

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

Şeyma ÖRNEK\*\*

E-mail: seymaornek@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0875-4048>

Süleyman AKYÜREK\*\*\*

E-mail: akyureks@erciyes.edu.tr

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8427-5030>

**Citation/©:** Örnek, Ş. & Akyürek, S. (2023). Ortaokul Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi için MEB tarafından hazırlanan beceri temelli soruların taksonomik yönden incelenmesi. *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 16, 175-200.

**DOI Number:** <https://doi.org/10.53112/tudear.1331129>

## Öz

Bu araştırmanın amacı MEB tarafından ortaokul 5, 6 ve 7. sınıflar için hazırlanan Din Kültürü Ahlak Bilgisi dersi beceri temelli sorularının 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

\* Bu çalışma Şeyma Örnek tarafından hazırlanan *Ortaokul Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi İçin MEB Tarafından Hazırlanan Beceri Temelli Soruların Taksonomik Yönden İncelenmesi* başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

\*\* Uzman Öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı.

\*\*\* Prof.Dr., Erciyes Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Felsefe ve Din Bilimleri Bölümü, Din Eğitimi Anabilim Dalı.

**Etik Beyan:** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur. Makale en az iki hakem tarafından incelenmiş, Turnitin kullanılarak benzerlik raporu alınmış ve araştırma/yayın etiğine uygunluğunu teyit edilmiştir.

**Ethical Statement:** It is declared that scientific and ethical principles have been followed while carrying out and writing this study and that all the sources used have been properly cited. The article was reviewed by at least two referees, a similarity report was obtained using Turnitin, and compliance with research/publication ethics was confirmed.

**Yazar Katkıları:** Şeyma Örnek (%50); Süleyman Akyürek (%50).

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 eğitimi, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi, Taksonomi, Beceri temelli sorular, Yenilenen Bloom Taksonomisi, Bilgi, Bilişsel süreç.

## 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

### 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. Instead of specifying sample, 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 “CognitiveProcess” 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 education, Religious culture and ethics, Taxonomy, Skill-Based Questions, Bloom’s revised taxonomy, Knowledge, Cognitive process.

## Giriş

Bilim ve teknoloji dünyasındaki hızlı değişim, insanların değişen ihtiyaçları, eğitim alanındaki yenilikler, öğrencilerden beklenen rolleri doğrudan etkilemiştir (Milli Eğitim Bakanlığı [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 eğitimin her alanında olduğu gibi din öğretimi alanında da geçerlidir.

Etkili bir din öğretimi “anlamli öğrenmeler”in artmasıyla sağlanabilir. “Anlamli 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 oluşturmaya katkıda bulunur (Aydın, 2019, s. 373). “Anlamli öğrenmeler” bilginin beceri haline gelmesi ile davranışlarda kendini göstermektedir. “Anlamli öğrenmeler”in davranışlara yansmasıyla, dinin bireyin hayatı ile ilişkisi ve bireye katkısı netleşebilir. Bu amaç için de din öğretimi, bilgiye ulaşma yollarını ve akli kullanma kabiliyetini 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 amaç, öğrencilere dini bilgileri dayatmak değil, inançlarla ilgili farklı yorumların yapılabildiği öğrenme ortamlarında elde edilen bilgilerin öğrencinin kendisi tarafından yorumlanıp, anlamlandırması olmalıdır. Öğrenci bilgiyi kendine mal ederek inanç konusunda kendi görüşlerini belirlemelidir (Selçuk, 2005, ss. 171-172). Ayrıca günümüz öğretim programlarının öncelediği temel becerileri öğrencilere kazandırmak için; bilginin sadece ezberini ve hatırdaki kalmasını merkeze almak değil, bilgilerin günlük hayatta karşılaşılabilecek problemleri çözme ve seçim yapması gereken durumlarda karşılaştığında kullanılabilmesini sağlamak gereklidir. Çağımızın din öğretimi ihtiyacına cevap verebilecek bir öğretim için bu amaçlara uygun şekilde program öğeleri oluşturulmalıdır.

En son güncellenen DKAB programı 2018’de yayımlanmıştır. Bu program, yapılandırmacı öğrenme modeline uygun, çoklu zekâya göre, öğrenci merkezli öğrenme ve beceri temelli öğrenme yaklaşımlarını 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, keşfedebilecekleriyle, problem çözebilecekleri ortamların oluşturulmasının önemi üzerinde durulmuştur. Hedeflerin, içeriğin, eğitim durumlarının, ölçme ve değerlendirmenin de programa 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 kurumsal internet 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 kullanılabilir.

