

doi number: 10.14686/BUFAD.201416226

8. Sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programı Kazanımlarının Revize Edilmiş Bloom Taksonomisine Göre Değerlendirilmesi *

Arş. Gör. Melehat GEZER
Dicle Üniversitesi
melehatgezer@gmail.com

Prof. Dr. İbrahim Fevzi ŞAHİN
Atatürk Üniversitesi
ifevzi@atauni.edu.tr

Yrd. Doç. Dr. Meral ÖNER SÜNKÜR
Dicle Üniversitesi
onersunkurm@gmail.com

Arş. Gör. Elif MERAL
Atatürk Üniversitesi
elif.meral@atauni.edu.tr

Özet: Bu çalışmada Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu tarafından 2010 yılında yayımlanan 8. Sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programı'nda yer alan kazanımların Revize Edilmiş Bloom Taksonomisi'ne göre incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi tekniği kullanılmıştır. Kazanımlar Revize Edilmiş Bloom Taksonomisi'ne göre sınıflandırılırken araştırmacılar arasında taksonomisi boyutlarına ilişkin ortak bir algı oluşması için dört araştırmacı 8 kazanımı birlikte kodlamıştır. Kodlamalarda, iki boyutlu Revize Edilmiş Bloom Taksonomisi matrisi kullanılmıştır. Daha sonra araştırmacılar 67 kazanımı birbirinden bağımsız olarak incelemiştir. İncelemeler sonucunda araştırmacılar arasındaki tutarlılığın hesaplanması için Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği "Güvenirlilik=Görüş Birliği/(Görüş Birliği+Görüş Ayrılığı)" formülü kullanılmıştır. Hesaplanan güvenirlilik katsayıları, 70'ten büyük olduğundan kodlamaların yeterli düzeyde güvenilir olduğu sonucuna varılmıştır. Araştırma bulgularına göre taksonominin bilgi boyutu açısından kazanımların %92'sinin *kavramsal bilgi* ve %8'inin *olgusal bilgi* boyutlarına karşılık geldiği tespit edilmiştir. Programda işlemsel bilgi ve üstbilişsel bilgi boyutuna yönelik kazanımın olmadığı belirlenmiştir. Bilişsel süreç boyutu açısından kazanımların %45,3'ünün *değerlendirme*, %33,3'ünün *anlama* ve %21,3'ünün *analiz* boyutuna karşılık geldiği tespit edilmiştir. Hatırlama, uygulama ve oluşturma boyutlarında kazanımın olmadığı saptanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular, alt düzey bilişsel süreçlerin oranının (%33,3) üst düzey bilişsel süreçlerin oranından (%66,6) daha az olduğunu göstermiştir. Araştırmada, 8. Sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programı kazanımlarının bilişsel süreç boyutunda dengeli bir şekilde temsil edilmediği sonucuna ulaşılmıştır. Programda işlemsel bilgi ve üstbilişsel bilgi alt boyutu ile ilgili kazanımlara yer verilmesinin programın Revize Edilmiş Bloom Taksonomisi açısından dengeli bir dağılım göstermesine katkı sunacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Revize edilmiş Bloom Taksonomisi, Öğretim Programı, 8. Sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi.

An Evaluation of the Outcomes of the 8th Grade History of Turkish Revolution and Kemalism Lesson According to Revized Bloom's Taxonomy

Abstract: The aim of this study was to investigate the objectives specified in the 8th grade curriculum of the lesson Revolution History of the Turkish Republic and Kemalism, published in 2010, according to the Revized Bloom's Taxonomy. In the study, document analysis techniques of qualitative research methods were applied. In order to form a common perception whilst classifying the objectives according to the Revized Bloom's Taxonomy, 4 researchers have encoded 8 objectives jointly. It was used a two-dimensional Revized Bloom's Taxonomy matrix during the encoding. The researchers then analyzed the 67 objectives independently. To calculate the consistency between the researchers, Miles and Huberman's (1994) Formula (reliability=number of agreements/total number of agreements + disagreements) was used. As the reliability coefficients were at a sufficient level of 70, it was concluded to be reliable. According to the findings the objectives were represented with the conceptual knowledge dimension at the highest level (%92) in the knowledge dimension. It has been determined that there is no objectives for procedural knowledge and meta-cognitive knowledge in the curriculum. Findings obtained in the research has shown that the level of the objectives regarding low-level cognitive processes (%33,3) was lower than the level of those regarding high-level cognitive processes (%66,6). According to the level of the cognitive processes it is concluded that the objectives in the 8th grade curriculum of the lesson Revolution History of the Turkish Republic and Kemalism are not represented in a balanced way. However, it is expected that arranging the objectives in the metacognitive knowledge dimension with procedural knowledge will contribute to a more balanced curriculum.

Key Words: Revized Bloom's Taxonomy, Curriculum, The 8th Grade of the Lesson Revolution History of the Turkish Republic and Kemalism.

* Bu çalışma, 3-5 Ekim 2013 tarihinde Trabzon'da gerçekleştirilen "VI. Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi"nde özet olarak sunulmuştur (Trabzon, Türkiye).

GİRİŞ

Her eğitim etkinliği, öğrencilere yeni davranışlar kazandırmayı ya da onların davranışlarında istenilen değişiklikler oluşturmayı hedefler. Öğrenciye kazandırılması kararlaştırılan bu davranışlar ya da öğrenci davranışlarında oluşturulmak istenen değişiklikler öğretimin kazanımlarıdır (Tekin, 2009). Kazanımlar öğrenilecek içeriğin ve öğrencilerin yaşayacağı deneyimlerin düzenlenmesinde ve değerlendirmesinde yol gösterici olarak nitelendirilmektedir (Anderson ve Krathwohl, 2001; Bilen, 2002; Demirel, 2012; Ertürk, 1998; Varış, 1996). Bu yönüyle kazanımlar, öğretim faaliyetlerinin amaçlı ve planlı bir şekilde yürütülmesinde en temel unsur olarak düşünülmektedir. Dolayısıyla kazanımların öğrencilerde bulunması öngörülen bilgi ve becerileri yansıtır nitelikte olması büyük öneme sahiptir. 2005 yılında Türkiye’de uygulamaya konulan öğretim programlarında; öğrencilere eleştirel, yaratıcı ve yansıtıcı düşünme, problem çözme, empati, değişim ve sürekliliği algılama gibi becerilerin kazandırılması hedeflenmektedir. Programda söz konusu becerilere dönük kazanımlara yer verilmesi bu sıralanan hedeflerin öğrencilere kazandırılması için bir ön koşul niteliği taşımaktadır.

Öğretim programı kazanımlarının, herkesçe aynı biçimde anlaşılmasını sağlayacak açıklıkta ifade edilmesinde ve gözlenebilir öğrenci davranışlarına dönüştürülmesinde yararlı olacağı düşüncesiyle, bazı eğitimciler, eğitim hedeflerini sınıflandırma girişiminde bulunmuşlardır. Bu girişimler arasında fen dersleri ve matematik gibi tek tek derslerin hedeflerini sınıflamaya yönelik olanların yanı sıra her ders ve her eğitim etkinliğine uygun düşecek genel bir sınıflama bulmaya yönelik olanlar da vardır (Tekin, 2009). Bu girişimler içinde Bloom ve arkadaşlarının çalışmaları sonucunda ortaya konan eğitim hedeflerinin genel sınıflaması yaygın bir kabul görmüştür. Bu taksonomi, kazanımlarda öğrenciye kazandırılmak istenen bilgi ve becerilerin düzeylerinin tespitinde netliği arttırarak zihinsel öğrenmelerin kodlanmasını kolaylaştırmaktadır (Anderson ve Sosniak, 1994; Bloom, 1956; Bümen, 2006; Grounlund, 1998; Johnson ve Fuller, 2006; Kropp, Stoker ve Bashaw, 1966; Lipscomb, 2001; Mcbain, 2011; Oermann ve Kathleen, 2013; Özden, 2011; Poole, 2006; Valcke, Wever, Zhu ve Deed, 2009). Ülkemizde de program geliştirme çabalarının önemli yol göstericilerinden olan Bloom Taksonomisi, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan öğretim programlarına altyapı oluşturmuştur (Bümen, 2006).

