taksonomisini kullanmıştır. DKAB dersi kılavuz kitaplarında yer alan kazanımların ve ölçme değerlendirme sorularının analiz, sentez ve değerlendirme gibi Bloom Taksonomisinin üst düzeylerine hitap etmediğini belirtmiştir (Çetin, 2013). Araştırmada 2010 DKAB programı esas alınmıştır. Bu araştırma DKAB dersi kılavuz kitaplarındaki kazanımları ve ölçme değerlendirme sorularını incelerken Bloom Taksonomisini kullanması yönü ile araştırmamızla ilgilidir. Bizim araştırmamızda beceri temelli sorular incelenmiş, Yenilenen Bloom Taksonomisi ve 2018 DKAB programı esas alınmıştır.

Abdülkadir Çekin “İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programı ile Ortaokul Temel Dini Bilgiler Dersi (İslam; I-II) Öğretim Programı Kazanımlarındaki Duyuşsal Hedefler Üzerine Karşılaştırmalı Bir Araştırma” adlı makalesinde DKAB ve Ortaokul TDB dersi öğretim programı kazanımlarını karşılaştırmıştır. İki programın da

yüzdelerle dağılımlarını birbirine yakın bulmuştur. Her iki dersin kazanımlarında bilişsel kazanımlar, duyuşsal kazanımlara göre daha fazla yer almaktadır. DKAB dersi duyuşsal kazanımları Ortaokul TDB dersi kazanımlarına göre daha fazla üst düzey duyuşsal kazanımlar içermektedir. Ortaokul TDB dersi seçmeli bir ders olması sebebiyle İslam dininin inanç, ibadet ve ahlakını bilmenin yanında benimseme ve yaşamaya bağılı öğrenmeyi de içermesi gerektiğini belirtip, TDB dersinin DKAB dersine göre daha fazla üst düzey duyuşsal kazanıma sahip olmasının daha doğru olacağını savunmuştur (Çekin, 2016). Araştırma taksonomi kullanılması yönü ile çalışmamızla ilgilidir. Bu araştırmada okullarda seçmeli ders olarak yer alan ortaokul TDB dersi programı ve DKAB programı duyuşsal hedefler açısından değerlendirildiği için bilişsel ve duyuşsal alan taksonomisi kullanılmıştır. Bizim araştırmamızda sadece DKAB dersi temel alınmış, bilişsel alana hitap eden Yenilenen Bloom Taksonomisi kullanılmış ve beceri temelli sorular incelenmiştir.

Osman Cingöz “*Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Eğitimine İlişkin Görüşleri*” isimli doktora tezinde DKAB öğretmenleri ile görüşmeler yaparak öğretmenlerin eleştirel düşünme eğitimine ilişkin görüşlerini incelemiştir. Araştırmasının ölçme ve değerlendirme ile ilgili kısmında DKAB öğretmenlerinin hazırladıkları soruların Bloom Taksonomisinin bilişsel alanının daha çok alt basamaklarında olduğu sonucuna ulaşmıştır (Cingöz, 2019). Bu araştırmanın ilgili bölümünde yapılan değerlendirme Bloom Taksonomisine göre yapılmıştır. Araştırma bu yönü ile çalışmamızla ilgilidir. Araştırmada eleştirel düşünme eğitimi ile ilgili öğretmen görüşlerine başvurulmuştur, DKAB programının öğeleri taksonomi açısından incelenmemiştir.

Ali Güngör “*İlköğretim Okulları İkinci Kademe Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Sorunları*” isimli yüksek lisans tezinde DKAB öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme uygulamaları esnasında yaşadıkları sorunları incelemiştir. Araştırmada, dersin kazanımlarının net olarak ifade edilmediği ve DKAB öğretmenlerinin Bloom taksonomisinin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel alanlarında hedef ve soru yazma konusunda yetersiz oldukları, bu sebeple hazırladıkları sınavlarda taksonominin duyuşsal ve devinişsel alanlarını dikkate almayarak sadece bilişsel alanda ve bu alanın da ilk basamaklarında soru sordukları sonucuna ulaşmıştır (Güngör, 2001). Bu araştırma Bloom Taksonomisine yer verilmesi ve DKAB

öğretmenlerinin hazırladığı soruları incelemesi yönü ile araştırmamızla ilgilidir. Araştırmamız Yenilenen Bloom Taksonomisinin kullanılması ve MEB tarafından hazırlanan beceri temelli soruları incelemesi yönü ile bu araştırmadan farklıdır.

Selma Kartal “*İngiltere ve Türkiye’de Örgün Eğitim Kurumlarında Din Dersi Öğretim Programlarının Karşılaştırılması*” adlı yüksek lisans tezinde iki ülkenin din dersi programlarını karşılaştırmıştır. Bu karşılaştırmayı yaparken de programların kazanımlarını Bloom Taksonomisi ile incelemiştir. Türkiye’de ilköğretim için hazırlanan programda kazanımların daha çok bilişsel alanda yoğunlaştığını, ortaöğretim için hazırlanan programın kazanımlarının bilişsel, duyuşsal ve devinişsel alanlara yayıldığını tespit etmiştir. DKAB dersi programı kazanımlarının duyuşsal alana daha çok yer vermesi gerektiğini belirtmiştir (Kartal, 2006). Bu araştırma din dersi programlarını Bloom Taksonomisine göre incelemesi yönü ile araştırmamızla ilgilidir. Araştırmada din dersi programlarının sadece kazanımları incelenmiş, kazanımların öğretim programının diğer öğeleri ile uyumluk durumu ele alınmamıştır. Bizim araştırmamızda ise Yenilenen Bloom Taksonomisi kullanılarak DKAB dersi beceri temelli sorular incelenmiş ve soruların kazanımlarla olan uyumu da değerlendirilmiştir.

Emine Güreşçi “*Türkiye, Hamburg, Zürich Din Derslerinin Amaç ve Kazanımları Yönünden Karşılaştırılması*” isimli yüksek lisans tezinde Türkiye, Hamburg, Zürich din derslerinin amaç ve kazanımlarını karşılaştırmıştır. Yatay ve dikey yaklaşımlarla karşılaştırma yapmıştır. Yatay yaklaşımla karşılaştırma yaparken ilgili ülkelerdeki din dersleri programlarının amaçları gibi unsurları paralel bir şekilde incelemiştir. Dikey yaklaşımla karşılaştırma yaparken Bloom Taksonomisini kullanmıştır. Türkiye, Hamburg ve Zürich din öğretimi programı kazanımlarında Bloom Taksonomisinin bilişsel alan düzeyinin taksonominin diğer alanlarına göre daha yoğun yer aldığını, kazanım dağılımının en çok kavrama basamağında yoğunlaştığını ve kazanımlarda alt düzey becerilerin daha yoğun olduğunu belirlemiştir (Güreşçi, 2013). Bu araştırma Bloom Taksonomisine göre din dersi programları incelemesi yönü ile araştırmamızla ilgilidir. Bu araştırmada üç farklı ülkedeki din dersleri programlarının amaç ve kazanımları incelemiştir. Programların diğer öğeleri araştırmaya dâhil edilmemiştir. Bizim araştırmamızda Yenilenen Bloom Taksonomisi kullanılmış, 2018 DKAB programı için hazırlanan beceri temelli sorular incelenmiştir.

Din öğretimi alanında taksonomi ile ilgi yapılan araştırmalarda Yenilenen Bloom Taksonomisinin eğitim alanında çok fazla yaygınlaşmadığı dönemlerde Bloom Taksonomisi kullanılmıştır. Son zamanlarda yapılan taksonomi konulu araştırmalarda ise Yenilenen Bloom Taksonomisi kullanılmaya başlanmıştır. Ayrıca Yenilenen Bloom Taksonomisi sadece bilişsel alanla ilgili olduğu için daha sonraki yıllarda din öğretiminde duyuşsal ve devinişsel alan üzerinde çalışan araştırmacılar Yenilenen Bloom Taksonomisini kullanmamışlardır.

Din öğretimi alanında Yenilenen Bloom Taksonomisi ile yapılan çalışmalar dersin kazanımlarına yönelik hazırlanmış, programın diğer unsurları ile ilgili çalışmalar yapılmamıştır. Araştırmamız yapılan bu araştırmalardan farklı olarak DKAB dersi beceri temelli soruları konu almıştır.

DKAB dersi beceri temelli soruların Yenilenen Bloom Taksonomisiyle değerlendirmesi ile ilgili alanyazında herhangi araştırmaya rastlanmamıştır. Fakat diğer derslerde beceri temelli soruların Yenilenen Bloom Taksonomisi ile incelenmesini konu alan çok fazla araştırma yapılmıştır (Çelik, 2022; Erden, 2020; Sanca ve diğerleri, 2021; Us & Güven, 2022; ERGÜN, 2021). Bu araştırmalarda beceri temelli sorular Yenilenen Bloom Taksonomisiyle değerlendirilmif ve beceri temelli sorularla dersin kazanımlarının taksonomik durumu karşılaştırılmıştır.

2.5. Araştırmanın Yöntemi

Araştırma nitel bir çalışmadır. Nitel Araştırma “gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma” şeklinde tarif edilebilir (Yıldırım & şimşek, 2021, s. 37).

Nitel araştırmalarda araştırma yaklaşımını belirleyen ve araştırmanın çeşitli aşamalarının bu yaklaşımın belirlediği çerçevede tutarlı olmasına kılavuzluk eden stratejiler nitel araştırma deseni olarak tanımlanır. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden biri olan durum çalışması benimsenmiştir. Nitel durum çalışması bir ya da birkaç durumun derinlemesine araştırılmasıdır. Durum çalışması deseninde ortam, bireyler, süreçler gibi bir duruma ilişkin etkenlerin bütüncül bir yaklaşım benimsenerek araştırılır. Bu etkenlerin ilgili durumu nasıl etkiledikleri ve ilgili durumdan nasıl etkilendikleri üzerinde durulur. Durum çalışmasına konu olan durumların hepsi birbirinin

aynısı olmadığı için sonuçların genellemesi mümkün değildir. Fakat bir durum ile ilgili ulaşılan sonuçlar benzer durumların anlaşılması amacıyla örnekler ve tecrübeler oluşturabilir (Yıldırım & Şimşek, 2021, ss. 63-70).

2.5.1. Araştırmanın Veri Toplama Aracı ve Veri Toplama Tekniği

Araştırma verilerinin toplanmasında doküman incelemesi tercih edilmiştir. Doküman incelemesi “araştırması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar” (Yıldırım & Şimşek, 2021, s. 189). Araştırmada MEB’in <https://odsgm.meb.gov.tr/www/5-6-ve-7-sinif-duzeylerinde-beceri-temelli-sorular-yayimlanmistir/icerik/491> internet adresinde 5, 6 ve 7.sınıf için yayımlanan DKAB dersi beceri temelli sorular doküman olarak kullanılmıştır. Bu sorulara “6 Eylül 2022” tarihinde ulaşılmıştır (MEB, 5.Sınıf Beceri Temelli Testler, 2022; MEB, 6.Sınıf Beceri Temelli Testler, 2022; MEB, 7.Sınıf Beceri Temelli Testler, 2022).

2.5.2. Araştırmanın Evren ve Örneklem Seçimi

Araştırmanın evrenini <http://odsgm.meb.gov.tr/> sitesinde yayımlanan DKAB dersi ile ilgili beceri temelli sorular oluşturmaktadır (**Tablo 2. 1**). Sitede yer alan DKAB dersi 5, 6 ve 7.sınıf sorularının tamamı araştırmaya dâhil edilmiştir. Nitel araştırma çalışılan bazı disiplinlerde araştırmacılar genelde evrenin tamamı ile çalışırlar. Bu sebeple örnekleme ihtiyacı duymazlar. Bu durum nitel araştırmanın desenlerinden durum çalışmasının özelliklerindedir (Yıldırım & Şimşek, 2021, s. 112). Durum çalışması deseni benimsenen araştırmamızda, örneklem evreni kapsamaktadır.

Tablo 2. 1: MEB Tarafından 5, 6 ve 7.Sınıf DKAB Dersi için Hazırlanan Beceri Temelli Sorular

Üniteler	5.Sınıf	6.Sınıf	7.Sınıf
1.Ünite	20	20	20
2.Ünite	20	20	20
3.Ünite	20	20	20
4.Ünite	22	22	22
5.Ünite	21	21	20
Toplam	103	103	102

Kaynak: (MEB, 5.Sınıf Beceri Temelli Testler, 2022; MEB, 6.Sınıf Beceri Temelli Testler, 2022; MEB, 7.Sınıf Beceri Temelli Testler, 2022)

2.5.3. Araştırmada Kullanılan Analizler

Nitel araştırma verilerinin çözümlenmesi sürecinde iki tür analiz kullanılmaktadır: betimsel analiz ve içerik analizi. Betimsel analiz, veri analizi yaklaşımındaki tümdengelimci analiz türüne, içerik analizi de tümevarımcı analize karşılık gelmektedir. Betimsel analiz genellikle araştırmanın kavramsal yapısının önceden net bir şekilde belirlendiği araştırmalarda kullanılır (Yıldırım & Şimşek, 2021, s. 243). Bu araştırmada veriler analiz edilirken betimsel analiz kullanılmıştır.

Araştırmada betimsel analiz temel alınarak alanyazın incelemesi yapılmış, alanyazındaki çalışmalardan yararlanılarak araştırma kapsamında yayımlanan beceri temelli sorular araştırmacı tarafından tasnif edilmiştir. Elde edilen veriler tablolaştırılarak, çalışmanın problemlerine çözüm bulacak şekilde incelenmiştir. Beceri temelli soruların Yenilenen Bloom taksonomisinin “Bilgi” ve “Bilişsel Süreç” boyutunda durumu “**Tablo 2.2**” örneğinde olduğu gibi tablolaştırılmıştır.

Tablo 2. 2: Beceri Temelli Soruların Yenilenen Bloom Taksonomisinin “Bilgi” ve “Bilişsel Süreç” Boyutuna Göre Analiz Örneği

<p>2. İnsan çevresini duyu organlarıyla algılar, onlar hakkında bilgi edinir fakat duyular sınırlıdır. Bu nedenle o, bir ağacı rahatça görünce onun arkasındaki bir kuşu göremez. Bazı varlıkları algılayamaması insan için bir gereklilik olabilir. Mesela, yiyeceklerdeki mikroorganizmaları görebilecek şekilde yaratılsaydı onları yerken sorunlar yaşayabilirdi.</p> <p>Buna göre duyu organlarıyla ilgili,</p> <p>I. Sınırlı olmasının faydaları vardır. II. Varlıkları tanıma aracıdır. III. Cinleri ve melekleri algılayamaz.</p> <p>yargılarından hangilerine ulaşılabilir?</p> <p>A) Yalnız I. B) Yalnız III. C) I ve II. D) II ve III.</p>	<p>7.Sınıf 1. Ünite 2.Soru “Bilgi Boyutu”: “Kavramsal Bilgi” “Bilişsel Süreç” Boyutu: “Çözümleme ”</p>
<p>15. - - - - halifelığı zamanında tam bir kitap (Mushaf) haline getirilen Kur'an, - - - - zamanında ise çoğaltılmıştır.</p> <p>Paçadaki boşluklara aşağıdaki isimlerden hangileri sırasıyla getirilmelidir?</p> <p>A) Hz. Ali - Hz. Ömer B) Hz. Ebubekir - Hz. Ömer C) Hz. Ebubekir - Hz. Osman D) Hz. Osman - Hz. Ebubekir</p>	<p>6.Sınıf 1. Ünite 15.Soru “Bilgi” Boyutu: “Olgusal Bilgi” “Bilişsel Süreç” Boyutu: “Hatırlama”</p>

Kaynak: (MEB, 7. Sınıf Beceri Temelli Testler, 2022; MEB, 6. Sınıf Beceri Temelli Testler, 2022)

Oluşturulan bu tablolardan yararlanılarak elde edilen veriler, araştırmamızın probleminin çözümüne yönelik yüzdeler elde etmek amacıyla IBM SPSS Statistics 15.0 (*Statistical Package for the Social Sciences*) programına yüklenmiştir. Programdan yüzde olarak elde edilen sayısal verilerle araştırmanın probleminin çözümüne yönelik değerlendirmeler yapılmıştır.

2.5.4 Araştırmada Geçerlilik ve Güvenilirlik

Araştırmalarda bilimselliği belirleyen en önemli iki öge “geçerlilik” ve “güvenilirlik”tir (Yıldırım & Şimşek, 2021, s. 281). Araştırma ile ilgili doğru bilgiye ulaşmak için gerekli tedbirlerin alınması “geçerlilik”, başka araştırmacıların kullanabilmesine imkân verecek bir biçimde, araştırma sürecini ve verileri açık, net, ayrıntılı olarak tanımlanması “güvenilirlik” olarak adlandırılmaktadır. “Geçerlilik” ve “güvenilirlik” nitel araştırmacının dikkat etmesi gereken önemli unsurlardır (Yıldırım & Şimşek, 2021, s. 297).

Nitel araştırmada geçerlilik, araştırmada elde edilen verilerin ayrıntılı bir şekilde rapor edilmesi ve araştırmacının sonuçlara nasıl ulaştığını belirtmesidir (Yıldırım & Şimşek, 2021, s. 282). Çalışma kapsamında önce çeşitli veri tabanları taranıp, konu ile ilgili yazılmış kitaplar, bilimsel dergilerde yayımlanmış makaleler, yayımlanmış doktora ve yüksek lisans tezleri incelenmiştir. Yenilenen Bloom Taksonomisi hakkında bilgiler toplanmış bu bilgilerle Yenilenen Bloom Taksonomisi ayrıntılı bir şekilde tanıtılmıştır. Sonra araştırma ile ilgili genel bilgiler verilmiştir. Daha sonra araştırmanın amacı dikkate alınarak beceri temelli sorular Yenilen Bloom Taksonomisine göre sınıflandırılıp, araştırmaya dâhil olan beceri temelli soruların Yenilenen Bloom Taksonomisine göre yapılan değerlendirmeleri sonucunda elde edilen veriler analiz edilmiştir(**Bkz.** EK.1). İncelenen soruların sınıflandırılması Anderson ve çalışma arkadaşlarının 2001 yılında yazdıkları ve Durmuş Ali Özçelik tarafından Türkçe’ye çevrilmiş olan “*A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing*” *Öğrenme Öğretim ve Değerlendirme ile İlgili Bir Sınıflama*” (Anderson vd., 2014) kitabındaki ölçütlere göre yapılmıştır. Elde edilen bulgular, yüzdeleri alınarak değerlendirilmiştir. Ortaya çıkan bulgular yorumlandıktan sonra araştırma sonuç ve öneriler kısmıyla son bulmuştur.

Nitel araştırmanın “geçerlilik” ve “güvenilirlik”ini sağlamak amacıyla kullanılan stratejilerden biri uzman incelemesidir. Bu incelemede uzman kişi araştırmada kullanılan

desenden toplanan verilere, verilerin analiz edilmesine ve araştırma sonuçların yazımına kadar araştırmanın bütün süreçlerine eleştirel bir gözle bakar ve araştırmacıya yol gösterir. Uzman incelemesi iki şekilde yapılır. İlki uzmanla ile araştırmacının düzenli aralıklarla değerlendirme toplantısı yapmasıdır. Bu toplantılarda araştırmacı araştırması ile ilgili tüm süreçleri, düşüncelerini uzmana sözlü olarak aktarır. Uzman da verilerin araştırma süreçlerinin uygunluğu ile ilgili geri bildirimde bulunur. Diğeri ise araştırmacı araştırma ile ilgili tüm dokümanları uzmana gönderir. Uzman araştırma dokümanlarını inceledikten sonra araştırmacıya geri bildirimlerde bulunur. Her iki yaklaşımda da temel hedef araştırmanın geçerli ve tutarlı olmasına katkıda bulunmaktır (Yıldırım & Şimşek, 2021, ss. 291-292)

Bu araştırmada uzman incelenmesi, uzmanla ile araştırmacının düzenli aralıklarla değerlendirme toplantısı yapması şeklinde gerçekleşmiştir. Araştırma sürecinin en başından itibaren araştırmanın tüm süreçleri düzenli aralıklarla uzmanla beraber değerlendirilmiştir. Uzmanın geri bildirimleri ile araştırmada yapılması gereken düzenlemeler ve eklemeler yapılmıştır.

Araştırmanın güvenilirliğini test etmek amacıyla uzman tarafından incelenen araştırmacının analizleri Miles ve Huberman'ın (1994) güvenilirlik formülüne göre "[Güvenirlilik Formülü: Üzerinde görüş birliği sağlanan konu/terim sayısı ÷ (Üzerinde görüş birliği sağlanan konu/terim sayısı + Üzerinde görüş birliği bulunmayan konu/terim sayısı) x 100]" değerlendirilmiştir. Bu formül ile araştırmanın içsel tutarlılığı tespit edilmeye çalışılmıştır. Miles ve Huberman'a göre araştırmaların iç tutarlılığının geçerli olması için bahsedilen formülde çıkan oranın en az %80 olması gereklidir (Baltacı, 2017, s. 8).

Araştırmada yer alan beceri temelli sorular Yenilenen Bloom taksonomisinin "Bilgi" ve "Bilişsel Süreç" boyutunda hangi türde ve süreçte olduğu belirlendikten sonra elde edilen kodlar ile uzmanın görüşleri karşılaştırılmış ve karşılaştırma sonrasında elde edilen kodlar arası uyum düzeyi %90,9 olarak hesaplanmıştır (280 ÷ 308 x100). Kalan yaklaşık %10'luk bölüm, ortak bir karara ulaşıncaya kadar araştırmacı ve uzman tarafından tekrar değerlendirilmiştir. Böylece %100'lük uyuma ulaşılmıştır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın temel problemi olan “MEB tarafından 2022-2023 eğitim- öğretim yılında ortaokul DKAB dersi 5, 6 ve 7.sınıflar için hazırlanan beceri temelli sorular Yenilenen Bloom Taksonomisine göre ne durumdadır?” sorusuna, problemin alt problemlerine yönelik bulgular incelenerek cevap bulmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın ilk alt problemi olan “MEB tarafından hazırlanan 5, 6 ve 7.sınıf beceri temelli din kültürü ve ahlak bilgisi soruları Yenilenen Bloom Taksonomisinin “Bilgi” boyutunda ne durumdadır?” sorusuna ilişkin elde edilen bulgular aşağıda verilmiştir.

3.1. “MEB Tarafından Hazırlanan 5, 6 ve 7.Sınıf Beceri Temelli Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Sorularının Yenilenen Bloom Taksonomisinin “Bilgi” Boyutundaki Durumu

Günümüz eğitim anlayışlarının gelişmesiyle öğrenme sürecinde öğrencilerin neleri bildikleri (Bilgi) ve anlamlı öğrenme sürecinde aktif rol almak için neleri, nasıl öğrendikleri üzerindeki düşünceler (Bilişsel Süreçler) önem kazanmaya başlamıştır (Anderson vd., 2014, s. 49). Öğrenciler öğrenim hayatlarında pek çok bilgiyle karşılaşmaktadır. Okul ortamında öğrencilere gerekli öncelikli bilgileri belirlemek için eğitimin hedefleri, öğretmenlere rehberlik etmektedir. Eğitim hedefleri içerisinde yer alan bilgiler sınıflanınca bilgilerin tüm sınıf seviyelerine ve müfredata uyarlanması ve uygulanması kolaylaşacaktır. Bu sebeple Bloom Taksonomisini yenileme çalışmaları yapılırken “Bilgi” ayrı bir boyut olarak ele alınmıştır. Bilişsel öğrenme sürecinin basamaklarından ayrı bir boyut olarak kabul edilmiş dört başlık altında açıklanmıştır.

Bloom Taksonomisindeki “Bilgi” basamağının üç alt basamağı “Olgusal Bilgi”, “Kavramsal Bilgi” ve “İşlemsel Bilgi” aynı şekliyle “Bilgi” boyutu kısmına alınmıştır. Yenilenen Bloom Taksonomisinde bu üç “Bilgi” türüne “Üstbilişsel Bilgi” de eklenmiştir. Taksonomiye yenileyenler de bu “Bilgi” türünün sentez basamağına benzerliği konusunda tereddütler yaşamışlardır. Ama yaptıkları tartışmalar sonucunda bilginin öğrencinin kendi öz malzemesi olmasının “Bilişsel Süreç” in tüm aşamalarında geçerli olabileceğine karar verip “Bilgi” boyutunun en üst türü olarak yer almasını uygun görmüşlerdir. Sonuçta Bloom Taksonomisinden farklı olarak “Bilgi” boyutu ismini verdikleri bilginin hangi tür bir bilgi olduğunu tanımlamaya çalıştıkları bir boyut oluşmuştur.

3.1.1. Yenilenen Bloom Taksonomisinin “Bilgi” Boyutu

Bilginin nasıl karakterize edileceği ve insanların nasıl ifade edileceği uzun zamandır tartışılan klasik bir sorudur. Taksonomiye yenileyenler bu soruya bilişsel bilimler ve bilişsel psikolojideki güncel bakış açılarını dikkate alarak cevap vermeye çalışmışlardır. Ama bu güncel bakış açılarının öngördüğü bilginin uyarıcı ve tepki bağlarının birikimi veya bilgi öğelerindeki bir artış ile temsil edileceği görüşüne bağlanıp kalmamışlardır. Onların yaklaşımı daha çok yapılandırmacı anlayışa paralel olarak bilginin öğrenenin kendisini tarafından organize edilerek yapılandırıldığı şeklindedir. Bu yaklaşımdan yola çıkarak Yenilenen Bloom Taksonomisinin “Bilgi” Boyutunu dört bölümden oluşturmuşlardır (Anderson vd., 2014, ss. 52-53). Bunlar: “Olgusal Bilgi”, “Kavramsal Bilgi”, “İşlemsel Bilgi” ve “Üstbilişsel Bilgi”dir (Bkz: Tablo 1.4).

3.1.1.1. “Olgusal Bilgi”

Öğrencilerin ilgili ders alanını tanımaları ve bu alanda karşılaşacakları problemleri çözebilmeleri için gerekli olan temel öğelere “Olgusal Bilgi” denir. “Olgusal Bilgi” oldukça düşük seviyeli bir soyutlama biçimidir. Öğrenme sürecinde bir konu alanının yakından tanınması ve öğretimin başarılı olması için gerekli temel bilgilerdir. İki alt başlığı vardır: *Terimler Bilgisi, Özel Ayrıntı ve Öğelerin Bilgisi*

Terimler Bilgisi: Her konu alanına özgü sözlü ya da sözlü olmayan isim ve simgelerdir. İlgili konu alanındaki olay ve olguları anlamak için o alanın belli başlı terimlerini bilmek gereklidir. Din öğretimi alanında birçok *Terim Bilgisi* bulunmaktadır.

Farz, vacip, sünnet, nafile, kaza, kader, ayet, hadis, kurban, kefare, fide gibi terimler DKAB programının tüm sınıf kademelerinde sıkça kullanılmaktadır.

DKAB öğretim programında da her bir ünite için anahtar kavramlar isimli bir bölüm ayrılmıştır. Bu kavramların bilgisi “Olgusal Bilgi”nin *Terimler Bilgisi* alt basamağına örnek olabilir. Örneğin 4.sınıf 1.ünite için anahtar kavram olarak “din, dua, eüzü besmele, elhamdülillah” kavramları belirlenmiştir (MEB, 2018, s. 16).

Özel Ayrıntı ve Öğelerin Bilgisi: İnsanlara, olaylara, yerlere, tarihlere ait bilgileri içerir. Bir olayın ne zaman meydana geldiği bilgisi bu alana örnek verilebilir (Anderson vd., 2014, ss. 58-61). Hz. Muhammed’in (sav) doğum tarihi, peygamber olduğu tarih, peygamber olduktan sonra katıldığı savaşlar bilgisi *Özel Ayrıntı ve Öğelerin Bilgisi* kapsamına girebilir.

3.1.1.2. “Kavramsal Bilgi”

Öğrenme sürecindeki temel bilgi yapısı arasında var olan ve bu bilgi yapısını meydana getiren parçaların beraber hareket etmesini sağlayan ilişkileri içeren bilgilerdir. Üç alt kategorisi vardır: *Sınıflamalar ve Sınıfların Bilgisi, İlkeler ve Genellemeler Bilgisi, Kuramlar, Modeller ve Yapılar Bilgisi*

Sınıflamalar ve Sınıfların Bilgisi: Gelişmiş bir konu alanını anlamak için öğrencilerin yararlanacakları sınıflamalar ve sınıflar oluşturmak gerekir. “Olgusal Bilgi”den daha soyut daha karmaşık sınıflamalar içerir. Din öğretimi alanındaki Hz. Muhammed’in (sav) hayatı (doğumu, çocukluğu, gençlik yılları, peygamberliği), namaz çeşitleri (günlük namazlar, haftalık namazlar, aylık namazlar), Kur’an-ı Kerim’in iç düzeni (ayetler, sureler ve cüzler), kendisine kitap indirilen ve suhuf indirilen peygamberler gibi konular bu başlık altına yazılabilir.

İlkeler ve Genellemeler Bilgisi: Bu grupta olay ve olguları özet bir şekilde tanımlayan özel soyutlamaların bilgisi yer alır. Din öğretimi müfredatında kültürümüzde Ramazan ve oruçla ilgili gelenekler, Hz. Muhammed’in (sav) doğduğu çevrenin genel özellikleri, cahiliye dönemi Araplarının genel özellikleri, namaz ibadetinin toplumsal faydaları gibi konular “Kavramsal Bilgi”nin *İlkeler ve Genellemeler Bilgisi* alt grubunda yer alabilir.

Kuramlar, Modeller ve Yapılar Bilgisi: Model ya da yapı oluşturmak üzere birbiri ile ilgili olan ilke ve genellemelerin bilgisidir. Bu sebeple “İlkeler ve Genellemeler Bilgisi” grubundan ayrılır. “İlkeler ve Genellemeler Bilgisinde ilkeler ve genellemelerin anlamlı bir açıdan birbiri ile ilgili olması gerekmez” (Anderson vd., 2014, ss. 62-65). Din öğretiminin İslam düşüncesinde ortaya çıkan yorum biçimleri (mezhepler, Mutezilenin Sarfe Teorisi), kültürümüzde etkin olan tasavvufi yorumlar gibi konular bu başlık altında ele alınabilir.

3.1.1.3. İşlemsel Bilgi

“İşlemsel Bilgi” bilginin “nasıllığı” kısmını kapsar. Ayrıca bu süreçteki işlemlerin hangi koşullarda, ne zaman kullanılacağını belirleyen ölçütlerle ilgili bilgileri de içerir. Üç alt başlığı vardır: *Konuya Özel Beceri ve Algoritmalar Bilgisi*, *Konuya Özel Teknik ve Yöntemler Bilgisi*, *Uygun İşlemlerin Ne Zaman Kullanılacağını Belirlenmesi ile İlgili Ölçütlerin Bilgisi*

Konuya Özel Beceri ve Algoritmalar Bilgisi: “İşlemsel Bilgi”nin içerdiği bilgiler bazen sabit bazen değişime açık olabilmesine karşın sonucun sabit olduğu bilgilerdir. Bu bilgi alt grubunu çarpma işlemindeki algoritmalar uygulandığında sonuçların sabit çıkması şeklinde açıklayabiliriz. Haccın yapılışı, namazın kılınışı gibi konular din öğretimindeki *Konuya Özel Beceri ve Algoritmalar Bilgisi* kapsamındaki bilgilere örnek olabilir.