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 çerçevesinde 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). 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).

Çalışmamızda iki boyutlu bir taksonomi olan Bloom'un yenilenen taksonomisi tercih edilmiştir. Bu çerçevede araştırmamızda MEB tarafından ortaokul 5, 6 ve 7. sınıf DKAB dersi adına hazırlanan beceri temelli soruların Yenilenen Bloom Taksonomisinin "Bilgi" ve "Bilişsel Süreç" boyutlarına göre 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?

### **1. Araştırmanın Amacı ve Önemi**

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

Günümüz öğretim programlarının öncelediği temel becerileri öğrencilere kazandırmak için; bilginin ezberlenmesini ve hatırlanmasını merkeze almak değil, bilgilerin günlük hayatta karşılaşılabilecek problemleri çözme ve seçim yapması gereken durumlarla karşılaştığında kullanabilmesini sağlamak gereklidir (Crawford ve diğerleri, 2009, s. 16). Öğretim programın öğeleri bu amaca uygun şekilde hazırlanmalıdır (Sönmez, 2015, ss. 130-149). Hedefler, içerik ve eğitim durumları 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 Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 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.

Din eğitimi bilimi, eğitim bilimlerinin öğretim alanında ulaştığı kavram ilke ve kuralları din eğitimine uyarlamayı, din eğitimi için yeni yöntem, içerik, araç-gereç, materyal geliştirme ihtiyacını ortaya koymayı, eğitim dünyasındaki gelişmeleri incelemeyi, deneysel çalışmalar yaparak din eğitimine 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, yurt içi ve yurt dışında pek çok araştırma yapılan bir taksonomidir. Yenilenen Bloom Taksonomisini din eğitimi ile araştırmalara konu etmek, din eğitimi biliminin yukarıda bahsedilen bu hedeflerinin gerçekleşmesine yardımcı olacaktır. Fakat alanyazına bakıldığında din eğitimi alanında Yenilenen Bloom Taksonomisi ile ilgili çok az sayıda araştırmalara rastlanmıştır.

Rumeysa Zeynep Tel Aksakal “LGS Sınav Sisteminde Sorulan DKAB Dersi Sorularının ve İlişkili Olduğu Kazanımların Yenilenmiş Bloom Taksonomisinde Analizi (2017-2022 Yılları Örneği)” başlıklı yüksek lisans tezinde soruların Yenilenen Bloom Taksonomisinin “Bilgi”

boyutunda “Kavramsal Bilgi”, “Bilişsel Süreç” boyutunda “Anlama” sürecinde yığıldığı soru ve kazanımların boyutlarda dengeli bir dağılım göstermediği sonucuna ulaşmıştır (Tel Aksakal, 2023).

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 (Yıldız, 2021).

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 (Durmuş, 2017).

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 (Koca, 2022).

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).

Az sayıdaki bu araştırmalar Yenilenen Bloom Taksonomisiyle DKAB ve Kur’an-ı Kerim dersi kazanımları, LGS sorularını incelemiştir, DKAB dersi beceri temelli soruları konu edinmemiştir. Araştırmamızla Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi beceri temelli sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin “Bilgi” ve “Bilişsel Süreç” boyutlarında ne durumda olduğu belirlenmiştir. Alanyazında, bu şekilde bir çalışmaya rastlanmamış olması araştırmamızın özgünlüğünü göstermektedir.

Araştırmamızda ulaşılan sonuçlar dikkate alındığında DKAB dersibeceri temelli soruları hazırlayanlar taksonomik açıdan dengeli bir dağılım ile soruları oluşturabilecektir. Bu şekilde tüm bilgi türlerine hitap eden ve öğrencinin sahip olması gereken bilişsel süreçlerin tamamını kapsayan sorular hazırlanabilecektir.

DKAB dersi beceri temelli soruların Yenilenen Bloom taksonomisine göre durumunun belirlenmesi ile ölçme değerlendirme faaliyetlerini geliştirmek adına Milli Eğitim Bakanlığı'na, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin programını, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin kitabını hazırlayanlara, ölçme ve değerlendirme sürecini hazırlayanlara, öğretmenlere, özel anlamda din öğretiminde ölçme değerlendirme çalışacak araştırmacılara; genel anlamda Yenilenen Bloom Taksonomisini çalışacak araştırmacılara fikirler verilebilecektir.