“Aşamalı Sınıflama” olarak da bilinen Orijinal Bloom Taksonomisi’ne göre bilişsel basamaklar en basitten en karmaşığa doğru; bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve

değerlendirme olmak üzere altı kategoriden oluşmaktadır. Bilgi, kavrama ve uygulama alt kategoriler; analiz, sentez ve değerlendirme üst kategoriler olarak kabul edilmiştir (Anderson ve Krathwohl, 2001; Bloom, 1956; Bloom, Hastings ve Madaus, 1971; Ertürk, 1998; Furst, 1994; Kropp, Stoker ve Bashaw, 1966; Küçükahmet, 2001; Lipscomb, 2001; Saban, 2009; Şahinel, 2002; Wilen, 1991; Zoller, 1993). Ancak hiyerarşik sınıflamaların bazı öğrenme alanlarında (müzik, beden eğitimi, resim vb.) geçerli olmaması (Hanna, 2007), sentezin değerlendirmeden daha alt bir basamakta yer alması (Kreitzer ve Madaus, 1994; Marzano, 2000), bilgi kategorisinin iki boyutlu olması gibi sorunlar ve gelişim ve öğrenme psikolojisi, öğretim yöntemleri ve ölçme-değerlendirme ile ilgili yeni yönelimlerin sınıflamayla birleştirilmesi ihtiyacı doğrultusunda Bloom Taksonomisi Anderson, Krathwohl ve arkadaşları tarafından 2001 yılında revize edilmiştir (Anderson ve Krathwohl, 2001; Bekdemir ve Selim, 2008; Bümen, 2006; Huitt, 2009; Krathwohl, 2002; Turgut ve Baykul, 2012; Zimmerman ve Schunk, 2003).

Revize Edilmiş Bloom Taksonomisi, orijinal taksonomideki tek boyutluluğun aksine iki boyutlu bir yapıda tasarlanmıştır (Anderson ve Krathwohl, 2001; Arı, 2011; Turgut ve Baykul, 2012). Bilgi ve bilme süreçlerini kapsayan Revize Edilmiş Bloom Taksonomisi tablosunun satır boyutunda **bilgi boyutu**, sütun boyutunda da **bilişsel süreç boyutu** yer almaktadır (Abacı ve Akın, 2011; Anderson ve Krathwohl, 2001; Gökler, 2012; Turgut ve Baykul, 2012). Bilgi boyutuna orijinal taksonomiden farklı olarak üstbilişsel bilgi boyutu da eklenerek olgusal, kavramsal, işlemsel ve üstbilişsel bilgi türleri olmak üzere dört alt boyuttan oluşmaktadır. Bilişsel süreç boyutu ise basitten karmaşığa doğru hatırlama, anlama, uygulama, analiz, değerlendirme ve oluşturmanın yer aldığı altı boyutlu bir yapıdan meydana gelmiştir (Anderson ve Krathwohl, 2001; Forehand, 2005; Krathwohl, 2002; Lin, Hou, Wang ve Chang, 2013; Lipscomb, 2001; Näsström, 2008; Pintrich, 2004). Hatırlama, anlama ve uygulama bilişsel süreç boyutu alt düzey bilişsel süreçler, analiz değerlendirme ve oluşturma bilişsel süreç boyutları ise üst düzey bilişsel süreçler olarak kabul edilmektedir (Crowe, Dirks ve Wenderoth, 2008). Revize Edilmiş Bloom Taksonomisi'nin boyutları, alt boyutları ve alt boyutların içerdiği sınıflamalar Tablo 1'de görülmektedir.

Tablo 1: Bilişsel Alanın Yeniden Düzenlenen İki Boyutlu Yapısı*

Bilgi Boyutu		Bilişsel Süreç Boyutu					
		1. Hatırlama	2. Anlama	3. Uygulama	4. Analiz	5. Değerlendirme	6. Oluşturma
A: Olgusal Bilgi	A: Terimlerin Bilgisi	Bildiklerini söyleme, yazılı olarak veya simgelerle veya grafiklerle açıklama	- Çevirme -Örneklendirme - Sınıflama - Özetleme - Yordama - Karşılaştırma - Açıklama	Öğrenilen bir genelleme veya ilkeyi öğretilenin içeriğinden farklı yeni bir duruma uygulama	- Ayrıştırma -Örgütleme ilkelerini analizi -Sistemin işleyişindeki ana ilkelerin analizi	Standartlara ve değer yargılarına uyan bir değer yargısında bulunma	Tutarlı ve işe yarar özgün bir ürün meydan getirme
	A: Özel Ayrıntıların ve Elemanların Bilgisi						
B: Kavramsal Bilgi	B: Sınıflamaların ve Kategorilerin Bilgisi						
	B: İlkelerin ve Genellemelerin Bilgisi						
	B: Modeller, Yapılar ve Kuramların Bilgisi						
C: İşlemsel Bilgi	C: Özel Beceriler ve Algoritmaların Bilgisi						
	C: Bir Alana Özgü Tekniklerin Bilgisi						
	C: Uygun Yöntemi Uygulama Ölçütlerinin Bilgisi						
D: Üstbilişsel Bilgi	D: Stratejilerin Bilgisi						
	D: Uygun Durumlarda ve Koşullarda Bilişsel Görevler Bilgisi						
	D: Kendi Bilgilerini Bilme						

*Krathwohl, 2002

Orijinal taksonomide yapılan değişikliklerden bir diğeri ise öğrenci merkezli öğretim programlarının vurguladığı üst düzey bilişsel becerileri ve bilgileri sınıflandırabilecek şekilde revize edilmiş olmasıdır (Anderson ve Krathwohl, 2001; Zimmerman ve Schunk 2003). Bu bağlamda Revize Edilmiş Bloom Taksonomisi'sinin öğretim programlarında özellikle üst düzey bilişsel becerileri ve bilgileri ölçebilecek kazanımların sınıflandırılmasında ve belirlenmesinde yardımcı olabileceği söylenebilir.

Bütün öğretim programlarında olduğu gibi 8. Sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programı'nda da 2004 yılında önemli değişikliklerin yapıldığı bilinmektedir. Bu değişikliklerden en önemlileri, önceki öğretim programlarından farklı olarak

yeni öğretim programının yapılandırmacılık yaklaşımına dayandırılması ve öğretim programlarında üst düzey öğrenme hedeflerine yer verilmesidir (MEB, 2009).

Alan yazında farklı öğretim programları kazanımlarının Orijinal Bloom Taksonomisi'ne (Çiftçi, 2010; Gazel ve Erol, 2011; Gökler, Aypay ve Arı, 2012) ve Revize Edilmiş Bloom Taksonomisi'ne göre (Arı ve Gökler, 2012; Bekdemir ve Selim, 2008; Eroğlu ve Sarar Kuzu, 2014; Kablan, Baran ve Hazer, 2013; Öner Sünkür ve Gezer, 2013) analizini konu eden araştırmalar bulunmaktadır. Diğer taraftan, 8. Sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programı'ndaki kazanımların Revize Edilmiş Bloom Taksonomisi'ne göre analizini konu edinmiş bir çalışmaya ulaşılammıştır. Bu doğrultuda araştırmmanın amacı, 8. Sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programı'ndaki kazanımları Revize Edilmiş Bloom Taksonomisi'ni kullanarak sınıflamak ve değerlendirmek olarak belirlenmiştir.

YÖNTEM

Bu araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi tekniği kullanılmıştır. Doküman analizi, araştırılması hedeflenen olgu ya da olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin belli ölçütlere sahip olma derecesine göre incelenmesi olarak nitelendirilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 1999). Türkiye Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Talim Terbiye Kurulu'nun (TTK) 2010 yılında yayımladığı kazanımlar araştırmının veri kaynağını oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında 8. Sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programı'nda bulunan 75 kazanım incelenmiştir. Öğretim programında yer alan 5 duyuşsal kazanım analiz dışında tutulmuştur. Söz konusu kazanımlar, Revize Edilmiş Bloom Taksonomisi'nin bilgi ve bilişsel süreç boyutu kullanılarak analiz edilmiştir. Analizlerde kodlama anahtarı olarak Anderson ve Krathwohl (2002) editörlüğünde oluşan çalışma grubunun ortaya koyduğu iki boyutlu bir matris (Revize Edilmiş Bloom Taksonomisi Tablosu) kullanılmıştır. Tablonun dikey boyutundaki satırlar bilgi boyutunu, yatay boyutunda yer alan sütunlar da bilişsel süreç boyutunu içermektedir. Bilgi ve bilişsel süreç boyutu ayırımına esas teşkil eden nokta yanıt aranan sorudur. Bilgi boyutunda öğrenciler ne biliyor sorusuna yanıt aranırken; bilişsel süreç boyutunda öğrenciler nasıl düşünüyor sorusu cevaplanmaya çalışılır. İncelenen kazanımlar, taksonomi tablosundaki yatay ve dikey boyutların kesiştiği hücelere yerleştirilmektedir. Yatay hücelere göre yapılan yerleştirmede kazanım cümlesindeki eylemsi dikkate alınır. Dikey hücelere göre yapılan yerleştirmenin referans noktasını ise kazanımdaki isim temsil eder (Demirel, 2012; Anderson ve Krathwohl, 2001).

