



**SOSYAL BİLGİLER KAZANIMLARININ VE DERS
KİTAPLARINDAKİ SORULARIN YENİLENMİŞ BLOOM
TAKSONOMİSİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ**

Sezgin Elbay

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

MAYIS, 2023

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren on iki (12) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Sezgin

Soyadı : Elbay

Bölümü : Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi

İmza :

Teslim tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı: Sosyal Bilgiler Kazanımlarının ve Ders Kitaplarındaki Soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre Değerlendirilmesi

İngilizce Adı: Evaluation of Social Studies Acquisitions and Questions in Social Studies Textbooks According to Revised Bloom's Taxonomy

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı : Sezgin Elbay

İmza :

JÜRİ ONAY SAYFASI

Sezgin Elbay tarafından hazırlanan “Sosyal Bilgiler Kazanımlarının ve Ders Kitaplarındaki Soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre Değerlendirilmesi” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği / oy çokluğu ile Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Doç. Dr. Tuba ŞENGÜL BİRCAN

.....

Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Başkan: Prof. Dr. Mehmet Ali ÇAKMAK

.....

Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Üye: Dr. Öğrt. Üye. Hatice TÜRE

.....

Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı, Anadolu Üniversitesi

Tez Savunma Tarihi: 08/05/2023

Bu tezin Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans Tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Şaban ÇETİN

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

TEŞEKKÜR

Bu tezin planlanması ile hazırlanmasında en büyük desteği veren değerli hocam Doç. Dr. Tuba ŞENGÜL BİRCAN'a ve tezi değerlendiren saygıdeğer jüri üyeleri Prof. Dr. Mehmet Ali akmak ve Dr. Öğrt. Üye. Hatice TÜRE'ye sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

**SOSYAL BİLGİLER KAZANIMLARININ VE DERS
KİTAPLARINDAKİ SORULARIN YENİLENMİŞ BLOOM
TAKSONOMİSİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ**
(Yüksek Lisans Tezi)

Sezgin ELBAY
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
Mayıs, 2023

ÖZ

Bu çalışmanın temel amacı, Sosyal Bilgiler kazanımlarını ve ders kitapları ölçme-değerlendirme bölümlerindeki soruları, “Yenilenmiş Bloom Taksonomisi” perspektifinden değerlendirmektir. Bunun için araştırmada betimsel (tarama) desen işe koşulmuştur. Çalışmanın veri kaynaklarını; Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’ndaki kazanım ile 2021-2022 yılında ortaokullarda okutulan Sosyal Bilgiler ders kitapları ölçme-değerlendirme bölümlerindeki sorular oluşturmuştur. Çalışmada veriler, araştırmacı tarafından hazırlanan “Bilişsel Basamağın Belirlenmesini Sağlayan Uzman Değerlendirme Formu” aracılığıyla toplanmıştır. Ulaşılan veriler üzerinde betimsel analiz ile Ki Kare Testi yapılmıştır. Analizler neticesinde; kazanımların daha çok kavramsal bilgiyi analiz etmek, soruların ise olgusal bilgiyi anımsamak seviyelerine karşılık geldiği saptanmıştır. Bu bağlamda kazanım ve soruların bilişsel seviyeleri arasında bir uyumun olmadığı sonucuna varılmıştır.



Anahtar Kelimeler : Sosyal Bilgiler, Yenilenmiş Bloom Taksonomisi, Kazanım

Sayfa Adedi : 91+xiii

Danışman : Doç. Dr. Tuba ŞENGÜL BİRCAN

**EVALUATION OF SOCIAL STUDIES LEARNING OUTCOMES &
QUESTIONS IN SOCIAL STUDIES TEXTBOOKS ACCORDING TO
REVISED BLOOM'S TAXONOMY**

(M. S. Thesis)

Sezgin ELBAY

GAZI UNIVERSITY

INSTITUTE OF EDUCATIONAL SCIENCES

May, 2023

ABSTRACT

The main purpose of this study is to evaluate the Social Studies learning outcomes, and the questions in the measurement-evaluation sections of the textbooks from the perspective of “Revised Bloom's Taxonomy”. For this, descriptive (screening) design was used in the study. Data sources of the study; with the learning outcomes in the Social Studies Curriculum, the Social Studies textbooks taught in secondary schools in 2021-2022 formed the questions in the measurement-evaluation sections. In the study, the data were collected through the “Master Evaluation Form for the Determination of Cognitive Stage” prepared by the researcher. Chi-Square Test was conducted with descriptive analysis on the obtained data. As a result of the analyzes, it was determined that the acquisitions correspond to the levels of analyzing conceptual knowledge and the questions to remembering factual knowledge.

Keywords : Social Studies, Revised Bloom's Taxonomy, Learning Outcome

Page Number : 91+xiii

Supervisor : Doç. Dr. Tuba ŞENGÜL BİRCAN

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	iii
TEŞEKKÜR.....	iv
ÖZ	v
ABSTRACT	vii
İÇİNDEKİLER.....	viii
TABLolar LİSTESİ.....	xii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xiii
BÖLÜM I	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	5
1.2. Araştırmanın Amacı	8
1.2.1. Araştırmanın Alt Amaçları	8
1.3. Araştırmanın Önemi.....	10
1.4. Araştırmanın Sınırlıkları	11
1.5. Tanımlar	11
BÖLÜM II.....	14
KAVRAMSAL ÇERÇEVE	14
2.1. Sosyal Bilgiler Dersi.....	14

2.1.1. Sosyal Bilgilerin Tanımı	14
2.1.2. Sosyal Bilgilerin Felsefesi	15
2.1.3. Sosyal Bilgilerin Önemi	16
2.1.4. Sosyal Bilgilerin Yapısal Özellikleri.....	17
2.2. Bloom Taksonomisi (BT).....	18
2.3. Yenilenmiş Bloom Taksonomisi (YBT): Bir Boyuttan İki Boyuta.....	25
2.3.1. Bilişsel Süreç Boyutu	27
2.3.1.1. Anımsamak.....	29
2.3.1.2. Anlamak.....	29
2.3.1.3. Uygulamak.....	30
2.3.1.4. Analiz etmek	31
2.3.1.5. Değerlendirmek	31
2.3.1.6. Yaratmak.....	31
2.3.2. Bilgi Boyutu	32
2.3.3. Bilişsel Süreç ve Bilgi Boyutları Arasındaki İlişki	34
2.4. İlgili Araştırmalar	35
2.4.1. Eğitim Bilimleri ve Alan Eğitimi Kapsamında Yapılan Araştırmalar ...	35
2.4.2. Sosyal Bilgiler Eğitimi Kapsamında Yapılan Araştırmalar	38
BÖLÜM III	41
YÖNTEM.....	41
3.1. Araştırmanın Deseni.....	41
3.2. Veri Kaynakları (Çalışma Grubu)	42
3.3. Kodlama Şeması.....	45
3.4. Veri Toplama Aracı	46
3.5. Veri Analizi.....	46

3.6. Geçerlik ve Güvenirlik	48
BÖLÜM IV	49
BULGULAR	49
4.1. 4. Sınıf İçin:.....	49
4.1.1. Öğretim Programı'ndaki Kazanımların YBT'ye Göre Dağılımı	49
4.1.2. Ders Kitabı Ölçme-Değerlendirme Bölümündeki Soruların YBT'ye Göre Dağılımı	50
4.1.3. Öğretim Programı'ndaki Kazanımlar ile Ders Kitabındaki Soruların Bilişsel Seviyeleri Arasındaki Uyuşum/Uyuşmazlık Durumu.....	52
4.2. 5. Sınıf İçin:.....	55
4.2.1. Öğretim Programı'ndaki Kazanımların YBT'ye Göre Dağılımı	55
4.2.2. Ders Kitabı Ölçme-Değerlendirme Bölümündeki Soruların YBT'ye Göre Dağılımı	55
4.1.3. Öğretim Programı'ndaki Kazanımlar ile Ders Kitabındaki Soruların Bilişsel Seviyeleri Arasındaki Uyuşum/Uyuşmazlık Durumu.....	57
4.3. 6. Sınıf İçin:.....	60
4.3.1. Öğretim Programı'ndaki Kazanımların YBT'ye Göre Dağılımı	60
4.3.2. Ders Kitabı Ölçme-Değerlendirme Bölümündeki Soruların YBT'ye Göre Dağılımı	61
4.3.3. Öğretim Programı'ndaki Kazanımlar ile Ders Kitabındaki Soruların Bilişsel Seviyeleri Arasındaki Uyuşum/Uyuşmazlık Durumu.....	63
4.4. 7. Sınıf İçin:.....	66
4.4.1. Öğretim Programı'ndaki Kazanımların YBT'ye Göre Dağılımı	66
4.4.2. Ders Kitabı Ölçme-Değerlendirme Bölümündeki Soruların YBT'ye Göre Dağılımı	66

4.4.3. Öğretim Programı'ndaki Kazanımlar ile Ders Kitabındaki Soruların Bilişsel Seviyeleri Arasındaki Uyuşum/Uyuşmazlık Durumu.....	68
BÖLÜM V	72
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	72
5.1. Sonuç ve Tartışma.....	72
5.2. Öneriler	78
KAYNAKLAR.....	80
EKLER	90
EK. BiBaBeF	90

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Bilgi ve Bilişsel Süreç Boyutları ile Program Öğeleri Arasındaki Kesişim	26
Tablo 2. Bilişsel Süreç Boyutunun Temel ve Alt Kategorileri (Anderson vd., 2001)	28
Tablo 3. Bilgi Boyutu ve Örnekler (Anderson vd., 2001, s. 29).....	33
Tablo 4. YBT'nin 2 Boyutu Arasındaki İlişki	34
Tablo 5. Kazanımların Sınıf Seviyelerine Göre Dağılımı (MEB, 2018, s. 12)	42
Tablo 6. Analiz Dışı Bırakılan Kazanımlar (MEB, 2018, s. 14-22).....	42
Tablo 7. Soru Türlerinin Sınıf Seviye ve Ünitelerine Göre Dağılımı	43
Tablo 8. Verileri Analiz Etmek İçin Kullanılan Kodlama Şeması	45
Tablo 9. Öğrenme Kategorileri ve İlgili Soru Sözcükleri (Yılmaz, 2017)	47
Tablo 10. Öğretim Programı'nda Yer Alan Kazanımların YBT'ye Göre Dağılımı.....	50
Tablo 11. Ölçme-Değerlendirme Bölümündeki Soruların YBT'ye Göre Dağılımı.....	50
Tablo 12. Kazanım ve Soruların YBT'ye ilişkin Ki-Kare Testi Sonuçları	54
Tablo 13. Öğretim Programı'nda Yer Alan Kazanımların YBT'ye Göre Dağılımı.....	55
Tablo 14. Ölçme-Değerlendirme Bölümündeki Soruların YBT'ye Göre Dağılımı.....	56
Tablo 15. Kazanım ve Soruların YBT'ye ilişkin Ki-Kare Testi Sonuçları	59
Tablo 16. Öğretim Programı'nda Yer Alan Kazanımların YBT'ye Göre Dağılımı.....	60
Tablo 17. Ölçme-Değerlendirme Bölümündeki Soruların YBT'ye Göre Dağılımı.....	61
Tablo 18. Kazanım ve Soruların YBT'ye ilişkin Ki-Kare Testi Sonuçları	65
Tablo 19. Öğretim Programı'nda Yer Alan Kazanımların YBT'ye Göre Dağılımı.....	66
Tablo 20. Ölçme-Değerlendirme Bölümündeki Soruların YBT'ye Göre Dağılımı.....	66
Tablo 21. Kazanım ve Soruların YBT'ye ilişkin Ki-Kare Testi Sonuçları	70

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Bloom'un eğitim hedeflerini (kazanım) sınıflandırdığı taksonomik sistem	5
Şekil 2. BT'nin bilişsel seviyeleri	19
Şekil 3. BT'te yapılan güncellemeler/değişiklikler	26
Şekil 4. Tüm ünitelerdeki soruların YBT'ye göre dağılımı	52
Şekil 5. Kazanımların YBT'ye göre yüzdelik dağılımı.....	53
Şekil 6. Soruların YBT'ye göre yüzdelik dağılımı.....	53
Şekil 7. Kazanım ve soruların bilişsel seviye yüzdelerinin karşılaştırılması	54
Şekil 8. Tüm ünitelerdeki soruların YBT'ye göre dağılımı	57
Şekil 9. Kazanımların YBT'ye göre yüzdelik dağılımı.....	58
Şekil 10. Soruların YBT'ye göre yüzdelik dağılımı.....	58
Şekil 11. Kazanım ve soruların bilişsel seviye yüzdelerinin karşılaştırılması	59
Şekil 12. Tüm ünitelerdeki soruların YBT'ye göre dağılımı	63
Şekil 13. Kazanımların YBT'ye göre yüzdelik dağılımı.....	64
Şekil 14. Soruların YBT'ye göre yüzdelik dağılımı.....	64
Şekil 15. Kazanım ve soruların bilişsel seviye yüzdelerinin karşılaştırılması	65
Şekil 16. Tüm ünitelerdeki soruların YBT'ye göre dağılımı	68
Şekil 17. Kazanımların YBT'ye göre yüzdelik dağılımı.....	69
Şekil 18. Soruların YBT'ye göre yüzdelik dağılımı.....	69
Şekil 19. Kazanım ve soruların bilişsel seviye yüzdelerinin karşılaştırılması	70

BÖLÜM I

GİRİŞ

Amerika Birleşik Devletleri'nde (ABD) Sosyal bilgilerin kökeni, doğası ve amacı 20. yüzyıl boyunca güçlü bir şekilde tartışılmıştır (Barr, Barth ve Shermis, 1978; Hertzberg, 1981; Ross, 2000). Bu nedenle sosyal bilgiler alanında birbiriyle rekabet eden çeşitli yaklaşımlar ortaya çıkmıştır. Birbiriyle rekabet eden yaklaşımların bir sonucu olarak çeşitli ve farklı türde öğretim programları geliştirilmiştir. Ancak sosyal bilgiler alanında rekabet eden öğretim programı geleneklerine rağmen, 1999 yılında Sosyal Bilgiler Ulusal Kurulu (National Council for the Social Studies [NCSS]) Yıllık Konferansı başkanlık konuşmasının kapanışında Richard Theisen, sosyal bilgilerin özünü şu şekilde belirtmiştir: *“Bir misyonumuz var: Çocuk ve genç yetişkinlerin vatandaşlık için eğitimi.”* (Theisen, 2000, s. 6). Bu çerçevede vatandaşlar, spesifik olarak sosyal kaygılarla ilgili kamu ile özel yaşamı ilgilendiren konularda bilinçli ve aktif karar vermek için gerekli bilgi, beceri, değer ve eğilimlere sahip olmalıdırlar (Ross, 2000). Bu amacı gerçekleştirmek için de Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programları (SBDÖP) geliştirilmekte ve/veya güncellenmektedir.

SBDÖP'un doğasını anlamaya yönelik her türlü çaba, en başından itibaren en az 2 temel soruyu yanıtlamayı gerektirmektedir. İlk olarak, “öğretim programı” tam olarak nedir? İkincisi de “SBDÖP” nedir? (Ross, 2006).

Yirminci yüzyıldan bu yana yapılan çalışma ve araştırmalar öğretim programı hakkında büyük bir literatür üretmiştir. Ancak neyin öğretim programı olarak sayıldığına dair kesin bir tanım yapılamamıştır. Bu anlamda öğretim programı hakkında, program ders konularından oluşan resmi bir belge mi, bir plan mı yoksa değerlendirme aracı mıdır? gibi sorgulamalar yapılmıştır. Öte yandan son zamanlarda öğretim programı, öğrencilerin öğrenme fırsatlarını ortaya çıkarmak için okul deneyimlerinin toplamı (Demirel, 2020) şeklinde tanımlanmıştır. Dolayısıyla öğretim programının çeşitli parçalardan oluşan bütünsel bir doğaya sahip olduğu söylenebilir. Bu parçalar: Hedef/amaç ve kazanımlar, içerik/tema veya öğrenme alanı, öğrenme-öğretme süreci ile değerlendirmedir.

Sosyal bilgilerin, öğretim programlarının temel uğraşı alanlarından biri olarak kabul edilmesi nispeten kısa ve çalkantılı bir geçmişe sahiptir. Bununla birlikte, SBDÖP'un temel içeriği -insan deneyiminin zaman ve mekân boyunca incelenmesi- her zaman eğitim çabalarının merkezinde olmuştur (Elbay, 2021; Ross, 2006). Sosyal bilgilerin öğretim programlarına resmi olarak dâhil edilmesi ABD Milli Eğitim Derneği (National Education Association [NEA]) Ortaokulların Yeniden Düzenlenmesi Komisyonu Sosyal Bilgiler Komitesi'nin vatandaşlık değerlerinin geliştirilmesine vurgu yapan nihai raporu olan 1916'da Ortaöğretimde Sosyal Bilgiler'in yayınlanmasıyla olduğu genel olarak kabul edilmektedir. İlgili amaçları ortaöğretimin reformu ve tarihin temel bir okul konusu olarak dâhil edilmesi olan NEA ve Amerikan Tarih Derneği'nin önceki komisyonları, Sosyal Bilgiler Komitesi'ni büyük ölçüde etkilemiştir. Bu nedenle çağdaş SBDÖP'un kökleri, en az iki ayrı öğretim programı reformu çabasına kadar izlenebilir. Bunlar: Akademik tarihin öğretim programına girişi ve vatandaşlık eğitimidir (Ross, 2006).

Okula resmi girişinden bu yana, sosyal bilgiler, Amerikan Tarih Derneği'nin 1930'lardaki Sosyal Bilgiler Komisyonu'nun 16 ciltlik raporundan son ulusal öğretim programı standartları hareketine kadar çok sayıda komisyon ve panel çalışmasına konu olmuştur. Son zamanlarda SBDÖP'un 7 öğrenme alanında daha az olmamak üzere ayrı ve rakip

öğretim program standartları yayınlanmıştır. Bunlar: ABD ve küresel tarih, ekonomi, coğrafya, yurttaşlık bilimi, psikoloji ve sosyal bilgilerdir.

Türkiye’de benzer bir gelişim süreci izleyen sosyal bilgiler hareketi başlangıçta (1926’dan 1962’ye kadar) Tarih, Coğrafya ve Yurt Bilgisi olarak ayrı disiplinler halinde okutulmuş ve bu ayrı disiplinlere özel olarak farklı öğretim programları geliştirilmiştir. 1962 senesinde Yurttaşlık Bilgisi, Coğrafya ile Tarih alanları toplulaştırılarak, “Toplum ve Ülke İncelemeleri” adını almış; 1968 senesine gelindiğinde bu ad “Sosyal Bilgiler” olmuştur. Ancak 1985 yılında yeniden ayrı disiplin anlayışına dönülerek Sosyal Bilgiler dersi, Tarih ve Coğrafya olarak iki alana ayrılmıştır. En son olarak 1998 yılında 8 yıllık kesintisiz eğitime koşut olarak Coğrafya ile Tarih alanları yeniden toplulaştırılarak “Sosyal Bilgiler” alanı ve öğretim programı okul hayatına girmiştir.

Yirminci yüzyıl boyunca ve 21. yüzyıla kadar, SBDÖP, hayata uyum hareketi, ilerici eğitim, sosyal yeniden inşacılık ve milliyetçi tarih gibi çeşitli yaklaşımların hüküm sürdüğü ideolojik bir savaş alanı olmuştur. SBDÖP’un doğası, amacı ve içeriği hakkındaki tartışmalar bugün de devam etmektedir. Rekabet halindeki gruplar SBDÖP’un genel çerçevesi için “sosyal meseleler yaklaşımı”, “tarih ve coğrafyanın disiplinler bir incelemesi” ya da “sosyal adalet eylemi” noktasında tartışmaktadırlar (Evans, 2004; Hursh ve Ross, 2000; Ross ve Marker, 2005; Thornton, 2004).

SBDÖP’un genel çerçevesi noktasında yapılan tartışmalar sosyal bilgilerde program geliştirme ve/veya güncelleme çalışmalarını da etkilemiştir. Çünkü öğretim programının genel çerçevesi; yani felsefi, toplumsal ve psikolojik temellerine yönelik yapılan tartışmalar programın yapısını da şekillendirmektedir (Sönmez, 2020). Bu bağlamda belirli kuramsal temellere yönelik geliştirilen ve/veya güncellenen öğretim programları kazanımların türü ve düzeylerini de etkilemektedir.

Türkiye’de 2005/2006 eğitim-öğretim yılında uygulamaya konulan SBDÖP, geçmiş programlardaki davranışçı çerçeveden çok yapılandırmacı çerçeveye göre geliştirilmiştir.

Bu program öğrenciyi öğrenme-öğretme sürecinin merkezinde konumlandırması, öğrencinin derslere etkin bir şekilde katılmasının sağlanması, okul örgütünün yaşama hazırlıktan çok yaşamın bizzatı kendisini içermesi gerektiği fikrinin programa egemen olması, bilgiyi ezberlemek yerine bilgiyi kendi yaşantısına uygun olarak inşa eden bir öğrenci profili inşa etmeyi amaçlaması, yalnızca bilgi ile beceriyi değil değerlerin de vurgulandığı çağa uygun bir programdır (Özdemir, 2014). 2018 yılında güncellenen SBDÖP da 2005 yılında geliştirilen SBDÖP ile benzer özellikler göstermektedir (Mindivanlı Akdoğan ve Ceylan, 2021). Örneğin 2005 SBDÖP’ta 9 olan öğrenme alanı 2018 yılında 7’ye düşürülmüş, “Grup, Kurum ve Sosyal Örgütler, Zaman, Süreklilik ve Değişim ile Güç, Yönetim ve Toplum” öğrenme alanları 2018 yılındaki programda yer almamış; Güç, Yönetim ve Toplum ile Grup, Kurum ve Sosyal Örgütler Etkin Vatandaşlık adı altında birleştirilmiştir.

2018 yılında güncellenen SBDÖP’ta, öğrencilerden bilgi, beceri ve değer gibi farklı boyutlarda kazanımlara sahip olmaları beklenmektedir. Başka bir anlatımla daha önceki yıllarda öğrencilerden tek boyutlu ve daha düşük düzeylerde hedef/davranışları edinmeleri beklenirken; artık bilgi, beceri ve değer çok boyutlu olarak bir arada verilebildiği kazanım mantığına geçilmiştir. Kazanımlar, öğrencilerin edinmesi icap eden değer, beceri ve bilgi olarak sınıf seviyelerine göre aşamalandırılmıştır. Piramidi andıran bu aşamalandırılmış sisteme eğitim kazanımlarının taksonomik sınıflandırılması denilmektedir (Bloom, 1956). Şekil 1’de ilk kez eğitim kazanımlarını sınıflandıran Bloom’un taksonomik sistemi sunulmaktadır.



Şekil 1. Bloom'un eğitim hedeflerini (kazanım) sınıflandırdığı taksonomik sistem

Şekil 1 incelendiğinde, Bloom Taksonomisi'nin (BT) farklı bilişsel süreçlerin hiyerarşik bir şekilde kademelendirilmesine dayanan sınıflandırma sistemine uygun olduğu görülmektedir. Taksonominin kullanımındaki amaç; öğrencilerin düşünsel olarak öğrenmeleri gereken hedefleri (kazanımları), basitten karmaşığa ve kolaydan zora doğru organize etmektir. Bu anlamda öğrenme sürecinde alttaki basamak ve/ya basamakların tamamlanmış olmasıyla birlikte bir üstteki basamağa geçilebilmektedir. Ancak bu sınıflandırma sistemi düşünsel süreçleri tek boyutlu ele alarak (sadece bilişsel süreç boyutu: bilgi, kavrama, uygulama... gibi) bilgi boyutunu ve bilişsel süreç ile bilgi boyutu arasındaki ilişkiyi ihmal etmiştir. Bu nedenle Bloom'un (1956) geliştirdiği taksonomi Anderson ve Krathwohl (2001) tarafından yenilenmiştir. Dolayısıyla Anderson ve Krathwohl (2001) tarafından yenilenen BT, SBDÖP'ta yer alan kazanım ve Sosyal Bilgiler ders kitabındaki ölçme-değerlendirme bölümlerinin yapılandırılmasında temel bir başvuru kaynağı olmuştur. Bununla koşut olarak bu bölümde araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, sınırlılıkları ile araştırmada çokça vurgulanan teknik kavramların tanımlarına değinilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Bu araştırma, BT'nin yenilenmiş/gözden geçirilmiş sürümüne dayanmaktadır (Anderson ve Krathwohl, 2001). Dolayısıyla "Yenilenmiş Bloom Taksonomisi (YBT)" bu

araştırmada kuramsal çerçeve olarak kullanılmıştır. YBT, Bloom'un orijinal taksonomisinden uyarlanarak geliştirilmiştir. BT'ten farklı olarak YBT, iki boyutu kapsamaktadır. Bunlar, bilişsel süreç ve bilgi boyutlarıdır.

Artan bilişsel karmaşıklığın bir sonucu olarak bilişsel süreç boyutu 6 seviyeden (anımsamak, anlamak, uygulamak, analiz etmek, değerlendirmek ve yaratmak) oluşmaktadır. Buna karşılık bilgi boyutu 4 kategoriye (olgusal, kavramsal, işlemsel ve üştbilişsel) kapsamaktadır. Bilişsel süreç ile bilgi boyutları arasındaki temel farklılık; bilişsel süreç boyutunda yer alan seviyeler arasında hiyerarşık bir bağlantının bulunmasına rağmen bilgi boyutunun herhangi bir karmaşıklık seviyesine işaret etmemesidir.

Küresel ölçekte eğitim sistemlerinin önceliklerinden biri, eğitimde kalitenin arttırılmasıdır. Bunun için öğretim programı geliştirme/güncelleme, kalite güvencesi ile bilim disiplinleri arasında bütünleşmeyi sağlama çalışmaları yapılmaktadır (Ukobizaba ve Nizeyimana, 2021). Bu yapılanların bir sonucu olarak öğretim programının öğeleri (kazanım, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme-değerlendirme) arasında bir uyumun arandığına tanık olunmaktadır. Tam bu noktada YBT, program öğeleri arasında öğrenme hedeflerinin bilişsel seviyeleri açısından bir uyum/denklik kurulması gerektiğini vurguladığı için ön plana çıkmaktadır (Anderson vd., 2014). Bu durum yakın zamanda yürütölen çalışma ve araştırmalara da yansımaktadır.

YBT'ye ilişkin yürütölen kuramsal temelli çalışmalarda, programın öğeleri arasındaki uyumun incelendiği belirlenmiştir (Darwazeh, 2017; Darwazeh ve Branch, 2017; Forehand, 2010; Krathwohl, 2002). Buna karşılık uygulamaya dönük araştırmalarda ise genel olarak program öğelerinin YBT'ye göre analiz edilmesi amaçlanmıştır (Akhan, 2021; Büken ve Artvinli, 2021; Büyükalan Filiz ve Baysal, 2019; Demir, 2015; Gezer, şahin, Öner Sünkür ve Meral, 2014; Gültekin ve Burak, 2019; Mindivanlı Akdoğan ve Ceylan, 2021; Özdemir, Altıok ve Baki, 2015). Daha az sayıda yapılan araştırmada ise YBT açısından programın ölçme-değerlendirme ögesi incelenmiştir (Baghaei, Bagheri ve

Yamini, 2021; Candeğer, 2016; Oran ve Karalı, 2019; Shara, 2020; Sholikah, 2021; Şanlı ve Pınar, 2017; Tayyeh, Dehham ve Muhammed, 2021; Uymaz ve Çalışkan, 2019). Sınırlı sayıda yapılan çalışmada ise YBT açısından ders kitaplarındaki soruların incelendiği saptanmıştır (Akhan ve Öztürk, 2021).

Sosyal bilgiler eğitimi kapsamında YBT'ye yönelik olarak yapılan araştırmaların ise daha çok 2005 yılında geliştirilen SBDÖP'ten kaynaklandığı görülmektedir (Ceylan, 2019; Demir, 2015; Özdemir vd., 2015; Şanlı ve Pınar, 2017). Çok az sayıdaki araştırmanın ise 2018 yılında güncellenen SBDÖP'teki kazanımların tamamı (Büyükalın Filiz ve Baysal, 2019) veya bir kısmına (Büken ve Artvinli, 2021; Gültekin ve Burak, 2019) yönelik olarak yürütüldüğü saptanmıştır. Aynı zamanda 2005 ve 2018 SBDÖP'te yer alan kazanımları YBT'ye göre karşılaştıran (Önlen, Tatan ve Ünal İbret, 2020) ve sınav soruları (Uymaz ve Çalışkan, 2019) ile bazı sınıf seviyelerinde ders kitaplarında yer alan ölçme-değerlendirme sorularını (Oran ve Karalı, 2019) YBT'ye göre analiz eden araştırmalara da rastlanmıştır.