## **2. Yöntem**

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örneklem seçimi, araştırma verilerinin toplanması, analizi ve yorumlanması ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

### **2.1. Araştırmanın Modeli**

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). Araştırmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması benimsenmiştir. Nitel durum çalışması bir ya da birden fazla durumun derinlemesine ayrıntılı bir şekilde araştırılmasıdır. Durum çalışması deseninde ortam, bireyler, süreçler gibi bir duruma ilişkin etkenler, bütünsel 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).

### **2.2. Araştırmanın Evren ve Örneklem Seçimi**

Araştırmanın evrenini <http://odsgm.meb.gov.tr/> sitesinde yayımlanan DKAB dersi ile ilgili beceri temelli sorular oluşturmaktadır (Tablo 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.

### **2.3. Araştırma Verilerinin Toplanması**

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 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).

**Tablo 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
<b>Toplam</b>	<b>103</b>	<b>103</b>	<b>102</b>

#### 2.4. Araştırma Verilerinin Analizi ve Yorumlanması

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 açık ve 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’de belirtilmiştir (MEB, 7. Sınıf Beceri Temelli Testler, 2022; MEB, 6. Sınıf Beceri Temelli Testler, 2022).

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



2. İnsan çevresini duyu organlarıyla algılar, onlar hakkında bilgi edinir fakat duyu sınırlıdır. Bu nedenle o, bir ağacı rahatça görünürken onun arkasındaki bir kuşu göremez. Bazı varlıkları algılayamaması insan için bir gereklilik olabilir. Mesela, yiyeceklerdeki mikroorganizmaları görebilecek şekilde yaratılsaydı onları yerken sorunlar yaşayabilirdi.

Buna göre duyu organlarıyla ilgili,

- I. Sınırlı olmasının faydaları vardır.
- II. Varlıkları tanıma aracıdır.
- III. Cinleri ve melekleri algılayamaz.

yargılarından hangilerine ulaşılabilir?

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

### 7. Sınıf 1. Ünite

#### 2. Soru

“Bilgi Boyutu:

“Kavramsal

Bilgi”

“Bilişsel Süreç”

Boyutu:

“Çözümleme”

15. ---- halifelığı zamanında tam bir kitap (Mushaf) haline getirilen Kur'an, ---- zamanında ise çoğaltılmıştır.

Paçadaki boşluklara aşağıdaki isimlerden hangileri sırasıyla getirilmelidir?

- A) Hz. Ali - Hz. Ömer  
B) Hz. Ebubekir - Hz. Ömer  
C) Hz. Ebubekir - Hz. Osman  
D) Hz. Osman - Hz. Ebubekir

### 6. Sınıf 1. Ünite

#### 15. Soru

“Bilgi” Boyutu:

“Olgusal Bilgi”

“Bilişsel Süreç”

Boyutu:

“Hatırlama”

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 araştırmamızın probleminin çözümüne yönelik değerlendirmeler yapılmıştır.

Araştırmamızın güvenilirliğini test etmek amacıyla uzman tarafından incelenen araştırmamızın analizleri Miles ve Huberman'ın (1994) güvenilirlik formülüne göre” [*Güvenirlik 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. Araştırmamızda 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 x 100). Kalan yaklaşık %10'luk bölüm, ortak bir karara ulaşıncaya kadar araştırmamız ve uzman tarafından tekrar değerlendirilmiştir. Böylece %100'lük uyuma ulaşılmıştır.

### **3. Araştırmamızın Bulguları**

Bu bölümde MEB tarafından hazırlanan 5, 6 ve 7. sınıf beceri temelli DKAB dersi sorularının yenilenen bloom taksonomisinin “Bilgi” ve “Bilişsel Süreç” boyutundaki durum ve DKAB

öğretim programında belirtilen becerilerle örtüşme durumuna ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

### 3.1. MEB Tarafından Hazırlanan 5, 6 ve 7. Sınıf Beceri Temelli DKAB Dersi Sorularının Yenilenen Bloom Taksonomisinin “Bilgi” Boyutundaki Durumu

Araştırmada cevap aranan ilk soru, “MEB tarafından hazırlanan 5, 6 ve 7.sınıf beceri temelli Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi soruları Yenilenen Bloom Taksonomisinin “Bilgi” boyutunda ne durumdadır?” şeklindedir. 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: 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