İşlem

8. Sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programı kazanımlarının analizi sürecinde Revize Edilmiş Bloom Taksonomisi'nin boyutlarına ilişkin araştırmacılar arasında ortak bir algı oluşması için dört araştırmacı 8 kazanımı birlikte kodlamıştır. Daha sonra, araştırmacılar söz konusu Revize Edilmiş Bloom Taksonomisi matrisini kullanarak 67 kazanımı birbirinden bağımsız olarak incelemiştir. Farklı araştırmacılar tarafından yapılan kodlamaların tutarlılığının karşılaştırılması için dört araştırmacı arasında “görüş birliği” ve “görüş ayrılığı” olan kodlamalar belirlenmiştir. Tüm kazanımlar incelendiğinde; 9 kazanımda görüş ayrılığı olduğu tespit edilmiştir. Bilişsel süreç boyutunda 6; bilgi boyutunda ise 2; hem bilgi hem bilişsel süreç boyutunda 1 kazanım için görüş ayrılığı bulunmuştur. Bu veriler kullanılarak araştırmanın güvenilirlik hesaplaması için Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği “Güvenirlik=Görüş Birliği/(Görüş Birliği+Görüş Ayrılığı)” formülü kullanılmıştır. Sonuç olarak; araştırmacıların yaptığı kodlamalar ile ilgili genel güvenilirlik .88 (66/66+9), bilişsel süreç boyutunda güvenilirlik .91 (68/68+7) ve bilgi boyutunda güvenilirlik .96 (72/72+3) olarak bulunmuştur. Hesaplanan güvenilirlik katsayıları .70'den büyük olduğundan kodlamaların yeterli düzeyde güvenilir olduğu sonucuna varılmıştır (Miles ve Huberman, 1994). Uzmanların görüş ayrılığına düştüğü 9 kazanım incelendiğinde, bu kazanımları dört uzmandan en az üçünün aynı düzeye atadığı saptanmıştır. Bu doğrultuda, görüş ayrılığının olduğu kazanımlarda dört uzmandan üçünün atadığı düzey esas alınmıştır. Aşağıdaki çizelgede analiz de kullanılan Revize Edilmiş Bloom Taksonomisi Tablosu verilmiştir.

Tablo 2: Revize Edilmiş Bloom Taksonomisi Tablosu

BİLGİ BOYUTU	BİLİŞSEL SÜREÇ BOYUTU					
	Hatırlama 1	Anlama 2	Uygulama 3	Analiz 4	Değerlendirme 5	Oluşturma 6
Olgusal bilgi A	A1	A2	A3	A4	A5	A6
Kavramsal bilgi B	B1	B2	B3	B4	B5	B6
İşlemsel bilgi C	C1	C2	C3	C4	C5	C6
Üstbilişsel bilgi D	D1	D2	D3	D4	D5	D6

Aşağıda kazanımların nasıl analiz edildiğine yönelik üç örnek verilmiştir;

1. Atatürk'ün öğrenim hayatı ile ilgili olay ve olguları kavrar.

2. Doğal kaynaklardan verimli şekilde yararlanmaya yönelik projeleri ülkemizin kalkınma politikaları çerçevesinde değerlendirir.

3. Şehir incelemesi yoluyla Cumhuriyet Dönemi'nde mimarlık ve şehir planlaması alanında yapılan çalışmalara örnekler verir.

Bu kazanımları Revize Edilmiş Bloom Taksonomisi matrisine yerleştirmek için, öncelikle her bir kazanımın hangi bilgi türünü içerdiği ve hangi bilişsel süreç kategorisinde yer aldığı tespit edilip, matriste ilgili hücreye yerleştirilmiştir. Buna göre, birinci kazanımındaki, "Atatürk'ün öğrenim hayatı ile ilgili olay ve olgular..." ifadesi, matrisin bilgi boyutunun "olgusal bilgi" kategorisine karşılık gelir. Aynı kazanımın "kavrar" ifadesi ise, bilişsel süreç boyutunun "anlama" kategorisinde yer alır. Böylece bu kazanım, Revize Edilmiş Taksonomi matrisinin "A. Olgusal bilgi" ile "2. Anlama" kategorisinin kesişimi olan **A2** hücresine yerleştirilir. İkinci kazanımındaki, "Doğal kaynaklardan verimli şekilde yararlanmaya yönelik projeler..." ifadesi bilgi boyutunun "Kavramsal bilgi" kategorisine denk düşerken; bu kazanımın "ülkemizin kalkınma politikaları çerçevesinde değerlendirir" ifadesi bilişsel süreç boyutunun "değerlendirme" kategorisinde yer alır. Dolayısıyla bu kazanım matriste, "B. Kavramsal Bilgi" ile "5. Değerlendirme" kategorisinin kesişimi olan **B5** hücresine yazılır. Yine aynı şekilde; üçüncü kazanımın "Şehir incelemesi yoluyla Cumhuriyet Dönemi'nde mimarlık ve şehir planlaması alanında yapılan çalışmalar..." ifadesi bilgi boyutunun "B. Kavramsal Bilgi" kategorisine karşılık gelirken, "örnekler verir" ifadesi bilişsel sürecin "2. Anlama" kategorisini temsil etmektedir. Bu noktadan hareketle; üçüncü kazanım **B2** hücresine yerleştirilmiştir.

BULGULAR

Araştırmadan elde edilen bulgular; 8. Sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programı'nda bulunan toplam 75 kazanım (Ek1) Revize Edilmiş Bloom Taksonomisi'ne göre bilgi ve bilişsel süreç boyutu açısından analiz edilerek tablolar halinde sunulmuştur. Analiz edilen kazanımlar Revize Edilmiş Bloom Taksonomisi matrisine yerleştirilmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3: Revize Edilmiş Bloom Taksonomi Matrisinde İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Kazanımlarının Dağılımı

BİLGİ BOYUTU	BİLİŞSEL SÜREÇ BOYUTU					
	1.Hatırlama	2.Anlama	3.Uygulama	4.Analiz	5.Değerlendirme	6.Oluşturma
A. Olgusal bilgi		1.2., 1.3., 5.1., 5.13.,		2.3., 3.4.,		
B. Kavramsal bilgi		3.3., 3.5., 4.4., 4.7., 4.12., 4.13., 4.16., 4.19., 4.20., 5.2. 5.3., 5.4., 5.7., 5.9., 5.12., 5.14., 5.16., 6.5., 7.4., 7.5., 7.6.,		1.1., 1.4., 2.5., 2.8., 4.2.,4.3., 4.9., 4.22., 5.8., 6.2., 6.4., 7.2., 7.8., 7.12.	1.5., 1.6., 2.1., 2.2., 2.4., 2.6., 2.7., 3.1., 3.2., 3.6., 3.7., 4.1., 4.5., 4.6., 4.8., 4.10., 4.11., 4.14., 4.15., 4.17., 4.18., 4.21., 4.23., 4.24.,4.25., 5.10., 5.11., 6.1., 6.3., 7.1., 7.3., 7.9., 7.10., 7.11.,	
C. İşlemsel bilgi						
D. Üstbilişsel bilgi						

Tablo 3'e göre, Bilgi Boyutu açısından 8. Sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programı'nda bulunan toplam 75 kazanımın 6'sı "olgusal bilgi", 69'u "kavramsal bilgi" ile ilgili iken; Bilişsel Süreç Boyutu açısından da 25'i "anlama", 16'sı "analiz" ve 34'ü "değerlendirme" kategorilerinde yer aldığı görülmektedir. Aşağıda Tablo 4'te, 8. Sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programı'nda bulunan kazanımların frekans ve yüzde değerleri belirtilmiştir.