Konuya Özel Teknik ve Yöntemler Bilgisi: İşlemsel Bilgi” nin bu alt basamağı *Konuya Özel Beceri ve Algoritmalar Bilgisiden* farklı olarak işlemin sonucunun da sabit olmadığı bilgilerdir. Örneğin bir bilimsel araştırma yapılırken bilimsel yöntemlerin aşamalarına uyarak ilerlenebilir ama araştırmanın sonucu aynı yöntemi uygulayan diğer araştırmalardan farklı olabilir. Mezhep fetvalarındaki farklılıklar, mezhepler arasında ibadetlerin uygulama alanındaki farklılıklar (mezheplerin namaz ibadetindeki farklı uygulamaları) gibi konular bu başlık altında ele alınabilir.

Uygun İşlemlerin Ne Zaman Kullanılacağını Belirlenmesi ile İlgili Ölçütlerin Bilgisi: Konu alanı ile ilgili bir işlemin “ne zaman” kullanılacağını bilgisidir. Konuya özel işlemlerin ne zaman ve nerede kullanılacağına karar vermede yardımcı olacak ölçütler “İşlemsel Bilgi”nin bu alt grubuna dâhildir (Anderson vd., 2014, ss. 67-70). Namaz kılmanın farz olmasının şartları (cuma namazının farziyetinin şartları), orucun

sıhhatinin şartları, haccın eda şartları gibi bilgiler bu bilgi grubuna örnek olarak verilebilir.

3.1.1.4. Üstbilişsel Bilgi

Biliş bilgisi, kişinin kendi bilişinin farkında olması ile kendi bilişini yakından tanıması demektir. Kişinin kendi bilgileri ile ilgili daha çok sorumluluk üstlenmesidir. Muhteva olarak kişinin kendi kendisinden haberdar olmasını, kendi deneyimleri üzerinde düşünmeyi ve kendi kendine düşünmeyi içermektedir. Üç alt basamağı vardır: *Stratejik Bilgi, Bağlamsal ve Koşullarla İlgili Yönler de Dâhil Olmak Üzere Bilişsel Görevler Bilgisi, Kendi Kendisi Hakkında Bilgi.*

Stratejik Bilgi: Öğrencinin öğrenebilmesi, düşünebilmesi ve problem çözebilmesi ile ilgili genel stratejiler bilgisidir. Konu ile ilgili ana noktaların belirlenmesi, kavram haritası oluşturma, not tutma, problemle ilgili kendine sorular sorma, anlaşılmayan bir yeri yeniden okuma, yanlış yapılan bir yeri geri dönerek düzeltme stratejik bilgi kapsamına girmektedir. Din öğretimi alanında ders kitabındaki bir metni okuyup özet çıkarma, müfredattaki herhangi bir konu ile ilgili kavram haritası oluşturma, ünite sonlarındaki sure ve duaları tekrar etmenin onları hatırd tutma yollarından biri olduğunu bilme (ezberleme yöntemleri) gibi bilgiler *Stratejik Bilgilere* örnek verilebilir. Bu alt grupta dikkat edilmesi gereken, üzerinde durulan noktanın öğrencinin bu stratejileri nasıl kullanacağı değil, bu stratejiler hakkındaki bilgisi olduğudur.

Bağlamsal ve Koşullarla İlgili Yönler de Dâhil Olmak Üzere Bilişsel Görevler Bilgisi: Öğrenim sürecinde stratejiler kullanılırken öğrencinin bu stratejilerle ilgili olan bilişsel görevlerini içerir. Öğrencilerin öğrenme ve düşünme stratejileri ile ilgili farklı bilgilere sahip olmasıyla, bu bilgileri hangi stratejilerde ve nasıl kullanacağı ortaya çıkar. Burada öğrenme ile ilgili daha çok uzmanlık isteyen bir durum söz konusudur. Bu yönü ile *Bağlamsal ve Koşullarla İlgili Yönler de Dâhil Olmak Üzere Bilişsel Görevler Bilgisi* grubu bir alt gruptaki “İşlemsel Bilgi” grubundan farklılaşmaktadır (Anderson vd., 2014, ss. 71-74).

Günlük hayatta dinle ilgili karşılaştığı bir problemi çözmek için hangi stratejiyi kullanmanın daha uygun olacağını belirleme bilgisi, geçmişte yazılmış din ile ilgili temel bilgileri içeren kitapları anlamının yakın zamanda yazılmış muadil kitaplara göre daha

zor olacağı bilgisi gibi bilgiler *Bağlamsal ve Koşullarla İlgili Yönler de Dâhil Olmak Üzere Bilişsel Görevler Bilgisi* kapsamına girebilir.


Kendi Kendisi Hakkında Bilgi: Kişinin bilgisinin kapsamı ve derinliğinin farkında olması ve kişinin kendisine ait öğrenme güdüsü bilgisine sahip olmasıdır. Öğrencinin öğrenme süreci içerisinde görevi için kullanması muhtemel birçok strateji varken kendine en uygun olanı seçmesi, öğrenmedeki kendi amaçları, bir göreve duyduğu kişisel ilgi, kişinin her alanda bilgili olamayabileceği bilgisi gibi bilgiler *Kendi Kendisi Hakkında Bilgi* grubuna girebilir (Anderson vd., 2014, s. 76).

Kur'an-ı Kerim'i Arapça okumak isteyen bir öğrencinin Arapçayı yeteri kadar bilmemesinin farkında olması (Dursun, 2021, s. 31), öğrencinin öğrenirken kendi öğrenme stratejisinin farkında olması, Allah ile olan ilişkisinde aksayan yönlerini tespit edebilmesi, namaz ibadeti hakkında bilinçli bir farkındalığının olması, herhangi bir ahlaki durumla karşılaştığında kendi bilişsel sürecindeki farklılıklarının bilincinde olması gibi bilgiler bu gruba örnek olarak verilebilir.

Yenilenen Bloom Taksonomisinin “Bilgi” boyutu ile ilgili verilen bilgiler dikkate alınarak MEB tarafından 2022-2023 eğitim-öğretim yılında ortaokul DKAB dersi 5, 6 ve 7.sınıflar için hazırlanan 308 beceri temelli soru incelenmiş ve bu bilgilere göre soruların “Bilgi” boyutunda hangi bilgi türüne ait olduğu belirlenmiştir.

Beceri temelli soruların Yenilenen Bloom Taksonomisinin “Bilgi” boyutuna göre incelemesine ilişkin aşağıdaki bazı soru örnekleri aşağıda verilmiştir.

Tablo 3.1: Beceri Temelli Soruların Yenilenen Bloom Taksonomisinin “Bilgi” Boyutuna Göre Analiz Örneği

<p>“Olgusal Bilgi”: Konu alanı ile ilgili temel bilgilerdir. Oldukça düşük seviyeli bir soyutlama içerir.</p> <p>Örnek Soru: Bu soru Ramazan Ayı ile ilgili temel bilgileri içerdiği için “Olgusal Bilgi” türünde sınıflandırılmıştır.</p>	<p>5. Aşağıdakilerden hangisi Ramazan ayı ile ilgili yanlış bir bilgidir?</p> <p>A) “On bir ayın sultanı” olarak anılır. B) Hac ibadeti bu ayda yerine getirilir. C) Kur’an’ın indirilmeye başlandığı aydır. D) İçinde Kadir Gecesi’ni barındırmaktadır.</p> <p>Kaynak: (MEB, 5.Sınıf Beceri Temelli Testler, 2022)</p>
<p>“Kavramsal Bilgi”: “Olgusal Bilgi”den daha geniş kapsamlı ve örgütlenmiş yapı, model, genelleme bilgileridir.</p> <p>Örnek Soru: Soruda insanların ve cinlerin ortak özellikleri bilgisi yer aldığı için soru, “Kavramsal Bilgi” kategorisindedir.</p>	<p>3. Aşağıdakilerden hangisi insan ve cinlerin ortak özelliklerinden biri değildir?</p> <p>A) Eylemlerinden sorumlu olmaları B) Aynı maddeden yaratılmaları C) Sınırlı bilgiye sahip olmaları D) Özgür irade sahibi olmaları</p> <p>Kaynak: (MEB, 7.Sınıf Beceri Temelli Testler, 2022)</p>
<p>İşlemsel Bilgi: Bir işin nasıl yapılacağı ile ilgili bilgileri içerir.</p> <p>Örnek Soru: Soruda namazın nasıl kılınacağı bilgisi sorulduğu için soru “İşlemsel Bilgi” kategorisindedir.</p>	<p>17. </p> <p>Numaralanmış resimlerden hangilerinin yeri değişirse namazın kılış sırası doğru olur? A) 3 ve 1. B) 4 ve 2. C) 4 ve 5. D) 5 ve 6.</p> <p>Kaynak: (MEB, 6.Sınıf Beceri Temelli Testler, 2022)</p>
<p>ÜstBilişsel Bilgi: Bilişin bilgisidir. Öğrencinin kendi bilgisi hakkında fikir sahibi olmasıdır.</p>	<p>Örnek Soru: Üstbilişsel Bilgi kategorisinde soru yer almamaktadır.</p>

MEB tarafından 2022-2023 eğitim- öğretim yılında ortaokul DKAB dersi 5, 6 ve 7.sınıflar için hazırlanan beceri temelli soruların “Bilgi” boyutunda Yenilenen Bloom Taksonomisine göre incelemesi ile ilgili olarak aşağıdaki verilere ulaşılmıştır.

Tablo 3.2: Beceri Temelli Soruların Yenilenen Bloom Taksonomisinin “Bilgi” Boyutunda Sınıf Bazında Dağılımı

Sınıflar	Bilgi Boyutu			Toplam	
	Olgusal Bilgi	Kavramsal Bilgi	İşlemsel Bilgi		
5. Sınıf	Sayı	26	77	0	103
	%	%8,4	%25	%0	%33,4
6.Sınıf	Sayı	23	79	1	103
	%	%7,5	%25,6	%0,3	%33,4
7. Sınıf	Sayı	22	80	0	102
	%	%7,1	%26	%0	%33,1
Toplam	Sayı	71	236	1	308
	%	%23,1	%76,6	%0,3	%100

MEB tarafından 5, 6 ve 7.sınıflar için hazırlanan beceri temelli sorular toplam 308 tanedir. Sorularla ilgili yapılan incelemede elde edilen verilere göre soruların 103'ü (%33,4) 5.sınıfta, 103'ü (%33,4) 6.sınıfta, 102' si (%33,1) 7.sınıfta yer almaktadır. Her bir sınıf kategorisinde sayı olarak dengeli bir dağılım gösteren beceri temelli soruların 71'i (%23,1) "Olgusal Bilgi", 236'sı (%76,6) "Kavramsal Bilgi", 1'i (%0,3) "İşlemsel Bilgi" türünde yer almakta, sorularda "Üstbilişsel Bilgi" yer almamaktadır. Soruların Yenilenen Bloom Taksonomisinin "Bilgi" boyutuna göre dağılımı benzer oranlarda değildir. En fazla sorunun yer aldığı "Bilgi" boyutu "Kavramsal Bilgi" (%76,6), en az sorunun yer aldığı "Bilgi" boyutu (% 0,3) "İşlemsel Bilgi"dir.

Yenilen Bloom taksonomisinde terimler, öğeler gibi birbirinden farklı bilgi öğeleri; kavramlar ilkeler, modeller gibi daha iyi organize edilmiş bilgilerden ayrılmıştır. "Olgusal Bilgi" terimi birbirinden ayrılmış bilgi öğeleri için, "Kavramsal Bilgi" terimi daha karmaşık, organize edilmiş bilgi öğeleri için kullanılmıştır (Anderson vd., 2014, s. 54).

Beceri temelli sorularda %23,1'lik bir oranda "Olgusal Bilgi" ye yer verilmiştir. Öğrenme sürecinde bir konu alanının yakından tanınması ve öğretimin başarılı olması için gerekli temel bilgileri içeren "Olgusal Bilgi"nin beceri temelli sorularda yer alması önemlidir. Yenilenen Bloom Taksonomisinde "Olgusal Bilgi"den başka üç tane daha "Bilgi" türünün olduğu düşünüldüğünde "Olgusal Bilgi"ye ait olan %23,1'lik oran makul kabul edilebilir. Taksonomik açıdan sıkıntılı olan ve ezber öğrenmelere neden olan durum eğitim sürecinde "Olgusal Bilgi"nin tek başına yer alması, diğer "Bilgi" türleri ile desteklenmemesidir.

Sınıfta öğrenilen olgu ve düşünceler günlük hayatta edinilen deneyimleri anlama amaçlı kullanılmadığında öğrenilen bilgi "etkisiz, kullanılmayan, malumat" bilgi olmaktadır. Öğrenciler genellikle çok fazla "Olgusal Bilgi" edinmekte ama bilgileri yüzeysel anlamakta ya da disipline uygun ve kullanılabilir sistemli bütünler oluşturamamaktadır. Bir konuyu uzman seviyesinde öğrenmenin en önemli işareti, konu alanı ile ilgili pek çok bilgiye sahip olmak değil, alandaki organize edilmiş bilgilerin çok iyi anlaşılmasıdır. "Kavramsal Bilgi", derinlemesine bir anlayışla bu amaca hizmet ederek öğrencilerin öğrendiklerini transfer etmelerine ve "etkisiz, kullanılmayan, malumat" bilgilerin olumsuzluklarının üstesinden gelmelerine yardımcı olmaktadır

(Bereiter & Seardamalia, 1998; Bransford ve diğeri, 1999; Anderson vd., 2014, ss. 54-55).

MEB hazırladığı beceri temelli sorularda “anlamli öğrenmeler”i dikkate alarak, %76,6 gibi bir oranla “Kavramsal Bilgi” boyutundaki sorulara daha fazla vermiştir. Bu oran (%76,6) MEB’in “Kavramsal Bilgi”yi önemsedigini ortaya koymaktadır. “Kavramsal Bilgi”nin beceri temelli sorularda yer alması “anlamli öğrenmeler” için gereklidir ancak sorularda taksonomik açıdan dengeli bir dağılım olması gerekçesiyle %76,6’lık oranın bir kısmı “İşlemsel Bilgi” ve “Üstbilişsel Bilgi” ye dağıtılmalıdır. Bu sayede beceri temelli sorularda Yenilenen Bloom Taksonomisindeki tüm “Bilgi” türlerine benzer oranlarda yer verilebilir.

308 soru içerisinde %0,3’lük yüzdesi ile “İşlemsel Bilgi” üçüncü sırada yer almaktadır. “İşlemsel Bilgi”, “Olgusal Bilgi” ve “Kavramsal Bilgi” ye göre daha üst seviye bir “Bilgi” türüdür. Bir konuyu öğrenmiş olmak sadece o konu hakkında pek çok bilgiye sahip olmakla ölçülemez, öğrenci ilgili konu alanı bilgilerinin koşullarla bağlantısını kurmalı ve bu bilgileri ne zaman ve nerede kullanacağını bilmelidir. “İşlemsel Bilgi” bilginin bahsedilen bu yönü ile alakalıdır.

“Olgusal Bilgi” ve “Kavramsal Bilgi” “ne” sorusuna yanıt ararken “İşlemsel Bilgi” “nasıl” sorusuna yanıt aramaktadır (Anderson vd., 2014, s. 67). 308 soru içinde “İşlemsel Bilgi”ye ait sadece 1 soru yer alması bilginin nasıllığı kısmını eksik bırakmaktadır. Din eğitimi alanına özgü beceri, algoritma, teknik ve yöntem bilgisi olan “İşlemsel Bilgi”ye %0,3’lük orandan daha fazla yer verilerek bu eksiklikler giderilebilir.

MEB tarafından 5, 6 ve 7.sınıflar için yayımlanan 308 beceri temelli sorular içerisinde “Üstbilişsel Bilgi”ye ait hiçbir soru bulunmamaktadır. Davranışçı akımların yaygın olduğu dönemlerde eğitim dünyasında bilişi önceleme, kişinin kendi tecrübeleri üzerinde düşünmesi, kendi öğrenmelerine hâkim olabilmesi fikirlerine yer verilmemiştir. Günümüz eğitim dünyasında yaygın olan yapılandırmacı eğitim anlayışında ise biliş üzerinde çok durulmuştur. Yenilenen Bloom Taksonomisini hazırlayanlar yapılandırmacı anlayışı temel alarak bilişi öncelemiş ve “Üstbilişsel Bilgi”nin bilişle beraber, bilişin önüne “üst” ekini de getirerek bilişin üzerinde onu aşan bilgileri de kapsayan bilgi anlamında olduğunu belirtmişlerdir. Öğrencilerin kendi tecrübeleri üzerinde

düşüncelerine yardımcı olmanın önemli olduğuna, bunun da eğitimde “Üstbilişsel Bilgi”ye yer vererek mümkün olacağına vurgu yapmışlardır (Anderson vd., 2014, s. 55).

“Üstbilişsel Bilgi” diğer üç “Bilgi” türüne göre farklı statüdedir. “Üstbilişsel Bilgi”ler en iyi biçimde sınıf etkinlikleri ve farklı stratejilerle ilgili sınıf tartışmalarından faydalanılarak değerlendirilebilir (Anderson vd., 2014, s. 79). Bu sebeple çoktan seçmeli sorularla “Üstbilişsel Bilgi”ye ulaşmak zor olmaktadır.

“Üstbilişsel Bilgi” öğrenme alanında öğrenciler için hayati bir öneme sahiptir. Öğrencilerin konu alanının “Olgusal Bilgi” ve “Kavramsal Bilgi” ile ilgili bazı eksiklerinin olduğunun bilincinde olmadığı, bazı şeyleri nasıl yapacağı bilgisi (İşlemsel Bilgi) konusunda da bilgi sahibi olmadığı durumlarda yeni bir bilgi öğrenme konusunda bir çabaya girmesi zorlaşacaktır. Öğrencilerin neyi bildikleri, neyi bilmediklerinin, gerçek bilgi ve kabiliyetlerinin ortaya konması “Üstbilişsel Bilgi” ile mümkündür (Anderson vd., 2014, s. 77).

Eğitimde bu denli önemli olan “Üstbilişsel Bilgi”ye ölçme ve değerlendirme kısmında yer verilememesi büyük bir eksikliklerdir. Araştırmamıza konu olan beceri temelli sorularda da bu eksiklik bulunmaktadır. Bu eksiklik “Üstbilişsel Bilgi”ye ölçme ve değerlendirmede nasıl yer verilebileceğine dair çalışmalar yapılarak giderilebilir.

MEB tarafından hazırlanan 5, 6 ve 7.sınıf beceri temelli soruların “Bilgi” boyutuna göre durumu toplu olarak değerlendirildikten sonra, soruların “Bilgi” boyutu her bir sınıf seviyesinde ayrı ayrı değerlendirildiğinde aşağıdaki verilere ulaşılmıştır.

Tablo 3.3: 5.Sınıf Beceri Temelli Soruların Yenilenen Bloom Taksonomisinin “Bilgi” Boyutundaki Dağılımı

Sınıf	Bilgi Boyutu		Toplam	
	Olgusal	Kavramsal		
5. Sınıf	Sayı	26	77	103
	%	%25,2	%74,8	%100
Toplam	Sayı	26	77	103
	%	%25,2	%74,8	%100

5.sınıfta yer alan beceri temelli 103 sorunun 26’sı (%25,2) “Olgusal Bilgi”, 77’i (%74,8) “Kavramsal Bilgi” türünde yer almaktadır. “İşlemsel Bilgi” ve “Üstbilişsel Bilgi” de soru yer almamaktadır. “Kavramsal Bilgi”deki soru sayısı, “Olgusal Bilgi”deki

soru sayısına göre belirgin derecede fazladır. 5.sınıflar için elde edilen veriler diğer sınıf seviyeleri ile paralellik göstermektedir.

5.sınıf beceri temelli sorularda anlamadan uygulamaya geçmeyi destekleyen bilgi türü olan “İşlemsel Bilgi”ye yer verilmemiştir. “İşlemsel Bilgi” yaparak ve yaşayarak öğrenmeyi destekleyerek öğrenilen bilgilerin kalıcılığını ve günlük hayattaki kullanımını artırabilecek bir fonksiyonu yerine getiren bir “Bilgi” türüdür. Kalıcı öğrenmelerin ölçme ve değerlendirme ile desteklenmesi için “İşlemsel Bilgi” türündeki sorulara daha fazla yer verilmelidir.

5.sınıf beceri temelli sorularda “Üstbilişsel Bilgi”ye ilişkin soru türüne rastlanmamıştır. 5.sınıflarda “Üstbilişsel Bilgi”ye yer verilmemesini “Üstbilişsel Bilgi”nin çoktan seçmeli test soruları ile ölçülmesinin zor olduğu durumu hesaba katılarak açıklanabilir.

Beceri temelli soruları ele aldığımız çalışmamızda hazırlanan soruların dersin hedefleri ile uyumluluk durumu da beceri temelli soruların “Bilgi” türünü belirlenmesi açısından önemli bir ayrıntıdır. Bu durum taksonomi yardımıyla hedefler ve sorular karşılaştırılarak incelenmiştir.

DKAB (4-8) öğretim programındaki bilişsel kazanımların Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre incelendiği bir çalışmada 5.sınıf bilişsel kazanımlarının “Bilgi” boyutundaki durumunu incelendiğinde; “Olgusal Bilgi”de 10 (%55,56), “Kavramsal Bilgi” de 4 (%22,22), “İşlemsel Bilgi”de 4 (%22,22) kazanım” yer aldığı, “Üstbilişsel Bilgi” türünde kazanım olmadığı belirtilmiştir (Yıldız, 2021, ss. 321-324). Bu araştırmada elde edilen veriler bizim araştırmamızdaki sorularla ilgili ortaya koyduğumuz durumdan farklılık göstermektedir.

5.sınıfta yer alan beceri temelli sorular %74,8’lik bir yüzde ile en fazla “Kavramsal Bilgi” türünde yer almaktadır. 5.sınıf DKAB programının kazanımları ise “Bilgi” boyutunda %55,56’lık bir yüzde ile en fazla “Olgusal Bilgi” türünde yer almaktadır. Beceri temelli sorularda “Bilgi” boyutunda “Olgusal Bilgi”ye DKAB kazanımlarındaki kadar yer verilmemiştir.

MEB tarafından 5.sınıf beceri temelli sorularla beraber kazanım değerlendirme soruları da yayımlanmaktadır (MEB, Kazanım Testleri, 2022). Bu soruların Yenilenen Bloom Taksonomisi ile ilgili incelemesi yapılan herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır.

Ama sorulara genel olarak bakıldığında “Olgusal Bilgi”ye ait bilgilerin yoğunluğu fark edilmektedir. MEB yayımladığı kazanım değerlendirme ve beceri temelli sorular birlikte değerlendirildiğinde, soruların DKAB programının hedefleri ile uyumunu dengelemiş olabilir. Konunun bu yönü araştırmacılar tarafından incelenmeye muhtaçtır.

DKAB programının kazanımlarında “İşlemsel Bilgi” türünde kazanımlar tespit edilmiştir. “5.1. 8. İhlâs suresini okur, anlamını söyler, 5.2.5. Rabbena dualarını okur, anlamını söyler, 5.3.6. Tahiyat duasını okur, anlamını söyler, 5.4.5. Kevser suresini okur, anlamını söyler.” şeklindeki dört kazanım “İşlemsel Bilgi” kabul edilmiştir (Yıldız, 2021, ss. 321-324). 5.sınıf beceri temelli sorularda sure ve dua okuma; sureleri ve duaları ezbere okuma, anlamını söyleme gibi sorulara yer verilmediği için “İşlemsel Bilgi” kategorisindeki bu kazanımlara paralel soru bulunamamıştır.

DKAB ders programında, programın uygulanması ile ilgili yapılan ilke ve açıklamalarda “ünite sonlarındaki sure ve dualar işlenirken sure ve duaların içeriğinin, verdiği mesajların esas alınması ve öğrencilerin konulardaki ayet ve hadisler ile ünite sonlarındaki sure ve duaları ezberlemeye zorlanmaması” vurgulanmıştır (MEB, 2018, s. 9). Beceri temelli soruları hazırlayanlar DKAB programının bu noktasından yola çıkarak, dua ve surelerin okunması ve ezberlenmesi yönü ile ilgili olarak “İşlemsel Bilgi” türünde soru hazırlamamış olabilirler. Fakat dua ve surelerin yer aldığı kazanımlara uygun diğer “Bilgi” türlerindeki sorulara yer verilebilirdi. Tüm sınıf kademelerinde kazanımlarda yer alan dua ve surelerle ilgili hiçbir soruya yer verilmemesi bir eksiklik olarak değerlendirilebilir.

Tablo 3.4: 6. Sınıf Beceri Temelli Soruların Yenilenen Bloom Taksonomisinin “Bilgi” Boyutundaki Dağılımı

Sınıf	Bilgi Boyutu			Toplam	
	Olgusal	Kavramsal	İşlemsel		
6.Sınıf	Sayı	23	79	1	103
	%	%22,3	%76,7	%1	%100
Toplam	Sayı	23	79	1	103
	%	%22,3	%76,7	%1	%100

6.sınıfta yer alan beceri temelli 103 sorunun 23’ü (%22,3) “Olgusal Bilgi”, 79’u (%76,7) “Kavramsal Bilgi”, 1’i (%1) “İşlemsel Bilgi” türünde yer almaktadır. “Üstbilişsel Bilgi”ye ait soru yer almamaktadır. 6.sınıf beceri temelli soruların çoğunluğu “Kavramsal Bilgi” türündedir.

6.sınıf DKAB dersi kazanımlarının “Bilgi” boyutundaki durumu şu şekildedir: “kazanımların %38,10’u “Olgusal Bilgi”, %38,10’u “Kavramsal Bilgi”, %23,81’i “İşlemsel Bilgi” türündendir” (Yıldız, 2021, ss. 325-328). Bu sınıf seviyesinde de sure ve dua kazanımlarının yapısı sebebiyle “İşlemsel Bilgi”ye ait kazanımlar tespit edilmiştir. 6.sınıf beceri temelli sorularda ise sadece bir soru (namazın kılınışı ile ilgili bir soru) “İşlemsel Bilgi”de yer almaktadır. DKAB dersi kazanımlarında “Olgusal Bilgi” ve “Kavramsal Bilgi” birbirine yakın değerlere sahipken 6.sınıf beceri temelli sorularda “Kavramsal Bilgi”nin yoğunluğu daha fazladır. 5.sınıf beceri temelli sorularda olduğu gibi 6.sınıftaki soruların “Bilgi” boyutundaki dağılımı DKAB ders programı kazanımları ile paralellik göstermemektedir.

Tablo 3.5: 7. Sınıf Beceri Temelli Soruların Yenilenen Bloom Taksonomisinin “Bilgi” Boyutundaki Dağılımı

Sınıf	Bilgi Boyutu		Toplam	
	Olgusal	Kavramsal		
7. Sınıf	Sayı	22	80	102
	%	%21,6	%78,4	%100
Toplam	Sayı	22	80	102
	%	%21,6	%78,4	%100

7.sınıfta yer alan beceri temelli 102 sorunun 22’si (%21,6) “Olgusal Bilgi”, 80’i (%78,4) “Kavramsal Bilgi”de yer almaktadır. “İşlemsel Bilgi” ve “Üstbilişsel Bilgi” türünde soru bulunmamaktadır. 7.sınıfta da en fazla sorunun yer aldığı “Bilgi” türü “Kavramsal Bilgi”dir.

7.sınıf DKAB dersi kazanımlarının “Bilgi” boyutundaki durumu şu şekildedir: “kazanımların %21,74’ü “Olgusal Bilgi”, %56,52’si “Kavramsal Bilgi”, %21,74’ü “İşlemsel Bilgi”dedir” (Yıldız, 2021, ss. 328-332). 7.sınıf DKAB kazanımları ile 7.sınıf beceri temelli sorular yüzdelik oranları farklılaşsa da “Olgusal Bilgi” ve “Kavramsal Bilgi”de benzerlik göstermektedir.

7. Sınıf DKAB kazanımlarında haccın yapılışı, dua ve sure ile ilgili kazanımlar sebebiyle “İşlemsel Bilgi”ye yer verilirken bu kazanımlarla ilgili “İşlemsel Bilgi” seviyesinde beceri temelli sorular tespit edilememiştir. Hac kazanımları ile ilgili 15 soru sorulmuş bu sorular “Olgusal Bilgi” ve “Kavramsal Bilgi” arasında dağılım göstermiş,

haccın nasıl yapılacağı bilgisini içeren “İşlemsel Bilgi” türündeki sorulara yer verilmemiştir.

MEB tarafından hazırlanan 5, 6 ve 7.sınıf beceri temelli din kültürü ve ahlak bilgisi dersi sorularının Yenilenen Bloom Taksonomisinin “Bilgi” boyutundaki durumu ile ilgili alt problemiz altında önce soruların sınıf seviyesindeki dağılımı toplu olarak daha sonra her bir sınıf seviyesi kendi arasında ele alınıp değerlendirildi. Beceri temelli soruların sınıf seviyelerinin üniteleri dağılımı ile ilgili ise aşağıdaki verilere ulaşılmıştır.