Beceri temelli soruların Yenilenen Bloom Taksonomisinin “Bilgi” boyutuna göre dağılımında en fazla sorunun yer aldığı “Bilgi” boyutu “Kavramsal Bilgi” (%76,6), en az sorunun yer aldığı “Bilgi” boyutu (% 0,3) “İşlemsel Bilgi”dir. Beceri temelli sorularda Yenilenen Bloom Taksonomisinin “Bilgi” boyutundaki tüm “Bilgi” türlerine benzer oranlarda yer verilmemiştir. Bu sebeple sorularda taksonomik açıdan dengeli bir dağılım elde edilmemiştir.

Bloom taksonomisini yenileyenler çalışmalarında “Bilgi” boyutundaki dört bilgi türünün somuttan (Olgusal Bilgi) soyuta (Üstbilişsel Bilgi) sıralandığını kabul ettiklerini belirtmişlerdir (Anderson ve diğerleri, 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 karşılaşmamıştır. Her üç sınıfın ve ünitenin “Bilgi” boyutundaki dağılımı benzerlik göstermektedir.

Beceri temelli soruları ele aldığımız çalışmamızda hazırlanan soruların dersin hedefleri ile uyumluluk durumu da beceri temelli soruların “Bilgi” türünün belirlenmesi açısından önemli bir ayrıntıdır ve bu durum taksonomi yardımıyla hedefler ve sorular karşılaştırılarak incelenmiştir. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (4-8) öğretim programındaki bilişsel kazanımların Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre incelendiği bir çalışmada 5.sınıf bilişsel kazanımlarının “Bilgi” boyutundaki durumunun “Olgusal Bilgi”de %55,56, “Kavramsal Bilgi”de %22,22, “İşlemsel Bilgi”de %22,22 kazanım yer aldığı, “Üstbilişsel Bilgi” türünde kazanım olmadığı şeklinde, 6.sınıf DKAB dersi kazanımlarının %38,10’u “Olgusal Bilgi”, %38,10’u “Kavramsal Bilgi”, %23,81’i “İşlemsel Bilgi” şeklinde, 7. sınıf DKAB dersi kazanımlarının %21,74’ü “Olgusal Bilgi”, %56,52’si “Kavramsal Bilgi”, %21,74’ü “İşlemsel Bilgi” şeklinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Yıldız, 2021, ss. 328-332). Bu araştırmada elde edilen veriler, araştırmamızla elde edilen veriler ile karşılaştırıldığında DKAB dersinin kazanımları ile beceri temelli sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin “Bilgi” boyutundaki durumlarının uyumlu olmadığı sonucu ortaya çıkmaktadır.

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

Araştırmada cevap aranan diğer bir soru “MEB tarafından hazırlanan 5, 6 ve 7.sınıf beceri temelli DKAB soruları Yenilenen Bloom Taksonomisinin “Bilişsel Süreç” boyutunda ne durumdadır?” şeklindedir. 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 4: 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

Soruların Yenilenen Bloom Taksonomisinin “Bilişsel Süreç” boyutuna göre dağılımında en fazla sorunun yer aldığı “Bilişsel Süreç” boyutu “Çözümleme” (%62), en az sorunun yer aldığı “Bilişsel Süreç” boyutu (%0,6) ise “Değerlendirme”dir. “Çözümleme” sürecinden sonra ise en fazla soru “Anlama” sürecinde sorulmuştur. 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 sorularda en çok kullanılan “Bilişsel Süreç” olarak belirlenmiştir.

Beceri temelli sorular “Bilişsel Süreç” boyutunda, sınıf seviyelerinde de üniteler arasında da ilk sırada “Çözümleme” daha sonra ise “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 dağılımının benzer olduğunu ortaya koymuştur.

DKAB dersi (4-8) öğretim programındaki bilişsel kazanımların Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin “Bilişsel Süreç” boyutuna göre incelendiği çalışmada 5.sınıf bilişsel kazanımlarının “%33,33’ünün “Hatırlama”, %55,56’sının “Anlama”, %5,56’sının “Çözümleme”, %5,56’sının “Değerlendirme”de yer aldığını, 6.sınıf kazanımlarının %33,33’ü “Hatırlama”, %38,10’u “Anlama”, %19,05’i “Çözümleme” %9,52’si “Değerlendirme” de, 7.sınıf kazanımlarının 30,43’ünün Hatırlama, %47,83’ünün “Anlama”, %13,04’ünün “Çözümleme”, %8,7’sinin “Değerlendirme” sürecinde yer aldığını belirlenmiştir (Yıldız, 2021, ss. 324-331).