Tablo 4: 8.Sınıf İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programı Kazanımlarının Revize Edilmiş Bloom Taksonomisi Tablosuna Göre Dağılımı

Bilişsel Süreç Boyutu	Bilgi Boyutu									
	Olgusal Bilgi		Kavramsal Bilgi		İşlemsel Bilgi		Üstbilişsel Bilgi		Toplam	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Hatırlama	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Anlama	4	5,3	21	28	-	-	-	-	25	33,3
Uygulama	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Analiz	2	2,7	14	18,6	-	-	-	-	16	21,3
Değerlendirme	-	-	34	45,3	-	-	-	-	34	45,3
Oluşturma	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Toplam	6	8	69	92	-	-	-	-	75	100

Tablo 4'e göre kazanımların frekans değerlerine bakıldığında, bilişsel süreç boyutunda **hatırlama, uygulama ve oluşturma** düzeyinde kazanım bulunmadığı belirlenmiştir. Aynı şekilde; bilgi boyutunda işlemsel bilgi ve **üstbilişsel bilgi** düzeyinde kazanımın olmadığı görülmektedir. Alt düzey bilişsel basamaklardan olgusal bilginin anlama hücrelerinde 4; kavramsal bilginin anlama hücrelerinde 21 kazanım olduğu belirlenmiştir. Üst düzey bilişsel basamaklarda ise olgusal bilginin analiz hücrelerinde 2; kavramsal bilginin analiz hücrelerinde 14, değerlendirme hücrelerinde 34 kazanım olduğu tespit edilmiştir. Kazanımların yüzdeleri değerlerine bakıldığında ise, bilgi boyutunda; kavramsal bilgi boyutunun %92, olgusal bilgi boyutunun %8 oranında temsil edildiği görülmektedir. Bilgi boyutu açısından kavramsal bilgide yer alan kazanımların bilişsel süreç boyutu açısından da gösterdikleri dağılım incelendiğinde, anlama boyutunda (B2) %28, analiz boyutunda (B4) %18,6 ve değerlendirme boyutunda (B5) %45,3 oranında temsil edildiği görülmektedir. En az kazanımın olgusal bilginin analiz (%2,7) ve anlama (%5,3) bilişsel süreç boyutlarında olduğu belirlenmiştir. Alt düzey bilişsel basamakların oranı %33,3 iken üst düzey bilişsel basamakların oranı %66,6 şeklinde tespit edilmiştir. Diğer bir deyişle, kazanımların yarısından daha fazlasının üst düzey bilişsel basamaklarda olduğu görülmektedir. Üst düzey öğrenmeye uygun kazanımların varlığı olumlu bir durum olmakla birlikte kazanımların dağılımındaki uyumsuzluk olumsuz bir durum olarak yorumlanabilir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada, 8. Sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programı'ndaki kazanımlarının Revize Edilmiş Bloom Taksonomisi kullanılarak incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular sonucunda kazanımların bilgi

boyutunda en fazla **kavramsal bilgi** boyutu ile temsil edildiği saptanmıştır. Kavramsal bilgi boyutu belirli bir konu alanının ya da disiplinin nasıl düzenlendiği ve birbiriyle nasıl çalıştığına yönelik bireyin sahip olduğu bilgileri içerir (Anderson ve Krathwohl, 2001; Demirel, 2012; Turgut ve Baykul, 2012). 8. Sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programı'nda tarih metodolojisine özgü kavramların (kanıt, sebep-sonuç, süreklilik-değişim, benzerlik-farklılık gibi), zaman ve mekâna özgü tarih kavramlarının (Kurtuluş Savaşı, Tekâlif-i Milliye, Kuva-yi Milliye gibi) ve diğer gündelik kavramların (cumhuriyet, demokrasi, Türk milleti, Türkiye, Türkiye Cumhuriyeti Devleti, meclis, TBMM, insan hakları gibi) öğrenilmesi ve öğrencilerin kavramlar arası ilişkileri doğru kurabilme becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmiştir (MEB, 2009). Bu noktadan hareketle 8. Sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programı'nda kavramsal bilgi boyutunu nispeten daha fazla temsil edilmesi beklenen bir durum olarak değerlendirilebilir.

Araştırma sonuçlarına göre kavramsal bilgi boyutundan sonra **olgusal bilgi** boyutu %8 oranında temsil edilmiştir. Olgusal bilgi, öğrencilerin bir disiplini tanımaları ve o disiplinle ilgili sorunları çözmeleri için bilmeleri gereken temel öğelerin bilgisidir (Anderson ve Krathwohl, 2001). Bu boyutta olayların, yerlerin, insanların, tarihin ve bilgi kaynaklarının bilgisi, bir olayın tarihinin ya da önemi gibi çok kesin ve özel bilgiler yer almaktadır. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımında öğretimde öğrenciden olgusal bilginin hatırlanması ya da tanınmasından daha üst düzey bilgi ve beceriler istenmektedir (Anderson ve Krathwohl, 2001). Bu bağlamda yapılandırmacı yaklaşım esas alınarak düzenlenen 8. Sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programı kazanımlarında olgusal bilginin çok az bir oranda temsil edilmesinin beklenen bir durum olduğu söylenebilir.

Araştırmada 8. Sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programı'nda **işlemsel bilgi** alt boyutunda kazanım olmadığı belirlenmiştir. Ancak 8. Sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi'nin amaçları incelendiğinde; tarih konularını öğrencilerin sorun merkezli bir yaklaşımla ele almaları ve öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirmesi hedeflenmektedir. Bu hedeflerin gerçekleştirilmesi için öğrencilerin uygulamalara yönelik işlem yolları bilgisine sahip olmaları gerekmektedir. Dolayısıyla 8. Sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programı kazanımlarında işlemsel bilginin temsil edilmemesi olumsuz bir durum olarak değerlendirilebilir.

Araştırmada **üstbilişsel bilgiye** yönelik kazanımın olmadığı görülmektedir. Üstbilişsel bilgi, öğrencilerin nasıl algıladığına, hatırladığına, düşündüğüne ve eylemde bulunduğu yönelik genel bilişleri hakkında bilgi sahibi olması olarak tanımlanmaktadır. Üstbilişsel bilgiye sahip olan öğrenciler, bilgi ve beceri kazanmanın çeşitli aşamalarında kendi bilişlerini planlar, izler ve düzenler (Baker ve Brown, 1984). Bu durum yapılandırmacı öğrenme sürecinin temel amacı olan; öğrencinin kendi öğrenmesinden sorumlu olması ve öğrenme sürecini kontrol etmesi (Abbott ve Ryan 1999; Anderson ve Krathwohl, 2001; Demirel, 2012; Dunlop ve Grabinger, 1996; Flavell, 1979) ile birebir ilişkilidir. Bu doğrultuda yapılandırmacı yaklaşım esas alınarak düzenlenen 8. Sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programı kazanımlarının da üstbilişsel bilgi boyutunu temsil etmesi beklenmektedir. Bu bağlamda 8. Sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programı'nın üstbilişsel bilgiyi boyutunun **eksik** kaldığı söylenebilir.

Sonuç olarak; 8. Sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programı'nda Revize Edilmiş Bloom Taksonomisi'nin işlemsel bilgi ve üstbilişsel bilgi boyutlarına yönelik herhangi bir kazanımın bulunmadığı görülmektedir. Buna göre 8. Sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programı'nın bilgi boyutunda, tüm boyutları temsil edecek şekilde düzenlenmesi önerilebilir.

Kazanımların bilişsel süreç boyutundaki genel dağılımları incelendiğinde; hatırlama, düzeyinde kazanımın olmadığı görülmektedir. Hatırlama düzeyindeki öğrenme; tanıma ve ezberleme ile öğrenilenlerin basit olarak hatırlanmasıdır. Hatırlama düzeyinin en alt bilişsel süreç olmasına karşın (Nasström, 2008) diğer bilişsel süreç alt boyutlarına temel teşkil etmesi (Mayer, 2002) sebebiyle 8. Sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programı'nda yer alması önerilebilir.

Anlama, bilişsel süreç boyutunda öğrenciden beklenen; bilgiyi farklı bir biçimde ifade etmesi ya da farklı şekillerde ifade edilen bilgileri tanıması ve dönüştürmesidir (Anderson ve Krathwohl, 2001). Birçok ülkenin öğretim programlarında en çok yer verilen bilişsel süreç kategorisinin anlama olduğu görülmektedir (Anderson ve Krathwohl, 2001). 8. Sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programı'nda da kazanımların önemli bir kısmının (%33,3) anlama düzeyinde olduğu görülmektedir. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi'nin genel amaçlarına bakıldığında eylemsi olarak "fark eder (ölçüt olmadan), örnekler verir ve kavrar" ifadelerinin sıklıkla yer aldığı görülmektedir (MEB, 2009). Bu genel amaçlarla

uyumlu olarak düzenlenen kazanımların da önemli bir oranının anlama boyutunda toplanması beklenen bir sonuç olarak değerlendirilebilir.