Yapılan çalışma ve araştırmalar bütünsel olarak değerlendirildiğinde bunların program öğelerinin bazı unsurlarını -kazanım ve ölçme-değerlendirme- YBT açısından analiz etmeye dönük olduğu söylenebilir. Ancak bu araştırmanın kapsamındaki “Sosyal Bilgiler Öğretim Programı’ndaki kazanımlar (MEB, 2018) ve ders kitabı ölçme-değerlendirme bölümlerindeki sorular”ın YBT açısından araştırma ve çalışmalara konu olmadığı belirlenmiştir. Bu durum SBDÖP'teki kazanımlar ile Sosyal Bilgiler ders kitapları ölçme-değerlendirme bölümlerindeki soruların YBT açısından bilişsel seviyelerinin ortaya çıkarılması ve bu öğeler (kazanım/ölçme-değerlendirme) arasındaki uyumun/denkliğin olup/olmadığının anlaşılması noktasında eksikliklere neden olmaktadır. Oysaki öğrenme ürünlerinin kalitesinin belirlenmesinde; kazanımların bilişsel seviyelerinin belirlenmesi ve bunlara uygun olarak ölçme-değerlendirme yapılması önem taşımaktadır (Anderson vd., 2014; Demirel, 2020; Sönmez, 2020). Başka bir anlatımla mevcut alanyazının genişletilebilmesi için bu yöndeki araştırma ve çalışmalara ihtiyaç vardır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Sosyal Bilgiler, her şeyden önce öğrencilerin vatandaşlık ve toplumda barış içerisinde bir arada yaşama yeterliklerini geliştirmeyi amaçlayan bir temel eğitim dersidir. Sosyal Bilgiler dersi sayesinde genç kuşaklara sosyal bilgi ve beceriler ile birlikte milli-manevi değerler de kazandırılmaya çalışılmaktadır. Kazandırılmaya çalışılan bu sosyal bilgi/beceri ve değerler, ortak bir kültürün devamının sağlanması ve nesiller arasında ilişki kurulmasında temel bir bağlantı noktası oluşturmaktadır. Bunun için genç kuşaklar, okul içi ve dışında birtakım planlı-programlı eğitim yaşantılarından geçirilmektedirler. Bu anlamda öğretim programları geliştirilmekte/güncellenmektedir.

SBDÖP (MEB, 2018), sosyal bilgi/beceri ve değer odağında güncellenmiştir. Bunlar kazanımlar adı altında öğretim programında yerini almıştır. Kazanımlar, öğretim programının içeriğini oluşturan temaların içerisinde farklı bilişsel seviyelere karşılık gelecek şekilde ifade edilmiştir. Öğrencilerin akademik başarıları da bu kazanımların bilişsel seviyelerine uygun olarak geliştirilen/hazırlanan ölçme-değerlendirme yöntem, teknik ve/ya araçları ile tespit edilmeye çalışılmaktadır. Yani kazanımlar ve ölçme-değerlendirme için belirlenen soruların bilişsel seviyeleri arasında bir uyumun/denkliğin olması gerekmektedir. Öğrencilerin öğrenme seviyelerinin hâlihazırdaki durumu ve kazanımlar bakımından eksiklikleri olup/olmadığı da yine bu sayede saptanmaya çalışılmaktadır. Bu bağlamda araştırmanın temel amacı, 2018 SBDÖP'teki bilişsel alanın kapsamına giren kazanım ve Sosyal Bilgiler ders kitapları (4, 5, 6 ve 7. sınıf) ölçme-değerlendirme bölümlerindeki soruların YBT'nin bilgi birikimi ve bilişsel süreç boyutlarının hangi seviyelerine denk geldiğini saptamak ve buna ilişkin karşılaştırmalı bir inceleme yapmaktır.

1.2.1. Araştırmanın Alt Amaçları

1- 4. sınıf için:

- a) Öğretim programındaki kazanımlar YBT açısından nasıl bir dağılım göstermektedir?
- b) Ders kitaplarının ölçme-değerlendirme bölümündeki sorular YBT'ye göre nasıl bir dağılım göstermektedir?
- c) Öğretim programındaki kazanım ile ders kitaplarının ölçme-değerlendirme bölümündeki sorular arasında bir uyum/örtüşme bulunmakta mıdır?

2- 5. sınıf için:

- a) Öğretim programındaki kazanımlar YBT açısından nasıl bir dağılım göstermektedir?
- b) Ders kitaplarının ölçme-değerlendirme bölümündeki sorular YBT'ye göre nasıl bir dağılım göstermektedir?
- c) Öğretim programındaki kazanım ile ders kitaplarının ölçme-değerlendirme bölümündeki sorular arasında bir uyum/örtüşme bulunmakta mıdır?

3- 6. sınıf için:

- a) Öğretim programındaki kazanımlar YBT açısından nasıl bir dağılım göstermektedir?
- b) Ders kitaplarının ölçme-değerlendirme bölümündeki sorular YBT'ye göre nasıl bir dağılım göstermektedir?
- c) Öğretim programındaki kazanım ile ders kitaplarının ölçme-değerlendirme bölümündeki sorular arasında bir uyum/örtüşme bulunmakta mıdır?

4- 7. sınıf için:

- a) Öğretim programındaki kazanımlar YBT açısından nasıl bir dağılım göstermektedir?

- b) Ders kitaplarının ölçme-değerlendirme bölümündeki sorular YBT'ye göre nasıl bir dağılım göstermektedir?
- c) Öğretim programındaki kazanım ile ders kitaplarının ölçme-değerlendirme bölümündeki sorular arasında bir uyum/örtüşme bulunmakta mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Araştırmanın bulguları, kuram ve uygulamaya dönük çeşitli katkılar sağlamıştır.

A. Kuram bakımından:

- Araştırmanın sonucu; Sosyal Bilgiler kazanımları ve ders kitapları ölçme-değerlendirme bölümlerindeki soruların bilişsel seviyelerini YBT'ye göre analiz etme yolu hakkında genel bilgi sağlamaya ilişkin katkılar sağlayacaktır.
- Sosyal Bilgiler kazanım ve ders kitaplarını analiz etmeye dönük her türden çalışma ve araştırma için temel bir referans çerçevesi sağlayacaktır.

B. Uygulama bakımından:

- Yazara, Sosyal Bilgiler kazanım ve ders kitapları ölçme-değerlendirme bölümlerinde yer alan soruları analiz etme konusundaki bilgi ve becerisini geliştirmesi açısından faydalı olarak bu çalışma sayesinde ona yeni bir deneyim kazandırabilmiştir.
- Kitap yazarları için araştırmanın sonucu, öğrenci için nitelikli kitap tasarlarlarken kazanımların bilişsel seviyelerini göz önünde bulundurmalarını sağlayacaktır.
- Araştırmanın sonucu Sosyal Bilgiler öğretmenleri için kazanımların bilişsel seviyelerine ilişkin bilgiler vererek öğrenme materyallerini tasarlarlarken bunların seviyelerini göz önünde bulundurma ve ölçme-değerlendirme sorularını kazanımların bilişsel seviyelerine uygun olarak değerlendirmelerini sağlayacaktır.
- Araştırmacılar için bu araştırmanın bulguları şu şekilde önemli olabilir: Bu konular üzerinde daha fazla araştırma ve çalışma yapmak isteyen araştırmacılar için bu araştırma temel bir kaynak olarak kullanılabilecektir. Ayrıca ders kitabındaki diğer

sorular için de aynı yöntem ile kazanım uyumuna yönelik çalışmalara ışık tutabilecektir.

1.4. Araştırmanın Sınırlıkları

Yazar, araştırmanın sınırlıklarını şu şekilde belirlemiştir:

A. Araştırmanın konusu bakımından:

- Araştırmanın konusu, SBDÖP'taki (MEB, 2018) bilişsel alan kazanımları ve Sosyal Bilgiler ders kitapları ölçme-değerlendirme bölümlerindeki sorular ile sınırlıdır.

B. Araştırmanın amacı bakımından:

- Araştırmanın amacı, MEB tarafından her tür ortaokulda (resmi ve özel) ders kitabı olarak okutulan Sosyal Bilgiler ders kitapları ile sınırlıdır.

C. Araştırmanın zamanı bakımından:

- Araştırmanın yapıldığı dönem 2021-2022 eğitim-öğretim yılıdır.
- Araştırma kapsamında incelenen ders kitapları 2021-2022 eğitim-öğretim yılında okutulan kitaplarla sınırlıdır.

1.5. Tanımlar

Bloom Taksonomisi (BT): BT, insan bilişinin farklı düzeylerini -yani düşünme, öğrenme ve anlama- tanımlamak ve ayırt etmek için kullanılan bir sınıflandırma sistemidir. BT, diğer sayısız kullanımın yanı sıra, öğretmenlerin öğretmesi ve öğrencilerin öğrenmesine yardımcı olabilecek bilişsel, duyuşsal ve devinişsel becerilerin hiyerarşik bir sıralamasıdır (Armstrong, 2010). BT, öğretmenlerin öğrenme ve değerlendirme yöntemlerini tartışmaları için ortak bir dil sağlamak üzere geliştirilmiştir. Taksonomiden belirli öğrenme çıktıları elde edilebilir; ancak taksonomi en yaygın olarak öğrenmeyi çeşitli bilişsel düzeylerde değerlendirmek için kullanılır. Bu bağlamda BT aracılığıyla, üst düzey düşünceden alt düzey düşünceye kadar her bir bilişsel düzey tanımlanmaktadır. Bir eğitimcinin BT'yi

kullanmasının amacı, alt düzey bilişsel becerilerden yola çıkarak öğrencilerinde üst düzey düşünceyi teşvik etmektir (Bloom, 1956).

Sosyal Bilgiler Dersi: T.C. Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı tüm resmi/özel ilk (4. sınıf) ve ortaokullarda (5, 6 ve 7. sınıf) öğretim programlarının bir parçası olarak okutulan, sosyal ilişkiler ile toplumun işleyişiyle ilgili ve genellikle Tarih, Hukuk, Ekonomi, Yurttaşlık, Sosyoloji, Coğrafya ve Antropoloji konularının toplu öğretim ilkelerine göre bir araya getirilmesiyle oluşturan bir derstir.

Sosyal Bilgiler Ders Kitapları: Temel eğitimin 4, 5, 6 ve 7. sınıfları için Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'ndaki (MEB, 2018) kazanım, tema, öğretme-öğrenme süreci ile ölçme-değerlendirme boyutları doğrultusunda hazırlanan ve öğrenme amaçlı kullanılan basılı bir öğretim materyalidir (Sever ve Koçoğlu, 2013).

Taksonomi: Taksonomi, canlılar dünyasının çeşitliliğini incelemeyi amaçlayan doğa bilimlerinin bir dalıdır. Bu aktivite, canlı organizmaları türler açısından tanımlama, sınırlandırma ve onları takson adı verilen hiyerarşik kategoriler halinde düzenlemeyi içerir. Bu kategorilerin bilim topluluğu tarafından tanınması, bunların tanımının uygunluğu, bir ismin atfedilmesi ve canlı organizmalar içindeki sınıflandırılmasına dayanır (Önder, 1998). Çağdaş taksonomi artık, yeni türlerin varlığını veya filogenetiği vurgulamak için popülasyon genetiğinin kullanılması yoluyla, temelde evrimsel bir anlayışa (özellikle 20. yüzyılın ikinci yarısında moleküler biyolojinin gelişmesiyle mümkün kılınan bir yaklaşım) dayanır (Lecointre ve Guyader, 2001). Bunlara ek olarak, taksonomi terimi artık beşeri/sosyal bilimlerle bilişim/bilgisayar bilimi gibi diğer bilimlerde de kullanılmaktadır. *Yenilenmiş Bloom Taksonomisi (YBT):* Bilişsel psikoloji ile uğraşan bir grup uzman, 2001 yılında BT'nin bir revizyonunu: "Öğretme, Öğrenme ve Değerlendirme için Bir Taksonomi (Sınıflandırma)" başlığıyla yayınlamıştır (Anderson vd., 2014). BT'ten farklı olarak, YBT yazarları, belirledikleri kategori ve alt kategorileri etiketlemek için fiiller ve ulaçlar kullanarak öğrenme hedeflerini iki boyut olarak ifade etmişlerdir. Bunlar bilgi

(olgusal, kavramsal, işlemsel ve üstbilişsel) ve bilişsel süreç (anımsamak, anlamak, uygulamak, analiz etmek, değerlendirme ve yaratmak) boyutlarıdır.



BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde araştırmanın kavramsal çerçevesi çizilmeye çalışılmıştır. Bunun için öncelikle araştırma kapsamındaki konular belirlenmiştir. Bunlar: Sosyal Bilgiler dersi, BT ve YBT. Bu bağlamda öncelikle Sosyal Bilgiler dersinin temel amacı, tanımı, felsefesi, önemi ve yapısal özellikleri açıklanmış; ardından BT ile YBT hakkında bilgiler verilmiştir.

2.1. Sosyal Bilgiler Dersi

Sosyal Bilgiler dersini tüm öğrenciler İlkokul 4. sınıftan Ortaokul 7. sınıfa kadar almak zorundadır. Peki; ama neden sosyal bilgiler öğretmenleri bu dersi öğretmek zorundadırlar? Sosyal Bilgiler dersinin hangi yönleri onu vazgeçilmez ve öğretim programlarına her zaman dâhil edilmesini gerektirecek kadar önemli kılıyor? Bu soruların kısmi bir yanıtı Sosyal Bilgiler dersinin birincil amacında bulunmaktadır: İhtiyaçlarını karşılamak için birbirine muhtaç ve bağımlı bir yaşam alanında, kültürel farklılıkları olan (çok kültürlü), demokratik bir sosyal yapının yurttaşları olarak bireylerin kamusal fayda adına rasyonel ve mantıklı kararlar vermelerini desteklemektir (NCSS, 2010).

2.1.1. Sosyal Bilgilerin Tanımı

Sosyal bilgiler, sosyal bilimler olarak adlandırılan derslerin toplu bir şekilde ilk ve ortaokul öğrencilerine okutulduğu bir derstir. Bu bağlamda sosyal bilgiler insan davranışı, ilişki,

kaynak ve kurumlarla ilgilenen bir alandır. Sosyal bilgiler içindeki belirli konular arasında Coğrafya, Antropoloji, Ekonomi, Tarih, Sosyoloji, Siyaset Bilimi ve Yurttaşlık yer almaktadır. Sosyal bilgiler, öğrencilerin gerçek dünyayla ilişkilendirilen sorunlarla karşılaşmalarını sağlamaktadır. Günümüzün birbirine bağlı dünyasında, öğrencilerin tüm kültür ve topluluklardan insanlarla etkileşime girmeye hazır olmaları gerekmekte ve sosyal bilgiler onları buna hazırlamaktadır (<https://www.uopeople.edu/blog/why-is-social-studies-important/>).

2.1.2. Sosyal Bilgilerin Felsefesi

Sosyal bilgilerin felsefesi onun doğasından kaynaklanan toplu öğretim sistemine dayanmaktadır (Kaya, 2021). Toplu öğretim, bir öğrencinin çeşitli bakış açılarından tek bir konu veya konular hakkında öğrendiği bir eğitim-öğretim sistemidir. Örneğin, bir öğrenci turizmi toplu öğretime dayalı bir şekilde öğreniyorsa, bir Ekonomi dersinde turizmden elde edilen geliri, bir Coğrafya dersinde en popüler turistik yerleri, bir Tarih dersinde tarihi turizm eğilimlerini, Pazarlama dersinde turizm acenteleri için etkili reklam stratejilerini öğrenebilir. Yani toplu öğretim, tek bir konuyu birden çok açıdan öğrenme kavramını ifade etmektedir (Yıldırım, 1996). Öğrenme çıktılarını ve öğrenmeye yönelik güdüyü artırdığı kanıtlanmış olan toplu öğretim, öğrencilerin eleştirel düşünme, kendi önyargılarını belirleme, bilinmeyeni kabul etme ve etik ikilemlere saygı duymalarına olanak tanımaktadır. Ayrıca toplu öğretim, öğrencilerin farklı disiplinlerden içgörülerini anlama, bir konuyu çevreleyen bilgileri sentezleme ve nihayetinde bir konunun daha eksiksiz bir şekilde anlaşılmasını sağlamaktadır. Toplu öğretim, yalnızca farklı bakış açılarının dikkate alınmasını gerektiren ve genellikle düzgün bir şekilde yürütmek için birden çok eğitimci arasında işbirliğini gerektiren çok disiplinli veya disiplinler arası öğretimin ötesine geçmektedir (<https://tophat.com/glossary/i/interdisciplinary-teaching/>).

2.1.3. Sosyal Bilgilerin Önemi

Öğrenciler, sosyal bilgiler yoluyla, yaşamlarının yanı sıra ileri eğitimde de başarılı olmalarına yardımcı olan becerileri öğrenirler. İşte sosyal bilgiler öğrenmenin çocuklara sağladığı katkılar (<https://www.uopeople.edu/blog/why-is-social-studies-important/>):

- Daha iyi okur ve öğrenici olma: Sosyal bilgiler, eğitimde içerik entegrasyonunun anahtar olduğu bir alandır. Sosyal bilgiler aracılığıyla öğrencilere güncel öğrenme konularına uygun okuma materyalleri verilmektedir. Okuma materyallerini belirli bağlamlar içinde vermek, öğrencilerin daha iyi okuyucu olmalarına yardımcı olmaktadır. Anlayış göstermeleri için analiz, eleştirel düşünme ve yazı yazmaları istendiği için de daha iyi öğrenenler de olmaktadır.
- Vatandaş sorumlulukları ve değerler: Çocuk/gençler, toplumu bu hale getiren tarih ve yaşamın konu ve yönlerine odaklanmazlarsa, çocuk/gençlerden topluma olumlu katkıda bulunma, söylemde bulunma ve demokratik bir toplumda gelişmelerini nasıl bekleyebiliriz? Öğrenciler, iyi bir vatandaş olmanın neden önemli olduğunu anlayabilmek için Tarih, Siyaset Bilimi, Kültür ve tüm beşeri bilimler hakkında bir anlayışa ihtiyaç duyarlar.
- Kültürel anlayış geliştirme: Öğrenciler, her gün kişisel olarak deneyimlediklerinin çok ötesinde çeşitli kültürlerle tanıştırılmalıdır. Her öğrencinin diğer kültürlerle günlük olarak etkileşim kurma fırsatı yoktur. Gelecekte tüm geçmişlerden insanlarla anlamlı etkileşimler kurmalarını bekliyorsak, öğrencilerin kültürel farklılıkları öğrenme, anlama ve takdir etmesine ihtiyacımız bulunmaktadır.
- Ekonomik eğitim: Ekonomi, ister tek başına ister Tarih, Antropoloji veya Siyaset Biliminin bir parçası olarak çalışılsın, sosyal bilgilerin çok önemli bir parçasıdır. Çocuk/gençler ekonomiyi öğrenerek, finansal kararlarının hem kendi gelecekleri hem de toplumun geleceği üzerinde nasıl bir etkisi olduğunu anlarlar.
- Eleştirel düşünme: Eleştirel düşünme, sosyal bilgilerin bir parçasıdır. Öğrencilere başkalarının kararlarını değerlendirmeleri, etki ve koşullar arasında bağlantı

kurmaları öğretilir. Çocuk/gençler sosyal bilgiler sayesinde başkalarının hatalarından ders alma fırsatı bulurlar.

- Gerçek dünya anlayışı: Sosyal bilgileri incelemek, öğrencilerin etraflarındaki gerçek dünyayı anlamalarını sağlar. Öğrenciler dünyadaki yer, kültür ve olaylar hakkında sosyal bilgiler öğrenir ve dünyanın geri kalanının nasıl çalıştığı hakkında çıkarımlarda bulunabilirler.
- Siyasi beceriler: Öğrenciler, Sosyal Bilgiler derslerinden hükümet, siyasi fikirler, ülke ekonomisi ile kaynakları ve daha fazlasını öğrenirler. Öğrenciler, mevcut sistemleri analiz ederek, değerlendirerek ve yaşadıkları yerin geleceğini hayal ederek politik beceriler kazanırlar.
- Tarih bilinci: Tarih, dünyayı olduğu gibi yapan şeydir ve insanların dünyanın işleyişini takdir etme ve anlamaları için onu incelemeleri gerekmektedir. Tarih hakkında bilgi edinmek, geçmişten ders alma ve geleceği planlamayı mümkün kılmaktadır.
- Dünyayı anlamak: Sosyal bilgiler öğretmenin nedenlerinden biri de demokratik bir toplumda çocukların sivil olarak yer alabilmeleridir. Çocuklar etraflarındaki dünyayı anlamaya anaokulunda başlarlar ve okullar da buna uygun olarak öğretim programı geliştirerek/güncelleyerek; iletişim, eleştirel düşünme ve kültür gibi sosyal bilgiler kavramlarını mümkün olduğunca erken öğretmeye başlamaktadır.

2.1.4. Sosyal Bilgilerin Yapısal Özellikleri

Sosyal Bilgiler dersinin amaç ve önemlerinin hayata geçirilebilmesi için birtakım yapısal özelliklere göre tasarlanması gerekmektedir. Bu özelliklerin her biri sosyal bilgilerin aynı zamanda nitelik; yani kalite ölçütlerini de belirlemektedir. Sosyal Bilgiler dersinin amaç ve önemi doğrultusunda belirlenen yapısal özellikleri şu şekildedir (NCSS, 2010):

- Anlamlı: Sosyal bilgiler öğrenciler için anlamlı olmalıdır. Öğretmenler, öğrencilerin doğal ilgi alanlarını benimsemeli ve konuları bu ilgi alanlarına göre planlamalıdır.
- Bütünleştirici: Hayatın tüm yönlerini entegre etmek, başarılı bir sosyal bilgiler öğretim programının anahtarıdır. Sadece güncel olaylar değil, aynı zamanda günlük hayatın yönleri de bütünleştirilmelidir. Çünkü her an öğretilebilir bir andır.
- Değer temelli: Demokrasinin temel değerleri fırsat, eşitlik, adalet ve ifade özgürlüğüdür. Bu değerler sosyal bilgilerin tüm bölümlerinde yer bulmalıdır.
- Meydan okuyucu: Sosyal Bilgiler derslerinde derinlemesine eleştirel analiz uygulanmalıdır. Öğrencilerin düşünme ve yansıtma yapmalarını sağlamak, onları etraflarında olup bitenlerle ilgilenme, meşgul olma ve onlara meydan okumalarına yardımcı olmaktadır.
- Etkin: Öğrenciler; münazara, tartışma, rol oynama, proje ve simülasyonlarla aktif hale getirilmelidir.

2.2. Bloom Taksonomisi (BT)

BT, 1956'da Benjamin Bloom tarafından oluşturulmuştur. O zamandan bu yana yarım yüzyıldan fazla bir süredir BT, öğrenme hedeflerinin bilişsel seviyelerini çerçevelemek ve uygulamaları değerlendirmekten ölçme-değerlendirme etkinliklerine kılavuzluk yapmaya kadar hemen her alanda kullanılmıştır. Dolayısıyla BT, öğrenme çıktı ve hedeflerinin sınıflandırılmasında temel bir başvuru kaynağı olmuştur.

BT, öğretmenlerin öğrenme ile değerlendirme yöntemlerini tartışmaları ve öğrenme hedeflerinin bilişsel seviyelerini (düzey) tanımlamada ortak bir dil sağlamak amacıyla düzenlenmiştir. Belirli öğrenme çıktıları, en yaygın olarak çeşitli bilişsel düzeylerde öğrenmeyi değerlendirmek için kullanılmaktadır. Başka bir anlatımla BT, üst düzey düşünmeden alt düzey düşünme düzeyine kadar her bir bilişsel düzeyi tanımlamayı sağlamaktadır. Bununla ilgili bir gösterim Şekil 2'de sunulmuştur.



Şekil 2. BT'nin bilişsel seviyeleri. “BT nedir”, <https://vizyonergenc.com/icerik/bloom-taksonomisi-nedir> sayfasından erişilmiştir.

Şekil 2 incelendiğinde, BT'nin bilişsel seviyelerinin: “Bilgi, Kavrama, Uygulama, Analiz, Sentez ve Değerlendirme” seviyelerinden oluştuğu ve bunlar arasında hiyerarşik bir bağlantının bulunduğu görülmektedir. Bu, düşük düzeyli düşünmeden yüksek düzeyli düşünmeye doğru giden aşamalandırılmış bir sınıflandırma sistemidir. Yani her basamak kendinden önceki basamağa dayalı, kendinden sonraki basamağa hazırlayıcıdır. Düşünme karmaşıktıkça bilişsel seviyede yükselme olmaktadır. Bu seviyeler izleyen paragraflarda açıklanmaktadır (<https://ctl.ucf.edu/teaching-resources/course-design/blooms-taxonomy/>):

1- Bilgi

- Tanım: Spesifik terminoloji, yol ve araçlar (yani, gelenek, eğilim, sınıflandırma ve kategori, ölçüt, yöntemler) ile alan/disiplinler tarafından kabul edilen evrensel aksiyomlar ve/veya soyutlamalar (ilke, genelleme, kuram ve yapılar) hakkında ezbere dayanan olgusal bilgi olarak tanımlanmaktadır.
- Davranışsal öğrenme çıktısı: Komutla ilgili uygun, öğrenilmiş bilgileri hatırlama yeteneğidir.
- Bilişsel öğrenme çıktısı: Öğrenme çıktılarının en düşük seviyesidir.
- Ölçme-değerlendirme için anahtar sözcükler: Düzenlemek, tanımlamak, tarif etmek, çoğaltmak, numaralandırmak, tanımlamak, etiketlemek, listelemek,

eşleştirmek, ezberlemek, adlandırmak, sıralamak, okumak, tanımak, ilişkilendirmek, geri çağırmak, tekrarlamak, çoğaltmak, kaydetmek, seçmek, belirtmek, bildirmek, görüntülemek, yazmak.

- Öğrenme-öğretme yöntemleri: Anlatım, ezberleme, okumalar, Podcast, video, web bilgileri.
- Biçimlendirici değerlendirme: Soru-cevap yöntemi (sorular öğrenilen bilginin anımsanmasına dönük yakınsak ve sınırlı cevaplar içermelidir), öğrenci alıntıları, Doğru-Yanlış ve Boşluk Doldurmalı sorular.
- Durum muhasebesine dönük değerlendirme: Değerlendirme aracının sınav öğeleri: Tanımla, etiketle, listele, çoğalt.
- Örnek değerlendirme: İnsan gözünün bölümlerini listeleyiniz.

2- Kavrama:

- Tanım: Bilgi ve materyallerin anlamını açıklamaktır.
- Davranışsal öğrenme çıktısı: Sonuç/etkileri açıklayarak, özetleyerek ve tahmin ederek materyalleri bir formdan veya formattan diğerine çevirebilme.
- Bilişsel öğrenme çıktısı: Olgusal bilgilerin anlaşılma ve yorumlanmasının en düşük seviyesini temsil eder.
- Değerlendirme için anahtar sözcükler: Sınıflandırmak, alıntı yapmak, dönüştürmek, tanımlamak, tartışmak, tahmin etmek, açıklamak, ifade etmek, genelleştirmek, örnekler vermek, belirlemek, örneklemek, belirtmek, yerini belirlemek, anlam çıkarmak, başka sözcüklerle ifade etmek, tanımak, rapor etmek, yeniden ifade etmek (kendi sözcükleriyle), gözden geçirmek, seçmek, özetlemek, izlemek, çevirmek, anlamak.
- Öğretme/öğrenme yöntemleri: Okumalar, grafik düzenleyiciler, gösteri, tartışma.
- Biçimlendirici değerlendirmeler: Soru-cevap, küçük gruplar halinde öğrenci sunumları veya gösteri (akran değerlendirmeleri), Podcast'ler, videolar, rol oynama, düşün-eşleştir-paylaş.

- Durum muhasebesine dönük değerlendirmeler: Araçların sınav öğeleri: Tanımlayın, açıklayın, özetleyin, belirleyin veya seçin, eğitmen veya değerlendirici için öğrenci sunumları (yüz yüze, Podcast'ler, videolar, rol oynama).
- Örnek değerlendirme: Işığın göze girdiği andan görsel kortekste işlemeye kadar uyarının izlediği yolu açıklayın.

3- Uygulama:

- Tanım: Yeni sorunları çözmek, tek veya en iyi yanıt olan somut durumlara yanıt vermek için bilgi ve materyalleri kullanmaktır.
- Davranışsal öğrenme çıktısı: Kural, yöntem, kavram, ilke, yasa ve teoriler gibi öğrenilmiş materyalleri uygulamak.
- Bilişsel öğrenme çıktısı: Öğrenme çıktıları, bilgiyi bir amaca yönelik kullanmanın mekaniğini kavramadan daha yüksek düzeyde anlaşılmasını gösterir.
- Değerlendirme için anahtar sözcükler Eylem olarak gösterin, yönetin, uygulayın, ifade edin, değerlendirin, çizin, seçin, toplayın, hesaplayın, inşa edin, katkıda bulunun, kontrol edin, gösterin, belirleyin, geliştirin, keşfedin, dramatize edin, istihdam sağlayın, kurun, genişletin, örnekleyin, uygulayın, dâhil edin, bilgilendirin, talimat verin, işletin, katılın, uygulayın, hazırlayın, koruyun, sağlayın, raporlayın, programlayın, çözün, öğretin, aktarın, kullanın, yazın.
- Öğretme/öğrenme yöntemleri: Problem çözmeyi (örnek olaylar, metin problemleri, senaryolar), kural, yasa veya teorilerin uygulanmasını, yöntem/prosedürleri gösterin ve birden fazla bağlamda pratik yapın.
- Biçimlendirici değerlendirmeler: Küçük gruplar içinde öğrenci gösterileri (akran değerlendirmeleri), soru-cevap, videoda öğrenci gösterileri ve öz değerlendirme.
- Durum muhasebesine dönük değerlendirmeler: Eğitmen veya değerlendirici için öğrenci sunumu (canlı, video, Podcast). Değerlendirme araçlarının sınav maddeleri: uygula, kullan, çöz, göster, hesaplama.