5, 6 ve 7.sınıfta 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 verilir “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).

2018 DKAB ders programı sarmal bir program anlayışı ile oluşturulmuştur (MEB, 2018, s. 1). Sarmal programda doğrusal bir düzen izlenmemektedir. Önceki konular ihtiyaç oldukça tekrar edilebilir. Bu tekrarlar konuyu hatırlatmayı amaçlamaktan çok daha kapsamlı olmalıdır (Demirel, 2011, s. 143). Araştırmamıza konu olan beceri temelli sorularda da ilgili sınıf seviyelerinde ve ünitelerde sarmal program anlayışına uygun bir dağılım göze çarpmamıştır. Beceri temelli sorular “Bilişsel Süreç” boyutunda, sınıf seviyelerinde de üniteler arasında da ilk sırada “Çözümleme” daha sonra ise “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.

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 tekâbül etmektedir. Somut işlemler dönemindeki öğrenciler, bilgileri mantık ilişkileri çerçevesinde organize etmeye, işlemleri tersine çevirmeye, bilgileri muhakeme 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 soruların “Bilişsel Süreç” boyutları ile 6 ve 7.sınıf soruları aynı olmamalıdır.

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

Araştırmada cevap aranan son soru “DKAB dersi için hazırlanan beceri temelli soruların DKAB öğretim programında belirtilen becerilerle örtüşme durumu nedir?” şeklindedir. Bu soruya konu olan program, güncellenen en son program olan 2018 DKAB programıdır.

2018 programı yapılandırmacı öğrenme modeliyle uyumlu çoklu zekâ, öğrenci merkezli öğrenme, beceri temelli öğrenme yaklaşımları dikkate alınarak hazırlanmıştır. Programda bahsedilen bu yaklaşımların etkisiyle temel becerileri ön plana alan, öğrenme sürecinde öğrencinin aktif katılımına ve öğretmenin rehberliğine olanak sağlayan, öğrencilerin araştırmalar yapabilecekleri, keşfedebilecekleri, problem çözebilecekleri, çözümlerini paylaşıp tartışabilecekleri ortamların oluşturulmasının önemi üzerinde durulmuştur(MEB, 2018, s. 8).

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 TIMMS (*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 öğrencilerin bilgileri hangi düzeyde anlamlandırdığına ve bu bilgileri gündelik hayatla nasıl ilişkilendirdiklerine bakılmaktadır. Bu sınavlardan elde edilen sonuçlara bakılarak eğitim uzmanları tarafından başarı düzeyi ile ilgili değerlendirmeler yapılmakta ve sonuçta ortaya çıkan başarı düzeyinin memnun edici seviyede olup 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 verilmesine bağlıdır.

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, 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 şeklinde adlandırılmaktadır (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, ezberden daha çok bilgiyi işleyerek yeniden organize etmeye, oluşturmaya ve kullanmayayönelik 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 öğrenciyi 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 5: 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

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.

### **Tartışma ve Sonuç**

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) “Olguşal

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 önemseydiği 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" türlerine benzer oranlarda yer verilebilir.

2017-2022 yılları arasında yapılan LGS sınavlarındaki Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi sorularının Yenilenen Bloom Taksonomisine göre incelendiği araştırmada da "Kavramsal Bilgi"nin 39 soru ile sorularda en fazla yer alan "Bilgi" türü olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Tel Aksakal, 2023). Bu araştırmada ulaşılan ilgili sonuçla araştırmamızda elde ettiğimiz sonuç paralellik göstermektedir.

Beceri temelli sorularda %0,3'lük yüzdesi ile "İşlemsel Bilgi" üçüncü sırada yer almaktadır. Ortaya çıkan bu durumla beceri temelli sorularda din öğretimi 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 öğretiminde bu denli önemli olan “Üstbilişsel Bilgi”ye ölçme ve değerlendirme kısmında yer verilememesi büyük bir eksiklik. 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.