Araştırmada **uygulama** bilişsel süreç boyutunda kazanım olmadığı saptanmıştır. Uygulama, öğrenci yeni bir durumu yapma ya da bir problemi çözme yöntemini seçtiği ve kullandığı zaman gerçekleşmektedir. Bu açıdan bakıldığında bu basamağın işlemsel bilgi alt boyutunun eyleme dönüştürülmüş hali olduğu söylenebilir. 8. Sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programı kazanımlarında işlemsel bilginin olmaması uygulama boyutuna yönelik kazanımın olmamasını açıklayan bir durum olarak yorumlanabilir (Anderson ve Krathwohl, 2001; Mayer, 2002; Nasström, 2008).

Araştırma sonuçlarına göre kazanımların **analiz** düzeyinde %21,3 oranında temsil edildiği belirlenmiştir. Analiz bir yapının her bir ögesinin diğer öğeler ve tüm yapı ile ilişkisidir. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi'nin genel amaçları incelendiğinde “öğrencilerin yerel tarihi, ulusal tarih ile ilişkilendirmesi” ifadesinin yer aldığı görülmektedir (MEB, 2009). Kazanımlarda da bu genel amaca paralel olarak tarihsel olay ve olguların; zaman, mekân, değişim ve süreklilik algısına göre analizinin hedeflendiği görülmektedir. Bu hedefler doğrultusunda kazanımların analiz düzeyinde, genel amaca uygun şekilde ve yüksek bir oranda temsil edildiği söylenebilir.

Araştırma sonuçlarına göre kazanımlarda bilişsel süreç boyutu açısından en fazla (%45,3) temsil edilen boyut **değerlendirmedir**. 8. Sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programı incelendiğinde, öğrencilerin tarihi olgu ve olayları olumlu-olumsuz özelliklerine göre açıkça ayırt edebilmelerini ve yargıya varabilmelerinin sağlanmasına yönelik kazanımların bulunduğu görülmektedir. Bu kazanımların eylemsilerinde “değerlendirir” ifadesinin olduğu görülmüştür (EK-1). Değerlendirme; ölçüt ve standartları temele alarak yargıda bulunma olarak tanımlanan yapılandırmacı anlayışa uygun üst düzey bilişsel süreç becerisidir (Anderson ve Krathwohl, 2001; Başol, 2013; Erginer, 2006). Bu bağlamda değerlendirme bilişsel süreç boyutunda kazanımların temsil oranının yapılandırmacı yaklaşım esas alınarak düzenlenen 8. Sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programı'nın amaçlarına hizmet ettiği ifade edilebilir.

Araştırmada **oluşturma** bilişsel süreç boyutuna yönelik kazanımın olmadığı görülmektedir. Oluşturma, öğeleri uyumlu bir şekilde bir araya getirerek yeni, özgün bir ürün üretme becerisidir. Bu süreçte öğrenciden yaratıcı düşünme, yazma, inşa etme ve sentezleme becerisini özgün bir şekilde ortaya koyması beklenmektedir (Başol, 2013; Demirel, 2012).

Oluşturma bilişsel süreç boyutunun öğrencilerin üst düzey öğrenmelerini teşvik ederek (Açıkgöz, 2011) bilgiyi işleme sürecini derinleştirdiği söylenebilir (Rickards, 1979). Buna göre, anlamlı öğrenmenin gerçekleşmesi için 8. Sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programı kazanımlarının üst düzey bilişsel öğrenmeleri kazandıracak şekilde düzenlenmesi önerilebilir.

Araştırma sonuçlarına göre, üst düzey bilişsel basamakların oranının (%66,6) alt düzey bilişsel basamakların oranından (%33,3) daha fazla olduğu görülmektedir. Bu sonuç diğer öğretim programı kazanımlarının analizinin yapıldığı çalışmalar ile çelişmektedir (Bekdemir ve Selim, 2008; Gökler, Aypay ve Arı, 2012; Kablan, Baran ve Hazer, 2013). Bu bağlamda 8. Sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programı kazanımlarının yapılandırmacı anlayışa uygun olarak üst düzey bilişsel öğrenmeleri (Biggs, 1996; Driscoll, 1994) diğer öğretim programlarına göre daha fazla temsil ettiği söylenebilir.

Araştırmada 8. Sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programı'nın sadece kazanım bileşeni incelenmiştir. Öğretim programı öğeleri arasında dinamik ilişkilerin olması nedeniyle bir öğretim programının tutarlılığının incelenmesinde tüm bileşenlerinin değerlendirilmesi gerekmektedir (Bümen, 2006; Chyung ve Stepich, 2003). Bu açıklamadan hareketle 8. Sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programı'nın diğer bileşenlerinin de incelenmesi söz konusu öğretim programının bütüncül bir resminin ortaya konmasında yardımcı olabileceği düşünülmektedir.

KAYNAKLAR

- Abbott, J., & Ryan, T. (1999). Constructing Knowledge, Reconstructing Schooling. *Educational Leadership*, 57(3), 66-69.
- Açıkgöz, Ü.K. (2011). *Aktif Öğrenme*. İzmir: Biliş Yayıncılık.
- Abacı, R., & Akın, A., (2011). *Bilişötesi*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Anderson, L.W., & Krathwohl, D.R. (Ed.) (2001). *A Taxonomy for Learning Teaching and Assessing. A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman.
- Arı, A. (2011). Bloom'un Gözden Geçirilmiş Bilişsel Alan Taksonomisinin Türkiye'de ve Uluslararası Alanda Kabul Görme Durumu. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(2), 767-772.
- Arı, A., & Gökler, Z.S. (2012). İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi Kazanımları ve SBS Sorularının Yeni Bloom Taksonomisine Göre Değerlendirilmesi. *X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*, Niğde, 2012.

- Baker, L., & Brown, A. L. (1984). Handbook of Reading Research. In P. D. Pearson, R. Barr, M. L. Kamil & P. Mosenthal (Eds.), *Metacognitive Skills and Reading*. (pp. 353 - 394). New York: Longman.
- Başol, G. (2013). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Baysen, E. (2006). Öğretmenlerin Sınıfta Sordukları Sorular ile Öğrencilerin Bu Sorulara Verdikleri Cevapların Düzeyleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(1), 21-28.
- Bekdemir, M., & Selim, Y. (2008). Revize Edilmiş Bloom Taksonomisi ve Cebir Öğrenme Alanı Örneğinde Uygulaması. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2) 185-196.
- Bıkmaz, F. H. (2002). İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Fen Bilgisi Dersi Yazılı Sınav Sorularının Öğrenme Düzeylerine ve Türlerine Göre Analizi. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8, 74-85.
- Biggs, J. (1996). Enhancing Teaching through Constructive Alignment. *Higher Education*, 32, 347-364.
- Bilen, M. (2002). *Plandan Uygulamaya Öğretim*. Ankara: Anı yayıncılık.
- Bloom, B.S. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals, Handbook I: The Cognitive Domain*. New York: David McKay Company Inc.
- Bloom, B.S., Hastings, J.T., & Madaus, G.F. (1971). *Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning*. New York: McGraw- Hill.
- Bümen, N.T. (2006). Program Geliştirmede Bir Dönüm Noktası: Yenilenmiş Bloom Taksonomisi. *Eğitim ve Bilim*, 31(142), 3-14.
- Chyung, S.Y., & Stepich, D. (2003). Applying The “Congruence” Principle of Bloom’s Taxonomy to Design Online Instruction. *Quarterly Review of Distance Education*, 4(3), 317-330.
- 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.
- Çiftçi, Ö. (2010). İlköğretim Türkçe Öğretim Programında 5. Sınıfa Ait Okuduğunu Anlama Kazanımlarının Bilişsel Beceriler Yönünden Değerlendirilmesi. *Journal of Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27(2), 161-184.
- Demirel, Ö. (2012). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Driscoll, M.P. (1994). *Psychology of Learning for Instruction*. Boston: Allyn & Bacon Inc.
- Dunlop, J.C., & Grabinger, R.S. (1996). *Rich Environments for The Active Learning in Higher Education*. Wilson, G. B. (Ed.). *Constructing Learning Environments: Case Studies in Instructional Design*. Englewood Cliffs, New Jersey: Educational Technology Publications.
- Erginer, E. (2006). *Öğretimi Planlama, Uygulama ve Değerlendirme*, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Eroğlu, D., & Sarar Kuzu, T. (2014). Türkçe Ders Kitaplarındaki Dilbilgisi Kazanımlarının ve Sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre Değerlendirilmesi. *Başkent University Journal of Education*, 1(1), 72-80.
- Ertürk, S. (1998). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayını.