- Örnek değerlendirme: Dünyanın başlıca renk körlüğü ve renk görme anomalisi çeşitlerine nasıl görüldüğünü tahmin etmek için “Rakip Süreçler” renk teorisini uygulayın.

4- Analiz:

- Tanım: Malzemeleri, incelenebilme ve anlaşılabilmeleri için bileşenlerine ayırmadır.
- Davranışsal öğrenme çıktısı: Öğrenci, materyalin bileşen ve organizasyonundan çıkarılabilecek güdü, niyet, neden, çıkarım ve genellemeler ile ilgili çoklu sonuçlar geliştirebilir.
- Bilişsel öğrenme çıktısı: Öğrenme çıktıları, materyalin içerik ve yapısının anlaşılmasını içerir.
- Değerlendirme için anahtar sözcükler: Analiz etmek, değerlendirmek, parçalamak, hesaplamak, kategorize etmek, karşılaştırmak, karşıtlık kurmak, ilişkilendirmek, eleştirmek, diyagram oluşturmak, ayırt etmek, incelemek, deney yapmak, odaklanmak, örneklemek, sonuç çıkarmak, sınırlamak, ana hatlarıyla belirtmek, işaret etmek, öncelik vermek, tanımak, ayırmak, alt bölümlere ayırmak, test etmek.
- Öğretme/öğrenme yöntemleri: Vaka/durum çalışmaları, simülasyonlar (bilgisayar tabanlı, mankenler, parça-görev eğiticileri, rol oynama), tartışma, deney, grafik düzenleyiciler.
- Biçimlendirici değerlendirmeler: Küçük grup içinde öğrenci sunumu (akran değerlendirmesi), soru-cevap, grafik düzenleyiciler.
- Durum muhasebesine dönük değerlendirmeler: Değerlendirme aracının/formunun sınav öğeleri: Analiz et, karşılaştı, ayırt et, incele, test et, vaka çalışma veya klinik deneyimleri analiz etmeye odaklanan portföy girişimler, öğrenci sunumları.
- Örnek değerlendirme: Helmholtz’un (1865) “Yer Teorisi” ile Rutherford’un (1886) “Frekans Teorisi”ni karşılaştırın.

5- Sentez:

- Tanım: Önceki bilgi ve becerilerin yeni ve yaratıcı uygulamalarını kullanma.
- Davranışsal öğrenme çıktısı: Öğrencinin yeni veya orijinal bir son ürün üretme becerisi. Örnekler arasında benzersiz bir iletişim muhtevası oluşturma, operasyon planı (araştırma önerisi) veya soyut ilişkiler kurma (bilgi sınıflandırma şeması) sayılabilir.
- Bilişsel öğrenme çıktıları: Öğrenme çıktıları, yaratıcılığı ve benzersiz kalıpların veya yapıların oluşturulmasını vurgular.
- Değerlendirme için anahtar sözcükler: Uyarlamak, tahmin etmek, düzenlemek, bir araya getirmek, işbirliği yapmak, toplamak, birleştirmek, iletişim kurmak, derlemek, oluşturmak, inşa etmek, yaratmak, tasarlamak, geliştirmek, ifade etmek, kolaylaştırmak, formüle etmek, hipotez kurmak, dâhil etmek, bireyselleştirmek, başlatmak, bütünleştirmek, müdahale etmek, icat etmek, yönetmek, modellemek, değiştirmek, müzakere etmek, organize etmek, planlamak, hazırlamak, ilerlemek, önermek, yeniden inşa etmek, pekiştirmek, yeniden düzenlemek, gözden geçirmek, kurmak, yapılandırmak, ikame etmek, doğrulamak, yazmak.
- Öğretme/öğrenme yöntemleri: Araştırma/laboratuvarlar, plan geliştirme, çoklu vaka çalışmaları (bir hipotez oluşturmak için ilgili bilgileri bir araya getiren sınıf veya küçük grup tartışmaları, tekrarlayan sorunları ele almayı planlama), uzmanlarla görüşmeler.
- Biçimlendirici değerlendirmeler: Küçük grup tartışmaları, küçük gruplar halinde öğrenci sunumları, soru-cevap.
- Durum muhasebesine dönük değerlendirmeler: Formun sınav öğeleri: Geliştirin, planlayın, hazırlayın, önerin, inşa edin, tasarlayın, formüle edin, yaratın, bir araya getirin, Portföy tasarlayın, bir model oluşturun, bir sanat eseri yaratın, bir amaca hizmet etmek için benzersiz bir plan geliştirin ve sunum yapın.
- Örnek değerlendirme: Bir algı bozukluğu seçin ve etkilerini azaltacak bir cihaz oluşturun.

6- Değerlendirme:

- Tanım: Materyallerin değerini kişisel değer/görüşlere veya belirli kriterlere göre yargılama. Amaca uygun olup olmadığını belirlemek için materyali değerlendirmekle ilgilenir.
- Davranışsal öğrenme çıktısı: Öğrenci, doğru/yanlış olmak yerine belirli bir amacı yerine getiren bir son ürün üretebilir.
- Bilişsel öğrenme çıktısı: Diğer tüm kategorileri ve açıkça tanımlanmış kriterlere dayalı değer yargıları içerdiği için en yüksek öğrenme çıktıları içerir.
- Değerlendirme için anahtar sözcükler: Değerlendirin, tartışın, ekleyin, seçin, karşılaştırın, sonuca varın, karşıtlık kurun, eleştirin, karar verin, savunun, tahmin edin, yorumlayın, yargılayın, gerekçelendirin, tahmin edin, yeniden çerçeveleyin, destekleyin.
- Öğretme/öğrenme yöntemleri: Kriterlere dayalı araştırma raporlarını değerlendirme sürecini gösterme, vaka çalışmaları ve prosedürlerin uygunluğuna ilişkin küçük grup tartışmaları yapma.
- Biçimlendirici değerlendirmeler: Küçük grup tartışmaları, soru-cevap.
- Durum muhasebesine dönük değerlendirmeler: Formun sınav maddeleri: Değerlendir, tartış, savun, yargıla, tahmin et, puanla, destekle, sunum yap.
- Örnek değerlendirme: Körlük hakkında öğrendiklerinizin ışığında “ADA” yönergelerini değerlendirin ve körlüğün güçlü ve zayıf yönlerini eleştirin. Yönergelerin etkili olduğuna inanıyor musunuz? Neden inanıyorsunuz veya neden inanmıyorsunuz?

Bir eğitimcinin Bloom’un sınıflandırmasını kullanmasının amacı, alt düzey bilişsel becerileri geliştirerek (Bilgi ve Kavrama) öğrencilerinde üst düzey düşünceyi (Uygulama, Analiz, Sentez ve Değerlendirme) uygulamalarını teşvik etmektir. Davranışsal ve bilişsel öğrenme çıktıları, Bloom’un sınıflandırmasının daha büyük ölçekli eğitim hedef veya yönergelerine nasıl dâhil edilebileceğini vurgulamak için verilmiştir. Anahtar ifadeler de

(örn. Örnek değerlendirmeler) değerlendirme sürecinde bu becerilerin sorulması için kullanılabilir.

2.3. Yenilenmiş Bloom Taksonomisi (YBT): Bir Boyuttan İki Boyuta

1956'dan bugüne, diğer alanlarla birlikte eğitimde birçok farklı ve yeni gelişmenin yaşanmasıyla birlikte BT'nin güncellenmesine ilişkin bir gereksinim belirmiştir (Tutkun ve Okay, 2012). Bu bağlamda BT, yapılandırmacı paradigmanın temel yaklaşımlarından olan; aktif öğrenme, öğrenci merkezli eğitim, aktif katılım, buluş yoluyla bilginin yapılandırılması gibi kimi ilkeleri kendi sistemiyle kaynaşık hale getiremez olmuştur. Dahası BT, yapılandırmacı paradigmanın hedeflediği üst düzey düşünsel becerileri ölçme ve değerlendirmede tam olarak yeterli olamamıştır (Amer, 2006; Arı, 2011). Bunun üzerine BT'nin güncellenmesi sorumluluğunu üstlenen bilim insanları bu sorumluluğunun gereklerini yerine getirirken temel ilkelerde uzlaşmışlar ve bu ilkelerin ana hatlarını şöyle belirlemişlerdir (Anderson vd., 2014):

- BT'nin özgünlüğü incelendikten sonra kapsamının mümkün olduğu ölçüde genişletilmesi,
- Tutarlık ve birörneklik adına terminolojide ortaklığa gidilmesi,
- Çağdaş psikolojik ihtiyaçların göz önünde bulundurulması ve öğrenme-öğretme sürecinin buna uygun olarak yapılandırılması ile
- Uygulamaya dönük örnekler ile birlikte yaklaşımın zenginleştirilmesidir.

Bu ilkeler bir nevi sınırlık oluşturmaktadır. Bu sınırlıklar içerisinde güncellenen YBT Bloom'un öğrencileri tarafından geliştirilmiştir (Anderson ve Krathwohl, 2001). Onlar YBT'te çeşitli yapısal değişiklikler yapmışlardır. Bunlar: Terminoloji, yapı ile vurgudur (Forehand, 2005). Yapılan değişiklikler Şekil 3'te gösterilmiştir.

Terminoloji	Yapı	Vurgu
• Kategori ve hedefler uyumlulaştırılmıştır. • Bilgi boyutunun kategori adları organize edilmiştir. • Bilişsel süreç boyutunun alt kategorileri eylem kipinde belirtilmiştir. • Kavrama ve sentez basamaklarının adları değiştirilmiştir.	• Kazanımlar; ad ve eylem bileşenleri şeklinde ayrılarak belirtilmiştir. • Taksonomi, bilgi ve bilişsel süreç olmak üzere, iki boyut temelinde yapılandırılmıştır. • Taksonominin kullanışlığı, kategorilerin hiyerarşik bir yapı oluşturmaktan daha ön planda tutulmuştur. • Yaratma, en üst basamakta yer almıştır.	• Anlaşılır ve basit olması için değerlendirme basamağında örneklerden yararlanılmıştır. • Daha geniş bir topluluğa ulaşma çabası bulunmaktadır ve özellikle öğretmenlerin ders planlarını kazanım-içerik-öğrenme-öğretme ve değerlendirme bağlamında uyumlaştırmaları önemsenmektedir. • Kategorilerin alt basamakları vurgulanmıştır.

Şekil 3. BT’te yapılan güncellemeler/değişiklikler. “Öğrenme öğretim ve değerlendirme ile ilgili bir sınıflama”, Anderson, L. W. ve Krathwohl, D. R. (Eds.), 2014. Ankara: Pegem.

Şekil 3 incelendiğinde, YBT’te önemli olabilecek birkaç değişiklik göze çarpmaktadır. Bunlardan biri yapı kategorisinde belirtilen, YBT’nin iki boyutlu hale getirilmiş olmasıdır. Belirtilen iki boyut şöyledir:

- Bilgi birikimi boyutu (öğrenilecek bilgi türleri: Olgusal, kavramsal, işlemsel ile üst-bilişsel bilgi) ve
- Bilişsel süreç boyutudur (bilgiye ulaşmada işe koşulan bilişsel işlemler: Anımsamak, anlamak, uygulamak, çözümlmek, değerlendirmek ile yaratmak) (Anderson ve Krathwohl, 2001).

İkinci değişiklik ise vurgu kategorisinde belirtilen; öğretim programının öğeleri arasındaki uyumun sağlanmış olmasıdır. Yani kazanım-içerik-öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme öğeleri arasında kesişim sağlanmış olması hedeflenmektedir. Bu duruma ilişkin örnek bir gösterim Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1

Bilgi ve Bilişsel Süreç Boyutları ile Program Öğeleri Arasındaki Kesişim

Bilgi boyutu	Bilişsel süreç boyutu					
	Anımsamak	Anlamak	Uygulamak	Analiz etmek	Değerlendirmek	Yaratmak
Olgusal						
Kavramsal			X			
İşlemsel						
Üstbilişsel				X		

Tablo 1 incelendiğinde kazanım düzeylerinin, “uygulama ve analiz etme” basamaklarında yer aldığı görülmektedir. Bu durumda içerik-öğrenme-öğretme ve değerlendirme öğelerinin de uygulama ve çözümleme basamaklarına uygun olarak yapılandırılması gerekmektedir. Örneğin analiz etmek düzeyindeki bir kazanımın yoklanmasında kullanılacak soru/ların analiz etme basamağına uygun olarak ölçme araçlarında yer alması sağlanmalıdır.

2.3.1. Bilişsel Süreç Boyutu

Bilişsel süreç boyutunun alt basamakları eylem kipi olarak belirtilmektedir. Bu eylem kipleri şöyle sıralanmaktadır (Forehand, 2005):

- ❖ Anımsamak: Uzun süreli bellekten ihtiyaç duyulan bilgileri alma, tanıma ile geri getirmektir (çağırma).
- ❖ Anlamak: Sözlü, yazılı ile grafiksel iletileri yorumlamak, örneklendirmek, sınıflandırmak, özetlemek ile bunlara ilişkin çıkarım, karşılaştırma ve açıklama yapmak yoluyla anlam oluşturmaktır.
- ❖ Uygulamak: Bir işlemi prosedüre uygun bir şekilde yürütme, yerine getirme ya da bir uygulamayı yönergelerine göre kullanmaktır.
- ❖ Çözümlemek/Analiz etmek: Temel parçalara ayırmak, parçaların birbiriyle ve genel bir yapı ya da amaç ile ilişkisini kurmak, düzenlemek ve ilişkilendirmek.
- ❖ Değerlendirmek: Kontrol ve eleştiri yoluyla ölçüt ve standartlara göre karar vermek.
- ❖ Yaratmak: Tutarlı veya işlevsel bir bütün oluşturmak için unsurları bir araya getirmek; öğeleri yeni bir örüntü veya yapıda yeniden düzenleyip özgün bir ürün oluşturmak.

Görüldüğü üzere YBT yazarları, bilişsel süreç boyutundaki kategorileri etiketlemek için fiil ve ulaçları kullanarak (orijinal taksonominin [BT] isimlerinden ziyade) kazanımlardaki

çok boyutluluğun altını çizmektedirler. Bu “eylem belirten sözcükler”, öğrencilerin bilgiyle karşılaştığı ve bilgiyi işlediği bilişsel süreçleri tanımlamaktadır. Dolayısıyla bir öğrenme hedefinin (kazanım) ifadesi, bir fiil (bir eylem) ve bir nesne (genellikle bir isim) içermektedir. Fiil genellikle amaçlanan bilişsel süreçlere (ilişkili eylemlere) atıfta bulunmaktadır. Nesne ise genellikle öğrencilerin edinmesi veya inşa etmesi beklenen bilgiyi tanımlamaktadır (Anderson ve Krathwohl, 2001, s. 4-5).

Bilişsel süreç boyutunun ana kategorileri, anımsamadan yaratmaya kadar artan bilişsel karmaşıklığın sürekliliğini temsil etmektedir. Anderson vd. (2014), 6 temel kategorinin sınırlarını daha da netleştiren ve onlarla ilişkili olan 19 spesifik bilişsel süreç (alt kategori) daha tanımlamışlardır. Temel kategoriler alt kategoriler ile birlikte Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2

Bilişsel Süreç Boyutunun Temel ve Alt Kategorileri (Anderson vd., 2001)

<i>Bilişsel süreç boyutunun temel kategorileri</i>	<i>Alt kategoriler</i>
<i>Anımsamak</i>	Tanımak (tanımlamak) Geri çağırmak (bilgiyi)
<i>Anlamak</i>	Yorumlamak (açıklama, başka sözcüklerle ifade etme, temsil etme, tercüme etme) Örneklendirmek (gösterme, somutlaştırma) Sınıflandırmak (kategorize etme) Özetlemek (soyutlama, genelleme) Çıkarım yapmak (sonuçlandırma, tahmin etme, farklı bir yer ve değeri bilinmeyen bir noktadaki olası değeri bulma [https://tr.wikipedia.org/wiki/%C4%B0nterpolasyon]) Karşılaştırmak (eşleme, eşleştirme) Açıklamak (model oluşturma)
<i>Uygulamak</i>	Yürütmek Kullanmak
<i>Analiz etmek</i>	Ayırt etmek (odaklama, seçme) Organize etmek (bulma, tutarlılık, bütünleştirme, ana hatlarını belirleme, ayrıştırma, yapılandırma) Atfetmek (yapıyı bozma/yapma, arka plan niyet ve güdülerini anlama)
<i>Değerlendirmek</i>	Kontrol etmek (koordinasyon, tespit, izleme, test etme) Eleştirmek (iç ve dış ölçütlere göre yargılama)
<i>Yaratmak</i>	Oluşturmak (hipotez ortaya atma) Planlamak (tasarım yapma) Üretmek (inşa etme)

Tablo 2’de belirtilen bilişsel süreçlerin daha detaylı bir açıklaması izleyen paragraflarda sunulmaktadır.

2.3.1.1. Anımsamak

Anımsama, eğitim taksonomisindeki bilişsel sürecin en alt basamağıdır. Anlama süreci, ihtiyaç duyulan bilginin uzun süreli bellekten geri getirilmesi esasına dayanan bir bilişsel etkinliktir (Anderson ve Krathwohl, 2001). Bu bilgi; olgusal, kavramsal, işlemsel, üstbilişsel veya bu bilgilerin birleşimi şeklinde olabilir. Öğrenme koşulu, bilginin öğretildiği durumdan farklı veya aynı bağlamlarda gerçekleşebilir. Anlamalı öğrenme ve diğer problemlerle benzerlik gösteren bazı sorunların çözümü için anımsama süreci çok önemlidir (Ayaturrochim, 2014). Anderson ve Krathwohl’a (2001) göre anımsama süreci iki alt kategoriye ayrılmaktadır. Kategoriler şunlardır:

- ❖ Tanımak: Uzun süreli bellekten ihtiyaç duyulan bilgileri alma ve ardından yeni bilgilerle karşılaştırmaktır.
- ❖ Geri çağırmak: Değerlendirme gereği uzun süreli bellekten alınması gereken bilgileri mevcut bilişsel şemaya uydurmaktır.

2.3.1.2. Anlamak

Anlama süreci transferin bir bölümünde yer almaktadır. Anderson ve Krathwohl’a göre (2001) anlama araçları, sözlü ve grafik iletişimini içeren öğretimsel iletilerin anlamını belirlemektedir. Öğrenciler, öğrenme kaynaklarından farklı biçimlerde iletilen (sözlü/grafiksel) öğrenme iletilerindeki anlamı yeniden yapılandırmaktadırlar. Krathwohl (2002), bu kategoriye birkaç alt kategoriye ayırmıştır. Bunlar:

- ❖ Yorumlamak: Başka sözcüklerle ifade etme, sözcükleri resimlere dönüştürme veya tersini yapma gibi bilgileri bir biçimden diğerine değiştirmektir.
- ❖ Örneklendirmek: Bir kavram veya ilkeyi daha ayrıntılı ve anlaşılır kılmak için kaynaklardan örnekler vermektir.

- ❖ Sınıflandırmak: Bir örneği genel kavram veya ilke sınıflandırmasına göre kategorize etmektir.
- ❖ Özetlemek: Temel bilgileri çıkarmadan tüm bilgiyi daha spesifik olarak temsil eden cümle/cümleler kurmaktır.
- ❖ Çıkarım yapmak: Bazı örneklerde bir örüntü belirleme ve ayrıca örnekler hakkındaki bilgilerden belirli bir örüntü elde etmek için tüm örnekleri karşılaştırma sürecine dahil etmektir.
- ❖ Karşılaştırmak: İki veya daha fazla nesne veya bilgi arasında benzerlik veya farklılıklar bulmaktır.
- ❖ Açıklamak: Bir sistemi nedensel ilişki modelleri (neden-sonuç) aracılığıyla anlamaktır. Neden-sonuç ilişkisi; kuram, araştırma ve/veya deneyimin sonucundan üretilir.

2.3.1.3. Uygulamak

Uygulama, anlamadan sonraki bir sonraki bilişsel alan düzeyidir. Anderson ve Krathwohl'a (2001) göre uygulama, belirli bir durumda bir prosedürü (işlem/süreç/algorithm) uygulama veya kullanma anlamına gelmekte ve bu haliyle işlemsel bilgi ile doğrudan ilgili olmaktadır. Problem; çözme prosedürünün öğrenciler tarafından halihazırda tanımlanmadığı bir değerlendirmedir. Bu nedenle öğrencilerin problemleri çözmek için uygun prosedürü bulmaları gerekmektedir. Anderson ve Krathwohl (2001) bu kategoriyi bazı alt kategorilere ayırmaktadır. Bunlar şu şekildedir:

- ❖ Yürütmek: Bilinen görev/lerde uygulanacak prosedürü içermektedir. Genellikle bazı çoğul adımları içeren ve sabit veya belirlenmiş adımlarla yürütülmesi gereken beceri ve algoritmalarla ilişkilendirilmektedir.
- ❖ Kullanmak: Alışılmadık/özel sorunları çözmek için bir prosedür seçmek ve bunu uygulamaktır.

2.3.1.4. Analiz etmek

Daha spesifik bilişsel süreç analiz etmektir. Analiz, bütünü parçalarına ayırma ve parçaların birbirleriyle ve genel bir yapıyla nasıl ilişkili olduğunu belirlemeyi içermektedir (Mayer, 2002). Analiz süreci, belirli kısım ile genel kavram arasında ayırım yapma becerisi anlamına da gelmektedir. Parçaları ayırma ve ilişkilendirmeden önce genel kavram anlaşılmalıdır. Bu kategoride 3 alt kategori bulunmaktadır. Bunlar şu şekildedir (Krathwohl, 2002):

- ❖ Ayırt etmek (farklılaştırma): Bir yapının ilgili veya önemli kısımlarını ayırmaktır.
- ❖ Organize etmek: Durum veya iletişimin unsurlarını belirleme ve bu unsurların nasıl tutarlı bir yapı oluşturduğunu fark etmektir.
- ❖ Atfetmek (ilişkilendirme): İletişimin arkasında yatan bakış açısı, görüş, değer, niyet veya hedefleri belirlemektir.

2.3.1.5. Değerlendirmek

Bilişsel süreçte beşinci düzey değerlendirmedir. Krathwohl'a göre (2002) değerlendirme, ölçüt ve standartlara dayalı olarak yargıda bulunmayı içermektedir. Standart nitel veya nicel olabilir. Değerlendirme şu alt kategorilere ayrılmaktadır (Anderson vd., 2014):

- ❖ Kontrol etmek: İşlem veya üründe tutarsızlık veya dahili hata testi sürecini işletmektir.
- ❖ Eleştirmek: Ürün veya süreci iç/dış kriter veya standartlara göre yargılamaktır.

2.3.1.6. Yaratmak

Bilişsel sürecin son kategorisi yaratmaktır. Bu süreç, önceki diğer bilişsel düzeyler arasında en üst seviyedir. Yaratma süreci genellikle yüksek yaratıcılık ve diğer beş bilişsel süreçle ilişki kurmayı gerektirmektedir. Yaratma, öğeleri bir forma sokmak anlamına gelmekte ve bütün form ise tutarlı ve işlevsel olmak zorundadır (Anderson ve Krathwohl,

2001). Yaratmak kısaca orijinal (özgün) bir ürün ortaya çıkarmak olarak tanımlanabilir. Başka bir anlatımla, daha önce hiç var olmayan ve yaratıcılık gerektiren, önceki öğrenme deneyimleri doğrultusunda belirli bir örüntü veya yapıda yeniden düzenlenen ürünler yaratıcılık kapsamında değerlendirilmektedir (Ayaturrochim, 2014). Mayer (2002) yaratıcılığı, 3 alt kategoriye ayırmıştır. Bunlar:

- ❖ Oluşturmak: Belirli kriter veya standartları karşılayan problemleri ifade etmek, tanımlamak ve seçmek veya hipotez ortaya atmak.
- ❖ Planlamak: Problemlerin gerçek çözümünü bulmak için birkaç adımı planlamak, uygulamak veya problemlerin kendi kriterlerine dayalı olarak sistematik ve uygun problem çözme yöntemini düzenlemektir.
- ❖ Üretmek: Sorunları çözmek için belirli özellikleri yerine getiren planlar oluşturmak ve bunları yürütmektir.

2.3.2. Bilgi Boyutu

YBT’te belirtilen bilgi boyutunun kategorileri arasında hiyerarşik bir ilişki yoktur. Tablo 3’te bilgi boyutuna ilişkin örnek bir gösterim sunulmuştur.

Tablo 3

Bilgi Boyutu ve Örnekler (Anderson vd., 2001, s. 29)

Bilgi boyutunun temel kategorileri	Tanım	Alt kategori	Örnek
Olgusal bilgi	Öğrencilerin bir disiplinle ilgili mutlaka bilmeleri gereken ya da içinde sorun çözecekleri temel öğeler	Terimler bilgisi	Teknik terimler bilgisi, müzikal semboller gibi
		Özel ayrıntı ve öğelerin bilgisi	Temel doğal kaynaklar, güvenilir bilgi kaynakları
		Sınıflama ve kategoriler bilgisi	Jeolojik zamanlar, işletme türleri
		İlke ve genellemeler bilgisi	Pisagor teoremi, arz - talep kanunu
Kavramsal bilgi	Geniş yapılar arasında birlikte görev yapacak temel öğeler arasındaki karşılıklı ilişkiler	Kuram, model ve yapıların bilgisi	Evrin kuramı, Meclisin yapısı
		Konuya özel beceri ve algoritmaların bilgisi	Çeşitli renkleri kullanarak boyama, tamsayıları bölme algoritmaları
		Konuya özel teknik ve yöntemlerin bilgisi	Görüşme teknikleri, bilimsel yöntem
		Uygun yöntemlerin ne zaman, nasıl kullanılacağı ile ilgili ölçütlerin bilgisi	Newton'ın ikinci kanununu içeren işlemi uygulamada kullanılan ölçütler, bir fizibilite çalışmasını değerlendirmedeki ölçütler
İşlemsel bilgi	Bir şeyin nasıl yapılacağı, yöntem ve teknikler, becerileri kullanmadaki ölçütler, algoritmalar, beceriyi elde etme yolları	Stratejik bilgi	Ders kitabındaki konunun yapısını ana hatlarıyla ortaya çıkarmaya ilgili bilgi, çeşitli öğrenme stratejileri bilgisi
		Uygun bağlam ve koşulları içeren bilişsel görevler bilgisi	Belli öğretmenlerin yürüttüğü test türleri bilgisi, farklı görevlerin bilişsel gereksinimlerine ilişkin bilgi
		Öz bilgi: biliş ve öğrenme ile ilgili güçlü ve zayıf yanları tanıma	Bir yazıyı eleştirme bilgisi, bireysel yeterlik ve yetersizliklerin bilgisi, sahip olunan bilgi düzeyinin farkında oluşla ilgili bilgi
Üstbilişsel bilgi	Bireyin kendi biliş süreci ile ilgili farkındalığı ve bilgisi gibi genel olarak bilişle ilgili olan bilgiler		

Kısaca YBT'teki bilgi birikimi kategorisi bilginin farklı türlerini, bilişsel süreç kategorisi ise düşünme pratiğinin nasıllığını konu almaktadır (Demirel, 2020).

2.3.3. Bilişsel Süreç ve Bilgi Boyutları Arasındaki İlişki

Bu iki boyut arasındaki ilişki Tablo 4'te sunulmaktadır (https://www.celt.iastate.edu/teaching/effective-teaching-practices/revised-blooms-taxonomy/).