5, 6 ve 7. sınıf beceri temelli soruların ilgili kazanımları ile Yenilenen Bloom Taksonomisinin “Bilgi” boyutuna göre karşılaştırması yapıldığında aralarında benzerlik bulunamamıştır. Öğretim 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 ölçme 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 karşılaşmamıştır. Her üç sınıfın ve ünitenin “Bilgi” boyutundaki 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’ünün (%26,9) “Anlama”, 12’sinin (%3,9) “Uygulama”, 191’inin (%62) “Çözümleme”, 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 öğretim sürecinde tüm “Bilişsel Süreç”lere yer verilmelidir. Taksonomik açıdan sıkıntılı olan durum sadece tek bir süreç üzerinde yoğunlaşmaktır. Beceri temelli sorularda “Hatırlama” sürecinin yer alması makul bir durumdur. Bilginin kalıcılığını sağlayan “Hatırlama” sürecine öğretim sürecinde yer verilerek öğrencilerin bilginin transferini destekleyen diğer süreçlere ulaşabilmesi sağlanmalıdır.

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. 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 ve diğerleri, 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 oranı 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 öğretimi 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.

2017-2022 yılları arasında yapılan LGS sınavı Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi sorularının Yenilenen Bloom Taksonomisine göre incelendiği araştırmada “Anlama” sürecinin 33 soru ile sorularda en fazla yer alan “Bilişsel Süreç” olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Tel Aksakal, 2023). Araştırmamızda beceri temelli sorularda en fazla “Çözümleme” sürecinin yer alması bu araştırmamızın sonucuyla farklılaşmaktadır.

“Değerlendirme” süreci beceri temelli sorularda %0,6’lık bir oranla yer bulmuştur. “Anlamalı 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 sağlaması beklenemez” (Anderson ve diğerleri, 2014, s. 311).

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 olması ilkesine aykırıdır. Programın kendi iç bütünlüğü açısından programın hedeflediği beceri temelli yaklaşıma uygun olarak kazanımlar hazırlanmalıdır. Bu amaçla 2018 DKAB programının tüm öğeleri bir bütün halinde beceri temelli yaklaşıma uygun olarak yeniden hazırlanmalı ve 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. (2021). *Din öğretimi, model, strateji, yöntem, teknikler* (10.Baskı). Nobel.

- 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 ile ilgili bir sınıflama* (2.Baskı). (Çev. D. A. Özçelik). Pegem Akademi.
- 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). *Açık toplumda din eğitimi, yeni paradigma ihtiyacı* (2. Baskı). Nobel. [dergi.diyabet.gov.tr:https://dergi.diyabet.gov.tr/makaledetay.php?ID=3316](https://dergi.diyabet.gov.tr/makaledetay.php?ID=3316)
- Aydın, M. Ş. (2019). *Din eğitimi bilimi*. Kimlik Yayınları.
- Crawford, A. Saul, W. Mathews, S. R.& Makinster, J. (2009). *Düşünen sınıf için öğrenme ve öğretme yöntemleri* (Çev. P. Atasoy, E. Uzun, & S. Gülgöz). Biltur Basım Yayını.
- 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.
- Çepni, S. (2020). Eğitimde "Bir Adım Ötesi" tartışmalarının kavramsal çerçevesini anlamak: Dijitalleşme ve insanileşme (etik ve değerler) kavramlarında denge kurma arayışları.*Fen, Matematik, Girişimcilik ve Teknoloji Eğitimi Dergisi*, 3(2), 65-79.
- Demirel, Ö. (2011). *Eğitimde program geliştirme: kuramdan uygulamaya* (17. Baskı). Pegem Akademi.
- Doğanay, A. (2007). *Öğretim ilke 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.
- Güngör, A. (2001). İlköğretim okulları ikinci kademeDin Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme sorunları. (Yüksek Lisans Tezi). Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kılcan, T. (2021). Yeni nesil matematik sorularına ilişkin tutum ölçeği geliştirme: geçerlik ve güvenilirlik 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 Taksonomisine göre incelenmesi. *Marife*, 22(1), 293-313. <https://doi.org/10.33420/marife.1073909>
- Küçükahmet, L. (2003). *Öğretimde planlama ve değerlendirme*. (3. Baskı). Nobel.
- 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\\_yonerge.pdf](https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_03/26191912_yonerge.pdf)
- MEB. (2022, Eylül 6). 5. sınıf beceri temelli testler. [odsgm.meb.gov.tr](https://odsgm.meb.gov.tr). <https://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). <https://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). <https://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.
- Tel Aksakal, R. Z. (2023). Liselere geçiş sistemi (LGS) sınav sisteminde sorulan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) Dersi sorularının ve ilişkili olduğu kazanımların Yenilenmiş Bloom Taksonomisinde analizi (2017-2022 yılları örneği). (Yüksek Lisans Tezi). Bayburt Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı
- Sönmez, V. (2015). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı*. (Genişletilmiş 18. Baskı). Pegem Yayıncılık.
- Wilens, W. (1991). *Questioning skills for teachers. What research says to the teacher?* (3.Baskı ). (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 incelenmesi. *Bozok Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 307-342.