- Flavell, J.H. (1979). Metacognition and Cognitive Monitoring: A New Area of Cognitive-Developmental Inquiry. *American Psychologist*, 34, 906 - 911.
- Forehand, M. (2005). Bloom's taxonomy: original and revised. *Emerging Perspectives on Learning, Teaching and Technology*. 15.09.2013 tarihinde http://projects.coe.uga.edu/epltt/index.php?title=Bloom%27s_Taxonomy adresinden alınmıştır.
- Furst, E. (1994). Bloom's Taxonomy: Philosophical and Educational Issues. In Anderson, L. And Sosniak, L. (Eds.) *Bloom's Taxonomy: A Forty-Year Retrospective* (pp.28-40). Chicago: The National Society for the Study of Education.
- Gazel, A.A., & Erol, H. (2011). İlköğretim 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Programındaki Kazanımların Taksonomik Açıdan Değerlendirilmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 5(2), 202-222.
- Gökler, Z.S. (2012). *İlköğretim İngilizce Dersi Hedefleri Kazanımları SBS Soruları ve Yazılı Sınav Sorularının Yeni Bloom Taksonomisine Göre Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Gökler, Z.S., Aypay, A., & Arı, A. (2012). İlköğretim İngilizce Dersi Hedefleri Kazanımları SBS Soruları ve Yazılı Sınav Sorularının Yeni Bloom Taksonomisine Göre Değerlendirilmesi. *Eğitimde Politika Analizi Dergisi*, 1(2), 115-133.
- Gronlund, N.E. (1998). *Assessment of Student Achievement*. Boston: Allyn and Bacon.
- Hanna, W. (2007). The New Bloom's Taxonomy: Implications for Music Education. *Arts Education Policy Review*, 108(4), 7-16.
- Huitt, W. (2009). Bloom et al.'s Taxonomy of The Cognitive Domain. *Educational Psychology Interactive*. Valdosta, GA: Valdosta State University. Retrieved 9 April 2013, from <http://www.edpsycinteractive.org/topics/cogsys/>.
- Johnson, C.G., & Fuller, U. (2006) Is Bloom's Taxonomy Appropriate for Computer Science. Berglund, A. ed. *6th Baltic Sea Conference on Computing Education Research (Koli Calling 2006)*, Koli National Park, Finland, 115-118.
- Kablan, Z., Baran, T., & Hazer, Ö. (2013). İlköğretim Matematik 6-8 Öğretim Programında Hedeflenen Davranışların Bilişsel Süreçler Açısından İncelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 14(1), 347-366.
- Krathwohl, D.R. (2002). A revision of Bloom's Taxonomy: An Overview. *Theory into Practice*, 41(4), 212-218.
- Kreitler, A., & Madaus, G. (1994). *Empirical Investigations of the Hierarchical Structure of the Taxonomy*. In Anderson, L. & Sosniak, L. (Eds.). *Bloom's Taxonomy: A Forty-Year Retrospective*. (64-81). Chicago: The National Society for the Study of Education.
- Kropp, R.P., Stoker, H.W., & Bashaw, W.L. (1966). The Validation of the Taxonomy of Educational Objectives. *Journal of Experimental Education*, 34, 69-76.
- Küçükahmet, L. (2001). *Öğretim İlke ve Yöntemler*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Lin, P.C., Hou, H.T., Wang, S.M., & Chang K.E. (2013). Analyzing Knowledge Dimensions and Cognitive Process of Aproject-Based. *Online Computers & Education*, 60, 110-121.
- Lipscomb, J.W. (2001). Is Bloom's Taxonomy Better than Intuitive Judgement for Classifying Test Questions? *Education*, 106(1), 102-108.

- Marzano, R.J. (2000). *Designing a New Taxonomy of Educational Objectives*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Mayer, R.E. (2002). Rote Versus Meaningful Learning. *Theory Into Practice*, 41(4), 226-232.
- McBain, R. (2011). *How High can Student Sthink? A Study of Students' Cognitive Levels Using Bloom's Taxonomy In Social Studies*. ERIC. Retrieved from: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&...> on May 11, 2013.
- MEB, (2009). *Sekizinci Sınıf İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programı*. 05.08.2013 tarihinde <http://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretim-programlari/icerik/72> adresinden alınmıştır.
- Miles, MB. & Huberman, AM. (1994). *Qualitative Data Analysis* (2nd edition). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Näsström, G. (2008). Measurement of Alignment Between Standards and Assessment. Department of Educational Measurement Umeå University. Retrieved from: umu.diva-portal.org/smash/get/diva2:142244/FULLTEXT01 on April 7, 2013.
- Oermann, M.H., & Kathleen B.G. (2013). *Evaluation and Testing in Nursing Education*. Springer Publishing Company.
- Öner Sünkür, M., & Gezer, M. (2013). Fen Bilimleri Dersi Kazanımlarının Revize Edilmiş Bloom Taksonomisine Göre Analizi. *4th International Conference on New Horizons in Education* (İNTE), 25-27 Haziran 2013, Roma, İtalya.
- Özden, Y. (2011). *Öğrenme ve Öğretme*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Pintrich, P. (2004). A Conceptual Framework for Assessing Motivation and Self-Regulated Learning in College Students. *Educational Psychology Review*, 16(4) 385-407.
- Poole, R.L. (2006). Characteristics of The Taxonomy of Educational Objectives: Cognitive Domain—A Replication. *Psychology in the Schools*, 9(1), 83–88.
- Rickards, J. (1979). Adjunct Post Questions in Text: A Critical Review of Methods and Processes. *Review of Educational Research*, 49, 181-196.
- Saban, A. (2009). *Öğrenme-Öğretme Süreci: Yeni Teori ve Yaklaşımlar*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Şahinel, S. (2002). *Eleştirel Düşünme*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Tekin, H. (2009). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Yargı Yayınevi.
- Turgut, M. F., & Baykul Y. (2012). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Valcke, M., De Wever, B., Zhu, C., & Deed, C. (2009). Supporting Active Cognitive Processing in Collaborative Groups: The Potential of Bloom's Taxonomy as a Labeling Tool. *The Internet and Higher Education*, 12165-172.
- Varış, F. (1996). *Eğitimde Program Geliştirme: Teori ve Teknikler*. Ankara: Alkim Yayıncılık.
- Wilén, W. (1991). *Questioning Skills for Teachers. What Research Says to the Teacher?* 3rd Ed. Washington, DC: National Education Association. (ERIC Document Reproduction Service No: ED 332983).

- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (1999). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Zimmerman, B.J., & Schunk, D.H. (2003). *Educational Psychology: A Century of Contributions*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Zoller, U. (1993). Are Lecture and Learning Compatible? Maybe for LOCS: Unlikely for HOCS. *Journal of Chemical Education*, 70(3), 195-197.

EK-1

Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programı Kazanımları

1. Ünite: Bir Kahraman Doğuyor

- 1.1. Atatürk'ün çocukluk dönemini ve bu dönemde içinde bulunduğu toplumun sosyal ve kültürel yapısını analiz eder. (B4)
- 1.2. Atatürk'ün öğrenim hayatı ile ilgili olay ve olguları kavrar. (A2)
- 1.3. Atatürk'ün askerlik hayatı ile ilgili olay ve olguları kavrar. (A3)
- 1.4. Örnek olaylardan yola çıkarak Atatürk'ün çeşitli cephelerdeki başarılarıyla askerî yeteneklerini ilişkilendirir. (B4)
- 1.5. Atatürk'ün fikir hayatının oluşumuna ve gelişimine etki eden Selanik, Manastır, Sofya ve İstanbul şehirlerindeki ortamın rolünü fark eder. (B5)
- 1.6. Atatürk'ün 1919'a kadar bulunduğu görevler ve yaptığı hizmetleri, üstlendiği Millî Mücadele liderliği açısından yorumlar. (B5)

2. Ünite: Millî Uyanış: Yurdumuzun İşgaline Tepkiler

- 2.1. I. Dünya Savaşı'nda Osmanlı Devleti'nin durumunu, topraklarının paylaşılması ve işgali açısından değerlendirir. (B5)
- 2.2. Mondros Ateşkes Anlaşması'nın imzalanması ve uygulanması karşısında Osmanlı yönetiminin, Mustafa Kemal'in ve halkın tutumunu değerlendirir. (B5)
- 2.3. Kuvâ-yı Millîye ruhunun oluşumunu, millî cemiyetleri ve millî varlığa düşman cemiyetlerin faaliyetlerini analiz eder. (A4)
- 2.4. Mustafa Kemal'in Millî Mücadelenin hazırlık döneminde yaptığı çalışmaları millî bilincin uyandırılması, millî birlik ve beraberliğin sağlanması açısından değerlendirir. (B5)
- 2.5. Misak-ı Milli'nin kabulünü ve Büyük Millet Meclisi'nin açılışını "ulusal egemenlik", "tam bağımsızlık" ilkeleri ve vatanın bütünlüğü esasları ile ilişkilendirir. (B4)
- 2.6. Hıyanet-i Vataniye Kanunu'nun çıkarılma gerekçelerini ve uygulama sürecini değerlendirir. (B5)
- 2.7. İstanbul yönetimince imzalanan Sevr Antlaşması'na karşı Mustafa Kemal'in ve Türk milletinin tutumunu değerlendirir. (B5)
- 2.8. Mustafa Kemal'in Millî Mücadeleyi örgütlerken karşılaştığı sorunlara bulduğu çözüm yollarını, onun liderlik yeteneği ile ilişkilendirir. (B4)

3. Ünite: "Ya İstiklâl, Ya Ölüm!"