Tablo 3.6: Beceri Temelli Soruların Yenilenen Bloom Taksonomisinin “Bilgi” Boyutuna Göre Üniteler Bazında Dağılımı

Üniteler		Bilgi Boyutu			Toplam
		Olgusal	Kavramsal	İşlemsel	
5.Sınıf	Sayı	4	16	0	20
1. Ünite	%	%1,3	%5,2	%0	%6,5
5.Sınıf	Sayı	8	12	0	20
2. Ünite	%	%2,6	%3,9	%0	%6,5
5.Sınıf	Sayı	4	16	0	20
3. Ünite	%	%1,3	%5,2	%0	%6,5
5.Sınıf	Sayı	5	17	0	22
4. Ünite	%	%1,6	%5,5	%0	%7,1
5.Sınıf	Sayı	5	16	0	21
5. Ünite	%	%1,6	%5,2	%0	%6,8
6.Sınıf	Sayı	5	15	0	20
1.Ünite	%	%1,6	%4,9	%0	%6,5
6.Sınıf	Sayı	9	10	1	20
2.Ünite	%	%2,9	%3,2	%0,3	%6,5
6.Sınıf	Sayı	1	19	0	20
3.Ünite	%	%0,3	%6,2	%0	%6,5
6.Sınıf	Sayı	3	19	0	22
4.Ünite	%	%1	%6,2	%0	%7,1
6.Sınıf	Sayı	5	16	0	21
5.Ünite	%	%1,6	%5,2	%0	%6,8
7.Sınıf	Sayı	9	11	0	20
1.Ünite	%	%2,9	%3,6	%0	%6,5
7.Sınıf	Sayı	6	14	0	20
2.Ünite	%	%1,9	%4,5	%0	%6,5
7.Sınıf	Sayı	2	18	0	20
3.Ünite	%	%0,6	%5,8	%0	%6,5
7.Sınıf	Sayı	0	22	0	22
4.Ünite	%	%0	%7,1	%0	%7,1
7.Sınıf	Sayı	5	15	0	20
5.Ünite	%	%1,6	%4,9	%0	%6,5
Toplam	Sayı	71	236	1	308
	%	%23,1	%76,6	%0,3	%100

5.sınıf 1.ünite de toplam 20 (%6,5) soru bulunmaktadır. Bu soruların 4'ü (%1,3) "Olgusal Bilgi", 16'sı (%5,2) "Kavramsal Bilgi" türündedir. "İşlemsel Bilgi" ve "Üstbilişsel Bilgi"ye ait soru yer almamaktadır. 5.sınıf 2.ünite de toplam 20 (%6,5) soru bulunmaktadır. Bu soruların 8'i (%2,6) "Olgusal Bilgi", 12'si (%3,9) "Kavramsal Bilgi" türündedir. "İşlemsel Bilgi" ile "Üstbilişsel Bilgi"ye ait soru yer almamaktadır. 5.sınıf 3.ünite de toplam 20 (%6,5) soru bulunmaktadır. Bu soruların 4'ü (%1,3) "Olgusal Bilgi", 16'sı (%5,2) "Kavramsal Bilgi" türündedir. "İşlemsel Bilgi" ile "Üstbilişsel Bilgi"ye ait soru yer almamaktadır. 5.sınıf 4.ünite de toplam 22 (%7,1) soru bulunmaktadır. Bu soruların 5'i (%1,6) "Olgusal Bilgi", 17'si (%5,5) "Kavramsal Bilgi" türündedir. "İşlemsel Bilgi" ile "Üstbilişsel Bilgi" de soru yer almamaktadır. 5.sınıf 5.ünite de toplam 21 (%6,8) soru bulunmaktadır. Bu soruların 5'i (%1,6) "Olgusal Bilgi", 16'sı (%5,2) "Kavramsal Bilgi" türündedir. "İşlemsel Bilgi" ile "Üstbilişsel Bilgi" ye ait soru yer almamaktadır.

6.sınıf 1.ünite de toplam 20 (%6,5) soru bulunmaktadır. Bu soruların 5'i (%1,6) "Olgusal Bilgi", 15'i (%4,9) "Kavramsal Bilgi" boyutundadır. "İşlemsel Bilgi" ile "Üstbilişsel Bilgi" türünde soru yer almamaktadır. 6.sınıf 2.ünite de toplam 20 (%6,5) soru bulunmaktadır. Bu soruların 9'u (%2,9) "Olgusal Bilgi", 10'u (%3,2) "Kavramsal Bilgi", 1'i (%0,3) "İşlemsel Bilgi" türündedir. "Üstbilişsel Bilgi" de soru yer almamaktadır. 6.sınıf 3.ünite de toplam 20 (%6,5) soru bulunmaktadır. Bu soruların 1'i (%0,3) "Olgusal Bilgi", 19'u (%6,2) "Kavramsal Bilgi" boyutundadır. "İşlemsel Bilgi" ve "Üstbilişsel Bilgi" türünde soru yer almamaktadır. 6.sınıf 4.ünite de toplam 22'si (%7,1) soru bulunmaktadır. Bu soruların 3'ü (%1) "Olgusal Bilgi", 19'u (%6,2) "Kavramsal Bilgi" türündedir. "İşlemsel Bilgi" ile "Üstbilişsel Bilgi" de soru yer almamaktadır. 6.sınıf 5.ünite de toplam 21 (%6,8) soru bulunmaktadır. Bu soruların 5'i (%1,6) "Olgusal Bilgi", 16'sı (%5,2) "Kavramsal Bilgi" türündedir. "İşlemsel Bilgi" ile "Üstbilişsel Bilgi" de soru yer almamaktadır.

7.sınıf 1.ünite de toplam 20 (%6,5) soru bulunmaktadır. Bu soruların 9'u (%2,9) "Olgusal Bilgi", 11'i (%3,6) "Kavramsal Bilgi" türündedir. "İşlemsel Bilgi" ile "Üstbilişsel Bilgi" de soru yer almamaktadır. 7.sınıf 2.ünite de toplam 20 (%6,5) soru bulunmaktadır. Bu soruların 6'sı (%1,9) "Olgusal Bilgi", 14'ü (%4,5) "Kavramsal Bilgi" türündedir. "İşlemsel Bilgi" ile "Üstbilişsel Bilgi" de soru yer almamaktadır. 7.sınıf

3.ünitelerde toplam 20 (%6,5) soru bulunmaktadır. Bu soruların 2'si (%0,6) "Olgusal Bilgi", 18'i (%5,8) "Kavramsal Bilgi" türündedir. "İşlemsel Bilgi" ile "Üstbilişsel Bilgi"de soru yer almamaktadır. 7.sınıf 4.ünitelerde toplam 22 (%7,1) soru bulunmaktadır. Bu soruların 22'si (%7,1) "Kavramsal Bilgi" türündedir. "Olgusal Bilgi", "İşlemsel Bilgi" ile "Üstbilişsel Bilgi" de soru yer almamaktadır. 7.sınıf 5. ünitelerde toplam 20 (%6,5) soru bulunmaktadır. Bu soruların 5'i (%1,6) "Olgusal Bilgi", 15'i (%4,9) "Kavramsal Bilgi" türündedir. "İşlemsel Bilgi" ile "Üstbilişsel Bilgi" türünde soru yer almamaktadır.

MEB tarafından 5, 6 ve 7. Sınıflar için hazırlanan beceri temelli soruların tüm ünitelerde "Bilgi" boyutunda benzer bir dağılımın olduğu verisine ulaşılmıştır. Ünitelerdeki "Kavramsal Bilgi" türündeki soru sayısı, "Olgusal Bilgi"deki soru sayısından fazladır. "İşlemsel Bilgi"ye ait 1 soru bulunmaktadır. "Üstbilişsel Bilgi"ye ait soru bulunmamaktadır.

Sınıf kademelerinde ve üniteler arasında beceri temelli soruların "Bilgi" boyutu durumu birbirine çok yakındır. "Sarmal bir yaklaşımla tekrar eden kazanımlara ve açıklamalara yer veren" DKAB öğretim programında 5.sınıftan 7.sınıfa kadar olan soruların "Bilgi" boyutunda aşamalı bir farklılaşma görülmemiştir (MEB, 2018, s. 1). Her sınıf kademesinin 5 ünitesi arasında da aynı durum söz konusudur. 5.sınıf içeriğinde olup "Olgusal Bilgi" de yer alan bir soru 6 ve 7.sınıfta "Kavramsal Bilgi"de yer alabilirdi. Yine 6.sınıf içerisinde yer alan "Kavramsal Bilgi" türündeki bir soru 7.sınıfta "İşlemsel Bilgi"de yer alabilirdi. Böylelikle öğrenci öğrenmesi gereken bilginin tüm boyutlarına hitap eden sorularla karşılaşarak anlamlı ve kalıcı öğrenmeler gerçekleştirebilmek için uygun zemin bulabilirdi.

Bloom taksonomisini yenileyenler çalışmalarında "Bilgi" boyutundaki dört bilgi türünün somuttan (Olgusal Bilgi) soyuta (Üstbilişsel Bilgi) sıralandığını kabul ettiklerini belirtmişlerdir (Anderson vd., 2014, s. 7). Beceri temelli sorularda 5, 6 ve 7.sınıfların bilişsel gelişim durumlarını dikkate aldığımızda 5.sınıfta daha somut bilgiler içeren sorulara, 6 ve 7.sınıfa doğru 5.sınıfa göre daha soyut bilgiler içeren sorulara yer verilmelidir. Her bir sınıf kategorisinde üniteler bazında da somuttan soyuta doğru bir bilgi akışı sağlanmalıdır. Oysa araştırmamıza konu olan beceri temelli sorularda "Bilgi"nin somutluğu ve soyutluğu bakımından hem üniteler bazında hem de sınıf

kademelerinde böyle bir durumla karşılaşılmamıştır. Her üç sınıfın ve ünitenin “Bilgi” boyundaki dağılımı benzerlik göstermektedir.

3.2. MEB Tarafından Hazırlanan 5, 6 ve 7.Sınıf Beceri Temelli Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Sorularının Yenilenen Bloom Taksonomisinin “Bilişsel Süreç” Boyutundaki Durumu

Bloom Taksonomisini yenileyenler, dört “Bilgi” türünden bahsederken okullardaki öğretim faaliyetlerinin daha çok “Olgusal Bilgi” alanında yoğunlaştığını tespit edip, “Kavramsal Bilgi”, “İşlemsel Bilgi” ile “Üstbilişsel Bilgi”nin de vurgulanmasını ve eğitim sürecinde bu bilgilere daha çok yer verilmesini önerip öğretimin bilişsel boyutunu ele almışlardır.

Yenilenen Bloom Taksonomisinde görev alan uzmanlar “Bilgi” türlerindeki gibi okullardaki tek taraflı bir yoğunlaşmanın “Bilişsel Süreç” boyutunda da olduğunu “Bilişsel Süreç”lerin kullanımının çeşitlenmesi gerektiğini savunmuşlardır. Orijinal taksonomide daha çok öğretim programların ve sınavların ele alındığını onlarda da çoğunlukla hatırlamanın vurgulandığını daha karmaşık süreç kategorilerinin incelenmediğini öne sürerek taksonomi yenileme çalışmaları sonucunda “Bilişsel Süreç” boyutunu ayrıntılı bir şekilde tanımlamışlardır. Güncelleme çalışmalarıyla amaçlarının öğrenilenlerin kalıcılığını ve transferini artırmayı amaçladıklarını belirtmişlerdir (Anderson vd., 2014, s. 81).

Öğrenilenlerin kalıcılığı ve transferinin artması eğitimin önemli amaçlarından biridir. Öğrenilenlerin kalıcılığında geçmiş, transferinde ise gelecek vurgulanmaktadır. Öğrenmede kalıcılık öğrenilen materyali daha sonraki bir zamanda ilk öğrenilen haline yakın şekilde hatırlama yeteneğidir. Transfer ise öğrenilen bilgileri yeni sorulara cevap bulmada, karşılaşılan yeni problemleri çözmede, yeni öğrenilecek bilgilerin daha kolay bir şekilde öğrenilmesinde kullanmaktır (Mayer, 1996, s. 228; Anderson vd., 2014, s. 81). Bloom Taksonomisini güncelleyen araştırmacılar öğrenmede kalıcılığı ve öğrenilenlerin transferini önceleyerek, taksonominin “Bilişsel Süreç” boyutunu hazırlamışlardır.

3.2.1. Yenilenen Bloom Taksonomisinin “Bilişsel Süreç” Boyutu

Yenilenen Bloom Taksonomisinde “Bilgi” boyutunda isim formunda bilginin genel yapısını ortaya koyulurken, “Bilişsel Süreç” boyutunda fiil formunda öğrencinin bilgiyi öğrenme süreci ele alınmıştır. Yenilenen Bloom Taksonominin “Bilişsel Süreç”

boyutunda öğrenci herhangi bir bilgiyi öğrenirken öğrencinin hangi bilişsel süreçleri geçirebileceği araştırılmıştır.

Yenilenen Bloom Taksonomisinin “Bilişsel Süreç” boyutu altı ana süreçten oluşmaktadır. Bunlar: “Hatırlama”, “Anlama”, “Uygulama”, “Çözümleme”, “Değerlendirme” ve “Yaratma”dır. Bu altı sürecin toplamda 19 alt basamağı vardır.

3.2.1.1. Hatırlama

Öğretimin amacı öğrenilenlerin öğrenildiği ilk şekli ile bellekte kalma süresinin arttırılması olduğunda devreye giren süreç “Hatırlama”dır. Bu süreçte bilgiler uzun süreli bellekten geri getirilir. Öğretimde başlıca amacın kalıcılık olduğu durumlarda “Hatırlama” vurgulanır. *Tanıma* ve *Hatırlama* şeklinde iki alt basamağı vardır:

Tanıma: Öğrencinin kendisine sunulan bilgiyi karşılaştırılmak üzere uzun süreli bellekteki diğer ilgili bilgilere ulaşması sürecidir. Alternatif terimi belirleme olan *Tanıma* sürecinde öğrenci, öğrenmesi gereken bilgi parçasının aynısının veya ilgili olanlarının uzun süreli belleğinde bulunup bulunmadığını gözden geçirir. Cahiliye, Kâbe, el-emin, mevlit, Ehl-i Beyt, abdest, taharet gibi kavramların anlamlarının karışık bir şekilde karşılıklarına yazılıp, öğrencilerin doğru eşleştirme yapmaları *Tanıma* alt basamağına örnek olarak verilebilir.

Hatırlama: Bilgiye erişme olarak da adlandırabileceğimiz bu aşamada öğrenci, sunulan bilginin uzun süreli belleğindeki karşılığına ulaşır. Bilgiye ulaşmak için öğrenci uzun süreli belleğini gözden geçirir, bu bilgiyi kullanabileceği bilgilerin bulunduğu aktif belleğe getirir (Anderson vd., 2014, ss. 85-90). Öğrencilerin ahlak, sevgi, saygı, iman, İslam, kelime-i tevhid, kelime-i şehadet, ibadet, din, dua, eûzü besmele, elhamdülillah gibi kavramların karşısına anlamlarını yazması süreci *Hatırlamaya* örnek verilebilir.

3.2.1.2. Anlama

Öğretimdeki başlıca amacın öğrencilerin transferini artırma olduğu durumlarda vurgular “Anlama”dan “Yaratma”ya kadar uzanan beş bilişsel süreç üzerinde yoğunlaşır. Öğretim sürecinde transfer temelli kategori olarak en çok kullanılan “Anlama”dır. Öğrenciler eski bilgilerle yeni bilgiler arasında bağ kurarak anlama düzeyine ulaşırlar. Yeni bilgiler öğrencilerin sahip olduğu şemalar ve bakış açıları ile birbirini tamamlamış

olur. “Anlama”nın yedi alt başlığı vardır: *Yorumlama*, *Örneklendirme*, *Sınıflama*, *Özetleme*, *Sonuç Çıkarma*, *Karşılaştırma* ve *Açıklama*.

Yorumlama: Çevirme, açıklık kazandırma, temsil etme gibi anlamlara da gelebilen *Yorumlama* öğrencinin bilgiyi farklı ifade biçimlerine dönüştürebilmesidir. Sözcükleri sözcüklere, sözcükleri resimlere, sözcükleri sayılara, sayıları sözcüklere, müzikteki notaları seslere çevirebilmek *Yorumlamayı* içerir. Öğrencinin Veda Hutbesini kendi ifadesi ile sunması, Hz. Muhammed’in (sav) aile büyüklerini anlatan bir şema çizmesi *Yorumlamaya* örnek olarak verilebilir.

Örneklendirme: Gösterimleme ve somutlama anlamlarına da gelen *Örneklendirme*, öğrencinin bir kavram ya da ilkeye uygun bir örnek veya durum bulmasıdır. Öğrencinin Hz. Muhammed’in (sav) çocukluk ve gençlik yıllarındaki ahlaki davranışlarına, İslam dininin temizliğe verdiği öneme, Allah’ın (CC) Rahman ve Rahîm isimlerinin yansımalarına, duanın anlamı ve önemine örnekler vermesi, Ramazan ayı ve oruçla ilgili kavramları örneklerle açıklaması bu basamağa örnek olabilir.

Sınıflama: Kategorileme, bir başlık altında toplama gibi alternatif terimleri olan *Sınıflama* öğrencinin herhangi bir şeyin ait olduğu grubu tanımasıdır. Mesela belli bir örneğin hangi kavram kategorisinde yer aldığını belirlemek bir sınıflamadır. *Sınıflama* *Örneklendirmeyi* tamamlar. *Örneklendirmede* öğrenciden genel bir kavram veya ilke başlığı altında özel bir durum ya da örnek bulması istenir. Oysa *Sınıflamada* öğrencinin özel bir durum veya örnekle başlayarak genel bir kavram ya da ilkelere ulaşması istenir.

Öğrencinin Cahiliye dönemi ile ilgili pek çok kavramdan hangisinin dini ve sosyal hayatla ilgili olduğunu belirlemesi, Cuma namazının günlük namazlar, haftalık namazlar, aylık namazlar gibi namaz türlerinden hangisine ait olduğunu tespit etmesi, Kuran’ da adı geçen peygamberler içinden kendisine kitap indirilenleri belirleyebilmesi *Sınıflamaya* örnek verilebilir.

Özetleme: Genelleme ve özet çıkarma şeklinde alternatif terimleri olan *Özetleme* öğrencinin kendisine sunulan bilginin ana noktalarını ortaya koymasısıdır. Bilginin temel noktalarını belirlemek için kısa ve öz ifadeler oluşturmaktır.

Öğrencinin Hz. Muhammed’in (sav) çocukluk yıllarına anlatan bir çizgi film izledikten sonra filmin özetini, “Toplumsal Hayatta Nezaket Kurallarına Uygun

Davranışlar Sergileme” ile ilgili bir metin okunduktan sonra metnin özetini kendi cümleleri ile yazması *Özetlemeye* örnek olabilir.

Sonuç Çıkarma: Uzantıları kestirme, ulama, yordama (önceden tahmin etme) ve çıkarsama biçiminde alternatif terimleri olan *Sonuç Çıkarma* örneklerden oluşan bir sıralama ya da dizi verildiğinde öğrencinin bunları açıklayabilen bir kavram ya da ilke bulma sürecidir. Genellikle “Uygulama” sürecinin alt grubu olan *Yapma/İcra* ile birlikte kullanılır. Çözümleme sürecinin alt grubu olan *İrdelemeye* benzer ama ondan farklıdır. *Sonuç Çıkarmada* bir bilgideki örüntü ortaya çıkarılmaya çalışılırken, *İrdelemede* bir yazarın bakış açısını ortaya çıkarmak gibi faydacı bir sorun üzerinde durulur.

Öğrencinin Hz. Muhammed’in (sav) Medine döneminde katıldığı savaşları, savaşların yapıldığı tarihleri göz önüne alınarak yapılan sıralamada daha sonra ne geleceğini belirlemesi (1. Bedir Savaşı 2. Uhud Savaşı 3.?..... gibi), “Cuma namazı ile Farz” arasındaki ilişkiden aynı türde bir ilişki göz önüne alınarak “Bayram namazı-?.....” şeklinde verilen boşluğu doldurması, Hz. Muhammed’in (sav) hayatına ait olaylar ve kavramlar arasından hangisinin farklı olduğunu bulması (mesela Hılful-fudül, Kabe Hakemliği, Ficar Savaşları, süt anneye verilmesi maddelerinden hangisinin farklı olduğunu belirlemek) *Sonuç Çıkarmaya* örnek olarak verilebilir.

Karşılaştırma: Farkları ortaya koyma, eşleme anlamlarına da gelen *Karşılaştırma* birden çok olay, nesne, düşünce, problem, durum arasındaki benzerlik ve farklılıkların ortaya çıkarılması sürecidir.

Öğrencinin Medine sözleşmesini, Toplumsal Barış Antlaşmaları ile karşılaştırması; Cahiliye Dönemi Araplarının sosyal, dini ve ekonomik hayatlarını, günümüz İslam Toplularının sosyal, dini ve ekonomik hayatları ile karşılaştırması bu başlık altına yazılabilir.

Açıklama: Bilginin parçaları arasındaki neden-sonuç ilişkilerinin ortaya konması, neden veya sonuçtaki bir değişikliğin diğer kısımları nasıl etkileyeceğinin belirlenmesi sürecidir (Anderson vd., 2014, ss. 91-98).

Öğrencinin bireyin güzel ahlaklı olmasını dinin olumlu katkıları olmasının sebeplerini belirlemesi, temiz olmayan bir okul ortamında bu durumun ortaya çıkma nedenlerini tespit edip, hangi önlemler alınırsa daha temiz bir okul ortamı oluşabileceğini belirtmesi *Açıklamaya* örnek olarak verilebilir.

3.2.1.3. Uygulama

Öğrencinin alıştırmaları yapması ve problemleri çözmesi için işlemlerden yararlanması sürecidir. “Uygulama”daki bu iki durum öğrencinin uygulayacağı işlemi bilip bilmemesi durumuna göre değişir. Alıştırmada öğrenci kullanacağı işlemi bildiği için bu işi rutin haline getirmiştir. Problem çözme kısmında ise başlangıçta hangi işlemi yapacağını bilmediğinden, problemi çözebilecek bir işlem bulmak zorundadır. Bu sebeple “Uygulama” iki alt kategoriden oluşur: yapılacak iş alıştırma tanıdık olunan bir durum ise *Yapma* (İcra), yapılacak iş bir problem tanıdık olunmayan bir durum ise *Yararlanmadır*.

Yapma (İcra): Alternatif terimi gerçekleştirir. Öğrenci tanıdığı bir iş ile karşılaştığında bu işi rutin olarak yapar. Durumun tanıdık olması, kullanılacak işlemin seçimi işini kolaylaştırır. *Yapmada* teknik ve yöntemlerden çok beceriler ve algoritmalar kullanılır. Bu duruma sebep beceri ve algoritmalarındaki iki özelliktir: birincisi, sabit bir sıra izleyen basamak silsileleri ikincisi, işlem doğru uygulandığında beklenen sabit yanıttır.

Öğrencinin Hicri takvimi miladi takvime değiştirmede kullanılan adımları, Hanefi ve Şafi fıkhında fetva verilirken kullanılan adımları, abdestin alınış sırasını, sabah namazını nasıl kıldığını, haccın nasıl yapıldığını söylemesi *Yapma* basamağına örnek olarak verilebilir.

Yararlanma: Alternatif terimi kullanmadır. Öğrencinin tanımadığı bir işi gerçekleştirmek için seçtiği ve kullandığı işlemlerdir. Öğrenci problemle ilk defa karşılaştığından hangi işlemi kullanacağını hemen bulamaz. *Yararlanmada* beceriler ve algoritmalarından çok teknikler ve yöntemler kullanılır. Bu duruma sebep olan, teknik ve yöntemlerin iki özelliğidir. Bunlardan birincisinde işlem sabit sıralamaya değil, daha çok akış şeması gibidir (örneğin: “3 numaralı basmaktan sonra 4A basamağına mı 4B basamağına mı geçmeliyim?”). İkincisi işlem doğru uygulandığında beklenen tek ve sabit bir cevap yoktur (Anderson vd., 2014, ss. 100-102).

Öğrencinin Hicri takvimdeki bir yılı Miladi takvimde nasıl bulacağını anlatması, sevap ve günah kavramlarına örnekler verilen bir metinde yanlış verilen örnekleri tespit edip doğrusunu yazması, mezheplerin ibadet alanındaki birbirlerinden farklı

uygulamaların nasıl tespit edeceğini belirlemesi, Kur'an'dan medd-i lazım örnekleri bulması (Akyürek, 2021, s. 44) *Yararlanma* örneği olabilir.

3.2.1.4. Çözümleme

Bir bilginin kendisini oluşturan kısımlara ayrılması ve bu kısımların bütün ile nasıl bir ilişki içinde olduğunun belirlenmesi sürecidir. “Anlama”nın bir uzantısı, “Değerlendirme” ve “Yaratma”nın da başlangıcı sayılabilir. Bilginin önemli kısımlarını ayırmayı, bilginin parçalarının nasıl düzenlendiğini ve bilginin gerisindeki mesajı belirlemeyi kapsar. Üç alt başlığı vardır. Bunlar: *Ayrıştırma*, *Örgütleme*, *İrdelemedir*.

Ayrıştırma: Bütün bir bilginin bölümlerini ilişki ve önem açısından ayırmaktır. Alternatif terimleri ayırt etme, ayırma, seçme, üzerinde durmadır. Öğrenci ilgili bilgiyi ilgisizden bilgiden, önemli bilgiyi önemsizden ayırt ettiği ve dikkatini ilgili ve önemli bilgiye çevirdiği zaman *Ayrıştırma* gerçekleşir. Bütünün parçaları ile nasıl bir uyum içinde olduğunun belirlenme sürecidir. *Ayrıştırma*, “Anlama” ile ilgili bilişsel süreçlerden farklıdır. Çünkü *Ayrıştırma* yapısal organizasyonla, parçaların yapının geneli ve bütün ile nasıl bir uyum içinde olduğunun belirlenmesidir.

Öğrencinin, Hanefi mezhebinin namaz anlayışını ortaya koyması (Akyürek, 2021, s. 44), kültürü oluşturan unsurları belirleyebilmesi (Korkmaz, 2021, s. 40), Kuran'ın insan anlayışını ortaya çıkarması, vahyin indiriliş sürecini ana basamaklara ayırması, zararlı alışkanlıklarla ilgili bir metindeki zararlı alışkanlıklardan korunma yollarını belirlemesi *Ayrıştırmaya* örnek olabilir.

Örgütleme: Alternatif terimleri bütünlüğü görme, ana noktaları belirleme, yapılandırma, tutarlılık oluşturma olan *Örgütleme* öğrenciden kendisine sunulan bilginin öğeleri arasında sistemli ve bütüncül bağ kurmasını ister. Öğrenci bilginin uygun ve önemli öğelerini belirler sonra belirlediği öğelerle genel bir yapı oluşturur.

Öğrencinin Hanefiler ile Malikilerin namaz anlayışına ilişkin görüşlerini karşılaştırarak benzerlik ve farklılıkları belirlemesi (Akyürek, 2021, s. 44), İslam, Hristiyanlık, Yahudilik inançlarının insan anlayışındaki ortak noktaları belirlemesi, Hz. Muhammed'in (sav) çocukluk yıllarından peygamberliğine kadar olan süreci (4 yaşına kadar sütannesiyile, 4-6 yaş arası annesiyile, 6-8 yaş arası dedesi Abdulmuttalip'le kalması gibi) ile ilgili hiyerarşik bir şema oluşturmaya *Örgütlemeye* örnek verilebilir.

İrdeleme (atfetme, yükleme): Alternatif terimi yapıyı bozma olan *İrdeleme* öğrencinin bilginin temelindeki bakış açısını, yanlılıkları, değerleri ortaya çıkarma sürecidir. Öğrencinin bilgiyi anlamaya çalıştığı *Yorumlamadan* farklı olarak, sunulan materyaldeki şekli ile yazarın niyetini ve bakış açısını belirleyerek anlamının ötesine geçmesini kapsar (Anderson vd., 2014, ss. 103-107).

Öğrencinin bir metinde yazarın karakterlere yüklediği gerçek anlamları, Medine dönemindeki savaşların anlatıldığı bir yazıda yazarın hangi tarafı desteklediğini, insanların ibadetleri yerine getirme konusundaki hassasiyetleri ile ilgili bir araştırma raporu yazan kişinin dine karşı duruşunu tespit etmesi, namazla ilgili, mezheplerin farklı anlayış ve uygulamalarının anlatıldığı bir metinde yazarın bakış açısının hangi mezhebe yakın olduğunu belirlemesi *İrdelemeye* örnek olabilir.

3.2.1.5. Değerlendirme

Ölçütlere ve standartlara dayalı yargılamalar yapma sürecidir. Standartlar nicel ya da nitel olabilir. *Denetleme* ve *Eleştirme* şeklinde iki alt basamağı vardır.

Denetleme: Sınama (test etme), bulma (görme), izleme gibi alternatif terimleri olan *Denetleme* öğrencinin bir işlem veya bilgide uyumsuzluk (iç tutarlılık eksikliği) ya da yanlış düşüncelerin, görüşlerin bulunup bulunmadığını denetlemesi sürecidir. Bir araştırmada toplanan verilerin araştırma hipotezini destekleyip desteklemediğini, ilgili materyalde birbiri ile çelişen bilgilerin olup olmadığını test etmek *Denetleme* yapmaktır.

Öğrencinin bir kişinin kuran okuyuşunu inceleyip doğruluğu hakkında karar vermesi (Akyürek, 2021, s. 45), İslam dininde namaz ibadetinin önemini, ayet ve hadislerden örneklerle açıklayan bir metin okuyan öğrencinin yazarın konuya uygun ayet ve hadis kullanıp kullanmadığını tespit etmesi, sigara kullanmak, alkollü içki içmek, kumar oynamak, uyuşturucu madde kullanmak gibi zararlı alışkanlıklarla ilgili sunum yapan arkadaşının sunumunda mantık hataları varsa bunları belirlemesi *Denetlemeye* örnek olabilir.

Eleştirme: Yargılama anlamına da gelen *Eleştirme* bilginin dış ölçütlere göre yargılanmasıdır. Öğrenci bilginin olumlu ve olumsuz yönlerini dikkate alır ve bu özelliklerin yardımıyla bir yargıda bulunur. Bu süreç eleştirel düşünmenin özüdür. Herhangi bir sorun karşısındaki çözümün etkililiği, ekonomikliği, olumlu ve olumsuz yönleri bu süreçte ortaya konulabilir (Anderson vd., 2014, ss. 108-110)

Öğrencinin bankacılık işlemlerinin İslam'ın faiz anlayışına uygunluğunu değerlendirmesi (Akyürek, 2021, s. 45), inanç ve ibadetlerin davranışlar karşısında nasıl olumlu etkiler bırakacağı şeklindeki bir problemin çözümü için sunulan önerileri problemin çözümündeki etkililiği açısından değerlendirmesi, öğrencinin aile içinde sevgi ve saygıyı artıracak öneriler sunması ve bu önerilerin sonuçlarını anne-baba ve çocuklar açısından değerlendirmesi *Eleştirmeye* örnek verilebilir.

3.2.1.6. Yaratma

Öğrencinin bilginin öğelerini bütüncül ve işlevsel bir şekilde daha önce olmayan bir yapı içinde düzenleyerek yeni bir bütün oluşturması sürecidir. Bu süreç öğrencinin önceki öğrenmeleri ile ilişkilendirilir. Öğrenci diğer süreçlerde de parçaları bütünleyebilir fakat “Yaratma”da parçaları yeni bir yapı ya da örüntü içinde birleştirmek ve yeni bir ürün ortaya çıkarmak zorundadır. Kompozisyon yazmak düşüncelerin hatırlanması ya da materyallerin yorumlanması amacıyla yazılıyorsa “Yaratma” olamaz. Konu ile ilgili yeni düşünce ve görüşler ortaya koyan kompozisyonlar “Yaratma” kategorisine girebilir.

“Yaratma” da üç evre vardır: öğrencinin görevini anlamaya ve çözüm bulmaya çalıştığı problemin temsil evresi, öğrencinin ihtimalleri belirlediği ve bir plan oluşturduğu çözümü planlama evresi, planı başarı ile uyguladığı çözümü gerçekleştirme evresi. “Yaratma” bu üç evreyi içermesi sebebiyle üç alt basamaktan oluşmuştur. Bunlar *Oluşturma, Planlama ve Üretmedir*.