***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 & Süleyman Akyürek**

**Extended Abstract**

In order to provide students with the basic skills prioritized by today's curricula, it is necessary not to focus on memorizing and remembering information, but to ensure that students can use the information when faced with situations that require solving problems and making choices in daily life. The four basic elements of the curriculum should be prepared in accordance with this purpose. After the first three elements are arranged in this way, the assessment and evaluation part of the curriculum should be prepared in a way that will help high-level learning that can meet the educational needs of our age. For this purpose, in the questions used in the assessment and evaluation part of the curriculum, the "Knowledge" types and "Cognitive Processes" of the Revised Bloom's Taxonomy, which serve the development of different learning skills of students, should be taken into consideration.

In this study, based on this keynote, the status of the skill-based questions prepared by the Ministry of National Education for the middle school Religious Culture and Ethics course was determined according to the "Knowledge" dimension and "Cognitive Process" dimension of the Renewed Bloom's Taxonomy. Then, the status of the skill-based questions in assessing the skills in the Religious Culture and Ethics course curriculum was examined.

The research is a qualitative study. Case study, one of the qualitative research methods, was adopted in the study. Document analysis was preferred for the collection of research data. In the study, the skill-based questions of the Religious Culture and Ethics course for 5th, 6th and 7th grades published on the the Ministry of National Education website were used as documents. These questions were accessed on "September 6, 2022". All of the 5th, 6th and 7th grade questions on the website were included in the study.

In the study, a literature review was conducted based on descriptive analysis, and the skill-based questions published within the scope of the research were classified by the

researcher by utilizing the studies in the literature. The data obtained were tabulated and analyzed in a way to find solutions to the problems of the study. The data obtained from these tables were uploaded to the SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) program in order to obtain percentages for the solution of the problem of our research. With the numerical data obtained as percentages from the program, evaluations were made to solve the problem of the research.

The researcher's analyses, which were examined by an expert in order to test the reliability of the research, were evaluated according to Miles and Huberman's (1994) reliability formula "[Reliability Formula: Number of topics/terms on which there is consensus ÷ (Number of topics/terms on which there is consensus + Number of topics/terms on which there is no consensus) x 100]". This formula was used to determine the internal consistency of the research.

After determining what type and process the skill-based questions in the research were in the "Knowledge" and "Cognitive Process" dimensions of the Renewed Bloom's Taxonomy, the codes obtained and the opinions of the experts were compared, and the level of compatibility between the codes obtained after the comparison was calculated as 90.9%. The remaining 10% was re-evaluated by the researcher and the expert until a common decision was reached. Thus, 100% compatibility was reached.

The skill-based questions prepared by the Ministry of National Education for grades 5, 6 and 7 totaled 308. According to the data obtained from the examination of the questions, 103 (33.4%) of the questions were in the 5th grade, 103 (33.4%) were in the 6th grade, and 102 (33.1%) were in the 7th grade levels. Of the skill-based questions with a balanced distribution in numbers in each grade category, 71 (23.1%) were "Factual Knowledge", 236 (76.6%) were "Conceptual Knowledge", 1 (0.3%) was "Procedural Knowledge" and there was no "Metacognitive Knowledge" in the questions. The distribution of the questions according to the "Knowledge" dimension of the Revised Bloom's Taxonomy is not at similar rates. The "Knowledge" dimension with the highest number of questions was "Conceptual Knowledge" (76.6%), while the "Knowledge" dimension with the lowest number of questions was "Procedural Knowledge" (0.3%).

As a result of our research, it was concluded that the distribution of knowledge types in the "Knowledge" dimension of the Revised Bloom's Taxonomy was not balanced. Considering the fact that all of the knowledge types in the "Knowledge" dimension of the Renewed Bloom's Taxonomy play different roles in the teaching process, they should be included in similar proportions in skill-based questions.