- 3.1. Kurtuluş Savaşı'nda Doğu ve Güney cephelerinde yapılan mücadeleleri, sebep ve sonuçları açısından değerlendirir. (B5)
- 3.2. Batı cephesinde Kuvâ-yı Millîye birliklerinin faaliyetlerini ve düzenli ordunun kurulmasını değerlendirir. (B5)
- 3.3. Kurtuluş Savaşı'nın yaşandığı ortamda Atatürk'ün Maarif Kongresi yaparak Türkiye'nin millî ve çağdaş eğitimine verdiği önemi kavrar. (B2)
- 3.4. Türk milletinin millî birlik, beraberlik ve dayanışmasının ifadesi olarak Tekâlîf-i Millîye Kararları'nın uygulamalarını inceler. (A4)
- 3.5. Sakarya Meydan Savaşı'nın ve Büyük Taarruz'un kazanılmasında Atatürk'ün rolünü fark eder. (B2)

3.6. Türk milletinin Kurtuluş Savaşı sürecinde elde ettiği askerî başarılarının ulusal ve uluslararası etkilerini değerlendirir. (B5)

3.7. Örnek eser incelemeleri yaparak dönemin toplumsal olaylarının sanat ve edebiyat üzerine yansımalarını fark eder. (B5)

4.Ünite: Çağdaş Türkiye Yolunda Adımlar

4.1. Millî egemenlik anlayışının güçlendirilmesi sürecinde saltanatın kaldırılmasını değerlendirir. (B5)

4.2. Sevr ve Lozan Antlaşmalarını karşılaştırarak Lozan Antlaşması'nın sağladığı kazanımları analiz eder. (B4)

4.3. İzmir İktisat Kongresi'nde alınan kararları, millî iktisat anlayışı ve tasarruf bilinci açılarından inceler. (B4)

4.4. Ankara'nın başkent oluşunun gerekçelerini açıklar. (B2)

4.5. Cumhuriyetin ilân edilmesini, Türkiye'de demokrasi rejiminin gerekleri ile bağdaştırarak değerlendirir. (B5)

4.6. 3 Mart 1924'te kabul edilen kanunların gerekçelerini ve toplum hayatında meydana getirdiği değişimleri fark eder. (B5)

4.7. Atatürk'ün çok partili siyasî hayata verdiği önemi kavrar. (B2)

4.8. Şapka ve Kıyafet İnkılâbını, tekke ve zaviyelerin kapatılmasını, miladî takvim ve uluslararası saat uygulamasının kabulünü millî kimlik kazanma ve çağdaşlaşma çerçevesinde değerlendirir. (B5)

4.9. Hukuk alanındaki gelişmeleri, Medeni Kanun'un Türk aile yapısında ve kadının toplumdaki yerinde meydana getirdiği değişiklikleri analiz eder. (B4)

4.10. Şeyh Said İsyanını çağdaş, demokratik ve laik Türkiye Cumhuriyeti'ne karşı tepkiler ve uluslararası ilişkiler açısından değerlendirir. (B5)

4.11. Kabotaj Kanunu'nu millî egemenlik hakları ve Türk denizciliğinde meydana getirdiği gelişmeler bakımından değerlendirir. (B5)

4.12. Mustafa Kemal'e suikast girişimini cumhuriyete yönelik tehditler çerçevesinde yorumlar. (B2)

4.13. Büyük Nutuk'un söyleniş amaçlarını, içeriğini ve tarihsel niteliğini kavrar. (B2)

4.14. Harf İnkılâbını ve Millet Mekteplerini, eğitimin yaygınlaştırılması ve çağdaş Türk toplumunun oluşturulması açılarından değerlendirir. (B5)

4.15. Menemen Kubilay Olayını Türk milletinin cumhuriyet yönetimindeki kararlılığı ve çok partili siyasî hayata etkisi açısından değerlendirir. (B5)

4.16. Şehir incelemesi yoluyla Cumhuriyet Döneminde mimarlık ve şehir planlaması alanında yapılan çalışmalara örnekler verir. (B2)

4.17. Ölçü ve tartıların değişmesini çağdaşlaşma çerçevesinde değerlendirir. (B5)

4.18. Atatürk'ün millî kültür ve millî kimlik oluşturmak ve geliştirmek için dil ve tarih alanında yaptığı çalışmaları değerlendirir. (B5)

4.19. 1933 Üniversite Reformundan hareketle Atatürk'ün bilimsel gelişme ve kalkınmaya verdiği önemi kavrar. (B2)

4.20. Soyadı Kanunu'nun kabulünün gerekçelerini ve Mustafa Kemal'e "Atatürk" soyadı verilmesini millî kimlik kazanma ve çağdaşlaşma çerçevesinde açıklar. (B2)

- 4.21. Atatürk'ün kadınlara sağladığı sosyal ve siyasal hakları dönemin çeşitli ülkelerindeki kadın haklarıyla karşılaştırarak değerlendirir. (B5)
- 4.22. Atatürk Döneminde sağlık alanında yapılan işleri devletin temel görevleri bağlamında inceler. (B4)
- 4.23. Atatürk Orman Çiftliği örneğinden yola çıkarak Atatürk'ün modern tarımın gelişimine ve çevre bilincine verdiği önemi fark eder. (B5)
- 4.24. Örnek olaylardan yararlanarak Atatürk'ün sanata ve spora verdiği önemi fark eder. (B5)
- 4.25. Onuncu Yıl Nutku'ndan hareketle yapılan inkılâpları, Atatürk'ün geleceğe yönelik hedeflerini ve Türk milletinin özelliklerini değerlendirir. (B5)

5. Ünite: Atatürkçülük

- 5.1. Atatürkçülüğün amaç ve niteliklerini kavrar. (A2)
- 5.2. Dönemin şartlarını göz önünde bulundurarak dünyada ve ülkemizde Atatürk'ün düşünce sisteminin oluşmasında etkili olan olaylar hakkında çıkarımlarda bulunur. (B2)
- 5.3. Millî güç unsurlarının Atatürk'ün yönetim anlayışındaki yerini ve önemini kavrar. (B2)
- 5.4. Cumhuriyetçilik ilkesinin önemini ve cumhuriyet yönetiminin Türk toplumuna sağladığı faydaları kanıtlara dayalı olarak açıklar. (B2)
- 5.5. Bir Türk vatandaşı olarak cumhuriyetin Türk milletine kazandırdığı vatandaşlık temel hak ve sorumlulukları bilincini kazanır.(DUYUŞSAL)
- 5.6. Atatürk'ün milliyetçilik ilkesinden yola çıkarak millî birlik ve beraberliğin önemine inanır.(DUYUŞSAL)
- 5.7. Atatürk'ün "Türkiye Cumhuriyeti'ni kuran Türkiye halkına Türk milleti denir." özdeyişinden hareketle "Ne mutlu Türk'üm diyene !" ifadesinin anlam ve önemini kavrar. (B2)
- 5.8. Millî egemenlik, eşitlik, adalet, demokratik hak kavramlarını Atatürkçü düşünce sistemindeki halkçılık ilkesi ile ilişkilendirir. (B4)
- 5.9. Devletçilik ilkesinin devlete siyasî, sosyal ve kültürel alanda yüklediği görevleri açıklar. (B2)
- 5.10. Ulusal ve uluslararası faktörlerin devletçilik ilkesinin benimsenmesindeki etkisini değerlendirir. (B5)
- 5.11. Laiklik ilkesinin devlet yönetimi, hukuk ve eğitim sistemi ile sosyal alanda meydana getirdiği değişimlerden yola çıkarak bu ilkenin temel esaslarını fark eder. (B5)
- 5.12. İnkılapçılık ilkesini, Türk ulusunun millî kültür değerlerini geliştirerek çağdaşlaşmasının bir aracı olarak kavrar. (B2)
- 5.13. Atatürk ilkelerinin amaçları ve ortak özellikleri hakkında çıkarımlarda bulunur. (A2)
- 5.14. Atatürkçü düşünce sisteminden yola çıkarak, Atatürk ilke ve inkılâplarını oluşturan temel esasları belirler. (B2)
- 5.15. Atatürk ilkelerinin modern Türkiye'nin kuruluşu ve gelişmesindeki yerine ve önemine inanır. (DUYUŞSAL)
- 5.16. Türk Milli Mücadelesinin ve Atatürkçülüğün, bağımsızlık savaşı veren mazlum milletlere örnek olduğunu fark eder. (B2)
- 5.17. Atatürk ilke ve inkılâplarına sahip çıkma ve devamlılığını sağlama konusunda kişisel sorumluluk alır. (DUYUŞSAL)