Tablo 4

YBT'nin 2 Boyutu Arasındaki İlişki

Bilişsel süreç boyutu	Bilgi boyutu			
	<i>Olgusal</i>	<i>Kavramsal</i>	<i>İşlemsel</i>	<i>Üstbilişsel</i>
	(Bir öğrencinin bir disiplinle tanışması veya o disiplindeki problemleri çözmesi için bilmesi gereken temel unsurlar)	(Daha büyük bir yapı içindeki temel öğeler arasındaki, birlikte işlev görmelerini sağlayan karşılıklı ilişkiler)	(Bir şeyin nasıl yapılacağı, sorgulama yöntem ve beceri, algoritma, teknik ve yöntemleri kullanma kriterleri)	(Genel olarak biliş bilgisinin yanı sıra kişinin kendi bilişinin farkındalığı ve bilgisidir)
<i>Anımsamak</i> (İlgili bilgiyi uzun süreli bellekten geri getirin)	<i>Olgusal bilgiyi anımsamak</i> Örn. Birin ve ikincil renkleri listeleyin.	<i>Kavramsal bilgiyi anımsamak</i> Örn. Yorgunluk belirtilerini teşhis edin.	<i>İşlemsel bilgiyi anımsamak</i> Örn. CPR'nin (Temel Yaşam Desteği) nasıl gerçekleştirileceğini aklınıza getirin.	<i>Üstbilişsel bilgiyi anımsamak</i> Örn. Bilgiyi depolamak için stratejiler belirleyin.
<i>Anlamak</i> (Sözlü, yazılı ve grafik ile iletişim dâhil olmak üzere eğitici mesajlardan anlam oluşturun)	<i>Olgusal bilgiyi anlamak</i> Örn. Yeni bir ürünün niteliklerini özetleyin.	<i>Kavramsal bilgiyi anlamak</i> Örn. Yapıştırıcıları toksisiteye (zarar verme derecesi) göre sınıflandırın.	<i>İşlemsel bilgiyi anlamak</i> Örn. Montaj talimatlarını netleştirin.	<i>Üstbilişsel bilgiyi anlamak</i> Örn. Kişinin kültür şokuna tepkisini tahmin edin.
<i>Uygulamak</i> (Belirli bir durumda bir işlem/süreci uygulayın veya kullanın)	<i>Olgusal bilgiyi uygulamak</i> Örn. Sıklıkla sorulan sorulara yanıt verin.	<i>Kavramsal bilgiyi uygulamak</i> Örn. Yeni başlayanlara önerilerde bulunun.	<i>İşlemsel bilgiyi uygulamak</i> Örn. Su numunelerinin pH (potansiyel hidrojen) testlerini yapın.	<i>Üstbilişsel bilgiyi uygulamak</i> Örn. Kişinin güçlü yönleriyle eşleşen teknikleri kullanın.
<i>Analiz etmek</i> (Bütünü parçalarına ayırın veya parçaları ilişkisel özelliklerine göre bir araya getirin)	<i>Olgusal bilgiyi analiz etmek</i> Örn. Faaliyetlerin en eksiksiz listesini seçin.	<i>Kavramsal bilgiyi analiz etmek</i> Örn. Yüksek ve alt kültürü ayırt edin.	<i>İşlemsel bilgiyi analiz etmek</i> Örn. Düzenlemelere uyumu entegre edin.	<i>Üstbilişsel bilgiyi analiz etmek</i> Örn. Önyargıları yıkın.
<i>Değerlendirmek</i> (Kriter ve standartlara dayalı kararlar verin)	<i>Olgusal bilgiyi değerlendirmek</i> Örn. Kaynaklar arasındaki tutarlılığı kontrol edin.	<i>Kavramsal bilgiyi değerlendirmek</i> Örn. Sonuçların ilişki düzeyini belirleyin.	<i>İşlemsel bilgiyi değerlendirmek</i> Örn. Örnekleme tekniklerinin etkinliğini yargılayın.	<i>Üstbilişsel bilgiyi değerlendirmek</i> Örn. Birinin ilerlemesini yansıtın.
<i>Yaratmak</i> (Tutarlı bir ürün oluşturmak için öğeleri bir araya getirin; ürünü yeni bir desen veya yapı içinde yeniden düzenleyin)	<i>Olgusal bilgiyi yaratmak</i> Örn. Günlük aktivitelerin bir kaydını oluşturun.	<i>Kavramsal bilgiyi yaratmak</i> Örn. Uzmanlardan oluşan bir ekip kurun.	<i>İşlemsel bilgiyi yaratmak</i> Örn. Kayda değer proje iş akışı tasarlayın.	<i>Üstbilişsel bilgiyi yaratmak</i> Örn. Bir öğrenme portföyü oluşturun.

Tablo 4'te belirtilenler öğrenme hedefleridir (kazanım). Yani bunlar öğrenme etkinlikleri değildir. Her bir hedefin önüne “öğrenciler şunları yapabilecekler...: ibaresi eklenmelidir (Stanny, 2016).

2.4. İlgili Araştırmalar

Bu alt bölümde, Anderson vd. (2001) tarafından güncellenen YBT'ye ilişkin eğitim bilimleri, alan eğitimleri ve sosyal bilgiler eğitimi kapsamında son 10 yılda yapılan belli başlı araştırmalara yer verilmiştir.

2.4.1. Eğitim Bilimleri ve Alan Eğitimi Kapsamında Yapılan Araştırmalar

Arı (2013) tarafından yapılan çalışmada, eğitimde program geliştirme alanında araştırmalar yürütülen öğretmen elemanlarının, bilişsel alan taksonomilerine ilişkin görüşleri alınmıştır. Araştırmada karma yöntem işe koşulmuştur. Araştırmada veriler, görüşme ve ölçek aracılığıyla toplanmıştır. Verilerin analizinde betimsel yaklaşımdan yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda; öğretmen elemanlarının alanlar açısından farklılaştırılan sınıflandırmaların işe koşulmasını belirttikleri saptanmıştır. Ayrıca onlar, ülkelerinde Bloom ve YBT'nin yaygın olarak kullanıldığını, buna karşılık Dettmer ile Fink'in taksonomik yaklaşımlarının bilinmediğini belirtmişlerdir.

Eroğlu ve Sarar Kuzu (2014) tarafından yapılan araştırmada; Türkçe öğretmenlerine yönelik hazırlanan Kılavuz Kitabı'ndaki dilbilgisi kazanımları ile öğrencilere ilişkin hazırlanan Çalışma Kitabı'nda yer alan dilbilgisi sorularının YBT açısından dağılım durumlarının betimlenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada betimsel yöntem kullanılmıştır. Çalışmada veri kaynakları olarak; Türkçe Öğretmen Kılavuz ve Öğrenci Çalışma Kitaplarındaki dilbilgisi soruları kullanılmıştır. Verilerin analizinde betimsel yaklaşımdan yararlanılmıştır. Araştırmanın sonucunda; öğretmen kılavuz ile çalışma kitaplarındaki soruların YBT açısından anımsamak, anlamak ve uygulamak basamaklarına karşılık geldiği ortaya çıkmıştır.

Eke (2015) tarafından yapılan çalışmada, Ortaöğretim Fizik dersine ilişkin geliştirilen yeni ve eski öğretim programlarındaki (OFDÖP) dalgalar ünitesi kazanımlarının YBT'ye göre incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada betimsel tarama yöntemi işe koşulmuştur. Verilerin analizinde betimsel yaklaşımdan yararlanılmıştır. Araştırmanın sonucunda; eski ve yeni OFDÖP dalgalar ünitesindeki kazanımların, YBT açısından uyum göstermediği saptanmıştır.

Shara (2020) tarafından yapılan yüksek lisans tez çalışmasında, Endonezya 11. sınıf İngilizce ders kitabında yer alan okuduğunu anlama sorularının YBT'ye göre analiz edilmesi amaçlanmıştır. Çalışmada içerik analiz yöntemi kullanılmıştır. Çalışmanın veri kaynağını, 11. sınıf İngilizce ders kitabında yer alan okuduğunu anlama soruları oluşturmuştur. Verilerin analizinde betimsel yaklaşımdan yararlanılmıştır. Araştırmanın sonucunda; 107 sorunun anımsama (%59,1), 52 sorunun anlama (%28,7), 1 sorunun uygulama (%0,6), 5 sorunun çözümleme (%2,7), 14 sorunun değerlendirme (%7,8) ve 2 sorunun yaratma (%1,1) basamaklarında olduğu saptanmıştır. Bu çerçevede kitapta yer alan okuduğunu anlamaya yönelik tüm soruların YBT'nin her basamağını kapsadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Üredi ve Ulum (2020) tarafından yapılan çalışmada, İlkokul Matematik çalışma ve ders kitaplarında yer alan ünite sonu ölçme-değerlendirme soruları, YBT açısından incelenmiştir. Ayrıca bu soruların üst seviye bilişsel becerileri ölçme durumu ve öğrencilerin mevcut bilişsel gelişimine uygunluğu da belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışmada doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, İlkokul Matematik çalışma ve ders kitapları ünite sonlarında yer alan ölçme değerlendirme soruları oluşturmuştur. Verilerin analizinde betimsel yaklaşımdan yararlanılmıştır. Çalışmanın sonucunda; soruların üstbilişsel bilgi boyutu dışındaki diğer bilgi türlerine oransal olarak çeşitli şekillerde dağıldığı, 1 ve 2. sınıftaki soruların tamamının alt, 3 ve 4. sınıftaki soruların büyük ölçüde alt bilişsel becerileri ölçmeye uygun olduğu saptanmıştır. Ayrıca

soruların sınıf seviyesine göre YBT'nin alt ve üst bilişsel süreç boyutları ile ilişkisinin anlamlı olduğu belirlenmiştir.

Rampeng, Atmowardoyo ve Noni (2021) tarafından yapılan çalışmada, aktif öğrenme etkinliklerine ve YBT'teki basamaklara göre konuşma öğrenme materyallerinin nasıl geliştirileceği, doğrulanacağı ve gözden geçirileceğine dair genel bir bakış sunmak amaçlanmıştır. Çalışmada tasarım geliştirme araştırma yöntemi kullanılmıştır. Çalışmaya, 15 öğrenci iştirak etmiştir. Görüşme formu ve ölçek aracılığıyla veriler toplanmıştır. Ulaşılan veriler betimsel yoldan analiz edilmiştir. Çalışmanın sonucunda; öğrenme materyali geliştirmenin YBT'nin 6 basamağına ek olarak birkaç basamak daha gerektirdiği belirlenmiştir.

Sholikah (2021) tarafından yapılan yüksek lisans tez çalışmasında, Endonezya İngilizce ders kitabının dinleme ve konuşma bölümlerinde bulunan bilişsel ve baskın bilişsel etki alanı kategorileri ile sıralı düşünme becerilerinin düzeyini tanımlamak amaçlanmıştır. Çalışmada doküman inceleme yöntemi kullanılmıştır. Çalışmanın veri kaynağını, Meslek Yüksek Okulu 11. sınıf İngilizce ders kitabında dinleme ve konuşma görevleri oluşturmuştur. Ulaşılan veriler betimsel analiz yardımıyla çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda; dinleme görevlerinde bulunan bilişsel alan kategorilerinin anımsama, anlama, uygulama, çözümleme ve değerlendirme; konuşma görevlerinde bulunan bilişsel alan kategorilerinin ise anımsama, anlama, çözümleme, değerlendirme ve yaratma basamaklarında olduğu saptanmıştır. Ayrıca dinleme görevlerinin alt düzey; konuşma görevlerinin ise üst düzey düşünme becerilerine vurgu yaptığı sonucuna ulaşılmıştır.

Tayyeh, Dehham ve Muhammed (2021) tarafından yapılan çalışmada, Irak Ortaokul İngilizce ders kitabında bulunan okuduğunu anlama sorularının YBT'ye göre analiz edilmesi amaçlanmıştır. Çalışmada karma araştırma yöntemi kullanılmıştır. Çalışmanın veri kaynağı, ders kitabında bulunan okuduğunu anlama sorularından (282 soru) oluşmuştur. Veriler, kontrol listesi aracılığıyla elde edilmiştir. Ulaşılan veriler üzerinde

betimsel analiz yapılmıştır. Çalışmanın sonucunda; soruların YBT'ye göre dengesiz bir dağılım gösterdiği ile ağırlıklı olarak alt seviye (anımsamak / anlamak) basamaklara karşılık geldiği saptanmıştır.

2.4.2. Sosyal Bilgiler Eğitimi Kapsamında Yapılan Araştırmalar

Demir (2015) tarafından yapılan yüksek lisans tez çalışmasında, 2005 SBDÖP'un genel amaç, kazanım ve Seviye Belirleme Sınavı'nda (SBS) sorulan Sosyal Bilgiler sorularının YBT'ye göre dağılım durumu incelenmiştir. Araştırmada durum çalışma yöntemi kullanılmıştır. Çalışmanın veri kaynağını; Sosyal Bilgiler dersi kazanım ile SBS soruları oluşturmuştur. Verilere betimsel analiz uygulanmıştır. Araştırma sonucunda; kazanımlar ve SBS'nin YBT açısından bilişsel seviyelerinin örtüşmediği, kazanımların sorulara göre üst bilişsel becerileri ölçmeye daha uygun olduğu saptanmıştır.

Özdemir, Altıok ve Baki (2015) tarafından yapılan çalışmada, 2005 SBDÖP'ta yer alan kazanımların YBT'ye göre analiz edilmesi amaçlanmıştır. Araştırmada doküman inceleme yöntemi kullanılmıştır. Çalışmanın veri kaynağını; 2005 SBDÖP'ta yer alan kazanımlar oluşturmuştur. Veriler betimsel analiz yöntemi ile çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda; kazanımların ağırlıklı olarak kavramsal bilgiyi anlamak kategorisine karşılık geldiği saptanmıştır.

Şanlı ve Pınar (2017) tarafından yürütülen araştırmada, Sosyal Bilgiler dersi öğretmenlerince hazırlanan sınav sorularının bilişsel seviyeleri YBT açısından incelenmiştir. Araştırmada betimsel tarama yöntemi kullanılmıştır. Çalışmanın veri kaynağı, Sosyal Bilgiler dersi öğretmenlerince hazırlanan sınav sorularıdır. İçerik analizi ile veriler çözümlenmiştir. Araştırma neticesinde, soruların büyük oranda olgusal ile kavramsal bilgiyi anımsamak ve anlamak kategorilerine karşılık geldiği ortaya çıkmıştır.

Büyükalan Filiz ve Baysal (2019) tarafından yapılan çalışmada, 2018 SBDÖP'te yer alan kazanımların YBT'ye göre analiz edilmesi amaçlanmıştır. Çalışmada betimsel model kullanılmıştır. Çalışmanın veri kaynağını 2018 SBDÖP oluşturmuştur. Çalışma

kapsamında ulaşılan veriler, doküman inceleme yöntemiyle analiz edilmiştir. Analiz neticesinde, kazanımların büyük bir kısmının alt bilişsel becerileri kapsadığı belirlenmiştir.

Uymaz ile Çalışkan (2019) tarafından yapılan çalışmada, sosyal bilgiler öğretmenlerinin sınavlarda sordukları soruların YBT'ye göre analiz edilmesi amaçlanmıştır. Araştırmada betimsel desenden faydalanılmıştır. Çalışmanın katılımcıları, sosyal bilgiler öğretmenlerinin sınav sorularıdır. Veriler, “Bilişsel Süreç ile Bilgi Boyutu Soru İnceleme Formu” aracılığıyla elde edilmiştir. Veriler, betimsel analiz marifetiyle çözümlenmiştir. Netice olarak, soruların büyük oranda olgusal bilgiyi anımsamak ve anlamak kategorilerine karşılık geldiği belirlenmiştir.

Ceylan (2019) tarafından yapılan yüksek lisans tez çalışmasında, 7. sınıf Sosyal Bilgiler kazanım, çalışma ile ders kitaplarındaki ölçme-değerlendirme sorularının YBT açısından analiz edilmesi hedeflenmiştir. Çalışma, doküman incelemesine uygun olarak yürütülmüştür. Ulaşılan verilere içerik ve betimsel analiz yöntemleri uygulanmıştır. Neticede, sorular ile kazanımların bilişsel düzeyleri arasında bir paralellik olduğu; ancak kazanım ve soruların büyük çoğunlukla alt seviye bilişsel basamaklara karşılık geldiği belirlenmiştir.

Oran ve Karalı (2019) tarafından yapılan çalışmada, Ortaokul 7. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabı değerlendirme sorularının YBT'ye göre analiz edilmesi amaçlanmıştır. Çalışmada doküman inceleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın veri kaynağı, Ortaokul 7. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabındaki değerlendirme sorularıdır. Çalışma kapsamında ulaşılan verilere içerik analizi uygulanmıştır. Çalışma sonucunda, soruların büyük oranda bilgi seviyesinde olduğu ortaya çıkmıştır.

Gültekin ve Burak (2019) tarafından yapılan çalışmada, İlkokul 4. sınıf Sosyal Bilgiler dersi kazanımlarının BT ile YBT açılarından analiz edilmesi amaçlanmıştır. Çalışmada doküman inceleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın veri kaynağını İlkokul 4. sınıf Sosyal Bilgiler dersine ait kazanımlar oluşturmuştur. Verilerin analizinde betimsel

yöntemden faydanılmıştır. Neticede, kazanımların büyük oranda bilişsel alanda olduğu ve bunların büyük bir kısmının alt seviye basamaklara karşılık geldiği belirlenmiştir.

Önlen, Tatan ve Ünal İbret (2020) tarafından yapılan çalışmada, 2005-2018 SBDÖP'ta yer alan kazanımların YBT'ye göre karşılaştırmalı olarak analiz edilmesi amaçlanmıştır. Çalışmada tarama yöntemi işe koşulmuştur. Verilere betimsel analiz yöntemi uygulanmıştır. Çalışmanın sonucunda 2005 ve 2018 SBDÖP'ta yer alan kazanımların genel olarak “anımsama, anlama ve uygulama” basamaklarında olduğu saptanmıştır.

Büken (2021) tarafından yapılan yüksek lisans tez çalışmasında, 2018 SBDÖP'taki 6 ve 7. sınıf coğrafya kazanım ve Sosyal Bilgiler ders kitaplarında yer alan coğrafya etkinlikleri YBT açısından incelenmiştir. Araştırmada doküman analiz yöntemi işe koşulmuştur. Verilere betimsel analiz yöntemi uygulanmıştır. Araştırma sonucunda; coğrafya kazanım ve etkinliklerinin genellikle anımsama ve anlama basamaklarında olduğu saptanmıştır.

Kayacan (2021) tarafından yürütülen yüksek lisans tez çalışmasında, Sosyal Bilgiler (6. sınıf) ders kitabı ünite sonu ölçme-değerlendirme sorularının YBT açısından analiz edilmesi hedeflenmiştir. Doküman incelemesi yöntem olarak benimsenmiştir. Çalışmanın veri kaynağını 6. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabı; analiz birimini ise ünite değerlendirme soruları oluşturmuştur. Betimsel yoldan veriler çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda; uygulama dışında tüm bilişsel seviyeden soruların olduğu; ama bunların büyük çoğunluğunun alt bilişsel seviyeye karşılık geldiği belirlenmiştir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu alt bölümde araştırmanın amacına uygun olarak belirlenen araştırmanın deseni, veri kaynağı, veri toplama aracı ve veri analize yer verilmiş olup; ayrıca araştırmanın geçerlik ve güvenirliğine ilişkin de açıklamalar yapılmıştır.

3.1. Araştırmanın Deseni

2018 SBDÖP'te yer alan kazanımlar ve 2021-2022 yılında ilk ve ortaokullarda okutulan Sosyal Bilgiler ders kitaplarının (4, 5, 6 ve 7. sınıf) ölçme-değerlendirme bölümlerinde yer alan soruları YBT'ye göre analiz edileceği için araştırmada betimsel (tarama) desenden yararlanılmıştır. Betimsel desen, çalışılması amaçlanan olgu/lar hakkında bilgi içeren görsel, yazılı ve işitsel materyallerin toplanarak, var olan durumun olduğu gibi ortaya konulması şeklinde tanımlanmaktadır (Sönmez ve Alacapınar, 2016). Buna uygun olarak araştırmada yazılı materyallerden biri olan SBDÖP'teki kazanımlar ile Sosyal Bilgiler ders kitaplarının ölçme-değerlendirme bölümünde yer alan soruları bir araya getirilerek YBT'ye göre analiz edilmek üzere incelenmiştir.

3.2. Veri Kaynakları (Çalışma Grubu)

Araştırmanın veri kaynağını; diğer bir anlatımla çalışma grubunu dokümanlar (belge) oluşturmuştur. Bu dokümanlar iki başlık altında toplanmaktadır. Bunlar:

- **2018 SBDÖP’te yer alan tüm kazanımlar:** Kazanımların sınıf seviyeleri açısından dağılımı Tablo 5’te sunulmaktadır.

Tablo 5

Kazanımların Sınıf Seviyelerine Göre Dağılımı (MEB, 2018, s. 12)

Öğrenme alanları	Sınıf seviyeleri			
	4. sınıf	5. sınıf	6. sınıf	7. sınıf
Birey ve Toplum	5	4	5	4
Kültür ve Miras	4	5	5	5
İnsan, Yer ve Çevreler	6	5	4	4
Bilim, Teknoloji ve Toplum	5	5	4	4
Üretim, Dağıtım ve Tüketim	5	6	6	6
Etkin Vatandaşlık	4	4	6	4
Küresel Bağlantılar	4	4	4	4
Toplam Kazanım Sayısı	33	33	34	31
Genel Toplam	131			

Tablo 5 incelendiğinde SBDÖP’te toplam 131 tane kazanımın yer aldığı görülmektedir. Ancak bu kazanımların 19 tanesi daha çok duyuşsal ve devinişsel alanla ilgili olduğu için analiz dışı bırakılmıştır. Dolayısıyla “112” kazanım daha çok bilişsel alanla ilgili olduğu için YBT’ye göre analiz edilmiştir. Analiz dışı bırakılan kazanımlar Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6

Analiz Dışı Bırakılan Kazanımlar (MEB, 2018, s. 14-22)

Kazanımlar	Alanlar	
	Duyuşsal	Devinişsel
SB.4.1.3. Bireysel ilgi, ihtiyaç ve yeteneklerini tanıır.	Alma	
SB.4.1.4. Kendisini farklı özelliklere sahip diğer bireylerin yerine koyar.	Değer verme	
SB.4.1.5. Diğer bireylerin farklı özelliklerini saygı ile karşılar.	Değer verme	
SB.4.3.2. Günlük yaşamında kullandığı mekânların krokisini çizer.		Mekanikleşme
SB.4.3.6. Doğal afetlere yönelik gerekli hazırlıkları yapar.		Kuruluş
SB.4.5.1. İstek ve ihtiyaçlarını ayırt ederek ikisi arasında bilinçli seçimler yapar.	Değer verme	
SB.4.5.3. Sorumluluk sahibi bir birey olarak bilinçli tüketici davranışları sergiler.		Mekanikleşme
SB.4.5.5. Çevresindeki kaynakları israf etmeden kullanır.		Mekanikleşme

SB.4.6.2. Ailesi ve okul yaşamındaki söz ve eylemlerinin sorumluluğunu alır.	Değer verme	
SB.4.7.4. Farklı kültürlerle saygı gösterir.	Tepki verme	
SB.5.1.3. Sahip olduğu haklarının farkında olan bir birey olarak katıldığı gruplarda aldığı rollerin gerektirdiği görev ve sorumluluklara uygun davranır.		Mekanikleşme
SB.5.4.3. Sanal ortamı kullanırken güvenlik kurallarına uyar.	Tepki verme	
SB.5.4.5. Yaptığı çalışmalarda bilimsel etiğe uygun davranır.		Mekanikleşme
SB.5.6.4. Millî egemenlik ve bağımsızlık sembollerimizden Bayrağımıza ve İstiklâl Marşına değer verir.	Değer verme	
SB.6.1.4. Toplumsal birlikteliğin oluşmasında sosyal yardımlaşma ve dayanışmayı destekleyici faaliyetlere katılır.	Tepki verme	
SB.6.1.5. Bir soruna getirilen çözümlerin hak, sorumluluk ve özgürlükler temelinde olması gerektiğini savunur.	Değer verme	
SB.6.4.4. Telif ve patent hakları saklı ürünlerin yasal yollardan temin edilmesinin gerekliliğini savunur.	Değer verme	
SB.6.5.4. Vatandaşlık sorumluluğu ve ülke ekonomisine katkısı açısından vergi vermenin gereğini ve önemini savunur.	Değer verme	
SB.6.6.6. Türk tarihinden ve güncel örneklerden yola çıkarak toplumsal hayatta kadına verilen değeri fark eder.	Alma	
Toplam	13	6

- **2021-22 eğitim-öğretim yılında ilk ve ortaokullarda okutulan Sosyal Bilgiler ders kitaplarının (4, 5, 6 ve 7. sınıf) ölçme-değerlendirme bölümünde bulunan soruları:** Soruların sınıf seviye ve soru türlerine göre dağılımı Tablo 7’de sunulmaktadır.

Tablo 7

Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Yer Alan Soru Türlerinin Sınıf Seviye ve Ünitelerine Göre Dağılımı

	Ünite	Sorular										
		EŞ	D/Y	ÇS	Y/E	BD	B	SO	ÖZ	TDA	KO	KR
4. sınıf	Birey ve Toplum	11	8	5	2	-	-	-	-	-	-	-
	Kültür ve Miras	15	10	4	2	-	-	-	-	-	-	-
	İnsan, Yer ve Çevreler	12	9	8	4	-	-	-	-	-	-	-
	Bilim, Teknoloji ve Toplum	14	7	6	3	-	-	-	-	-	-	-
	Üretim, Dağıtım ve Tüketim	13	7	6	2	-	-	-	-	-	-	-
	Etkin Vatandaşlık	16	6	7	2	-	-	-	-	-	-	-
	Küresel Bağlantılar	15	10	5	3	-	-	-	-	-	-	-
	Toplam	96	57	41	18	-	-	-	-	-	-	-
5. sınıf	Birey ve Toplum	6	4	4	4	-	-	-	-	-	-	-
	Kültür ve Miras	11	-	5	4	-	-	-	-	-	-	-
	İnsan, Yer ve Çevreler	5	6	5	3	-	-	-	-	-	-	-
	Bilim, Teknoloji ve Toplum	5	4	5	5	-	-	-	-	-	-	-
	Üretim, Dağıtım ve Tüketim	5	-	6	4	-	-	-	-	-	-	-
	Etkin Vatandaşlık	7	-	4	5	10	-	-	-	-	-	-
	Küresel Bağlantılar	-	-	4	5	3	-	-	-	-	-	-
	Toplam	39	14	33	30	13	-	-	-	-	-	-

6. sınıf	Birey ve Toplum	8	8	4	7	11	-	7	6	1	1	1
	Kültür ve Miras	30	8	9	5	15	-	7	6	1	-	1
	İnsan, Yer ve Çevreler	44	8	12	4	10	-	7	6	1	-	-
	Bilim, Teknoloji ve Toplum	15	8	10	4	12	-	7	6	1	1	-
	Üretim, Dağıtım ve Tüketim	20	8	10	8	-	-	7	6	1	1	-
	Etkin Vatandaşlık	14	8	8	6	10	-	7	6	1	-	-
	Küresel Bağlantılar	28	8	5	4	5	-	7	6	1	1	-
	Toplam	159	56	58	38	63	-	49	42	7	4	2
7. sınıf	Birey ve Toplum	12	5	5	5	-	10	-	-	-	-	-
	Kültür ve Miras	14	9	5	5	-	8	-	-	-	-	-
	İnsan, Yer ve Çevreler	10	5	5	4	-	10	-	-	-	-	-
	Bilim, Teknoloji ve Toplum	20	9	5	6	-	7	-	-	-	-	-
	Üretim, Dağıtım ve Tüketim	12	6	6	5	-	10	-	-	-	-	-
	Etkin Vatandaşlık	9	5	5	4	-	10	-	-	-	-	-
	Küresel Bağlantılar	12	5	7	6	-	10	-	-	-	-	-
	Toplam	89	44	38	35	-	65	-	-	-	-	-
Soru türlerinin toplamı		383	171	170	121	76	65	49	42	7	4	2
Genel toplam		1090										

*“-“: Verinin olmadığını göstermektedir.

Tablo 7 incelendiğinde, ders kitapları ölçme-değerlendirme bölümlerinde en fazla “Eşleştirme ([EŞ], f=383)” soru türünün olduğu görülmektedir. Bunu sırasıyla şu soru türleri takip etmektedir:

- Doğru/Yanlış ([D/Y], f=171),
- Çoktan Seçmeli ([ÇS], f=170),
- Yazılı/Essay ([Y/E], f=121),
- Boşluk Doldurma ([BD], f=76),
- Bulmaca ([B], f=65),
- Sözcük Oluşturma ([SO], f=49),
- Öz Değerlendirme ([ÖZ], f=42),
- Tanılayıcı Dallanmış Ağaç ([TDA], f=7),
- Kompozisyon ([KO], f=4), ve
- Kronoloji ([KR], f=2).

Sorular incelendiğinde; Sosyal Bilgiler ders kitapları ölçme-değerlendirme bölümlerinde toplam 1090 tane sorunun yer aldığı saptanmıştır. Ancak; 4. sınıf ders kitabı 3. ünite “Yazılı/Essay” bölümündeki 2. soru (sınıfınızın krokisini çiziniz.) devinişsel alanın mekanikleşme, 6. ünitesindeki 2. soru (15 Temmuz darbe girişimine karşı mücadele

ederken şehit düşen vatandaşlarımıza hitaben bir mektup yazsaydınız onlara neler söylemek isterdiniz?) duyuşsal alanın tepki verme; 6. sınıf ders kitabı “Öz Değerlendirme” bölümündeki tüm ünitelerin 4 (bu üniteye hangi konular ilginizi çekti?) ve 5. soruları (bu üniteye öğrendiğiniz bilgilerden size en ilginç gelen hangisiydi?) duyuşsal alanın alma basamaklarında olduğu için analiz dışı bırakılmıştır. Dolayısıyla “1074” tane soru daha çok bilişsel alanla ilgili olduğu için YBT’ye göre analiz edilmiştir.

Anlaşılabacağı üzere araştırmada 2 tür doküman incelenmiştir. Bunlardan birincisi “SBDÖP (MEB, 2018)”, ikincisi ise “2021-2022 eğitim öğretim yılında her tür ortaokulda okutulan Sosyal Bilgiler 4 (Tuna Matbacılık, Tüysüz, 2019), 5 (Ata Yayıncılık, Harut, 2020), 6 (Anadol Yayıncılık, Şahin, 2020) ve 7. sınıf (Ekoyay Yayıncılık, Azer, 2019) ders kitapları”dır.