When the skill-based questions of the Religious Culture and the results of the research on relevant 4th-8th grade learning outcomes of the curriculum were examined together according to the "Knowledge" dimension of the Renewed Bloom's Taxonomy, it was concluded that there was no consistency between the learning outcomes and the



questions. The skill-based questions prepared after the learning outcomes of the ReligiousCulture and Ethics course are published should be prepared in accordance with the learning outcomes of the course. For a successful education, the elements of the curriculum should be compatible with each other.

When we consider the cognitive developmental status of grades 5, 6 and 7 in skill-based questions, questions containing more concrete information should be included in the 5th grade and questions containing more abstract information should be included in the 6th and 7th grades. A flow of information should be provided from concrete to abstract in each grade category and on the basis of units. However, in terms of the concreteness and abstractness of “Knowledge” in the skill-based questions subject to our research, such a situation was not encountered both on the basis of units and grade levels. The distribution of all three grades and units in the “Knowledge” dimension was similar. While preparing skill-based questions, the cognitive developmental characteristics of students in the type of “Knowledge” to be used should be taken into account and questions should be prepared in accordance with these developmental characteristics.

In the analysis of the status of 308 skill-based questions published by the Ministry of National Education for the 5th, 6th and 7th grades according to the “Cognitive Process” dimension of the Renewed Bloom’s Taxonomy, it was determined that 20 (6.5%) of the skill-based questions were in the process of “Remember”, 83 (26.9%) were in the process of “Understand”, 12 (3.9%) were in the process of “Apply”, 191 (62%) were in the process of “Analyze”, 2 (0.6%) were in the process of “Evaluate” and there was no question related to the process of “Create”. The distribution of the questions according to the “Cognitive Process” dimension of the Revised Bloom’s Taxonomy was not at similar rates.

Skill-based questions prepared by the Ministry of National Education are an important element in assessment and evaluation tasks. All possible “Cognitive Processes” should be included in these questions. Each process should be included in the questions in similar proportions and in similar distributions, and active support of all “Cognitive Processes” should be provided to the “learning by understanding” process.

Learning outcomes of the ReligiousCulture and Ethics course and the related skill-based questions did not show a parallel distribution in the “Cognitive Process” dimension. In the learning outcomes, lower-level “Cognitive Processes” were intensively included and the “Analyze” process was given very little space. In skill-based questions, higher-level “Cognitive Processes” were tried to be assessed, and the “Analyze” process was more intensively included. These data reveal that the learning outcomes were prepared by giving very little space to higher level “Cognitive Processes”, but the skill-based questions measuring these learning outcomes included higher level “Cognitive Processes”. However, assessment and evaluation practices should be carried out by taking the limits of the learning outcomes of the course into account.

In the skill-based questions subject to our research, the distribution wasn't in accordance with the spiral curriculum approach in the relevant grade levels and units. In addition, a differentiation data on the skill-based questions could not be reached according to the developmental periods of the students. The "Cognitive Process" dimensions to which the questions in all grade levels belonged were determined at similar rates. Considering the developmental periods of students and the increase in grade levels, questions should be prepared in different "Cognitive Processes" at each grade level.

Of the 308 questions prepared by the Ministry of National Education for grades 5, 6 and 7 in the Religious Culture and Ethics course, 115 (37.3%) were low-level questions and 193 (62.7%) were high-level questions. With a high rate of 62.7%, it was seen that high-level questions were more in number. This situation supports the Religious Culture and Ethics curriculum that prioritizes higher-level cognitive skills in education.

The fact that the skill-based questions mostly assess higher-level skills shows that the curriculum approach of the Religious Culture and Ethics course was taken into account while preparing the questions and that the questions aim to assess higher-level cognitive skills. However, the fact that the skill-based questions were appropriate to the curriculum approach but not to the learning outcomes is contrary to the principle that the elements of the curriculum should be compatible and consistent with each other. In terms of the internal integrity of the curriculum, learning outcomes should be prepared in accordance with the skill-based approach targeted by the curriculum. Teachers should create the learning process by preparing educational situations that will realize these outcomes, and the skill-based questions in the Religious Culture and Ethics course should assess this process created in accordance with the curriculum. For this purpose, all elements of the 2018 Religious Culture and Ethics curriculum should be re-prepared as a whole in accordance with the skill-based approach, and pre-service and in-service trainings on the skill-based approach should be provided for pre-service teachers and teachers who are the implementers of the curriculum.