6.Ünite: Atatürk Dönemi Türk Dış Politikası Ve Atatürk'ün Ölümü

- 6.1. Lozan Barış Antlaşması'nın Türk dış politikasının gelişimine yaptığı etkileri değerlendirir. (B5)
- 6.2. Atatürk Dönemi Türk dış politikasının temel ilkelerini ve amaçlarını analiz ederek Türk dış politikası hakkında çıkarımlarda bulunur. (B4)
- 6.3. Atatürk'ün Hatay'ı ülkemize katmak konusunda yaptıklarını ve bu uğurda gösterdiği özveriye fark eder. (B5)
- 6.4. Atatürk'ün ölümü üzerine yayımlanan yazılı ve görsel kanıtlardan hareketle onun kişilik özellikleri ile fikir ve görüşlerinin evrensel değerine ilişkin çıkarımlarda bulunur. (B4)
- 6.5. Türk milletinin ulu önderine ebedî bağlılığını ve minnet duygusunu ifade etmek yönündeki çabalarını fark eder. (B2)

7. Ünite: Atatürk'ten Sonra Türkiye: İkinci Dünya Savaşı ve Sonrası

- 7.1. İkinci Dünya Savaşı'nın sebep, süreç ve sonuçlarını Türkiye'ye etkileri açısından değerlendirir. (B5)
- 7.2. Türkiye'de çok partili siyasî hayata geçişi hızlandıran gelişmeleri demokrasinin gerekleri açısından inceler. (B4)
- 7.3. Türkiye'nin dünya üzerindeki konumunun öneminden yola çıkarak İkinci Dünya Savaşı sonrası değişen ülkeler arası ilişkileri değerlendirir. (B5)
- 7.4. İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra Türkiye'de meydana gelen toplumsal, kültürel ve ekonomik gelişmeleri fark eder. (B2)
- 7.5. 1945 sonrası insan hak ve özgürlükleri ile demokratik anlayışın gelişimine yönelik uygulamalara örnekler verir. (B2)
- 7.6. Türk Silahlı Kuvvetlerinin önemini ve görevlerini kavrar. (B2)
- 7.7. Türkiye Cumhuriyeti'nin temel niteliklerine yönelik iç ve dış tehditlere karşı korunması konusunda duyarlı olur.(DUYUŞSAL)
- 7.8. SSCB'nin dağılmasının dünyaya ve ülkemize etkileri hakkında çıkarımlarda bulunur. (B4)
- 7.9. Türkiye ve yakın çevresindeki enerji kaynaklarının siyasî ve ekonomik önemini değerlendirir. (B5)
- 7.10. Körfez Savaşlarının Türkiye'ye siyasî, sosyal, askeri ve ekonomik etkilerini değerlendirir. (B5)
- 7.11. Doğal kaynaklardan verimli şekilde yararlanmaya yönelik projeleri ülkemizin kalkınma politikaları çerçevesinde değerlendirir. (B5)
- 7.12. Türkiye-Avrupa Birliği ilişkilerini tarihsel gelişimi açısından analiz eder. (B4)

SUMMARY

Each educational activity aims acquiring new behaviors to students or creating the desired changes in their behaviors. These behaviors planned to gain to students or changes desired to create in behaviors of them are the gains of education. Objectives are considered as guiding in preparation and evaluation of which are content to be learned and experiences students will have. From this aspect, objectives is considered the most basic factor in carrying out teaching activities in a purposeful and planned manner. Therefore, it has great importance that the objectives reflect the knowledge and skills foreseen in students. In the curriculum of implemented in Turkey in year of 2005; it is aimed to gain to students some skills as critical, creative and reflective thinking, problem solving, empathy detection of continuity and change.

Including objectives about mentioned skills has feature of precondition to gain the student these listed aims. Some of educators have attempted to the classification educational objectives in thought of it will be useful in conversion of student behavior that are able to be observed and in expression by everyone will be understood in the same format and fluency. Among these attempts, as well as science and math courses that are aimed to classification of course objectives, there are also aiming a general classification that would be compatible with each course and each training event. Within these attempts, training objectives in general classification was has gained widespread acceptance laid down in the results of study of Bloom and his colleagues. This taxonomy makes it easy to the encoding of cognitive learning, by increasing the clarity in determining the levels of knowledge and skills of students that are aimed to gain by students in objectives. Bloom's Taxonomy which is one of the important guiding effort of curriculum development in Turkey as well, has provided a basis for teaching programs prepared by the Ministry of Education. According to the Original Bloom's Taxonomy known as "Hierarchic classification", cognitive steps consists of six categories including from the simplest towards to the most complex of the; knowledge, understanding, application, analysis, synthesis and evaluation. Knowledge, understanding and application considered to be sub-categories; and analysis, synthesis and evaluation as the top categories. Bloom's Taxonomy, was revised in 2001 Anderson, Krathwohl and by friends by the reasons of being valid the hierarchical classification in some of learning areas (music, physical education, pictures, etc..), falling into the synthesis to one step lower than of the evaluation, problems such as being two-dimensional the knowledge dimension and in need to combine with the taxonomy in related to new approaches development and the psychology of learning, teaching methods and assessment and evaluation.

Revized Bloom's Taxonomy is designed in structure of two-dimensional style, contrary to single-dimensionality of the Original Taxonomy. In the row size of Revised Bloom's Taxonomy table including knowledge and process of knowing stands knowledge dimension, and in column size cognitive process

dimension. Revised Bloom's Taxonomy consist of four sub-dimensions including factual, conceptual, procedural, and metacognitive knowledge types on different the Original Taxonomy of as well by adding metacognitive knowledge to knowledge dimension. Cognitive processes dimension has occurred from six-dimensional structure from simple to complex as the remember, understand, apply, analyze, evaluate and create. Another of the changes made to the Original Taxonomy is its revision that is able to classify the higher-level cognitive skills and information emphasized by student-centered curriculum. In this context, it can be said that Revised Bloom's Taxonomy may assist in determining and classification of objectives which especially can measure higher-level cognitive skills and knowledge in teaching of curriculum. Just as in all teaching programs, it is known that significant changes have been made in the 8th grade curriculum of the lesson Revolution History of the Turkish Republic and Kemalism, in 2004. Distinct from the previous curriculum the most important of these changes is basing the new curriculum to constructivism approach and involving high-level learning objectives in teaching programs.

The aim of this study was to investigated the objectives specified in the 8th grade curriculum of the lesson Revolution History of the Turkish Republic and Kemalism, published in 2010, according to the Revised Bloom's Taxonomy. In the study, document analysis techniques of qualitative research methods were applied. In order to form a common perception whilst classifying the objectives according to the Revised Bloom's Taxonomy, 4 researchers have encoded 8 objectives jointly. It was used a two-dimensional Revised Bloom's Taxonomy matrix during the encoding. The researchers then analyzed the 67 objectives independently. To calculate the consistency between the researchers, Miles and Huberman's (1994) Formula (reliability=number of agreements/total number of agreements + disagreements) was used. As the reliability coefficients were at a sufficient level of 70, it was concluded to be reliable.

According to the findings the objectives were represented with the conceptual knowledge dimension at the highest level (%92) in the knowledge dimension. It has been determined that there is no objectives for procedural knowledge and meta-cognitive knowledge in the curriculum. Findings obtained in the research has shown that the level of the objectives regarding low-level cognitive processes (%33,3) was lower than the level of those regarding high-level cognitive processes (%66,6). According to the level of the cognitive processes it is concluded that the objectives in the 8th grade curriculum of the lesson Revolution History of the Turkish Republic and Kemalism are not represented in a balanced way. However, it is expected that arranging the objectives in the metacognitive knowledge dimension with procedural knowledge will contribute to a more balanced curriculum.