3.3. Kodlama Şeması

YBT’ye göre, kazanım ile soruları belirli kategoriler altında kodlamak amacıyla “Anımsamaktan Yaratma” düzeyine kadar 6 bilişsel ile “Olgusaldan Üstbilişsel Bilgi”ye kadar 4 bilgi kategorisinden oluşan bir kodlama şeması hazırlanarak bu şema üzerinde analiz birimleri (kazanım+sorular) kodlanmıştır. Bu kapsamda araştırmada işe koşulan kodlama şeması Tablo 8’de sunulmaktadır.

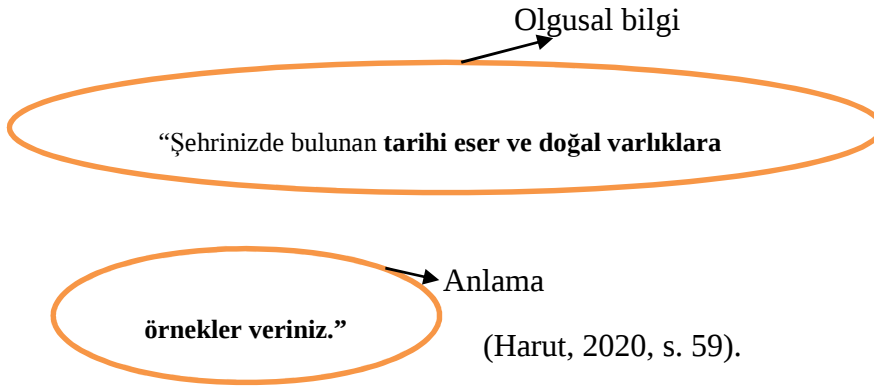
Tablo 8

Verileri Analiz Etmek İçin Kullanılan Kodlama Şeması

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

Toplanan veriler, Tablo 8’de belirtilen kodlama şemasına uygun olarak kodlanmıştır. Kodlamanın nasıl yapıldığına ilişkin örnek bir gösterim aşağıda belirtilmektedir:

5. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabı 2. ünite ölçme-değerlendirme bölümündeki 2. yazılı/essay türündeki sorunun kodlanması:



Öğrencinin yukarıdaki ikinci pasajda belirtilen “örnek vermek” fiilini gerçekleştirebilmesi; yani anlama düzeyinden bilişsel bir davranış sergileyebilmesi için öncelikle kendi şehrinde bulunan tarihi eser ve doğal varlıkları bilmesi; yani olgusal bilginin alt kategorilerinden biri olan özel ayrıntı ve öğeler bilgisine sahip olması gerekmektedir. Dolayısıyla bu soru olgusal bilgi(yi)+anlama (OA2) düzeyine karşılık gelmektedir.

3.4. Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı araştırmacı tarafından hazırlanan “Bilişsel Basamağın Belirlenmesini Sağlayan Uzman Değerlendirme Formu (BiBaBeF)”dur. Yani araştırmancının verileri “BiBaBeF” aracılığıyla toplanmıştır. Bu formda SBDÖP’teki kazanımları ve Sosyal Bilgiler ders kitaplarının ölçme-değerlendirme bölümünde yer alan sorularını YBT’ye göre analiz etmek için çeşitli gösterge ve işaretler bulunmaktadır (bkz. EK). Bu bağlamda formun, uzmanların görüşünü kanıtlamak için uygun bir yol sunduğu söylenebilir.

3.5. Veri Analizi

Araştırma kapsamında toplanan veriler kodlama şemasına uygun olarak betimsel analizle çözümlenmiştir. Betimsel analiz, önceden belirlenen ana tema ve/veya kategorilere uygun olarak verileri analiz etmek anlamına gelmektedir. Bu bağlamda araştırmada YBT’nin bilgi ve bilişsel süreç boyutlarında yer alan ifadeleri ana temaları oluşturmuştur. Bu ifadelere uygun olarak SBDÖP’teki kazanımlar ve Sosyal Bilgiler ders kitaplarının ölçme-değerlendirme bölümlerinde yer alan soruları analiz edilmiştir. Böylece kazanım ve

sorular, YBT'nin hangi bilgi ve bilişsel süreç boyutundaki ifadelerle uygun düşüyorsa o alana kodlanmıştır. Aynı zamanda Ki Kare testi ile kazanım ve soruların YBT açısından uyum durumları analiz edilmiştir. Kazanım ve soruların YBT'teki hangi bilişsel süreç basamağına denk geldiği, Yılmaz'ın (2017) eylem içeren örneklendirici sözcükleri açıklayan yaklaşımı temel alınarak belirlenmiştir. Bilgi boyutu ise tanım ve örnek ifadeler ışığında saptanmıştır (bkz. EK). Bilişsel süreç boyutuna yönelik örnek bir gösterim Tablo 9'da sunulmuştur (Yılmaz, 2017).

Tablo 9

Öğrenme Kategorileri ve İlgili Soru Sözcükleri

<i>Anımsamak</i>	<i>Anlamak</i>	<i>Uygulamak</i>	<i>Analiz etmek</i>	<i>Değerlendirmek</i>	<i>Yaratmak</i>
Tanımlar, Betimler, Tespit Eder, Adlandırır, Listeler, Sıraya Koyar, Numaralandırır, Eşleştirir, Hatırlar, Kaydeder, Tekrarlar, Seçer, Gözden Geçirir, Belirtir.	Anlar, Açıklar, İfade eder, Savunur, Destekler, Yorumlar, Tartışır, Belirler, Ayrır, Fark eder, Tahmin eder, Genelleştirir, Sınıflandırır, Örnek verir, Özetler, Kendi cümleleriyle özetler, Çıkarımda bulunur, Tekrar yazar.	Uygular, Yapar, Kullanır, Hazırlar, Üretir, Gösterir, Keşfeder, Düzeltilir, Tahmin eder, Çözüm üretir, Araştırır, Raporlaştırır, Tedarik eder, Katkıda bulunur, Katılır, Geliştirir, Hesaplar, Çalıştırır, İşletir	Parçalara ayırır, Diyagram oluşturur, Ayrım yapar, Ayrıştırır, Farklılıkları görür, Belirler, Örneklendirir, Yorum yapar, Özetler, İşaret eder, Gösterir, İlişkilendirir, Seçer, Kategorize eder, Tartışır, Eleştirir, İnceler, Sorgular, Çözer.	Değerlendirir, Değer biçer, Karar verir, Teşhis eder, Karşılaştırır, Derecelendirir, Eleştirir, Farklılıkları görür, Sonuç çıkartır, Çıkarımda bulunur, Yorumlar, Sorgular, Doğrular, Destekler, Tartışır, Özetler, Tavsiyede bulunur.	Sınıflandırır, Organize eder, Birleştirir, Tekrar düzenler, Tekrar yapar, Planlar, Kompozisyon hazırlar, Desen geliştirir.

Tablo 9'da yer alan öğrenme kategori ve ilgili soru sözcükleri, incelenen SBDÖP'teki kazanımlar ile Sosyal Bilgiler ders kitabının ölçme-değerlendirme bölümünde yer alan sorularında aranmış ve buna göre sınıflandırılmıştır. Bu şekilde kazanımlar ve soruların uygun olduğu düzeyler belirlenmeye çalışılmıştır.

3.6. Geçerlik ve Güvenirlik

Geçerlik ve güvenirliği sağlamak için BiBaBeF'i 2 sosyal bilgiler alan uzmanı birbirlerinden bağımsız bir şekilde doldurmuşlardır. Daha sonra Miles ve Huberman'ın (1994) kodlayıcılar arasındaki uyum için belirlediği orana ulaşılmaya çalışılmıştır. İki araştırmanın (kodlayıcının) uyuşum oranı %90 olarak tespit edilmiştir. Aynı zamanda Gazi Üniversitesi Rektörlüğü Etik Komisyonu tarafından, "22.11.2022 tarih ve 19 sayılı" toplantıda araştırmanın yürütülmesinde etik açıdan bir sakınca bulunmadığına karar verilmiştir.



BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde veri analizi sonucunda ulaşılan bulgulara yer verilmiştir. Bunun için her bir araştırma sorusu doğrultusunda bulgular, tablo ve grafikler aracılığıyla sunulmuştur. Böylece kazanım ile soruların bilişsel düzeyleri tespit edilmeye ve ikisi arasındaki uyum/uyumsuzluk ortaya koyulmaya çalışılmıştır.

4.1. 4. Sınıf İçin:

4.1.1. Öğretim Programı'ndaki Kazanımların YBT'ye Göre Dağılımı

SBDÖP'ta (MEB, 2018) yer alan kazanımların YBT'ye göre dağılımlarına ilişkin analiz çıktıları Tablo 10'da gösterilmiştir.

Tablo 10

Öğretim Programı'nda Yer Alan Kazanımların YBT'ye Göre Dağılımı

Bilgi boyutu	Bilişsel süreç boyutu											
	Anımsamak		Anlamak		Uygulamak		Analiz etmek		Değerlendirmek		Yaratmak	
	Kod	f	Kod	f	Kod	f	Kod	f	Kod	f	Kod	f
Olgusal	SB.4.1.2.	1	SB.4.1.1.	8	SB.4.4.1.	1	-	-	-	-	-	-
			SB.4.2.2.									
			SB.4.2.3.									
			SB.4.2.4.									
			SB.4.3.5.									
			SB.4.4.2.									
			SB.4.6.1.									
			SB.4.7.3.									
Kavramsal	SB.4.5.2.	1	SB.4.3.1.	3	SB.4.4.3.	2	SB.4.6.4.	1	SB.4.6.3.	1	SB.4.4.4.	1
			SB.4.3.4.		SB.4.7.1.							
			SB.4.7.2.									
İşlemsel	-	-	-	-	SB.4.2.1.	1	SB.4.3.3.	1	-	-	SB.4.5.4.	1
Üstbilişsel	SB.4.4.5.	1										
Toplam		3		11		4		2		1		2

*SB: Sosyal Bilgiler dersinin kısaltmasını, hemen yanındaki rakam dersin sınıf seviyesini, onun yanındaki rakam ünite ve ünite rakamının yanındaki rakam ise kazanım numarasını göstermektedir.

Tablo 10'a göre kazanımların en çok "Olgusal ve Kavramsal Bilgiyi Anlamak" seviyelerine karşılık geldiği görülmektedir.

4.1.2. Ders Kitabı Ölçme-Değerlendirme Bölümündeki Soruların YBT'ye Göre Dağılımı

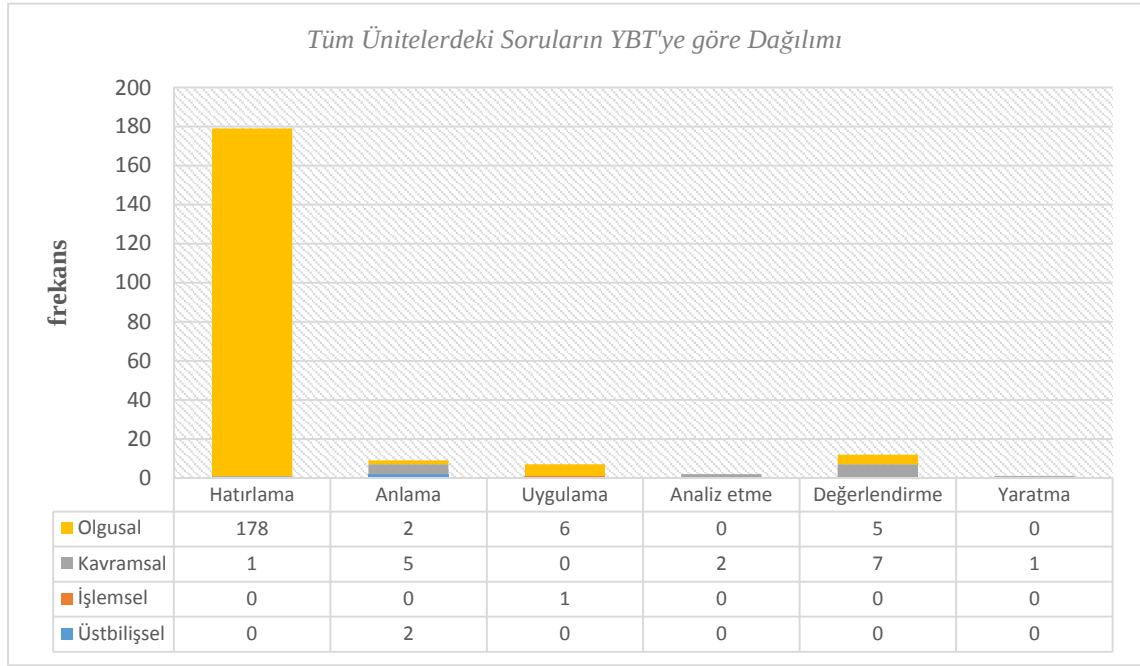
Ders kitabı (Tüysüz, 2019) ölçme-değerlendirme bölümünde yer alan soruların YBT'ye göre dağılımlarına ilişkin analiz çıktıları Tablo 11'de gösterilmiştir.

Tablo 11

Ders Kitabı Ölçme-Değerlendirme Bölümündeki Soruların YBT'ye Göre Dağılımı

Bilgi boyutu					Bilişsel süreç boyutu											
					Hatırlama		Anlama		Uygulama		Analiz etme		Değerlendirme		Yaratma	
Olgusal					Tür	f	Tür	f	Tür	f	Tür	f	Tür	f	Tür	f
					EŞ	11	Y/E	1					ÇS	1		
					D/Y	8										
					ÇS	1										
					Y/E	1										
1. Ünite	Toplam				21		1		-		-		1		-	
	Kavramsal				ÇS		1						ÇS		2	
	Toplam				1		-		-		-		2		-	
2. Ünite	Olgusal				EŞ	15	ÇS	1								
					D/Y	10										
					ÇS	2										
	Toplam				27		1		-		-		-		-	
Kavramsal						ÇS	1					Y/E	1			

				Y/E	1				
	Toplam	-		2	-	-	1	-	
	Olgusal	EŞ	12						
		D/Y	9						
		ÇS	8						
		Y/E	1						
	Toplam		30	-	-	-	-	-	
	Kavramsal			Y/E	1				
Ünite	Toplam	-		1	-	-	-	-	
	İşlemsel				Y/E	1			
	Toplam	-		-	1	-	-	-	
	Olgusal	EŞ	14		ÇS	3		ÇS	1
		D/Y	7						
		ÇS	2						
	Toplam		23	-	3	-	1	-	
	Kavramsal			Y/E	1		Y/E	1	
	Toplam	-		1	-	-	1	-	
	Üstbilişsel			Y/E	1				
Ünite	Toplam	-		1	-	-	-	-	
	Olgusal	EŞ	13		ÇS	2		ÇS	2
		D/Y	7					Y/E	1
		ÇS	1						
	Toplam		21	-	2	-	3	-	
Ünite	Kavramsal			Y/E	1		ÇS	1	
	Toplam	-		1	-	-	1	-	
	Olgusal	EŞ	16		ÇS	1			
		D/Y	6						
		ÇS	4						
	Toplam		26	-	1	-	-	-	
	Kavramsal					ÇS	1	ÇS	1
	Toplam	-		-	-	1	1	1	
	Üstbilişsel			Y/E	1				
Ünite	Toplam	-		1	-	-	-	-	
	Olgusal	EŞ	15						
		D/Y	10						
		ÇS	5						
	Toplam		30	-	-	-	-	-	
Ünite	Kavramsal				Y/E	1	Y/E	1	Y/E
	Toplam	-		-	-	1	1	1	1

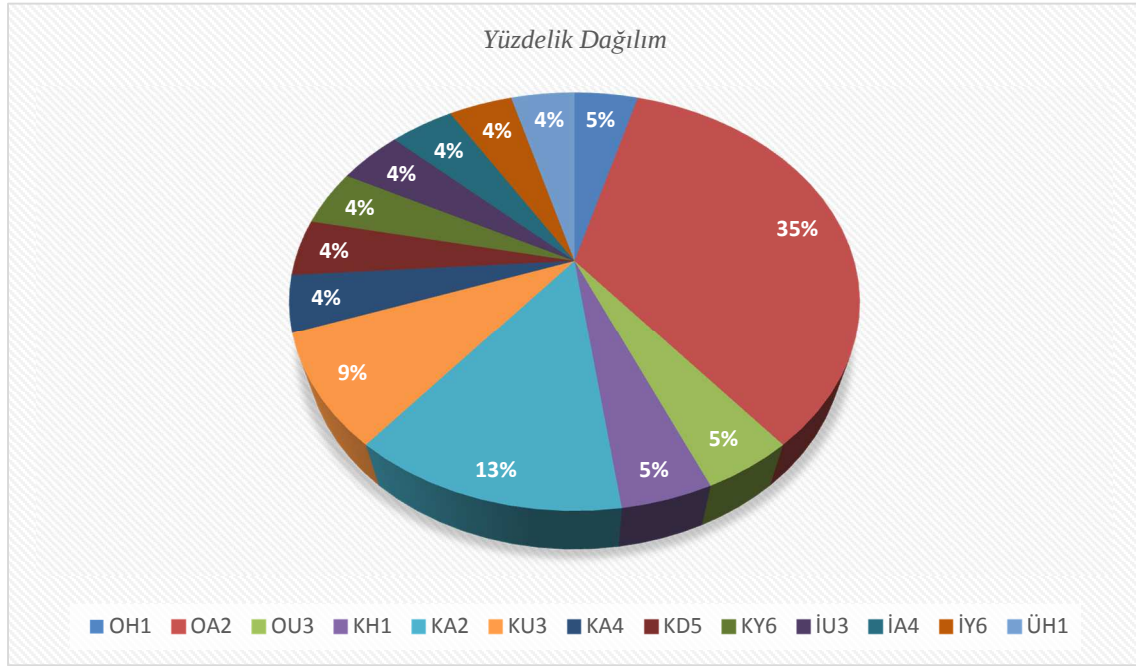


Şekil 4. Tüm ünitelerdeki soruların YBT'ye göre dağılımı

Şekil 4 incelendiğinde, soruların daha çok “Olgusal Bilgiyi Anımsamak” seviyesinde olduğu görülmektedir.

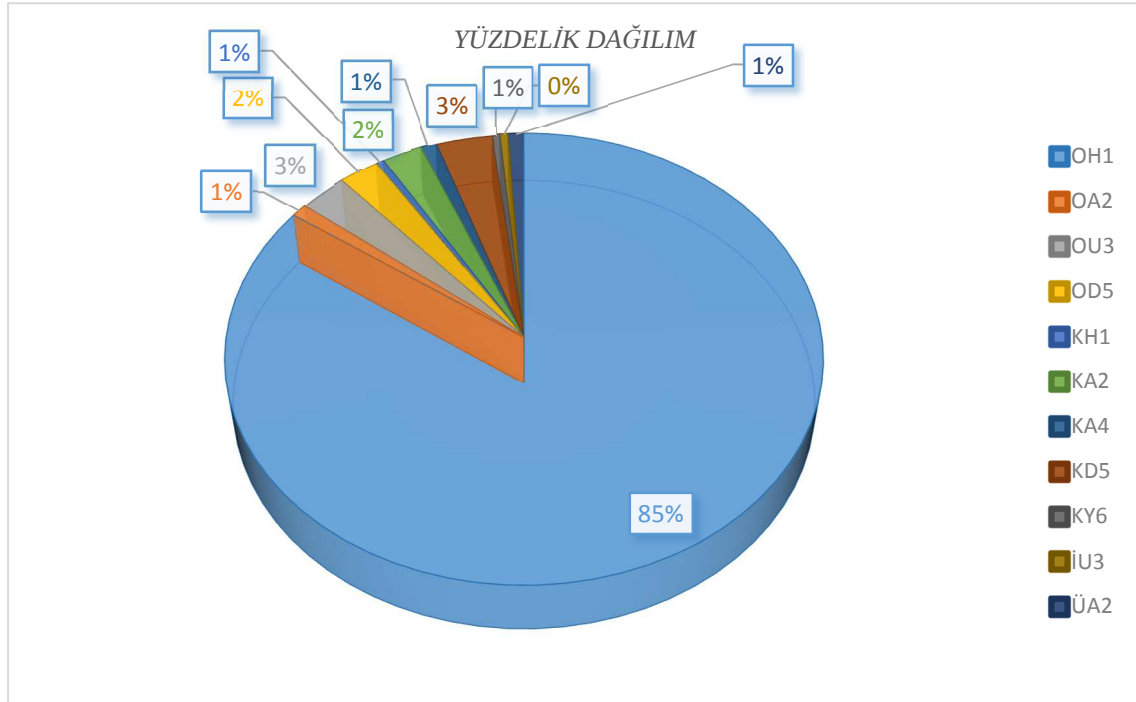
4.1.3. Öğretim Programı'ndaki Kazanımlar ile Ders Kitabındaki Soruların Bilişsel Seviyeleri Arasındaki Uyuşum/Uyuşmazlık Durumu

Kazanım ve soruların bilişsel seviyelerini karşılaştırmak için frekanslara göre yüzdelik dilimler oluşturulmuş ve bunlar Şekil 5 ve 6'da gösterilmiştir.



Şekil 5. Kazanımların YBT'ye göre yüzdelik dağılımı

Şekil 5 incelendiğinde kazanımların %35 ile en çok “Olgusal Bilgiyi Anlama (OA2)” seviyesinde olduğu görülmektedir. Soruların bilişsel seviyeleri ise Grafik 3’te sunulmaktadır.



Şekil 6. Soruların YBT'ye göre yüzdelik dağılımı

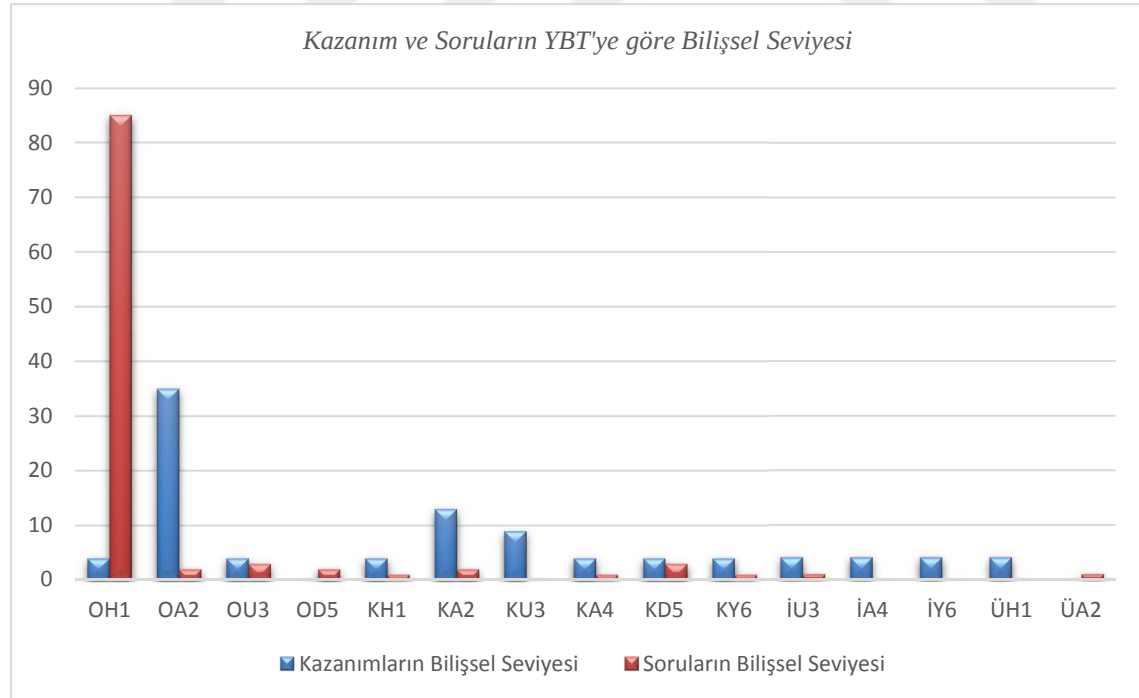
Şekil 6 incelendiğinde soruların %85 ile en çok “Olgusal Bilgiyi Hatırlama (OH1)” seviyesinde olduğu görülmektedir. Bu bağlamda kazanım ve soruların YBT’ye göre aralarında bir uyumun olup olmadığı Ki Kare Testi’yle ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Tablo 12’de bu analize ilişkin sonuçlar görülmektedir.

Tablo 12

Kazanım ve Soruların YBT’ye ilişkin Ki-Kare Testi Sonuçları

	Değer	Serbestlik derecesi	Anlamlılık (2 yarı)	Cramer’s V	
				Değer	Yaklaşık anlamlılık
Pearson Ki Kare	11,625 ^a	16	,769	,440	,769
Olasılıklı Oran	12,329	16	,721		
Doğrusal İlişki	0,73	1	,786		
Geçerli Örneklem Sayısı	15				

Tablo 12 incelendiğinde, kazanım ve soruların bilişsel seviyeleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olmadığı saptanmıştır ($X^2(16, N = 15) = 11,625, p > ,05$). Bu bağlamda Şekil 7’de kazanım ve soruların YBT’ye göre yüzdeliklerine göre oluşturulan dağılımları sunulmuştur.



Şekil 7. Kazanım ve soruların bilişsel seviye yüzdeliklerinin karşılaştırılması

Şekil 7 incelendiğinde, kazanım ve soruların YBT’ye göre bilişsel seviye dağılımları arasında uyum olmadığı görülmektedir.

4.2. 5. Sınıf İçin:

4.2.1. Öğretim Programı’ndaki Kazanımların YBT’ye Göre Dağılımı

SBDÖP’ta (MEB, 2018) yer alan kazanımların YBT’ye göre dağılımlarına ilişkin analiz çıktıları Tablo 13’te gösterilmiştir.

Tablo 13

Öğretim Programı’nda Yer Alan Kazanımların YBT’ye Göre Dağılımı

Bilgi boyutu	Bilişsel süreç boyutu											
	Anımsamak		Anlamak		Uygulamak		Analiz etmek		Değerlendirmek		Yaratmak	
	Kod	f	Kod	f	Kod	f	Kod	f	Kod	f	Kod	f
Olgusal	SB.5.5.2.	1	SB.5.7.4.	1	-	-	SB.5.5.1.	2	-	-	-	-
							SB.5.6.1.					
Kavramsal	-	-	SB.5.1.4.	2	SB.5.2.2.	2	SB.5.1.2.	12	SB.5.2.5.	5	-	-
			SB.5.3.3.		SB.5.7.1.		SB.5.2.3.		SB.5.3.4.			
							SB.5.2.4.		SB.5.4.1.			
							SB.5.3.1.		SB.5.4.2.			
							SB.5.3.2.		SB.5.7.2.			
							SB.5.3.5.					
							SB.5.4.4.					
							SB.5.5.3.					
							SB.5.5.4.					
							SB.5.6.2.					
							SB.5.6.3.					
							SB.5.7.3.					
İşlemsel	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	SB.5.5.5.	1
Üstbilişsel	SB.5.5.6.	1	SB.5.1.1.	2	-	-	-	-	-	-	-	-
			SB.5.2.1.									
Toplam		2		5		2		14		5		1

Tablo 13’e göre kazanımların en çok “Kavramsal Bilgiyi Analiz Etmek ve Değerlendirmek” seviyelerine karşılık geldiği görülmektedir.

4.2.2. Ders Kitabı Ölçme-Değerlendirme Bölümündeki Soruların YBT’ye Göre Dağılımı

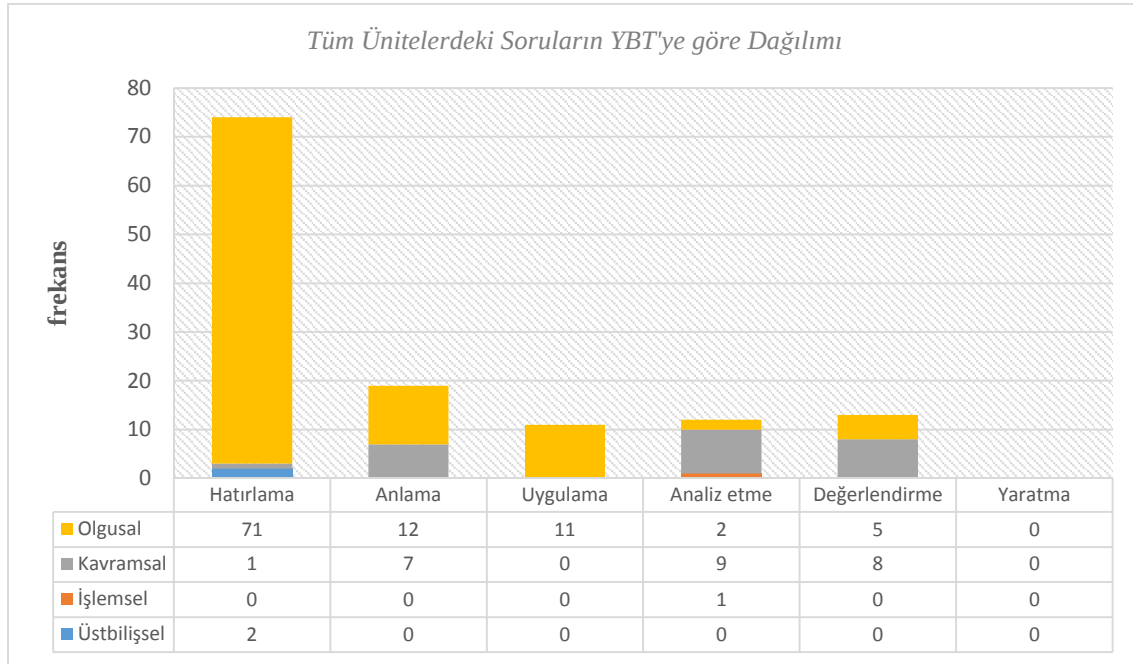
Ders kitabı (Harut, 2020) ölçme-değerlendirme bölümünde yer alan soruların YBT’ye göre dağılımlarına ilişkin analiz çıktıları Tablo 14’te gösterilmiştir.