Oluşturma: Alternatif terimi denence (hipotez), alternatif ortaya koyma olan *Oluşturma* öğrencinin problemin çözümü için alternatifler oluşturma sürecidir. “Anlama” sürecinde de benzer bir oluşturma süreci vardır. Fakat “Anlama” da tek bir anlama ulaşılır, kapalı uçludur. *Oluşturmada* ise amaç açık uçludur, birden fazla olasılığa erişilebilir. Öğrenci problemin çözümü için olası bütün cevapları ortaya koymalıdır. Bu sebeple bu süreçte çoktan seçmeli soru türlerinden yararlanma imkânı yoktur.

Öğrencinin ibadetlerin (örneğin: namaz) kişiye ve topluma olan faydalarını artırmak için neler yapılacağı konusunda alternatif fikirler üretmesi, kişilerin zararlı alışkanlıklara yönelme sebepleri konusunda kendi fikirlerini sıralaması *Oluşturma* sürecine örnek verilebilir.

Planlama: Tasarlama ve düzenleme anlamına da gelen *Planlama*, öğrencinin problemi çözmek için plan geliştirme sürecidir. Herhangi bir konu ile ilgili bir araştırma raporu yazmadan önce araştırma sürecinde atılacak adımları planlamaktır.

Müslümanların zekâtlarının toplanması ve dağıtımına ilişkin bir proje hazırlayan öğrencinin projesini nasıl hazırlayacağını planlaması (Akyürek, 2021, s. 45), namazın cemaatle kılınmasının toplumda nasıl artırılacağına dair yapılan bir araştırmada takip edilecek bilimsel basamakları belirlemesi bu alt basamağa örnek olabilir.


Üretme: *Alternatif* terimleri yapma ve yapılandırma olan *Üretme* problemin çözümü için oluşturulan planın gerçekleştirilmesini içerir. Bu aşamada “Bilgi” boyutunu oluşturan dört bilgi (Olgusal, Kavramsal, İşlemsel, Üstbilişsel) eşgüdümsel olarak kullanılabilir. *Üretmede* bir ürün ortaya koymak gerekir (Anderson vd., ss. 111-115).

Öğrencinin *Asr-ı Saadette* geçmiş olabilecek kısa bir öykü yazması, namaz ibadetinin önemi ile ilgili bir şiir yazması, “ibadet kavramına ilişkin yeni bir tanım geliştirmesi, ibadetlerin toplumsal faydalarını yaygınlaştırmaya yönelik yeni bir nazariye/teori ortaya koyması” (Akyürek, 2021, s. 45) *Üretme* basamağına örnek olarak verilebilir.

Araştırmamızda Yenilenen Bloom Taksonomisinin “Bilişsel Süreç” boyutu ile ilgili verilen bilgiler dikkate alınarak MEB tarafından 2022-2023 eğitim-öğretim yılında ortaokul DKAB dersi 5, 6 ve 7.sınıflar için hazırlanan 308 beceri temelli soru incelenmiş ve bu bilgilere göre soruların “Bilişsel Süreç” boyutunda hangi sürece ait olduğu belirlenmiştir.

Beceri temelli soruların Yenilenen Bloom Taksonomisinin “Bilişsel Süreç” boyutuna göre incelenmesine ilişkin aşağıdaki bazı soru örnekleri verilmiştir.

Tablo 3.7: Yenilenen Bloom Taksonomisinin “Bilişsel Süreç” Boyutu ile İlgili Örnek Analiz Soruları

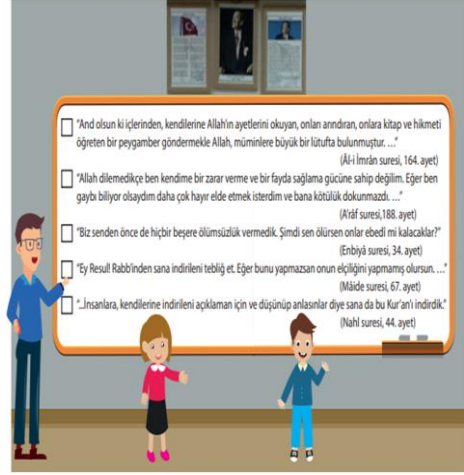
<p>Hatırlama: Öğrencinin bilgiyi uzun süreli belleğinde bulması ve bilgiyi uzun süreli bellekten geri getirmesi sürecidir.</p> <p>Örnek Soru: Soruda Allah’ın 99 isminden birinin anlamı hafızadan getirilerek hatırlanması istenildiği için soru “Hatırlama” olarak sınıflandırılmıştır.</p>	<p>19. “De ki: O, Allah’tır, tektir. Allah <u>Samed</u>’dir. Ondan çocuk olmamıştır. Kendisi de doğmamıştır. Hiçbir şey O’na denk ve benzer değildir.” (İhlâs suresi)</p> <p>Bu surede altı çizili kavramın anlamı aşağıdakilerden hangisidir?</p> <p>A) Her şeyi yoktan yaratandır. B) Her şeyi işiten, gören ve bilendir. C) Yaratan hiçbir varlığa benzemeyendir. D) Hiç bir şeye muhtaç değildir, her şey O’na muhtaçtır.</p> <p>Kaynak: (MEB, 5.Sınıf Beceri Temelli Testler, 2022)</p>
<p>Anlama: Öğrencinin önceki bilgileri ile yeni bilgileri arasında bağ kurma sürecidir.</p> <p>Örnek Soru: Soruda verilen hadisten yola çıkılarak bir genellemeye ulaşılması beklenmesi ile öğrenciden sonuç çıkarma seviyesinde bir bilişsel süreç işletmesi istendiği için soru “Anlama” sürecine aittir.</p>	<p>11. “Sevdiğini ölçülü sev, belki bir gün düşmanı olur. Nefret ettiğinden de ölçülü nefret et, belki bir gün dostun olur.”</p> <p>Bu hadiste aşağıdakilerden hangisi vurgulanmaktadır?</p> <p>A) Kimseye nefret duyulmamalıdır. B) Duygularda dengeli olunmalıdır. C) Duygulara daima güvenilmelidir. D) Dostlar ile asla küs durulmamalıdır.</p> <p>Kaynak: (MEB, 7.Sınıf Beceri Temelli Testler, 2022)</p>
<p>Uygulama: Öğrencinin alıştırmalar yapma ve problemler karşısında işlemler yapma sürecidir.</p> <p>Örnek Soru: Soruda öğrenciden namazın nasıl kılınacağı ile ilgili bilgiyi kullanarak, namazın kılınışı ile ilgili doğru bir sıralama yapması istendiği için soru “Uygulama” sürecine örnek olarak ele alınmıştır.</p>	<p>17. 1. 2. 3. 4. 5. 6.</p>  <p>Numaralanmış resimlerden hangilerinin yeri değişirse namazın kılınış sırası doğru olur?</p> <p>A) 3 ve 1. B) 4 ve 2. C) 4 ve 5. D) 5 ve 6.</p> <p>Kaynak: (MEB, 6.Sınıf Beceri Temelli Testler, 2022)</p>

(devamı)

Çözümleme: Öğrencinin bilgi bütünü parçalarını ayırabilmesi ve bu parçalar arasındaki ilişkiyi açıklayabilmesi sürecidir.

Örnek Soru: Soruda öğrenciden Hz. Peygamberin insani özellikleri ve peygamberliği ile ilgili bilgileri ayırıştırması istendiği için soru “Çözümleme” olarak ele alınmıştır.

13. Ali Öğretmen tahtaya aşağıdaki ayetleri yazdıktan sonra; Leyla’dan Hz. Peygamber’in insani özellikleri ile ilgili ayetlerin yanındaki kutucuğa “I” yazmasını, Kerem’den ise peygamberliği ile ilgili ayetlerin yanındaki kutucuğa “P” yazmasını istemiştir.



Kerem ve Leyla kendilerinden istenileni hatasız bir şekilde tamamladıklarına göre aşağıdakilerden hangisi kesin olarak doğrudur?

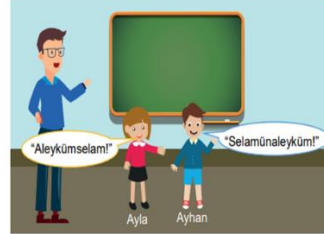
- A) Kerem Leyla’dan iki ayet fazla işaretlemiştir.
- B) En çok ayet Leyla işaretlemiştir.
- C) Leyla bir ayet işaretlemiştir.
- D) Kerem üç ayet işaretlemiştir.

Kaynak: (MEB, 7.Sınıf Beceri Temelli Testler, 2022)

Değerlendirme: Öğrencinin standartlar ve ölçütlerle yargılama yapma sürecidir.

Örnek Soru: Soruda selamlaşma ile ilgili verilen bilgilerden yola çıkılarak öğrencinin verilen maddelerin doğruluğu ya da yanlışlığı hakkında karar vermesi istendiği için soru, “Değerlendirme” olarak ele alınmıştır.

11.



Öğretmen, Ayhan ve Ayla’yı “Size bir selam verildiği zaman, ondan daha güzelye veya aynı selama karşılık verin...” (Nisâ suresi, 86. ayet) ayetini uygulamalı olarak göstermeleri için tahtaya kaldırdı.

Buna göre,

- I. İlk selam veren Ayhan’dır.
- II. Ayla, selamı ayete uygun olarak almıştır.
- III. Ayla, Ayhan’ın selamının daha iyisiyle karşılık vermiştir.

durumlarından hangileri doğrudur?

- A) Yalnız I.
- B) I ve II.
- C) II ve III.
- D) I, II ve III.

Kaynak: (MEB, 5.Sınıf Beceri Temelli Testler, 2022)

Yaratma: Öğrencinin orijinal bir ürün ortaya koyması sürecidir.

Örnek Soru: Beceri temelli sorularda “Yaratma” sürecine ilişkin soru bulunamamıştır.

MEB tarafından 2022-2023 eğitim-öğretim yılında ortaokul DKAB dersi 5, 6 ve 7.sınıflar için hazırlanan beceri temelli sorular Yenilenen Bloom Taksonomisinin “Bilişsel Süreç” boyutuna göre incelendiğinde aşağıdaki verilere ulaşılmıştır.

Tablo 3.8: Beceri Temelli Soruların Yenilenen Bloom Taksonomisinin “Bilişsel Süreç” Boyutunda Sınıf Bazında Dağılımı

Sınıflar	Bilişsel Süreç					Toplam
	Hatırlama	Anlama	Uygulama	Çözümleme	Değerlendirme	
5.Sınıf Sayı	8	22	6	66	1	103
%	%2,6	%7,1	%1,9	%21,4	%0,3	%33,4
6.Sınıf Sayı	8	32	1	61	1	103
%	%2,6	%10,4	%0,3	%19,8	%0,3	%33,4
7.Sınıf Sayı	4	29	5	64	0	102
%	%1,3	%9,4	%1,6	%20,8	%0	%33,1
Toplam Sayı	20	83	12	191	2	308
%	%6,5	%26,9	%3,9	%62	%0,6	%100

MEB tarafından 5, 6 ve 7.sınıflar için yayımlanan 308 beceri temelli sorunun Yenilenen Bloom Taksonomisinin “Bilişsel Süreç” boyutuna göre durumu ile ilgili yapılan incelemede beceri temelli soruların 20’sinin (%6,5) “Hatırlama”, 83’ünün (%26,9) “Anlama”, 12’sinin (%3,9) “Uygulama”, 191’inin (%62) “Çözümleme”, 2’sinin (%0,6) “Değerlendirme” sürecinde yer aldığı, “Yaratma” sürecine ilişkin sorunun olmadığı belirlenmiştir.

Soruların Yenilenen Bloom Taksonomisinin “Bilişsel Süreç” boyutuna göre dağılımı benzer oranlarda değildir. En fazla sorunun yer aldığı “Bilişsel Süreç” boyutu “Çözümleme” (%62), en az sorunun yer aldığı “Bilişsel Süreç” boyutu (%0,6) ise “Değerlendirme”dir. İlk üç süreç içinde “Anlama” sürecindeki soru yoğunluğu daha fazladır. Dördüncü süreç olan “Çözümleme” de oran ilk üç sürecin en yüksek oranına sahip “Anlama”nın iki katından fazla bir oranla artmaktadır. “Çözümleme” %62’lik büyük bir oranla sorulara en hâkim “Bilişsel Süreç” olarak belirlenmiştir.

Yenilenen Bloom Taksonomisinde üç farklı türde öğrenme ürününden bahsedilmektedir. Bunlardan birincisi öğrenmenin yokluğu (hedeflenen öğrenmelerinin

hiçbirinin gerçekleşmemesi durumu), ikincisi ezber öğrenmeler, üçüncüsü anlamlı öğrenmelerdir.

Öğrenci ders kitabından konu ile ilgili bir bölüm okur, bölümdeki bilgilere yüzeysel bakar. Kendisinden öğrendiği bilgilerin kalıcılığı ile ilgili bir testte, bilginin bir kısmı hatırlanması istendiğinde başlıca terim ve olgulardan çok azını hatırlayabilir. Kendisine öğrenilenlerin transferi ile ilgili bir test sunulup, öğrendiği bilgileri problem çözmeye kullanması istendiğinde de bunları yapamaz. Öğrenci ya bilgileri öğrenmemiş ya da bilgileri kullanabilecek hale gelmemiştir. Sonuç olarak ortaya çıkan durum “öğrenmenin yokluğu” olarak tanımlanabilir.

Öğrenci ders kitabından konu ile ilgili bir bölümü dikkatle hiçbir kelimesini atlamadan okur. Okuduklarını tekrar eder ve başlıca kavramları ezberler. Okuduklarının hatırlanması istendiğinde hemen hemen hepsini hatırlar. Fakat öğrendiği bilgileri problem çözmeye kullanması istendiğinde bunu yapamaz. Öğrenci bilgiye sahiptir ama bu bilgileri problem çözmeye kullanmamaktadır. Yani bilgilerini yeni durumlara transfer edememektedir. Sonuç olarak elde edilen öğrenme ürünü sadece “ezberleme” olarak nitelendirilebilir.

“Öğrenmenin yokluğu” ve “ezberleme” şeklindeki bu iki öğrenme ürünü eğitimde istenen ürünler değildir. Öğrencinin ilgili konu alanını dikkatle, anlayarak, okuduklarından anlamlar çıkararak okuması ve önemli olgu ve terimleri hatırlaması, öğrendiği bilgileri yeni problemlere ve yeni öğrenmelere transfer edebilmesi sonucu oluşan öğrenme ürünü olan “anlamlı öğrenme” eğitimde amaçlanan öğrenme ürünüdür. “Anlamlı öğrenme” taksonomideki bilişsel süreçlerle yakından ilgilidir. “Bilişsel Süreçler” öğrencilerin öğrendikleri bilgilerle ilgili anlamlar oluşturmaya çalışırken öğrenmeye aktif olarak nasıl ve hangi yollarla katılabilecekleri konusunda öğrencilere yardımcı olmaktadır (Anderson vd., 2014, ss. 82-84).

“Anlamlı öğrenme”nin temel yapı taşları bilginin kalıcılığı ve transferidir. Bilgilerin kalıcılığı “Bilişsel Süreçler” den “Hatırlama” ile bilginin transferi ise “Anlama”, “Uygulama”, “Çözümleme”, “Değerlendirme”, ve “Yaratma” süreci ile desteklenebilir (Anderson vd., 2014, s. 122). Araştırmamıza konu olan beceri temelli sorularda altı “Bilişsel Süreç” kategorisinden beşinin sorularda yer bulmasının “Anlamlı öğrenme”ye destek olduğu düşünülebilir. Fakat bu yer bulma durumu dengeli bir dağılım

şeklinde olmamıştır. Beceri temelli soruların yoğunluğu “Anlama” ve “Çözümleme” süreçlerinde toplanmıştır. Sorularda her bir sürece benzer oranlarda ve benzer dağılımlarda yer verilip, “anlayarak öğrenme” sürecine tüm “Bilişsel Süreç”lerin aktif bir biçimde desteği sağlanmalıdır.

Öğretimdeki hedef, ilgili bilginin öğretildiği şekli ile kalıcılığının yani hafızada kalma süresinin artırılması olduğunda, bu fonksiyonu yerine getiren “Bilişsel Süreç” “Hatırlama”dır. Daha karmaşık bilişsel görevlerde de aynı bilgi kullanıldığı için bilginin “Hatırlama” süreci “anlayarak öğrenme” de önemli bir yere sahiptir ve diğer “Bilişsel Süreç”lerin temelini oluşturmaktadır (Anderson vd., 2014, ss. 85-88). Beceri temelli sorularda “Hatırlama” sürecine %6,5 gibi düşük bir yüzde oranı ile yer verilmiştir. “Hatırlama” sürecine bu kadar düşük bir yüzde oranı ile yer verilmesi “ezber öğrenme”lerden kaçınma, daha üst düzey “Bilişsel Süreç”lere ulaşma maksadıyla yapılmış olabilir. Ayrıca MEB beceri temelli sorular yanında kazanım testleri de yayımlamıştır (MEB, Kazanım Testleri, 2022). Kazanım testleri ile ilgili “Bilişsel Süreç” durumları konusunda araştırmaya rastlanmamıştır. Bu sebeple bu konu hakkında net bilgiler vermek zordur. Fakat bu testlere genel olarak bakıldığında “Hatırlama” sürecindeki soruların beceri temelli sorulardan daha yoğun olduğu göze çarpmaktadır. MEB bu şekilde kazanım testleri ile beceri temelli soruları desteklemiş olabilir.

Öğrenciler ders işlenişi sırasında ders kitabı, bilgisayar ekranı gibi ders araç-gereçlerinin kendilerine sunduğu bilgilerden anlamlar oluşturarak, “Anlama” sürecine erişirler. Bu süreçte bilginin kalıcılığından transferine geçiş için zemin oluşmaya başlar. Bu sebeple “Anlama” öğrencinin öğrendiği bilgilerin günlük hayatta kullanabilmesinin ilk basamağı olan önemli bir “Bilişsel Süreç”tir (Anderson vd., 2014, ss. 90-91). Beceri temelli sorularda “Anlama” sürecine %26,9’luk bir oranla yer verilmiştir. Sorularda yoğunluğun en fazla olduğu “Çözümleme” sürecinden hemen sonra ikinci sırada “Anlama” gelmektedir. “Bilişsel Süreç”lerin temelini oluşturan ve diğer “Bilişsel Süreç”leri destekleyen “Anlama” sürecine bu oranla yer verilmesinin isabetli olduğu düşünülebilir.

Öğrencinin alıştırmaları yapmak ve problemleri çözmek amacıyla *Yapma* ve *Yararlanma* alt basamağı ile bilgiyi kullandığı “Bilişsel Süreç”, “Uygulama”dır (Anderson vd., 2014, s. 100). Beceri temelli sorularda %3,9’luk bir oranla yer bulmuştur.

Bu oran “Uygulama” sürecinin bilginin transferindeki önemi dikkate alındığında düşük bir oran olarak düşünülebilir.

DKAB ders programında 5.sınıfta oruç, 6.sınıfta namaz, 7.sınıfta hac ibadetine yer verilmiştir (MEB, 2018). Beceri temelli soruları hazırlayanlar bu ibadetlerin yapılışı ile bilgilerin çoğunu psiko-motor düzeyde düşünüp, “Uygulama” sürecinde ibadetlerin yapılışını ele almamış olabilirler. İbadetler ile ilgili konuların psiko-motor tarafı olduğu gibi bilişsel yönü de vardır. Beceri temelli sorularda bu husus dikkat alınıp “Uygulama” sürecinde sorular hazırlanabilirdi. Ayrıca sadece ibadet konusu ile ilgili değil DKAB programının içerdiği diğer konu alanları ile ilgili sorularda “Uygulama” sürecine yer verilebilirdi.

“Anlama”nın bir uzantısı, “Değerlendirme” ve “Yaratma” ile ilgili de bir başlangıç kabul edilen “Çözümleme” bilginin transferi sürecinde önemli bir basamaktır (Anderson vd., 2014, s. 104). “Çözümleme” sürecine beceri temelli sorularda %62’lik bir oranla yer verilmiştir. Soruların en yoğun olduğu süreçtir. Beceri temelli sorularda bilgiyi *Ayrıştırma, Düzenleme ve İrdeleme* gibi alt bilişsel süreçleri içeren “Çözümleme” sürecine yer verilmesi, beceri temelli sorularda üst düzey bilişsel becerileri ölçme amaçlandığı düşünülebilir.

“Bilişsel Süreç”lerin çoğu bir karar vermeyi gerektirir. “Değerlendirme” süreci diğer karar vermelerden belli ölçütlere dayalı performans standartlarından yararlanmayı gerektirmesi sebebiyle ayrılmaktadır (Anderson vd., 2014, s. 109). “Değerlendirme” süreci beceri temelli sorularda %0,6’lık bir oranla yer bulmuştur. “Anlamli öğrenmeler” için önemi olan *Denetleme ve Eleştirme* gibi alt bilişsel süreçleri içeren “Değerlendirme” sürecine ait bu oran, sürecin önemi düşünüldüğünde çok düşük kabul edilebilir. Konu ile ilgili yapılacak araştırma ve çalışmalarla bu eksiklik giderilebilir.

Öğrencinin bilginin öğelerini işlevsel bir şekilde bir araya getirerek yeni bir bütün oluşturması “Yaratma” sürecini ifade etmektedir. “Yaratma” diğer “Bilişsel Süreç”lerin desteği ile ortaya çıkmaktadır. Fakat “Anlama”, “Uygulama” ve “Çözümleme” süreçlerinde bilgiler arasındaki ilişkileri görme söz konusu iken “Yaratma” sürecinde bilgiler arasındaki ilişkileri görüp özgün bir ürün ortaya koyma söz konusudur (Anderson vd., 2014, ss. 111-112). “Yaratma” süreci yapısı gereği çoktan seçmeli sorularla

ölçülmeye uygun değildir. Bu sebeple beceri temelli sorularda “Yaratma” sürecine ilişkin herhangi bir soruya rastlanmamıştır.

Öğretimin amacı öğrenilenlerin transferini geliştirmek olunca, ölçme ve değerlendirme görevlerinin hatırlamanın da önüne geçen bilişsel süreçleri içermesi gerekir. Ölçme ve değerlendirmede *Hatırlama ve Tanıma* ile ilgili “Bilişsel Süreç”ler üzerinde duran görevlere de yer verilmekle beraber, öğrenilen bilgilerin transferini geliştirmek adına ölçme ve değerlendirme, ihtiyaç olan tüm “Bilişsel Süreç”lerle ilgili ölçme ve değerlendirme görevleri ile desteklenmelidir (Anderson vd., 2014, s. 122). MEB tarafından hazırlanan beceri temelli sorular ölçme ve değerlendirme görevleri içerisinde önemli bir unsurdur. Bu sorular içerisinde mümkün olan tüm “Bilişsel Süreç”lere yer verilmelidir.

MEB tarafından 5, 6 ve 7.sınıflar için yayımlanan beceri temelli sorular her bir sınıf seviyesinde ayrı ayrı değerlendirildiğinde aşağıdaki verilere ulaşılmıştır.

Tablo 3.9: 5.Sınıf Beceri Temelli Soruların Yenilenen Bloom Taksonomisinin “Bilişsel Süreç” Boyutundaki Dağılımı

Sınıf	Bilişsel Süreç Boyutu					Toplam
	Hatırlama	Anlama	Uygulama	Çözümleme	Değerlendirme	
5. Sınıf Sayı	8	22	6	66	1	103
%	%7,8	%21,4	%5,8	%64,1	%1	%100
Toplam Sayı	8	22	6	66	1	103
%	%7,8	%21,4	%5,8	%64,1	%1	%100

5.sınıfta beceri temelli 103 sorunun 8’inin (%7,8) “Hatırlama”, 22’sinin (%21,4) “Anlama”, 6’sının %5,8’i Uygulama, 66’sının (%64,1) “Çözümleme”, 1’inin (%1) “Değerlendirme” sürecine ait olduğu verisine ulaşılmıştır. “Yaratma” sürecine ait soruya rastlanmamıştır. 5.sınıfta beceri temelli soruların en fazla yer aldığı süreç %64,1’lik bir oranla “Çözümleme” olmuştur. Sonrasında sırasıyla “Anlama”, “Hatırlama”, “Uygulama” ve “Değerlendirme” süreçleri gelmektedir. 5.sınıf beceri temelli soruların “Bilişsel Süreç” boyutundaki durumu ile ilgili ulaşılan veriler diğer sınıflarla ilgili ulaşılan verilerle paralellik göstermektedir.

DKAB (4-8) öğretim programındaki bilişsel kazanımların Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre incelendiği çalışmada 5.sınıf bilişsel kazanımlarının “Bilişsel Süreç”

boyutundaki durumunu incelendiğinde; “%33,33”ünün “Hatırlama”, %55,56’sının “Anlama”, %5,56’sının “Çözümleme”, %5,56’sının “Değerlendirme”de yer aldığı tespit edilmiştir” (Yıldız, 2021, s. 324). En fazla kazanımın yer aldığı süreç %55,56 ile “Anlama” süreci olmuştur. Hemen ardından %33,33’lik bir oran ile “Hatırlama” süreci gelmektedir. Bu durum beceri temelli soruların “Bilişsel Süreç” boyutundaki durumu ile paralellik göstermemektedir. Beceri temelli sorulardaki “Hatırlama” süreci oranı kazanımlardaki orana göre çok düşük kalmaktadır. Kazanımlarda da beceri temelli sorulardaki kadar “Çözümleme” sürecine yer verilmemiştir.

Tablo 3.10: 6.Sınıf Beceri Temelli Soruların Yenilenen Bloom Taksonomisinin “Bilişsel Süreç” Boyutundaki Dağılımı

Sınıf	Bilişsel Süreç Boyutu					Toplam
	Hatırlama	Anlama	Uygulama	Çözümleme	Değerlendirme	
6.Sınıf Sayı	8	32	1	61	1	103
%	%7,8	%31,1	%1	%59,2	%1	%100
Toplam Sayı	8	32	1	61	1	103
%	%7,8	%31,1	%1	%59,2	%1	%100

6.sınıf beceri temelli 103 sorunun 8’inin (%7,8) “Hatırlama”, 32’sinin (%31,1) “Anlama”, 1’inin (%1) “Uygulama”, 61’inin (%59,2) “Çözümleme”, 1’inin (%1) “Değerlendirme” sürecinde olduğu verisine ulaşılmıştır. “Yaratma” sürecine ait soru bulunamamıştır.

6.sınıf beceri temelli sorularda 5.sınıfa ait sorularda olduğu gibi %59,2’lik bir oranla “Çözümleme” ilk sırada yer almaktadır. Üst düzey beceriler öngören bu sürecin sorularda böyle bir oranla yer alması dikkat çekicidir. “Çözümleme” sürecinden sonra %31,1’lik bir yüzde ile “Anlama” gelmektedir. “Hatırlama” da %7,8’lik oranla üçüncü sırada yer almaktadır. Beceri temelli sorularda “Uygulama” ve “Değerlendirme” %1’lik bir oranla yer bulmuştur. Elde edilen bu verilerle 6.sınıf beceri temelli soruların “Bilişsel Süreç” boyutunda dengeli bir dağılım göstermediği söylenebilir.

6.sınıf DKAB dersi bilişsel kazanımlarının “Bilişsel Süreç” boyutundaki durumu şu şekildedir: kazanımların %33,33’ü “Hatırlama”, %38,10’u “Anlama”, %19,05’i “Çözümleme” %9,52’si “Değerlendirme” sürecindedir (Yıldız, 2021, s. 328). 5.sınıf kazanımlarında olduğu gibi “Uygulama” ve “Yaratma” sürecine ait kazanım tespit edilmemiştir. En fazla kazanımın yer aldığı süreç “Anlama”dır. Daha sonra çok yakın bir

oranla “Hatırlama” gelmektedir. Kazanımlar daha çok ilk iki süreçte yoğunlaşmıştır. Bu durum 6.sınıf beceri temelli sorularla benzer bir dağılım göstermemektedir.

Beceri temelli sorularda “Yaratma” sürecine yer verilmemesini çoktan seçmeli sorularla “Yaratma” sürecini ölçmenin mümkün olmaması ile açıklayabiliriz. Çünkü öğrenci çoktan seçmeli sorularda dört seçenektan birini seçmek zorundadır. Bu durum özgün bir ürün ortaya koymayı amaçlayan “Yaratma”nın doğasına aykırıdır. Oysa kazanımlar için böyle bir seçenek zorunluluğu yoktur. Beceri temelli sorulara göre DKAB kazanımlarında “Yaratma” sürecine yer vermek daha olası bir durumdur. Bloom Taksonomisini yenileyenler çalışmalarında “Yaratma” sürecine uygun örnek birçok kazanıma yer vermiştir. “Sınıf arkadaşlarına ve okuldaki diğer uygun izleyicilere hitap eden, Amerika tarihindeki önemli kişilerin hayatının önemli yönlerini anlatan ve tanınmış Amerikalıların katkılarının toplumu nasıl etkilediğine ilişkin öğrenci görüşlerini içeren bilgi verici metinler yazma” gibi pek çok kazanım örneği çalışmalarında yer almıştır (Anderson vd., 2014, s. 282). DKAB dersi kazanımları ile ilgili de taksonomi çalışmaları yapılarak “Yaratma” sürecine örnek kazanımlara yer verilebilir.

Tablo 3.11: 7.Sınıf Beceri Temelli Soruların Yenilenen Bloom Taksonomisinin “Bilişsel Süreç” Boyutundaki Dağılımı

Sınıf	Bilişsel Süreç Boyutu				Toplam	
	Hatırlama	Anlama	Uygulama	Çözümleme		
7. Sınıf	Sayı	4	29	5	64	102
	%	%3,9	%28,4	%4,9	%62,7	%100
Toplam	Sayı	4	29	5	64	102
	%	%3,9	%28,4	%4,9	%62,7	%100

7.sınıf beceri temelli 102 sorunun “Bilişsel Süreç” boyutundaki durumu incelendiğinde soruların 4’ünün (%3,9) “Hatırlama”, 29’unun (%28,4) “Anlama”, 5’inin (%4,9) “Uygulama”, 64’ünün (%62,7) “Çözümleme” sürecinde olduğu verisine ulaşılmıştır. “Değerlendirme” ve “Yaratma” sürecine ait soru bulunamamıştır.

7.sınıf beceri temelli sorularda 5 ve 6.sınıfa ait sorularda olduğu gibi %62,7’lik bir oranla “Çözümleme” ilk sırada yer almaktadır. %28,4’lük bir oranla “Anlama ikinci sırada gelmektedir. “Uygulama” ise diğer sınıf kademelerinden farklı olarak %4,9’luk bir oranla üçüncü sıradadır. Ama “Hatırlama” ile arasında yoğunluk olarak çok fazla fark yoktur. “Uygulama”, “Hatırlama” dan sadece bir soru fazladır. 5. ve 6.sınıfa göre 7.sınıfta

“Uygulama” sürecindeki soru sayısı artmıştır. Fakat 7.sınıfta da soruların dağılımı dengeli bir şekilde değildir.

7.sınıf DKAB dersi kazanımların “Bilişsel Süreç” boyutundaki dağılımına bakıldığında; %30,43’ünün Hatırlama, %47,83’ünün “Anlama”, %13,04’ünün “Çözümleme”, %8,70’inin “Değerlendirme” sürecinde yer aldığı belirlenmiştir (Yıldız, 2021, s. 331). Yoğunluk diğer sınıf kazanımlarında olduğu gibi “Anlama” ve “Hatırlama”da yoğunlaşmıştır. 5 ve 6.sınıf kazanımlarındaki gibi 7.sınıfta da “Uygulama” ve “Yaratma” sürecine yer verilmemiştir. 7.sınıf beceri temelli sorularda yoğunluk “Çözümleme” ve “Anlama” sürecindedir. Oranı az da olsa “Uygulama” sürecine ait soru vardır, “Değerlendirme” sürecine ait soru tespit edilememiştir. Bu verileri göz önüne alarak “Bilişsel Süreç” boyutu bakımından kazanımlarla ve beceri temelli soruların 5 ve 6.sınıfta olduğu gibi paralellik göstermediğini söyleyebiliriz.

5 ve 6.sınıf seviyelerinde olduğu gibi 7.sınıfta da DKAB dersi kazanımları ve ilgili beceri temelli sorular “Bilişsel Süreç” boyutunda birbirlerine paralel dağılım göstermemiştir. Kazanımlarda alt düzey “Bilişsel Süreç”lere yoğun bir şekilde yer verilip “Çözümleme” sürecine çok az yer verilmiştir. Beceri temelli sorularda daha üst düzey “Bilişsel Süreç”ler ölçülmeye çalışılmış, “Çözümleme” sürecine daha yoğun yer verilmiştir. Elde edilen bu veriler kazanımların üst düzey “Bilişsel Süreç”lere çok az yer verilerek hazırlandığını, ama bu kazanımları ölçen beceri temelli soruların daha çok üst düzey “Bilişsel Süreç”leri içerdiğini ortaya koymaktadır. Oysa ölçme ve değerlendirme uygulamaları dersin kazanımlarının sınırları dikkate alınarak yapılmalıdır (MEB, 2018, s. 5).

DKAB dersinde kazanımlara uygun ders işlenişi gerçekleştiğinde daha çok “Hatırlama” ve “Anlama” düzeyinde öğrenmelerin gerçekleşmesi beklenmelidir. Ancak bu süreçlerin ölçülmesinde kullanılan soruların yoğunlukla “Çözümleme” sürecinde olması eğitimdeki başarıyı olumsuz etkileyen bir durum olarak kabul edilebilir. Öğrencinin “Çözümleme” seviyesini içeren bir öğretim görmeden, ilgili öğretimin “Çözümleme” sürecine yer veren ölçme ve değerlendirme faaliyetinde başarılı olması beklenemez.

MEB tarafından hazırlanan 5, 6 ve 7.sınıf beceri temelli din kültürü ve ahlak bilgisi dersi sorularının Yenilenen Bloom Taksonomisinin “Bilişsel Süreç” boyutundaki

durumu ile ilgili alt problemiz altında önce soruların sınıf seviyesindeki dağılımı toplu olarak daha sonra her bir sınıf seviyesi kendi arasında ele alınıp değerlendirildi. Beceri temelli soruların sınıf seviyelerinin üniteleri arasındaki dağılımı ile ilgili ise aşağıdaki verilere ulaşılmıştır.

Tablo 3.12: Beceri Temelli Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Sorularının Yenilenen Bloom Taksonomisinin “Bilişsel Süreç” Boyutuna Göre Üniteler Bazında Dağılımı

		Bilişsel Süreç Boyutu					Toplam
		Hatırlama	Anlama	Uygulama	Çözümleme	Değerlendirme	
5.Sınıf	Sayı	2	4	1	13	0	20
1.Ünite	%	%0,6	%1,3	%0,3	%4,2	%0	%6,5
5.Sınıf	Sayı	5	4	1	10	0	20
2.Ünite	%	%1,6	%1,3	%0,3	%3,2	%0	%6,5
5.Sınıf	Sayı	0	6	2	11	1	20
3.Ünite	%	%0	%1,9	%0,6	%3,6	%0,3	%6,5
5.Sınıf	Sayı	1	1	2	18	0	22
4.Ünite	%	%0,3	%0,3	%0,6	%5,8	%0	%7,1
5.Sınıf	Sayı	0	7	0	14	0	21
5.Ünite	%	%0	%2,3	%0	%4,5	%0	%6,8
6.Sınıf	Sayı	1	8	0	11	0	20
1.Ünite	%	%0,3	%2,6	%0	%3,6	%0	%6,5
6.Sınıf	Sayı	5	5	1	9	0	20
2.Ünite	%	%1,6	%1,6	%0,3	%2,9	%0	%6,5
6.Sınıf	Sayı	1	4	0	14	1	20
3.Ünite	%	%0,3	%1,3	%0	%4,5	%0,3	%6,5
6.Sınıf	Sayı	0	7	0	15	0	22
4.Ünite	%	%0	%2,3	%0	%4,9	%0	%7,1
6.Sınıf	Sayı	1	8	0	12	0	21
5.Ünite	%	%0,3	%2,6	%0	%3,9	%0	%6,8
7.Sınıf	Sayı	1	8	2	9	0	20
1.Ünite	%	%0,3	%2,6	%0,6	%2,9	%0	%6,5
7.Sınıf	Sayı	2	6	2	10	0	20
2.Ünite	%	%0,6	%1,9	%0,6	%3,2	%0	%6,5
7.Sınıf	Sayı	0	4	1	15	0	20
3.Ünite	%	%0	%1,3	%0,3	%4,9	%0	%6,5
7.Sınıf	Sayı	0	3	0	19	0	22
4.Ünite	%	%0	%1,0	%0	%6,2	%0	%7,1
7.Sınıf	Sayı	1	8	0	11	0	20
5.Ünite	%	%0,3	%2,6	%0	%3,6	%0	%6,5
Toplam	Sayı	20	83	12	191	2	308
	%	%6,5	%26,9	%3,9	%62	%0,6	%100

5.sınıf 1. ünite de toplam 20 (%6,5) soru bulunmaktadır. Bu soruların 2'si (%0,6) sı “Hatırlama”, 4'ü (%1,3) “Anlama”, 1'i (0,3) “Uygulama”, 13'ü (%4,2) “Çözümleme” sürecinde yer almaktadır. “Değerlendirme” ve “Yaratma” sürecinde soru bulunmamaktadır. 5.sınıf 1.ünite de en fazla sorunun yer aldığı süreç “Çözümleme” olmuştur. 5.sınıf 2.ünite de toplam 20 (%6,5) soru bulunmaktadır. Bu soruların 5'i (%1,6) sı “Hatırlama”, 4'ü (%1,3) “Anlama”, 1'i (0,3) “Uygulama”, 10'u (%3,2) “Çözümleme” sürecinde yer almaktadır. “Değerlendirme” ve “Yaratma” sürecinde soru bulunmamaktadır. 5.sınıf 2.ünite de en fazla sorunun yer aldığı süreç “Çözümleme” dir. 5.sınıf 3.ünite de toplam 20 (%6,5) soru bulunmaktadır. Bu soruların 6'sı (%1,9) “Anlama”, 2'si (0,6) “Uygulama”, 11'i (%3,6) “Çözümleme”, 1'i (%0,3) “Değerlendirme” sürecinde yer almaktadır. “Hatırlama” ve “Yaratma” sürecinde soru bulunmamaktadır. 5.sınıf 3.ünite de en fazla sorunun yer aldığı süreç “Çözümleme” dir. 5.sınıf 4.ünite de toplam 22 (%7,1) soru bulunmaktadır. Bu soruların 1'i (%0,3) sı “Hatırlama”, 1'i (%0,3) “Anlama”, 2'si (0,6) “Uygulama”, 18'i (%5,8) “Çözümleme” sürecinde yer almaktadır. “Değerlendirme” ve “Yaratma” sürecinde soru bulunmamaktadır. 5.sınıf 2.ünite de en fazla sorunun yer aldığı süreç “Çözümleme” dir. 5.sınıf 5.ünite de toplam 21 (%6,8) soru bulunmaktadır. Bu soruların 7'si (%2,3) “Anlama”, 14'ü (%4,5) “Çözümleme” sürecinde yer almaktadır. “Hatırlama”, “Uygulama”, “Değerlendirme” ve “Yaratma” sürecinde soru bulunmamaktadır. 5.sınıf 5.ünite de en fazla sorunun yer aldığı süreç “Çözümleme” dir.

6.sınıf 1.ünite de toplam 20 (%6,5) soru bulunmaktadır. Bu soruların 1'i (%0,3) sı “Hatırlama”, 8'i (%2,6) “Anlama”, 11'i (%3,6) “Çözümleme” sürecindedir. “Uygulama”, “Değerlendirme” ve “Yaratma” sürecinde soru bulunmamaktadır. 6.sınıf 1.ünite de en fazla sorunun yer aldığı süreç “Çözümleme” olmuştur. 6.sınıf 2.ünite de toplam 20 (%6,5) soru bulunmaktadır. Bu soruların 5'i (%1,6) sı “Hatırlama”, 5'i (%1,6) “Anlama”, 1'i (0,3) “Uygulama”, 9'u (%2,9) “Çözümleme” sürecinde yer almaktadır. “Değerlendirme” ve “Yaratma” sürecinde soru bulunmamaktadır. 6.sınıf 2.ünite de en fazla sorunun yer aldığı süreç “Çözümleme” dir. 6.sınıf 3.ünite de toplam 20 (%6,5) soru bulunmaktadır. Bu soruların 1'i (%0,3) “Hatırlama”, 4'ü (%1,3) “Anlama”, 14'ü (%4,5) “Çözümleme”, 1'i (%0,3) “Değerlendirme” sürecinde yer almaktadır. “Uygulama” ve “Yaratma” sürecinde soru bulunmamaktadır. 6.sınıf 3.ünite de en fazla sorunun yer aldığı süreç “Çözümleme” dir. 6.sınıf 4.ünite de toplam 22 (%7,1) soru bulunmaktadır. Bu soruların 7'si (%2,3)

“Anlama”, 15’i (%4,9) “Çözümleme” sürecindedir. “Uygulama”, “Değerlendirme” ve “Yaratma” sürecinde soru yer almamaktadır. 6.sınıf 4.ünitelerde en fazla sorunun yer aldığı süreç “Çözümleme” dir. 6.sınıf 5.ünitelerde toplam 21 (%6,8) soru bulunmaktadır. Bu soruların 1’i (%0,3) “Hatırlama”, 8’i (%2,6) “Anlama”, 12’si (%3,9) “Çözümleme” sürecinde yer almaktadır. “Uygulama” ve “Yaratma” sürecinde soru bulunmamaktadır. 6.sınıf 5.ünitelerde en fazla sorunun yer aldığı süreç “Çözümleme”dir.

7.sınıf 1.ünitelerde toplam 20 (%6,5) soru bulunmaktadır. Bu soruların 1’i (%0,3) sınıfta “Hatırlama”, 8’i (%2,6) “Anlama”, 2’si (0,6) “Uygulama”, 9’u (%2,9) “Çözümleme” sürecinde yer almaktadır. “Değerlendirme” ve “Yaratma” sürecinde soru bulunmamaktadır. 7.sınıf 1.ünitelerde en fazla sorunun yer aldığı süreç “Çözümleme” olmuştur. 7.sınıf 2.ünitelerde toplam 20 (%6,5) soru bulunmaktadır. Bu soruların 2’si (%0,6) “Hatırlama”, 6’sı (%1,9) “Anlama”, 2’si (0,6) “Uygulama”, 10’u (%3,2) “Çözümleme” sürecinde yer almaktadır. “Değerlendirme” ve “Yaratma” sürecinde soru bulunmamaktadır. 7.sınıf 2.ünitelerde en fazla sorunun yer aldığı süreç “Çözümleme” olmuştur. 7.sınıf 3. ünitelerde toplam 20 (%6,5) soru bulunmaktadır. Bu soruların 4’ü (%1,3) “Anlama”, 1’i (0,3) “Uygulama”, 15’i (%4,9) “Çözümleme” sürecinde yer almaktadır. “Hatırlama”, “Değerlendirme” ve “Yaratma” sürecinde soru bulunmamaktadır. 7.sınıf 3.ünitelerde en fazla sorunun yer aldığı süreç “Çözümleme” olmuştur. 7.sınıf 4.ünitelerde toplam 22 (%7,1) soru bulunmaktadır. Bu soruların 3’ü (%1) “Anlama”, 19’u (%6,2) “Çözümleme” sürecinde yer almaktadır. “Hatırlama”, “Uygulama”, “Değerlendirme” ve “Yaratma” sürecinde soru bulunmamaktadır. 7.sınıf 4.ünitelerde en fazla sorunun yer aldığı süreç “Çözümleme” olmuştur. 7.sınıf 5.ünitelerde toplam 20 (%6,5) soru bulunmaktadır. Bu soruların 1’i (%0,3) “Hatırlama”, 8’i (%2,6) “Anlama”, 11’i (%3,6) “Çözümleme” sürecindedir. “Uygulama”, “Değerlendirme” ve “Yaratma” sürecinde soru bulunmamaktadır. 7.sınıf 5.ünitelerde en fazla sorunun yer aldığı süreç “Çözümleme” olmuştur.

Bu veriler ışığında her sınıfın üniteleri arasında belirgin bir farklılaşma görülmediğini, beceri temelli soruların “Bilişsel Süreç” boyutunda üniteler bazında benzer bir dağılım gösterdiğini söyleyebiliriz. Beceri temelli sorular “Bilişsel Süreç” boyutunda, sınıf seviyelerinde de üniteler arasında da “Çözümleme” ilk sırada daha sonra “Anlama” olacak şekilde dağılmıştır. Soruların dağılımında “Hatırlama”, “Uygulama” ve “Değerlendirme” çok düşük oranlarla yer bulmuştur. Sınıf ve ünite seviyelerinde

farklılaşmaya paralel olarak soruların “Bilişsel Süreç” boyutlarındaki dağılımın farklılaşması beklenebilirdi. Fakat ulaşılan veriler soruların sınıf ve ünite seviyelerinde dağılımın benzer olduğunu ortaya koymuştur.

Beceri temelli soruların Yenilenen Bloom Taksonomisinin “Bilgi” boyutundaki durumu ile ilgili bölümde de değindiğimiz gibi, 2018 DKAB ders programı sarmal bir program anlayışı ile oluşturulmuştur (MEB, 2018, s. 1). Sarmal programda doğrusal bir düzen izlenmez. Önceki konular ihtiyaç oldukça tekrar edilebilir. Bu tekrarlar konuyu hatırlatmayı amaçlamaktan çok daha kapsamlı olmalıdır (Demirel, 2011, s. 143).

Sarmal program anlayışı ile ilgili çeşitli araştırmalar yapılmıştır. DKAB ders kitaplarında yer alan inanç öğretiminin sarmal programlama yaklaşımı açısından analizini inceleyen bir çalışmada inanç konularının 4.sınıftan 12.sınıfa kadar ders kitaplarında yer aldığı fakat inanç öğretimine dair içeriğin, sarmal programlama yaklaşımına tam olarak uyumlu hazırlanmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Gülkaya, 2022, s. 153). Araştırmamıza konu olan beceri temelli sorularda da ilgili sınıf seviyelerinde ve ünitelerde sarmal program anlayışına uygun bir dağılım göze çarpmamıştır. Her bir sınıf veya ünite bazında birbirine yakın konulara ait beceri temelli sorular sarmal program anlayışına uygun olarak farklı “Bilişsel Süreç” boyutlarında hazırlanabilirdi. 5.sınıfta ibadetlerle ilgili bir konuya ait “Hatırlama”, “Anlama” seviyesinde sorulara bulunurken 7.sınıfta aynı konunun “Çözümleme”, “Değerlendirme” seviyesinde olan sorulara yer verilebilirdi.

5, 6 ve 7.sınıf öğrencileri (11 yaş ve sonrası) somut ve soyut gelişim dönemi içerisinde. 5.sınıf somut işlemler, 6 ve 7.sınıf soyut işlemler dönemine tekâmül etmektedir. Somut işlemler dönemindeki öğrenciler bilgileri mantık ilişkilerini kullanarak organize etmeye, işlemleri tersine çevirmeye, bilgileri muhakemeye etmeye başlar. Soyut işlemler döneminde ise öğrenciler soyut konuları mantıklı düşünebilir, değerlendirir, çıkarım yapabilir ve hipotezler oluşturabilir (Demirel, 2011, s. 33). Bu iki dönemin içerdiği bilişsel alan farklılıkları sınıf seviyelerinde kullanılan ölçme ve değerlendirme sorularının “Bilişsel Süreç”lerini de farklılaştırmalıdır. 5.sınıf seviyesindeki sorunun “Bilişsel Süreç” boyutları ile 6 ve 7.sınıf soruları aynı olmamalıdır.

Araştırmamıza konu olan beceri temelli sorularda bahsettiğimiz gelişim dönemlerine ait bir farklılaşma verisine ulaşamamıştır. Tüm sınıf seviyelerindeki soruların ait olduğu “Bilişsel Süreç” boyutları benzer oranlarda belirlenmiştir. “Bilişsel

Süreç” boyutunun temelini bu süreçlerin karmaşıklık derecesi oluşturur. Anlama “Hatırlama”dan, “Uygulama”, “Anlama”dan daha karmaşık bir “Bilişsel Süreç”tir (Anderson vd., 2014, s. 7). “Bilişsel Süreç”lerin bahsedilen bu özelliği, öğrencilerin gelişim dönemleri ve sınıf seviyelerinin artması dikkate alınarak her bir sınıf seviyesinde farklı “Bilişsel Süreç” boyutlarında sorular hazırlanmalıdır.

Yenilenen Taksonomi öncelikle eğitimin hedeflerini sınıflamak için geliştirilmiştir. Hedef ifadelerinde bir fiil bir de isim yer alır. İsimler öğrencilerin öğrenmeleri veya oluşturmaları beklenen bilgiye, fiil ise söz konusu “Bilişsel Süreç”e işaret eder. “Öğrenci, konfederal, federal ve üniter hükümet sistemlerini (Bilgi) birbirinden ayırmayı (Bilişsel Süreç) öğrenecek” şeklindeki hedef örnekte görüldüğü gibi Yenilenen Taksonomi iki boyutu dikkate alarak sınıflama yapmaktadır. Bu iki boyuttan yola çıkılarak hedeflerle ilgili anlayış artırabilir veya derinleştirebilir. Sadece hedefler değil öğretim programının tamamı taksonomi ile çözümlendiğinde daha iyi anlaşılabilir. Taksonomi ile oluşturulan tablolarda çeşitli defalar giriş yapılan ya da hiç giriş yapılamamış hücreler üzerinde düşünülmemiş bir hedefin veya bir sorunun eklenmesinin gerekli olup olmadığı konusunda bir uyarı olabilir.

Beceri temelli soruların taksonomiyle çözümlenmesi, öğretim programının temelindeki hedeflerle uyumlu değerlendirmeleri tasarlama ve öğretimin kalitesini artırma konusunda eğitimcilere yardımcı olacaktır (Anderson vd., 2014, ss. 7-10). Beceri temelli soruların hangi “Bilgi” türünde ve hangi “Bilişsel Süreç”te olduğunu belirlemek bu sebeple önemlidir. Bu öneme binaen araştırmamıza konu olan beceri temelli DKAB dersi sorularının Yenilenen Bloom Taksonomisinin “Bilgi” boyutu ile “Bilişsel Süreç” boyutundaki durumu ayrı ayrı inceledikten sonra beceri temelli soruların “Bilgi” ve “Bilişsel Süreç” boyutlarının birbiri ile ilişkisi incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda aşağıdaki verilere ulaşılmıştır.

Tablo 3. 13: Beceri Temelli Soruların Yenilenen Bloom Taksonomisinin “Bilgi” Boyutu ile “Bilişsel Süreç” Boyutunun Karşılaştırılması

Bilgi Boyutu	Bilişsel Süreç Boyutu					Toplam
	Hatırlama	Anlama	Uygulama	Çözümleme	Değerlendirme	
Olgusal Bilgi Sayı %	20 %6,5	30 %9,7	4 %1,3	17 %5,5	0 %0	71 %23,1
Kavramsal Bilgi Sayı %	0 %0	53 %17,2	7 %2,3	174 %56,5	2 %0,6	236 %76,6
İşlemsel Bilgi Sayı %	0 %0	0 %0	1 %0,3	0 %0	0 %0	1 %0,3
Toplam Bilgi Sayı %	20 %6,5	83 %26,9	12 %3,9	191 %62	2 %0,6	308 %100

Beceri temelli 5, 6 ve 7.sınıf DKAB dersi sorularının 71’i (23,1) “Olgusal Bilgi” boyutundadır. “Olgusal Bilgi” boyutundaki bu 71 sorunun 20’si (%6,5) “Hatırlama”, 30’u (%9,7) “Anlama”, 4’ü (%1,3) “Uygulama”, 17’si (%5,5) “Çözümleme” sürecinde yer almaktadır. “Değerlendirme” ve “Yaratma” sürecinde “Olgusal Bilgi”ye ait soru bulunmamaktadır.

Beceri temelli soruların 236’sı (%76,6) “Kavramsal Bilgi” boyutunda yer almaktadır. “Kavramsal Bilgi” boyutundaki bu soruların 53’ü (%17,2) “Anlama”, 7’si (%2,3) “Uygulama”, 174’ü (%56,5) “Çözümleme”, 2’si (%0,6) “Değerlendirme” sürecinde yer almaktadır. “Hatırlama” ve “Yaratma” sürecinde “Kavramsal Bilgi” ye ait soru bulunmamaktadır.

Beceri temelli soruların 1’i (%0,3) “İşlemsel Bilgi” boyutundadır. Bu soru “Uygulama” sürecine aittir. “İşlemsel Bilgi” türünden “Hatırlama”, “Anlama”, “Değerlendirme” ve “Yaratma” sürecinde soru bulunmamaktadır.

Soruların yoğunluğu en fazla olandan en az olana doğru şu şekilde sıralanmaktadır: kavramsal bilginin çözümlenmesi, kavramsal bilgiyi anlama, olgusal bilgiyi anlama, olgusal bilgiyi hatırlama, olgusal bilgiyi çözümleme, kavramsal bilgiyi uygulama, olgusal bilgiyi uygulama, kavramsal bilgiyi değerlendirme, işlemsel bilgiyi uygulama.

Öğrenilen bilgilerin kalıcılığının artırılması için hedefler, ölçme ve değerlendirme soruları *olgusal, kavramsal, işlemsel ve üstbilişsel bilgiyi hatırlama* alanı ile ilgili olmalıdır. Öğretimin genel amacının öğrenmelerin transferini artırma olduğu öğretimlerde *hatırlama* alanındaki hedeflerin ve soruların daha karmaşık (daha üst düzey) “Bilişsel Süreç”lerle desteklenmesi gereklidir. Öğretimin amacı öğrenilenlerin transferi olduğunda, diğer “Bilişsel Süreç”lerin tümü dikkate alınmalıdır (Anderson vd., 2014, ss. 118-119). Yenilenen Bloom Taksonomisini hazırlayanların vurguladıkları bu husustan yola çıkarak DKAB dersi için hazırlanan “Olgusal”, “Kavramsal”, “İşlemsel” bilgi türlerine ait beceri temelli soruların sadece “Hatırlama” düzeyinde değil diğer “Bilişsel Süreç”lerde de yer alması gereklidir.

DKAB dersi 5, 6 ve 7.sınıf için hazırlanan beceri temelli sorular öğrenilenlerin kalıcılığı amacı güden *hatırlama* alanında *olgusal bilgiyi hatırlama* (%6,5) olarak yer bulmuştur. Bu düşük bir oran olarak kabul edilebilir. Araştırmamıza konu olan beceri temelli sorular büyük bir oranla öğrenilenlerin transferi amacı güden alanda yer almaktadır. Beceri temelli sorular %93,5 gibi yüksek bir oranla öğrenilenlerin transferi alanında dağılım göstermektedir. Bu dağılım kavramsal *bilginin çözümlenmesi, kavramsal bilgiyi anlama, olgusal bilgiyi anlama, olgusal bilgiyi çözümleme, kavramsal bilgiyi uygulama, olgusal bilgiyi uygulama, kavramsal bilgiyi değerlendirme, işlemsel bilgiyi uygulama* şeklindedir. Araştırmamızda ortaya çıkan bu dağılımla beceri temelli sorular hazırlanırken öğrenilenlerin transferi kaygısının dikkate alındığını söyleyebiliriz. Fakat taksonomi tablosunun tüm alanlarına ait sorulara yer verilerek soruların ait olduğu taksonomi alan çeşitliliği artırılabilirdi. Değerlendirmede farklı “Bilişsel Süreç”lere yer verilerek bilginin transferi desteklenerek, öğrencinin bilgiyi günlük hayatta kullanabilme, karşılaşılan problemleri çözebilme becerisi desteklenebilirdi.

Beceri temelli soruların “Bilgi” boyutunun ve “Bilişsel Süreç” boyutundaki dağılımını toplu olarak değerlendirdikten sonra beceri temelli soruların DKAB dersi kazanımları ile ilgili durumunu incelemek için 5, 6 ve 7.sınıf seviyesinde ayrı ayrı değerlendirmeler yapılmış ve aşağıdaki verilere ulaşılmıştır.

Tablo 3.14: 5.Sınıf Beceri Temelli Soruların Yenilenen Bloom Taksonomisinin “Bilgi” Boyutu ile “Bilişsel Süreç Boyutunun Karşılaştırılması

5.Sınıf Bilgi Boyutu	Bilişsel Süreç Boyutu					Toplam
	Hatırlama	Anlama	Uygulama	Çözümleme	Değerlendirme	
Olgusal Bilgi	Sayı 8	Sayı 7	Sayı 2	Sayı 9	Sayı 0	Sayı 26
	%7,8	%6,8	%1,9	%8,7	%0	%25,2
Kavramsal Bilgi	Sayı 0	Sayı 15	Sayı 4	Sayı 57	Sayı 1	Sayı 77
	%0	%14,6	%3,9	%55,3	%1	%74,8
Toplam	Sayı 8	Sayı 22	Sayı 6	Sayı 66	Sayı 1	Sayı 103
	%7,8	%21,4	%5,8	%64,1	%1	%100

5.sınıf DKAB dersi için hazırlanan 103 beceri temelli sorunun 26’sı (%25,2) “Olgusal Bilgi” boyutundadır. “Olgusal Bilgi” türündeki bu 26 sorunun 8’i (%7,8) “Hatırlama”, 7’si (%6,8) “Anlama”, 2’si (%1,9) “Uygulama”, 9’u (%8,7) “Çözümleme” sürecinde yer almaktadır. 5.sınıf seviyesinde “Değerlendirme” ve “Yaratma” sürecinde “Olgusal Bilgi” ye ait soru bulunmamaktadır.

5. sınıf beceri temelli soruların 77’si (%74,8) “Kavramsal Bilgi” boyutunda yer almaktadır. “Kavramsal Bilgi” boyutundaki bu soruların 15’i (%14,6) “Anlama”, 4’ü (%3,9) “Uygulama”, 57’si (%55,3) “Çözümleme”, 1’i (%1) “Değerlendirme” sürecinde yer almaktadır. “Hatırlama” ve “Yaratma” sürecinde “Kavramsal Bilgi” ye ait soru bulunmamaktadır.5.sınıf beceri temelli sorularda “İşlemsel Bilgi”, “Üstbilişsel Bilgi” boyutunda soru bulunmamaktadır.

5.sınıf sorularının yoğunluğu en fazla olandan en az olana doğru şu şekilde sıralanmaktadır: kavramsal bilginin çözümlenmesi, kavramsal bilgiyi anlama, olgusal bilgiyi çözümleme, olgusal bilgiyi hatırlama, olgusal bilgiyi anlama, kavramsal bilgiyi uygulama, olgusal bilgiyi uygulama, kavramsal bilgiyi değerlendirme.

5.sınıf DKAB dersi kazanımları “Bilgi” ve “Bilişsel Süreç” boyutu birlikte incelendiğinde şu verilere ulaşılmıştır: “Kazanımların %11,11’i olgusal bilgiyi hatırlamada, %44,44’ü olgusal bilgiyi anlamada, %11,11’i kavramsal bilgiyi anlamada, %5,56’sı kavramsal bilgiyi çözümlemede, %5,56’sı kavramsal bilgiyi değerlendirmede, %22,22’si işlemsel bilgiyi hatırlamada” yer almaktadır (Yıldız, 2021, s. 324).

5.sınıf beceri temelli sorularda “Bilgi” ve “Bilişsel Süreç” boyutu birlikte incelendiğinde soruların en fazla olduğu alan *kavramsal bilginin çözümlemesidir*. 5.sınıf DKAB dersi kazanımları “Bilgi” ve “Bilişsel Süreç” boyutu birlikte incelendiğinde ise soruların en fazla olduğu alan *olgusal bilgiyi anlama* alanındadır. 5.sınıf beceri temelli sorularla ve kazanımlarla ilgili elde edilen veriler farklılık göstermektedir.

Tablo 3.15: 6. Sınıf Beceri Temelli Soruların Yenilenen Bloom Taksonomisinin “Bilgi” Boyutu ile “Bilişsel Süreç” Boyutunun Karşılaştırılması

6.Sınıf Bilgi Boyutu	Bilişsel Süreç Boyutu					Toplam
	Hatırlama	Anlama	Uygulama	Çözümleme	Değerlendirme	
Olgusal Sayı	8	11	0	4	0	23
%	%7,8	%10,7	%0	%3,9	%0	%22,3
Kavramsal Sayı	0	21	0	57	1	79
%	%0	%20,4	%0	%55,3	%1	%76,7
İşlemsel Sayı	0	0	1	0	0	1
%	%0	%0	%1	%0	%0	%1
Toplam Sayı	8	32	1	61	1	103
%	%7,8	%31,1	%1	%59,2	%1	%100

6.sınıf DKAB dersi için hazırlanan 103 beceri temelli sorunun 23’ü (%22,3) “Olgusal Bilgi” boyutundadır. “Olgusal Bilgi” türündeki bu 23 sorunun 8’i (%7,8) “Hatırlama”, 11’i (%10,7) “Anlama”, 4’ü (%3,9) “Çözümleme” sürecinde yer almaktadır. 6.sınıf seviyesinde “Uygulama”, “Değerlendirme” ve “Yaratma” sürecinde “Olgusal Bilgi” ye ait soru bulunmamaktadır.

6. sınıf beceri temelli soruların 79’u (%76,7) “Kavramsal Bilgi” boyutunda yer almaktadır. “Kavramsal Bilgi” boyutundaki bu soruların 21’i (%20,4) “Anlama”, 57’si (%55,3) “Çözümleme”, 1’i (%1) “Değerlendirme” sürecinde yer almaktadır. “Uygulama”, “Hatırlama” ve “Yaratma” sürecinde “Kavramsal Bilgi” ye ait soru bulunmamaktadır. 6.sınıf beceri temelli soruların 1’i (%1) “İşlemsel Bilgi” boyutundadır. Bu soruda “Uygulama” sürecine aittir. 6.sınıf beceri temelli sorularda “Üstbilişsel Bilgi” türünde soru bulunmamaktadır.

6.sınıf sorularının yoğunluğu en fazla olandan en az olana doğru şu şekilde sıralanmaktadır: kavramsal bilginin çözümlenmesi, kavramsal bilgiyi anlama, olgusal

bilgiyi anlama, olgusal bilgiyi hatırlama, olgusal bilgiyi çözümlleme, kavramsal bilgiyi uygulama, kavramsal bilgiyi değerlendirme, işlemsel bilgiyi uygulama. Kavramsal bilgiyi değerlendirme, işlemsel bilgiyi uygulama alanlarının dağılım yüzdesi eşittir.

6.sınıf DKAB dersi kazanımları “Bilgi” ve “Bilişsel Süreç” boyutu birlikte incelendiğinde şu verilere ulaşılmıştır: “Kazanımların %14,29’u *olgusal bilgiyi hatırlamada*, %14,29’u *olgusal bilgiyi anlamada*, %9,52’si *olgusal bilgiyi değerlendirmede*, %19,05’i *kavramsal bilgiyi anlamada*, %19,05’i *kavramsal bilgiyi çözümlmede*, %19,05’i *işlemsel bilgiyi hatırlamada*, %4,76’sı *işlemsel bilgiyi anlamada*” yer almaktadır (Yıldız, 2021, s. 328).

6.sınıf beceri temelli sorularda “Bilgi” ve “Bilişsel Süreç” boyutu birlikte incelendiğinde soruların en fazla olduğu alan *kavramsal bilginin çözümlemesidir*. 6.sınıf DKAB dersi kazanımları “Bilgi” ve “Bilişsel Süreç” boyutu birlikte incelendiğinde ise soruların en fazla olduğu alan üç başlık altında dağılmaktadır: *kavramsal bilgiyi anlama, kavramsal bilgiyi çözümlleme, işlemsel bilgiyi hatırlama*. 6.sınıf beceri temelli sorularla ve kazanımlarla ilgili elde edilen veriler farklılık göstermektedir.

Tablo 3. 16: 7.Sınıf Beceri Temelli Soruların Yenilenen Bloom Taksonomisinin “Bilgi” Boyutu ile “Bilişsel Süreç” Boyutunun Karşılaştırılması

7.Sınıf Bilgi Boyutu	Bilişsel Süreç Boyutu				Toplam	
	Hatırlama	Anlama	Uygulama	Çözümleme		
Olgusal	Sayı	4	12	2	4	22
	%	%3,9	%11,8	%2	%3,9	%21,6
Kavramsal	Sayı	0	17	3	60	80
	%	%0	%16,7	%2,9	%58,8	%78,4
Toplam	Sayı	4	29	5	64	102
	%	%3,9	%28,4	%4,9	%62,7	%100

7.sınıf DKAB dersi için hazırlanan 102 beceri temelli sorunun 22’si (%21,6) “Olgusal Bilgi” boyutundadır. “Olgusal Bilgi” türündeki bu 22 sorunun 4’ü (%3,9) “Hatırlama”, 12’si (%11,8) “Anlama”, 2’si (%2) “Uygulama”, 4’ü (%3,9) “Çözümleme” sürecinde yer almaktadır. 7.sınıf seviyesinde “Değerlendirme” ve “Yaratma” sürecinde “Olgusal Bilgi” ye ait soru bulunmamaktadır.

7.sınıf beceri temelli soruların 80'i (%78,4) “Kavramsal Bilgi” boyutunda yer almaktadır. “Kavramsal Bilgi” boyutundaki bu soruların 17'si (%16,7) “Anlama”, 3'ü (%2,9) “Uygulama”, 60'ı (%58,8) “Çözümleme” sürecinde yer almaktadır. “Hatırlama”, “Uygulama”, “Değerlendirme” ve “Yaratma” sürecinde “Kavramsal Bilgi” ye ait sorular bulunmamaktadır. 7.sınıf beceri temelli sorularda “İşlemsel Bilgi” ve “Üstbilişsel Bilgi” boyutunda sorular bulunmamaktadır.

7.sınıf sorularının yoğunluğu en fazla olandan en az olana doğru şu şekilde sıralanmaktadır: kavramsal bilginin çözümlenmesi, kavramsal bilgiyi anlama, olgusal bilgiyi anlama, olgusal bilgiyi hatırlama, olgusal bilgiyi çözümleme, kavramsal bilgiyi uygulama, olgusal bilgiyi uygulama.

7.sınıf DKAB dersi kazanımları “Bilgi” ve “Bilişsel Süreç” boyutu birlikte incelendiğinde şu verilere ulaşılmıştır: “Kazanımların %13,04'ü *olgusal bilgiyi hatırlama*, %8,70'i *olgusal bilgiyi anlama*, %34,78'i *kavramsal bilgiyi anlama*, %13,04'ü *kavramsal bilgiyi çözümleme*, %8,70'i *kavramsal bilgiyi değerlendirme*, %17,39'u *işlemsel bilgiyi hatırlama*, %4,35'i *işlemsel bilgiyi anlamada*” yer almaktadır (Yıldız, 2021, s. 331).

7.sınıf beceri temelli sorularda “Bilgi” ve “Bilişsel Süreç” boyutu birlikte incelendiğinde soruların en fazla olduğu alan *kavramsal bilginin çözümlenmesidir*. 7.sınıf DKAB dersi kazanımları “Bilgi” ve “Bilişsel Süreç” boyutu birlikte incelendiğinde ise soruların en fazla olduğu alan *kavramsal bilgiyi anlama* alanıdır. 7.sınıf beceri temelli sorularla ve kazanımlarla ilgili elde edilen veriler farklılık göstermektedir.

5, 6 ve 7.sınıf seviyelerinde “Bilgi” ve “Bilişsel Süreç” boyutu birlikte incelendiğinde DKAB dersi kazanımları ve beceri temelli sorularla arasında bir uyum olmadığı görülmektedir. 6.sınıf seviyesinde kazanımlar ve beceri temelli soruların dağılımı nispeten yakın olsa da genel olarak kazanımların ve beceri temelli soruların - “Bilgi” ve “Bilişsel Süreç” boyutu birlikte değerlendirildiğinde- farklı dağılımlar gösterdiği söylenebilir.

Beceri temelli sorularda 5, 6 ve 7.sınıf seviyesinde kavramsal bilgiyi çözümlenme ilk sırada yer alırken, DKAB dersi kazanımlarında 5.sınıfta olgusal bilgiyi anlama 6.sınıfta kavramsal bilgiyi anlama, kavramsal bilgiyi çözümleme, işlemsel bilgiyi hatırlama eşit oranda, 7.sınıfta kavramsal bilgiyi anlama ilk sırada yer almaktadır.

DKAB dersi kazanımları yayımlamadıktan sonra hazırlanan beceri temelli soruların dersin kazanımlarına göre hazırlanması gerekmektedir. Başarılı bir eğitim için öğretim programının unsurları birbiri ile uyumlu olmalıdır. “Değerlendirmeler kazanımlarla uyumsuzsa, bu değerlendirmeler beklenen öğrenmeler ile ilgili açık ve net kanıtlar sağlamaz” (Anderson vd., 2014, s. 311). Beceri temelli sorular hazırlanırken DKAB dersi kazanımlarının “Bilgi” ve “Bilişsel Süreç” boyutundaki taksonomik yapısı dikkate alınırsa öğretimin etkililiği daha rahat ölçülebilir.

Eğitim dünyasında son zamanlarda “*Yetişek Zincirleme*” (*curriculum alignment*) kavramı sıklıkla kullanılmaya başlanmıştır. Bu kavram etkili ve yeterli öğrenmelerin öğretim programının kazanımlar, etkinlik ve ölçme öğeleri arasındaki tutarlılık ve bütünlüğün sağlanması ile oluşacağı anlamına gelmektedir. Bu öğeler arasındaki bağı ortaya koyan en önemli gösterge taksonomi tablolarıdır. “Bilgi” ve “Bilişsel Süreç” boyutunun karşılaştırılmasının yapıldığı bu tablolarda bahsedilen bu üç öğenin biri ya da daha fazlası aynı hücrede yer alıyorsa *yüksek zincirleme*, bu üç öğeden sadece ikisi aynı hücrede çakışıyorsa *kısmi zincirleme*, bu üç öğe taksonomi tablosunda bir araya gelmiyorsa *zincirleme yanlıguları* ortaya çıkmaktadır (Bümen, 2006, ss. 9-10). Etkili öğrenmelerin ortaya çıkması için, öğretim programları planlanırken *yüksek zincirleme* dikkate alınmalıdır.

Araştırmamızda temelde DKAB dersi ile ilgili beceri temelli sorular taksonomik yönden incelenmiştir. Araştırmamızın bu kısmında DKAB dersi kazanımları ve beceri temelli sorular karşılaştırılmıştır. Programın etkililiğinin önemli bir göstergesi olan “*Yetişek Zincirleme*” ile ilgili durumu ortaya koymak için DKAB dersi kazanımları, öğretim etkinlikleri, ölçme öğeleri belirlenmelidir. DKAB dersi öğretim etkinliklerinin taksonomik durumu araştırmamızın sınırları dışındadır. Bu konu ile ilgili de alanyazında herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu sebeple DKAB dersinin “*Yetişek Zincirleme*” ile ilgili durumu tam olarak ortaya konulamamıştır. Fakat programın bir öğesi eksik olsa da beceri temelli sorularla dersin kazanımlarının durumuna “*Yetişek Zincirleme*” açısından baktığımızda *yüksek zincirleme* durumunun olmadığını söyleyebiliriz. Beceri temelli sorular *kavramsal bilginin çözümlemesi* alanında, kazanımlar *kavramsal bilginin anlaması* alanında yoğunlaşmıştır. Eğitimde taksonomi kullanılırken taksonominin sürekli düşünme, eleştirme, çıkarımlarda bulunma, tahmin etme ve denetleme eylemlerini gerekli kılan unsurlarını göz önünde bulundurularak

gerekli düzenlemeler yapılmalıdır (Bümen, 2006, s. 12). Böylece beceri temelli sorular ile kazanımların uyumu artırılmalıdır.

3.3. Din Kültürü Ahlak Bilgisi Dersi İçin Hazırlanan Beceri Temelli Soruların DKAB Öğretim Programında Belirtilen Becerilerle Örtüşme Durumu

Beceri Türk Dil Kurumu sözlüğünde “Elinden iş gelme durumu, ustalık, maharet, kişinin yatkınlık ve öğrenime bağlı olarak bir işi başarma ve bir işlemi amaca uygun olarak sonuçlandırma yeteneği” anlamlarına gelmektedir (TDK, 2023). Beceri kelimesi ile ilgili Türk Dil Kurumunun verdiği bu anlamlardan yola çıkarak beceri, öğrencinin aldığı eğitimle ilgili bir işi başarma, karşılaştığı problemleri çözebilme yeteneği olarak tarif edebilir. DKAB ders programında da beceri “öğrencilerde eğitimleri boyunca kazanılması, geliştirilmesi, günlük hayatta kullanabilmesi olarak tasarlanan kabiliyetlerdir” şeklinde tarif edilmiştir (MEB, 2010, s. 20).

MEB 2010 yılında yayımladığı DKAB dersi programında bilim ve teknoloji alanındaki hızlı değişimin eğitimin her alanını etkilediğini ve bu durumun eğitim yaklaşımlarında köklü değişimler yapmayı gerektirdiğini, bilginin hızlı bir şekilde yenilenerek üretildiği günümüzde insanların ve toplumlarının geleceğinin bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanabilme ve bilgiyi üretme becerilerine bağlı olduğunu belirtmiştir. Bu becerilerin kazanılması ve hayat boyu kullanabilmesi için günümüz eğitim anlayışına uygun bir bakış açısı gerekmektedir. Günümüz eğitim anlayışının gerektirdiği “anlama, sıralama, sınıflandırma, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, tahmin etme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme, bilgiyi araştırma, yorumlama ve zihninde yapılandırma, kendini ifade etme, iletişim kurma, arkadaşlarıyla iş birliği yapma, tartışma” gibi çeşitli ve üst düzey beceriler diğer derslerde olduğu gibi DKAB dersi için de geçerlidir (MEB, 2010, s. 2). Genel olarak bu becerilere ulaşmanın hedeflendiği DKAB ders programında derse özel ulaşılması beklenen becerilerden de bahsedilmiştir.

Bu beceriler şu şekilde sıralanmıştır:

1. Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma, 2. Eleştirel düşünme, 3. İletişim ve duygudaşlık, 4. Problem çözme, 5. Araştırma, 6. Bilgi teknolojilerini kullanma, 7. Değişim ve sürekliliği algılama, 8. Mekân, zaman ve kronolojiyi algılama, 9. Sosyal katılım, 10. Kur'an-ı Kerim mealini kullanma becerisi (MEB, 2010, ss. 20-21).

DKAB ders programında öğrencide oluşması beklenen beceriler sıralandıktan sonra öğretmenlerin programdaki sorumluluk ve görevleri sıralanmıştır. Öğretmenlerden öğrenme sürecinde “belirlemek”, “karşılaştırmak”, “sınıflamak”, “çözümlemek”, “oluşturmak” gibi üst düzey bilişsel etkinlikleri gerektiren görevlere yer vermeleri istenmiştir (MEB, 2010, s. 26). Ayrıntılı bir biçimde hazırlanan 2010 DKAB Programında verilen etkinlik örneklerinde de yapılan etkinliğin hangi becerileri hedeflediği belirtilmiştir.

2018 DKAB öğretim programı 2010 programının devamı ve güncellemesi niteliğindedir ama 2010 programına göre daha sade bir şekilde karşımıza çıkmaktadır. 2018 programında becerilerden 2010 programı kadar detaylı bahsedilmemektedir. 2018 programında yapılandırmacı öğrenme modeliyle uyumlu çoklu zekâ, öğrenci merkezli öğrenme, beceri temelli öğrenme yaklaşımlarının dikkate alındığı belirtilmiştir. Programda temel becerileri ön plana alan, öğrenme sürecinde öğrencinin aktif katılımına ve öğretmen rehberliğine olanak sağlayan, öğrencilerin araştırmalar yapabilecekleri, keşfedebilecekleri, problem çözebilecekleri, çözümlerini ve yaklaşımlarını paylaşım tartışabilecekleri ortamların oluşturulmasının önemi üzerinde durulmuştur (MEB, 2018, s. 8).

2018 öğretim programında bilgi, beceri ve davranış kavramları “yetkinlik” kavramı başlığı altında birleştirilmiş ve sekiz anahtar yetkinlik belirlenmiştir. Bu yetkinlikler: “a) anadilde iletişim, b) yabancı dilde iletişim, c) matematiksel ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler, ç) dijital yetkinlik, d) öğrenmeyi öğrenme, e) sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler, f) öncelik alma ve girişimcilik, g) kültürel farkındalık ve ifade” şeklinde tanımlanmıştır. Bu yetkinlikler öğrencilerin akademik, sosyal, kişisel ve iş hayatlarında hem yurt içi hem de yurt dışında ihtiyaç duyacakları beceri yelpazeleridir (MEB, 2018, ss. 3-4). 2018 DKAB öğretim programı bu yetkinliklerle programın öğelerini düzenlemeyi ve bu yetkinlikleri öğrencilere kazandırmayı hedeflemiştir.

2018 DKAB öğretim programındaki beceri temelli yaklaşım programın kazanımlarını, içeriğini, eğitim durumlarını ve ölçme değerlendirme öğelerini etkilemiştir. Özellikle ölçme ve değerlendirme öğeleri arasında beceri temelli yaklaşımla hazırlanan sorular ağırlıklı olarak yer almaktadır. Farklı türde becerileri ölçen soruların

Türkiye’deki eğitim dünyasında sık anılır olmasında uluslararası alanda yapılan PISA (*Program for International Student Assessment: Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı*) ve TIMSS (*Trends in International Mathematics and Science Study: Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması*) sınavlarının etkisi olmuştur. Bu sınavların asıl amacı, öğrencilerin eleştirel düşünme ve akıl yürütme becerilerinin test edilmesidir. Bu iki sınavda öğrenilen bilgilerin öğrenciler tarafından hangi düzeyde anlamlandırıldığına, belirli durumlarla ve gündelik hayatla olan bağlantılarının hangi düzeyde kurulabildiğine bakılmaktadır. Bu sınavlardan elde edilen sonuçlara bakılarak eğitim uzmanları tarafından başarı düzeyimizi ortaya koyan değerlendirmeler yapılmakta ve başarı düzeyinin memnun edici olmadığı belirtilmektedir (Çepni, 2020, s. 69). Uluslararası alanda kabul görmüş bu sınavlarda ülkemizin başarı düzeyini artırma isteği de farklı beceri türlerini ölçen sorulara ölçme ve değerlendirme uygulamalarında yer verilmesini etkilemiştir.

MEB hazırladığı sınavlarda ve yayımladığı yönergelerde beceri kavramı üzerinde sıklıkla durmuştur. 2017-2018 eğitim öğretim yılından beri nitelikli liselere öğrenci alımı için yapılan LGS (Liselere Geçiş Sistemi) sınavı ile beceri temelli sorular sıklıkla gündeme gelmiştir. MEB 2019 yılında Ortaöğretim Kurumlarına (liselere) Geçiş için yayımladığı yönerge ile nitelikli lise olarak tanımlanabilecek fen liseleri, sosyal bilimler liseleri, proje uygulayan eğitim kurumları, mesleki ve teknik Anadolu liselerinin Anadolu teknik programlarına öğrenci seçimi yapılırken öğrencilerin sahip olması gereken becerilere vurgu yapmıştır. MEB bu yönergede öğrencilerde aradığı becerileri ölçecek soruları şu şekilde tarif etmiştir:

Sınav soruları, 8’inci sınıf Türkçe, matematik, fen bilimleri, din kültürü ve ahlak bilgisi, T.C. inkılâp tarihi ve Atatürkçülük ve yabancı dil derslerinin öğretim programlarında belirlenen kazanımlar esas alınarak öğrencinin okuduğunu anlama, yorumlama, sonuç çıkarma, problem çözme, analiz yapma, eleştirel düşünme, bilimsel süreç becerileri ve benzeri becerilerini ölçecek nitelikte hazırlanır (MEB, Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretime Geçiş Yönergesi, 2019).

MEB’in nitelikli liselere girecek öğrencilerde aradığı beceriler gibi öğrencilerin becerilerini ölçmek amacıyla hazırlanan sorular beceri temelli sorular olarak

adlandırılmaktadır. Bağlam temelli sorular olarak da anılan beceri temelli sorular öğrenciler arasında “yeni nesil sorular” olarak tanımlanmaktadır (Kılcan, 2021, s. 178).

Ölçme ve değerlendirmede kullanılacak soruların eğitim sürecine katkı sağlayacak kalitede olması için belirli kıstaslara sahip olması gerekmektedir. Bu kıstasları belirlemede araç olarak taksonomiler kullanılmaktadır (Topçu, 2017, ss. 321-322). Taksonomi, etkili bir öğretim için yol gösterici olması sebebiyle öğrenme hedefleri belirlenirken ve öğrenmenin değerlendirilmesi yapılırken tüm dünyada ilgi görmüş ve farklı eleştirilere maruz kalsa da eğitimde çok sık tercih edilen bir araç olmuştur. Özellikle bilişsel becerileri ölçebilecek soruların tasnif edilmesinde çoğunlukla tercih edilen sınıflandırma Bloom taksonomisi olmuştur (Aktaş, 2017, s. 104). Bloom taksonomisinin bilişsel alandaki bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme şeklindeki altı alt basamağı ikiye ayrılarak bilişsel becerileri ölçecek biçimde düzenlenmiştir. Taksonominin bilişsel alan basamaklarının ilk üçü alt düzey bilişsel beceriler, son üçü ise üst düzey bilişsel beceriler olarak tanımlanmaktadır (Wilén, 1991, s. 13). Tek boyutlu Bloom Taksonomisinden farklı olarak “Bilgi” ve “Bilişsel Süreç” şeklinde iki boyutu olan Yenilenen Bloom Taksonomisinde “Bilişsel Süreç” kısmı belirgin bir şekilde ikiye ayrılmıştır. “Bilişsel Süreç” kısmında “Hatırlama, Anlama, Uygulama” şeklindeki ilk üç bilişsel süreç alt düzey beceriler (lower-order cognitive skills), “Çözümleme, Değerlendirme, Oluşturma” şeklindeki son üç bilişsel süreç de üst düzey beceriler (higher-order cognitive skills) olarak adlandırılmaktadır (Crowe ve diğerleri, 2008, s. 369).

Üst düzey bilişsel beceriler, ezberin ötesinde bilgiyi işleyerek yeniden organize etme, oluşturma ve kullanma işlevlerine dönük becerileri kapsamaktadır (Doğanay, 2007, s. 281). Hem DKAB dersi kazanımlarının hem de kazanımlarla ilgili hazırlanan sorularda üst düzey bilişsel süreçlerin de olması öğrenilen bilginin tekrar edilmesine değil, öğrenilen bilgileri yeni durumlara adapte ederek öğrencinin bilginin sahibi olmasına, bilgiyi anlamlandırmasına, bilgiyi yorumlama ve genellemede kullanmasına katkıda bulunabilir (Aydın, 1996, s. 201). DKAB dersine ait beceri temelli soruların bilişsel seviyelerinin ne olduğunu belirlemek, dersin öğrenciye kazandırmayı amaçladığı bilişsel becerilerin niteliği hakkında bilgi sahibi olmamıza imkân tanınması sebebiyle önemlidir.

Araştırmanın bu bölümünde DKAB dersi beceri temelli soruların Yenilenen Bloom Taksonomisinin “Bilişsel Süreç” boyutundaki durumundan yola çıkarak alt ve üst düzey beceri seviyeleri incelenmiştir. Yapılan incelemeler sonucunda elde edilen kodların yüzdeleri alındığında aşağıdaki tabloya ulaşılmıştır.

Tablo 3.17: Sınıf Bazında Alt Düzey ve Üst Düzey Beceri Temelli Sorular

Sınıflar		Soru Düzeyi		Toplam
		Alt Düzey Sorular	Üst Düzey Sorular	
5. Sınıf	Sayı	36	67	103
	Yüzde	%11,7	%21,8	%33,4
6.Sınıf	Sayı	41	62	103
	Yüzde	%13,3	%20,1	%33,4
7. Sınıf	Sayı	38	64	102
	Yüzde	%12,3	%20,8	%33,1
Toplam	Sayı	115	193	308
	Yüzde	%37,3	%62,7	%100

MEB tarafından DKAB dersi için hazırlanan beceri temelli soruların 103’ü (%33,4) 5.sınıfa ait sorulardır. Bu soruların 36’sı (%11,7) alt düzey soru, 67’si (%21,8) üst düzey soru kategorisine girmektedir. Beceri temelli soruların 103’ü (%33,4) 6.sınıfa ait sorulardır. Bu soruların 41’i (%13,3) alt düzey soru, 62’si (%20,1) üst düzey soru kategorisine girmektedir. Beceri temelli soruların 102’si (%33,1) 7.sınıfa ait sorulardır. Bu soruların 38’i (%12,3) alt düzey soru, 64’ü (%20,8) üst düzey soru kategorisine girmektedir. Tüm sınıf seviyelerinde soruların beceri seviyesi dağılımı benzer oranlar göstermektedir. Soruların dağılımlarında nispeten farklılaşmalar olsa da sorularla ilgili elde edilen yüzdeler birbirine çok yakındır. 5, 6 ve 7.sınıf seviyelerinin tümünde üst düzey becerileri ölçen soruların oranı daha fazladır.

MEB tarafından DKAB dersi 5, 6 ve 7.sınıf için hazırlanan toplam 308 sorunun 115’i (%37,3) alt düzey soru, 193’ü (%62,7) üst düzey soru kategorisine girmektedir. %62,7 gibi yüksek bir oranla üst düzey soruların yoğun olduğu görülmektedir. Ortaya çıkan bu durum eğitimde üst düzey bilişsel becerileri önceleyen DKAB ders programını desteklemektedir. 2018 DKAB ders programı, beceri temelli bir yaklaşımdan yola çıkarak programın tüm öğelerinin bu yaklaşımla şekillenmesi gerektiğini vurgulamaktadır (MEB, 2018, ss. 8-9). Beceri temelli soruların çoğunlukla üst düzey becerileri ölçen sorular

olduğu sonucunun ortaya çıkması, sorular hazırlanırken DKAB program yaklaşımının dikkate alındığını ve üst düzey becerileri de ölçmeyi hedeflediğini göstermektedir.

Alt ve üst düzey beceri temelli soruların Yenilenen Bloom Taksonomisinin “Bilişsel Süreç” boyutunda nasıl bir dağılım gösterdiği incelendiğinde aşağıdaki verilere ulaşılmıştır.

Tablo 3. 18: Beceri Temelli Alt ve Üst Düzey Soruların Yenilenen Bloom Taksonomisinin “Bilişsel Süreç” Boyuna Göre Dağılımı

Soru Düzeyi		Bilişsel Süreç					Toplam
		Hatırlama	Anlama	Uygulama	Çözümleme	Değerlendirme	
Alt Düzey Sorular	Sayı	20	83	12	0	0	115
	Yüzde	%6,5	%26,9	%3,9	%0	%0	%37,3
Üst Düzey Sorular	Sayı	0	0	0	191	2	193
	Yüzde	%0	%0	%0	%62	%0,6	%62,7
Toplam	Sayı	20	83	12	191	2	308
	Yüzde	%6,5	%26,9	%3,9	%62	%0,6	%100

Alt düzey bilişsel becerileri ölçen 115 (%37,3) beceri temelli sorunun 20’si (%6,5) “Hatırlama”, 83’ü (%26,9) “Anlama”, 12’si (%3,9) “Uygulama” sürecine aittir. Alt düzey bilişsel becerileri ölçen soruların en fazla yoğunlaştığı alan 82 soru ile “Anlama” sürecidir. Daha sonra 20 soru ile “Hatırlama” ve 12 soru ile “Uygulama” süreci gelmektedir.

Beceri temelli sorular içerisinde alt düzey becerileri ölçen sorular, üst düzey becerileri ölçen sorulara göre daha az bir oranla (%37,3) yer almaktadır. Bu oran içerisinde bilgilerin kalıcılığını amaçlayan “Hatırlama” süreci %6,5’lik bir yüzde ile yer almaktadır. “Hatırlama” sürecinde öğretmenler anlamlı öğrenme yerine ezberleme üzerinde dururlarsa öğretim ve değerlendirmede genellikle bilginin ve parçalarının bağlamından kopuk “Hatırlanması” durumu ortaya çıkar. Oysa öğretmenler anlamlı öğrenmeler üzerinde durduklarında bilginin “Hatırlanması” yeni bilgilerin oluşturulması veya yeni problemlerin çözümü ile bütünleştirmelidir (Anderson vd., 2014, s. 88). “Hatırlama” süreci bu şekilde doğru kullanıldığında ezber öğrenmeleri değil, bilgilerin kalıcılığını önceleyen ve destekleyen bir “Bilişsel Süreç” olarak karşımıza çıkmaktadır.

Yenilenen Bloom Taksonomisinin yaklaşımına göre hazırlanan sorularda “Bilişsel Süreçler”in tamamına yer verilmelidir. Bu durum beceri temelli sorularda göz ardı edilmemiştir. Hatırlama süreci de sorularda yer almıştır. Fakat sorular içerisinde “Anlama” sürecinin yoğunluğu kadar yer almamaktadır.

Alt düzey beceri temelli sorularda “Anlama” süreci %26,9’luk bir oranla soruların en yoğun olduğu süreç olmuştur. “Anlama” sürecinin bilgilerin transfer edilme sürecinin başladığı süreç olması sebebiyle sorularda yüksek bir oranla yer alması önemli bir ayrıntıdır. Öğrenciler yeni öğrendikleri bilgilerle daha önce öğrenmiş oldukları bilgiler arasında bağlar kurdukları zaman “Anlama” sürecine erişmiş olurlar. Yeni gelen bilgiler öğrencilerin önceden var olan bilgi şemaları ile ve bakış açıları ile bütünleşmiş olur. “Kavramsal Bilgi”nin yapısını şemalar ve bakış açıları oluşturduğundan “Anlama” süreci “Kavramsal Bilgi” için bir temel oluşturmaktadır. (Anderson vd., 2014, s. 91). Araştırmamıza konu olan beceri temelli sorularda yer alan en yoğun bilgi türünün %76,6’lık bir oranla “Kavramsal Bilgi” olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Bu sebeple “Kavramsal Bilgi”yi destekleyen “Anlama” sürecinin alt düzey beceri temelli sorularda en çok yer alan süreç olması makul bir durum olarak karşılanabilir.

Alt düzey beceri temelli sorularda “Uygulama” süreci %3,9’luk bir oranla yer almaktadır. “Uygulama” öğrencilerin alıştırmaları yapması ve problemleri çözmesi için işlemlerden yararlanması sürecidir. Öğrencilerin bilgileri günlük hayatta kullanma becerilerini geliştirmeyi hedefleyen bir süreç olması sebebiyle “Uygulama” sürecinin alt düzey beceri temelli sorularda yer alması önemlidir. Fakat sorularda “Anlama” sürecine göre daha düşük oranlarda yer almıştır. Yenilen Bloom taksonomisinin “Bilgi” türlerinden “Uygulama” sürecini belirgin derecede destekleyen ve genellikle “Uygulama” süreci ile bir arada kullanılan “Bilgi” türü “İşlemsel Bilgi”dir (Anderson vd., 2014, s. 100). “İşlemsel Bilgi” beceri temelli sorularda %0,3 gibi düşük bir oranda yer almıştır. 308 beceri temelli soru içerisinde sadece 1 sorunun “İşlemsel Bilgi” ye ait olması alt düzey beceri temelli sorulardaki “Uygulama” sürecinin oranını etkilemektedir.

Öğrencilerin bilgileri günlük hayatta kullanabilme becerileri eğitimin tüm alanlarında olduğu gibi din öğretimi alanında da önemlidir. Bilgilerin günlük hayatta kullanılabilirliği bilişsel alanda “Uygulama” süreci ile yakından ilgilidir. Din öğretimi bireyin bilincinin gelişmesini sağlayan şartları oluşturmalı, bireye günlük hayatta

karşılaşabileceği problemleri çözebilmesine yardım edecek yolları göstermelidir. Din öğretimi ile problem çözme yeteneği olan, kendisini ve hayatı anlamlandırmaya çalışan, inancını akli ile bütünleştiren bireyler yetiştirilmelidir (Selçuk, 1997, ss. 157-158). Öğrencilerin dinle ilgili öğrendiği bilgileri günlük hayatta kullanabilmesi ve dindarlığını yaşarken karşılaştığı sorunları çözebilmesi için bilişsel öğrenmelerde “Uygulama” sürecine ihtiyaç vardır. Bu sebeple beceri temelli sorularda uygulama sürecine ait sorulara yer verilmesi öğrencilerin din ile ilgili konularda karşılaştığı problemleri çözme becerilerini gelişmesi açısından önemlidir.

Beceri temelli sorular içerisinde üst düzey sorular, alt düzey sorulara göre yüksek bir oranla (%62,7) yer almaktadır. Üst düzey bilişsel becerileri ölçen 193 beceri temelli sorunun 191’i (%62) “Çözümleme”, 2’si (%0,6) “Değerlendirme” sürecine aittir. Sorularda “Yaratma” sürecine yer verilmemiştir.

“Çözümleme” süreci soruların yarısından fazla diyebileceğimiz bir yüzde ile belirgin bir ağırlığa sahiptir. Beceri temelli sorularda “Çözümleme” sürecinin bu yoğunlukla yer alması, soruların bilişsel seviyesini üst düzey bilişsel beceri seviyesine çıkarmaktadır.

Yenilenen Bloom Taksonomisinin “Çözümleme” süreci öğrenciden sunulan bilginin ilgili, ilgisiz; önemli, önemsiz parçalarını birbirinden ayırt etmesini, bilginin bütünlüğünü görebilmesini, ana çizgilerini belirlemesini, kendisine sunulan bilgedeki bakış açısını, yanlılıkları, değerleri ve niyetleri belirlemesini isteyen çok yönlü bir “Bilişsel Süreç”tir (Anderson vd., 2014, s. 87). Bu sebeple “Çözümleme” süreci üst bilişsel becerilerin gerçekleşmesinde önemli roller üstlenmektedir. “Çözümleme” sürecine ait soruların DKAB dersi beceri temelli sorularda bu kadar yüksek bir oranla yer alması öğrencilerin üst düzey bilişsel becerilerini geliştirmesi ve öğrenilen bilgilerin transferinin artması açısından önemlidir.

Bir diğer “Bilişsel Süreç” olan “Değerlendirme” sürecinin, üst düzey beceri temelli sorulardaki yeri çok az olmuştur. 308 soru içerisinde sadece 2 soru “Değerlendirme” sürecine aittir. Beceri temelli sorular içerisinde “Değerlendirme” süreci %0,6 gibi çok düşük orana sahiptir. “Değerlendirme” süreci öğrencinin bilgiyi belirli ölçütlere göre yargılaması, bilgilerde iç tutarlılık eksikliği, yanlış düşünce veya görüş açısından denetlemeler yapması ile bilginin transferinde önemli görevler üstlenmektedir.

Bu önemli görevleri ve öğrencinin günlük hayatta karşılaştığı problemleri çözmek için hangi yöntemlerin daha etkili olacağına karar vermesi gibi süreçleri de kapsayan “Değerlendirme” sürecine beceri temelli sorularda daha fazla yer verilmelidir.

Beceri temelli sorularda “Yaratma” sürecine ait soru tespit edilmemiştir. Yaratma sürecinde öğrenci çok sayıda kaynaktan elde edilen bilgiler üzerinde çalışarak bu bilgileri önceki öğrenmeleri ile yeni bir yapı veya örüntü içinde bütünleştirip, birleştirmek zorundadır. Bu sürecin sonunda öğrencinin önceki bilgisinden daha büyük ve hacimli bir bilgi oluşarak öğrenme yeni bir ürünle sonuçlanır (Anderson vd., 2014, s. 112). Özgün bir ürün, eser, çalışma ortaya koyulmasını hedefleyen “Yaratma” sürecinin beceri temelli sorularda yer alması şu anki çoktan seçmeli soru hazırlama anlayışı ile mümkün değildir. DKAB dersi beceri temelli soruları da çoktan seçmeli soru türünden olduğu için “Yaratma” sürecine ait soru tespit edilememiştir.

Araştırmamıza konu olan beceri temelli soruların “Bilişsel Süreç”lerinin Yenilenen Bloom Taksonomisine göre dağılımı benzer oranlarda değildir. Alt düzey sorularda “Anlama” süreci ön plana çıkarken üst düzey sorularda “Çözümleme” süreci ön plana çıkmaktadır. Sorular arasındaki dengeli bir dağılım, sınavların yapılma nedeni olan seçilecek unsur içinde en uygun olanı belirleme hedefinin gerçekleşebilmesi için bir zorunluluktur. Fakat üst düzey öğrencileri diğerlerinden ayırabilmenin, öğrencilerin farklılıklarının ortaya koyabilmenin yolunun da üst düzey sorularla mümkün olduğunu kabul etmek gerekir (Topçu, 2017, s. 332). Bu sebeple DKAB dersi için hazırlanan beceri temelli sorularda hem alt düzey hem de üst düzey bilişsel becerileri ölçen ve mümkün olduğunca taksonominin tüm bilişsel süreçlerine ait olan sorulara yer verilmelidir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmamızda 5, 6 ve 7.sınıf için MEB tarafından hazırlanan beceri temelli DKAB dersi sorularının Yenilenen Bloom Taksonomisinin “Bilgi” ve “Bilişsel Süreç” boyutundaki durumu ve DKAB ders programındaki becerileri ölçme durumu incelenmiştir. Beceri temelli sorular “Bilgi” boyutuna göre incelendiğinde soruların 71’inin (%23,1) “Olgusal Bilgi”, 236’sının (%76,6) “Kavramsal Bilgi”, 1’inin (%0,3) “İşlemsel Bilgi” türünde olduğu, “Üstbilişsel Bilgi”de soru yer almadığı belirlenmiştir.

Beceri temelli sorularda %23,1’lik bir oranda “Olgusal Bilgi”ye yer verilmiştir. Öğrenme sürecinde bir konu alanının yakından tanınması ve öğretimin başarılı olması için gerekli temel bilgileri içeren “Olgusal Bilgi”nin beceri temelli sorularda yer alması önemlidir. Yenilenen Bloom Taksonomisinde “Olgusal Bilgi”den başka üç tane daha “Bilgi” türünün olduğu düşünüldüğünde “Olgusal Bilgi”ye ait olan %23,1’lik oran makul kabul edilebilir.

Beceri temelli sorularda en fazla yer alan “Bilgi” türü %76,6’lık bir oranla “Kavramsal Bilgi” olmuştur. “Kavramsal Bilgi”, “Olgusal Bilgi”den daha fazla organize olmuş bilgileri içermektedir. Öğrenme sürecindeki temel bilgi yapısı arasında var olan ve bu bilgi yapısını meydana getiren parçaların beraber hareket etmesini sağlayan ilişkileri kapsayan bilgileri içermektedir. Bu yönü ile “Kavramsal Bilgi”, öğretim sürecinde “anamlı öğrenmeler”in gerçekleşmesinde önemli roller üstlenmektedir. Beceri temelli sorularda yer aldığı oran (%76,6) MEB’in “Kavramsal Bilgi”yi önemseydiğini ortaya koymaktadır. “Kavramsal Bilgi”nin beceri temelli sorularda yer alması “anamlı öğrenmeler” için gereklidir ancak sorularda taksonomik açıdan dengeli bir dağılım olması gerekçesiyle %76,6’lık oranın bir kısmı “İşlemsel Bilgi” ve “Üstbilişsel Bilgi”ye dağıtılmalıdır. Bu sayede beceri temelli sorularda Yenilenen Bloom Taksonomisindeki tüm “Bilgi” türlerinde denge sağlanabilir.

Beceri temelli sorularda %0,3'lük yüzdesi ile "İşlemsel Bilgi" üçüncü sırada yer almaktadır. Ortaya çıkan bu durumla beceri temelli sorularda din eğitimi alanına özgü beceri, algoritma, teknik ve yöntem bilgisine yer verilmediği anlaşılmaktadır. Din öğretiminin temel hedeflerinden biri öğrenciye hayatın problemlerini nasıl çözebileceği konusunda yardımcı olacak yolları göstermektir (Akyürek, 2006, s. 134). Beceri temelli sorularda "İşlemsel Bilgi"ye ait sadece 1 sorunun yer alması bilginin "nasıllığı" kısmını eksik bırakmaktadır Öğrencilerin öğrendiklerini günlük hayatta nasıl kullanabileceğine dair bilgileri içeren İşlemsel Bilgi"ye %0,3'lük orandan daha fazla yer verilmesine imkân verecek çalışmalar yapılarak bu eksiklikler giderilebilir.

MEB tarafından 5, 6 ve 7.sınıflar için yayımlanan 308 beceri temelli soru içerisinde "Üstbilişsel Bilgi"ye ait soru bulunmamaktadır. Bu durum beceri temelli soruların "Üstbilişsel Bilgi"yi ölçmediği sonucunu ortaya koymaktadır. "Üstbilişsel Bilgi" ölçülmediğinde öğrenciler kendi bilişleri ile ilgili bilgileri test edemezler ve kendi öğrenmelerini yönetme ve tanıma becerisine sahip olamazlar. Öğrencilerin yeni bir bilgiyi öğrenme çabasına girmesi için de konu alanındaki "Bilgi" boyutunun diğer bilgi türleri ile ilgili sahip olduğu bilgilerin bilincinde olması gereklidir. Öğrenciler bu bilince "Üstbilişsel Bilgi" ile ulaşmaktadır. Ayrıca din öğretiminde benimsenecek yaklaşım öğrencinin bilincinin gelişmesini sağlayacak koşulları oluşturacak şekilde olmalıdır (Akyürek, 2006, s. 134). Din eğitimde bu denli önemli olan "Üstbilişsel Bilgi"ye ölçme ve değerlendirme kısmında yer verilememesi büyük bir eksikliklerdir. Bu eksiklik "Üstbilişsel Bilgi"nin ölçme ve değerlendirmede nasıl yer alabileceğine dair çalışmalar yapılarak giderilmelidir.

Araştırmamız sonucunda Yenilenen Bloom Taksonomisinin "Bilgi" boyutundaki bilgi türlerinin dağılımının dengeli olmadığı sonucu ortaya çıkmıştır. Yenilenen Bloom Taksonomisinin "Bilgi" boyutunda yer alan bilgi türlerinin hepsinin öğretim sürecinde farklı roller üstlendikleri gerçeği göz önüne alınarak beceri temelli sorularda benzer oranlarda yer alması sağlanmalıdır.

Alanyazın taramasında ortaokulda yer alan veya LGS sınavında sorulan Türkçe, sosyal bilgiler, matematik, fen bilimleri, İngilizce, beden eğitimi, müzik gibi derslere ait soruların Yenilenen Bloom Taksonomisi ile ilgili incelenmesine ait pek çok araştırmaya rastlanmıştır. Fakat LGS sınavında yer alan DKAB dersi soruları ile ilgili Yenilenen

Bloom Taksonomisi konulu araştırmaya rastlanmamıştır. Sadece dersin kazanımlarına yönelik az sayıda araştırma yapılmıştır. Din ğretimi alanında araştırma yapacaklar DKAB programının farklı öğelerini Yenilenen Bloom Taksonomisine göre inceleyerek alana katkı sağlayabilir.

5, 6 ve 7.sınıf beceri temelli soruların ilgili kazanımları ile Yenilenen Bloom Taksonomisinin “Bilgi” boyutuna göre karşılaştırması yapıldığında aralarında benzerlik bulunamamıştır. Eğitim programının öğeleri birbiri ile uyumlu olmalıdır. DKAB ders programının öğeleri olan kazanımlar ve beceri temelli sorular birbiri ile uyumlu değildir. Üniversiteler ve MEB bu konu ile ilgili çalışmalar yaparak dersin programı ile lme ve değerlendirme uygulamaları arasındaki uyumu artırmalıdır.

Beceri temelli sorularda 5, 6 ve 7.sınıfların bilişsel gelişim durumlarını dikkate aldığımızda 5.sınıfta daha somut bilgiler içeren sorulara, 6 ve 7.sınıfa doğru daha soyut bilgiler içeren sorulara yer verilmelidir. Her bir sınıf kategorisinde ve üniteler bazında somuttan soyuta doğru bir bilgi akışı sağlanmalıdır. Oysa araştırmamıza konu olan beceri temelli sorularda “Bilgi”nin somutluğu ve soyutluğu bakımından hem üniteler bazında hem de sınıf kademelerinde böyle bir durumla karşılaşılmamıştır. Her üç sınıfın ve ünitenin “Bilgi” boyundaki dağılımı benzerlik göstermektedir. Beceri temelli sorular hazırlanırken kullanılacak “Bilgi” türünde öğrencilerin bilişsel gelişim özellikleri dikkate alınmalı ve bu gelişim özelliklerine uygun sorular hazırlanmalıdır.

Beceri temelli sorular “Bilişsel Süreç” boyutuna göre incelendiğinde soruların 20’sinin (%6,5) “Hatırlama”, 83’nn (%26,9) “Anlama”, 12’sinin (%3,9) “Uygulama”, 191’inin (%62) “zmleme”, 2’sinin (%0,6) “Değerlendirme” sürecinde yer aldığı, “Yaratma” sürecinde soru yer almadığı belirlenmiştir. Sorularda “Hatırlama” sürecine %6,5 gibi düşük bir oran ile yer verilmiştir. Yenilenen Bloom Taksonomisine göre ğretim sürecinde tüm “Bilişsel Süreç”lere yer verilmelidir. Taksonomik aından sıkıntılı olan durum sadece tek bir süreç üzerinde yoğunlaşmaktır. Beceri temelli sorularda “Hatırlama” sürecinin yer alması makul bir durumdur. Bilginin kalıcılığını sağlayan “Hatırlama” sürecine ğretim sürecinde yer verilerek öğrencilerin bilginin transferini destekleyen diğer süreçlere ulaşılabilmesi sağlanmalıdır.

Beceri temelli sorularda “Anlama” sürecine %26,9’luk bir oranla yer verilmiştir. Sorularda yoğunluğu en fazla olduğu “zmleme” sürecinden hemen sonra 2.sırada

“Anlama” gelmektedir. “Bilişsel Süreç”lerin temelini oluşturan ve diğer “Bilişsel Süreç”leri destekleyen “Anlama” sürecine bu oranla yer verilmesinin isabetli olduğu düşünülebilir. Ayrıca “Bilgi” boyutu türlerinden “Kavramsal Bilgi” ile “Anlama” süreci birbirlerini desteklemektedir. Kavramsal Bilgi”nin yapısını şemalar ve bakış açıları oluşturduğundan “Anlama” süreci “Kavramsal Bilgi” için bir temel oluşturmaktadır (Anderson vd., 2014, s. 91). Araştırmamıza konu olan beceri temelli sorularda yer alan en yoğun bilgi türünün %76,6’lık bir oranla “Kavramsal Bilgi” olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Bu sebeple “Kavramsal Bilgi”yi destekleyen “Anlama” sürecinin sorulardaki oran makul bir durum olarak karşılanabilir. Öğrenilen bilgilerin transfer sürecinin başladığı, öğrencilerin bilgileri günlük hayatta kullanabilmelerinin temelini oluşturduğu “Anlama” sürecinin ölçme ve değerlendirme uygulamalarında yer alması önemli ve gereklidir.

Beceri temelli sorularda “Uygulama” süreci %3,9’luk bir oranla yer bulmuştur. Bu oran “Uygulama” sürecinin bilginin transferindeki önemi dikkate alındığında düşük bir orandır. Öğrencilerin dinle ilgili öğrendiği bilgileri günlük hayatta kullanabilmesi ve dindarlığını yaşarken karşılaştığı sorunları çözebilmesi için bilişsel öğrenmelerde “Uygulama” sürecine ihtiyaç vardır. Din eğitimi alanında öğrencilerin problem çözme becerilerinin gelişmesi açısından beceri temelli sorularda “Uygulama” sürecine ait sorulara yer verilmesi önemlidir. Beceri temelli sorularda “Uygulama” sürecine araştırmamızda elde ettiğimiz %3,9’luk orandan daha fazla yer verilmelidir.

Beceri temelli sorularda “Çözümleme” sürecine %62’lik bir oranla yer verilmiştir. “Çözümleme” soruların en yoğun olduğu süreçtir. “Değerlendirme” ve “Yaratma” süreci ile beraber üst düzey bilişsel süreçler kategorisine giren “Çözümleme” sürecine beceri temelli sorularda bu kadar yüksek bir oranla yer verilmesi sorularla üst düzey bilişsel seviyeleri ölçmenin amaçlandığını ortaya koymaktadır. Araştırmamızda elde ettiğimiz beceri temelli soruların “Bilgi” türünde yoğunluğun “Kavramsal Bilgi” de toplanması sonucu gibi “Bilişsel Süreç” boyutunda yoğunluk “Çözümleme” sürecinde toplanmıştır. Soruların “Çözümleme” sürecindeki yoğunluğu diğer “Bilişsel Süreç”lere dağıtılarak sorularda taksonomik açıdan dengeli bir dağılım elde edilmelidir.

“Değerlendirme” süreci beceri temelli sorularda %0,6’lık bir oranla yer bulmuştur. “Anlamli öğrenme”ler için önemi olan *Denetleme ve Eleştirme* gibi alt bilişsel

süreçleri içeren “Değerlendirme” sürecine ait bu oran, sürecin önemi düşünüldüğünde çok düşük kabul edilebilir. “Değerlendirme” süreci öğrencinin bilgiyi belirli ölçütlere göre yargılaması, bilgilerde iç tutarlılık eksikliği, yanlış düşünce veya görüş açısından denetlemeler yapması ile bilginin transferinde önemli görevler üstlenmektedir. Bu önemli görevleri ve öğrencinin günlük hayatta karşılaştığı problemleri çözmek için hangi yöntemlerin daha etkili olacağına karar vermesi gibi süreçleri de kapsayan “Değerlendirme” sürecine beceri temelli sorularda daha fazla yer verilmelidir.

Beceri temelli sorularda “Yaratma” sürecine ait soru yer almamaktadır. Özgün bir ürün, eser, çalışma ortaya koyulmasını hedefleyen “Yaratma” sürecinin beceri temelli sorularda yer alması şu anki çoktan seçmeli soru hazırlama anlayışı ile mümkün değildir. Çünkü öğrenci çoktan seçmeli sorularda verilen seçeneklerden birini seçmek zorundadır. Bu durum özgün bir ürün ortaya koymayı amaçlayan “Yaratma”nın doğasına aykırıdır. DKAB dersi beceri temelli soruları da çoktan seçmeli soru türünden olduğu için “Yaratma” sürecine ait soru tespit edilememiştir. Ölçme ve değerlendirme ile ilgili politikalar üretenler, eğitim fakülteleri, araştırmacılar, öğretmenler, öğretmen adayları çoktan seçmeli sorular için yeni yaklaşımlar geliştirerek “Yaratma” sürecine merkezi sınavlarda yer verilebilmesi için çalışmalar yapabilir.

MEB tarafından hazırlanan beceri temelli sorular ölçme ve değerlendirme görevleri içerisinde önemli bir unsurdur. Bu sorular içerisinde mümkün olan tüm “Bilişsel Süreç”lere yer verilmelidir. Sorularda her bir sürece benzer oranlarda ve benzer dağılımlarda yer verilip, “anlayarak öğrenme” sürecine tüm “Bilişsel Süreç”lerin aktif bir biçimde desteği sağlanmalıdır.

Araştırmamıza konu olan beceri temelli soruların “Bilişsel Süreç”lerinde ilgili sınıf seviyelerinde ve ünitelerde sarmal program anlayışına uygun bir dağılım göze çarpmamıştır. Her bir sınıf veya ünite bazında birbirine yakın konulara ait beceri temelli sorular, sarmal program anlayışına uygun olarak taksonominin farklı “Bilişsel Süreç” boyutlarında hazırlanmalıdır. 5.sınıfta ibadetler konusu ile ilgili bir soru “Hatırlama”, “Anlama” seviyesinde bulunurken 7.sınıfta aynı konu ile ilgili soru “Çözümleme”, “Değerlendirme” seviyesinde olabilir. Bu şekilde ölçme ve değerlendirme sürecinin öğrencinin bilişsel gelişimine bir bütün halinde katkısı sağlanabilir.

Öğrencilerin içinde bulunduğu gelişim dönemlerinde ortaya çıkan bilişsel gelişim farklılıkları 5, 6 ve 7.sınıf seviyelerinde kullanılan ölçme ve değerlendirme sorularının “Bilişsel Süreç”lerini de farklılaştırmalıdır. 5.sınıf seviyesindeki sorunun “Bilişsel Süreç”leri ile 6 ve 7.sınıf soruları aynı olmamalıdır. Araştırmamıza konu olan beceri temelli sorularda öğrencilerin gelişim dönemlerine ait bir farklılaşma verisine ulaşılamamıştır. Tüm sınıf seviyelerindeki soruların ait olduğu “Bilişsel Süreç”ler benzer oranlarda belirlenmiştir. Öğrencilerin gelişim dönemleri ve sınıf seviyelerinin artması dikkate alınarak her bir sınıf seviyesinde farklı “Bilişsel Süreç”lerde sorular hazırlanmalıdır.

Yenilenen Bloom Taksonomisinin “Bilişsel Süreç” boyutuna göre DKAB dersi beceri temelli soruları, programın ilgili 4-8.sınıf kazanımları ile beraber incelendiğinde kazanımlar ile sorular arasında uyumun olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. DKAB dersi kazanımları yayımlandıktan sonra hazırlanan beceri temelli soruların dersin kazanımlarına uygun hazırlanması gerekmektedir. Başarılı bir eğitim için öğretim programının unsurları birbiri ile uyumlu olmalıdır. “Ölçme ve değerlendirmelerin kazanımlarla uyumlu olmadığı durumlarda yapılan ölçme ve değerlendirme uygulamalarının gerçekleşmesi beklenen öğrenmeler ile ilgili açık ve net kanıtlar sağlanması beklenemez” (Anderson vd., 2014, s. 311).

Beceri temelli sorularda üst düzey “Bilişsel Süreç”ler ölçülmeye çalışılmış, “Çözümleme” sürecine daha yoğun yer verilmiştir. DKAB dersi kazanımlarının en fazla yer aldığı “Bilişsel Süreç” ise “Anlama” süreci olmuştur (Yıldız, 2021, s. 338). Bu durum DKAB dersi beceri temelli soruları ile ilgili kazanımların Yenilenen Bloom Taksonomisinin “Bilişsel Süreç” boyutuna göre uyumlu hazırlanmadığını ortaya koymaktadır. Ölçme ve değerlendirme uygulamaları dersin kazanımlarının sınırları dikkate alınarak yapılmalıdır (MEB, 2018, s. 5).

DKAB dersinde kazanımlara uygun ders işlenişi gerçekleştiğinde daha çok “Hatırlama” ve “Anlama” düzeyinde öğrenmelerin gerçekleşmesi beklenmelidir. Ancak bu süreçlerin ölçülmesinde kullanılan soruların yoğunlukla “Çözümleme” sürecinde olması eğitimdeki başarıyı olumsuz etkileyecek bir durum olarak kabul edilebilir. Öğrencinin “Çözümleme” seviyesini içeren bir öğretim görmeden, ilgili öğretimin

“Çözümleme” sürecine yer veren ölçme ve değerlendirme faaliyetinde başarılı olması beklenemez.

Din kültürü ve ahlak bilgisi dersi için beceri temelli sorular hazırlanırken soruların taksonomik açıdan dersin programı ile olan uyumu dikkate alınmalıdır. DKAB dersi öğretim programındaki kazanımlar ile beceri temelli soruların Yenilenen Bloom Taksonomisinin “Bilişsel Süreç” boyutuna göre paralellik göstermesi için çalışmalar ve araştırmalar yapılmalıdır.

Alanyazında DKAB dersi sorularının Yenilen Bloom Taksonomisinin “Bilişsel Süreç” boyutuna göre incelenmesi ile ilgili herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Fakat DKAB dersinin ölçme ve değerlendirme kısmı ile ilgili çalışmalar yapılmıştır. DKAB dersi öğretmenlerinin, hazırladığı soruların çoğunluğunun alt düzeylerde olduğu, üst düzeylerde soru hazırlamadıkları eleştirel düşünme eğitimi katkısı olabilecek türden sorular sorma konusunda yeterli olmadıkları, öğretmenlerin sordukları soruların, öğrencilerin eleştirme, analiz etme, problem çözme gibi üst düzey becerilerini ölçemediği sonucuna ulaşılmıştır (Cingöz & Akyürek, 2021, s. 274; Aydın, 1996, s. 201). Başka bir araştırmada da öğretmenlerin hazırladıkları soruların öğrencilerin görünce tanınması ya da ezberden aynen tekrar etmesi şeklinde cevaplandıkları tarzda sorular olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Güngör, 2001, s. 63). Bu araştırmalar din kültürü ve ahlak bilgisi dersi öğretmenlerinin hazırladıkları soruların bilişsel seviyelerinin alt düzey olduğunu ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin de farklı bilişsel seviyelerde soru hazırlamalarını desteklemek amacıyla Yenilenen Bloom Taksonomisi ile ilgili hizmet içi ve öncesi eğitimler hem teorik hem de uygulamalı olarak planlanmalıdır.

Beceri temelli soruların DKAB ders programındaki becerileri ölçme durumu incelendiğinde ise soruların 115’inin (%37,3) alt düzey becerileri ölçen soru türünde olduğu, 193’ünün de (%62,7) üst düzey becerileri ölçen soru türünde olduğu tespit edilmiştir. Beceri temelli sorularda %62,7 gibi yüksek bir oranla üst düzey soruların yoğun olduğu görülmektedir. Ortaya çıkan bu durum eğitimde üst düzey bilişsel becerileri önceleyen DKAB ders programını desteklemektedir.

2018 DKAB ders programı beceri temelli bir yaklaşımdan yola çıkarak programın tüm öğelerinin bu yaklaşımla şekillenmesi gerektiğini vurgulamaktadır (MEB, 2018, ss. 8-9). Beceri temelli soruların çoğunlukla üst düzey becerileri ölçen sorular olduğu

sonucunun ortaya çıkması, sorular hazırlanırken DKAB dersinin program yaklaşımının dikkate alındığını ve soruların üst düzey becerileri de ölçmeyi hedeflediğini göstermektedir. Fakat beceri temelli soruların programın yaklaşımına uygun olup kazanımlara uygun olmaması ders programının öğelerinin birbiri ile uyumlu ve tutarlı olmalı ilkesine aykırıdır. Programın kendi iç bütünlüğü açısından programın hedeflediği beceri temelli yaklaşıma uygun olarak kazanımlar hazırlanmalıdır. Öğretmenler bu kazanımları gerçekleştirecek eğitim durumlarını hazırlayarak öğrenim sürecini oluşturmalı ve DKAB dersi beceri temelli sorular da programa uygun oluşturulan bu süreci ölçmelidir. Bu amaçla 2018 DKAB programının tüm öğeleri bir bütün halinde beceri temelli yaklaşıma uygun olarak yeniden hazırlanmalı, programın uygulayıcısı olan öğretmen adaylarına ve öğretmenlere beceri temelli yaklaşım ile ilgili hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimler verilmelidir.

KAYNAKÇA

- Aktaş, E. (2017). Öğretmen Adaylarının Farklı Metin Türlerine Yönelik Soru Sorma Becerilerinin Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre Değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 12(25), 99-118.
- Akyürek, S. (2003). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Kavram Haritalarının Kullanımı. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(3), 65-86.
- Akyürek, S. (2006). Din Eğitiminde Genellemelerin Öğretimi. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*(47), 123-141.
- Akyürek, S. (2016). *Din Öğretimi, Model, Strateji, Yöntem, Teknikler* (5. Baskı). Nobel.
- Akyürek, S. (2021). *Din Öğretimi, Model, Strateji, Yöntem, Teknikler* (10. Baskı). Nobel.
- Amer, A. (2006). Reflections on Bloom's revised taxonomy. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, s. 213-230.
- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing. A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives . Complete Edition*. Longman.
- Anderson, L. W., Krathwohl, D. R., Airasian, P. W., Cruikshank, K. A., Mayer, R. E., Pintrich, P. R., . . . Wittrock, M. C. (2014). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing" Öğrenme Öğretim ve Değerlendirme İle İlgili Bir Sınıflama* (2.Baskı). (Çev. D. A. Özçelik). Pegem Akademi.
- Arı, A. (2011). Bloom'un Gözden Geçirilmiş Bilişsel Alan Taksonomisinin Türkiye'de ve Uluslararası Alanda Kabul Görme Durumu. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri* 11(2), 749-772.
- Arı, A. (2013). Bilişsel Alan Sınıflamasında Yenilenmiş Bloom, SOLO, Fink, Dettmer Taksonomileri ve Uluslararası Alanda Tanınma Durumları. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 6/2, 259-290.
- Aydın, M. Ş. (1996). *Din Dersi Öğretmenlerinin Pedagojik Formasyonları*. Erciyes Üniversitesi Yayını.
- Aydın, M. Ş. (2018, Kasım 1). *Açık Toplumda Din Eğitimi Yeni Paradigma İhtiyacı* (2.Baskı). Nobel. [dergi.diyamet.gov.tr. https://dergi.diyamet.gov.tr/makaledetay.php?ID=3316](https://dergi.diyamet.gov.tr/makaledetay.php?ID=3316)
- Aydın, M. Ş. (2019). *Din Eğitimi Bilimi*. Kimlik Yayınları.
- Baltacı, A. (2017). Nitel Veri Analizinde Miles-Huberman Modeli. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*(3), 1-15.
- Bereiter, C., & Seardamalia, M. (1998). *Beyond Bloom's Taxonomy: Rethinking knowledge for the knowledge age. In A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan & D.Hopkins (Eds.), Internaticmal handbook of educatunal cJumge* (pp. 675-692). Kluwer Academic Publishers.
- Bloom, B. S. (1956). *Handbook I: Cognitive domain*. David McKay.
- Bransford, J. D., Brown, A. L., & Cocking, R. R. (1999). *How people learn:Brain,mind,experience and school*. DC: National Academy Press.
- Bümen, N. T. (2006). Program Geliştirmede Bir Dönüm Noktası: Yenilenmiş Bloom Taksonomisi. *Eğitim ve Bilim*, 3-14.

- Cingöz, O. (2019, Eylül). *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Eğitimine İlişkin Görüşleri* (Yayımlanmamış doktora tezi). Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Cingöz, O., & Akyürek, S. (2021). DKAB Öğretmenlerinin, Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerini Eleştirel Düşünme Eğitimine Katkı Sağlayacak Şekilde Kullanma Durumları. *Bilimname*, XLIV, 241-280.
- Crawford, A., Saul, W., Mathews, S. R., & Makinster, J. (2009). Düşünen Sınıf İçin Öğrenme ve Öğretme Yöntemleri (Çev. P. Atasoy, E. Uzun, & S. Gülgöz). Biltur Basım Yayın.
- Crowe, A., Dirks, C., & Wenderoth, M. P. (2008). Biology in Bloom: Implementing Bloom's Taxonomy to Enhance Student Learning in Biology. *CBE Life Sciences Education*(7), 368-381.
- Çekin, A. (2016). İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programı İle Ortaokul Temel Dini Bilgiler Dersi (İslam; I-II) Öğretim Programı Kazanımlarındaki Duyuşsal Hedefler Üzerine Karşılaştırmalı Bir Araştırma. *Amasya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi (Sayı 6)*, 55-97.
- Çelik, R. (2022). *Beceri temelli fen bilimleri sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çelikleş, H. S. (2021, Nisan). Bloom Taksonomisinin Gözden Geçirilmesi: Genel Bir Değerlendirme. *Rumeli İslam Araştırmaları Dergisi*, 288-297.
- Çepni, S. (2020). Eğitimde "Bir Adım Ötesi" Tartışmalarının Kavramsal Çerçevesini Anlamak: Dijitalleşme ve İnsanileşme (Etik ve Değerler) Kavramlarında Denge Kurma Arayışları. *Fen, Matematik, Girişimcilik ve Teknoloji Eğitimi Dergisi*, 3(2), 65-79.
- Çetin, M. (2013). *İlkokul Ve Ortaokul Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinin Eleştirel Düşünme Becerisi Açısından İncelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Dave, R. (1970). *Psychomotor levels in Developing and Writing Behavioral Objectives*, pp.20-21. R.J. Armstrong, ed. Educational Innovators Press.
- Demirel, Ö. (2011). *Eğitimde Program Geliştirme: Kuramdan Uygulamaya* (17. Baskı). Pegem Akademi.
- Doğanay, A. (2007). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Pegem Akademi Yayınları.
- Durmuş, B. (2017). 4. Sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı Kazanımlarının Bloom ve Revize Edilmiş Bloom Taksonomilerine Göre Değerlendirilmesi. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*(21), 44-58.
- Dursun, Z. (2021). *Ortaokul seçmeli Kur'an-ı Kerim dersi öğretim programında yer alan kazanımların Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Erden, B. (2020). Türkçe, Matematik ve Fen Bilimleri Dersi Beceri Temelli Sorularına İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 270-292. <https://dergipark.org.tr/pub/egitim>

- Ergün, İ. (2021, Mayıs). *Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin Sınav Soruları ile Beceri Temelli Matematik Sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne Göre Analizi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Siirt Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Gülkaya, S. T. (2022). *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitaplarında Yer Alan İnanç Öğretiminin Sarmal Programlama Yaklaşımı Açısından Analizi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Güngör, A. (2001). *İlköğretim Okulları İkinci Kademe Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Sorunları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Güreşçi, E. (2013). *Türkiye, Hamburg, Züriç Din Derslerinin Amaç ve Kazanımları Yönünden Karşılaştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Harrow, A. (1972). *A taxonomy of the psychomotor domain: A guide for developing behavioral objectives*. David McKay.
- Karagöl, İ. v. (2022). Duyuşsal Alan ve Duyuşsal Alan Taksonomileri. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (AUJEF)*(6(2)), 217-240.
- Kartal, S. (2006). *İngiltere Ve Türkiye'de Örgün Eğitim Kurumlarında Din Dersi Öğretim Programlarının Karşılaştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya İlahiyat Fakültesi.
- Kılcan, T. (2021). Yeni Nesil Matematik Sorularına İlişkin Tutum Ölçeği Geliştirme: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi*(5(2)), 170-180.
- Koca, H. K. (2022). Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nda Bulunan Bilişsel Kazanımların Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne Göre İncelenmesi. *Marife*, 22(1), 293-313. <https://doi.org/10.33420/marife.1073909>
- Korkmaz, M. (2021). *Din Öğretimi Teknolojisi ve Materyal Geliştirme* (Genişletilmiş 5. Baskı). Kimlik Yayınları.
- Krathwohl, R. D. (2002). *A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview*, 41(4). Theory Into Practice.
- Krathwohl, R. D., Bloom, B. S., & Masia, B. B. (1964). *Taxonomy of Educational objectives. The Classification of Educational Goals. Handbook II: Affective Domain*. David McKay.
- Küçükahmet, L. (2003). *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme* (3. Baskı). Nobel.
- Mayer, R. E. (1996). *Problem-solving transfer*. In D. C. Berliner & R. C. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology*. Macmillan.
- MEB. (2010). *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi. (4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar). Öğretim Programı ve Kılavuzu*. <https://dogm.meb.gov.tr>. https://dogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_08/17174424_DinKulturu_4-8.siniflar_2010.pdf
- MEB. (2018). *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (4,5,6,7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı*. Devlet Kitapları Müdürlüğü.

- MEB. (2019). Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretime Geçiş Yönergesi. https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_03/26191912_yonerg e.pdf
- MEB. (2022, Kasım 30). *Kazanım Testleri*. <https://odsgm.meb.gov.tr/https://odsgm.meb.gov.tr/www/kazanim-testleri/kategori/107>
- MEB. (2022, Eylül 6). *5.Sınıf Beceri Temelli Testler*. [odsgm.meb.gov.tr. https://odsgm.meb.gov.tr/odsgm.meb.gov.tr/www/5-sinif-beceri-temelli-testler/icerik/488](https://odsgm.meb.gov.tr/odsgm.meb.gov.tr/www/5-sinif-beceri-temelli-testler/icerik/488)
- MEB. (2022, Eylül 6). *6.Sınıf Beceri Temelli Testler*. [odsgm.meb.gov.tr. https://odsgm.meb.gov.tr/odsgm.meb.gov.tr/www/6-sinif-beceri-temelli-testler/icerik/489](https://odsgm.meb.gov.tr/odsgm.meb.gov.tr/www/6-sinif-beceri-temelli-testler/icerik/489)
- MEB. (2022, Eylül 6). *7.Sınıf Beceri Temelli Testler*. [odsgm.meb.gov.tr. https://odsgm.meb.gov.tr/odsgm.meb.gov.tr/www/7-sinif-beceri-temelli-testler/icerik/490](https://odsgm.meb.gov.tr/odsgm.meb.gov.tr/www/7-sinif-beceri-temelli-testler/icerik/490)
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook* (2. Baskı). Sage.
- Sanca, M., Artun, H., Bakırcı, H., & Okur, M. (2021). Ortaokul Beceri Temelli Soruların Yeniden Yapılandırılmış Bloom Taksonomisine Göre Değerlendirilmesi. *Yüziüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 219-248.
- Selçuk, M. (1997). Din Öğretiminin Kuramsal Temelleri (Zihin Gelişimi Açısından Bir Deneme). *Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*(4), 145-158.
- Selçuk, M. (2005). Din Öğretiminde Yeni Açılımlar. Ülkemizde Laik Eğitim Sisteminde Sosyal Bilim Olarak Din Öğretimi Kurultayı, (s. 171-172). Malatya İnönü Üniversitesi Yayınları.
- Simpson, E. (1966). The classification of educational objectives: Psychomotor domain. *Illinois Journal*, 110-144.
- Sönmez, V. (2015). *Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı* (Genişletilmiş 18.Baskı). Pegem Yayıncılık.
- TDK. (2023, Ocak 31). *Türk Dil Kurumu Sözlükleri*. Güncel Türkçe Sözlük: <https://sozluk.gov.tr>
- Topçu, E. (2017). Teog Tarih Sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre Analizi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*(9), 321-335.
- Tutkun, Ö. F., Gür Erdoğan, D., & Demirtaş, Z. (2015, Winter III 2015). Revize Bloom Taksonomisinin Genel Yapısı: Gereçekler ve Değişiklikler. *The Journal of Academic Social Science Studies*(32), 57-62.
- Us, R. G., & Güven, A. E. (2022). Millî Eğitim Bakanlığı Tarafından Hazırlanan Beceri Temelli Türkçe Sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisi Açısından Ele Alınması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(2), 426-445.
- Varış, F. (1994). *Eğitimde program geliştirme: Teori ve teknikler*. Alkım Yayınları.
- Wilensky, W. (1991). *Questioning skills for teachers. What research says to the teacher?* (3. b.). (E. D. Reproduction, Dü.) National Education Association.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin.
- Yıldız, M. (2021). Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi (4-8) Öğretim Programı'ndaki Bilişsel Kazanımların Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre İncelenmesi . *Bozok Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* , 307-342.

Yurdabakan, İ. (2012). Bloom'un Revize Edilen Taksonomisinin Eğitimde Ölçme ve Değerlendirmeye Etkileri. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 11(2), 327 -348 .

Yüksel, S. (2007). Bilişsel Alan Sınıflamasında (Taksonomi) Yeni Gelişmeler ve Sınıflamalar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 479-509.



EKLER

EK 1: Araştırmada İncelen Beceri Temelli Soruların Yenilenen Bloom Taksonomisinin “Bilgi” ve “Bilişsel Süreç” Boyutu Göre Tasnifi

SINIF, ÜNİTE	SORU NUMARASI	BİLGİ	BİLİŞSEL SÜREÇ
5.Sınıf 1. Ünite	1	Kavramsal	Çözümleme
5.Sınıf 1. Ünite	2	Kavramsal	Çözümleme
5.Sınıf 1. Ünite	3	Kavramsal	Uygulama
5.Sınıf 1. Ünite	4	Kavramsal	Çözümleme
5.Sınıf 1. Ünite	5	Kavramsal	Anlama
5.Sınıf 1. Ünite	6	Kavramsal	Çözümleme
5.Sınıf 1. Ünite	7	Kavramsal	Çözümleme
5.Sınıf 1. Ünite	8	Kavramsal	Çözümleme
5.Sınıf 1. Ünite	9	Kavramsal	Çözümleme
5.Sınıf 1. Ünite	10	Kavramsal	Çözümleme
5.Sınıf 1. Ünite	11	Kavramsal	Anlama
5.Sınıf 1. Ünite	12	Kavramsal	Çözümleme
5.Sınıf 1. Ünite	13	Olgusal	Hatırlama
5.Sınıf 1. Ünite	14	Olgusal	Anlama
5.Sınıf 1. Ünite	15	Olgusal	Çözümleme
5.Sınıf 1. Ünite	16	Kavramsal	Çözümleme
5.Sınıf 1. Ünite	17	Kavramsal	Anlama
5.Sınıf 1. Ünite	18	Kavramsal	Çözümleme
5.Sınıf 1. Ünite	19	Olgusal	Hatırlama
5.Sınıf 1. Ünite	20	Kavramsal	Çözümleme
5.Sınıf 2. Ünite	1	Kavramsal	Çözümleme
5.Sınıf 2. Ünite	2	Kavramsal	Çözümleme
5.Sınıf 2. Ünite	3	Kavramsal	Çözümleme
5.Sınıf 2. Ünite	4	Olgusal	Anlama
5.Sınıf 2. Ünite	5	Olgusal	Hatırlama
5.Sınıf 2. Ünite	6	Kavramsal	Anlama
5.Sınıf 2. Ünite	7	Kavramsal	Çözümleme
5.Sınıf 2. Ünite	8	Olgusal	Hatırlama
5.Sınıf 2. Ünite	9	Kavramsal	Uygulama
5.Sınıf 2. Ünite	10	Kavramsal	Çözümleme
5.Sınıf 2. Ünite	11	Kavramsal	Çözümleme
5.Sınıf 2. Ünite	12	Olgusal	Hatırlama
5.Sınıf 2. Ünite	13	Olgusal	Hatırlama
5.Sınıf 2. Ünite	14	Olgusal	Hatırlama
5.Sınıf 2. Ünite	15	Kavramsal	Çözümleme
5.Sınıf 2. Ünite	16	Olgusal	Anlama
5.Sınıf 2. Ünite	17	Kavramsal	Anlama
5.Sınıf 2. Ünite	18	Olgusal	Çözümleme
5.Sınıf 2. Ünite	19	Kavramsal	Çözümleme
5.Sınıf 2. Ünite	20	Kavramsal	Çözümleme
5.Sınıf 3. Ünite	1	Olgusal	Uygulama
5.Sınıf 3. Ünite	2	Olgusal	Çözümleme
5.Sınıf 3. Ünite	3	Kavramsal	Çözümleme

5.Sınıf 3. Ünite	4	Olgusal	Çözümleme
5.Sınıf 3. Ünite	5	Kavramsal	Anlama
5.Sınıf 3. Ünite	6	Kavramsal	Çözümleme
5.Sınıf 3. Ünite	7	Kavramsal	Çözümleme
5.Sınıf 3. Ünite	8	Olgusal	Anlama
5.Sınıf 3. Ünite	9	Kavramsal	Çözümleme
5.Sınıf 3. Ünite	10	Kavramsal	Uygulama
5.Sınıf 3. Ünite	11	Kavramsal	Değerlendirme
5.Sınıf 3. Ünite	12	Kavramsal	Anlama
5.Sınıf 3. Ünite	13	Kavramsal	Anlama
5.Sınıf 3. Ünite	14	Kavramsal	Çözümleme
5.Sınıf 3. Ünite	15	Kavramsal	Anlama
5.Sınıf 3. Ünite	16	Kavramsal	Anlama
5.Sınıf 3. Ünite	17	Kavramsal	Çözümleme
5.Sınıf 3. Ünite	18	Kavramsal	Çözümleme
5.Sınıf 3. Ünite	19	Kavramsal	Çözümleme
5.Sınıf 3. Ünite	20	Kavramsal	Çözümleme
5.Sınıf 4. Ünite	1	Kavramsal	Çözümleme
5.Sınıf 4. Ünite	2	Kavramsal	Çözümleme
5.Sınıf 4. Ünite	3	Kavramsal	Çözümleme
5.Sınıf 4. Ünite	4	Olgusal	Çözümleme
5.Sınıf 4. Ünite	5	Kavramsal	Çözümleme
5.Sınıf 4. Ünite	6	Kavramsal	Çözümleme
5.Sınıf 4. Ünite	7	Kavramsal	Çözümleme
5.Sınıf 4. Ünite	8	Olgusal	Uygulama
5.Sınıf 4. Ünite	9	Kavramsal	Çözümleme
5.Sınıf 4. Ünite	10	Kavramsal	Uygulama
5.Sınıf 4. Ünite	11	Kavramsal	Çözümleme
5.Sınıf 4. Ünite	12	Kavramsal	Çözümleme
5.Sınıf 4. Ünite	13	Kavramsal	Çözümleme
5.Sınıf 4. Ünite	14	Kavramsal	Çözümleme
5.Sınıf 4. Ünite	15	Kavramsal	Çözümleme
5.Sınıf 4. Ünite	16	Kavramsal	Çözümleme
5.Sınıf 4. Ünite	17	Olgusal	Çözümleme
5.Sınıf 4. Ünite	18	Kavramsal	Çözümleme
5.Sınıf 4. Ünite	19	Kavramsal	Çözümleme
5.Sınıf 4. Ünite	20	Kavramsal	Çözümleme
5.Sınıf 4. Ünite	21	Olgusal	Anlama
5.Sınıf 4. Ünite	22	Olgusal	Hatırlama
5.Sınıf 5. Ünite	1	Olgusal	Anlama
5.Sınıf 5. Ünite	2	Kavramsal	Anlama
5.Sınıf 5. Ünite	3	Olgusal	Çözümleme
5.Sınıf 5. Ünite	4	Kavramsal	Çözümleme
5.Sınıf 5. Ünite	5	Kavramsal	Çözümleme
5.Sınıf 5. Ünite	6	Kavramsal	Çözümleme
5.Sınıf 5. Ünite	7	Kavramsal	Çözümleme
5.Sınıf 5. Ünite	8	Kavramsal	Anlama
5.Sınıf 5. Ünite	9	Kavramsal	Çözümleme
5.Sınıf 5. Ünite	10	Kavramsal	Çözümleme
5.Sınıf 5. Ünite	11	Olgusal	Çözümleme
5.Sınıf 5. Ünite	12	Kavramsal	Çözümleme

5.Sınıf 5. Ünite	13	Kavramsal	Anlama
5.Sınıf 5. Ünite	14	Olgusal	Anlama
5.Sınıf 5. Ünite	15	Kavramsal	Çözümleme
5.Sınıf 5. Ünite	16	Kavramsal	Çözümleme
5.Sınıf 5. Ünite	17	Kavramsal	Anlama
5.Sınıf 5. Ünite	18	Kavramsal	Çözümleme
5.Sınıf 5. Ünite	19	Olgusal	Çözümleme
5.Sınıf 5. Ünite	20	Kavramsal	Çözümleme
5.Sınıf 5. Ünite	21	Kavramsal	Anlama

SINIF, ÜNİTE	SORU NUMARASI	BİLGİ BOYUTU	BİLİŞSEL SÜREÇ BOYUTU
6.Sınıf 1.Ünite	1	Kavramsal	Anlama
6.Sınıf 1.Ünite	2	Kavramsal	Çözümleme
6.Sınıf 1.Ünite	3	Kavramsal	Çözümleme
6.Sınıf 1.Ünite	4	Kavramsal	Çözümleme
6.Sınıf 1.Ünite	5	Olgusal	Anlama
6.Sınıf 1.Ünite	6	Kavramsal	Çözümleme
6.Sınıf 1.Ünite	7	Kavramsal	Anlama
6.Sınıf 1.Ünite	8	Kavramsal	Anlama
6.Sınıf 1.Ünite	9	Kavramsal	Çözümleme
6.Sınıf 1.Ünite	10	Olgusal	Anlama
6.Sınıf 1.Ünite	11	Kavramsal	Çözümleme
6.Sınıf 1.Ünite	12	Kavramsal	Çözümleme
6.Sınıf 1.Ünite	13	Kavramsal	Çözümleme
6.Sınıf 1.Ünite	14	Kavramsal	Anlama
6.Sınıf 1.Ünite	15	Olgusal	Hatırlama
6.Sınıf 1.Ünite	16	Kavramsal	Çözümleme
6.Sınıf 1.Ünite	17	Kavramsal	Çözümleme
6.Sınıf 1.Ünite	18	Olgusal	Anlama
6.Sınıf 1.Ünite	19	Kavramsal	Anlama
6.Sınıf 1.Ünite	20	Olgusal	Çözümleme
6.Sınıf 2.Ünite	1	Kavramsal	Çözümleme
6.Sınıf 2.Ünite	2	Kavramsal	Anlama
6.Sınıf 2.Ünite	3	Kavramsal	Çözümleme
6.Sınıf 2.Ünite	4	Kavramsal	Çözümleme
6.Sınıf 2.Ünite	5	Kavramsal	Çözümleme
6.Sınıf 2.Ünite	6	Kavramsal	Anlama
6.Sınıf 2.Ünite	7	Olgusal	Hatırlama
6.Sınıf 2.Ünite	8	Kavramsal	Anlama
6.Sınıf 2.Ünite	9	Olgusal	Anlama
6.Sınıf 2.Ünite	10	Olgusal	Hatırlama
6.Sınıf 2.Ünite	11	Olgusal	Hatırlama
6.Sınıf 2.Ünite	12	Olgusal	Hatırlama
6.Sınıf 2.Ünite	13	Olgusal	Çözümleme
6.Sınıf 2.Ünite	14	Olgusal	Hatırlama
6.Sınıf 2.Ünite	15	Kavramsal	Çözümleme
6.Sınıf 2.Ünite	16	Kavramsal	Çözümleme

6.Sınıf 2.Ünite	17	İşlemsel	Uygulama
6.Sınıf 2.Ünite	18	Olgusal	Anlama
6.Sınıf 2.Ünite	19	Olgusal	Çözümleme
6.Sınıf 2.Ünite	20	Kavramsal	Çözümleme
6.Sınıf 3.Ünite	1	Kavramsal	Çözümleme
6.Sınıf 3.Ünite	2	Kavramsal	Anlama
6.Sınıf 3.Ünite	3	Kavramsal	Çözümleme
6.Sınıf 3.Ünite	4	Kavramsal	Çözümleme
6.Sınıf 3.Ünite	5	Kavramsal	Çözümleme
6.Sınıf 3.Ünite	6	Kavramsal	Çözümleme
6.Sınıf 3.Ünite	7	Kavramsal	Çözümleme
6.Sınıf 3.Ünite	8	Kavramsal	Çözümleme
6.Sınıf 3.Ünite	9	Kavramsal	Çözümleme
6.Sınıf 3.Ünite	10	Kavramsal	Çözümleme
6.Sınıf 3.Ünite	11	Kavramsal	Değerlendirme
6.Sınıf 3.Ünite	12	Kavramsal	Anlama
6.Sınıf 3.Ünite	13	Kavramsal	Çözümleme
6.Sınıf 3.Ünite	14	Kavramsal	Çözümleme
6.Sınıf 3.Ünite	15	Kavramsal	Çözümleme
6.Sınıf 3.Ünite	16	Kavramsal	Anlama
6.Sınıf 3.Ünite	17	Kavramsal	Anlama
6.Sınıf 3.Ünite	18	Kavramsal	Çözümleme
6.Sınıf 3.Ünite	19	Olgusal	Hatırlama
6.Sınıf 3.Ünite	20	Kavramsal	Çözümleme
6.Sınıf 4.Ünite	1	Kavramsal	Çözümleme
6.Sınıf 4.Ünite	2	Kavramsal	Çözümleme
6.Sınıf 4.Ünite	3	Olgusal	Anlama
6.Sınıf 4.Ünite	4	Kavramsal	Çözümleme
6.Sınıf 4.Ünite	5	Kavramsal	Çözümleme
6.Sınıf 4.Ünite	6	Kavramsal	Çözümleme
6.Sınıf 4.Ünite	7	Kavramsal	Anlama
6.Sınıf 4.Ünite	8	Olgusal	Anlama
6.Sınıf 4.Ünite	9	Kavramsal	Çözümleme
6.Sınıf 4.Ünite	10	Kavramsal	Çözümleme
6.Sınıf 4.Ünite	11	Olgusal	Anlama
6.Sınıf 4.Ünite	12	Kavramsal	Anlama
6.Sınıf 4.Ünite	13	Kavramsal	Çözümleme
6.Sınıf 4.Ünite	14	Kavramsal	Çözümleme
6.Sınıf 4.Ünite	15	Kavramsal	Çözümleme
6.Sınıf 4.Ünite	16	Kavramsal	Anlama
6.Sınıf 4.Ünite	17	Kavramsal	Çözümleme
6.Sınıf 4.Ünite	18	Kavramsal	Çözümleme
6.Sınıf 4.Ünite	19	Kavramsal	Çözümleme
6.Sınıf 4.Ünite	20	Kavramsal	Çözümleme
6.Sınıf 4.Ünite	21	Kavramsal	Anlama
6.Sınıf 4.Ünite	22	Kavramsal	Çözümleme
6.Sınıf 5.Ünite	1	Kavramsal	Çözümleme
6.Sınıf 5.Ünite	2	Kavramsal	Çözümleme
6.Sınıf 5.Ünite	3	Olgusal	Çözümleme
6.Sınıf 5.Ünite	4	Kavramsal	Anlama
6.Sınıf 5.Ünite	5	Kavramsal	Anlama

6.Sınıf 5.Ünite	6	Kavramsal	Çözümleme
6.Sınıf 5.Ünite	7	Kavramsal	Anlama
6.Sınıf 5.Ünite	8	Kavramsal	Anlama
6.Sınıf 5.Ünite	9	Kavramsal	Çözümleme
6.Sınıf 5.Ünite	10	Kavramsal	Çözümleme
6.Sınıf 5.Ünite	11	Olgusal	Anlama
6.Sınıf 5.Ünite	12	Kavramsal	Anlama
6.Sınıf 5.Ünite	13	Kavramsal	Çözümleme
6.Sınıf 5.Ünite	14	Olgusal	Anlama
6.Sınıf 5.Ünite	15	Olgusal	Anlama
6.Sınıf 5.Ünite	16	Olgusal	Hatırlama
6.Sınıf 5.Ünite	17	Kavramsal	Çözümleme
6.Sınıf 5.Ünite	18	Kavramsal	Çözümleme
6.Sınıf 5.Ünite	19	Kavramsal	Çözümleme
6.Sınıf 5.Ünite	20	Kavramsal	Çözümleme
6.Sınıf 5.Ünite	21	Kavramsal	Çözümleme

Sınıf, Ünite	Soru Numarası	Bilgi Boyutu	Bilişsel Süreç Boyutu
7.Sınıf 1.Ünite	1	Olgusal	Uygulama
7.Sınıf 1.Ünite	2	Kavramsal	Çözümleme
7.Sınıf 1.Ünite	3	Kavramsal	Anlama
7.Sınıf 1.Ünite	4	Olgusal	Hatırlama
7.Sınıf 1.Ünite	5	Olgusal	Anlama
7.Sınıf 1.Ünite	6	Olgusal	Anlama
7.Sınıf 1.Ünite	7	Olgusal	Uygulama
7.Sınıf 1.Ünite	8	Kavramsal	Anlama
7.Sınıf 1.Ünite	9	Kavramsal	Çözümleme
7.Sınıf 1.Ünite	10	Kavramsal	Çözümleme
7.Sınıf 1.Ünite	11	Kavramsal	Çözümleme
7.Sınıf 1.Ünite	12	Olgusal	Anlama
7.Sınıf 1.Ünite	13	Olgusal	Anlama
7.Sınıf 1.Ünite	14	Kavramsal	Çözümleme
7.Sınıf 1.Ünite	15	Olgusal	Anlama
7.Sınıf 1.Ünite	16	Kavramsal	Çözümleme
7.Sınıf 1.Ünite	17	Kavramsal	Çözümleme
7.Sınıf 1.Ünite	18	Olgusal	Çözümleme
7.Sınıf 1.Ünite	19	Kavramsal	Çözümleme
7.Sınıf 1.Ünite	20	Kavramsal	Anlama
7.Sınıf 2.Ünite	1	Olgusal	Anlama
7.Sınıf 2.Ünite	2	Kavramsal	Anlama
7.Sınıf 2.Ünite	3	Kavramsal	Anlama
7.Sınıf 2.Ünite	4	Olgusal	Hatırlama
7.Sınıf 2.Ünite	5	Olgusal	Hatırlama
7.Sınıf 2.Ünite	6	Kavramsal	Anlama
7.Sınıf 2.Ünite	7	Olgusal	Çözümleme
7.Sınıf 2.Ünite	8	Kavramsal	Çözümleme
7.Sınıf 2.Ünite	9	Olgusal	Anlama

7.Sınıf 2.Ünite	10	Olgusal	Anlama
7.Sınıf 2.Ünite	11	Kavramsal	Uygulama
7.Sınıf 2.Ünite	12	Kavramsal	Çözümleme
7.Sınıf 2.Ünite	13	Kavramsal	Çözümleme
7.Sınıf 2.Ünite	14	Kavramsal	Çözümleme
7.Sınıf 2.Ünite	15	Kavramsal	Çözümleme
7.Sınıf 2.Ünite	16	Kavramsal	Çözümleme
7.Sınıf 2.Ünite	17	Kavramsal	Uygulama
7.Sınıf 2.Ünite	18	Kavramsal	Çözümleme
7.Sınıf 2.Ünite	19	Kavramsal	Çözümleme
7.Sınıf 2.Ünite	20	Kavramsal	Çözümleme
7.Sınıf 3.Ünite	1	Olgusal	Çözümleme
7.Sınıf 3.Ünite	2	Kavramsal	Çözümleme
7.Sınıf 3.Ünite	3	Kavramsal	Çözümleme
7.Sınıf 3.Ünite	4	Kavramsal	Çözümleme
7.Sınıf 3.Ünite	5	Kavramsal	Çözümleme
7.Sınıf 3.Ünite	6	Kavramsal	Çözümleme
7.Sınıf 3.Ünite	7	Kavramsal	Çözümleme
7.Sınıf 3.Ünite	8	Kavramsal	Çözümleme
7.Sınıf 3.Ünite	9	Kavramsal	Uygulama
7.Sınıf 3.Ünite	10	Kavramsal	Anlama
7.Sınıf 3.Ünite	11	Kavramsal	Anlama
7.Sınıf 3.Ünite	12	Kavramsal	Çözümleme
7.Sınıf 3.Ünite	13	Kavramsal	Çözümleme
7.Sınıf 3.Ünite	14	Olgusal	Anlama
7.Sınıf 3.Ünite	15	Kavramsal	Anlama
7.Sınıf 3.Ünite	16	Kavramsal	Çözümleme
7.Sınıf 3.Ünite	17	Kavramsal	Çözümleme
7.Sınıf 3.Ünite	18	Kavramsal	Çözümleme
7.Sınıf 3.Ünite	19	Kavramsal	Çözümleme
7.Sınıf 3.Ünite	20	Kavramsal	Çözümleme
7.Sınıf 4.Ünite	1	Kavramsal	Çözümleme
7.Sınıf 4.Ünite	2	Kavramsal	Çözümleme
7.Sınıf 4.Ünite	3	Kavramsal	Çözümleme
7.Sınıf 4.Ünite	4	Kavramsal	Çözümleme
7.Sınıf 4.Ünite	5	Kavramsal	Çözümleme
7.Sınıf 4.Ünite	6	Kavramsal	Çözümleme
7.Sınıf 4.Ünite	7	Kavramsal	Çözümleme
7.Sınıf 4.Ünite	8	Kavramsal	Çözümleme
7.Sınıf 4.Ünite	9	Kavramsal	Çözümleme
7.Sınıf 4.Ünite	10	Kavramsal	Anlama
7.Sınıf 4.Ünite	11	Kavramsal	Çözümleme
7.Sınıf 4.Ünite	12	Kavramsal	Çözümleme
7.Sınıf 4.Ünite	13	Kavramsal	Çözümleme
7.Sınıf 4.Ünite	14	Kavramsal	Çözümleme
7.Sınıf 4.Ünite	15	Kavramsal	Çözümleme
7.Sınıf 4.Ünite	16	Kavramsal	Anlama
7.Sınıf 4.Ünite	17	Kavramsal	Çözümleme
7.Sınıf 4.Ünite	18	Kavramsal	Anlama
7.Sınıf 4.Ünite	19	Kavramsal	Çözümleme
7.Sınıf 4.Ünite	20	Kavramsal	Çözümleme

7.Sınıf 4.Ünite	21	Kavramsal	Çözümleme
7.Sınıf 4.Ünite	22	Kavramsal	Çözümleme
7.Sınıf 5.Ünite	1	Kavramsal	Anlama
7.Sınıf 5.Ünite	2	Kavramsal	Çözümleme
7.Sınıf 5.Ünite	3	Kavramsal	Çözümleme
7.Sınıf 5.Ünite	4	Kavramsal	Çözümleme
7.Sınıf 5.Ünite	5	Olgusal	Anlama
7.Sınıf 5.Ünite	6	Kavramsal	Çözümleme
7.Sınıf 5.Ünite	7	Kavramsal	Anlama
7.Sınıf 5.Ünite	8	Kavramsal	Anlama
7.Sınıf 5.Ünite	9	Kavramsal	Çözümleme
7.Sınıf 5.Ünite	10	Olgusal	Anlama
7.Sınıf 5.Ünite	11	Kavramsal	Çözümleme
7.Sınıf 5.Ünite	12	Kavramsal	Çözümleme
7.Sınıf 5.Ünite	13	Kavramsal	Çözümleme
7.Sınıf 5.Ünite	14	Kavramsal	Anlama
7.Sınıf 5.Ünite	15	Olgusal	Hatırlama
7.Sınıf 5.Ünite	16	Kavramsal	Çözümleme
7.Sınıf 5.Ünite	17	Kavramsal	Çözümleme
7.Sınıf 5.Ünite	18	Olgusal	Anlama
7.Sınıf 5.Ünite	19	Kavramsal	Anlama
7.Sınıf 5.Ünite	20	Olgusal	Çözümleme