Tablo 14

Ders Kitabı Ölçme-Değerlendirme Bölümündeki Soruların YBT'ye Göre Dağılımı

		Bilgi boyutu		Bilişsel süreç boyutu										
				Hatırlama		Anlama		Uygulama		Analiz etme		Değerlendirme		Yaratma
		Tür	f	Tür	f	Tür	f	Tür	f	Tür	f	Tür	f	
1. Ünite	Olgusal	EŞ	6	-	-	-	-	ÇS	1	-	-	-	-	
		D/Y	4											
		Y/E	2											
		Toplam	12		-		-		1	-	-	-	-	
	Kavramsal	-	-	ÇS	1	-	-	-	-	ÇS	2	-	-	
	Toplam	-			1		-		-		2		-	
	Üstbilişsel	Y/E	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
	Toplam		2		-		-		-		-		-	
	Olgusal	ÇS	1	Y/E	1	ÇS	2	-	-	ÇS	2	-	-	
		EŞ	11											
Y/E		1												
Toplam		13		1		2		-		2		-		
2. Ünite	Kavramsal	-	-	Y/E	1	-	-	-	-	Y/E	1	-	-	
	Toplam	-			1		-		-		1		-	
	Olgusal	ÇS	2	-	-	ÇS	2	-	-	ÇS	1	-	-	
3. Ünite	Olgusal	EŞ	5			Y/E	1							
		D/Y	6											
		Y/E	1											
		Toplam	14		-		3		-		1		-	
	Kavramsal	-	-	Y/E	1	-	-	-	-	-	-	-	-	
4. Ünite	Olgusal	ÇS	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
		EŞ	5											
		Y/E	3											
		D/Y	4											
	Toplam	14		-		-		-		-		-		
	Kavramsal	-	-	ÇS	1	-	-	-	-	ÇS	1	-	-	
	Olgusal			Y/E	1						Y/E	1		
		Toplam	-			2		-		-		2		-
		İşlemsel	-	-	-	-	-	-	ÇS	1	-	-	-	-
		Toplam	-			-		-		1		-		-
5. Ünite	Olgusal	ÇS	2	-	-	ÇS	2	-	-	ÇS	1	-	-	
		EŞ	5											
		Y/E	1											
		Toplam	8		-		2		-		1		-	
	Kavramsal	-	-	-	-	-	-	ÇS	1	-	-	-	-	
6. Ünite	Olgusal							Y/E	3					
									4		-		-	
		EŞ	7	D/Y	10	ÇS	2	-	-	-	-	-	-	
		Y/E	1			Y/E	1							
	Kavramsal		8		10		3		-		-		-	
7. Ünite	Olgusal	ÇS	1	Y/E	1	-	-	Y/E	1	ÇS	1	-	-	
										Y/E	1			
		Toplam	1		1		-		1		2		-	
		Kavramsal	-	-	ÇS	1	-	-	BD	1	ÇS	1	-	-
	Toplam	2		1		1		1		1		-		
7. Ünite	Kavramsal							BD	1					
								Y/E	3					
	Toplam	-		1		-		4		1		-		

Tablo 14'teki verilere uygun olarak tüm ünitelerdeki soruların YBT'ye göre dağılımı Şekil 8'de gösterilmektedir.

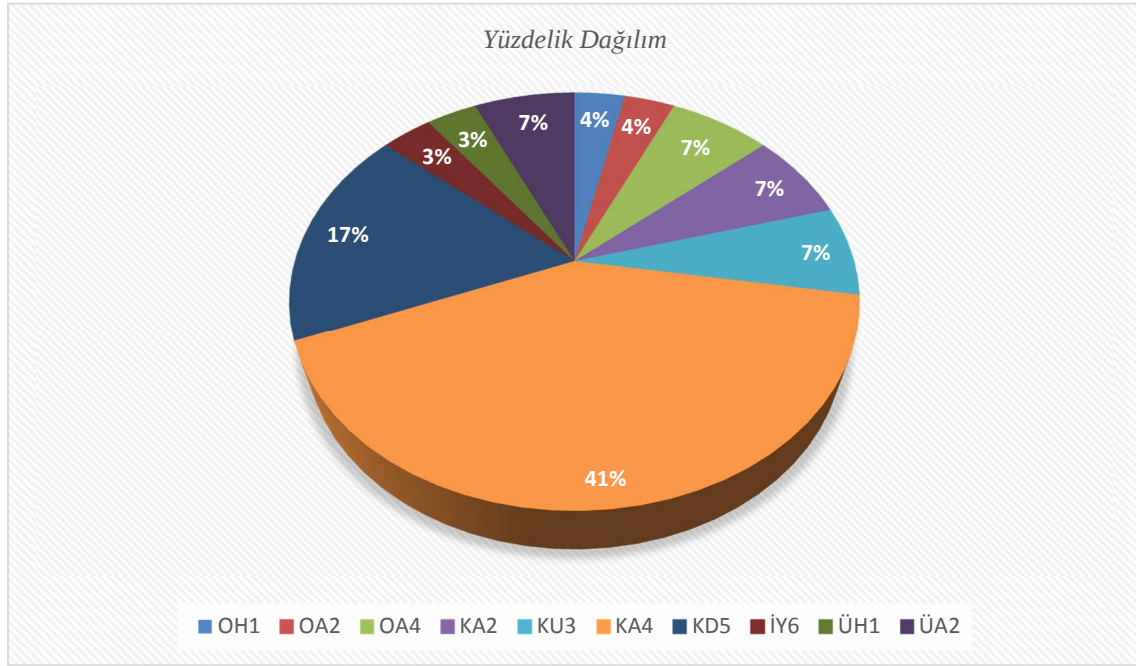


Şekil 8. Tüm ünitelerdeki soruların YBT'ye göre dağılımı

Şekil 8 incelendiğinde, soruların daha çok “Olgusal Bilgiyi Anımsamak” seviyesinde olduğu görülmektedir.

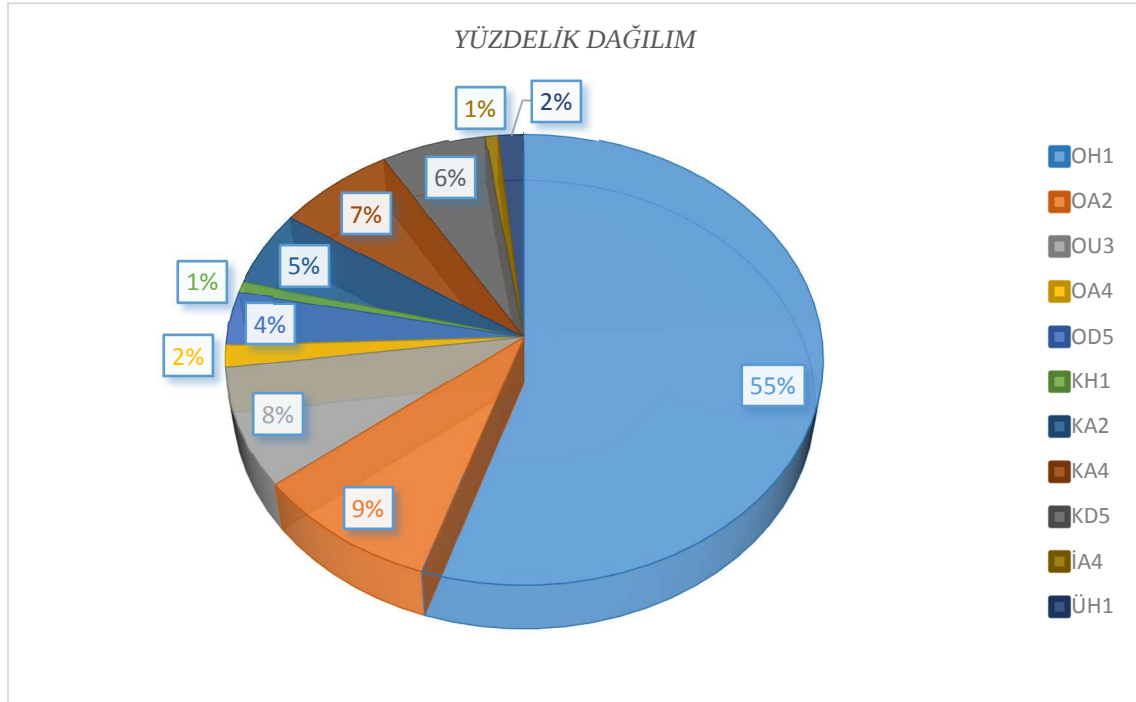
4.1.3. Öğretim Programı'ndaki Kazanımlar ile Ders Kitabındaki Soruların Bilişsel Seviyeleri Arasındaki Uyuşum/Uyuşmazlık Durumu

Kazanım ve soruların bilişsel seviyelerini karşılaştırmak için frekanslara göre yüzdelik dilimler oluşturulmuş ve bunlar Şekil 9 ve 10'da gösterilmiştir.



Şekil 9. Kazanımların YBT'ye göre yüzdelik dağılımı

Şekil 9 incelendiğinde kazanımların %41 ile en çok “Kavramsal Bilgiyi Analiz Etmek (KA4)” seviyesinde olduğu görülmektedir. Soruların bilişsel seviyeleri ise Grafik 7’de sunulmaktadır.



Şekil 10. Soruların YBT'ye göre yüzdelik dağılımı

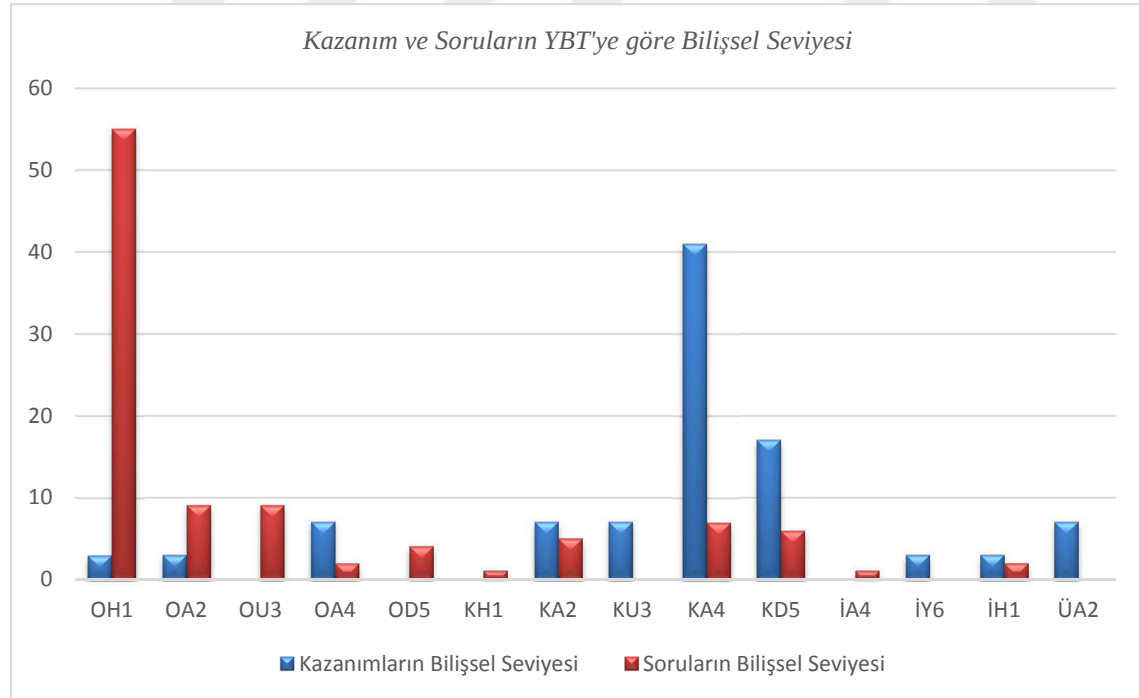
Şekil 10 incelendiğinde soruların %55 ile en çok “Olgusal Bilgiyi Hatırlama (OH1)” seviyesinde olduğu görülmektedir. Bu bağlamda kazanım ve soruların YBT’ye göre aralarında bir uyumun olup olmadığı Ki Kare Testi’yle ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Tablo 15’te bu analize ilişkin sonuçlar görülmektedir.

Tablo 15

Kazanım ve Soruların YBT’ye ilişkin Ki-Kare Testi Sonuçları

	Değer	Serbestlik derecesi	Anlamlılık (2 yarı)	Cramer’s V	
				Değer	Yaklaşık anlamlılık
Pearson Ki Kare	44,333 ^a	32	,072	,890	,072
Olasılıklı Oran	31,258	32	,504		
Doğrusal İlişki	0,17	1	,897		
Geçerli Örneklem Sayısı	14				

Tablo 15 incelendiğinde, kazanım ve soruların bilişsel seviyeleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olmadığı saptanmıştır ($X^2 (32, N = 14) = 44,333, p > ,05$). Bu bağlamda Şekil 11’de kazanım ve soruların YBT’ye göre yüzdeliklerine göre oluşturulan dağılımları sunulmuştur.



Şekil 11. Kazanım ve soruların bilişsel seviye yüzdeliklerinin karşılaştırılması

Şekil 11 incelendiğinde, kazanım ve soruların YBT'ye göre bilişsel seviye dağılımları arasında uyum olmadığı görülmektedir.

4.3. 6. Sınıf İçin:

4.3.1. Öğretim Programı'ndaki Kazanımların YBT'ye Göre Dağılımı

SBDÖP'ta (MEB, 2018) yer alan kazanımların YBT'ye göre dağılımlarına ilişkin analiz çıktıları Tablo 16'da gösterilmiştir.

Tablo 16

Öğretim Programı'nda Yer Alan Kazanımların YBT'ye Göre Dağılımı

Bilgi boyutu	Bilişsel süreç boyutu											
	Anımsamak		Anlamak		Uygulamak		Analiz etmek		Değerlendirmek		Yaratmak	
	Kod	f	Kod	f	Kod	f	Kod	f	Kod	f	Kod	f
Olgusal	-	-	SB.6.2.1.	4	-	-	SB.6.2.4.	2	-	-	-	-
			SB.6.3.4.				SB.6.5.1.					
			SB.6.4.1.									
			SB.6.6.1.									
Kavramsal	SB.6.3.1.	1	SB.6.2.2.	1	SB.6.1.1.	2	SB.6.1.2.	12	SB.6.1.3.	2	SB.6.5.3.	1
					SB.6.3.3.		SB.6.2.5.		SB.6.7.4.			
							SB.6.3.2.					
							SB.6.5.2.					
							SB.6.5.5.					
							SB.6.6.2.					
							SB.6.6.3.					
							SB.6.6.4.					
							SB.6.6.5.					
							SB.6.7.1.					
							SB.6.7.2.					
							SB.6.7.3.					
İşlemsel	-	-	SB.6.4.2.	1	SB.6.4.3.	1	-	-	-	-	-	-
Üstbilişsel	-	-	SB.6.2.3.	1	SB.6.5.6.	1	-	-	-	-	-	-
Toplam		1		7		4		14		2		1

Tablo 16'ya göre kazanımların en çok “Kavramsal Bilgiyi Analiz Etmek” seviyesine karşılık geldiği görülmektedir.

4.3.2. Ders Kitabı Ölçme-Değerlendirme Bölümündeki Soruların YBT'ye Göre Dağılımı

Ders kitabı (Şahin, 2020) ölçme-değerlendirme bölümünde yer alan soruların YBT'ye göre dağılımlarına ilişkin analiz çıktıları Tablo 17'de gösterilmiştir.

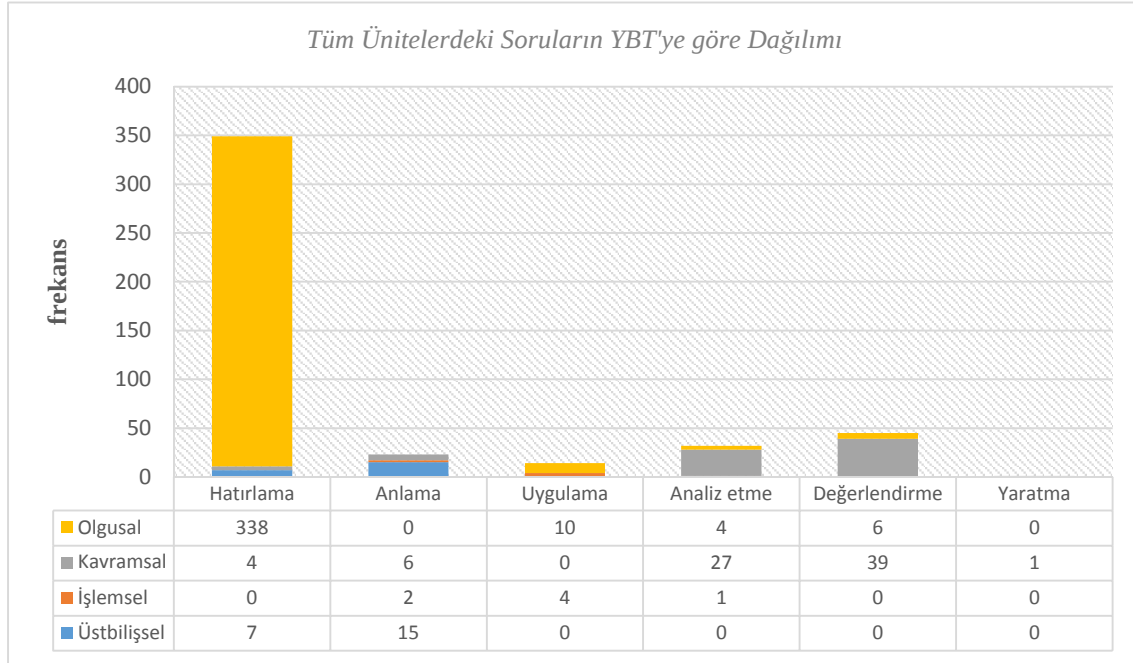
Tablo 17

Ders Kitabı Ölçme-Değerlendirme Bölümündeki Soruların YBT'ye Göre Dağılımı

		<i>Bilgi boyutu</i>		<i>Bilişsel süreç boyutu</i>									
		Hatırlama		Anlama		Uygulama		Analiz etme		Değerlendirme		Yaratma	
		Tür	f	Tür	f	Tür	f	Tür	f	Tür	f	Tür	f
1. Ünite	Olgusal	SO	7	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
		TDA	1										
		D/Y	8										
		EŞ	8										
		BD	4										
		ÇS	2										
		ÖZ	1										
		Toplam	31		-		-		-		-		-
	Kavramsal	-	-	-	-	-	-	Y/E	2	BD	7	KO	1
								ÇS	2	Y/E	3		
	Toplam	-	-	-	-	-	-	4		10			1
	İşlemsel	-	-	-	-	KR	1	-	-	-	-	-	-
						Y/E	2						
	Toplam	-	-	-	-	3		-		-		-	-
2. Ünite	Üstbilişsel	ÖZ	1	ÖZ	2	-	-	-	-	-	-	-	-
	Toplam	1		2		-		-		-		-	-
	Olgusal	SO	7	-	-	ÇS	2	ÇS	1	-	-	-	-
		TDA	1										
		D/Y	8										
		EŞ	30										
		BD	9										
		ÇS	5										
		Y/E	1										
		ÖZ	1										
	Kavramsal	Toplam	62			2		1		-		-	-
		-	-	-	-	-	-	BD	6	ÇS	1	-	-
	İşlemsel							Y/E	2	Y/E	2		
		Toplam	-	-	-	-	-	8		3		-	-
	Üstbilişsel	-	-	-	-	KR	1	-	-	-	-	-	-
		Toplam	-	-	-	1		-		-		-	-
	Toplam	ÖZ	1	ÖZ	2	-	-	-	-	-	-	-	-
	Toplam	1		2		-		-		-		-	-
3. Ünite	Olgusal	SO	7	-	-	ÇS	1	ÇS	2	ÇS	1	-	-
		TDA	1										
		D/Y	8										
		EŞ	44										
		BD	10										
		ÇS	4										
		Y/E	1										
		ÖZ	1										
	Kavramsal	Toplam	76		-	1		2		1		-	-
		-	-	Y/E	1	-	-	ÇS	1	ÇS	1	-	-
	İşlemsel							Y/E	2				
		Toplam	-	-	1	-	-	3		1		-	-
	Üstbilişsel	-	-	ÇS	1	-	-	ÇS	1	-	-	-	-
		Toplam	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

4. Ünite	Toplam	-	1	-	1	-	-	-	-	-	-	-
	Üstbilişsel	ÖZ	1	ÖZ	2	-	-	-	-	-	-	-
	Toplam	1	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Olgusal	SO	7	-	-	ÇS	2	-	-	BD	5	-
		TDA	1									
		D/Y	8									
		EŞ	15									
		ÇS	3									
		Y/E	1									
		ÖZ	1									
5. Ünite	Toplam	36	-	2	-	5	-	-	-	-	-	-
	Kavramsal	-	-	ÇS	1	-	-	Y/E	3	KO	1	-
										BD	7	
										ÇS	3	
	Toplam	-	1	-	3	11	-	-	-	-	-	-
	İşlemsel	-	-	ÇS	1	-	-	-	-	-	-	-
	Toplam	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Üstbilişsel	ÖZ	1	ÖZ	2	-	-	-	-	-	-	-
	Toplam	1	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Olgusal	SO	7	-	-	ÇS	2	-	-	-	-	-
6. Ünite		TDA	1									
		D/Y	8									
		EŞ	20									
		Y/E	1									
		ÇS	2									
		ÖZ	1									
	Toplam	40	-	2	-	-	-	-	-	-	-	-
	Kavramsal	Y/E	4	ÇS	2	-	-	Y/E	2	KO	1	-
								ÇS	1	ÇS	3	
	Toplam	4	2	-	3	4	-	-	-	-	-	-
7. Ünite	Üstbilişsel	ÖZ	1	Y/E	1	-	-	-	-	-	-	-
				ÖZ	2	-	-	-	-	-	-	-
	Toplam	1	3	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Olgusal	SO	7	-	-	ÇS	2	ÇS	1	-	-	-
		TDA	1									
		D/Y	8									
		EŞ	14									
		BD	6									
		ÇS	3									
		ÖZ	1									
7. Ünite	Toplam	40	-	2	1	-	-	-	-	-	-	-
	Kavramsal	-	-	ÇS	1	-	-	Y/E	3	BD	4	-
										ÇS	1	
										Y/E	3	
	Toplam	-	1	-	3	8	-	-	-	-	-	-
	Üstbilişsel	ÖZ	1	ÖZ	2	-	-	-	-	-	-	-
	Toplam	1	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Olgusal	SO	7	-	-	ÇS	1	-	-	-	-	-
		TDA	1									
		D/Y	8									
7. Ünite		EŞ	28									
		BD	5									
		ÇS	3									
		ÖZ	1									
	Toplam	53	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-
	Kavramsal	-	-	Y/E	1	-	-	Y/E	3	KO	1	-
										ÇS	1	
	Toplam	-	1	-	3	2	-	-	-	-	-	-
	Üstbilişsel	ÖZ	1	ÖZ	2	-	-	-	-	-	-	-
	Toplam	1	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Tablo 17’deki verilere uygun olarak tüm ünitelerdeki soruların YBT’ye göre dağılımı Şekil 12’de gösterilmektedir.

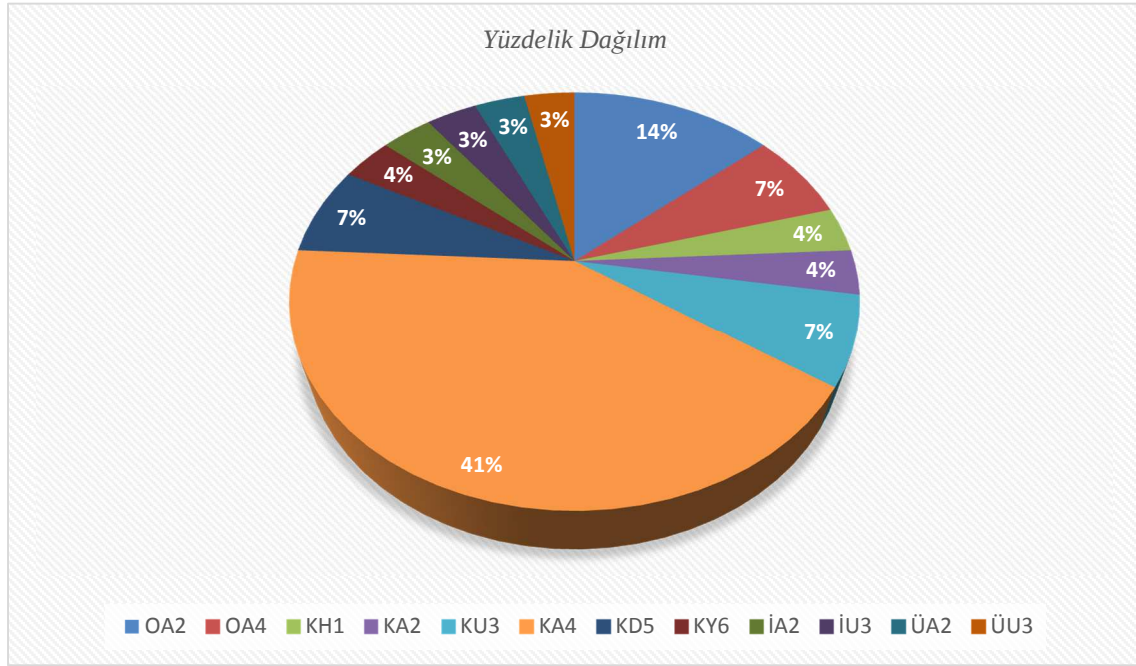


Şekil 12. Tüm ünitelerdeki soruların YBT’ye göre dağılımı

Şekil 12 incelendiğinde, soruların daha çok “Olgusal Bilgiyi Anımsamak” seviyesinde olduğu görülmektedir.

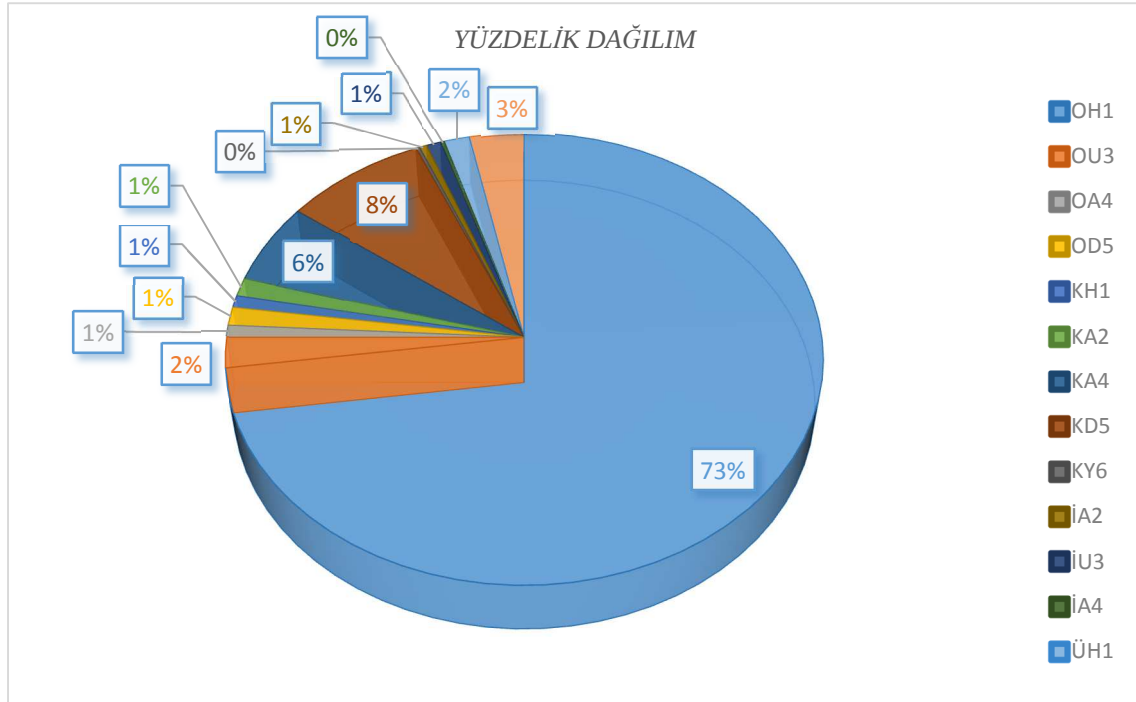
4.3.3. Öğretim Programı’ndaki Kazanımlar ile Ders Kitabındaki Soruların Bilişsel Seviyeleri Arasındaki Uyuşum/Uyuşmazlık Durumu

Kazanım ve soruların bilişsel seviyelerini karşılaştırmak için frekanslara göre yüzdelik dilimler oluşturulmuş ve bunlar Şekil 13 ve 14’te gösterilmiştir.



Şekil 13. Kazanımların YBT'ye göre yüzdelik dağılımı

Şekil 13 incelendiğinde kazanımların %41 ile en çok “Kavramsal Bilgiyi Analiz Etmek (KA4)” seviyesinde olduğu görülmektedir. Soruların bilişsel seviyeleri ise Grafik 11’de sunulmaktadır.



Şekil 14. Soruların YBT'ye göre yüzdelik dağılımı

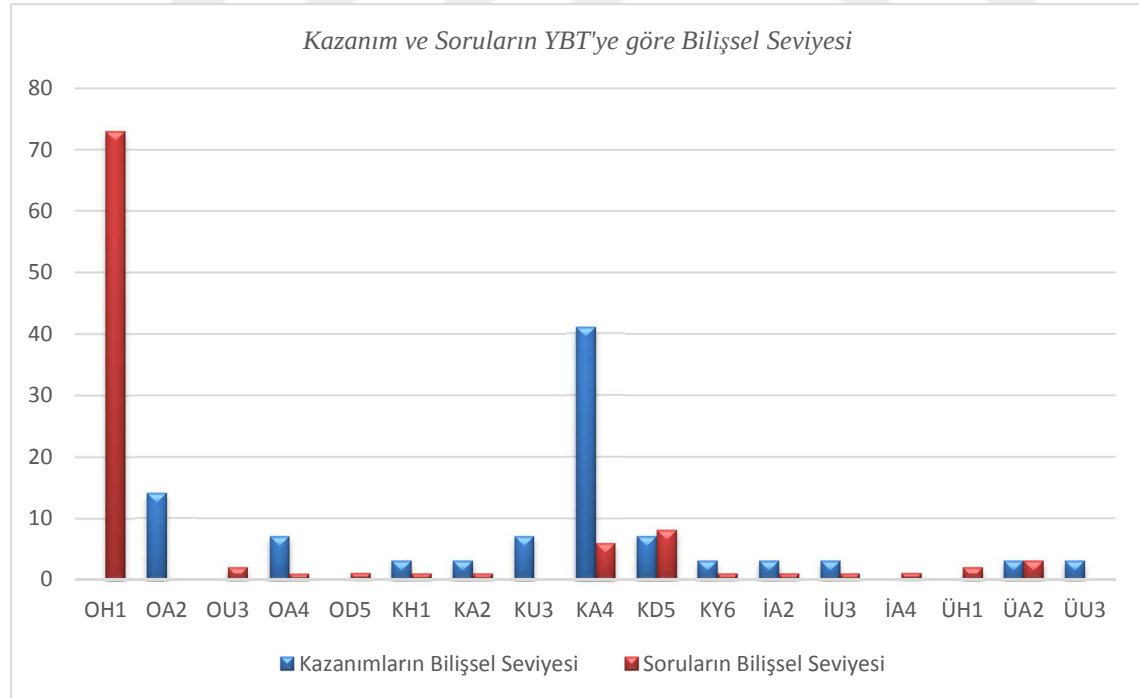
Şekil 14 incelendiğinde soruların %73 ile en çok “Olgusal Bilgiyi Hatırlama (OH1)” seviyesinde olduğu görülmektedir. Bu bağlamda kazanım ve soruların YBT’ye göre aralarında bir uyumun olup olmadığı Ki Kare Testi’yle ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Tablo 18’de bu analize ilişkin sonuçlar görülmektedir.

Tablo 18

Kazanım ve Soruların YBT’ye ilişkin Ki-Kare Testi Sonuçları

	Değer	Serbestlik derecesi	Anlamlılık (2 yarı)	Cramer’s V	
				Değer	Yaklaşık anlamlılık
Pearson Ki Kare	33,946 ^a	24	,086	,707	,086
Olasılıklı Oran	23,173	24	,510		
Doğrusal İlişki	0,71	1	,789		
Geçerli Örneklem Sayısı	17				

Tablo 18 incelendiğinde, kazanım ve soruların bilişsel seviyeleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olmadığı saptanmıştır ($X^2 (24, N = 17) = 33,946, p > ,05$). Bu bağlamda Şekil 15’te kazanım ve soruların YBT’ye göre yüzdeliklerine göre oluşturulan dağılımları sunulmuştur.



Şekil 15. Kazanım ve soruların bilişsel seviye yüzdeliklerinin karşılaştırılması

Şekil 15 incelendiğinde, kazanım ve soruların YBT'ye göre bilişsel seviye dağılımları arasında uyum olmadığı görülmektedir.

4.4. 7. Sınıf İçin:

4.4.1. Öğretim Programı'ndaki Kazanımların YBT'ye Göre Dağılımı

SBDÖP'ta (MEB, 2018) yer alan kazanımların YBT'ye göre dağılımlarına ilişkin analiz çıktıları Tablo 19'da gösterilmiştir.

Tablo 19

Öğretim Programı'nda Yer Alan Kazanımların YBT'ye Göre Dağılımı

Bilgi boyutu	Bilişsel süreç boyutu											
	Anımsamak		Anlamak		Uygulamak		Analiz etmek		Değerlendirmek		Yaratmak	
	Kod	f	Kod	f	Kod	f	Kod	f	Kod	f	Kod	f
Olgusal	SB.7.5.4.	2	SB.7.2.5.	4	-	-	SB.7.2.2.	4	SB.7.3.3.	3	-	-
	SB.7.7.2.		SB.7.3.1.				SB.7.4.1.		SB.7.4.2.			
			SB.7.3.4.				SB.7.4.3.		SB.7.5.2.			
			SB.7.7.1.				SB.7.6.3.					
Kavramsal	-	-	SB.7.2.3.	4	-	-	SB.7.2.1.	6	SB.7.1.3.	3	SB.7.5.5.	2
			SB.7.2.4.				SB.7.5.1.		SB.7.4.4.		SB.7.7.4.	
			SB.7.3.2.				SB.7.5.6.		SB.7.7.3.			
			SB.7.5.3.				SB.7.6.1.					
Üstbilişsel	-	-	-	-	SB.7.1.2.	2	-	-	SB.7.1.1.	1	-	-
					SB.7.1.4.							
Toplam		2		8		2		10		7		2

Tablo 19'a göre kazanımların en çok “*Olgusal ile Kavramsal Bilgiyi Anlamak ve Analiz Etmek*” seviyelerine karşılık geldiği görülmektedir.

4.4.2. Ders Kitabı Ölçme-Değerlendirme Bölümündeki Soruların YBT'ye Göre Dağılımı

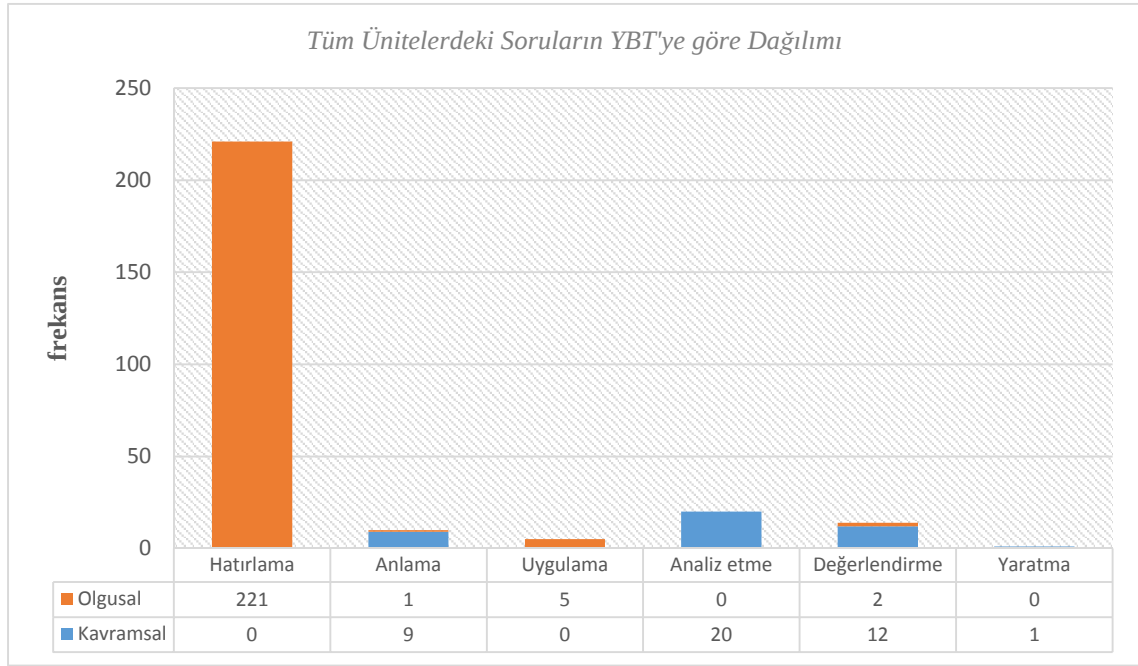
Ders kitabı (Azer, 2019) ölçme-değerlendirme bölümünde yer alan soruların YBT'ye göre dağılımlarına ilişkin analiz çıktıları Tablo 20'de gösterilmiştir.

Tablo 20

Ders Kitabı Ölçme-Değerlendirme Bölümündeki Soruların YBT'ye Göre Dağılımı

<i>Bilgi boyutu</i>		<i>Bilişsel süreç boyutu</i>											
		Hatırlama		Anlama		Uygulama		Analiz etme		Değerlendirme		Yaratma	
		Tür	f	Tür	f	Tür	f	Tür	f	Tür	f	Tür	f
1. Ünite	Olgusal	D/Y	5	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
		EŞ	12										
		ÇS	2										
		Y/E	1										
		BU	10										
		Toplam	30	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Kavramsal	-	-	-	-	-	-	ÇS	1	ÇS	2	-	-
								Y/E	3	Y/E	1		
		Toplam	-	-	-	-	-	4	3				
2. Ünite	Olgusal	D/Y	9	-	-	ÇS	1	-	-	-	-	-	-
		EŞ	14										
		Y/E	2										
		BU	8										
	Kavramsal	Toplam	33	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-
		-	-	ÇS	1	-	-	ÇS	1	ÇS	2	-	-
				Y/E	2			Y/E	1				
		Toplam	-	-	3	-	-	2	2				
	Olgusal	D/Y	5	ÇS	1	-	-	-	-	ÇS	1	-	-
		EŞ	10										
		Y/E	2										
		BU	10										
3. Ünite	Kavramsal	Toplam	27	-	1	-	-	-	-	1	-	-	-
		-	-	ÇS	1	-	-	ÇS	2	-	-	-	-
				Y/E	2			Y/E	1				
		Toplam	-	-	1	-	-	4	-	-	-	-	-
	Olgusal	D/Y	9	-	-	ÇS	1	-	-	ÇS	1	-	-
		EŞ	20										
		ÇS	1										
		Y/E	2										
	Kavramsal	Toplam	39	-	-	1	-	-	-	1	-	-	-
		-	-	Y/E	1	-	-	Y/E	2	ÇS	2	-	-
										Y/E	1		
		Toplam	-	-	1	-	-	2	3				
4. Ünite	Olgusal	D/Y	6	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
		EŞ	12										
		ÇS	5										
		Y/E	4										
	Kavramsal	Toplam	37	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
		-	-	-	-	-	-	Y/E	1	ÇS	1	-	-
		Toplam	-	-	-	-	-	1	1				
5. Ünite	Olgusal	D/Y	5	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
		EŞ	9										
		ÇS	2										
		BU	10										
	Kavramsal	Toplam	26	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
		-	-	ÇS	1	-	-	Y/E	4	ÇS	2	-	-
		Toplam	-	-	1	-	-	4	2				
6. Ünite	Olgusal	D/Y	5	-	-	ÇS	3	-	-	-	-	-	-
		EŞ	12										
		Y/E	2										
		BU	10										
	Kavramsal	Toplam	29	-	-	3	-	-	-	-	-	-	-
		-	-	ÇS	3	-	-	ÇS	1	Y/E	1	Y/E	1
								Y/E	2				
		Toplam	-	-	3	-	-	3	1				
7. Ünite	Olgusal	D/Y	5	-	-	ÇS	3	-	-	-	-	-	-
		EŞ	12										
		Y/E	2										
		BU	10										
	Kavramsal	Toplam	29	-	-	3	-	-	-	-	-	-	-
		-	-	ÇS	3	-	-	ÇS	1	Y/E	1	Y/E	1
								Y/E	2				
		Toplam	-	-	3	-	-	3	1				

Tablo 20’deki verilere uygun olarak tüm ünitelerdeki soruların YBT’ye göre dağılımı Şekil 16’da gösterilmektedir.

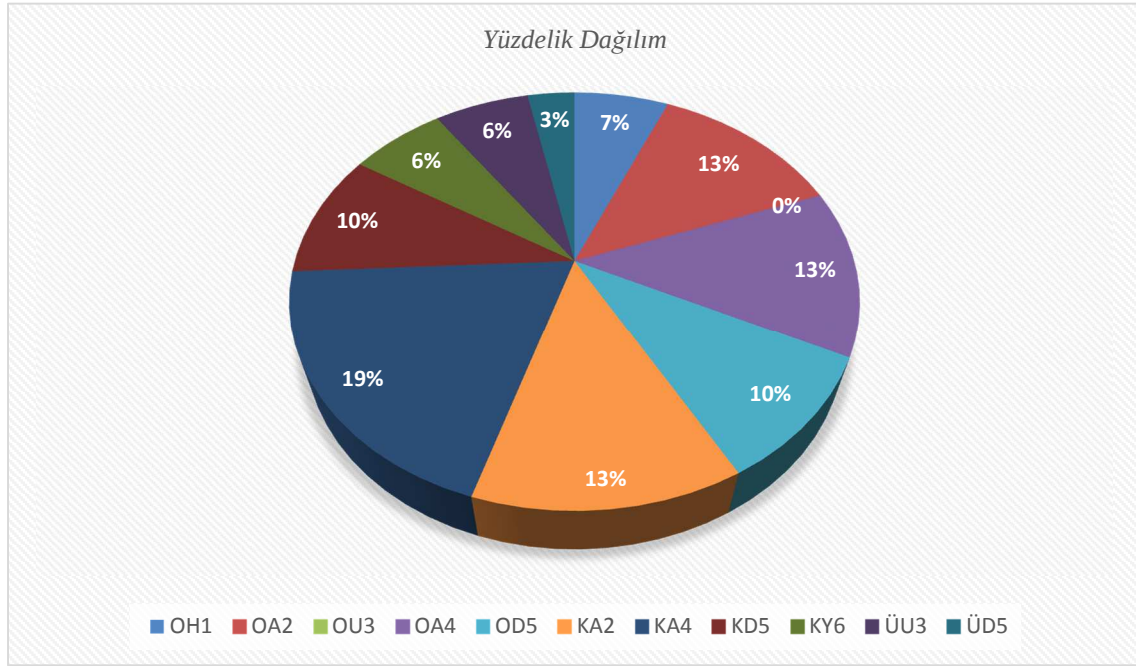


Şekil 16. Tüm ünitelerdeki soruların YBT’ye göre dağılımı

Şekil 16 incelendiğinde, soruların daha çok “Olgusal Bilgiyi Anımsamak” seviyesinde olduğu görülmektedir.

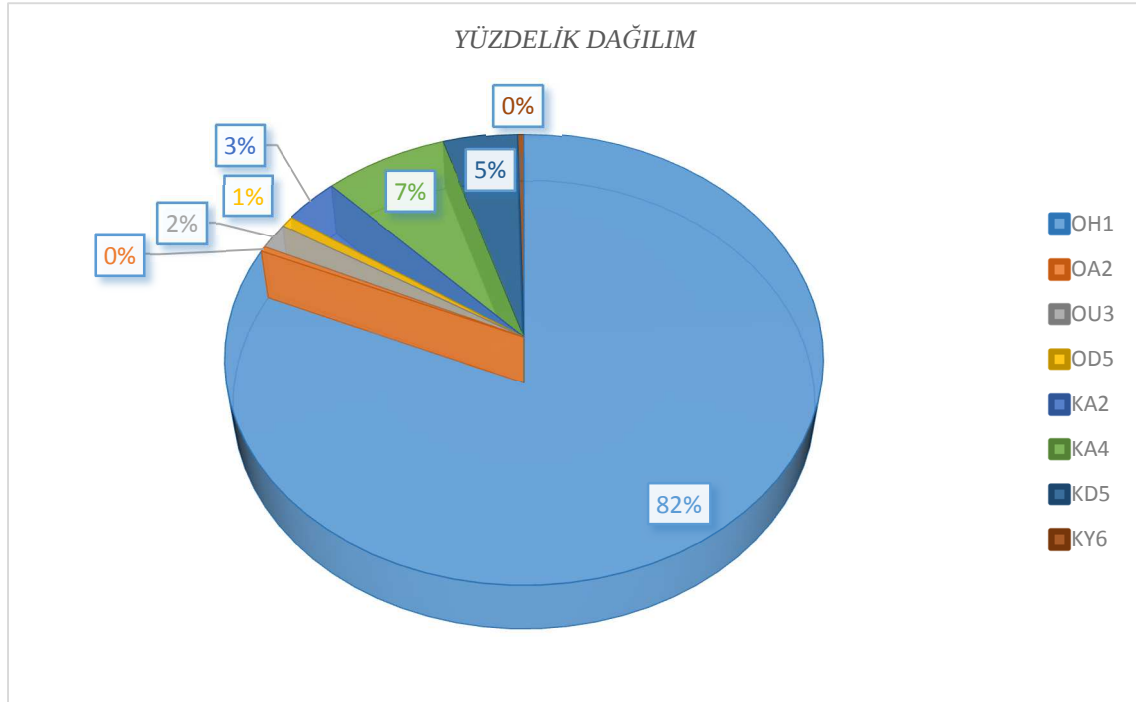
4.4.3. Öğretim Programı’ndaki Kazanımlar ile Ders Kitabındaki Soruların Bilişsel Seviyeleri Arasındaki Uyuşum/Uyuşmazlık Durumu

Kazanım ve soruların bilişsel seviyelerini karşılaştırmak için frekanslara göre yüzdelik dilimler oluşturulmuş ve bunlar Şekil 17 ve 18’de gösterilmiştir.



Şekil 17. Kazanımların YBT'ye göre yüzdelik dağılımı

Şekil 17 incelendiğinde kazanımların %19 ile en çok “Kavramsal Bilgiyi Analiz Etmek (KA4)” seviyesinde olduğu görülmektedir. Soruların bilişsel seviyeleri ise Grafik 15’te sunulmaktadır.



Şekil 18. Soruların YBT'ye göre yüzdelik dağılımı

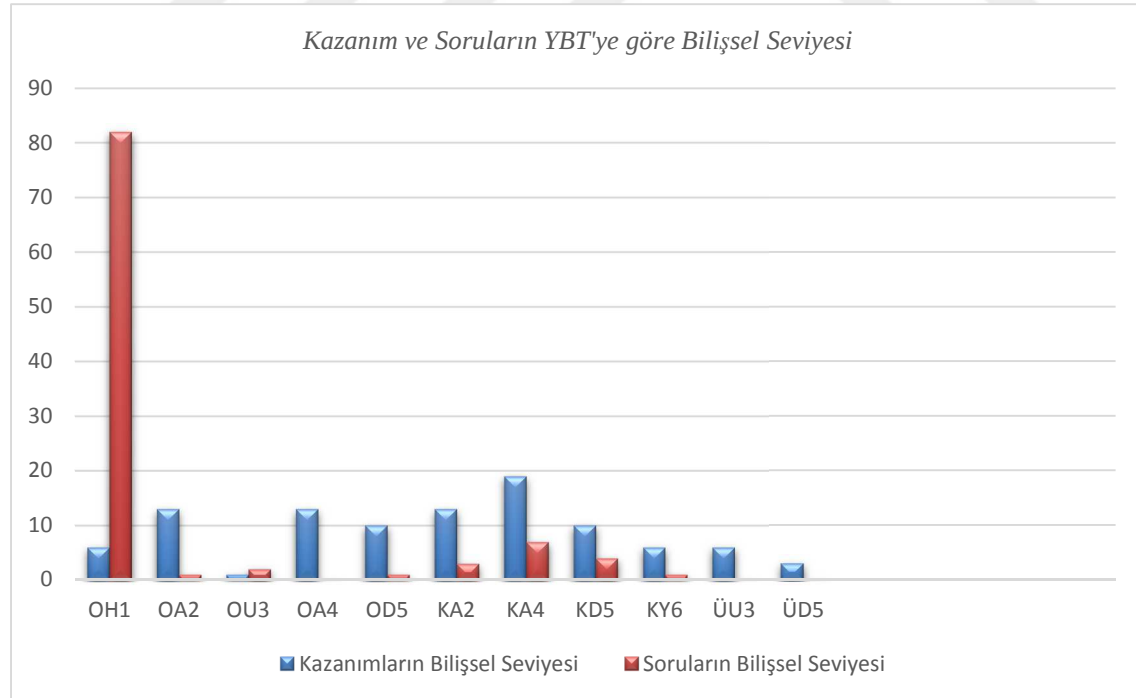
Şekil 18 incelendiğinde soruların %82 ile en çok “Olgusal Bilgiyi Hatırlama (OH1)” seviyesinde olduğu görülmektedir. Bu bağlamda kazanım ve soruların YBT’ye göre aralarında bir uyumun olup olmadığı Ki Kare Testi’yle ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Tablo 21’de bu analize ilişkin sonuçlar görülmektedir.

Tablo 21

Kazanım ve Soruların YBT’ye ilişkin Ki-Kare Testi Sonuçları

	Değer	Serbestlik derecesi	Anlamlılık (2 yarı)	Cramer’s V	
				Değer	Yaklaşık anlamlılık
Pearson Ki Kare	39,111 ^a	35	,290	,843	,290
Olasılıklı Oran	27,433	35	,815		
Doğrusal İlişki	0,117	1	,732		
Geçerli Örneklem Sayısı	11				

Tablo 21 incelendiğinde, kazanım ve soruların bilişsel seviyeleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olmadığı saptanmıştır ($X^2(11, N = 35) = 39,111, p > ,05$). Bu bağlamda Şekil 19’da kazanım ve soruların YBT’ye göre yüzdeliklerine göre oluşturulan dağılımları sunulmuştur.



Şekil 19. Kazanım ve soruların bilişsel seviye yüzdeliklerinin karşılaştırılması

Şekil 19 incelendiğinde, kazanım ve soruların YBT'ye göre bilişsel seviye dağılımları arasında uyum olmadığı görülmektedir.



BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada, SBDÖP'teki (MEB, 2018) kazanım ve Sosyal Bilgiler ders kitapları ölçme-değerlendirme bölümlerinde yer alan sorular, YBT'ye göre incelenmiştir. İnceleme sonucunda kazanımların büyük oranda “kavramsal bilgiyi analiz etmek”; buna karşılık soruların “olgusal bilgiyi anımsamak” seviyesinde olduğu saptanmıştır. Bu bağlamda kazanım ve sorular arasında bir uyumun olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

SBDÖP'te (MEB, 2018) 4. sınıf kapsamındaki kazanımların en çok olgusal bilgiyi anlamak; en az bilgi boyutunda işlemsel ve üstbilişsel, bilişsel süreç boyutunda ise değerlendirmek ile yaratmak basamaklarında olduğu saptanmıştır. Benzer şekilde yapılan çalışmalarda SBDÖP'te yer alan 4. sınıf kazanımlarının daha çok bilişsel süreç boyutunda anlamak basamağında olduğu ve en az oranda işlemsel ve üstbilişsel bilgiye karşılık geldiği belirlenmiştir (Büyükalın Filiz ve Baysal, 2019; Gültekin ve Burak, 2019; Özdemir vd., 2015). Buna koşut olarak bilgi ve bilişsel süreç boyutları ilişkilendirildiğinde ise olgusal bilgiyi anlamak kategorisi ön plana çıkmaktadır (Gültekin ve Burak, 2019). Öte yandan yapılan bir çalışmada bu ilişkilendirme sonucunda kazanımların daha çok kavramsal bilgiyi anlamak basamağına denk geldiği tespit edilmiştir (Büyükalın Filiz ve Baysal, 2019). Analiz sürecindeki bu farklılıklar, bilişsel süreç boyutunda yer alan

basamakların öngördüğü davranışsal çıktılarının kimi zaman benzer becerileri içerebilmesi nedeniyle olabilmektedir (Amer, 2006; Anderson, 1999; Hanna, 2007; Anderson vd., 2014). Bunlara ek olarak kazanımların bilgi boyutu açısından çoğunlukla olgusal ve kavramsal bilgi kategorilerinde olduğu saptanmıştır. Bu tür bilgilerin temel olarak odaklandığı konu, belirli bir ders kapsamındaki olgu, olay, ilke ve kurallardır (Anderson vd., 2014). Yani temel bilgilerin kazandırılmasıdır. Konu bu açıdan değerlendirildiğinde, Sosyal Bilgiler dersinin ilk basamağı 4. sınıf olduğu için kazanımların daha çok temel düzey olan olgusal ve kavramsal düzeyde olması olumlu bir durum olarak yorumlanabilir. Kazanımların yanı sıra 2021-2022 eğitim/öğretim yılında ilkököl 4. sınıflar için okutulması öngörülen ders kitabı (Tüysüz, 2019) ölçme-değerlendirme bölümünde yer alan soruları da YBT'ye göre incelenmiştir. İnceleme sonucunda soruların daha çok olgusal bilgiyi anımsamak seviyesinde olduğu saptanmıştır. Bu sonucun çıkmasının nedeni, soruların daha çok Eşleştirmeli ve Doğru/Yanlış tipinde olmasıdır. Bu seviyedeki çocukların 9-10 yaş aralığında olduğu göz önünde bulundurulduğunda; olgusal bilgiyi kazanmaları istenilen bir durum olabilir. Çünkü Piaget'ye göre (1953) çocuklar 7-11 yaş aralığında somut işlemler döneminde yer almaktadırlar. Ancak YBT'nin bilgi birikimi boyutunun üst basamakları tamamıyla soyutlama becerisine bağlı olmaktadır (Anderson vd., 2014). Bu çerçevede somut işlemler dönemindeki çocukların yanıtlayabileceği soruların soyutlama becerisini gerektiren üst düzey bilgi basamaklarında yer almaması istenilen bir durumdur. Bununla beraber kazanımların olgusal ve kavramsal bilgiyi anlamak, soruların olgusal bilgiyi anımsamak kategorilerinde yer alması; kazanım ile sorular arasındaki uyumsuzluğu göstermesi bakımından dikkat çekicidir. Oysaki ders kitaplarındaki soruların bilişsel seviyeleri, kazanımların bilişsel seviyeleri ile tamamen örtüşmelidir (Arslan ve Özpınar, 2009; Demirel ve Kiroğlu, 2008; Kılıç ve Seven, 2006). Bu bağlamda 4. sınıf kazanım ve soruları arasında YBT'ye göre bir uyuşumun olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

SBDÖP'te (MEB, 2018) 5. sınıf kapsamındaki kazanımların en çok kavramsal bilgiyi analiz etmek; en az bilgi boyutunda işlemsel ve üstbilişsel, bilişsel süreç boyutunda ise

yaratmak basamaklarında olduğu saptanmıştır. Bu nedenle kazanımların, alt ve üst düzey düşünme becerileri (analiz etmek gibi) arasında bir geçiş niteliğinde olduğu ileri sürülebilir. Ayrıca 4. sınıf kazanımları ile bu kazanımlar arasında hiyerarşık bir ilişkinin olduğu düşünülmektedir. Çünkü 4. sınıf kazanımlarının daha çok bilginin temel yapısını edindirme; buna karşılık 5. sınıf kazanımlarının bilginin yapısını irdelemeye yönelik olduğu görölmektedir. Yapılan çalışmalarda da 5. sınıf kazanımlarının daha çok kavramsal bilgiyi içerdii; bununla birlikte bilişsel süreç boyutunda anlamak ve analiz etmek basamaklarının ön plana çıktığı tespit edilmiştir (Büyükalın Filiz ve Baysal, 2019; Özdemir vd., 2015). Buna karşılık Önlü vd. (2020) tarafından yapılan çalışmada, 5. sınıf kazanımlarının daha çok anlamak ve uygulamak kategorilerine karşılık geldiği belirlenmiştir. Bunların ötesinde araştırmada, kazanımların yanı sıra ders kitabı (Harut, 2020) ölçme-değerlendirme bölümlerinde yer alan soruları da incelenmiştir. İnceleme sonucunda soruların daha çok olgusal bilgiyi anımsamak basamağına denk geldiği tespit edilmiştir. Bunun nedeni, 4. sınıf ders kitabında olduğu gibi, soru türü ile ilişkilidir. Yapılan çalışmalarda da gerek öğretmen yapımı (Uymaz ve Çalışkan, 2019) gerekse de ders kitabındaki sorular (Shara, 2020; Sholikah, 2021; Tayyeh vd., 2021; Üredi ve Ulum, 2020) olsun, soruların bilişsel seviyesinin olgusal bilgiyi anımsamak kategorisine karşılık geldiği belirlenmiştir. Bunun bir nedeni olgusal bilgiyi anımsamak seviyesine karşılık gelen soru hazırlamanın daha kolay olması olabilir. Ayrıca kazanımların bilişsel seviyeleri tespit edilmeden, bunlarla ilgili madde analiz tablosu oluşturulmadan soruların hazırlanmış olabileceği düşünülmektedir. Bu bağlamda 5. sınıf kazanım ve soruları arasında YBT'ye göre bir uyuşumun olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

SBDÖP'te (MEB, 2018) 6. sınıf kapsamındaki kazanımların en çok kavramsal bilgiyi analiz etmek; en az bilgi boyutunda işlemsel ve üstbilişsel, bilişsel süreç boyutunda ise yaratmak basamaklarında olduğu saptanmıştır. Bu durum bir önceki sınıf seviyesi ile büyük ölçüde benzerdir. Öğrenenlerin bu seviyede kavramsal bilgiyi analiz etmeleri önemli olmakla birlikte, öğrenmelerinin daha üst düzeye çıkmalarını sağlamak için

kazanımların değerlendirmek ve yaratmak basamaklarında yoğunluk göstermesi de beklenebilirdi. Böylece öğrenenlerin bilişsel seviyelerinde nispi bir gelişim sağlanabilirdi (Başbay, 2007). Dahası değerlendirmek ve yaratmak basamaklarında kazanım oranının yok denecek kadar az olması, bu seviyedeki öğrenmelerin ihmal edilmesi sonucunu doğurmaktadır. Bununla paralel olarak yapılan çalışmalarda 6. sınıf kazanımlarının daha çok kavramsal bilgiyi analiz etmek ve anlamak kategorilerine karşılık geldiği (Büyükalın Filiz ve Baysal, 2019; Demir, 2015; Özdemir vd., 2015), en az oranda işlemsel ve üstbilişsel bilgi ile değerlendirmek ve yaratmak basamaklarında olduğu tespit edilmiştir (Büyükalın Filiz ve Baysal, 2019; Demir, 2015; Önlen vd., 2020; Özdemir vd., 2015). Bununla birlikte ders kitabı (Şahin, 2020) ölçme-değerlendirme bölümündeki sorular incelendiğinde ise, soruların bilişsel seviyelerinin büyük ölçüde olgusal bilgiyi anımsamak kategorisine denk geldiği saptanmıştır. Yapılan birçok çalışmada da gerek ders kitabındaki (Baghaei vd., 2021; Büken, 2021; Tayyeh vd., 2021) gerekse de öğretmen yapımı soruların (Arseven, Şimşek ve Güden, 2016; Uymaz ve Çalışkan, 2019) çoğunlukla anımsamak seviyesinde olduğu saptanmıştır. Ancak yapılan bazı çalışmalarda uygulamak ağırlıklı olmak üzere bilişsel süreç basamaklarının tamamının temsil edildiği belirlenmiştir (Ukobizaba ve Nizeyimana, 2021). Bu bağlamda 6. sınıf kazanım ve soruları arasında YBT'ye göre bir uyumun olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

SBDÖP'te (MEB, 2018) 7. sınıf kapsamındaki kazanımların en çok olgusal ve kavramsal bilgiyi anlamak ile analiz etmek; en az bilgi boyutunda işlemsel ve üstbilişsel, bilişsel süreç boyutunda ise yaratmak basamaklarında olduğu saptanmıştır. Önceki sınıf düzeylerinde alt bilişsel seviyeden üst bilişsel seviyeye doğru bir yönelişin bulunduğu göz önüne alındığında, bu sınıf seviyesindeki kazanımların daha çok üst bilişsel basamaklara işaret etmesi beklenirdi. Çünkü kazanımların bilişsel seviyelerinin hiyerarşik bir şekilde sıralanması öğrenenlerin bilişsel düşünme seviyelerinin geliştirilmesini sağlamaktadır (Anderson vd., 2014). Bununla paralel olarak yapılan çalışmalarda 7. sınıf kazanımlarının büyük çoğunluğunun olgusal ve kavramsal bilgiyi anlamak ile analiz etmek

basamaklarında olduğu saptanmıştır (Büyükalın Filiz ve Baysal, 2019; Demir, 2015; Özdemir vd., 2015). Yine Büken (2021) tarafından yapılan çalışmada, 7. sınıf kapsamındaki coğrafya kazanımlarının büyük çoğunluğunun anlamak basamağında olduğu belirlenmiştir. Öte yandan yapılan bazı çalışmalarda 7. sınıf kazanımlarının en çok anlamak, en az ise analiz etmek, değerlendirmek ve yaratmak basamaklarında olduğu tespit edilmiştir (Mindivanlı Akdoğan ve Ceylan, 2021; Önlen vd., 2020). Kazanımların yanı sıra araştırmada, Sosyal Bilgiler 7. sınıf ders kitabı (Azer, 2019) ölçme-değerlendirme bölümündeki soruları da incelenmiştir. İnceleme sonucunda soruların daha çok olgusal bilgiyi anımsamak basamağında olduğu belirlenmiştir. Bu durum ders kitabı yazarının soruları hazırlarken, kazanımların bilişsel seviyelerini dikkate almadığını göstermektedir. Öyle ki soruların çoğu alt düzey bilişsel düşünme becerilerini gerektiren soru türlerine ayrılmıştır. Benzer şekilde yürütölen birçok çalışmada, 7. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabındaki ünite değerlendirme sorularının çoğunlukla anımsamak ve anlamak seviyelerinde olduğu tespit edilmiştir (Mindivanlı Akdoğan ve Ceylan, 2021; Oran ve Karalı, 2019). Dahası sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğrencilerin kazanımları edinme durumlarını belirlemek amacıyla hazırladıkları sınav sorularının da daha çok anımsamak seviyesinde kaldığı saptanmıştır (Şanlı ve Pınar, 2017; Uymaz ve Çalışkan, 2019; Yılmaz ve Gazel, 2017). Bu bağlamda 7. sınıf kazanım ve soruları arasında YBT'ye göre bir uyuşumun olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Sonuç olarak bu çalışma, SBDÖP'taki (MEB, 2018) kazanımların YBT'ye göre daha çok kavramsal bilgiyi anlama ve analiz etmek; buna karşılık Sosyal Bilgiler ders kitapları ölçme-değerlendirme bölümlerinde yer alan soruların daha çok olgusal bilgiyi anımsamak düzeyinde olduğunu ortaya çıkarmıştır. Bu sonuç ders kitabı yazarlarının, öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirmek için değil, materyalleri hatırlamalarını istediklerini ifade etmektedir. Dahası bu sonuç yazarların, bir üst eğitim seviyesi ve hatta günlük yaşamın ihtiyaçları için düşünmeyi geliştirmeye katkıda bulunacak olan yüksek düzeyde bilişsel beceriyi göz ardı ettiklerini düşündürmektedir. Dolayısıyla kazanım ve soruların bilişsel

düzeyleri arasında dengesiz bir dağılımın olduğu; yani bunların arasında YBT'ye göre bir uyumun olmadığı söylenebilir. Bunun da temel nedeni, kazanımların bilişsel düzeyleri gözlemlenmeden soruların hazırlanmış olmasıdır. Bu durum ders kitapları ölçme-değerlendirme bölümlerinde yer alan soruların kazanımların bilişsel düzeyini yeterince temsil etmediği için bazı sınırlıkları olduğunu göstermektedir. Başka bir anlatımla bu durum kazanımların bilişsel düzeylerinin sorularda iyi dağılmadığının göstergesidir. Kazanımlar ile ilgili olarak da, araştırmanın bulgularından birkaç öncelikli sonuç çıkarılabilir. Öncelikle sınıf düzeylerine göre kazanımların bilişsel seviyelerinin hiyerarşik bir dağılım içerisinde olmadığı görülmektedir. Yani kazanımların bilişsel seviyelerinde yıllara göre bir artışın olmadığı anlaşılmaktadır. YBT perspektifi açısından bakıldığında bu durum birkaç olumsuz sonuç doğurabilir. Birincisi kazanımların bilişsel seviyelerinin benzer bilişsel basamaklara işaret etmesi, öğrencilerin bilişsel gelişimlerini sosyal bilgiler bağlamında geliştirmeye yetmeyebilir. İkincisi Anderson vd. (2014) göre kazanımların bilişsel seviyeleri yıllara göre bir artış eğiliminde olmalıdır. Öte yandan sosyal bilgiler kazanımlarının bilişsel seviyelerinin yıllara göre aynı/benzer seviyede kaldığı görülmektedir. Ancak üst düzey düşünme becerileri (analiz, değerlendirme ve yaratma) öğrencilerin bir üst eğitim seviyesi, iş ve sosyal yaşamda ihtiyaç duyacakları 21. yüzyıl becerileri, anlayışı ve yetkinliğine sahip olmalarına yardımcı olabilir (Shara, 2020). Bu bağlamda Collins (2014), içinde bulunduğumuz çağda öğrencilerin “eğitimli” olarak kabul edilebilmesi için temel derslerin, 21. yüzyıl motif ve yeteneklerini kavrama ile uygulamaya yönelik olması gerektiğini belirtmiştir. Sönmez (2020) de kazanımların en az uygulama düzeyinde olması çağdaş toplumun gereğidir şeklindeki ifadesiyle aynı görüşü paylaştığını göstermektedir.

Öğrencilere eleştirel düşünmeyi öğretmek ve etkili sosyal ilişkiler başlatmalarında yardımcı olarak fayda sağlayan üst düzey düşünme becerileridir. Sonuçta, üst düzey düşünme becerileri, eğitimsel ve günlük yaşamdaki gerçek problemlerle öğrencilerin karşı karşıya kalmalarını sağlayarak, rasyonel farkındalık kazanmalarında etkilidir (Shara, 2020).

Buna ek olarak, Brookhart (2010), entelektüel çalışma ve eleştirel düşünme gerektiren üst düzey düşünme becerilerinin kazanım ve ödev-değerlendirmelere yansımaları durumunda öğrencilerin akademik başarılarını artıracaklarını düşünmektedir. Ancak Sosyal Bilgiler dersine özgü geliştirilen kazanım ve Sosyal Bilgiler ders kitapları ölçme-değerlendirme bölümlerinde yer alan soruların üst düzey düşünme becerilerini edindirmekten uzak olduğu ve kazanım ile soruların bilişsel seviyeleri arasında bir uyumun olmadığı görülmektedir.

Özetle araştırmanın bulguları ve tartışmasına dayalı olarak şu sonuçlar elde edilmiştir:

- i. SBDÖP'ta (MEB, 2018) yer alan kazanımların bilişsel seviyeleri daha çok olgusal ve kavramsal bilgiyi anlama ile analiz etmek, Sosyal Bilgiler ders kitapları ölçme-değerlendirme bölümlerinde yer alan soruların ise olgusal bilgiyi anımsamak üzerinde yoğunlaştığı için gerek kazanım gerekse de soruların YBT açısından tüm bilişsel seviyeleri kapsamadığı,
- ii. Kazanım ve soruların bilişsel seviyelerinin sınıf düzeylerine göre hiyerarşik bir şekilde sıralanmadığı,
- iii. Kazanımların sorulara göre daha üst bilişsel seviyelere işaret ettiği,
- iv. Kazanım ve soruların bilişsel seviyeleri arasında frekans ve yüzdeler açısından anlamlı farklılık olmadığı için kazanım ve soruların bilişsel seviyeleri arasında bir uyumun olmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

5.2. Öneriler

Araştırmanın bulgu ve sonuçlarına dayalı olarak getirilen öneriler şu şekildedir:

- ✓ MEB'in öğrenci yeterliklerini geliştirmeye yönelik ders kitaplarını seçerken daha seçici olması beklenmektedir. Bu bağlamda MEB'in, tüm bilişsel seviyeleri kapsayan Sosyal Bilgiler ders kitaplarını seçmesi ve bunları ortaokullarda resmi ders kitapları olarak okutması,

- ✓ Kazanımları hazırlayan komisyonun, öğrencileri eleştirel düşünmeye teşvik edebilecek değerlendirme ve yaratma seviyelerini kapsayan kazanımlara da SBDÖP'ta yer vermesi,
- ✓ Sosyal Bilgiler ders kitabı yazarlarının, kazanımların bilişsel seviyelerini göz önünde bulundurarak üst düzey düşünmeye dayalı sorulara ölçme-değerlendirme bölümlerinde daha fazla yer vermeleri ve
- ✓ Ders kitabındaki sorular daha çok alt bilişsel seviyeye karşılık geldiği için sosyal bilgiler öğretmenlerinin gerek sınıf gerekse de sınıf-dışı ödevlendirmelerle üst bilişsel seviyeye yönelik ölçme-değerlendirme çalışmaları yapmaları önerilmektedir.
- ✓ Araştırma sonuçlarından hareketle sosyal bilgiler öğretmenlerinin, alıştırmalar yoluyla öğrencilerin eleştirel ve yaratıcı düşüncelerini artıracak etkinliklere derslerinde daha fazla yer vermeleri de önerilmektedir. Ayrıca öğrencilerin sadece olgusal bilgileri anımsamakla kalmayıp bilgilerini hayatlarında kullanmaları gerekmektedir. Bu bağlamda sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğrencilerin yeni fikirleri inşa etmek için kavramları birleştirmelerini sağlamaları ve
- ✓ Araştırmacıların, YBT'teki bilişsel alan hakkında referans ve bakış açıları elde edebilmeleri beklenmektedir.
- ✓ Bu araştırma, YBT'ye göre kazanım ve ders kitapları ölçme-değerlendirme bölümlerinde yer alan soruların analizi ile ilgilidir. Bu nedenle, araştırmacılar ders kitaplarındaki tüm soru ve etkinlikleri YBT açısından analiz edebilirler.

KAYNAKLAR

- Akhan, O. (2021). Examining the learning outcomes in the 12th-grade Republic of Turkey Revolution History and Kemalism curriculum based on the revised Bloom's taxonomy. *Journal of World of Turks*, 13(2), 109-124.
- Akhan, O., & Öztürk, A. (2021). A study on the testing and evaluation questions in the T.R. History of Revolution and Atatürkism textbooks in the 8th grade according to the revised Bloom taxonomy. *Kesit Akademi Dergisi*, 7(28), 21-58.
- Amer, A. (2006). Reflections on Bloom's revised taxonomy. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 4(8), 213-230.
- Anderson, L. (1999). *Rethinking Bloom's taxonomy: Implications for testing and assessment*. Educational Resources Information Center (ERIC). ED 435 630, 1-24.
- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (2001). *A taxonomy for learning teaching and assessing. A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York: Longman.
- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (Eds.) (2014). *Öğrenme öğretim ve değerlendirme ile ilgili bir sınıflama: Bloom'un eğitimin hedefleri ile ilgili sınıflamasının güncelleştirilmiş biçimi* (D. A. Özçelik, Çev.) (2. baskı). Ankara: Pegem. <https://doi.org/10.16916/aded.93992>.

- Arı, A. (2011). Bloom'un gözden geçirilmiş bilişsel alan taksonomisinin Türkiye'de ve uluslararası alanda kabul görme durumu. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(2), 767-772.
- Arı, A. (2013). Bilişsel alan sınıflamasında yenilenmiş Bloom, SOLO, FINK, Dettmer taksonomileri ve uluslararası alanda tanınma durumları. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), 259-290.
- Armstrong, P. (2010) *Bloom's taxonomy*. Vanderbilt University Center for Teaching, Nashville. <https://cft.vanderbilt.edu/guides-sub-pages/blooms-taxonomy>
- Arslan, S., & Özpınar, İ. (2009). İlköğretim 6. sınıf Matematik ders kitaplarının öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 97-113.
- Arseven, A., Şimşek, U., & Güden, M. (2016). Coğrafya dersi yazılı sınav sorularının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre analizi. *CÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 40(1), 243-258.
- Ayaturchim (2014). *The analysis of reading tasks in "English in Focus" textbook based on cognitive domain of revised Bloom's taxonomy* (Unpublished Master'y Thesis). University of Bengkulu, Indonesia.
- Azer, H. (2019). *Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Sosyal Bilgiler 7. sınıf ders kitabı*. Ankara: Ekoyay.
- Baghaei, S., Bagheri, M. S., & Yamini, M. (2021). Learning objectives of IELTS listening and reading tests: Focusing on revised Bloom's taxonomy. *Research in English Language Pedagogy*, 9(1), 182-199.

- Barr, R. D., Barth, J. L., & Shermis, S. S. (1978). *Defining the social studies*. Arlington, VA: National Council for the Social Studies.
- Başbay, M. (2007). Yenilenmiş taksonomiye göre düzenlenmiş Öğretim Tasarımı dersinde projeye dayalı öğretimin öğrenme ürünlerine etkisi. *Ege Eğitim Dergisi*, 8(1), 65-88.
- Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of educational objectives, the classification of educational goals, handbook I: Cognitive domain*. New York: David McKay Company.
- Brookhart, M. S. (2010). *How to assess higher-order thinking skills in your classroom*. Alexandria, Virginia USA: ASCD.
- Büken, R. (2021). *Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ile ders kitaplarındaki coğrafya kazanım ve etkinliklerinin yenilenmiş Bloom taksonomisindeki bilişsel süreç basamaklarına göre analizi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Büken, R., & Artvinli, E. (2021). Sosyal Bilgiler ders kitaplarındaki coğrafya etkinliklerinin yenilenmiş Bloom taksonomisine göre analizi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 19(2), 1119-1142. DOI: 10.37217/tebd.1019914.
- Büyükalın Filiz, S., & Baysal, S. B. (2019). Analysis of social studies curriculum objectives according to revised Bloom taxonomy. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 20(1), 234-253. DOI: 10.17679/inuefd.435796
- Candeğer, Ü. (2016). Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük ders kitabı ölçme ve değerlendirme sorularının incelenmesi. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(15), 391-405.

- Ceylan, Y. (2019). 7. sınıf sosyal bilgiler öğretim programı, ders kitabı ve çalışma kitabının Krathwohl taksonomisine göre incelenmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Collins, R. (2014). Skills for the 21st century: Teaching higher-order thinking. *Curriculum & Leadership Journal*, 12(14).
- Darwazeh, A. N. (2017). A new revision of the [revised] Bloom's taxonomy. *Distance Learning*, 14(3), 13-28.
- Darwazeh, A. N., & Branch, R. B. (2017). A revision to the revised Bloom's taxonomy. *Distance Learning*, 10(3), 220-225.
- Demir, P. (2015). Yenilenmiş Bloom taksonomisine göre 2005 yılı Sosyal Bilgiler Öğretim Programında yer alan kazanımlar ve seviye belirleme sınav soruları (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Demirel, Ö. (2020). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem.
- Demirel, Ö., & Kıröğlu, K. (2008). *Konu alanı ders kitabı incelemesi*. Ankara: Pegem.
- Eke, C. (2015). Dalgalar ünitesindeki kazanımların yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 345-353.
- Elbay, S. (2021). Sosyal bilgiler ve sosyalleşme/sosyalleşememe ilişkisi. (Ed. E. Kaya), *Sosyal Bilgiler dersi ve eğitiminin tasarımı içinde* (ss. 27-71). Ankara: Pegem.
- 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.

Evans, R. W. (2004). *The social studies wars: What should we teach the children?* New York: Teachers College.

Forehand, M. (2005). *Bloom's taxonomy: Original and revised. In M. Orey (ed.), Emerging perspectives on learning, teaching, and technology (e-book).* https://textbookequity.org/Textbooks/Orey_Emergin_Perspectives_Learning.pdf

Forehand, M. (2010). Bloom's taxonomy. Emerging perspectives on learning. *Teaching, and Technology*, 41(4), 47-56.

Gezer, Ş., Öner Sünkür, M., Şahin İ., & Meral, E. (2014). 8. sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programı kazanımlarının revize edilmiş Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 433-455.

Gültekin, M., & Burak, D. (2019), 4. sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı kazanımlarının Bloom ve revize Bloom taksonomilerine göre incelenmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(18), 121-140. DOI: <https://doi.org/10.31834/kilissbd.597408>

Hanna, W. (2007). The new Bloom's taxonomy: Implications for music education. *Arts Education Policy Review*, 108(4), 7-16.

Harut, S. B. (2020). *Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Sosyal Bilgiler 5 ders kitabı.* Ankara: Ata.

Hertzberg, H. W. (1981). *Social studies reform 1880-1980.* Boulder: Social Science Education Consortium, Inc.

<https://fctl.ucf.edu/teaching-resources/course-design/blooms-taxonomy/>. 05.01.2022 tarihinde erişilmiştir.

<https://tophat.com/glossary/i/interdisciplinary-teaching/>. 05.01.2022 tarihinde erişilmiştir.

<https://www.uopeople.edu/blog/why-is-social-studiesimportant/>. 05.01.2022 tarihinde erişilmiştir.

<https://vizyonergenc.com/icerik/bloom-taksonomisinedir>. 05.01.2022 tarihinde erişilmiştir.

Hursh, D., & Ross, E. W. (2000). *Democratic social education: Social studies for social change*. New York: Routledge Falmer.

Kaya, E. (Ed.) (2021). *Sosyal Bilgiler dersi ve eğitiminin tasarımı*. Ankara: Pegem.

Kayacan, F. (2021). *6. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında yer alan soruların revize edilmiş Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.

Kılıç, A., & Seven, S. (Ed.) (2006). *Konu alanı ders kitabı incelemesi* (6. Baskı). Ankara: Pegem.

Krathwohl, D. R. (2002). A revision of Bloom's taxonomy: and overview. *Theory into Practice*, 41(4), 212-218.

Lecointre, G., & Guyader, H. L. (2001). *La classification phylog ´en ´etique du vivant*. Paris: Editions Belin.

Mayer, R. (2002). *Promise of educational psychology: Teaching for meaningful learning*. Washington: Merrill.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Sage.

- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018). *Sosyal Bilgiler Dersi (4-7. sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara: MEB, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Mindivanlı Akdoğan, E., & Ceylan, Y. (2021). 7. sınıf sosyal bilgiler öğretim programı ve ders kitabının Krathwohl taksonomisine göre incelenmesi. *Milli Eğitim*, 50(229), 493-521.
- National Center for Social Studies (NCSS). (2010). *Curriculum standarts for social studies: Expectations for excellence*. Washington DC: Author.
- Oran, M., & Karalı, M. A. (2019). Ortaokul 7. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabı değerlendirme sorularının Bloom taksonomisinde bilişsel alan basamaklarına göre incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(3), 88-104.
- Önder, F. (1998). *Taksonomi ilkeleri*. İzmir: Ege Üniversitesi.
- Önlen, M., Tatan, M., & Ünal İbret, B. (2020). 2005-2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı 5, 6 ve 7. sınıf kazanımlarının yenilenen Bloom taksonomisine göre karşılaştırmalı analizi. *Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 5(1), 1-13.
- Özdemir, S. M. (2014). Eğitimde program geliştirme ve program geliştirme süreçlerinin unsurları (Ed. G. Ocak). *Öğretim ilke ve yöntemleri içinde* (s. 57-117). Ankara: Pegem.
- Özdemir, S. M., Altıok, S., & Baki, N. (2015). Bloom'un yenilenmiş taksonomisine göre sosyal bilgiler öğretim programı kazanımlarının incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*. 4(3), 363-375.
- Piaget, J. (1953). *The origin of intelligence in the child*. London: Routledge.

- Rampeng, R., Atmowardoyo, H., & Noni, N. (2021). Speaking materials based on active learning activities and revised Bloom's taxonomy: Development, validation, and revision. *International Journal of Humanities and Innovation*, 4(2), 57-65.
- Ross, E. W. (2000). Diverting democracy: The curriculum standards movement and social studies education. In (Eds. D. W. Hursh & E. W. Ross), *Democratic social education: Social studies for social change* (pp. 203–228). New York: Falmer. (Originally published in the International Journal of Social Education 1996).
- Ross, E. W. (2006). *The social studies curriculum: Purposes, problems, and possibilities*. State University of New York Press, Albany.
- Ross, E. W., & Marker, P. M. (Eds.). (2005). Social studies: Wrong, right, or left? *The Social Studies*, 96(4), 139-142.
- Sever, R., & Koçoğlu, E. (2013). Sosyal Bilgiler ders kitaplarındaki coğrafya konularına ilişkin sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri/Diyarbakır merkez ilçe örneği. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(45), 17-34.
- Shara, O. L. (2020). *Reading comprehension questions analysis of English textbook "Forward an English" based on cognitive domain of revised Bloom's taxonomy* (Unpublished Master'y Thesis). Antasari State Islamic University, Banjarmasin.
- Sholikah, R. Y. (2021). *An analysis of listening and speaking tasks in "Forward" textbook based on cognitive domain of revised Bloom's taxonomy* (Unpublished Master'y Thesis). Raden Intan State Islamic University, Lampung.
- Sönmez, V. (2020). *Program geliştirme öğretmen el kitabı*. Ankara: Anı.

Sönmez, V., & Alacapınar, F. G. (2016). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı.

Stanny, C. (2016). Reevaluating Bloom's taxonomy: What measurable verbs can and cannot say about student learning. *Education Sciences*, 6(37), 4-12. <https://doi.org/10.3390/educsci6040037>

Şahin, E. (2020). *Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Sosyal Bilgiler 6 ders kitabı*. Ankara: Anadol.

Şanlı, C., & Pınar, A. (2017). Sosyal Bilgiler dersi sınav sorularının yenilenen Bloom taksonomisine göre incelenmesi. *İlköğretim Online*, 16(3), 949-959.

Tayyeh, M. N., Dehham, S. H., & Muhammed, H. A. (2021). An analysis of reading comprehension questions in English textbook "English for Iraq" according to revised Bloom's taxonomy. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 12(7), 2868-2874.

Theisen, R. (2000). Social studies education: A challenge, a choice, a commitment. *Social Education*, 64(1), 6-7.

Thornton, S. J. (2004). *Teaching social studies that matter*. New York: Teachers College.

Tutkun, Ö. F., & Okay, S. (2012), Bloom'un yenilenmiş taksonomisi üzerine genel bir bakış. *Sakarya University Journal of Education*, 1(3), 14-22.

Tüysüz, S. (2019). *İlkokul Sosyal Bilgiler 4 ders kitabı*. Ankara: Tuna.

Ukobizaba, F., & Nizeyimana, G. (2021). Active learning through assessment for learning: A way to enhance students' understanding of Mathematical concepts. *Rwandan Journal of Education*, 5(2), 193-202.

- Uymaz, M., & Çalışkan, H. (2019). Öğretmen yapımı Sosyal Bilgiler dersi sınav sorularının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi. *Kastamonu Education Journal*, 27(1), 331-346. DOI:10.24106/kefdergi.2637
- Üredi, L., & Ulum, H. (2020). İlkokul Matematik ders kitaplarında bulunan ünite değerlendirme sorularının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(2), 432-447.
- Yıldırım, A. (1996). Disiplinlerarası öğretim kavramı ve programlar açısından doğurduğu sonuçlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 89-94.
- Yılmaz, A. (2017). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğrenme-öğretme ve ölçme değerlendirme sürecinde kullandıkları soruların Bloom taksonomisine göre incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Yılmaz, A., & Gazel, A. (2017). 4. ve 7. sınıf Sosyal Bilgiler derslerinde sorulan öğretmen sorularının Bloom taksonomisinin bilişsel alanına göre incelenmesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(2), 173-186.

EKLER

EK. BiBaBeF

Bilişsel süreç boyutu kapsamında kazanım ve soruların değerlendirildiği BiBaBeF'e ilişkin örnek bir gösterim

Hatırlama	Anlama	Uygulama	Çözümleme	Değerlendirme	Yaratma
Tanımlar, Betimler, Tespit Eder, Adlandırır, Listeler, Sıraya Koyar, Numaralandırır, Eşleştirir, Hatırlar, Kaydeder, Tekrarlar, Seçer, Gözden Geçirir, Belirtir.	Anlar, Açıklar, İfade eder, Savunur, Destekler, Yorumlar, Tartışır, Belirler, Ayırır, Fark eder, Tahmin eder, Genelleştirir, Sınıflandırır, Örnek verir, Özetler, Kendi cümleleriyle özetler, Çıkarımda bulunur, Tekrar yazar.	Uygular, Yapar, Kullanır, Hazırlar, Üretir, Gösterir, Keşfeder, Düzeltilir, Tahmin eder, Çözüm üretir, Araştırır, Raporlaştırır, Tedarik eder, Katkıda bulunur, Katılır, Geliştirir, Hesaplar, Çalıştırır, İşletir.	Parçalara ayırır, Diyagram oluşturur, Ayrım yapar, Ayrıştırır, Farklılıkları görür, Belirler, Örneklendirir, Yorum yapar, Özetler, İşaret eder, Gösterir, İlişkilendirir, Seçer, Kategorize eder, Tartışır, Eleştirir, İnceler, Sorgular, Çözer.	Değerlendirir, Değer biçer, Karar verir, Teşhis eder, Karşılaştırır, Derecelendirir, Eleştirir, Farklılıkları görür, Sonuç çıkarır, Çıkarımda bulunur, Yorumlar, Sorgular, Doğrular, Destekler, Tartışır, Özetler, Tavsiyede bulunur.	Sınıflandırır, Organize eder, Birleştirir, Tekrar düzenler, Tekrar yapar, Planlar, Kompozisyon hazırlar, Desen geliştirir.



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR..