



Ondokuz Mayıs Üniversitesi
İlköğretim Anabilim Dalı
Eğitim Bilimleri Enstitüsü

YENİLENMİŞ BLOOM TAKSONOMİSİ'NE GÖRE 2005 YILI SOSYAL BİLGİLER
ÖĞRETİM PROGRAMINDA YER ALAN KAZANIMLAR VE SEVİYE
BELİRLEME SINAV SORULARI

Hazırlayan:
Papatya DEMİR

Danışman:
Doç. Dr. Mehmet KÖÇER

Yüksek Lisans Tezi

Samsun, 2015

Ondokuz Mayıs Üniversitesi
İlköğretim Anabilim Dalı
Eğitim Bilimleri Enstitüsü

YENİLENMİŞ BLOOM TAKSONOMİSİ'NE GÖRE 2005 YILI SOSYAL BİLGİLER
ÖĞRETİM PROGRAMINDA YER ALAN KAZANIMLAR VE SEVİYE
BELİRLEME SINAV SORULARI

Hazırlayan:
Papatya DEMİR

Danışman:
Doç. Dr. Mehmet KÖÇER

Yüksek Lisans Tezi

Samsun, 2015

BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ

Hazırladığım Yüksek Lisans tezinin proje aşamasından sonuçlanmasına kadarki süreçte bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet ettiğimi, tez içindeki tüm bilgileri bilimsel ahlak ve gelenek çerçevesinde elde ettiğimi, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu çalışmamda doğrudan veya dolaylı olarak yaptığım her alıntıya kaynak gösterdiğimi ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu taahhüt ederim.

22/07/2015

Papatya DEMİR

ÖZET

Öğrencinin Adı-Soyadı	Papatya DEMİR
Anabilim Dalı	İlköğretim Anabilim Dalı
Danışmanın Adı-Soyadı	Doç. Dr. Mehmet KÖÇER
Tezin Adı	Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne Göre 2005 Yılı Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Yer Alan Kazanımlar ve Seviye Belirleme Sınav Soruları

Bu çalışma, 2005 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı (SBÖP) genel amaçları, kazanımları ve Seviye Belirleme Sınavı (SBS)'nda sorulan Sosyal Bilgiler sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisi (YBT) açısından nasıl bir dağılım gösterdiğinin belirlenmesi amacıyla yapılmıştır.

Bu çalışma, nitel durum incelemesi yöntemiyle yapılmıştır. Çalışmada, 16 genel amaç, 149 kazanım ve 2008-2013 yılları arasında sorulan 227 SBS Sosyal Bilgiler sorusu YBT'ye göre sınıflandırılmıştır. Çalışmada yer alan veriler doküman incelemesi ile elde edilmiştir. SBÖP'de yer alan amaç ve kazanımlara, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (TTKB)'nın internet sitesinden ulaşılmıştır. Ayrıca çalışmada kullanılan SBS sorularına ise Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü Sınav Hizmetleri Daire Başkanlığı'nın sitesinden ulaşılmıştır.

Araştırma verileri öncelikle araştırmacı tarafından "Öğrenme Öğretim ve Değerlendirme İle İlgili Bir Sınıflama" kitabındaki ölçütlere göre YBT tablosuna yerleştirilmiş ve iki aşamalı uzman görüşünden geçirilmiştir. Elde edilen veriler, yüzde ve frekans hesaplamaları kullanılarak tablolara aktarılmıştır.

Araştırma sonucunda, YBT'nin bilişsel süreç basamakları açısından amaçların, kazanımların ve SBS sorularının dağılımlarının örtüşmediği sonucuna varılmıştır. Programın amaçlarının ve kazanımlarının SBS sorularına kıyasla daha üst basamaklarda yer aldığı görülmüştür. SBS sorularının %80'e yakınının alt düzey bilişsel basamaklarda yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bilgi birikimi açısından ise olgusal ve kavramsal bilgiye ağırlık verildiği işlemsel ve üst bilişsel bilginin ise ihmal edildiği sonucuna varılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Sosyal Bilgiler Öğretim Programı (SBÖS) kazanımları, Seviye Belirleme Sınavı (SBS), Yenilenmiş Bloom Taksonomisi (YBT), Bilişsel Alan, Bilgi Birikimi Boyutu

ABSTRACT

Student's Name and Surname	Papatya DEMİR
Department's Name	Department of Primary Education
Name of the Supervisor	Assoc. Prof. Mehmet KÖÇER
Name of the Thesis	According to Revised Bloom's Taxonomy 2005 Social Science Curriculum Objectives and Questions of High School Entrance Exam

ABSTRACT

This study was conducted to determine how a distribution Social Science Curriculum goals, objectives and questions of Social Science in high school entrance exam (SBS) showed according to Revised Bloom Taxonomy (RBT).

Qualitative case study method was used in this research. In such a case, 16 goals 149 objectives and 227 questions, of which was asked of Social Science SBS between 2008 and 2013 were classified according to RBT. The data of this research have been obtained through document analysis. Social Science Curriculum goals, objectives were reached through the website of Board of Education. Also, questions of SBS which were used for study obtained through the website of The Ministry of Education General Directorate of Educational Technology Department Examination Services.

First of all, the data were placed on RBT table by researcher according to the criteria presented "Öğrenme Öğretim ve Değerlendirme İle İlgili Bir Sınıflama" (A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A revision of Bloom's Taxonomy of Educational

Objectives) and expert views were taken two times. In the analysis of collected data were showed within the frequency and percentage tables.

The result of the study, it is indicated that goals, objectives in Social Science Curriculum and questions of SBS have not overlapped the cognitive stages of RBT. It is observed that Social Science Curriculum goals and objectives are higher than questions of SBS on the high cognitive stages of RBT. It has been reached that questions of SBS of close to 80% were classified under metacognitive knowledge. According to the result, in terms of knowledge dimension, while factual and conceptual knowledge were focused on, procedural and metacognitive knowledge were ignored both in Social Science Curriculum and in SBS

Key Words: Social Science Curriculum Objectives, High School Entrance Exam (SBS), Revised Bloom Taxonomy (RBT), Cognitive Process, Knowledge Dimension

TEŞEKKÜR

“Yenilenmiş Bloom Taksonomisi’ne Göre 2005 Yılı Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Yer Alan Kazanımlar ve Seviye Belirleme Sınav Soruları” adlı yüksek lisans çalışmamın gerçekleştirilmesinde, bana çalışmanın her aşamasında yardımcı olan değerli danışman hocam Doç. Dr. Mehmet KÖÇER’e en içten saygılarımı sunar teşekkür ederim.

Eğitim ve öğrenim hayatım boyunca bana örnek olan, gerek bilgisi gerekse tecrübeleriyle bana yol gösteren ve ufkumu açan çok değerli hocalarıma sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Tez konusunun belirlenmesinde bana fikir veren ve manevi noktada yardımlarını esirgemeyen sayın Doç. Dr. Sakine Serap AVGIN’a ve Arş. Gör. Dr. Hasan Erkan ATALMIŞ’a teşekkürlerimi sunuyorum. Ayrıca bu araştırmanın verilerinin şekillenmesinde çalışmaya katkı sağlayan uzmanlara, okul müdürlerine, gönüllü olarak çalışmada yer alan öğretmenlere ve bana destek olan Arş. Gör. Özlem Ö. SÜMEN’e teşekkür ederim.

Ayrıca çalışma boyunca desteklerini hiçbir zaman esirgemeyen beni bugünlere getiren sevgili aileme ve manevi olarak her daim yanımda olan biricik dostuma teşekkürü bir borç bilirim.

Papatya DEMİR

Samsun- 2015

İÇİNDEKİLER

ÖZET	ii
ABSTRACT	iv
TEŞEKKÜR	vi
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar LİSTESİ	xi
BÖLÜM I	1
GİRİŞ	1
1.1 Problem Durumu	1
1.2 Araştırmanın Amacı	4
1.3 Araştırmanın Önemi	5
1.4 Araştırmanın Problem Cümlesi	6
1.4.1 Alt Problemler	6
1.5 Varsayımlar	7
1.6 Sınırlılıklar	7
1.7 Tanımlar	7
BÖLÜM II	9
KAVRAMSAL ÇERÇEVE	9
2.1 Sosyal Bilimler ve Sosyal Bilgiler	9
2.2 Sosyal Bilgiler Dersinin Tarihsel Gelişimi	11
2.2.1 Dünyada Sosyal Bilgiler Dersinin Tarihsel Gelişimi	11
2.2.2 Türkiye’de Sosyal Bilgiler Dersinin Tarihsel Gelişimi	13
2.3 Sosyal Bilgilerin Amacı ve Önemi	14
2.4 Sosyal Bilgiler Öğretim Programları	16
2.4.1 Sosyal Bilgiler 1998 Öğretim Programı	16
2.4.2 Sosyal Bilgiler 2005 Öğretim Programı	17
2.4.2.1 Sosyal Bilgiler 2005 Öğretim Programının Vizyonu ve Temel Yaklaşımı	17
2.4.2.2 Sosyal Bilgiler 2005 Öğretim Programı Eğitim Yaklaşımı	18
2.4.2.3 Sosyal Bilgiler Dersi 2005 Öğretim Programı Öğrenme Alanları ve Üniteler	19
2.5 Ölçme ve Değerlendirme	21
2.5.1 Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme	21
2.5.1.1 Eğitimde Kullanılan Değerlendirme Türleri	21
2.5.1.1.1 Tanıma ve Yerleştirme Amacı İle Yapılan Değerlendirme	22

2.5.1.1.2 Yetiştirme ve Geliştirme Amacı İle Yapılan Değerlendirme	22
2.5.1.1.3 Sonucu Görme (Seviye Belirleme) Maksadıyla Yapılan Değerlendirme	22
2.5.2 Ölçme Teknikleri	23
2.5.2.1 Çoktan Seçmeli Sorular	23
2.5.3 Ortaokulda Ölçme ve Değerlendirme	24
2.5.3.1 Seviye Belirleme Sınavı.....	24
2.5.4 Sosyal Bilgiler 2005 Öğretim Programında Ölçme-Değerlendirme	25
2.5.4.1 Sosyal Bilgiler 2005 Öğretim Programında Ölçme-Değerlendirmenin Yeri	26
2.5.5 Sosyal Bilgiler 2005 Programında Yer Alan Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri	26
2.5.5.1 Görüşme (Mülakat).....	28
2.5.5.2 Gözlemler	28
2.5.5.3 Sözlü Sunum	28
2.5.5.4 Projeler.....	28
2.5.5.5 Öz Değerlendirme	28
2.5.5.6 Akran Değerlendirmesi.....	29
2.5.5.7 Dereceli Puanlama Anahtarı (Rubric).....	29
2.5.5.8 Öğrenci Ürün Dosyası (Portfolyo)	29
2.6 Taksonomi Kavramı	29
2.6.1 Orijinal Bloom Taksonomisi.....	32
2.6.1.1 Orijinal Bloom Taksonomisi'nin Bilişsel Süreç Boyutu	33
2.6.1.1.1 Bilgi Seviyesi.....	33
2.6.1.1.2 Kavrama Seviyesi	33
2.6.1.1.3 Uygulama Seviyesi.....	34
2.6.1.1.4 Analiz Seviyesi	34
2.6.1.1.5 Sentez Seviyesi	35
2.6.1.1.6 Değerlendirme Seviyesi	35
2.6.1.2 Orijinal Bloom Taksonomisi'ne Yönelik Eleştiriler.....	35
2.6.1.3 Orijinal Bloom Taksonomisi'nin Yenilenme Sebepleri	36
2.6.2 Yenilenmiş Bloom Taksonomi	38
2.6.2.1 Bilgi Boyutu	39
2.6.2.1.1 Olgusal Bilgi.....	39
2.6.2.1.2 Kavramsal Bilgi	39

2.6.2.1.3 İşlemsel Bilgi	39
2.6.2.1.4 Üstbilişsel Bilgi.....	40
2.6.2.2 Bilişsel Süreç Boyutu.....	40
2.6.2.2.1 Hatırlama	41
2.6.2.2.2 Anlama.....	41
2.6.2.2.3 Uygulama.....	42
2.6.2.2.4 Çözümleme.....	42
2.6.2.2.5 Değerlendirme.....	42
2.6.2.2.6 Yaratma (Yeniden Oluşturma)	43
2.7 Konu İle İlgili Yapılan Araştırmalar	43
2.7.1 Konu İle İlgili Yurtdışında Yapılan Araştırmalar	43
2.7.2 Konu İle İlgili Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar	45
III. BÖLÜM.....	53
YÖNTEM	53
3.1 Araştırma Modeli.....	53
3.2 İncelenen Dokümanlar	54
3.3 Veri Toplama Araçları.....	55
3.4 Verilerin Analizi.....	55
3.4.1 Çalışmanın Sınıflama Basamaklarına İlişkin Örnekler	56
IV. BÖLÜM.....	59
BULGULAR VE YORUM.....	59
4.1 Sosyal Bilgiler Dersi Genel Amaçlarının Yenilenmiş Taksonomisine Göre Sınıflandırılmasına İlişkin Bulgular.....	59
4.2 Öğretim Programında Yer Alan Kazanımlara İlişkin Bulgular	60
4.2.1 6. Sınıf Kazanımlarına İlişkin Bulgular	61
4.2.2 7. Sınıf Kazanımlarına İlişkin Bulgular	62
4.2.3 8. Sınıf Kazanımlardan Elde Edilen Bulgular.....	64
4.3 Seviye Belirleme Sınavı'nda Yer Alan Sorulara İlişkin Bulgular	66
4.3.1 2008 Yılı 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Soruları.....	66
4.3.2 2008 Yılı 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Soruları.....	67
4.3.3 2008 Yılı 8. Sınıf Sosyal Bilgiler Soruları.....	69
4.3.4 2009 Yılı 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Soruları.....	70
4.3.5 2009 Yılı 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Soruları.....	71
4.3.6 2009 Yılı 8. Sınıf Sosyal Bilgiler Soruları.....	73

4.3.7 2010 Yılı 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Soruları.....	74
4.3.8 2010 Yılı 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Soruları.....	75
4.3.9 2010 Yılı 8. Sınıf Sosyal Bilgiler Soruları.....	77
4.3.10 2011 Yılı 8. Sınıf Sosyal Bilgiler Soruları.....	78
4.3.11 2012 Yılı 8. Sınıf Sosyal Bilgiler Soruları.....	79
4.3.12 2013 Yılı 8. Sınıf Sosyal Bilgiler Soruları.....	81
4.4 Seviye Belirleme Sorularının Yıllara Göre Dağılımı ile Elde Edilen Bulgular	82
4.4.1 6. Sınıf Düzeyi Seviye Belirleme Sınav Sorularının Yıllara Göre Dağılımı	82
4.4.2 7. Sınıf Düzeyi Seviye Belirleme Sınav Sorularının Yıllara Göre Dağılımı	84
4.3.3 8. Sınıf Düzeyi Seviye Belirleme Sınav Sorularının Yıllara Göre Dağılımı	87
BÖLÜM V	90
TARTIŞMA VE SONUÇ	90
5.1 Sonuç.....	90
5.2 Öneriler.....	98
KAYNAKÇA	100
EKLER	115
EK-1 SOSYAL BİLGİLER PROGRAMIN AMAÇLARI	115
EK-2 SOSYAL BİLGİLER 6.SINIF KAZANIMLARI	117
EK-3 SOSYAL BİLGİLER 7.SINIF KAZANIMLARI	120
EK-4 İNKILAP TARİHİ ve ATATÜRKÇÜLÜK KAZANIMLARI	123
EK-5 SBÖP KAZANIMLARIN, AMAÇLARIN VE SBS SOSYAL BİLGİLER SORULARININ YBT'NİN BİLİŞSEL SÜREÇ BOYUTUNA GÖRE DAĞILIMI	128

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1 Sosyal Bilgiler Dersi 6. Sınıf 2012-2013 Yıllarında Öğrenme Alanları, Kazanım Sayısı, Kazanım Oranı ve Ders Saati.....	19
Tablo 2 Sosyal Bilgiler Dersi 7. Sınıf 2013-2014 Yıllarında Öğrenme Alanları, Kazanım Sayısı, Kazanım Oranı ve Ders Saati.....	20
Tablo 3 Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Öğretim Programının Üniteleri, Kazanım Sayıları, Oranı ve Süreleri	20
Tablo 4 Geleneksel ile Alternatif Ölçme-Değerlendirme Yöntem ve Teknikleri	27
Tablo 5 Orijinal Bloom Taksonomisini Oluşturan Alanlar ve Genel Bölümleri	31
Tablo 6 YBT'nin Bilgi Birikimi ve Bilişsel Süreç Boyutu Tablosu	38
Tablo 7 SBÖP'de Yer Alan Toplam Ünite ve Kazanım Sayıları.....	54
Tablo 8 SBS'de Sorulan Sosyal Bilgiler Sorularının Yıllara Göre Dağılımı.....	54
Tablo 9 SBÖP'nin Amaçlarının YBT'ye Göre Dağılımı.....	59
Tablo 10 SBÖP 6.Sınıf Kazanımlarının YBT'ye Göre Dağılımı	61
Tablo 11 SBÖP 7.Sınıf Kazanımlarının YBT'ye Göre Dağılımı	63
Tablo 12 İnkılap Tarihi Dersi Öğretim Programı 8.Sınıf Kazanımlarının YBT'ye Göre Dağılımı	64
Tablo 13 2008 SBS 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Sorularının YBT'ye Göre Dağılımı	66
Tablo 14 2008 SBS 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Sorularının YBT'ye Göre Dağılımı	68
Tablo 15 2008 SBS 8. Sınıf Sosyal Bilgiler Sorularının YBT'ye Göre Dağılımı	69
Tablo 16 2009 SBS 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Sorularının YBT'ye Göre Dağılımı	70
Tablo 17 2009 SBS 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Sorularının YBT'ye Göre Dağılımı	72
Tablo 18 2009 SBS 8. Sınıf Sosyal Bilgiler Sorularının YBT'ye Göre Dağılımı	73
Tablo 19 2010 SBS 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Sorularının YBT'ye Göre Dağılımı	74
Tablo 20 2010 SBS 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Sorularının YBT'ye Göre Dağılımı	76
Tablo 21 2010 SBS 8. Sınıf Sosyal Bilgiler Sorularının YBT'ye Göre Dağılımı	77
Tablo 22 2011 SBS 8. Sınıf Sosyal Bilgiler Sorularının YBT'ye Göre Dağılımı	78
Tablo 23 2012 SBS 8. Sınıf Sosyal Bilgiler Sorularının YBT'ye Göre Dağılımı	80
Tablo 24 2013 SBS 8. Sınıf Sosyal Bilgiler Sorularının YBT'ye Göre Dağılımı	81
Tablo 25 2008-2010 Yılı SBS 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Sorularının YBT'ye Göre Yıllara Dağılımı	83
Tablo 26 2008-2010 Yılı SBS 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Sorularının YBT'ye Göre Yıllara Dağılımı	86
Tablo 27 2008-2013 Yılı SBS 8. Sınıf Sosyal Bilgiler Sorularının YBT'ye Göre Yıllara Dağılımı	89

KISALTMALAR

LGS	Liselere Giriş Sınavı
LYS	Lisans Yerleştirme Sınavı
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
NCSS	National Council of the Social Studies
OBT	Orijinal Bloom Taksonomisi
OKS	Orta öğrenime Geçiş Sınavı
PISA	Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı
SBS	Seviye Belirleme Sınavı
SBÖP	Sosyal Bilgiler Öğretim Programı
TEOG	Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş
TIMSS	International Association for the Evaluation of Educational Achievement
TTKB	Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı
YBT	Yenilenmiş Bloom Taksonomis
YGS	Yükseköğretime Giriş Sınavı
EACEA	Eğitim, Görsel İşitsel ve Kültür İdari Ajansı

BÖLÜM I

GİRİŞ

Çalışmanın bu bölümünde ele alınan problem durumu açıklanmış, çalışmanın amacı, önemi, sayıltıları, sınırlılıkları ve konu ile ilgili tanımlanması gereken temel kavramlara yer verilmiştir.

1.1 Problem Durumu

Günümüzde baş döndürücü bir değişim ve dönüşüm yaşanmaktadır. Yaşanılan bu değişim ve dönüşümü tetikleyen unsur, içinde bulunduğumuz yüzyıla şekil veren bilim ve teknolojidir (Koç, 2013). Bilim ve teknoloji bakımından güçlü olan toplumların hem kendi değerleri doğrultusunda yaşayabilmesi hem de dünya üzerinde iyi bir konuma gelebilmesi için toplumsal kimliği muhafaza etmesi gerekmektedir. Aksi halde meydana gelen bu hızlı dönüşüm süreci içerisinde toplumların kimliklerini ve öz değerlerini kaybetmeleri kaçınılmaz olmaktadır (Çalık ve Sezgin, 2005).

Küreselleşen dünyada ülkelerin kimliklerini ve değerlerini koruyabilmelerinde eğitim önemli bir unsur teşkil etmektedir. Çünkü bir toplumunun devam edebilmesi için yetiştirdiği kuşaklara verdiği eğitimin iyi ve nitelikli olması gerekmektedir (Genç ve Eryaman, 2008). Doğru ve etkin eğitim, toplumun gelişmesine katkı sağladığı gibi yaşam kalitesini de yükseltecektir. Bundan dolayı bir toplum hem varlığını korumak hem de daha uygar bir şekilde yaşamak istiyorsa yetiştirdiği kuşaklara ne pahasına olursa olsun işlevsel bir eğitim vermek zorundadır (Başar, 2007).

Eğitimin işlevselliğini belirleyecek olan unsur, “Nelerin öğrenciler için işlevsel olduğu?” sorusudur. Uzun zamandır yaygın bir şekilde sorulmakta olan bu soru, eğitimle ilgili düşüncelerin şekillenmesinde rol oynayan temel unsur olarak değerlendirilebilir. “Nelerin öğretilmeye değer olduğu?” (Anderson vd., 2014) eğitimin genel felsefesinin oluşmasında rol oynamakla birlikte eğitilmiş bir insanın nasıl olması gerektiğini de açıklamaktadır.

Ülkeler, dünya üzerinde iyi bir noktaya gelebilmek adına çeşitli eğitim politikaları benimseyip uygulamaya koymaktadırlar. Uygulamaya konan programların ne kadar etkin olup olmadıklarını değerlendirmek için de ölçme-değerlendirme yoluna başvurmaktadırlar. Program başarısını ölçmek ve eksikliklerini görmek ancak “Ne vermek istiyoruz?” sorusu doğrultusunda hazırlanan ölçme araçları ile yapılmaktadır. Bu ölçümler yalnızca ülkede uygulanmakta olan öğretim programının amaçları, kazanımları ve program niteliğini değil aynı zamanda programın dayandığı felsefenin de uygulanıp uygulanmadığını göstermektedir (Gelen ve Beyazıt, 2007). Ülkede uygulanan eğitim sistemi hakkında doğru bilgi elde edebilmek için ölçme-değerlendirmeye büyük sorumluluk düşmektedir. Çünkü ölçülen sınavların sonucunun değerlendirilmesiyle eğitim politikaları ve eğitimin niteliği sorgulanır. Bunun sonucunda da her ülke kendi eğitim politikasına yön verir (EACEA, 2009).

Türkiye'nin eğitim politikalarına yön veren etmenlerden biri, uluslararası sınavlarda alınan düşük puanlar olmuştur. Uluslararası arenada yetersiz olunduğunun kabulü ve bu yetersizliğin nasıl giderilebileceğinin araştırılması ile eğitimde düzenleme ve yenileşme yoluna gidilmiştir (Duru ve Korkmaz, 2010). Bu düzenlemeler içinde önemli olarak nitelendirilebilecek düzenleme; kuşkusuz tüm ülkede uygulanan eğitim anlayışının değiştirilmesidir. Daha önceden benimsenen davranışçı yaklaşım yerini yapısalcı eğitim anlayışına bırakmış ve Türkiye'de uygulanan tüm öğretim programları bu görüş çerçevesince yenilenmiştir. Bu programlardan biri de 2004-2005 yılından itibaren aşamalı olarak uygulanan “Sosyal Bilgiler 2005” programıdır. Bu program da diğer programlar gibi yapılandırmacı eğitim politikası benimsenerek hazırlanmıştır (Ata, 2009; Yapıcı ve Demirdelen, 2007). Bu eğitim anlayışının en önemli özelliklerinden biri öğrencilerin daha üst bilişsel süreçlere erişmelerini sağlamaktır (Ay, 2014). Davranışçı kuramın aksine yapısalcı kuram, öğrenciyi merkeze alır ve öğrencinin kendilerini tanımlarını, yaşadığı deneyimleri okul ortamında kullanmalarını ve okul ortamında öğrendiklerini de yaşamda kullanmalarını amaçlar (Kaya, Topçu ve Kop, 2014). Bunun yapılabilmesi için öğrencilerin üst bilişsel süreçlerine önem verilmelidir. Ayrıca programın hedefleri, kazanımları, öğretim süreci ile ölçme-değerlendirme süreci birbirine paralel olmalıdır. Çünkü eğitimin amacına ulaşabilmesi için bütün mekanizmanın aynı amaca dönük olması gerekir. Eğitimin planlı programlı ve

uygulanabilir olması için amaç, somut bir şekilde belirlenmelidir. Fakat eğitimin bilişsel yönü dikkate alındığında eğitim programlarının amaçlarını, kazanımlarını, etkinliklerini ve değerlendirilmesinin somut olarak yapılabilmesi güç olabilmektedir (Anderson vd., 2014; Bloom, 1979).

Eğitimde verilmek istenilen amaçların öğrenciye kazandırılması için belli başlı yöntemler ve sınıflama sistemleri geliştirilmiştir. Bu yöntem ve sınıflama sistemlerinden biri de; tüm dünyada kabul görmüş olan ve 1956 yılında Bloom tarafından geliştirilen sınıflama sistemidir (Tahaoğlu, 2014). Bu sistemi meydana getirirken Bloom'un temel felsefesi; öğretim hedeflerinin somut bir şekilde görülmesini sağlamaktır (Bloom 1979; Anderson vd., 2014). Daha açık bir ifadeyle hem eğitimde istedik amaçların planlı ve somut olarak görülmesi hem de nitelikli bir eğitim-öğretimin gerçekleşmesi için böyle bir sınıflama sistemine gidilmiştir. Kendisi ölçme-değerlendirme uzmanı olan Bloom, öğrenci çıktılarının da verilen hedefle orantılı olması gerekliliği üzerinde durmuş ve editörlüğünü yaptığı "Taxonomy of Educational Objectives: Cognitive and Affective Domains" adlı eserinde bu durumun hem gerekliliğini hem de sınıflamanın nasıl yapılabileceğine dair açıklamalara yer vermiştir. Bloom ve arkadaşları tarafından yapılan sınıflama sistemi, eğitime pek çok yenilik ve kolaylık getirmiştir. Ülkeler, öğretim programlarını belirlerken Bloom Taksonomisini uzun yıllar kullanmışlardır. Aradan geçen bunca yıla rağmen bu sınıflama sistemi hala bazı ülkeler tarafından kullanılmaktadır.

Var olan sınıflama sistemi geliştirilerek yeni bir sınıflama oluşturulmuştur. Yeni sınıflama sistemiyle programın amaçları ve kazanımları hem de öğretim sürecinin ne kadar işlevsel olduğunu belirleyebilmek açısından gerek eğitimcilere, gerek ölçme-değerlendirme uzmanlarına ve gerekse öğretmenlere yol göstermek için taksonominin önemli olduğu bilinmektedir (Demirel, 2007). Ayrıca yapılandırmacı eğitim felsefesinin temelini oluşturan bilişsel öğrenme sürecinin sistemli bir şekilde kontrolünün sağlanması için sınıflama sistemi elzem bir unsurdur. Son olarak da yeni sınıflama sisteminin amacı, üst düzey bilişsel süreçlerini ön plana çıkarmaktır. Bu amaç öğretim programlarının yenilenmesinde de büyük önem taşımaktadır.

Yukarda ifade edilen tüm durumlar değerlendirildiğinde öğretim programının amaçları, kazanımları ve ölçümleri somut bir şekilde ele alınması için, Yenilenmiş Taksonominin sınıflama sisteminin uygulanabilir olduğu düşünülmüştür. Çünkü 2005 yılında yenilenen Sosyal Bilgiler programında amaç; kendini ifade edebilen, yeniliklere ve gelişmelere açık, herhangi bir problemle karşılaştığı zaman kolaylıkla baş edebilen, aktif katılımlı ve toplumsal olarak kimlik kazanmış bireyler yetiştirmektir (Akdağ, 2014; Tay, 2011). Bu amaçlar doğrultusunda Sosyal Bilgiler dersi, değişmiş ve ezberci bir ders olarak nitelendirilirken artık toplumsal gereklilik olarak değerlendirilecek bir ders konumuna eriştirilmeye çalışılmıştır (Ata, 2009; Ulusoy ve Gülüm, 2009). Dolayısıyla bu amaç; programın hedefleri, kazanımları ve sürecin değerlendirilmesinde kullanılan ölçme araçlarının önemini artırmaktadır. Bu yüzden gerek programın değerlendirilmesi gerekse eğitim sisteminin, ulusal ve uluslararası alanda daha iyi bir konuma gidilebilmesi için üç temel unsurun sistemli bir şekilde değerlendirilmesinin gerekli olduğu düşünülmektedir. Bu durumun etraflıca ele alınması için bu çalışmaya temel oluşturan problem kapsamında Sosyal Bilgiler 2005 yılı Öğretim Programı'nın amaçları ve kazanımları değerlendirilmeye çalışılmıştır. Ayrıca yapıldığı dönem boyunca bir milyona yakın öğrencinin hayatını belirleyen SBS (Seviye Belirleme Sınavı)'nin Sosyal Bilgiler alanına yönelik sormuş olduğu sorular YBT (Yenilenmiş Bloom Taksonomisi)'nin basamaklarına göre de sınıflandırılmıştır.

1.2 Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı 2005 yılı öğretim programı değişikliğinden sonra SBÖP (Sosyal Bilgiler Öğretim Programı)'nda yer alan genel amaçlar, kazanımlar ve SBS'de sorulan Sosyal Bilgiler sorularının YBT açısından nasıl bir dağılım gösterdiğini belirlemektir. Bu temel amaç kapsamında Sosyal Bilgiler 2005 Öğretim Programında yer alan 7. sınıfın sonunda öğrenciye verilmek istenilen genel amaçlar, 6 ve 7. sınıf kazanımlarıyla 8. sınıf İnkılap Tarihi dersi kazanımları YBT çerçevesince ele alınması amaçlanmaktadır. Ayrıca YBT açısından SBS 2008-2010 6 ve 7. Sınıf Sosyal Bilgiler sorularıyla SBS 2008-2013 8. Sınıf Sosyal Bilgiler sorularının nasıl bir dağılım gösterdiğinin belirlenmesi hedeflenmektedir. Son olarak amaçlanan ise YBT açısından 6, 7 ve 8. sınıflara uygulanan SBS Sosyal Bilgiler sorularının yıllara göre nasıl bir

dağılım gösterdiğinin belirlenmesidir. Daha açık bir ifadeyle SBS’de sorulan Sosyal Bilgiler sorularının öğretim programıyla paralel olup olmadığının YBT kapsamında ele alınmasıdır.

1.3 Araştırmanın Önemi

Türkiye’de ilköğretim alanında 1965 yılından sonra yapılan en önemli değişikliklerden biri de 2004-2005 yılında uygulamaya konan program değişikliğidir. Programın temel felsefesinde yatan, öğretmenin öğretici değil; öğrenciye yol gösterici bir rehber olmasıdır. Bundan dolayı eğitimde esas olan öğrenmenin öğretilmesidir. Bu noktadan bakıldığında öğretimde sonuçtan ziyade sürecin önemli olduğu görülmektedir. Çünkü eğitim, sadece bilme olayı değil aksine bildiğini uygulama olayıdır (Çelikkaya, 2006). Bildiğini uygulama ise süreç içerisinde kazandırılan üst bilişsel hedeflerle ancak mümkün olmaktadır. Yapılandırmacı eğitimin temelinde de öğrencinin yaşantı oluşturması hedeflenmektedir. Bu doğrultuda YBT’nin eğitim sistemine uygulanması ile üst düzey bilişsel süreçlerin planlanması yapılmakta ve öğrencinin yaşantı oluşturması sağlanmaktadır. Öğretim programları, eğitim alan öğrencinin ne kadar üst bilişsel eğitim almasına yardımcı olursa ya da olanak sağlarsa öğrenci kendini tanıyacak ve kendinin farkında olacaktır (Ay, 2014; Başbay, 2007). Bu sayede öğrenci hem öğrenmeyi gerçekleştirecek hem de öğrenmeyi kendi başına nasıl yapabileceğini belirleyecektir. Dolayısıyla da öğrenci daha derinlemesine ve kalıcı öğrenmeyi kendi başına sağlayacaktır.

Nitelikli bir eğitim, öğretim ve değerlendirme için hedeflerin gerçekleştirilmesini sağlayacak olan kazanımların etkili bir şekilde sınıflandırılması gerekmektedir. Yapılan sınıflandırmayla hedeflerin, kazanımların ve ölçme sorularının tabloda yerlerinin belirlenmesi sağlanabilir ve öğrenim etkinlikleri ile değerlendirme somut bir şekilde ele alınır (Anderson vd., 2014; Bloom, 1979; Demirel, 2007). Bu sayede, Sosyal Bilgiler dersine yönelik olarak nitelendirilen ezberci öğretim anlayışı yerini, planlı ve programlı öğretime bırakır (Bulut, 2005; Ünal ve Çelikkaya, 2009). Ayrıca taksonomi tablosuyla program uzmanları, programın amaçlarını ve kazanımlarını somut bir şekilde değerlendirir. Bunun sonucunda programın iyi yönleri ya da eksiklikleri net bir şekilde

ele alınır. Eğitimciler, ölçme-değerlendirme uzmanları ve öğretmenler program hakkında taksonomi tablosuyla ortak bir dil oluştururlar (Airasian ve Miranda, 2002; Anderson, 2002). Öğretim ve öğrenim sürecinin kontrolü çıktısı ve işlevselliğinin değerlendirilmesi açısından da YBT sınıflamasının önemli olduğu görülmektedir. Öğretim programlarıyla öğrenciye sunulan bilişsel düzey ile ölçme-değerlendirme düzeyinin paralel olup olmadığı noktasında fikir vermektedir. Öğretim programıyla ölçme ve değerlendirme sistemine yönelik belli başlı önerilerde bulunmanın eğitim sisteminin ilerlemesi açısından katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca Sosyal Bilgiler literatürüne katkı sağlayacaktır. Çünkü literatür incelendiğinde bu konuyla ilgili farklı alanlarda yeterli oranda çalışma bulunurken Sosyal Bilgiler dersine yönelik çok az çalışmaya rastlanmıştır. Yukarıda yer alan tüm bu ifadelerden dolayı ilgili çalışma önem taşımaktadır.

1.4 Araştırmanın Problem Cümlesi

2005 Yılı öğretim programı değişikliğinden sonra SBÖP’de yer alan genel amaçlar, kazanımlar ve SBS’de sorulan Sosyal Bilgiler soruları, YBT açısından nasıl bir dağılım göstermektedir?

1.4.1 Alt Problemler

Belirlenen ana problem dâhilinde aşağıdaki sorulara yanıt arama yoluna gidilmiştir.

1. Sosyal Bilgiler 2005 Öğretim Programında yer alan;
 - a. 7. sınıfın sonunda öğrenciye verilmek istenilen genel amaçları,
 - b. 6. sınıf ve 7. sınıf kazanımları,
 - c. 8. sınıf İnkılap Tarihi dersi kazanımları YBT’ye göre nasıl bir dağılım göstermektedir?
2. YBT açısından;
 - a. SBS 2008-2010 6. Sınıf Sosyal Bilgiler soruları,
 - b. SBS 2008-2010 7. Sınıf Sosyal Bilgiler soruları,
 - c. SBS 2008-2013 8. Sınıf Sosyal Bilgiler soruları nasıl bir dağılım göstermektedir?
3. 6, 7 ve 8. sınıflara uygulanan SBS Sosyal Bilgiler sorularının yıllara göre değişimi YBT’ye göre nasıl bir dağılım göstermektedir?

1.5 Varsayımlar

1. Sosyal Bilgiler 2005 Öğretim Programı değişikliğinden sonra yeni program kazanımları öğrenciye aktarılmaktadır.
2. 2008-2013 SBS Sosyal Bilgiler soruları, 2005 SBÖP temel alınarak hazırlanmaktadır.
3. 2008-2013 SBS Sosyal Bilgiler soruları değerlendirme için yeterlidir.
4. Öğretim programının amaçları ve kazanımları değerlendirme için yeterlidir.

1.6 Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1. 2005 Sosyal Bilgiler Programının hedefleri ve kazanımlarıyla sınırlıdır.
2. 2008-2013 SBS Sosyal Bilgiler alanına yönelik sorulmuş olan sorularla sınırlıdır.
3. Eğitimde kullanılan farklı bilişsel sınıflama sistemleri olmasına rağmen bu çalışma YBT'yle sınırlıdır.

1.7 Tanımlar

Sosyal Bilgiler Öğretim Programı: Bireylerin toplumsal varoluşunu gerçekleştirmek amacı ile tarih, coğrafya, ekonomi, sosyoloji, antropoloji, psikoloji, felsefe, siyaset bilimi ve hukuk gibi sosyal bilimleri vatandaşlık bilgisi ile ilişkilerini yansıtan bir ilköğretim dersi programıdır (MEB, 2005).

Sosyal Bilgiler: İlköğretim 4. sınıf ve ortaokul 5, 6 ve 7. sınıflarda yer alan sosyal ve beşeri bilimlerden aldığı bilgi ve yöntemleri kaynaştırarak kullanan ve aynı zamanda bir çok disiplini bünyesinde barındıran bir derstir (Gazel ve Erol, 2012).

Taksonomi: Bloom ve arkadaşlarının sınıflama esasına göre oluşturulan, öğrenenlerin öğrenme eylemini gerçekleştirirken zihinlerinde oluşan karmaşık süreçlerin daha kolay anlaşılabilmesini amaçlayan sınıflama sistemidir (Bloom, 1979).

Ölçme-Değerlendirme: Ölçme, niceliksel olarak ölçülmek istenen bilgi, beceri ve davranışın ifade edilmesidir. Ölçme, “Ne kadar?” sorusuna cevap aramaktadır. Değerlendirme ise “Ne kadar?” sorusundan öte “Elde edilen değerler ne ifade eder ve süreç içerisinde ne yaptım?” sorusuyla ilgilenir (Remmers, Gage ve Rummel, 1960).

Kazanım: Öğretim programında süreç içerisinde öğrenciye verilmek istenen istenilen bilgi, beceri, biliş ve davranışlardır.

Hedef (Amaç): Eğitim Terimleri sözlüğünde bu kavram iki şekilde ifade edilmektedir. İlk olarak eğitim alanında bir etkinliğe, bir eyleme ya da bir işe başlarken erişilmek istenilen, öğrenim sürecine bütünlük ve anlam kazandıran sonuçtur.

İkinci olarak da eğitim görevlilerince saptanan ve düzenlenen programlar sonucu öğrenci davranışlarında gerçekleştirilmesi istenilen değişim sürecidir (Eğitim Terimleri Sözlüğü, 1974).

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Çalışmanın bu bölümünde, Sosyal Bilgiler'in tanımı, tarihi, amacı, önemi ve Sosyal Bilgiler 1998 ile 2005 Öğretim Programı hakkında bilgi verilmiştir. Ayrıca ölçme ve değerlendirmenin ne olduğu, eğitimde ve Sosyal Bilgiler öğretiminde kullanılan ölçme ve değerlendirme yöntemlerin ne olduğu açıklanmıştır. Bunlarla beraber çalışmanın temelini oluşturan "Taksonomi" kavramı açıklanmış, gerek OBT gerekse YBT hakkında bilgi verilmiştir. Son olarak ise konuyla ilgili yapılan çalışmalara yer verilerek kuramsal çerçeve oluşturulmuştur.

2.1 Sosyal Bilimler ve Sosyal Bilgiler

Her ne kadar Sosyal Bilimler ile Sosyal Bilgiler kavramları eş anlamlı gibi görülse de eğitim-öğretim süreci içinde, bu iki kavramın birbirinden farklı olduğunun bilinmesi gerekmektedir. Sosyal Bilimler, insanın toplumsal yönünü ele alıp inceleyen akademik disiplinin adıdır (Sönmez,1998, 2005). Yapılan tanım ele alındığında Sosyal Bilimlerin, insanın çevresiyle olan etkileşimi sonucu oluşturduğu ve daha çok toplumsal yönünün ele alınıp değerlendirildiği belirtilmektedir (Akdağ, 2014; Dönmez, 2007; Tay, 2011).

Sosyal Bilimlerin kapsamı oldukça geniştir. Antropoloji, iletişim bilimleri, tarih, coğrafya, hukuk, psikoloji, sosyoloji, ekonomi, kent planlaması gibi beşeri bilimler ya da davranış bilimlerini de içine alan disiplinlerden oluşmaktadır (Dönmez, 2007; Sagay, 2007; Tay, 2011). Sosyal Bilimleri oluşturan disiplinlerin üretmiş olduğu bilgilerin eğitim-öğretim ortamına aktarılması ise Sosyal Bilgiler dersi aracılığıyla yapılmaktadır. Bu doğrultuda Sosyal Bilgiler dersi Sosyal Bilimler'in elde ettiği bilgiyi topluma ulaştırmada aracı olmaktadır.

Sosyal Bilgiler kavramı ilk olarak 1916 yılında Amerika'da Milli Eğitim Derneğinin Orta Dereceli Okul Teşkilatlandırma Komisyonu Sosyal Bilgiler Komitesi [National Council of the Social Studies (NCSS)] tarafından kabul edilmiştir. Bu kavramı, komite doğrudan insana dair bir unsur olarak değerlendirmiştir (Akdağ, 2014; Köstüklü, 1998).

Fakat bu kavramın tam olarak karşıladığı anlamın ne olduğu ya da olması gerektiği konusunda hayli bir zaman anlaşma sağlanamamıştır. Bu süreç içerisinde Sosyal Bilgilere ilişkin pek çok tanımlama yapılmıştır (Öztürk, 2012). Bu tanımlar şu şekildedir: Sönmez (2005)'e göre Sosyal Bilgiler; bir toplumda kabul edilen gerçekleri ortaya çıkarmaya dayalı bir süreçtir. Bu süreç içerisinde bireylerin toplumsal gerçeklerin farkında olmaları ve yaşadıkları topluma ayak uydurmaları noktasında Sosyal Bilgiler'in önemli olduğu ifade edilmektedir. Öztürk ise (2006), her yönden farklılaşan dünya ve ülke koşullarında bilgiyi temele alarak, topluma aktif bireyler kazandırmak amacıyla sosyal ve beşeri bilimler ışığında elde ettiği bilgiyi kaynaştırarak kullanan bir ders olduğunu ifade etmektedir. Tay (2011), bireyin toplumsal varoluşunu gerçekleştirmesine ve toplumun bir parçası haline gelmesine yardımcı olacak, Sosyal Bilimlerin üretmiş olduğu bilgiyi kullanarak bireyin iyi bir vatandaş olmasını sağlayacak bir ders olarak tanımlamaktadır. Gazel ve Erol (2012)'a göre ise ilköğretim 4. sınıf ve ortaokul 5, 6 ve 7. sınıflarda yer alan sosyal ve beşeri bilimlerden aldığı bilgiyi ve bilgiye ulaşma yöntemlerini kaynaştırarak kullanan aynı zamanda da birçok disiplini bünyesinde barındıran bir ders olarak ifade edilmektedir.

Sosyal Bilimler Ulusal Konseyi'nin (NCSS) tanımlamasıyla, vatandaşlık yeterliliklerini kazandırmak için, sanat, edebiyat ve sosyal bilimlerin disiplinler arası bir yaklaşımla birleştirilmesinden oluşan çalışma alanıdır. Okul programı içerisinde bu alanın amacı; antropoloji, arkeoloji, felsefe, edebiyat, tarih, coğrafya, hukuk, psikoloji, sosyoloji, ekonomi, eğitim, siyasal bilimler, din, matematik gibi alanlardan oluşan sistemli bir çalışma ortamı sağlamaktır. Sosyal Bilgiler'in ana hedefi; kamu yararına bilgiye dayalı olarak bireylerin, mantıklı, tutarlı ve rasyonel karar alabilme becerisini geliştirebilmektir. Bireylerin sosyal, toplumsal ve bireysel farklılıkları olduğu bilincine eriştirilerek, toplumsal normlara uygun hareket etmelerini sağlamaktır (NCSS, 1993; Akt. Michaelis ve Garcia, 1996).

SBÖP'de ise bu kavram, bireylerin toplumsal varoluşunu gerçekleştirmek amacıyla tarih, coğrafya, ekonomi, sosyoloji, antropoloji, psikoloji, felsefe, hukuk gibi sosyal bilimleri vatandaşlık bilgisi ile ilişkilerini yansıtan bir ilköğretim dersi olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2005). Bu tanımlara bakıldığı zaman daha çok Sosyal Bilgiler'in toplumla olan ilişkisinin ön planda tutulduğu söylenebilir. Sosyal bilimler

tarafından üretilen bilgiler Sosyal Bilgiler tarafından öğrencilere aktarılmakta ve bunun sonucunda bireylerin içerisinde yaşadığı topluma daha iyi adapte olması amaçlanmaktadır.

Genel anlamıyla ifade edildiğinde “Sosyal Bilgiler” terimi kolonileşme döneminde gençlerin topluma aktif katılımını sağlamak için Kuzey Amerika’da ilköğretimde yer alan bilgi, değer ve becerilerden oluşan bir ders olarak tanımlanmıştır. Ancak ilk dönemlerde yasaları, toplumsal değerleri ve inançları içermektedir. Dolayısıyla bu derste daha çok yasaların, değerlerin ve inançların Amerikan toplumundaki dönüşüm sürecini içermektedir (Vinson ve Ross, 2001).

2.2 Sosyal Bilgiler Dersinin Tarihsel Gelişimi

İnsan, doğal ve sosyal bir ortamda dünyaya geldiğinden hayatta kalabilmek için doğanın ve sosyal çevrenin ilke ve kurallarını öğrenmek zorundadır (Tay, 2011). Bu nedenle fen ve sosyal bilimler insanoğlunun yaşamı kadar eskiye dayanmakla beraber ne zaman, nerede ve nasıl başladığı bilinmemektedir. Ancak yapılan çalışmalara bakıldığında insanoğlunun var olduğu andan itibaren var olduğu söylenebilir (Dönmez, 2007; Sönmez, 1998, 1999). Bu noktadan hareketle Sosyal Bilgiler’in tarihsel gelişimi hakkında aşağıda bilgiye yer verilmiştir

2.2.1 Dünyada Sosyal Bilgiler Dersinin Tarihsel Gelişimi

Amerika’da genel olarak 18. yüzyılın sonlarına değin ahlak dersleri verilmekte ve verilen bu dersler Hıristiyanlıkla ilişkilendirilmekteydi. Kurulan bu ilişki ile vurgulanan düşünce; Hıristiyan olanların olmayanlardan daha üstün ve değerli olduğu anlayışıydı. Daha sonraki dönemlerde inancın dışında da topluma yön veren farklı unsurların ortaya çıkmasıyla beraber, din olgusunun toplumsal bütünlüğü sağlayabilecek bir unsur olmadığı görüşü yaygınlaşmaya başlamıştı (Öztürk ve Deveci, 2011; Sönmez, 1998, 1999). 19. yüzyılın sonlarında ABD’de meydana gelen sosyal, kültürel, ekonomik, toplumsal vb. alanlarda yaşanan büyük toplumsal dönüşüm pek çok sorunun yaşanmasına neden olmuştu. Bu sorunlara çözüm çabaları sosyal bilgilerin oluşmasına zemin hazırlamıştır (Kaltsounis, 1987; Michaelis ve Garcia, 1996; Öztürk 2009; Öztürk

ve Deveci, 2011; Sönmez 1999). Yaşanan bu hızlı dönüşümle toplumu bir arada bütün olarak tutmanın zor olduğu görülmüştür. Bu zorluğa çözüm yöntemi olarak da demokrasi eğitimine ağırlık verilmesi gerektiği görülmüştür (Michaelis ve Garcia, 1996). Bu durumdan yola çıkarak demokrasi ile toplumsal değerleri birleştirmek amacıyla Ulusal Eğitim Konseyi, 1892 yılında ABD’de Sosyal Bilgiler dersini düzenlemiştir. Bu derste verilmek istenen bilgi, beceri, değer ve tutumlar; etkili ve uyumlu bir vatandaş yetiştirmek amacı taşımıştır (Vinson, 1999). Bireyin vatandaşlık yeterlilik becerisini geliştirmesine yardımcı olmak ve demokratik haklarının farkında olan ve bu haklarını kullanan bireylerin yetiştirilmesi amaçlanmıştır. Bu bireylerden beklenen kültürel farklılıkların farkında olmalarını, bu farklılığın toplumun oluşturulmasında bir ayrıcalık ve avantaj olarak değerlendirilmesini sağlamak hedeflenmiştir. Bu farkındalık anlayışıyla beraber bireysel ve toplumsal değerlere sahip bireyler yetiştirilmek istenmiştir (Vinson ve Ross, 2001).

Kavram olarak ise ilk olarak 1916 yılında ABD’de NCSS tarafından kullanılmıştır. Daha sonraki yıllarda bu kavram diğer ülkelerde de kullanılmaya başlamış ve okul programlarında bu kavrama yer verilmiştir (Jarolimek, 1963; Köstüklü, 1998; Öztürk, 2009). Okul programında yer verilmesinin gerekçelerinden biri; insanın sosyal bir varlık olması buna binaen de toplumsallaşma ihtiyacının var olması olarak ifade edilebilir. (Michaelis ve Garcia, 1996). Çünkü bireyin sağlıklı toplumsallaşmasına yardım edecek en büyük faktörlerden birinin eğitim olduğu söylenebilir. Senemoğlu (2003)’un ifade ettiği gibi eğitim; “İstendik davranış değiştirme ya da oluşturma sürecidir.” Oluşturulmak istenen davranış değişikliğinin özelliği, hem toplumun beklentisi hem de bireyin ihtiyaçları ile toplumun beklentisi arasındaki dengenin oluşmasına zemin hazırlayacak şekilde olmalıdır. Bu dengeyi oluşturan unsur ise sosyal bilimlerin ürettiği bilgiye okullarda bireylere aktarılmasını sağlayan Sosyal Bilgiler dersi (Michaelis, 1963).

Genel olarak Sosyal Bilgiler’in tarihsel sürecine bakıldığında; siyasi ve belli bir amaç doğrultusunda ortaya çıktığı söylenebilir. Bundan dolayı bireylerin bilgi ve becerilerinin gelişmesine katkı sağlayarak toplumsal katılım ile demokrasiyi içselleştirmeyi hedeflemektedir (Dönmez, 2007; Merey, Karetekin ve Kuş, 2012). Bu doğrultuda bakıldığında Sosyal Bilgiler’in ortaya çıkış nedenini “Nasıl etkin katılımlı bir vatandaş

yetiştirebiliriz?” sorusuna aranan cevapla özdeşleştirebiliriz (Michaelis, 1963). Bu amaç doğrultusunda Sosyal Bilgiler dersinin programı; tarih, coğrafya ve yurttaşlık bilgisi derslerinden oluşturulmuş olup toplumun gereksinimlerine göre de yapılandırılmıştır (Dönmez, 2007; Öztürk ve Deveci, 2011; Sönmez, 2005). Bu yapılandırma 1960’a değin sürerken bu yıldan itibaren, toplumsal ve dünyada meydana gelen siyasal alandaki gelişmeler, bilim ve teknolojiadaki ilerlemeler sonucunda öğrenme-öğretme anlayışına çeşitli yenilikler getirmiştir. Bu yeniliklerle birlikte hem Sosyal Bilgiler dersinin hedeflerinde hem de dersin içeriğinde yeniden düzenlemeye gidilmiştir (Ata; 2009; Akdağ, 2014; MEB, 2005). Bu düzenlemelerle birlikte günümüze ulaşmıştır ve işlevini de hala muhafaza ederek devam ettirmektedir.

2.2.2 Türkiye’de Sosyal Bilgiler Dersinin Tarihsel Gelişimi

Türk tarihi açısından Sosyal Bilgiler genel olarak ele alındığında, İslamiyet öncesine kadar götürülebiliriz. İslamiyet öncesinde var olan töre geleneği toplumsal yaşamın devamı için oldukça önem taşımaktaydı. Toplumsallaşabilmek adına bu geleneğin öğrenilmesi gerekmektedir (Akyüz, 2005). Bu açıdan bakıldığında İslamiyet öncesindeki töre geleneğiyle Sosyal Bilgiler’in benzer bir işleve sahip olduğu söylenebilir. İslamiyet’ten sonra hem dini kuralların hem de töre kurallarının var olduğu bilinmektedir. Bu kurallar toplumsallaşma adına büyük bir önem taşımaktadır. Bu durum Sosyal Bilgilerin varlığına işaret olarak değerlendirilebilir (Akyüz, 2005; Öztürk, 2009; Öztürk ve Deveci, 2012; Sönmez, 1998, 2005; Tay, 2011).

Osmanlı Devletinde de diğer Türk devletlerinde olduğu gibi toplumsal değerlerin dini değerlerle iç içe olduğu görülmektedir. Bu değerleri verecek olan ders, Sosyal Bilgiler dersi idi. Bu dersin işlevini üstlenmiş olan tarih ve coğrafya dersleri, ilk olarak Tanzimat Dönemi’nde (1876-1909) Maarif Nezareti’ne bağlı, Usul-i Cedide’ye uygun eğitim-öğretim yapan iptidaîler (ilköğretim) programında yer almıştır (Akyüz, 2005; Öztürk, 2006; Öztürk ve Deveci, 2011; Tay, 2011). 1904 ve 1913 yılında yayınlanan yeni programlarla aşamalı olarak tarih ve coğrafya derslerinin yaygınlaşarak programlarda yer aldığı görülmektedir. 1913 yılında Tedrisat-ı İptidaiye Kanunu ile Muvakkati (İlköğretim Geçici Kanunu) ile tarih, coğrafya ve buna ek olarak da Malumat-ı Medeniye ve Ahlakiye ve İktisadiye de programda yer almıştır (Üstel, 2004).

Cumhuriyet'in ilanı ile 1924, 1926, 1930, 1932, 1936 ve 1948 programlarında tarih, coğrafya ve yurt bilgisi dersleri ayrı ayrı disiplin olarak ele alınıp okullarda okutulmuştur (Akdağ, 2014; Akkuş vd., 2012; Öztürk, 2009, 2012). Bu öğretim programlarının genel olarak “ilerlemecilik” anlayışıyla oluşturulduğunu ifade edilebiliriz (Ata, 2009). Özellikle yukarıda sıralanan programlar içerisinde 1930 programının daha özel bir yeri olduğu belirtilebilir. Bu programda Atatürk tarafından davet edilen John Dewey'in büyük bir etkisinin olduğu görülmektedir. Davet edilen Dewey'in, hazırladığı rapor ile eğitim anlayışının oluşumunda önemli bir yer edindiği görülmektedir. 1962 yılında ise Sosyal Bilgiler dersi olarak nitelendirilebilecek “Toplum ve Ülke İncelemeleri” dersinin öğretim programında yer almıştır (Dewey, 1939; Öztürk ve Deveci, 2011; Tangülü, Karadeniz ve Ateş, 2014; Yanpar, 2012). “Sosyal Bilgiler” adı daha önce kullanılan; tarih, coğrafya, yurt bilgisi/ vatandaşlık bilgisi ya da yurttaşlık bilgisi olarak öğretim programlarında yer alan programın dışında ilk olarak 1968 yılında kullanılmıştır (Öztürk, 2009; Öztürk ve Deveci 2011; Öztürk, 2012; Sönmez, 1999). Sosyal Bilgiler isminin “Toplum ve Ülke İncelemeleri” dersinin adının değişmesiyle birlikte bu tarihte öğretim programlarında yer aldığı görülmektedir. Sosyal Bilgiler dersi 1968–1969 öğretim yılında ilkokullarda, 1973 – 1974 öğretim yılında ise ortaokullarda okutulmaya başlanmıştır (Aydoğan, 2008; Öztürk, 2009; Tay, 2011). Okutulan bu programın Amerika Birleşik Devletleri'ndeki “yeni sosyal bilgiler reform hareketleri”nin etkisi altında kaldığı belirtilebilir (Sönmez, 1998). Bu açıdan ele alındığında 2005 programına kadar öğretim programını oluşturan felsefi akımın daimicilik ve esasicilik olduğu ve 2005 yılından sonra hazırlanan programla bu felsefi akımların yerine ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık anlayışı temel alındığı görülmektedir (Tay, 2011; Yaşar, 2012). Bu programlar içerisinde 1998 ve 2005 Öğretim Programlarına ilerleyen bölümlerde daha ayrıntılı olarak değinilecektir.

2.3 Sosyal Bilgilerin Amacı ve Önemi

Sosyal Bilgiler öğretiminin temel amacı, demokratik toplumun gereksinim duyacağı etkin ve aktif katılımlı bireyler yetiştirmektir. Bu yönden ele alındığında Sosyal Bilgiler; demokratik vatandaşlık eğitimi sürecinde dört temel becerinin geliştirilmesini amaçlar. Bu becerilerle birlikte hem bireyin toplumsallaşması hem de demokratik toplumun şekillenmesinin sağlanması da amaçlanır. Bu beceriler; bilgi, vatandaşlık ve

kişisel karar alabilme becerisi (problemlerle baş edebilme gibi), tutum/ değer/ değerlendirme ile sosyal katılım becerileri olarak sıralanabilir (Michaelis ve Garcia, 1996).

Sosyal Bilgiler, bilgi olarak ele alındığında öğrenciye verilen tarih, yaşadığı yer ve dünya hakkında temel olarak bilinmesi gereken bilgilerin aktarılmasıdır. Beceri olarak ise karar alma ve etkili bir şekilde verdiği kararı uygulama becerisidir. Demokratik bir ülkede kendi kararını kendi verebilen etkili ve aktif bireylere ihtiyaç duyulmaktadır (Kaltsounis, 1987; Michaelis ve Garcia, 1996). Sosyal Bilgilerle amaçlanan diğer unsur ise bireylere değer kazandırmaktır (Savage ve Armstrong, 1987). Bir başka unsur ise sosyal katılım becerisidir. Bu beceri doğrudan bir ülkenin vatandaşı olarak bireylerin kendi toplumlarında söz sahibi olabilmesi anlamını taşımaktadır (Kaltsounis, 1987; Michaelis ve Garcia, 1996; Savage ve Armstrong, 1987). Eğitim; bireylere içinde yaşadığı toplumların değerlerini ve toplumu bir araya getiren unsurların neler olduğunu sunmalıdır. Bu sayede bireylerin sosyalleşmesi ve toplumsallaşması sağlanabilir. Yukarıda ifade edilen dört temel becerinin ana işlevinin ve amacının; insan ilişkilerini yani toplumsallaşmayı meydana getirecek unsurun tek başına bilgi olmadığını göstermektedir (Kaltsounis, 1987). Bilgiyle birey, bir toplumda uygun olanla uygun olmayan davranışı ayırt eder ve gerekli olan toplumsal becerileri edinmesi için bireylere kaynaklık eder (Kaltsounis, 1987; Michaelis ve Garcia, 1996). Sonuç olarak Sosyal Bilgiler'in amaçları; demokratik bir toplumda bireylerin inançlarını, değerlerini, haklarını bilerek bireylerin topluma etkin bir şekilde katılmalarını sağlamaktır (Deveci, 2005; Michaelis, 1963).

Sosyal Bilgiler dersinin amaçlarının belirlenmesinde; Barr, Barth ve Shermis'in temel aldığı üç yaklaşımı (vatandaşlık aktarımı olarak, sosyal bilim olarak ve yansıtıcı inceleme olarak sosyal bilgiler) bir arada yansıtılabilmek düşüncesi etkili olmuştur. (Dönmez, 2007; Öztürk ve Deveci, 2011; MEB, 2005; Tay, 2011). Topluma demokratik haklarını bilen ve kullanan vatandaşlar kazandırılması, bireylerin toplumsal kimlik kazanmalarının sağlanması ve toplumsal değerlerin devamının sağlanması açısından Sosyal Bilgiler dersinin büyük bir önem taşıdığı ifade edilebilir.

2.4 Sosyal Bilgiler Öğretim Programları

Sosyal Bilgiler programı, bireyin, kendinden yola çıkarak yaşadığı çevreye, topluma ve dünyaya kabul edilebilir anlam yükleyebilmesinin yollarını arayan ve bunlarla dünyaya bütüncül bir bakış açısı ile bakmasını sağlayan bir süreçtir (MEB, 2005). Bu doğrultuda 1998 ve 2005 Öğretim Programları hakkında kısaca bilgi verilmiştir.

2.4.1 Sosyal Bilgiler 1998 Öğretim Programı

Sosyal Bilgiler 1998 Öğretim Programı; İlköğretim okullarının 4, 5, 6, ve 7. sınıflarında Tebliğler Dergisi'nde 2487 sayılı ile haftada üçer ders saati olmak üzere toplam 108 saatlik bir süre ile 1998 yılında yürürlüğe konulmuştur (Aydoğan, 2008; Pınarbaşı, 2007). Yürürlüğe girdiği dönemde ilköğretim sekiz yıla çıkarıldığından eğitim programının düzenlenmesi yapılmıştır. Bununla birlikte Sosyal Bilgiler Programı'nın hedefleri ve içeriği yeniden düzenlenmiştir (Sönmez, 2005). Bu program davranışçı yaklaşımı temele alınarak hazırlanmıştır. Davranışçı yaklaşımın temelinde dış uyaran vardır. Eğitim ortamında “dış uyaran” öğretmen ve ders kitabı olarak tanımlanabilir. Dış uyarıcılara verilen tepki ile oluşan davranış değişikliği öğrenme olarak ifade edilir. Bu yaklaşımda bireyler pasif alıcı olarak nitelendirilir. Öğrenmeyi belirleyecek unsur bireyin kendisine öğreten tarafından sunulan ile sınırlıdır (Karapınar, 2012; Yanpar, 2012) Öğrencilerden otoritenin sunduğu bilgiyi edinmesi, bir davranış ve düşünüş değişikliği yaşayarak sözlü ya da yazılı ortamda kendine sunulduğu biçimde ifade etmesi beklenir (Karapınar, 2012). Bu doğrultuda ölçme-değerlendirme yönteminin geleneksel bir yöntem içerir. Tüm ünitelerde yer alan ölçme değerlendirme çalışmalarının genel özelliği, soruların bilişsel alanın bilgi ve kavrama basamaklarında hazırlanmış olmasıdır. Dolayısıyla uygulama basamağındaki soruların yetersiz kalmasıdır. Klasik yöntemle hazırlanan sorular genelde sözlü ya da yazılı olarak cevaplandırılabilir sorulardan oluşmakta ve çeşitlilik göstermemektedir. Bu durum hedeflere ne derece ulaşıldığının belirlenmesinde yeterli olmadığı düşüncesini ortaya çıkarır (Pınarbaşı, 2007; Yılmaz,2002).

2.4.2 Sosyal Bilgiler 2005 Öğretim Programı

MEB (2005)'e göre, dünyada meydana gelen bireysel, toplumsal, kültürel ve ekonomik alanda yaşanmakta olan değişimi ve gelişimi; ülkemizde de demografik yapıda, yaşam biçiminde, bilgi teknolojisi vb. süreçlerde görmek mümkün olmuştur. Değişim ve gelişimi yaşatma ve uygulama eğitim programında bir zorunluluktur. Sosyal Bilgiler 2005 Öğretim Programı'nda; içerik, sosyal hayatın tüm yönlerini kapsadığı varsayılan sekiz kategoriye ayrılmıştır. Yeni program dilinde her bir sınıfa “*öğrenme alanı*” adı verilmiştir. Bu alanının içeriğini somutlaştırabilmek adına öğrenciye kazandırılması istenen eğitim-öğretim hedeflerine “*kazanım*” denilir. Öğrenme sürecini planlayan ve öğretimin nasıl gerçekleştirileceğini belirleyen süreç “*öğrenme- öğretim süreci*” olarak adlandırılmıştır. Dersin etkinliğini, öğretim sürecinin verimliliğini ve programın işlevselliğini kontrol edebilmek için “*ölçme ve değerlendirme*”ye yer verilmiştir (MEB, 2005; Öztürk, 2009; Pınarbaşı, 2007). Daha önce de ifade edildiği gibi 1998 Sosyal Bilgiler Programı davranışçı bir nitelik sergilerken 2005 Öğretim Programı yapılandırmacı bir anlayışla oluşturulmuştur (Ata, 2009; Karapınar, 2012). Dolayısıyla kazanımlar bu eğitim anlayışını temele alınarak oluşturulmuştur. Davranışçı yaklaşımda bilgi, beceri ve değer ayrı kategoriler halinde ele alındığı halde yapısalcı yaklaşım, bunların her birini anlamlı bir bütün içinde vermeyi amaçlamıştır (Pınarbaşı, 2007).

2.4.2.1 Sosyal Bilgiler 2005 Öğretim Programının Vizyonu ve Temel Yaklaşımı

Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından Sosyal Bilgiler programının vizyonu; 21. yüzyıl çağdaş, Atatürk ilke ve inkılâplarını benimsemiş, Türk tarihini ve kültürünü kavramış, temel ve demokratik değerlerle birlikte insan haklarına saygılı, yaşadığı çevreyi tanıyıp bu çevreye karşı duyarlı, bilgiyi deneyimleri ile harmanlayan ve sosyal bilimlerin ürettiği bilgiyi eleştirel bir bakış açısıyla yorumlayan bireyler yetiştirmek olarak belirlenmiştir (MEB, 2005).

Programın temel yaklaşımı ise; bilgiyi üretmek ve üretilen bilgiyi en iyi şekilde kullanmaktır. Çünkü dünya üzerinde önemli bir yer edinmek için bilgi üretmek ve üretilen bilgiyi en verimli şekilde kullanabilmek önemli hale gelmiştir. Bu nedenle davranışçı yaklaşımın artık yeterli olmadığı görülmüştür. Dolayısıyla daha kapsamlı, çağa uygun olduğu düşünülen, öğrenciyi merkeze alan, öğrencinin kendi deneyimlerini;

yaşantısını eğitim ortamına getirmesini temele alan, bireysel farkındalıklarını da dikkate alarak çevreyle etkileşime olanak sağlayan yeni bir yaklaşım benimsenmiştir. Bu yaklaşımda hedef öğrenilenin yaşama aktarılmasıdır (Ata, 2009; MEB, 2005; Öztürk ve Deveci, 2011; Yanpar, 2012; Yaşar, 2012). Temel yaklaşım değerlendirildiğinde kendini ifade eden ve kendi kimliğini tam olarak oluşturmuş bireylerin yetiştirilmesi amaçlanır. Bilgi, kavram, değer ve becerilerin gelişmesini sağlayarak bireylerin bilgi edinmelerinden ziyade bilgiyi nasıl öğrenecekleri ve edindikleri bilgiyi yaşadıkları ortamda nasıl kullanacakları üzerinde durulur. Temel yaklaşım ilkeleri doğrultusunda öğrenciden aktif katılım istenirken aynı zamanda da bilgiyi pasif bir alıcı olarak değil aktif olarak kullanan bireylerin yetiştirilmesi beklenir (Ata, 2009; Arslan, 2013; MEB, 2005; Yaşar,2012). Bu doğrultuda öğrencilere uygulanan ölçme ve değerlendirmenin de yapılandırmacı anlayışa uygun olması istenir. Dolayısıyla öğrencilerin basit düzeydeki bilgileri hatırlamasının kontrolü yerine sürecin değerlendirilmesi hedeflenmeli ve bu doğrultuda ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin işe koşulması gerekir(Sönmez, 2008; Yılmaz, 2009).

2.4.2.2 Sosyal Bilgiler 2005 Öğretim Programı Eğitim Yaklaşımı

Bu programın yapısını oluşturan unsurlar, temel yaklaşımından hareketle belirlenen hedefleri gerçekleştirmek için düzenlenmiştir. Temel yaklaşım doğrultusunda hazırlanan Sosyal Bilgiler Programı (MEB, 2005):

1. Her öğrencinin biricik olduğunu kabul eder. Ayrıca öğrencilerin öğrenme sürecinde deneyimlerini kullanmasına ve çevreyle etkileşim kurmasına olanak sağlar.
2. Öğrencinin gelecekteki yaşamına ışık tutarak, bireyden beklenen duyarlılığı kazanmasına ve milli kimliği merkeze alarak evrensel değerlerin benimsenmesine önem verir.
3. Bilgi, kavram, değer ve becerilerin geliştirilmesini sağlayarak, “öğrenmeyi öğrenmenin” gerçekleştirilmesini ön planda tutar.
4. Öğrencileri soru sormaya özendirir aynı zamanda öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamasını amaçlar.
5. Her öğrenciye ulaşmak adına öğretme yöntem ve tekniklerinin çeşitli olmasına dikkat eder ve süreç içerisinde değerlendirmeyi önemser.

6. Öğrencilerin haklarını bilmesi ve sorumluklarını yerine getiren bireyler olarak yetişmesini önemser.

Yukarıda ifade edilen unsurlar çerçevesinde program oluşturulmuştur. Ayrıca programda ifade edilen genel amaçlar ve kazanımlar bu temel düşünceler doğrultusunda şekillenmiştir. Programda yer alan 7. sınıf sonunda öğrenciye verilmesi beklenen Genel Amaçlar, YBT çerçevesinde ele alınıp incelendiğinden tekrara düşmemek için Ek- 1, 2 ve 3'te verilmiştir. SBÖP'de yer alan öğrenme alanları, üniteler ve önerilen süreler aşağıdaki tabloda verilmiştir.

2.4.2.3 Sosyal Bilgiler Dersi 2005 Öğretim Programı Öğrenme Alanları ve Üniteler

Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında yer alan öğrenme alanları, üniteler ve önerilen süreler aşağıdaki tablo 1, 2 ve 3'te verilmiştir.

Tablo 1 Sosyal Bilgiler Dersi 6. Sınıf 2012-2013 Yıllarında Öğrenme Alanları, Kazanım Sayısı, Kazanım Oranı ve Ders Saati

ÖĞRENME ALANI	ÜNİTELER	KAZANIM SAYISI	DERS SAATİ
Birey ve Toplum	Sosyal Bilgiler Öğreniyorum	6	12
İnsanlar, Yerler ve Çevreler	Yeryüzünde Yaşam	7	15
Kültür ve Miras	İpek Yolu'nda Türkler	9	24
Üretim, Dağıtım ve Tüketim	Ülkemizin Kaynakları	6	18
Küresel Bağlantılar	Ülkemiz ve Dünya	5	12
Güç, Yönetim ve Toplum	Demokrasinin Serüveni	5	15
Bilim, Teknoloji ve Toplum	Elektronik Yüzyıl	5	12
Toplam	-----	43	108

(Karaca, 2014).

Tablo 2 Sosyal Bilgiler Dersi 7. Sınıf 2013-2014 Yıllarında Öğrenme Alanları, Kazanım Sayısı, Kazanım Oranı ve Ders Saati

ÖĞRENME ALANI	ÜNİTELER	KAZANIM SAYISI	DERS SAATİ
Birey ve Toplum	İletişim ve İnsan İlişkileri	6	12
İnsanlar, Yerler ve Çevreler	Ülkemizde Nüfus	5	12
Kültür ve Miras	Türk Tarihine Yolculuk	8	27
Bilim, Teknoloji ve Toplum	Zaman İçinde Bilim	5	12
Üretim, Dağıtım ve Tüketim	Ekonomi ve Sosyal Hayat	6	18
Güç, Yönetim ve Toplum	Yaşayan Demokrasi	5	12
Küresel Bağlantılar	Ülkeler Arası Köprüler	4	15
Toplam		39	108

(MEB, 2014).

Tablo 3 Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Öğretim Programının Üniteleri, Kazanım Sayıları, Oranı ve Süreleri

ÜNİTELER	KAZANIM SAYILARI	ORAN (%)	DERS SAATİ
Bir Kahraman Doğuyor	6	6	6
Millî Uyanış: Yurdumuzun İşgaline Tepkiler	8	14	15
“Ya İstiklâl, Ya Ölüm!”	7	14	15
Çağdaş Türkiye Yolunda Adımlar	25	25	27
Atatürkçülük	17	22	24
Atatürk Dönemi Türk Dış Politikası ve Atatürk’ün Ölümü	5	5	6
Atatürk’ten Sonra Türkiye: İkinci Dünya Savaşı ve Sonrası	12	14	15
Toplam	80	100	108

(MEB, 2006b).

2.5 Ölçme ve Değerlendirme

“Ölçme” ve “Değerlendirme” kavramları her ne kadar birbiri yerine kullanılsa da birbirinden farklıdır. “*Ölçme*”, nicelik olarak ölçülmek istenen bilgi, beceri ve tutumunu ifade eder ve “Ne kadar?” sorusuna cevap arar. “*Değerlendirme*” ise ne kadar sorusundan öte elde edilen değerler “ne ifade etmektedir” ve süreç içerisinde “ne yaptım” la ilgilenmektedir (Remmers, Gage ve Rummel, 1960). Aşağıda daha ayrıntılı olarak eğitimde ve Sosyal Bilgilerde kullanılan ölçme- değerlendirme hakkında bilgi verilmiştir.

2.5.1 Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme

Eğitim; belirlenen eğitim ve öğretim hedefleri doğrultusunda istendik yönde davranış ve biliş kazandırma süreci olarak tanımlanmaktadır. Burada istendik yöndeki davranışı ve bilişi tanımlayan, belirli bir sınırlama ve planlama getiren hiç kuşkusuz öğretim programlarıdır (Senemoğlu, 2003; Sönmez, 2009). Öğretim programlarının işlevselliğini kontrol eden ise ders işleme sürecinde ve ders sonrasında yapılan ölçümler ve bu ölçümler sonucu yapılan değerlendirme işlemleridir (Erginer, 2006; Kabapınar ve Ataman, 2010).

Eğitimde kullanılan ölçme-değerlendirme işlemi; eğitime genel olarak bakılabildiğini sağlar. Elde edilen sonuçlar öğrencilerin eğitim süreci içerisindeki performansları gösterir. Aynı zamanda ülkede uygulanan eğitim ve öğretim hakkında bilgi edinmemizi sağlayacak merciler olarak değerlendirilir (Gökçe, 1994; Gömleksiz ve Bulut, 2006). Bu açıklamalardan yola çıkarak şu yorum yapılabilir; ölçme-değerlendirme sonuçları ile belirlenen hedeflere ulaşıldığı görülüyorsa program etkin, öğretim süreci sağlıklı ve öğrencinin bu hedefleri istenen düzeyde erişmiş olduğu görülecektir (Turgut, 1990).

2.5.1.1 Eğitimde Kullanılan Değerlendirme Türleri

Eğitimde yapılan değerlendirmeler belli amaçlar için yapılır. Bu yapılan değerlendirmeler öğrenmelerin kontrolü ya da öğretimin değerlendirilmesi şeklindedir. Değerlendirme türü kendi içerisinde üç kategoride ele alınmaktadır.

2.5.1.1.1 Tanıma ve Yerleştirme Amacı İle Yapılan Değerlendirme

Bu değerlendirme türünde amaç; öğrencinin, dersin, kursun, ya da belli bir ünitenin ön koşulunu yerine getirip getirmediğini belirlemektir. Tanıma ve yerleştirmeye yönelik değerlendirme ile öğrencinin baştaki konumu ve değerlendirme aşaması sırasındaki konumunu hem öğretmenin hem de öğrencinin görebilmesi açısından önemlidir. Hazır bulunuşunun nasıl olduğunu, gereken bilgi, beceri ve tutumunun ne kadarına sahip olduğunu değerlendirmektedir (Çepni, 2008; Enginer, 2008; Yılmaz 2002). Özel yetenek sınavları, üniversiteye girerken yapılan sınavlar (YGS ve LYS), ortaöğretime geçerken yapılan sınavlar (TEOG ve daha önceden yapılan SBS gibi sınavlar) ve Sosyal Bilgiler konularında hazır bulunuşluk durumunu belirlemek amacıyla yapılan sınavlar tanıma ve yerleştirme amacıyla yapılan sınav türleridir. Bu değerlendirme yöntemi ile öğrencilerin kazanımları ne kadar gerçekleştirip gerçekleştirmediği bilgisini elde etme açısından önemlidir (Enginer, 2008; Yılmaz, 2002).

2.5.1.1.2 Yetiştirme ve Geliştirme Amacı İle Yapılan Değerlendirme

Bu değerlendirme türü; öğrencileri eğitsel açıdan gruplara ya da sınıflara ayırma amacı gütmektedir. Yerleştirme ve geliştirmeye yönelik yapılan değerlendirme, süreç temelli olduğu için öğrencinin süreç içerisinde var olan eksikliklerini gidermelerine yardımcı olmaktadır. Öğrencinin kavram yanılgılarını süreç içinde giderebilmek adına 2005 Sosyal Bilgiler Programı'nın dayandığı ölçme ve değerlendirme anlayışına uygun olarak kullanılması gereken bir değerlendirme olarak ele alınabilir (Çepni, 2008, Filiz, 2004).

2.5.1.1.3 Sonucu Görme (Seviye Belirleme) Maksadıyla Yapılan Değerlendirme

Öğretimin ortasında ve sonunda programın öngördüğü hedefleri ve kazanımları ne kadarının yerine getirilip getirilmediğini görmek amacıyla yapılır (Aydoğan, 2008; Çepni, 2008). Sonucu görmeye dayalı ölçme ve değerlendirme sistemi gerek Türkiye'de gerekse uluslararası arenada çoktan seçmeli sorularla farklı isimlerle ve dönemlerde yaygın bir şekilde kullanılmaktadır.

2.5.2 Ölçme Teknikleri

Eğitimin sonuçlarını değerlendirmek, hedefe ulaşma düzeyini belirlemek amacıyla farklı ölçme teknikleri kullanılmaktadır. Bu ölçme teknikleri; yazılı sınavlar, sözlü sınavlar, çoktan seçmeli testler, boşluk doldurma, kısa cevap gerektiren sorular, doğru-yanlış, eşleştirmeli sınavlar olarak sıralanabilir. Ancak bunlar içerisinde ulusal ve uluslararası alanda hazırlanan birçok farklı sınavda çoktan seçmeli testler kullanılmaktadır. SBS sınavında kullanılan sorular da bu türde hazırlandığı için burada yalnızca çoktan seçmeli soru tekniği açıklanmıştır.

2.5.2.1 Çoktan Seçmeli Sorular

Çoktan seçmeli testlerin temel özelliği, öğrenciye, her soru ile birlikte sorunun cevabında sanılabilecek seçeneklerin verilmiş olmasıdır. Bu verilenlerden hangisinin sorulan soruların cevabı olduğunun bulunması istenir. Bu testler, öğrenciden beklenen kendine yöneltilmiş olan testi okuması, okuduktan sonra cevabı düşünüp diğer seçenekler içerisinde doğru olan seçeneği işaretlenmesidir (Özçelik, 2010; Temizkan ve Sallabaş, 2011).

Çoktan seçmeli sorular genellikle üç ya da daha fazla seçeneklidir. Bu testler, eğitim kurum ve kuruluşların birçoğunda en çok tercih edilen ölçme aracıdır. Gerek ulusal gerekse uluslararası sınavlarda hemen hemen her alanda kullanılabilir bir sınav türüdür. Bu testlerin önemli özelliklerden biri geçerlik ve güvenilirlik yönünün olmasıdır (Doğan, 2011; Temizkan ve Sallabaş, 2011).

Çoktan seçmeli sınav türünün çeşitli avantajları vardır. Bu avantajlardan ilki soru yazmaya ayrılan zamanın çok az olduğundan çok sayıda madde kullanılabilir. Bu durumda kapsam geçerliliğini ve güvenilirliğini artırır. İkinci olarak yanıtlama süresinin kısa olmasıdır. Süre kısa olduğundan öğrencilerin konsantransı bozulmadan soruları yüksek motivasyonla cevaplayabilirler. Bu özellik bu testlerin kullanışlı olma özelliğini artırır (Doğan, 2011; Linn ve Gronlund, 1995). Son olarak ise çok sayıda kişiye uygulanır. Bu durum kalabalık sınıflarda, geniş kitlerde hatta ulusal ve uluslararası alanlarda bu sınav türünün kolaylıkla uygulanmaktadır (Doğan, 2011; Özçelik, 2010). Bunların yanı sıra çeşitli sınırlılıkları bulunmaktadır. Okuma ve anlamaya dayalı olduğu

için öğrencilerin verilen süre zarfında cevaplaması gerekir. Bu durum genellemeye sebep olur. Çünkü tüm öğrencilere aynı süre verilir fakat tüm öğrencilerin aynı hızda olmayabilir. Bu durum sınavın geçerliliğini düşürmektedir. Bu sınav türünün bir başka sınırlılığı ise şans başarısının yüksek olmasıdır. Şans başarısını azaltmak için sorunun yazmasını ve seçenekler arası çelişkenlerin arttırılmasıyla mümkündür (Doğan, 2011).

2.5.3 Ortaokulda Ölçme ve Değerlendirme

Ortaokulda ölçme-değerlendirme öğrencilerin ortaokuldan liseye geçişini sağlamak amacıyla ortaokullun belli dönemlerinde veya sonunda yapılır. Ortaokullarda yapılan ölçme-değerlendirme türlerine bakıldığında sınav sisteminin değiştiğini ve farklı yıllarda farklı isimlerle yapıldığı görülmektedir. Bu sınavlar; Liselere Giriş Sınavı (LGS), Ortaöğretim Kurumları Seçme ve Yerleştirme Sınavı (OKS), SBS, son olarak da hala devam etmekte olan Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) sınavıdır. 2000’li yıllarda LGS, 2004- 2008 yılları arası OKS yapıldı. 2008 yılı itibariyle daha önce uygulanmakta olan sınav yerini SBS’ye bırakmıştır. SBS tam olarak 2008- 2009 yılında uygulanmıştır. Bu sınav 2013’e kadar devam etmiş ve yapılan yeni bir düzenleme ile yerini TEOG sınavına bırakmıştır (MEB, 2011, 2015).

2.5.3.1 Seviye Belirleme Sınavı

Ülkeler kendi eğitim-öğretim politikaları dâhilinde, eğitim süreci boyunca belli başlı eğitim-öğretim amaçları belirlerler. Belirlenen bu amaçlar çerçevesinde bir plan ve program oluşturulup, öğrenciye belirlenen amaçlar sunulur. Öğrenciye sunulan amaçların; öğrenciler tarafından ne kadarına erişilip erişilmediğini kontrol etme açısından, ölçme ve değerlendirme faaliyeti önemli bir unsur teşkil eder (Başol, 2015). Çünkü ülkemizde arz talep arasında bir dengesizlik vardır. Bu dengesizlik, okul ve öğrenci sayısı arasındaki sayısal ve niteliksel farktan kaynaklanmaktadır (Sarier, 2010). Bu problemin giderilmesi açısından eğitim-öğretim süreci planlayıcılar tarafından belirlenmiş kıstaslara tabi tutulurlar. Bu ölçütlerden biri de Millî Eğitim Bakanlığı tarafından sekizinci sınıfın sonunda ortaöğretim kurumlarına öğrenci seçmek için 2008 yılından itibaren SBS adıyla 6, 7 ve 8. sınıfın sonunda yapılmaya başlanan merkezi sınavdır (Çeçen, 2011).

MEB tarafından, Kasım 2007 Tebliğler Dergisi'nde, 2602 sayılı Kanun'da çeşitli dönemlerde yapılan değişikliklerin yer aldığı, Ortaöğretim Kurumlarına Geçiş Yönergesi'nde yayınlanmıştır. SBS, her yıl haziran ayında merkezi bir sistemle öğretim programlarındaki kazanımların temel alınarak öğrenci seviyelerini belirlemek amacıyla yapılan bir sınavdır. Sınav soruları sınıflara göre farklı sayıda olmakla birlikte, haftalık ders çizelgesinde yer alan ve yönetmelikte belirtilen derslerden, o yılın öğretim programı esas alınarak hazırlanmaktadır (MEB, 2007, 2011). Sorular, öğrencilerin analiz yapma, eleştirel düşünme, yorumlama, sonuçları tahmin etme, problem çözme vb. yeterliliklerini ölçecek nitelikte hazırlanır (Güler, Özdemir ve Dikici, 2012; MEB, 2011). SBS, ilköğretimde; Türkçe, Matematik, Fen Bilimleri, Sosyal Bilimler ve İngilizce dersleri kapsamaktadır (MEB, 2011).

2.5.4 Sosyal Bilgiler 2005 Öğretim Programında Ölçme-Değerlendirme

Öğrencilerin göstermiş olduğu eğitsel performansları ölçme ve kaydetme amacıyla Sosyal Bilgilerde ölçme ve değerlendirme yapılır. Öğretmenler; öğrencilerin Sosyal Bilgilerle ilgili kazanımlar, kavramlar ve becerilerle ilgili bireysel ilerlemeleri, eksiklikleri, karşılaştıkları zorlukları belirleyen değerlemeler yaparlar. (Çalışkan ve Yigittir, 2008MEB, 2005).

Sosyal Bilgiler öğretmenleri, yaptıkları ölçümler sonucunda; öğrencilerinin bireysel gelişimlerini akranları içerisinde değerlendirir. Hangi öğrencinin hangi düzeyde olduğunu belirleyerek desteklenmesi gereken öğrencilere karşı daha motive edici davranırlar (Kabapınar ve Ataman, 2010). Amaçların gerisinde kalanlara yardım ederek onların bir üst basamağa geçmeleri sağlanır. Ayrıca burada hangi amacın uygun olduğunun tespiti de yapılır. Bu tespitle birlikte amaçların düzeye göre durumu değerlendirilir ve bunun sonucunda “Kazanım öğrenciye göre nasıldı?” değerlendirilmesi yapılır (Çepni, 2008, Yılmaz, 2002).

Sosyal Bilgiler Programı kapsamında ölçülmek istenen yaratıcı ve eleştirel düşünme, karar verme, problem çözme, araştırma, girişimcilik gibi genel beceriler ölçülür. Bunun yanı sıra zaman ve kronolojiyi algılama, değişim, sürekliliği fark etme ve kanıt kullanma gibi tarihsel becerilerin yanında mekânı algılama, gözlem yapma gibi coğrafi becerilerin gelişiminin ölçülmesini de içerir. Ölçülen bu becerilere bakılarak öğrencide

meydana gelen ilerleme değerlendirilir (Çalışkan ve Yiğittir, 2008; MEB, 2005; Yılmaz, 2009).

2.5.4.1 Sosyal Bilgiler 2005 Öğretim Programında Ölçme-Değerlendirmenin Yeri

Sosyal bilgiler 1998 öğretim programı kapsamında, geleneksel ölçme ve değerlendirme araçları olarak kabul edilen yöntemler kullanılmaktaydı. Bu yöntemler yazılı yoklamalar, kısa cevaplı sınavlar, doğru yanlış sorular, çoktan seçmeli sorular, eşleştirmeli sorular (Karapınar, 2012). Fakat 2004-2005 yıllarında SBÖP’de meydana gelen değişimle Türkiye’de uygulanan eğitim sistemine “Alternatif Ölçme Yöntemleri” olarak isimlendirilen pek çok yöntem girmiştir. Bunlardan bazıları portfolyo (öğrenci ürün dosyası), öz değerlendirme, akran değerlendirme, anektod, ilgi ve tutum ölçekleri vb. sıralanabilir (Ataman, 2007; Filiz, 2004; Çalışkan ve Yiğittir, 2008; Yılmaz 2009).

Diğer alanlarda olduğu gibi Sosyal Bilgiler öğretiminde de ölçme-değerlendirme oldukça önemli yer tutmaktadır. Gerek programın hedeflerine, vizyonuna gerekse öğretim programında yer alan kazanımlara ne kadar erişildiği ve bu noktada ne kadar başarılı olunduğunun göstergesi, yapılan ölçümler sonrası elde edilen niceliksel ifadelerdir (Başol, 2015). Niceliksel verilere bakılarak yapılan değerlendirmeler yalnızca süreci değil tüm eğitim sistemi hakkında araştırmacılara, eğitimcilere ve program uzmanlarına iyi giden ve iyi gitmeyen unsurlar noktasında bilgi sunmaktadır (Anderson vd., 2014; Başol, 2015; Krathwohl, 2002; MEB, 2006a).

Yılmaz (2002)’ın ifadesiyle değerlendirmedeki amaç; yalnızca öğrencilerin hedefi ya da kazanımı ne kadar yerine getirdiği değil öğrencilerin düzeylerini, buldukları yerleri, öğretim programlarının hedeflerini gerçekleştirip gerçekleştirmediğini anlamaktır. Elde edilen bu sonuçlar eğitimin ve programın ilk hedeflerinden başlayarak tüm sürecin işlenmesine yardımcı olmakla beraber sistemi de değerlendirme imkânı elde etmemizi sağlar.

2.5.5 Sosyal Bilgiler 2005 Programında Yer Alan Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri

Eğitim sürecinde ölçme araçları öğretmenlerin vermek istediği kazanımların, becerilerin ve değerlerin kontrol edilme sürecinin ölçülmesine ve değerlendirilmesine yardımcı

olur. Eğitimde ve Sosyal Bilgilerde hedeflerin, değerlerin ve becerilerin ölçülmesini sağlayan çok sayıda ölçüm aracı vardır. Geleneksel veya yapısalcı eğitim anlayışının her ikisinde de mevcut olan ölçme ve değerlendirme araçları sayesinde çıktılarının kontrolü sağlanmaktadır. Geleneksel değerlendirme metodu olarak daha çok yazılı sınavlar, kısa cevaplı sorular, doğru yanlış testleri ve eşleştirmeli testlerle akademik başarı ölçümü yapılmaktaydı (Çelikkaya, Karakuş ve Demirbaş, 2010).

Sosyal Bilgiler 2005 Öğretim Programıyla beraber bu yapılan testlere ek olarak süreci kontrol eden performans değerlendirme yöntemleri, tutum ve değer ölçekleri çoktan seçmeli sorular bulunmaktadır. Eklenen bu değerlendirme araçlarıyla daha üst düzey bilgi ve yeteneklerin sorgulanması amaçlanmıştır. Öğrencilerin kendini daha rahat ifade edebilecekleri, öğrendiği bilgilerin daha uzun süre kalıcı olmasını sağlayacak yöntemler geliştirilmeye çalışılmış ve öğrencilerin kazanımlarının sosyal hayatlarında kullanmaları hedeflenmiştir (Doğanay, 2008; Yılmaz, 2009).

Aşağıdaki tablo 4’te öğretim programı değiştirilmeden önce kullanılan geleneksel (klasik) değerlendirme ve programın değişimi ile eklenen alternatif değerlendirme modelleri sunulmuştur.

Tablo 4 Geleneksel ile Alternatif Ölçme-Değerlendirme Yöntem ve Teknikleri

Geleneksel Teknikler	Alternatif Ölçme-Değerlendirme Yöntem ve Teknikleri
Çoktan seçmeli testler	Ürün dosyası(Portfolyo)
Doğru-yanlış soruları	Görüşme (Mülakat)
Eşleştirme soruları	Performans ödevi
Tamamlama (boşluk doldurma) soruları	Grup çalışması değerlendirme
Kısa cevaplı yazılı yoklamalar	Proje çalışması
Uzun cevaplı yazılı yoklamalar	Rubrik (dereceleme ölçeği)
Soru –cevap	Kavram haritası
	Öz-değerlendirme formu
	Akran değerlendirme formu
	Yapılandırılmış grid
	Günlük

(Duban ve Küçükyılmaz, 2008; MEB, 2006).

2.5.5.1 Görüşme (Mülakat)

Öğrencilerle yapılan görüşmeler, öğrencilerin çalışmaları hakkında öğretmene bilgi sunar. Öğrencilerin herhangi bir konuda eksik olup olmadıklarını görme şansı verir. Gerek sınıfların kalabalık olmasından gerekse öğretmen-öğrenci tutumundan dolayı pek kullanılan bir yöntem değildir.

2.5.5.2 Gözlemler

Gözlem, öğretmenin sınıf içinde öğrencilerini gözleme etkinliğine dayanmaktadır. Öğrencilerin öğretmen tarafından sorulan sorulara verdikleri cevaplar, öğrencinin derse ve öğretim sürecine katkısının nasıl olduğu gözlemlenerek değerlendirilir. Bu yöntemde öğretmen hızlı bir gözlem yapması gerekmektedir.

2.5.5.3 Sözlü Sunum

Bu yöntem, kişilerin ana dillerini kullanabilme yetenekleri ve kendilerini doğru ifade etme becerilerini değerlendirir. Sözlü sunum, öğrencilerin edindikleri bilgiyi bir başkasına anlatabilme noktasında ne düzeyde olduklarının öğretmen tarafından görülüp değerlendirme yapılması sürecidir.

2.5.5.4 Projeler

Projeler, ödevler verilerek öğrencilerin öğrenim sürecine aktif katılmalarını sağlamak amacıyla kullanılmaktadır. Bu ölçüm aracı öğrencinin bireysel ve grup performanslarını görebilmek adına önem taşımaktadır. Projelerin doğru bir şekilde değerlendirebilmesi için öğretmenin belli standartları olmalıdır.

2.5.5.5 Öz Değerlendirme

Bu değerlendirmede öğrencinin kendini değerlendirmesi beklenir. Burada amaç, bireyin kendi yeteneklerini kendisinin keşfetmesidir. Öz değerlendirmeyle birlikte öğrencilerin yaptığı çalışmalar, öğrencilere kendi performansları aynı zamanda da onların kendi zayıf ve güçlü yönleri hakkında bilgi verir.

2.5.5.6 Akran Değerlendirmesi

Bu ölçme aracı, akran gözüyle öğrencilerin çalışması hakkında öğretmenin değerlendirme yapmasına olanak sağlar. Bu ölçme aracının eksik yönü ise bireylerin birbirine karşı olumlu ve olumsuz tutumlarıdır.

2.5.5.7 Dereceli Puanlama Anahtarı (Rubric)

Dereceli puanlama anahtarı, herhangi bir çalışmanın puanlamasını içeren bir araçtır. Bu puanlama aracının kullanılmasının nedeni hem öğrenci hem de öğretmen için açık bir kalite tanımı imkânı vermiş olmasıdır. Ürünün sonucunun daha somut olarak görülmesini sağlar ve değerlendirmeyi kolaylaştırırken öğrencilere kendi performansını tanıma imkânı da sunar.

2.5.5.8 Öğrenci Ürün Dosyası (Portfolyo)

Öğrenci ürün dosyası, öğrencinin herhangi bir çalışmada harcadığı çabayı ve emeği içeren bir alternatif ölçme sürecidir. Bu süreç; öğrencinin velisi, öğretmeni ve kendisi tarafından kolaylıkla izlenebilmektedir. Bu değerlendirme ile öğrenci öz sorumluluk bilinci ve kendini değerlendirme becerisi kazanır.

2.6 Taksonomi Kavramı

Taksonomi, Yunanca düzenleme anlamına gelen “Taksis” ve kanun anlamına gelen “Nomos” sözcüklerinden türetilmiştir. Bu anlamda ele alındığında taksonomi, sınıflama ve bu sınıflamada kullanılan kurallar bütünü olarak tanımlanabilir (Sharma, Foo ve Morales-Arroyo, 2008). Taksonomi sözcüğün ilk kullanımı fen bilimi alanındadır. Bu alanda yapılan sınıflamalar varlıkların basitten karmaşığa doğru sıralanması şeklindedir. Daha çok, bitki ve hayvanların tür, cins gibi kategorilere ayrılması için kullanılan bir sınıflama olmuştur (Sönmez, 2009). 1948 yılı boyunca taksonominin eğitim alanında kullanılıp kullanılmayacağı tartışma konusu olmuştur (Forehand, 2010). Herkes tarafından kabul edilebilir bir taksonomi oluşturulmak üzere ABD’deki yükseköğretim kurumlarında görev yapan bir grup araştırmacı Boston’da toplanarak bir çalışma grubu oluşturmuşlardır. Toplanan bu grup, Amerikan Psikoloji Kongresinde (American

Psychological Association Convention), eğitimin amaç ve hedefleri sınıflandırmıştır (Bloom, 1979; Yüksel, 2007). Öğrenim sürecinin ve eğitimin bir plan ve program dâhilinde daha önceden belirlenen hedeflerin etkili bir şekilde kazandırılması amaçlanmış ve eğitimin bu sınıflandırma ile daha verimli ve etkin olacağına inanılmıştır (Forehand, 2010).

Bloom ve arkadaşları tarafından eğitim hedefleri sınıflama sistemine tabi tutulmuştur. Bu durum, eğitim hedeflerinin somut bir şekilde ele alınmasına zemin hazırlamıştır. Öne sürülen bu görüş eğitim hedeflerinin basitten karmaşığa, kolaydan zora ve hedeflerin birbirinin ön koşulu olacak şekilde sınıflandırılması amaçlanmıştır (Dursun, 2014). Taksonomi (belirtke tablosu) çeşitli şekillerde tanımlanmaktadır. Bu tanımlamalardan bazıları şunlardır:

Bloom (1956)'a göre taksonominin eğitim alanında kullanılması öğrencilerden beklenen davranışları, eğitimin hedefleri belirlendikten sonra aşamalı olarak sınıflandırılmasıdır. Taksonominin güncelleştirilmesine ve yeniden yorumlanıp farklı bir bakışla ele alınmasını sağlayan Anderson ve Krathwohl (2010), ise taksonominin özel bir sınıflama olduğunu, bu sınıflamanın da belli kategorilere göre yapıldığını ifade etmişlerdir.

Sönmez (2004)'e göre taksonomi, verilmek istenen davranışların basitten karmaşığa, kolaydan zora, somuttan soyuta, birbirinin önkoşulu olacak şekilde sıralamasıdır. Bu yöntemle öğrenilen davranışlar beyne kodlanır ve bireylerin ihtiyaç duyması halinde geri çağırılır. Taksonomi, eğitim hedeflerinin sınıflaması için ve bu hedeflerin gerçekleştirilmesi için çok uygun olan bir metottur. Çünkü sınıflama (taksonomi) yapılırken hedefler sınıflandırılmaktadır (Anderson vd., 2014).

Bir eğitim programını oluşturan en önemli unsur, hedeflerdir. Eğitim programı dinamik bir yapıya sahiptir. Dolayısıyla programı oluşturan unsurlar (kazanımlar, içerik, öğrenme-öğretme süreçleri ve ölçme-değerlendirme) birbiri ile etkileşim halindedir (Bümen, 2006).

Taksonomi bir bütün olarak değerlendirildiği zaman üç önemli boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlardan ilki; bilişsel boyuttur. Bilişsel boyut bilginin nasıl kavrandığı ile ilgilidir. Altı temel alandan oluşur. Zihinsel süreçleri ele alır. İkinci boyut; duyuşsal boyuttur. Bu boyut daha çok duygu ve değerlerle ilgili olan boyuttur. Duyuşsal boyut

beş basamaktan oluşmaktadır. Üçüncü boyut ise psiko-motor (devinimsel alan) becerilerinden oluşan alandır. Bu bölümdeki sınıflama beş basamaktan oluşmaktadır. Bu üç ana sınıflama içerisinde en çok dikkat çeken ve üzerinde çalışılan alan bilişsel alandır (Boom, 1979; Forehand, 2010).

Erman (2008)'a göre Orijinal Bloom Taksonomisi'nin genel olarak boyutları aşağıdaki tablo 5'teki gibidir.

Tablo 5 Orijinal Bloom Taksonomisini Oluşturan Alanlar ve Genel Bölümleri

Bilişsel Öğrenmeler	Duyuşsal Öğrenmeler	Psiko-Motor Öğrenmeler
1. Bilgi	1. Alma	1. Algılama
2. Kavrama	2. Tepkide bulunma	2. Kuruluş
3. Uygulama	3. Değer verme	3. Kılavuz edinme yapma
4. Analiz	4. Örgütlenme	4. Mekanizma
5. Sentez	5. Bir değer ya da	5. Karmaşık dışa vuruk
6. Değerlendirme	değerler	faaliyet
	6. Bütünüyle	6. Uyarma
	nitelenmişlik	7. Yaratma

(Erman, 2008).

Hedeflere yönelik sınıflama yapıldığı zaman, öğrenciden ne beklediğimizi ve onlara ne vermek istediğimizi belirleyip bu noktada bir çerçeve oluşturmak gerekmektedir. Çünkü öğretimin bir amacı vardır; her zaman bir amaçla öğretim yapılır. Bu amaç; genellikle öğrencilerin öğrenmelerini desteklemek ve kolaylaştırmak içindir (Anderson, 2001).

Öğrenilmeye değer bulunan bu hedefler taksonominin hiyerarşik yapısıyla ilişkilendirilir. Alt basamak olan bilme, kavrama ve uygulama; üst basamak olarak görülen analiz, sentez ve değerlendirme gibi bilişsel basamakları destekleyecek şekilde yerleştirilmesi amaçlanır. Bu sayede en üst basamakla en alt basamak arasındaki zihinsel sürecinin somut olarak görülmesi öğretmen ve eğitimcilerin hedefleridir (Forehand, 2010).

Taksonomi (belirtke tablosu) ilk sınıflama şekli olarak ele alınan Orijinal Taksonomi ve daha sonra yapılan değişiklikle oluşturulan Yenilenmiş Taksonomi olmak üzere iki ana başlık altında değerlendirilmiştir.

2.6.1 Orijinal Bloom Taksonomisi

Bilişsel alanın ilk sınıflaması Benjamin S. Bloom başkanlığındaki bir çalışma grubu (Engelhart, Furst, Hill ve Hrathwohl da içinde bulunduğu) tarafından yapılmıştır. Bu sınıflama 1956 yılında “Eğitim Hedeflerinin Sınıflaması: El Kitabı I: Bilişsel Alan (Taxonomy of Educational Objectives: Handbook I: Cognitive Domain)” ismiyle kitap olarak yayımlanmıştır. Bu kitap dünya eğitim literatüründe en tanınmış yayınlardan birisi olup, 22’den fazla yabancı dile çevrilmiştir. Bu sınıflama, kitabın yayımlanmasından yaklaşık 50 yıldan fazla zaman geçmiş olmasına rağmen, günümüzde hâlen önemini korumaktadır. Orijinal Bloom Taksonomisi (OBT) olarak ifade edilen sınıflama yayınlanan bu kitabı temele alır (Anderson, 2005; Köğçe, Aydın ve Yıldız, 2009).

Bu kitap ile öğrencilere verilmek istenen eğitim amaçlarının bilişsel hedef düzeylerine göre sistemli bir şekilde sınıflanması sağlanmıştır. Ölçme-değerlendirme uzmanları, eğitimciler, eğitmenler ve öğretmenler bu taksonomi (sınıflama) ile hem öğrencilere verilmek için amaçlanan davranışları hem de bu davranışların geri dönütlerinin somut bir şekilde görmüşlerdir (Airasian vd., 2001; Anderson vd., 2014).

Chicago Üniversitesi Sınavlar Dairesi Müdürü olan Benjamin S. Bloom bu taksonomiye daha çok sınav hazırlamakta yaşadığı iş yükünü azaltmak amacıyla hazırlamış olsa da bir ölçme-değerlendirme aracından fazlasını ifade etmiştir. İfade ettiği konular arasında ilk olarak insanlar ikinci olarak bir ünite, ders veya müfredat programındaki hedefler, son olarak ise belirli ders veya müfredat programının sınırlanmış boyutlarının çeşitlendirilmesi şeklindedir (Köğçe, Aydın ve Yıldız; Kratwohl, 2002).

OBT’nin bilişsel alandaki altı ana kategorinin her biri için dikkatlice geliştirilmiş tanımlamalar sunmaktaydı. Bu kategoriler bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme idi. Uygulamanın dışında bu kategorilerin her biri alt kategorilere ayrıldı. Ayrılan bu her bir düzey farklı bir bilişsel süreci simgelemektedir. Bilişsel düzeylerin

çeşitliliğini oluşturabilmek için her düzeyden eğitim hedeflerinin belirlenmesi ve belirlenen hedeflere ilişkin ne kadar kazanım sağlandığının kontrolü için de her düzeyden soruların sorulması gerekmektedir (Anderson vd., 2014; Bloom, 1979; Filiz, 2004; Krathwohl, 2002).

2.6.1.1 Orijinal Bloom Taksonomisi'nin Bilişsel Süreç Boyutu

Bloom'un taksonomisi birçok öğretmen ve eğitimci tarafından öğrencinin bilişsel alanla ilgili başarılarının ölçülmesinde en çok kullanılan yaklaşımdır. Bu taksonominin basitten karmaşığa (düşük zihinsel düzeyden yüksek zihinsel düzeye) doğru bilgi, kavrama (anlama), uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme olmak üzere altı seviyeden oluşur (Aydoğan, 2008). Bu seviyeler aşamalı bir yapı yani, hiyerarşik bir yapı sergilemektedir. Önceki gruplarda yer alan bilişsel boyut süreci bir sonraki sürecin ön koşullarını oluşturur (Bekdemir ve Selim, 2008). İfade edilen bu basamaklar aşağıda daha geniş bir şekilde ele alınmıştır.

2.6.1.1.1 Bilgi Seviyesi

Bilgi basamağı, orijinal taksonominin en alt basamağını oluşturur (Luebke ve Lorie, 2013). Bu bilişsel süreçte; bilimsel bilgiler, hipotezler, teoriler, kavramlar, olgular, ilke ve genellemelerden oluşan bilgiler yer almaktadır. Bilgi seviyesinde, öğrenciden beklenen daha önceden aktarılmış olan bilgilerin hatırlanmasıdır. Filiz (2004)'e göre bilgi seviyesinde yer alan öğretim programı hedefleri, kazanımları, öğretim süreci etkinlikleri ezberle yöneliktir. Ölçme için hazırlanan sorular da öğrenciye verilenin öğrenci tarafından ne kadarının kavrandığının kontrol edilmesine dayanacak sorulardan oluşur. Bu seviyede öğrenciden sadece öğretilen bilgilerin hatırlanması istenir. Bilimsel bilgiler, hipotezler, teoriler, kavramlar gibi olguların sadece anlatıldıkları şekliyle hiçbir yorum getirmeden hatırlanması bu seviyenin kapsamına girer (Bloom, 1979).

2.6.1.1.2 Kavrama Seviyesi

Kavrama seviyesi, öğrencilere aktarılan bilgiler; öğrenciler tarafından yorumlanır ve farklı cümlelerle ifade edilir. Öğrenciler bu aşamada sahip oldukları bilgileri tablolar, grafikler ve farklı örnekler kullanarak ifade ederler. Bir davranışın kavrama seviyesinde

yer alabilmesi için açıkla, özetle, yorumla ve ayır gibi ifadelerin kullanılmış olması gerekir (Bloom, 1979; Erman, 2008; Forehand, 2010).

Bloom (1979)'a göre kavrama basamağında yer alan öğrenciler öğrendiklerini organize edip yorumlayabilir. Buradaki yorumlama öğrencilere sunulmuş olan bilgilerin zihninde canlandırıp farklı şekillerde ve farklı cümlelerle ifade edebilmeleri anlamına gelir. Bu seviyede hazırlanan sorular “açıkla”, “karşılaştır”, “benzerlik ve zıtlıklarını bul, uygun örnek ver, tablo çiz ve grafikle göster” gibi ifadeler kullanılarak hazırlanır. Bu seviyede yer alan davranışın ifade ettiği anlam, bilginin uzun süreli bellekten çağırılmasından ziyade özümsemiş farklı formlarla da ifade edilebilir olmasıdır.

2.6.1.1.3 Uygulama Seviyesi

Kavrama kategorisinde yer alan öğrenci davranışının bir üst basamağı uygulama düzeyidir. Yürütme ya da uygulama boyunca kullanılan bir prosedürü ortaya koymaktadır (Forehand, 2010). Uygulama kategorisinde yer alan davranışın ya da soruların, problem çözme aşamaları vardır ve bu aşamalar takip edilerek sonuca ulaşılır (Bloom, 1979). Bundan dolayı öğrencilerden beklenen onlara verilen şeyleri araştırma probleminin basamaklarını kullanarak yeni bir problemin çözümünü sağlamaktır. Yeni bir problemi çözebilmek için ise öğrenciye sunulan problemi anlar, daha önceki bilgilerle bağlantı kurar. Bu bağlantıyı kurabilmek için uygulama kategorisinde yer alan problem çözme aşamalarını takip eder (Bloom, 1979).

2.6.1.1.4 Analiz Seviyesi

Kavrama ve uygulama kategorilerinin bir üst basamağında yer alan analiz, hem anlamaya dair hem de uygulamaya dair olan bilgi ve becerileri gerektirir (Cochran ve Conklin, 2007). Kavrama basamağı, anlama üzerine yoğunlaşırken, uygulama basamağı ilke ve genellemeleri duruma göre uygulayabilme becerisi üzerinde durur. Bu basamakların daha üstünde yer alan analiz basamağı ise materyalleri parçalara ayırma ve bu parçalar arasındaki diğer bir parça ile nasıl bir ilişki içerisinde olduğunu tanımlamaktadır (Bloom, 1979). Burada öğrenciden beklenen verilenleri analiz etmesi, sıralaması, açıklaması farklılıkları bulabilmesi ve bunları alt parçalara ayırabilmesidir.

Bu seviyede öğrencinin üst düzey zihinsel becerilerinin ölçülmesi amaçlanmaktadır (Anderson, 2005; Aydoğan, 2008; Bloom, 1979).

2.6.1.1.5 Sentez Seviyesi

Öğelerin belli kurallar ve ilişkiler çerçevesinde bir araya getirilip bir bütün oluşturma işlemini ifade eden bilişsel süreç boyutuna denilmektedir (Amer, 2006; Dursun, 2014). Bu basamakta önemli olan unsur, yeni bir model ortaya koyabilmedir (Amer, 2006; Bloom, 1979; Dursun, 2014). Sentez basamağını diğer basamaklardan ayıran özellik yaratıcılığı ön plana çıkarması ve özgün ürünlerin oluşmasını sağlamasıdır. Özgünlüğün oluşması kısa bir zamanda oluşamayacağından sentez seviyesi zaman alıcıdır. Çoktan seçmeli soru tiplerinin oluşturulması bu düzey için biraz zor olabilir (Filiz, 2004).

2.6.1.1.6 Değerlendirme Seviyesi

Bloom Taksonomisi'nin en üst düzeyinde yer alan bilişsel beceriyi kapsayan seviyedir (Razzouk ve Razzouk, 2011). Değerlendirme basamağı; süreç içerisinde bilgi, kavrama, uygulama, analiz ve sentez basamaklarını içinde barındıran oldukça karmaşık bir süreci ifade eder. Bu bilişsel süreç, öğrencinin belli bir amaç, fikir, çözümlenme, çalışma, metot, materyal ve bir ürün çıktısı hakkında yargılama yapabilme yetisi, öğrencinin değerlendirme düzeyine ulaşmış olduğunu gösterir. Etkili bir değerlendirme yapılabilmesi için kıstaslara yer verilmelidir. Bu kıstaslar hem öğrenci tarafından oluşturulabilir hem de öğretmenler tarafından hazır olarak verilebilir (Bloom, 1979).

2.6.1.2 Orijinal Bloom Taksonomisi'ne Yönelik Eleştiriler

Yapılan ilk sınıflama, büyük ölçüde kabul görmüştür fakat daha sonraki yıllarda bazı araştırmacılar bu sınıflamaları çeşitli yönlerden eleştirmiş ve bu eleştiri sonucunda yeni sınıflamalar geliştirilmiştir (Yüksel, 2007). Yapılan eleştiriler üç ana kategoride ele alınabilir. İlk olarak eleştirilen unsur, taksonominin hiyerarşik ve birikimli bir yapısının olmasıdır. Bundan dolayı herhangi bir öğretim hedefi, ilk olarak en alt hedef düzeyinden başlanarak aşamalı olarak üst düzeye çıkarılmaya çalışılmasıdır (Amer, 2006; Bekdemir ve Selim, 2008). Daha açık bir ifade ile basamaklar kolaydan zora

doğru ilerlemekte ve bir alt basamak tamamlanmadan bir üst basamağa geçilememektedir (Krathwohl, 2002). Çünkü her bir basamakta yer alan davranış, kendinden önceki basamağın davranışlarını içermektedir. Bu önemli bir eksiklik olarak ele alınmıştır. OBT’de olduğu gibi basamaklar arasında kesin bir hiyerarşı yoktur. Örneğin herhangi bir projenin işlem basamaklarını bilmeden sadece ortaya konulan üründen yola çıkarak öğrenciler o ürün hakkında dışsal veya içsel ölçüt yardımıyla değerlendirme yapabilirler (Amer, 2006; Anderson vd., 2014; Arı, 2011; Bekdemir ve Selim, 2008).

İkinci olarak, önemli bir eksiklik olarak değerlendirilen eleştiri ise her bir bilişsel sürecin basitten karmaşığa doğru tek boyutlu olarak sıralanmasıdır. OBT ele alındığında bazı durumlarda bilgi basamağındaki amaçların, analiz ve değerlendirme basamağındakilerden daha karmaşık olabilmektedir. Yine aynı şekilde; değerlendirme basamağı sentez basamağının üstünde yer almasına rağmen sentez basamağından daha kompleks değildir. Çünkü yapılan eleştirilere göre sentez basamağı değerlendirme basamağını da kapsadığı öne sürölmekte ve daha karmaşık bir yapı sergilemediği düşünölmektedir (Amer, 2006; Anderson vd., 2014; Krathwohl, 2002).

Üçüncü olarak ise OBT’nin tek boyutlu bir sınıflama sistemine sahip olmasıdır. Yalnızca bilişsel süreç boyutu yer almaktadır. Bu durum bilgi boyutunun göz ardı edilmesine sebebiyet vermektedir. Taksonomi içerisinde yer alması gereken “Bilgi” kategorisi bir hedefin içerik (konu, kavram, ilişkiler vb. ürün) boyutunu ve “Bilişsel ” süreç kategorisi ise fiil (eylem) boyutunu içine alacak şekilde ele alması gerektiği savıdır (Anderson vd., 2014). Örneğin, 6. Sınıf Sosyal Bilgiler kazanımlarından “Bilimsel araştırma basamaklarını kullanarak araştırma yapar.” biçiminde bir hedef ifadesi alınsın. Bu kazanım ifadesindeki “Bilimsel araştırma basamaklarını kullanma” içerik boyutunu ve “Araştırma yapar” ifadesi de bilişsel süreç boyutunu göstermektedir. Hem içerik hem de bilişsel süreç şeklinde iki boyuta sahip olduğu görölmektedir (Anderson vd., 2014; Anderson, 2005; Krathwohl, 2002).

2.6.1.3 Orijinal Bloom Taksonomisi’nin Yenilenme Sebepleri

Bloom’un eski bir öğrencisi olan Lorin W. Anderson, 21. Yüzyıl öğrencisi ve öğretmenlerine Orijinal Taksonomiyi uyarlamak umuduyla 1995’te bir çalışma grubu

oluşturmuştur. Bu çalışma grubunda; bilişsel psikologlar (Richard Mayer, Paul Pintrich ve Merle Wittrock), program geliştirme ve öğretim uzmanları (Lorin W. Anderson, Kate Cruikshank ve James Raths) ve ölçme-değerlendirme uzmanları (Peter Airasian, David Krathwohl) yer almıştır (Arı, 2011; Bümen, 2006).

1995'ten 2000 yılına kadar geçen süre içerisinde sekiz eğitimci ve araştırmacının yer aldığı bu grup, yılda 2 kere düzenli olarak Bloom'un Taksonomisini geliştirmek amacıyla (Anderson, 2005). Syracuse'de (NewYork/ABD) toplanmış ve bu çalışma grubunun başkanı olarak Lorin W. Anderson ve David Krathwohl görev yapmışlardır (Anderson, 2005; Forehand, 2005).

Oluşturulan grubun amaçlarından birisi, değişen eğitim politikasına uygun bir sınıflandırma yaparak eğitimin ve eğitim programlarının öngördüğü temel hedeflerin daha doğru, tutarlı ve yüzyılın ihtiyacını karşılamaktır (Amer, 2006; Tutkun, Güzel, Koroğlu ve İhsan, 2012). 1956'dan bu yana eğitimde pek çok yenilikler ve gelişmeler yaşanmakla birlikte en büyük gelişmelerden biri olarak nitelendirilebilecek olan hümanizm anlayışıyla şekillenen eğitim modelleri olmuştur. Bu felsefi akım dünya çapında öğretim programların yeniden yorumlanmasına neden olmuştur (Ayvacı ve Türkdoğan, 2010). Bu akımın etkisiyle öğretim, öğrenim ve öğrenme hedefleri yeniden şekillenmiş; davranışçı akım yerini yapısalcı kurama bırakmıştır. Öğrenci merkezli bu yaklaşımın öngördüğü üst düzey bilişsel becerilerin tam olarak ölçülebilmesi için Bloom Taksonomisi'nin eleştirilen özellikleri ele alınarak taksonominin yenilenmesine gidilmiştir (Anderson vd., 2014; Koç, Çiftçi ve Sönmez, 2013). Grubun taksonomiye yenileme amaçlarından bir diğeri ise eğitimcilerin taksonomiye tekrar odaklanmalarını sağlamaktır. Bu yöntemle taksonominin güncelliğinin korunması amaçlanmıştır. Çünkü bu taksonomi, sadece tarihsel bir belge olmaktan ziyade günümüzde oldukça yaygın olarak uygulanan değerlendirme sorularıyla ilgili oldukça fazla sayıda fikir içermektedir (Bümen, 2006). Yine aynı şekilde taksonomi bir dersin planlanmasından uygulanmasına ve hatta değerlendirilmesine değin kullanılabilir bir sınıflama olduğundan yenileme gereği duyulmuştur (Anderson, 2001).

2.6.2 Yenilenmiş Bloom Taksonomi

Yenilenmiş taksonomi incelendiğinde, öğretimin planlanması sürecine; terminolojik ve yapısal olarak bazı önemli yenilikler getirdiği görülmektedir (Cochran ve Conklin, 2007). Bu yeniliklerden ilki; tek boyutlu olan taksonominin, isim ve fiil olarak iki farklı boyutta ifade edilmesidir. İsim boyutu, bilgi birikimi boyutunu oluştururken; fiil, bilişsel süreç boyutunu oluşturmaktadır (Anderson vd., 2014; Yüksel, 2007). Taksonomi tablosunun bilgi birikimi (dikey) boyutunda bilgi türlerine yer verilir. Bunlar; olgusal, kavramsal, işlemsel bilgi ile üstbiliş bilgi olmak üzere dört temel bilgi basamağından oluşur. Daha önce de ifade edildiği gibi öğretim hedeflerinin ve değerlendirme sorularının isim boyutu bilişsel bilgi birikimi boyutunu oluşturur (Anderson vd., 2014; Bümen, 2006; Forehand, 2010). Aşağıdaki tablo 6’da daha somut olarak görülmektedir. Ayrıca bilgi boyutunu oluşturan bilgi türleri aşağıda ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

Tablo 6 YBT’nin Bilgi Birikimi ve Bilişsel Süreç Boyutu Tablosu

Bilgi Birikimi Boyutu	Bilişsel Süreç Boyutu					
	Hatırlama	Anlama	Uygulama	Çözümleme	Değerlendirme	Yaratma
Olgusal Bilgi						
Kavramsal Bilgi						
İşlemsel Bilgi						
Üstbilişsel Bilgi						

(Anderson vd., 2014).

2.6.2.1 Bilgi Boyutu

Taksonomi tablosunun bilgi boyutunda dört temel bilgi türüne yer verilmiştir. Bunlar; olgusal, kavramsal, işlemsel ve üstbilgi bilgisidir (Airasian vd., 2001).

2.6.2.1.1 Olgusal Bilgi

İlgili becerileri anlamaya, tutarlı ve sistemli bir şekilde hareket etmeye çalışırken kullanmış oldukları bütün temel öğeleri kapsayan bilgi türü olarak ifade edilebilir (Anderson vd., 2014). Bu bilgi türü, bir disiplin veya onun içindeki problemlerin çözümünde öğrencinin bilmek zorunda olduğu bilgiyi ifade etmektedir (Köğce, Aydın ve Yıldız, 2009). Bu düzeyde yer alan bilgi ifadesi temel bir soyutlama yani temel düşünme işleminden daha ileri gidemez. Olgusal bilgi birikimi boyutu, terimler bilgisi ve özel ayrıntı bilgisi olmak üzere iki alt kategoriden oluşmaktadır (Anderson vd., 2014).

2.6.2.1.2 Kavramsal Bilgi

Kavramsal bilgi, daha karmaşık ve organize edilmiş bilgi formlarının sınıflamalarının ve kategorilerinin yapıldığı alandır (Anderson, 2005; Anderson vd., 2014). Genellikle şema ve modeller ya da farklı bilişsel, psikolojik modellerin ima edilmesi ya da açık bir şekilde belirtilmesi halinde ortaya çıkmaktadır (Anderson vd., 2014; Köğce, Aydın ve Yıldız, 2009). Bir bilginin veya konunun nasıl organize edileceğini, bir bütünün parçalarla olan ilişkisinin nasıl kurulacağını ve bu parçaların bütünleşmesini sağlayacak olan unsurların sistemli ve organize edilmiş bir şekilde ifade edilmesine olanak sağlayan bilgi türüdür (Yüksel, 2007). Kavramsal bilginin üç ana kategoriden oluştuğu görülmektedir. bu kategoriler; sınıflamalar ve kategoriler bilgisi, ilkeler ve genellemeler bilgisi, kuram ve genellemeler bilgisidir (Anderson vd., 2014).

2.6.2.1.3 İşlemsel Bilgi

İşlemsel bilgi bir şeyin nasıl yapılacağı, hangi sıranın takip edileceği ile ilgili bilgi basamağını oluşturan bilgi türünü ifade etmektedir (Coşar, 2011). Bu kategoride beceri, algoritma, yöntem, teknik ve metotların disiplinlerde ve özel alandaki ölçütlerin temel

alınarak bilginin kullanımını sağlayan basamaktır. Olgusal ve kavramsal bilgi düzeyleri “ne” sorusuna cevap verirken İşlemsel bilgi “nasıl” sorusunun yanıtını oluşturur (Anderson vd, 2014). İşlemsel bilgi üç alt kategoride toplanmaktadır. Sırayla; konuya özel beceri ve algoritma bilgisi, özel teknik ve yöntemlerin bilgisi ve uygun yöntemlerin ne zaman, nasıl kullanılacağıyla ilgili ölçütlerin bilgisidir (Ayvaci ve Türkdoğan, 2010).

2.6.2.1.4 Üstbilişsel Bilgi

Üstbilişsel bilgi bireyin kendi bilişi hakkındaki bilgisini ifade eder. Öğrencilerin stratejik, bilişsel görevler, bağlamsal, koşullu bilgilerle bireyin kendi hakkındaki bilgisini içerir (Krathwohl, 2002). Kişi bu bilgi türünde kendi bilişinden haberdardır. Neyi, nasıl en iyi şekilde öğrenebileceğini bilir ve bunu kendine ait bir yöntem ve metotla yapar (Anderson vd., 2014). Bu bilgi türü; stratejik bilgi, bağlamsal ve koşullarla ilgili yönler de dâhil olmak üzere bilişsel görevlerle ilgili bilgi ve kendi kendisi hakkında bilgi olmak üzere üç alt kategoriden oluşur.

2.6.2.2 Bilişsel Süreç Boyutu

YBT'nin bilişsel süreç boyutunda yapılmış olan değişikliklerden biri, var olan taksonomide yer alan bilişsel süreç boyutunun sayısının korunması fakat sıralamasında yeni bir düzen oluşturulmasıdır (Krathwohl, 2002). Bu süreç boyutunda üç kategori yeniden adlandırılmış ve isimleri değişmeden bırakılan kategoriler hedeflerde kullanıldıkları biçime uyması için eylem formunda ifade edilmiştir (Forehand, 2010). Orijinal bilgi basamağı eylem hali olarak belirlenip yine ilk sırada yer almış ve hatırlamak seviyesi yeniden adlandırılmıştır. Kavrama kategorisi, anlamak kategorisi olarak yeniden adlandırılmıştır. Uygulama, analiz ve değerlendirme kategorileri isimleri fiil olarak ifade edilmiştir (Bümen, 2006). Kavrama ve sentez kategorisi; anlamak ve yaratmak olarak yeniden düzenlenmiş ve değerlendirme basamağı, sentez (yaratmak, yeniden oluşturmak) basamağı ile yer değiştirerek en son üst bilişsel seviye olarak ifade edilmiştir (Anderson, 2005).

YBT'deki alt kategoriler OBT'ye kıyasla daha ayrıntılı olarak ele alınarak önemli hale getirilmiştir. Açık bir ifade ile 6 bilişsel sürecin içindeki on dokuz alt bilişsel sürece daha fazla vurgu yapılmış ve oldukça net bir dille ortaya konulmuştur (Krathwohl, 2002). YBT'nin bilişsel süreç boyutunu; hatırlama, anlama, uygulama, çözümlenme, değerlendirme ve yaratma olmak üzere altı düzeyden oluşturmaktadır (Anderson vd., 2001). Bu süreç boyutu daha ayrıntılı olarak aşağıda açıklanmıştır.

2.6.2.2.1 Hatırlama

Öğrenciye verilen bilgiyi, materyali ya da öğretimle ilgili hedefleri uzun süreli bellekten aynen geri getirme işlemidir. Hatırlama; olgusal, kavramsal, işlemsel ve üstbilişsel bilgi olabileceği gibi birkaçının bir araya gelmesiyle de oluşabilir (Anderson vd., 2014). Hatırlama sırasında öğrenciye sunulan bilgi parçasının kendine sunulduğu şekilde ya aynısı ya da benzer bir şekilde bulup bulamadığını, yapıp yapamadığını belirlemek amacıyla uzun süreli bellekle ilişki kurup belleğin kontrolü sonucunda edindiği bilgidir. Tanıma ve zihinde yeniden canlandırma olarak iki alt kategoriden oluşmaktadır (Anderson, 2005).

2.6.2.2.2 Anlama

Anlama basamağı, eğitim-öğretim esnasında sözlü, yazılı ve grafikte verilmiş olan mesajların öğrenci tarafından yorumlanması, sınıflandırılması, özetlenmesi, başka şekilde ifade edilebilmesi, öğrendiği bilgilerle kıyaslama yapılabilmesi ve uzun süreli bellekte var olan bilgilerin açıklanabilmesidir (Forehand, 2010). Öğretimde temel amaçlardan birisi öğrenmenin kalıcı olmasını sağlamaktır. Bu doğrultuda hatırlama düzeyinde olan bir bilgiyi daha kalıcı kılabilmek adına yapılacak şey hatırlamayı artıracak hedeflerin vurgulanmasıdır. Öğretimdeki transferi artırmak için ise dikkatler anlama basamağından yaratmaya basamağına kadar uzanan diğer beş bilişsel süreci içine alır (Anderson vd., 2014). Bu nedenle okullarda üzerinde durulan ya da vurgulanan hedeflerin en çoğunu içeren sınıflama kategorisi bu seviyedir. Anlama basamağını oluşturan bilişsel süreç yorumlama, örneklendirme, sınıflama, özetleme, sonuç çıkarma, karşılaştırma ve açıklamayı içerir (Anderson, 2005; Anderson vd., 2014).

2.6.2.2.3 Uygulama

Uygulama, eğitim-öğretim sürecinde verilen öğeleri bir araya getirerek tutarlı veya işlevsel bir bütün ortaya koymayı kapsayan basamaktır. Burada önemli olarak nitelendirilecek unsur, hem araştırma yapma hem de problem çözümüne gidecek süreci tespit etmektir (Ayvacı ve Türkdoğan, 2010). Öğrenciden beklenen görev daha önce karşılaştığı durumla baş etmesi ya da hiç görmediği bir durumda öğrendiği aşamaları kullanması beklenmektedir (Anderson vd., 2014). Gerçekleştirme ve yerine getirme olmak üzere iki kategoriden oluşmaktadır.

2.6.2.2.4 Çözümleme

Çözümleme, bir materyali oluşturan kısımlarının, birbiri ile olan uyumunun ve bir bütünü oluşturan parçaların nasıl çalıştığının belirlenmesi ile ilgili olan süreçtir. Eğitimsel iletişimlerin çözümlenmesiyle alakalı öğrenci becerilerini ve bilişsel süreçlerinin geliştirilmesiyle ilgili birçok çalışma alanını içine almaktadır. Bu alanlar fen bilgisi, sosyal bilgiler, beşeri bilimler ve sanat öğretmenlerinin çok sık bir şekilde dile getirdikleri nokta çözümlenmenin öğrenilmesidir. Çünkü olguların düşünceden ayrılmasını yani gerçeğe hayal arasındaki farkın anlaşılması, sonuçların onları destekleyen ya da desteklemeyen düşüncelerin fark edilmesi noktasında önemli görülmektedir. Bunlara ek olarak verilen fikirlerin birbiri ile ilişkisini değerlendirmede, söylenen sözde ya da sunulan materyalde açıkça söylenmemiş olanın tespitinde, yazarın amaçlarını destekleyen kanıtları ayırt etmede, başat öğeleri belirlemede oldukça önemlidir (Anderson, 2001).

2.6.2.2.5 Değerlendirme

Değerlendirme, standartlara ve ölçütlere dayanan yargılamaları içeren basamaktır. Bu bölümde kullanılan ölçütler, kalite, etkinlik, etkililik, tutarlılık ile ilgili kıstaslardır. Bu ölçütler hem başkaları tarafından hem de öğretmenler tarafından belirlenip uygulanabilir. Bilişsel süreçlere bakıldığı zaman daha çok bu karar verme sürecini görmekteyiz. Fakat verilen yargıların değerlendirmeye dönük olup olmadığının kontrolü yapılmalı ve ona göre karara varılmalıdır. Çünkü elde edilen tüm yargı, bir

değerlendirme unsuru değildir. Bu bilişsel süreç basamağı, denetleme ve yaratma olmak üzere iki alt başlıktan oluşmaktadır (Anderson vd., 2014).

2.6.2.2.6 Yaratma (Yeniden Oluşturma)

Yaratma basamağı, öğelerin bir bütünü oluşturacak şekilde parçaları bir araya daha önce hiç olmamış bir biçimde organize etmeyi içerir. Öğrenci, yaratmayı genellikle önceki bilgilerine dayanarak gerçekleştirmekte ve kendi deneyimleriyle koordine edebilmektedir. Burada öğrenci hiç düşünülmemiş bir görevi yerine getirme gibi bir tutum sergileyemez. Çünkü burada, öğrencinin düşünebileceği çerçeve oluşturulmuştur ve o şekilde belli bir forma göre ayarlanmıştır. Öğrenci bu basamakta yaratıcı düşünme becerisine ihtiyaç duymakla birlikte bu becerisini de geliştirmektedir. Yaratma sürecinin aşamaları; oluşturma, planlama ve üretme olmak üzere üç alt basamaktan oluşmaktadır. (Anderson vd., 2014).

2.7 Konu İle İlgili Yapılan Araştırmalar

Çalışmanın bu bölümünde yurt dışında ve Türkiye’de yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

2.7.1 Konu İle İlgili Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Rawadieh (1998) doktora tez çalışması, Ürdün’deki lise Sosyal Bilimler (Tarih 11-12. sınıf ve Coğrafya 11-12. sınıf) çalışma kitaplarında kullanılan soruların hangi bilişsel düzeyde yer aldığı belirlenmesi üzerinedir. Çalışmada 822 sorunun Bloom Taksonomisi’ne dayalı olarak sınıflaması yapılmıştır. Yapılan sınıflama sonucunda, soruların %35’inin bilgi, %48’inin kavrama, %1’inin uygulama olmak üzere toplamda %84’ünün alt düzey düşünme becerilerine hitap ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca çalışmada %9’u analiz, %4’ü sentez, %3’ü değerlendirme olmak üzere çalışma kitabında yer alan soruların %16’sının da üst düzey düşünmeye yönelik olduğu görülmüştür.

Risner, Nicholson ve Webb (2000) yaptıkları çalışmalarında, Sosyal Bilimler ders kitaplarında yer alan soruların Bloom Taksonomisi'nin hangi basamakta yer aldıklarını tespit etmeyi amaçlamışlardır. Alabama, Kaliforniya ve Teksas eyaletlerinde en çok kullanılan kitap serilerinden iki seri seçilerek bu kitaplardan rastgele seçilen 100 soru Bloom'un Taksonomisi'ne göre sınıflandırılmıştır. Yapılan sınıflama sonucunda, HBJ Yayınlarının ders kitabının Macmillan Yayınlarının ders kitaplarına göre daha yüksek düzeyde sorular içerdiği tespit edilmiştir. Çalışmada kullanılan iki yayınevine ait ders kitaplarının toplam bilişsel yüzdeleri; %38 bilgi, %16 kavrama, %15,5 uygulama, %9,5 analiz, %4,5 sentez ve %16,5 değerlendirme olarak belirtilmiştir.

Sultana' (2010)'nın yaptığı çalışmada, eğitimcilerin taksonomi sınıflamalarını doğru yapıp yapmadıklarını belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda Ölçme-Değerlendirme bölümünde okuyan 4. sınıf 123 öğretmen adayı belirlenmiş ve bu adaylar 2 gruba ayrılmıştır. Bu adaylara ilk başta OBT ve YBT hakkında anketler uygulanmıştır. Daha sonra ise her iki gruba ayrıntılı olarak YBT anlatılmıştır. Gruplardan birinden yalnızca içeriğin sınıflandırılması istenirken diğer gruptan hem sorular hem de içerik sınıflaması istenmiştir. Araştırmanın sonucunda her iki grubun da içeriği yanlış sınıfladığı görülmüştür. Ayrıca soruları sınıflayan grubun alt düzey soruları doğru olarak sınıflayabildiği fakat üst düzey sınıflamayı yapamadıkları görülmüştür.

Colaman (2013) doktora çalışmasında, eğitim reformları sonucunda farklı öğretim stratejilerinin benimsenmesinin müzik eğitime katkısını ele almıştır. Yaptığı çalışmada çoklu araştırma tekniğini kullanmıştır. Bu çalışma 10 farklı okuldan seçilen müzik öğretmeniyle yürütülmüştür. YBT'yle çalışmaya katılan öğretmenlerin öğretim pratiği değerlendirilmiştir. Müzik eğitiminde kullanılan öğretim programı temalar ve ana hat kavramları oluşturularak öğretmenlerin eğitim stratejileri YBT'ye göre ele alınmıştır. Çalışmanın sonucunda standartlara dayalı üstbilişsel öğretim stratejisinin öğretmenlerin kendi sınıflarında kullanmasıyla birlikte öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve bedensel becerilerin gelişmesine yardımcı olabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerine katkı sağlamak adına

alternatif teknikler kullanmanın yararlı olabileceği de çalışmanın verilerine dayanılarak önerilmiştir.

2.7.2 Konu İle İlgili Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar

Eş (2005), LGS'deki Fen Bilgisi soruları ile ilköğretim okulları Fen Bilgisi dersi sınav sorularını Bloom Taksonomisi'nin bilişsel basamağına göre değerlendirmesini yapmıştır. Araştırma sonucunda, Fen Bilgisi dersine girmekte olan öğretmenlerin hazırladığı yazılı sınav sorularının taksonominin bilgi ve kavrama basamağında yoğunlaştığı görülmüştür. Fakat analiz-sentez-değerlendirme basamağında çok az yazılı sınav sorusunun olduğu sonucuna varılmıştır. Fen Bilgisi öğretmenliği alanında yüksek lisans eğitimi alan öğretmenlerin sayısı yeterli olmamakla birlikte diğer öğretmenlere oranla analiz-sentez-değerlendirme basamağına yönelik daha çok yazılı sınav soruları hazırladıkları tespit edilmiştir. Buna karşın analiz-sentez-değerlendirme basamağına yönelik yazılı sınav sorularını en az kullananların ise Fen Bilgisi öğretmenliğinden mezunu olmayan öğretmenlerin olduğu görülmüştür. Öğretmelerin mesleki deneyim ile soru hazırlama düzeyleri arasında bir ilişkinin bulunmadığı da yapılan çalışma sonucunda tespit edilmiştir.

Karaman (2005) çalışmasında, Erzurum ilinde bulunan sekiz lise belirlemiştir. Seçilen liselerde görev yapan 20 Fizik öğretmenin sorduğu 450 soru Bloom Taksonomisi kapsamında ele alınmıştır. Araştırma genel (düz), meslek, anadolu ve fen liselerinde yapılmıştır. İncelenen sınav soruları arasında anlamlı bir seviye farkı olup olmadığına bakılmıştır. Meslek lisesi ve genel lisede sorulan Fizik soruları; çoğunlukla bilgi, kavrama ve uygulama seviyesinde olduğu buna karşın analiz, sentez ve değerlendirme seviyesinde soruların hiç bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Anadolu ve Fen liselerinde ise, yine bilgi, kavrama ve uygulama seviyesinde soruların sıklığı gözlenmekle birlikte çok az da olsa bu okullarda analiz, sentez ve değerlendirme seviyesine yönelik soruların olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ünlü (2005), LGS Sosyal Bilgiler soruları ile bu soruların Sosyal Bilgiler Programı'na (1998) uygunluğunu ele almayı amaçlamıştır. Araştırmasının sonucunda, LGS Sosyal

Bilgiler sorularının Sosyal Bilgiler Programı'na uygun olduğunu fakat seçilen soruların sınıf düzeyine ve ünite dağılımına uygun olmadığına ulaşmıştır.

Dindar ve Demir (2006), 5. sınıf Fen Bilgisi dersine yönelik sınıf öğretmenlerinin hazırladıkları yazılı sınav sorularını bilişsel alan basamaklarına göre incelemiştir. Betimsel olarak ele aldıkları bu çalışma sonucunda, hazırlanan sınav sorularının bilişsel dağılımının bilgi seviyesinde yoğunlaştığı sonucuna ulaşmışlardır.

Başbay (2007), YBT'yle projeye dayalı öğretimin bütünleştirilmesinin öğrenme düzeyleri üzerinde nasıl bir etkiye sahip olduğunun belirlenmesini amaçlamıştır. Yaptığı deneysel çalışma sonucunda; taksonomiyle projeye dayalı öğretimin birleştirilmesinin öğrencilerin öğrenme düzeylerinde olumlu etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca üst biliş ve farkındalık düzeyleri üzerinde de olumlu etkisinin olduğu görülmüştür.

Özcan ve Oluk (2007) çalışmalarında, 6, 7 ve 8. sınıf Fen Bilgisi derslerinde kullanılmış olan sorular, doküman inceleme yöntemiyle ele alınmıştır. Araştırma soruları Bloom Taksonomisi'ne ve Piaget'nin soyut işlem dönemi özelliklerine uygunluk dereceleri karşılaştırılarak sınıflandırılmıştır. Araştırma kapsamında toplam 708 soru analiz edilmiştir. İncelenen sorular Piaget'e göre sınıflandırıldığında %40'ının somut işlem dönemine ait olduğu görülmüştür. Bunun yanı sıra Bloom Taksonomisi'ne göre sınıflama yapıldığında ise %39'unun bilgi ve %32'sinin uygulama düzeyinde sorulardan oluştuğu sonucuna ulaşılmıştır.

Afacan ve Nuhoglu (2008) çalışmalarında, TIMSS-R 2000 raporunun Fen alanı incelenerek, katılan diğer ülkelerden toplanan çeşitli veriler, Türkiye'nin verileriyle karşılaştırılmıştır. Ayrıca; TIMSS-R sınavında "Canlılar Bilimi" başlığında yer alan sorular ile Türkiye'de her yıl uygulanan LGS'de bu konuyla ilgili çıkmış sorular ele alınmış ve soru tarzları Bloom Taksonomisi'ne göre analiz edilmiştir. 1999 yılında uygulanan TIMSS-R ve aynı yıl yapılan LGS soruları taksonomiye göre sınıflandırıldığında TIMSS-R sınavındaki soruların daha çok bilgi ve kavrama düzeyinde olduğu; taksonominin diğer basamakları olan uygulama (1 soru), analiz (8 soru) düzeyinde sorulara yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır. Buna karşın LGS

sorularının Bloom Taksonomisi'nin kavrama düzeyinde 1 soruya yer verildiği, diğer düzeylerden uygulama 3 ve analiz düzeyinde 5 soruya yer verilmiş olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca her iki sınavda da taksonominin en üst düzeyinde olan değerlendirme basamağında hiçbir soruya yer verilmediği sonucuna da ulaşmıştır.

Bekdemir ve Selim (2008) çalışmalarında, Revize Edilmiş Bloom Taksonomisi'nin tanıtımını yapmış ve Yeni İlköğretim Matematik Programı'nda yer alan cebir öğrenme alanında uygulamasını yapmışlardır. Bu öğrenme alanındaki kazanımlar YBT'ye göre değerlendirildiğinde, bilgi boyutu açısından daha genel olarak matematiksel kavram ve işlemlerinin geliştirilmesi hedeflendiği görülmüştür. Bilişsel süreç açısından ise, anlama ve uygulama yapma ağırlıklı olduğu buna karşın analiz etme ve yaratma gibi üst düzey düşünme becerilerin az olduğu sonucuna varılmıştır.

Erman (2008) çalışmasında, 2003- 2006 yılları arasında yapılmış OKS'de yer alan toplam 40 tarih sorusu tespit ederek bunların madde analizi ve Bloom Taksonomisi'ne göre değerlendirilmesi yapmıştır. İncelemiş olduğu tarih sorularını; sınıf, konu ve ünitelere göre dağılımlarını belirlenmiştir. Çalışmanın verileri sonucunda; soruların daha çok kavrama basamağında olduğunu tespit etmiştir. Ayrıca analiz basamağında az soru bulunurken sentez ve değerlendirme basamaklarında hiçbir sorunun yer almadığı görülmüştür. Sorular; sınıf düzeyleri, ünite ve konu dağılımı açısından değerlendirildiğindeyse belli bir eşit dağılımın olmadığı sonucuna varılmıştır.

Ayvacı ve Türkdoğan (2010) çalışmalarında, Fen Bilgisi ve Teknoloji dersinde kullanılan yazılı sınav soruları YBT açısından ele almışlardır. Sınavda kullanılan soruların %55'i hatırlama (bilme) düzeyinde olduğu görülmüştür. Ayrıca yaptıkları çalışma sonucunda yıllara göre ortalama güçlük ve ayırt edicilik indekslerinin birbirine yakın olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ümre (2010) çalışmasında, 2008 ve 2009 SBS'de yer alan Sosyal Bilgiler sorularının Sosyal Bilgiler Programı'na uygunluğunu incelenmiştir. Ayrıca soruları Bloom Taksonomisi'nin bilişsel basamaklarına göre sınıflamasını ve soruların güçlük durumunu değerlendirmiştir. Çalışmasında genel tarama modelini ve içerik analizini

kullanmıştır. Çalışmanın sonucunda, SBS Sosyal Bilgiler soruları, büyük ölçüde Sosyal Bilgiler Programına uygunluk gösterdiği ancak soruların ünite ve konulara göre dağılımında eşitsizliklerin olduğu görülmüştür. Ayrıca sorular Bloom Taksonomisi'nin bilişsel basamaklarına göre sınıflandırıldığında, üst düzey beceri gerektiren değerlendirme basamağına ait hiçbir sorunun bulunmadığı görülmüştür. En fazla sorunun kavrama basamağına yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca soruların daha çok ortalama güçlükte olduğunu tespit etmiştir.

Çoşar (2011) çalışmasında, 2005 yılı İlköğretim Matematik Dersi Öğretim Programı'na göre hazırlanan ve 2009–2010 eğitim-öğretim yılında Manisa ilinde okutulan 6.sınıf Matematik dersi çalışma kitabında yer alan soruları kapsam geçerliliği ve YBT açısından incelenmiştir. Toplam 845 soru değerlendirilmiştir. Çalışmanın sonucunda; çalışma kitabındaki soruların kapsam geçerliğinin iyi olduğuna ulaşılmıştır. Çalışma kitabındaki soruların YBT açısından yeterli olmadığını fakat eski programa uygun hazırlanan kitaba nazaran daha üst düzey bilişsel sürece yönelik olduğu da görülmüştür.

İskanya (2011) çalışmasında, Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi 4. sınıf Fen ve Teknoloji dersi öğretmen adaylarının soru sorma becerileri ile son 10 yılda ortaöğretim kurumları giriş sınavlarında çıkan Fen ve Teknoloji sorularını Bloom Taksonomisi'ne göre değerlendirmiştir. Ayrıca ilköğretim ikinci kademe Fen ve Teknoloji programı öğrenci kazanımları Bloom Taksonomisi'ne göre de ele almıştır. Çalışma verileri SPSS 15.0 paket programına girilerek, gerekli analizler yapılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre Fen ve Teknoloji öğretmen adaylarının hazırladığı sorular büyük oranda bilgi ve kavrama basamağına yer almıştır. Bununla birlikte orta öğretim kurumlarına öğrenci seçme sınavlarında çıkmış sorular büyük oranda kavrama ve uygulama basamağına yer aldığı görülmüştür. Ayrıca ilköğretim ikinci kademe Fen ve Teknoloji Programı kazanımlarının ise ağırlıklı olarak bilgi ve kavrama basamağına yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır. Genel olarak değerlendirildiğinde öğretmen adaylarının hazırladığı sorularla orta öğretim kurumlarına öğrenci seçme sınavlarında sorulan soruların bilişsel yönden uyumluluk göstermediği tespit edilmiştir.

Tolan (2011) çalışmasında, SBS Fen ve Teknoloji sorularının İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı'na uygunluğunu incelemiştir. Doküman incelemesi yönteminin kullanıldığı bu araştırmanın evrenini; 2008-2010 yıllarında sorulan tüm 6, 7 ve 8. sınıf SBS Fen ve Teknoloji soruları ile Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programında yer alan tüm ünite kazanımları oluşturmaktadır. Çalışması, 400 kazanım ve 142 SBS sorusundan oluşmaktadır. Çalışmanın bulgularına göre SBS soruları ile programda yer alan ünite işleniş süreleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Ayrıca SBS'de sorulan soruların, kazanımları ölçmede yetersiz olduğu da tespit edilmiştir. Bununla birlikte SBS'nin programın kazanımlarını ölçmeye yönelik olmasına rağmen, kazanımları elde etme düzeyini ölçme amacından uzaktır. Bloom Taksonomisi açısından SBS soruların daha çok alt düzey bilişsel basamağa yönelik olduğu üst düzey bilişsel basamağa yönelik gereken oranda soru sorulmadığı sonucuna varılmıştır.

Gazel ve Erol (2012), 7. sınıf Sosyal Bilgiler dersi kazanımlarını, doküman analizi yöntemi kullanılarak Bloom Taksonomisi'ne göre değerlendirmişlerdir. Bu Araştırma sonucunda, 7. sınıf Sosyal Bilgiler dersi kazanımlarının taksonomik olarak bilişsel alanda yer alması gerektiği ve diğer taksonomik alanlarla ilişkili kazanımların da yetersiz olduğu ifade edilmiştir. Kazanımlar, ünite bazında orantılı bir şekilde hem bilişsel hem de duyuşsal alana hitap edecek şekilde eşit oranda dağıtılmasının daha faydalı olabileceği, daha sonra yapılacak olan çalışmalarda konu içeriklerine göre de sınıflama yapılmasının iyi olabileceği şeklinde önerilerde bulunmuşlardır.

Gökler, Apay ve Arı (2012) çalışmalarında, İngilizce Öğretim Programı 8. sınıf hedefleri, kazanımları, SBS soruları ve yazılı sınav sorularını Yeni Bloom Taksonomisi'ne göre ele alınmışlardır. Çalışma alanını; 8 hedef, 73 kazanım, 51 SBS sorusu ve 747 yazılı sınav soruları oluşturmaktadır. İnceleme sonucunda; hedefler, kazanımlar, SBS soruları ve yazılı sınav sorularının YBT'nin bilişsel basamaklarına göre alt düzey bilişsel basamaklarda toplandığı görülmüştür.

Tutkun ve Okan (2012), YBT'nin ana çerçevesini ortaya çıkarmayı amaçlamışlardır. Derleme yöntemini kullanarak; "OBT'nin doğuşu ve temel özellikleri nelerdir? Orijinal

sınıflamanın yenilenme gerekçeleri nelerdir? Yenilenmiş taksonomide ne tür düzenlemeler yapılmıştır? Yenilenmiş taksonomi üzerine görüşler nelerdir?” sorularına cevap aramışlardır. Çalışma sonucu 1956’dan bu yana olan değişmelerin, eğitim ile ilgili düşünce ve uygulamaları değiştirmesi, taksonominin revize edilmesinin temel gerekçesi olduğuna ulaşmışlardır. Ayrıca Revize edilmiş Taksonomide, bilgi boyutu ve bilişsel süreç boyutu olmak üzere iki farklı boyut ortaya konulduğu ve bilgi boyutu Orijinal Taksonomi’nin bilgi basamağıyla alt basamakları arasında benzerlikler olduğu sonucuna da ulaşılmıştır.

Y. Tetik (2013), 1998-2012 yılları arasında 8. sınıf öğrencilerine sorulan 355 SBS Matematik sorusuyla TIMSS-2007’de yayınlanan 89 Matematik sorusu bilişsel alana göre sınıflandırılıp karşılaştırılmıştır. Çalışmasının sonucunda, 1998-2012 yılları arasında 8. sınıf öğrencilerine sorulan Matematik sorularının %29.30’u bilgi, %60’ı uygulama, %10.70’i ise akıl yürütme basamağında yer aldığı görülmüştür. TIMSS-2007’de yayınlanan 89 matematik sorusu bilişsel düzey bakımından ise %25.84’ü bilgi, %61.79’u uygulama, %12.36’sı ise akıl yürütme alanına yönelik sorulduğu görülmüştür. Bulunan sonuçlar Türkiye’de geçmiş yıllarda TIMSS ile ilgili yapılan araştırmalar ışığında değerlendirilmiştir.

Dursun (2014), YGS’de sorulan Matematik sorularıyla 9. sınıf Matematik dersine yönelik sorulan soruları öğretim programı ve Bloom’un sınıflandırması çerçevesinde karşılaştırmasını yapmıştır. Çalışma sonucunda, yazılı sorularının ve 2013 YGS Matematik sorularının uygulama basamağında ağırlıklı olarak yer aldığı görülmüştür. Ayrıca öğretmen yazılı soru sayısının müfredatta ayrılan süreyle uyumluluk sağlamadığı sonucuna da erişilmiştir.

Güven (2014), 6, 7 ve 8. sınıf Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı’nda yer alan sorularını YBT’nin bilişsel süreç boyutuna göre analizini yapmıştır. Toplam 516 soru doküman analizi yöntemiyle değerlendirilmiştir. Elde edilen bulgular neticesinde ele alınan programda; alt düzey bilişsel basamakta yer alan soruların fazla olduğu, üst düzey bilişsel basamakta yer alan soruların ise az olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kaya (2014), YGS ve LYS Tarih sorularının ortaöğretimde uygulanan Tarih Dersi Öğretim Programları ile kapsam geçerliliği açısından ele almıştır. Bu çalışma kapsamına 2010 ile 2013 yılları arasında YGS ve LYS’de sorulan Tarih soruları ile 2007 yılından itibaren uygulamaya konulan öğretim programı incelenmiştir. Çalışmada, soruların sorulduğu ünitelere, program ağırlıklarına ve soru sayılarına bakılmıştır. İnceleme sonucunda YGS ve LYS Tarih soruları sınıflara göre homojen bir dağılım göstermemiştir. Bunun sonucu olarak YGS ve LYS Tarih soruları “kapsam geçerliliği” açısından önemli sorunlar içerdiği çalışmanın bulgularına göre ifade edilmiştir.

Savaş (2014), Türkçe ders kitaplarında bulunan dinleme etkinliklerini YBT’nin bilişsel basamağı açısından ele almıştır. Araştırmanın bulguları sonucunda bilişsel beceri basamaklarının dağılımının dengeli olmadığını tespit etmiştir. Anlama ve çözümleme basamağında bir yoğunlaşmanın olduğu fakat değerlendirme ve yaratma basamaklarında çok az dinleme etkinliğinin bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte alt ve üst düzey bilişsel beceri basamakları arasında büyük bir farkın söz konusu olduğu belirtilmiştir. Ayrıca çalışmada, etkinliklerin dağılımında sınıf düzeylerine göre düzensiz değişimler olduğu gözlemlenmiştir.

Çevik (2015) çalışmasında, 2000-2008 yılları arasında ortaöğretim 9, 10 ve 11. sınıf Fizik ders kitaplarında bulunan sorular ile ÖSS Fizik sorularını, içerik çözümlemesi yöntemi kullanarak Bloom Taksonomisi açısından incelenmeyi ve karşılaştırmayı amaçlamıştır. Araştırmada 1227 Fizik ders kitabı sorusu ve 2000-2008 ÖSS’de sorulan 192 Fizik sorusu ele alınmıştır. Araştırma sonucunda, ders kitaplarında yer alan soruların %87’si alt düzey bilişsel alanlarda, %13’ünün ise üst düzey bilişsel beceri gerektiren basamaklarda olduğu görülmüştür. ÖSS sorularının %57’si alt düzey, %43’ü üst düzey basamaklarda yer alarak, ders kitapları ve ÖSS soruları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu sonucuna da varılmıştır.

Dalak (2015), TEOG sınavlarında yer alan sorular ile 8. sınıf öğretim programında yer alan sorularla ilgili kazanımların YBT’ye göre paralellliğini ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırma kapsamında 2013-2014 eğitim öğretim yılında uygulanan güz ve bahar dönemindeki TEOG sınav sorularının tamamı incelemiştir. Araştırma verileri nitel araştırma veri yöntemlerinden biri olan doküman incelenmesi yoluyla elde edilmiştir. Araştırma sonucunda Güz Dönemi TEOG sınavında yer alan Din Kültürü ve

Ahlak Bilgisi, Fen Ve Teknoloji ve Matematik Dersi sınav soruları ile sorularla ilgili kazanımların YBT'ye göre aynı basamakta bulunma oranı %50 ve üzerinde olarak belirlenmiştir. T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük, İngilizce ve Türkçe Dersi sınav soruları ile sorularla ilgili kazanımların YBT'ye göre aynı basamakta bulunma oranı %50'nin altında kalmıştır. Bahar Dönemi TEOG sınavında yer alan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Fen Ve Teknoloji, İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük, İngilizce, Matematik ve Türkçe Dersi sınav soruları ile sorularla ilgili kazanımların YBT'ye göre aynı basamakta bulunma oranı %50 ve üzerindedir.

III. BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araç ve teknikleri ile verilerin analizi hakkında bilgi verilmiştir.

3.1 Araştırma Modeli

SBÖP 6, 7. sınıf Sosyal Bilgiler ile 8. sınıf İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi kazanımları, öğretim programının genel amaçları ve 6, 7 ve 8. sınıf SBS sorularının YBT'ye göre değerlendirilmesinin amaçlandığı bu çalışma, nitel araştırma desenleri içerisinde yer alan durum çalışması özelliği göstermektedir. Nitel araştırma, belli bir bağlam ve etkileşimin bir parçası olarak gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi bir takım felsefi girişim ve yaklaşımı kapsayan bir araştırma türüdür (Merriam, 2013; Yıldırım ve Şimşek, 2013). Durum çalışması ise araştırmacının gerçek yaşam, güncel sınırlı bir durum ya da belli bir zaman içerisinde bir sistemin derinlemesine betimlenmesidir. Bu betimleme işlemi gözlemler mülakatlar, görsel-işitsel materyaller, dokümanlar ve raporlar aracılığı ile yapılır(Merriam, 2013; Yin, 2009). Bu çalışmanın araştırma problemlerinin derinlemesine betimlenebilmesi için durum çalışması materyallerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olaylar hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analiz edilmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Yazılı materyal olarak kullanılacak dokümanlar; kitap, dergi, gazete, arşiv, öğretim programı yönergeleri, ders kitapları ile ders ve ünite planları veri kaynağı olarak kullanılabilir (Özdemir, 2010; Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Bu çalışmada kullanılan materyaller Sosyal Bilgiler 2005 Öğretim Programı, Sosyal Bilgiler öğretmenleri için hazırlanan kılavuz kitap ve Milli Eğitim Bakanlığı tarafından düzenlenen SBS Sosyal Bilgiler soru kitapçıklarından oluşmaktadır. Yapılan bu çalışmada, bu yöntemin tercih edilme sebebi; nitel araştırmada dokümanların önemli bir kaynak olması, araştırmacıya gözlem veya görüşme yapmadan verilere ulaşma

imkânı sunması, bundan dolayı da zaman ve para tasarrufu sağlamasıdır (Şimşek ve Yıldırım, 2013).

3.2 İncelenen Dokümanlar

Bu çalışmada incelenen dokümanlar, 2004- 2005 yılında yenilenen SBÖP’de yer alan 7. sınıfın sonunda öğrenciye verilmesi amaçlanan 17 genel amaç ve 6, 7. sınıf Sosyal Bilgiler dersine ait 82 kazanımdır. Ayrıca 8. sınıf İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersine ait 80 kazanım ve 6. sınıf 48, 7. sınıf 54 ve 8.sınıf 125 SBS sorusundan oluşmaktadır. Çalışmada örneklem seçimine gidilmemiş; evreninin tamamına ulaşılarak, evrende yer alan sorular ve kazanımlar incelenmiştir. Aşağıda yer alan tablo 7’de Sosyal Bilgiler dersi öğretim programında yer alan toplam kazanım sayısı ile tablo 8’de yıllar göre SBS Sosyal Bilgiler soru dağılımları verilmiştir. Yapılan çalışma bilişsel alanın sınıflamasıyla ilgi olduğundan öğretim programı amaçlarında ve kazanımlarında duyuşsal alana ait ifadeler değerlendirmenin ve sınıflamanın dışında bırakılmıştır. Araştırmaya dâhil edilmeyen kazanım ve amaçlar Ek bölümünde verilmiştir.

Tablo 7 SBÖP’de Yer Alan Toplam Ünite ve Kazanım Sayıları

Toplam Kazanım Sayısı	
6. Sınıf	43
7. Sınıf	39
8. Sınıf	80
Toplam	162

(MEB, 2012a).

Tablo 8 SBS’de Sorulan Sosyal Bilgiler Sorularının Yıllara Göre Dağılımı

SBS’de Çıkan Soru Sayısı							
Yıl	2008	2009	2010	2011	2012	2013	Toplam
6. Sınıf	16	16	16				48
7. Sınıf	18	18	18				54
8. Sınıf	25	20	20	20	20	20	125
Toplam	59	54	54	20	20	20	227

(MEB, 2012b).

3.3 Veri Toplama Araçları

Araştırmada verilerin toplanması için doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Doküman inceleme, araştırmanın konusuyla ilgili bilgi içeren materyallerin analizinden oluşmaktadır(Metin, 2014). Araştırmada kullanılan bu yöntem kapsamında SBÖP kazanımlarına ve programın genel amaçlarına TTKB'nin internet sitesi kullanılarak erişilmiştir. Ayrıca 2008-2013 yılları arasında yapılan SBS Sosyal Bilgiler sorularına ise Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü Sınav Hizmetleri Daire Başkanlığı'nın internet siteden ulaşılmıştır. Ayrıca sınıflama yapılmadan önce konunun net bir şekilde anlaşılabilmesi için Bloom'un editörlüğünde yayımlanan "*Taxonomy of Education Objectives- Book 1 Cognitive Domain*" ve Durmuş Ali Özçelik tarafından çevrilen "*Öğrenme Öğretim ve Değerlendirme ile İlgili Bir Sınıflama Bloom'un Eğitimin Hedefleri İle İlgili Sınıflamasının Güncelleştirilmiş Biçimi*" kitapları veri toplama araçları olarak kullanılmıştır.

3.4 Verilerin Analizi

Bu çalışma kapsamında; SBÖP amaçları, kazanımları ve SBS Sosyal Bilgiler dersine yönelik sorular YBT tablosu dikkate alınarak araştırmacı tarafından sınıflaması yapılmıştır. Daha sonra ise üçü üniversitede ve yedisi MEB'de görev yapan toplam on kişinin görüşüne sunulmuştur. Alınan görüşler doğrultusunda yapılan ilk sınıflama yeniden gözden geçirilmiş sınıflamanın son şekli yapılmıştır. Elde edilen verilerin frekans (f) ve yüzdeleri (%) alınarak çeşitli tablolarla açıklanmıştır. Verilerin analizi için ilgili kaynaklar derinlemesine ele alınmış ve doğru bir betimleme yapılmaya çalışılmıştır. Elde edilen bilgilerle yapılan çalışmalar ışığında belli aralıklarla daha önceki sınıflamalar kontrol edilmiş ve sınıflama tablosuna doğru bir şekilde yerleştirilmesinin sağlanması amaçlanmıştır. Bu durum sınıflama yapılırken araştırmacıdan kaynaklanan hataların en aza indirilmesi için yapılmıştır. Ayrıca sınıflama sisteminde belli ve net kuralların olmaması ve sınıflama yapan kişinin anlayışına, sınıflama yapılan hedef ifadesinin duruma göre değişmesinden (Anderson vd., 2014) oluşacak herhangi bir olumsuz durumun yaşanmaması için de yapılmıştır. Yapılan sınıflamaların ne ölçüde benzer olduğunu belirlemek için üç akademisyenin ve Atakum'da bulunan yedi gönüllü Sosyal Bilgiler öğretmenin değerlendirmesine

sunulmuştur. Sosyal Bilgiler öğretmenlerine önce sınıflama sistemi anlatılmış, örnekler gösterilmiş ve daha sonra sınıflama yapmaları istenmiştir. Hem akademisyenlerin hem de çalışmada yer alan gönüllü öğretmenlerin yaptığı sınıflama basamakları da göz önünde bulundurularak çalışma yeniden şekillendirilmiştir. Çalışmada YBTnin sınıflama sistemi kullanılmıştır. Bu sınıflama sistemi iki boyuttan oluşmaktadır. Çalışmada kullanılan sınıflamanın yapılmasını sağlayan örnekler ve sınıflama açıklamaları çalışmanın Ek bölümünde verilmiştir. Aşağıda YBT'ye ait birkaç örnek sunulmuştur.

3.4.1 Çalışmanın Sınıflama Basamaklarına İlişkin Örnekler

Çalışmada YBT tablosuna yerleştirilmesi beklenen program amaçları, kazanımları ve SBS Sosyal Bilgiler sorularına ait çeşitli örnekler aşağıda yer almaktadır. Bilişsel düzey ile bilgi birikimi basamaklarına ait verilen örnekler çalışmada kullanılan ve sınıflaması yapılan örneklerdir.

Olgusal bilgiyi hatırlama düzeyinde bir amacın, kazanımın ya da sorunun yer alması için verilen ifadenin fiil boyutu bilişsel süreci ve isim boyutu ise bilgi birikimi alanına yönelik bilgi vermektedir. Fiil boyutu verilmek istenilen ya da cevaplanması beklenen ifadenin uzun süreli bellekten çağırılması başka bir ifade ile hatırlanmasını çağırılmaktadır. Olgusal bilgi basamağında yer alması için bir ifadenin; isim boyutunu oluşturan kısmın bir konu alanının tanınmış ya da bir çözümü için o alana ait olarak bilinmesi gereken zorunlu bilgiyi içerip içermediğine bakılır. Bu doğrultuda aşağıda verilen SBS sorusu örnek olarak ele alınmıştır.

Örnek 1:

6.

Yukarıdaki şemada özellikleri verilen cephe aşağıdakilerden hangisidir?

A) Batı Cephesi B) Suriye Cephesi
C) Doğu Cephesi D) Güney Cephesi

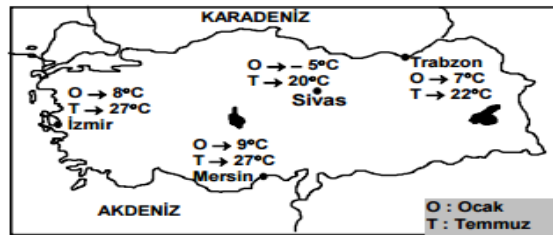
Yukardaki örnek soruda görüldüğü gibi öğrencinin bu soruyu yapabilmesi için daha önceki öğrenmiş olduğu bilgiyi uzun süreli bellekten çağırması gerekmektedir. Ayrıca sorunun çözülebilmesi için öğrencinin verilen “*cepheleri*” zorunlu olarak bilmesi gerekmektedir. Dolayısıyla bilişsel süreç boyutu olarak hatırlama, bilgi düzeyi olarak da olgusal bilgi boyutunda olduğunu söyleyebiliriz.

YBT'nin **olgusal bilgiyi anlama** basamağına ilişkin örnek olarak “*yerleşme ve seyahat özgürlüğünü açıklar*” kazanımı verilebilir. Çünkü “*yerleşme ve seyahat özgürlüğü*” kavramları Sosyal Bilgiler alanda kullanılan terimler bilgisini oluştururken “*açıklar*” fiili ise taksonominin anlama basamağında bulunan yorumlama, açıklık getirme ya da başka bir şekilde ifade edilmesi anlamına gelmektedir. Dolayısıyla bu gerekçelerle örneği verilen kazanım olgusal bilgiyi anlama düzeyine yerleştirilmiştir. Buna ilaveten “*kitle iletişim özgürlüğü ve özel hayatın gizliliği kavramlarını, birbiriyle ilişkileri çerçevesinde yorumlar*” kazanımı da örnek olarak verilebilir.

Taksonominin **işlemsel bilgiyi uygulama** düzeyine örnek olarak “bilgiyi uygun ve çeşitli biçimlerde (harita, grafik, tablo, küre, diyagram, zaman şeridi vb.) kullanır, düzenler ve geliştirir” program amacı örnek olarak verilebilir. Çünkü isim boyutu bir şeyin nasıl yapılacağına dair belli bir bilgiyi ifade ederken düzenler, kullanır ve geliştirir fiilleri uygulama bilişsel sürecine ait olduğunu gösterir. Aşağıda işlemsel bilgiyi uygulama basamağına ilişkin örnek yer almaktadır

Örnek 2

15.



Karasal iklimin özelliklerinden biri de yaz ve kış mevsimleri arasındaki sıcaklık farkının yüksek olmasıdır.

Buna göre, haritada gösterilen şehirlerden hangisi karasal iklimin etkisi altındadır?

- A) İzmir B) Sivas
C) Mersin D) Trabzon

Kavramsal bilgiyi değerlendirme düzeyine örnek olarak “*kurtuluş Savaşı'nda Doğu ve Güney cephelerinde yapılan mücadeleleri, sebep ve sonuçları açısından değerlendirir*” kazanımı verilebilir. Kavramsal bilgiyi oluşturan kazanımın isim boyutu “*kurtuluş savaşında yer alan cepheleri*” yani bir yapıyı oluşturan unsurların birlikte hareket etmesini sağlayan kategori ve sınıflamaları içermektedir. Fiil boyutunda görüldüğü üzere “*değerlendirir*” ifadesi bulunmaktadır. Bu ifade değerlendirme basamağına gönderme yapmakta ve bilişsel süreç boyutu olarak değerlendirme düzeyinde olduğunu göstermektedir.

IV. BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bu bölümünde, araştırma probleminin açıklanabilmesi için doküman analizinden elde edilen bulgulara ve yorumlara yer verilmeye çalışılmıştır.

4.1 Sosyal Bilgiler Dersi Genel Amaçlarının Yenilenmiş Taksonomisine Göre Sınıflandırılmasına İlişkin Bulgular

SBÖP’de toplam 17 genel amaç ifadesi bulunmaktadır. Bu amaçlar içinde yer alan 1 amaç; YBT’nin duyuşsal alanına hitap etmektedir. Bu nedenle değerlendirmenin dışında bırakılmıştır. Değerlendirmeye alınan 16 amacın 3’ü fiil formlarına ayrıldığında bu sayı 19’a çıkmıştır. Ek-5’te görüleceği üzere birden fazla isim ve fiil formuna sahip olduğu için amaç 2, 11 ve 15. iki farklı bilişsel süreç kategorisinde yer almaktadır. Sosyal Bilgiler dersi genel amaçlarının Yenilenmiş Taksonomiye göre dağılımı tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9 SBÖP’nin Amaçlarının YBT’ye Göre Dağılımı

BİLİŞSEL SÜREÇ BOYUTU														
BİLGİ BİRİKİMİ	1. HATIRLAMA		2. ANLAMA		3. UYGULAMA		4. ÇÖZÜMLEME		5. DEĞERLENDİRME		6. YARATMA		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
OLGUSAL BİLGİ	2	10,53	3	15,79	6	31,58	1	5,26	0	0,00	0	0,00	12	63,16
KAVRAMSAL BİLGİ	1	5,26	4	21,05	0	0,00	2	10,53	0	0,00	0	0,00	7	36,84
İŞLEMSEL BİLGİ	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
ÜSTBİLİŞSEL BİLGİ	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Toplam	3	15,79	7	36,84	6	31,58	3	15,79	0	0,00	0	0,00	19	100,00

Tablo 9’da görüldüğü gibi SBÖP’de yer alan amaçların 12’si (%63,16) olgusal bilgi ve 7’si (%36,84) kavramsal bilgi basamağında yer almaktadır. İşlemsel ve üstbilişsel bilgi düzeyinde hiçbir amacın yer almadığı görülmektedir. Olgusal bilgiyi hatırlama basamağında 2 (%10,53), anlama basamağında 3 (% 15,79), uygulama basamağında 6 (%31,58) ve çözümleme basamağında ise 1 (%5,26) amacın çözümleme basamağında olduğu görülmektedir. Kavramsal bilgi boyutu açısından değerlendirildiğinde kavramsal bilgiyi hatırlama 1 (%5,26), anlama 4 (%21,05) ve kavramsal bilgiyi çözümleme düzeyinde 2 (%10,53) olmak üzere toplam 7 (%36,84) amaç yer almaktadır. Değerlendirme ve yaratma basamaklarında hiçbir amacın yer alamadığı tabloda görülmektedir.

Öğretim Programında yer alan amaçların genel ortalamasına bakıldığında %84,21 gibi büyük çoğunluğun YBT’nin alt basamakları olan anlama (%36,84), uygulama (%31,58) ve hatırlama (%15,79) düzeyinde yoğunlaştığı dikkat çekmektedir. Bilgi türleri olarak bulgular değerlendirildiğindeyse yalnızca olgusal ve kavramsal bilgi türünde amaçların bulunduğu görülmektedir. Bu durum taksonomide yer alan bilişsel süreç boyutunu oluşturan hedeflerin alt düzeyde olmasının sonucu olarak değerlendirilebilir.

Yukarıda yer alan bulgulardan yola çıkılarak Sosyal Bilgiler dersinin genel amaçlarının sırayla anlama, uygulama, hatırlama ve çözümleme bilişsel süreç boyutunda yoğunlaştığı görülmektedir. Fakat değerlendirme ve yaratma basamaklarında amaç bulunmamaktadır. Bu durum, amaçların daha çok alt düzey olarak değerlendirilen (hatırlama, anlama ve uygulama) bilişsel basamaklarda yer aldığını göstermektedir. Üst düzey bilişsel süreç (çözümleme, değerlendirme ve yaratma) basamaklarında çok düşük bir oranın olduğu (%15,79) ve bu oranın da yalnızca çözümleme basamağında bulunduğu görülmektedir.

4.2 Öğretim Programında Yer Alan Kazanımlara İlişkin Bulgular

Bu bölümde Sosyal Bilgiler 6 ve 7. sınıf 2013-2014 eğitim-öğretim yılı ve 8. sınıf İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi 2013-2014 eğitim- öğretim kazanımlarına ilişkin bulgular yer almaktadır.

4.2.1 6. Sınıf Kazanımlarına İlişkin Bulgular

Sosyal Bilgiler dersi 6. sınıf öğretim programında toplam 43 kazanım yer almaktadır. Fakat bu kazanımlardan 5'i bilişsel alana ait olmayıp duyuşsal alana ait olduğundan değerlendirmeye dâhil edilmemiştir. Kazanımların sınıflamasına ilişkin tablo Ek-5'te verilmiştir. Sosyal Bilgiler dersi 6. sınıf kazanımlarının YBT'nin bilgi ve bilişsel süreç boyutuna göre dağılımı tablo 10'da gösterilmiştir.

Tablo 10 SBÖP 6.Sınıf Kazanımlarının YBT'ye Göre Dağılımı

BİLİŞSEL SÜREÇ BOYUTU														
BİLGİ BİRİKİMİ	1. HATIRLAMA		2. ANLAMA		3. UYGULAMA		4. ÇÖZÜMLEME		5. DEĞERLENDİRME		6. YARATMA		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
OLGUSAL BİLGİ	2	5,26	5	13,16	0	0,00	3	7,89	3	7,89	0	0,00	13	34,21
KAVRAMSAL BİLGİ	0	0,00	10	26,32	1	2,63	9	23,68	3	7,89	2	5,26	25	65,79
İŞLEMSEL BİLGİ	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
ÜSTBİLİŞSEL BİLGİ	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Toplam	2	5,26	15	39,47	1	2,63	12	31,58	6	15,79	2	5,26	38	100,00

Sosyal Bilgiler dersi 6.sınıf kazanım tablosunda görüldüğü üzere, kazanımların 13'ü (%34,21) olgusal bilgi ve 25'i (%65,79) kavramsal bilgi düzeyindedir. Olgusal bilgi boyutunda yer alan 2 kazanım (%5,26) hatırlama, 5 kazanım (%13,16) anlama, 3 kazanım da (%7,89) çözümleme ve değerlendirme basamağında yer almıştır. Kavramsal bilginin hatırlama basamağında kazanım yer almazken anlama basamağında 10 (% 26,32), uygulama basamağında 1 (%2,63), çözümleme basamağında 9 (% 23,68), değerlendirme basamağında 3 (%7,89) ve yaratma basamağında 2 (%5,26) kazanım bulunmaktadır. Programın kazanımlarından işlemsel ve üstbilişsel bilgiye yer verilmediği görülmektedir.

Tablo genel olarak değerlendirildiğinde, toplam kazanım oranına göre en yüksek oranın (%39,47) anlama basamağında daha sonra ise çözümlenme (%31,58) basamağında yer aldığı görülmektedir. Ayrıca değerlendirme basamağında %15,79, hatırlama ve yaratma basamağında %5,26 son olarak da uygulama basamağında %2,63 oranı görülmektedir.

Bu değerlerin sonucunda alt bilişsel süreç boyutunun toplam değerinin %47,36 olduğu ve üstbilişsel süreç boyutunu oluşturan toplam değer %52,64 olduğu görülmektedir. Bu bulgu ışığında, 6. sınıf kazanımlarının alt düzey bilişsel basamak boyutu ile üst düzey bilişsel basamak boyutunun yakın değerlere sahip olduğunu belirtebiliriz. Fakat nispeten üst düzey bilişsel süreç boyutunu oluşturan basamakların daha yüksek orana sahip olduğu belirtebiliriz. Bilgi birikimi boyutu açısından ele alındığında en yüksek orana kavramsal bilginin sahip olduğunu (%65,79) diğer oranın (%34,21) ise olgusal bilgiye ait olduğu görülmektedir. Ele alınan 38 kazanım içerisinde tüm bilişsel süreçte yer verilmesine rağmen bilgi boyutu olarak işlemsel ve üstbilişsel bilgiye yer verilmemesi dikkate değer olduğunu söyleyebiliriz.

4.2.2 7. Sınıf Kazanımlarına İlişkin Bulgular

Sosyal Bilgiler 7. Sınıf Öğretim Programında toplam 39 kazanım bulunmaktadır. Bu kazanımlardan 36 kazanım bilişsel süreç boyutu ifade ettiğinden dolayı değerlendirmeye alınmış ve 2 kazanım duyuşsal alanla ilgili bulunup değerlendirme dışında tutulmuştur. Bu kazanımlara ilişkin sınıflama tablosu Ek-5'te verilmiştir. Sosyal Bilgiler dersi 7. sınıf kazanımlarının YBT'nin bilişsel süreç boyutuna göre dağılımı tablo 11'de gösterilmiştir.

Tablo 11 SBÖP 7.Sınıf Kazanımlarının YBT'ye Göre Dağılımı

BİLİŞSEL SÜREÇ BOYUTU														
BİLGİ BİRİKİMİ	1. HATIRLAMA		2. ANLAMA		3. UYGULAMA		4. ÇÖZÜMLEME		5. DEĞERLENDİRME		6. YARATMA		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
OLGUSAL BİLGİ	1	2,78	12	33,33	1	2,78	4	11,11	3	8,33	0	0,00	21	58,33
KAVRAMSAL BİLGİ	0	0,00	6	16,67	0	0,00	9	25,00	0	0,00	0	0,00	15	41,67
İŞLEMSEL BİLGİ	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
ÜSTBİLİŞSEL BİLGİ	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Toplam	1	2,78	18	50,00	1	2,78	13	36,11	3	8,33	0	0,00	36	100,00

Tablo 11'den de anlaşılacağı üzere Sosyal Bilgiler 7. sınıf kazanımlarının 21'i (%58,33) olgusal bilgi ve 15'i (%41,67) kavramsal bilgi basamağındadır. İşlemsel ve üstbilişsel bilgi boyutlarında hiçbir kazanım bulunmamaktadır. Olgusal bilgi düzeyinde yer alan kazanımlardan 1'i (%2,78) hatırlama, 12'si (%33,33) anlama, 1'i (%2,78) uygulama, 4'ü (%11,11) çözümlenme ve 3'ü (%8,33) değerlendirme düzeyindedir. Kavramsal bilginin hatırlama, uygulama, değerlendirme ve yaratma basamaklarında Sosyal Bilgiler 7. sınıf kazanımları bulunmazken kavramsal bilginin anlama basamağında 6 (%16,67) ve çözümlenme basamağında 9 (%25) kazanım bulunmaktadır. Program kazanımlarından bilgi türü olarak işlemsel ve üstbilişsel bilgiye; bilişsel süreç boyutu olarak da yaratma basamaklarında hiçbir kazanımın yer almadığı tabloda görülmektedir.

Tabloya yerleştirilen bulguların geneline bakıldığında %50'yle en yüksek orana sahip anlama basamağı olduğu görülmüştür. Daha sonra ise %36,11'le çözümlenme basamağına yüksek oranda olduğu görülmektedir. En düşük oranın (%2,78) ise eşit miktarda kazanımın yer aldığı hatırlama ve uygulama boyutunda olduğu elde edilen bulgularda görülmüştür. Yaratma basamağına hiç kazanım yer almazken üçüncü sırada yer alan değerlendirme basamağına %8,33 oranında bulunmaktadır. Alt bilişsel süreç boyutunu oluşturan hatırlama, anlama ve uygulama düzeylerinde 20 kazanım yer alırken

üst bilişsel düzey basamaklarında 16 kazanım bulunmaktadır. Bu durum kazanımların daha çok alt düzey bilişsel süreç boyutunda yer aldığını göstermiştir. Fakat bununla beraber üst düzey bilişsel süreç basamaklarının da azımsanmayacak oranda kazanıma yer verilmiş olduğu görülmüştür. Bilgi birikimi açısından ele alındığında en yüksek oranın olgusal (%58,33) daha sonra ise kavramsal bilgiye (%41,61) ait olduğu ve işlemsel ve üstbilişsel bilgiye yer verilmemiştir. Alt ve üst düzey bilişsel basamakta yer alan kazanım sayısının yakın olmasına rağmen işlemsel ve üstbilişsel bilgi basamaklarında kazanımların yer almaması dikkat çekmektedir.

4.2.3 8. Sınıf Kazanımlardan Elde Edilen Bulgular

İnkılap Tarihi Öğretim Programında toplam 80 kazanım yer almaktadır. Programda bulunan kazanımlardan 75'i YBT'ye göre değerlendirilmiş ve 5 kazanım duyuşsal alana yönelik olduğundan değerlendirilmemiştir. Değerlendirilen bu kazanımlar Ek-5'te görülmektedir. YBT'nin bilişsel süreç boyutuna göre İnkılap Tarihi dersi kazanımlarının sınıflaması tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12 İnkılap Tarihi Dersi Öğretim Programı 8.Sınıf Kazanımlarının YBT'ye Göre Dağılımı

BİLİŞSEL SÜREÇ BOYUTU														
BİLGİ BİRİKİMİ	1. HATIRLAMA		2. ANLAMA		3. UYGULAMA		4. ÇÖZÜMLEME		5. DEĞERLENDİRME		6. YARATMA		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
OLGUSAL BİLGİ	0	0,00	25	33,33	2	2,67	9	12,00	13	17,33	0	0,00	49	65,33
KAVRAMSAL BİLGİ	0	0,00	8	10,67	0	0,00	12	16,00	6	8,00	0	0,00	26	34,67
İŞLEMSEL BİLGİ	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
ÜSTBİLİŞSEL BİLGİ	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Toplam	0	0,00	33	44,00	2	2,67	21	28,00	19	25,33	0	0,00	75	100,00

Tablo 12’de görüldüğü üzere, İnkılap Tarihi Öğretim Programı’nda yer alan kazanımların 49’u (%65,33) olgusal bilgi ve 26’sı (%34,67) kavramsal bilgi düzeyindedir. İşlemsel ve üstbilişsel bilgi boyutlarında hiçbir kazanımın yer almadığı görülmektedir. Olgusal bilgi boyutunda yer alan 25 kazanım, anlama (%33,33) basamağında 2 kazanım (%2,67) uygulama basamağında, 9 kazanımın (%12,00) çözümlenme basamağında ve 13 kazanımın (%17,33) değerlendirme basamağında bulunmaktadır. Kavramsal bilgi boyutunun anlama basamağında 8 (%10,67), çözümlenme 12 (%16) ve değerlendirme basamaklarında 6 (%8) kazanım bulunmaktadır. Yukardaki tabloda hatırlama ve yaratma düzeylerinde hiçbir kazanımın yer almadığı görülmektedir.

Bu bulgulardan yola çıkarak kazanımların neredeyse yarısının anlama basamağında bulunduğu görülmektedir. En yüksek orandan en düşük orana doğru sıralandığında %44’ü anlama, %28’i çözümlenme, %25,53’ü değerlendirme ve %2,67’si uygulama düzeyindedir. Alt düzey bilişsel sürecin en alt basamağında yer alan hatırlama ve üst bilişsel sürecin en üst düzeyinde yer alan yaratma basamağında hiçbir kazanımın yer almamış olduğu görülmüştür. Alt bilişsel düzey oranı ele alındığında %46,67’dir. Üst düzey bilişsel süreç boyutlarının yer aldığı çözümlenme ve değerlendirme boyutu %53,33’tür. Dolayısıyla üst bilişsel düzeyde daha fazla kazanımın yer aldığı görülmüştür. Buna karşın alt düzey bilişsel süreç kazanımlarının daha az olduğu dikkat çekicidir. Bilgi birikimi bakımından ise kazanımların büyük bir oranının (%65,33) olgusal bilgi boyutundadır. Diğer kazanımlar da (%34,67) kavramsal bilgi boyutundadır. İşlemsel ve üstbilişsel bilgiye ait hiçbir değer yer almamış olması değerlendirme açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Genel olarak öğretim programlarının bilişsel süreç bakımından dağılımı ele alındığında 6 ve 8. sınıf kazanımlarının %50’den fazla bir oranla (%52,64, %53,33) üst bilişsel düzeyde yer aldığı 7. sınıf kazanımlarının da %50’ye yakın olduğu (%44,44) elde edilen bulgulardan anlaşılmaktadır. Bu durum alt düzey bilişsel basamaklarla üst düzey bilişsel basamaklarda yer alan kazanım oranının bir birine yakın olduğunu göstermiştir. Fakat kendi içerisinde basamaklar değerlendirildiğinde basamaklara arası oranlı bir dağılımın olmadığı da anlaşılmıştır. Çünkü genel olarak kazanımlar, anlama ve çözümlenme

basamaklarında yoğunlaşmıştır. Değerlendirme ve yaratma basamaklarına yönelik de ciddi bir oransal farklılık olduğu gözlemlenmiştir. Örneğin 7. sınıf kazanımları değerlendirildiğinde %50 oranında anlama basamağına yönelik kazanım bulurken yaratma basamağında hiç kazanım yer almamıştır. Bilgi boyutu olarak da her üç sınıf kazanımında da işlemsel ve üstbilişsel bilgiye yer verilmeği görülmüştür. Bu bulgular ışığında kazanımların taksonomiye dağılımında oransal bir eşitliğin söz konusu olmadığını söyleyebiliriz.

4.3 Seviye Belirleme Sınavı'nda Yer Alan Sorulara İlişkin Bulgular

Çalışmanın bu bölümü, 2008-2010 yılları arasında sorulan SBS Sosyal Bilgiler 6 ve 7. sınıf sorularıyla 2008-2013 yılları arasında sorulan 8.sınıf SBS Sosyal Bilgiler sorulardan oluşmaktadır. Sınıf düzeyleri ve yıllar YBT'ye göre ayrı ayrı ele alınmıştır.

4.3.1 2008 Yılı 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Soruları

2008 yılında yapılan SBS'de Sosyal Bilgiler 6. sınıf dersine yönelik toplam 16 soru sorulmuştur. Soruların taksonomi tablosu üzerinde dağılımı Ek-5'te verilmiştir. Bu soruların YBT'nin bilişsel boyutuna göre dağılımı tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13 2008 SBS 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Sorularının YBT'ye Göre Dağılımı

5 BİLİŞSEL SÜREÇ BOYUTU														
BİLGİ BİRİKİMİ	1. HATIRLAMA		2. ANLAMA		3. UYGULAMA		4. ÇÖZÜMLEME		5. DEĞERLENDİRME		6. YARATMA		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
OLGUSAL BİLGİ	1	6,25	4	25,00	0	0,00	2	12,50	0	0,00	0	0,00	7	43,75
KAVRAMSAL BİLGİ	0	0,00	4	25,00	5	31,25	0	0,00	0	0,00	0	0,00	9	56,25
İŞLEMSEL BİLGİ	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
ÜSTBİLİŞSEL BİLGİ	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Toplam	1	6,25	8	50,00	5	31,25	2	12,50	0	0,00	0	0,00	16	100,00

Tablo 13'te görüldüğü gibi 2008 yılında sorulan 7 soru (%43,75) olgusal bilgi ve 9 soru (%56,25) kavramsal bilgi türündedir. Olgusal bilgi düzeyinde bulunan 1 soru (%6,25) hatırlama, 4 soru (%25) anlama ve 2 soru (%12,50) çözümlene seviyesindedir. Kavramsal bilgi boyutunda yer alan 9 sorunun 4'ü (%25) anlama ve 5'i (%31,25) uygulama boyutundadır. Değerlendirme ve yaratma bilişsel süreç boyutuna ait soru yer almamaktadır. Ayrıca işlemsel ve üstbilişsel bilgi boyutunda da hiçbir sorunun bulunmadığı tablo görülmektedir.

SBS 6. sınıf sorularının alt düzey bilişsel boyutta yer alan soru sayısı 14'tür. Soru sayısı oransal olarak ifade edildiğinde %87.50 gibi çok yüksek bir oran görülmektedir. Üst düzey bilişsel süreci oluşturan yalnızca iki soru bulunduğu, bu soruların da üst düzey bilişsel sürecin en alt boyutunda yer alan çözümlene basamağında %12,50'yle yer aldığı gözlenmektedir. Bilgi birikimi bakımından ele alındığında kavramsal bilginin %56,25 ile ilk sırada yer aldığı ve ikinci sırada %43,75 ile olgusal bilginin olduğu görülmektedir. Alt düzey bilişsel basamaklardan hatırlama basamağının hemen üstünde yer alan anlama basamağının 8 (%50) sorudan oluştuğu görülmektedir. Alt düzey basamaklardan uygulama basamağında yer alan soru sayısı ise 5'tir (%31,25).

Tüm bu bulgular ışığında 2008 yılı SBS'de sorulan Sosyal Bilgiler dersine yönelik soruların alt düzey bilişsel süreç becerilerini ölçmeye yönelik olduğunu ve çok nispi oranda üst düzey bilişsel becerileri ölçtüğü söylenebilir. Alt bilişsel süreç içerisinde yer alan soruların özellikle anlama basamağında olması çarpıcıdır. Kavramsal bilgi ve olgusal bilgi boyutuna yönelik soruların yer almış olması; alt düzey bilişsel süreç ile paralel olmasının sonucu olarak ifade edilebilir.

4.3.2 2008 Yılı 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Soruları

SBS'de 2008 yılında Sosyal Bilgiler alanına yönelik sorulan soru sayısı 18'dir. 7. sınıf düzeyinde sorulan bu soruların YBT'ye göre hangi basamakta yer aldığına dağılımı tablo 14'de verilmiştir. Ayrıca SBS 2008 yılı 7. sınıf Sosyal Bilgiler sorularının YBT'ye göre sınıflamasına ilişkin tablo Ek-5'te sunulmuştur.

Tablo 14 2008 SBS 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Sorularının YBT'ye Göre Dağılımı

BİLİŞSEL SÜREÇ BOYUTU														
BİLGİ BİRİKİMİ	1. HATIRLAMA		2. ANLAMA		3. UYGULAMA		4. ÇÖZÜMLEME		5. DEĞERLENDİRME		6. YARATMA		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
OLGUSAL BİLGİ	0	0,00	8	44,44	0	0,00	1	5,56	0	0,00	0	0,00	9	50,00
KAVRAMSAL BİLGİ	1	5,56	7	38,89	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	8	44,44
İŞLEMSEL BİLGİ	0	0,00	0	0,00	1	5,56	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	5,56
ÜSTBİLİŞSEL BİLGİ	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Toplam	1	5,56	15	83,33	1	5,56	1	5,56	0	0,00	0	0,00	18	100,00

Tablo 14'e göre, SBS sorularının 9'su (%50) olgusal bilgi türünde yer almaktadır. Olgusal bilgi türünde yer alan soruların 8'i (%44,44) anlama ve 1'i (%5,56) çözümleme basamağındadır. Kavramsal bilgi birikimi boyutunda 8 soru (%44,44) bulunmaktadır. Kavramsal bilgi türünde yer alan bu soruların 1'i (%5,56) hatırlama ve 7'si (%38,89) anlama seviyesindedir. Son olarak 2008 yılında 7. sınıfa yönelik sorulan Sosyal Bilgiler sorularından 1'nin (%5,56) işlemsel bilginin uygulama düzeyinde olduğu görülmektedir. 2008 yılında SBS'de sorulan soruların üstbilişsel bilgi türüyle değerlendirme ve yaratma bilişsel süreç boyutuna yönelik hiçbir sorunun yer almadığı görülmektedir.

Alt düzey bilişsel süreç ile üst düzey bilişsel süreç arasındaki ilişki bulgular ışığında değerlendirildiğinde; üst bilişsel sürece çok cüzi oranda yer verildiği görülmektedir. Çünkü sadece üst bilişsel sürecin en alt basamağını oluşturan çözümleme basamağında 1 (%5,56) soru bulunmaktadır. Dolayısıyla SBS sorularının neredeyse tamamının (18 sorudan 17'si) alt düzey bilişsel süreç boyutunu oluşturmuş olduğunu hatta neredeyse soruların tamamına yakınının bilişsel boyutun anlama basamağında olduğunu söyleyebiliriz. Çünkü 1 sorunun hatırlama, 1 sorunun uygulama düzeyinde yer almasına karşın 15 soru anlama düzeyinde yer almaktadır. Bilgi boyutu açısından

değerlendirildiğinde ise soruların yarısının olgusal, %44,44'ünün kavramsal olduğu görülürken yalnızca %5,56'sının işlemsel bilgi boyutunda olduğu bulgulardan anlaşılmaktadır.

4.3.3 2008 Yılı 8. Sınıf Sosyal Bilgiler Soruları

2008 yılında SBS'de 8. sınıf Sosyal Bilgiler dersine yönelik sorulan toplam soru sayısı 25'tir. Bu soruların YBT'ye göre dağılımı tablo 15'te gösterilmiştir. Ayrıca hangi kazanımın hangi bilişsel boyutta yer aldığıysa Ek-5'te görülmektedir.

Tablo 15 2008 SBS 8. Sınıf Sosyal Bilgiler Sorularının YBT'ye Göre Dağılımı

BİLİŞSEL SÜREÇ BOYUTU														
BİLGİ BİRİKİMİ	1. HATIRLAMA		2. ANLAMA		3. UYGULAMA		4. ÇÖZÜMLEME		5. DEĞERLENDİRME		6. YARATMA		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
OLGUSAL BİLGİ	0	0,00	13	52,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	13	52,00
KAVRAMSAL BİLGİ	0	0,00	10	40,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	10	40,00
İŞLEMSEL BİLGİ	0	0,00	0	0,00	2	8,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	2	8,00
ÜSTBİLİŞSEL BİLGİ	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Toplam	0	0,00	23	92,00	2	8,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	25	100,00

Yukarıdaki tabloya göre, 2008 SBS'de sorulan 25 Sosyal Bilgiler sorusunun 13'ü (%52) olgusal bilgi, 10'u (%40) kavramsal bilgi ve 2'si (%8) işlemsel bilgi düzeyindedir. Üstbilişsel bilgi türünde hiçbir soruya yer verilmemiştir. Olgusal bilgi türünde yer alan soruların ve kavramsal bilgi türünde yer alan soruların tamamı bilişsel düzey olarak anlama seviyesindedir. İşlemsel bilgi düzeyinde yer alan 2 soru (%8) ise uygulama düzeyinde bulunmaktadır. Fakat hatırlama, çözümlenme ve yaratma basamaklarında hiçbir soruya yer verilmemiştir.

Genel olarak ele alındığında ise soruların neredeyse tamamının alt bilişsel düzeyin ikinci boyutunda yer alan anlama basamağında yoğunlaşmış olduğunu görmekteyiz. Bu durum 8. sınıf Sosyal Bilgiler sorularının alt düzey bilişsel sürecinde bulunduğunu göstermektedir. Üst düzey bilişsel süreç olarak nitelendirilen; çözümlenme, değerlendirme ve yaratma basamağında hiçbir soruya yer verilmediği görülmektedir. Sorular %100 alt düzey bilişsel süreçtedir. Oransal olarak ise %92 anlama ve %8 ise uygulama boyutunda bulunmaktadır. Bilgi birikimi açısından değerlendirildiğinde yarıdan fazlasını (%52) olgusal bilgi birikimi %40'ını kavramsal ve %8'ini işlemsel bilgi birikimi boyundan oluştuğu ifade edilebilir.

4.3.4 2009 Yılı 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Soruları

SBS'de 6. sınıflara sorulan Sosyal Bilgiler sorularının sayısı 16'dır. YBT'nin bilişsel süreç boyutuna göre hangi sorunun hangi düzeyde yer aldığı Ek-5'te sunulmuştur. Aşağıda yer alan tablo 16'da 2009 yılında sorulan Sosyal bilgiler soruların YBT'nin boyutlarına göre dağılımı gösterilmiştir.

Tablo 16 2009 SBS 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Sorularının YBT'ye Göre Dağılımı

BİLİŞSEL SÜREÇ BOYUTU														
BİLGİ BİRİKİMİ	1. HATIRLAMA		2. ANLAMA		3. UYGULAMA		4. ÇÖZÜMLEME		5. DEĞERLENDİRME		6. YARATMA		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
OLGUSAL BİLGİ	2	12,50	5	31,25	0	0,00	2	12,50	0	0,00	0	0,00	9	56,25
KAVRAMSAL BİLGİ	0	0,00	4	25,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	4	25,00
İŞLEMSEL BİLGİ	0	0,00	0	0,00	1	6,25	1	6,25	0	0,00	0	0,00	2	12,50
ÜSTBİLİŞSEL BİLGİ	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	6,25	1	6,25
Toplam	2	12,50	9	56,25	1	6,25	3	18,75	0	0,00	1	6,25	16	100,00

Tablo 16’da göre, olgusal bilgi düzeyinde 9 (%56), kavramsal bilgi düzeyinde 4 (%25), işlemsel bilgi düzeyinde 2 (%12,50) ve üstbilişsel bilgi düzeyinde 1 (%6,25) soru bulunmaktadır. Olgusal bilgi türünde yer alan soruların 2’si (%12,50) hatırlama, 5’i (%31,25) anlama ve 2’si (%12,50) çözümlene basamağındadır. Kavramsal bilgi birikimi boyutunda yer alan 4 (%25) sorunun tamamı anlama seviyesindedir. Sosyal Bilgiler 6. sınıf sorularının 1’i (%6,25) işlemsel bilginin uygulama boyutunda 1’i (%6,25) de çözümlene boyutundadır. Son olarak üstbilişsel bilginin yaratma düzeyinde 1 (%6,25) soru bulunmaktadır.

Üst düzey bilişsel basamakların oranına bakıldığında %12,50’si olgusal çözümlene, %6,25’i işlemsel çözümlene ve %6,25’i üstbilişsel yaratmadan oluşmaktadır. Toplam üst düzey bilişsel soru oranı %25’tir. Alt düzey bilişsel süreç dağılımı oransal olarak ele alındığında %75 olduğunu görmekteyiz. Alt düzey bilişsel basamaklar kendi içinde oransal olarak incelendiğinde; %56,25’i anlama, %12,50’si hatırlama ve %6,25’i uygulama bilişsel sürecine aittir. Bulgular genel olarak ele alındığında; üst düzey bilişsel basamaklarda yer alan oranın yüksek olmadığını fakat önemli bir oran olduğunu belirtebiliriz. Yaratma basamağında da sorunun yer alması dikkat çeken bir diğer noktadır. Buna rağmen büyük bir oranın alt bilişsel düzeyden oluşmuş olması; sınav sorularının alt bilişsel basamaklarda yoğunlaşmış olduğunu göstermektedir.

4.3.5 2009 Yılı 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Soruları

2009 yılında yapılan SBS’de Sosyal Bilgiler 7. sınıf dersine yönelik toplam 18 soru sorulmuştur. Bu soruların hangi basamakta yer aldığı tablo 17’de gösterilmiştir. YBT’nin bilişsel süreç boyutuna göre hangi sorunun hangi düzeyde yer aldığı Ek-5’te sunulmuştur.

Tablo 17 2009 SBS 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Sorularının YBT'ye Göre Dağılımı

BİLİŞSEL SÜREÇ BOYUTU														
BİLGİ BİRİKİMİ	1. HATIRLAMA		2. ANLAMA		3. UYGULAMA		4. ÇÖZÜMLEME		5. DEĞERLENDİRME		6. YARATMA		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
OLGUSAL BİLGİ	4	22,22	8	44,44	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	12	66,67
KAVRAMSAL BİLGİ	3	16,67	0	0,00	0	0,00	1	5,56	0	0,00	0	0,00	4	22,22
İŞLEMSEL BİLGİ	0	0,00	0	0,00	1	5,56	1	5,56	0	0,00	0	0,00	2	11,11
ÜSTBİLİŞSEL BİLGİ	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Toplam	7	38,89	8	44,44	1	5,56	2	11,11	0	0,00	0	0,00	18	100,00

Üste verilen tabloya bakıldığında, olgusal bilgiyi hatırlama düzeyinde 4 (%22,22) ve olgusal bilgiyi anlama düzeyinde 8 (%44,44) soru bulunmaktadır. Toplamda 12 (%66,67) sorunun olgusal bilgi düzeyinde olduğu görülmektedir. Kavramsal bilgiyi hatırlama düzeyinde 3 (%16,67) ve kavramsal bilgiyi çözümleme düzeyinde 1 (%5,56) ve toplamda 4 (%22) soru yer almaktadır. Üstbilişsel bilgi birikimi ve bilişsel süreç boyutuna bakıldığında, değerlendirme ve yaratma basamağında soruların yer almadığı görülmektedir.

Sorular genel olarak değerlendirildiği zaman 18 sorunun 16'sının alt düzey bilişsel basamaklara yönelik olduğu dikkat çekmektedir. Bu sorulardan sadece 2'si üst düzey bilişsel basamağın en alt düzeyinde yer alan çözümleme basamağındadır. Alt düzey basamakların oransal sınıflaması; anlama % 44,44, hatırlama %38,89 ve uygulama %5,56'dır. Toplam oran ise %88,89'dur. Bu durum hemen hemen soruların tamamına yakınının alt düzey basamaklarda sorulduğunu ve %11,11 gibi çok az bir oranın üst düzeyde yer aldığını göstermektedir. Bilgi birikimi boyutu açısından ele alındığında ise %70 gibi ciddi bir oranın olgusal bilgi boyutunu oluşturduğu geri kalan %30'un da kavramsal bilgi boyutunda yer aldığını görmekteyiz. Bu durum soruların sadece olgusal ve kavramsal bilgi boyutuna yoğunlaştığını, diğer bilgi birikimlerine yer verilmemiş

olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla bunun sebebinin soruların alt düzey bilişsel süreç boyutunda yoğunlaşması olarak değerlendirilebilir.

4.3.6 2009 Yılı 8. Sınıf Sosyal Bilgiler Soruları

2009 yılında SBS’de Sosyal Bilgiler 8. sınıf dersine yönelik toplam 20 soru sorulmuştur. Bu soruların hangi basamakta yer aldığı tablo 18’de gösterilmiştir. YBT’nin bilişsel süreç boyutuna göre hangi sorunun hangi düzeyde yer aldığı Ek-5’te sunulmuştur.

Tablo 18 2009 SBS 8. Sınıf Sosyal Bilgiler Sorularının YBT’ye Göre Dağılımı

BİLİŞSEL SÜREÇ BOYUTU														
BİLGİ BİRİKİMİ	1. HATIRLAMA		2. ANLAMA		3. UYGULAMA		4. ÇÖZÜMLEME		5. DEĞERLENDİRME		6. YARATMA		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
OLGUSAL BİLGİ	2	10,00	12	60,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	14	70,00
KAVRAMSAL BİLGİ	0	0,00	6	30,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	6	30,00
İŞLEMSEL BİLGİ	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
ÜSTBİLİŞSEL BİLGİ	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Toplam	2	10,00	18	90,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	20	100,00

Tablo 18’de görüldüğü gibi, olgusal bilgi düzeyinde 12 (%70) ve kavramsal bilgi düzeyinde 6 (%30) SBS 8. sınıf sorusu yer almaktadır. İşlemsel ve üstbilişsel bilgi birikimi boyutunda hiç bir soru bulunmamaktadır. Olgusal bilgi türünde yer alan 2 soru (%10) hatırlama ve 12 soru (%60) anlama düzeyindedir. Kavramsal bilgi türünde yer alan 6 sorunun (%30) tamamı anlama basamağındadır. Sınıflandırılan sorulardan hatırlama, uygulama, değerlendirme ve yaratma düzeylerinde hiç bir soru yer almamıştır.

Üst bilişsel düzey açısından oransal olarak ele alındığında soruların %100'ün alt düzey basamaklarda hatta neredeyse tamamına yakının alt düzey basamağının ikinci seviyesinde yer alan anlama düzeyine yerleştirilmiş olduğunu görmekteyiz. Toplam soru sayısı içerisinde yalnızca 2 sorunun hatırlama ve geri kalan 18 sorunun anlama düzeyinde yer aldığı görülmektedir. Bu durum soruların alt düzey bilişsel süreç basamaklarında sorulduğunu göstermektedir. Bilgi birikimi bakımından ele alındığında ise %70 gibi ciddi bir oranın olgusal ve geri kalan %30'un da kavramsal bilgi boyutunda olduğu bulgulardan anlaşılmaktadır. İşlemsel ve üstbilişsel bilgiye ait ise herhangi bir soru bulunmamaktadır.

4.3.7 2010 Yılı 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Soruları

2010 yılı SBS'de sorulan Sosyal Bilgiler soru sayısı 16'dır. Soruların YBT'nin bilişsel süreç boyutuna göre hangi sorunun hangi düzeyde yer aldığı Ek-5'te sunulmuştur. Aşağıda yer alan tablo 19'da 2009 yılında sorulan Sosyal Bilgiler sorularının bilişsel boyut açısından dağılımını vermiştir.

Tablo 19 2010 SBS 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Sorularının YBT'ye Göre Dağılımı

BİLİŞSEL SÜREÇ BOYUTU														
BİLGİ BİRİKİMİ	1. HATIRLAMA		2. ANLAMA		3. UYGULAMA		4. ÇÖZÜMLEME		5. DEĞERLENDİRME		6. YARATMA		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
OLGUSAL BİLGİ	1	6,25	10	62,50	0	0,00	1	6,25	0	0,00	0	0,00	12	75,00
KAVRAMSAL BİLGİ	0	0,00	1	6,25	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	6,25
İŞLEMSEL BİLGİ	1	6,25	0	0,00	2	12,50	0	0,00	0	0,00	0	0,00	3	18,75
ÜSTBİLİŞSEL BİLGİ	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Toplam	2	12,50	11	68,75	2	12,50	1	6,25	0	0,00	0	0,00	16	100,00

Yukarıdaki tabloya göre, SBS’de sorulan 16 Sosyal Bilgiler sorusunun 12’si (%75) olgusal bilgi, 1’i (%6,25) kavramsal bilgi ve 3’ü (%18,75) işlemsel bilgi düzeyindedir. Üstbilişsel bilgi türünde hiçbir soruya yer verilmediği tablo 4.11’de görülmektedir. Olgusal bilgi türünde 1 soru (%6,25) hatırlama, 10 soru (%62,50) anlama ve 1 soru (%6,25) çözümlenme basamağındadır. Kavramsal bilgi türünde ise 1 soru (%6,25) bulunmaktadır. İşlemsel bilgi düzeyinde yer alan soruların 1’i (%6,25) hatırlama ve 2’si (%12,50) uygulama düzeyindedir. Değerlendirme ve yaratma basamaklarında hiçbir soru bulunmamaktadır.

Üst düzey bilgi birikimi bakımından ele alındığında toplam değer içerisinde sadece üst düzey bilişsel basamağın en altında yer alan çözümlenmeye ait değer olduğu görülmektedir. Bu değer oransal olarak ifade edildiğinde toplam oran içerisinde yalnızca %6,25’den (1 sorudan) oluşmuştur. Geri kalan kısım ise alt düzey bilişsel süreçlere aittir. Bu süreçler içerisinde dağılım ele alındığında %12,50 hatırlama, %68,75 anlama ve %12,50 uygulamadır. Görüldüğü gibi yaklaşık %70’e yakın bir oran anlama boyutunda yer almıştır. Hatırlama ve uygulama boyutları eşit oranlara sahipken çözümlenme basamağı en az değere sahiptir. Bu durum 2010 SBS Sosyal Bilgiler 6. sınıf sorularının alt düzey bilişsel basamaklarını (%93,75) ölçmeye yönelik olduğunu göstermektedir.

4.3.8 2010 Yılı 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Soruları

2010 yılı SBS 7. sınıf Sosyal Bilgiler dersinden 18 soru sorulmuştur. Soruların hangi basamakta yer aldığına dağılımı Ek-5’te sunulmuştur. Aşağıda yer alan tablo 20’de ise sorulan soruların YBT’ye göre bilişsel boyut açısından dağılımını verilmiştir.

Tablo 20 2010 SBS 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Sorularının YBT'ye Göre Dağılımı

BİLİŞSEL SÜREÇ BOYUTU														
BİLGİ BİRİKİMİ	1. HATIRLAMA		2. ANLAMA		3. UYGULAMA		4. ÇÖZÜMLEME		5. DEĞERLENDİRME		6. YARATMA		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
OLGUSAL BİLGİ	6	33,33	3	16,67	0	0,00	2	11,11	0	0,00	0	0,00	11	61,11
KAVRAMSAL BİLGİ	1	5,56	5	27,78	1	5,56	0	0,00	0	0,00	0	0,00	7	38,89
İŞLEMSEL BİLGİ	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
ÜSTBİLİŞSEL BİLGİ	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Toplam	7	38,89	8	44,44	1	5,56	2	11,11	0	0,00	0	0,00	18	100,00

Tablo 20'e göre, SBS'de sorulan 18 sorusunun 11'si (%61,11) olgusal bilgi türündedir. Olgusal bilgi türünde bulunan soruların 6'sı (%33,33) hatırlama, 3'ü (%16,67) anlama ve 2'si (%11,11) çözümleme basamağına yerleştirilmiştir. Kavramsal bilgi boyutunda yer alan 7 (%38,89) sorunun 1'i (%5,56) kavramsal hatırlama 5'i (%27,78) kavramsal anlama ve 1'i (%5,56) kavramsal uygulama düzeyinde yer almaktadır. İşlemsel ve üstbilişsel bilgi türünde hiçbir soruya yer verilmemiştir. Ayrıca değerlendirme ve yaratma basamaklarında soruların bulunmadığı gözlemlenmektedir.

Alt düzey bilişsel basamaklara göre soruların dağılımı değerlendirildiğinde neredeyse soruların tamamına yakını alt düzey bilişsel basamaklarda yoğunlaşmıştır. Sadece üst düzey bilişsel basamağın en alt düzeyinde yer alan çözümleme düzeyinde 2 (%11,11) sorunun yer aldığını görmekteyiz. Geri kalan %88,89 oranı alt bilişsel basamaklara ait olduğu görülmektedir. Sıra ile ele alındığında en alt düzeyde yer alan %38,89'u hatırlama %44,44'ü anlama ve son olarak %5,56'sı uygulama basamağında yer almıştır. Yukarıda yer verilen bulgular ışığında sorulan soruların alt düzey bilişsel basamaklarda olduğu ve üst düzey bilişsel basamaklara yer verilmemiştir. Bilgi birikimi bakımından değerlendirildiğinde ise işlemsel ve üstbilişsel bilgi türünde hiçbir soru yer almazken

%61,11 gibi ciddi bir oranın olgusal ve %38,98 gibi önemli bir oranın da kavramsal bilgi boyutunda yer almıştır.

4.3.9 2010 Yılı 8. Sınıf Sosyal Bilgiler Soruları

2010 yılı 8. sınıf SBS Sosyal Bilgiler dersine yönelik 20 soru sorulmuştur. Soruların dağılımı Ek-5’te yer alan tabloda verilmiştir. Tablo 21’de 2010 yılı 8. sınıf SBS Sosyal Bilgiler sorularının YBT’nin basamaklarına göre dağılımı verilmiştir.

Tablo 21 2010 SBS 8. Sınıf Sosyal Bilgiler Sorularının YBT’ye Göre Dağılımı

BİLİŞSEL SÜREÇ BOYUTU														
BİLGİ BİRİKİMİ	1. HATIRLAMA		2. ANLAMA		3. UYGULAMA		4. ÇÖZÜMLEME		5. DEĞERLENDİRME		6. YARATMA		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
OLGUSAL BİLGİ	0	0,00	6	30,00	0	0,00	5	25,00	0	0,00	0	0,00	11	55,00
KAVRAMSAL BİLGİ	0	0,00	6	30,00	0	0,00	3	15,00	0	0,00	0	0,00	9	45,00
İŞLEMSEL BİLGİ	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
ÜSTBİLİŞSEL BİLGİ	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Toplam	0	0,00	12	60,00	0	0,00	8	40,00	0	0,00	0	0,00	20	100,00

Tablo 21’de görüldüğü üzere, 8. Sınıf Sosyal Bilgiler SBS sorularının 11’i (%55) olgusal bilgi türündedir. Olgusal bilgiyi anlama düzeyinde 6 (%30) ve olgusal bilgiyi çözümleme düzeyinde 5 (%25) soru bulunmaktadır. Geri kalan toplam 9 soru (%45) kavramsal bilgi düzeyinde olduğu ve bunlarında 6’sının (%30) anlama ve 3’ünün (%15) çözümleme basamağında olduğu tabloda verilmiştir. İşlemsel ve üstbilişsel bilgi türünde hiçbir soruya yer verilmemiş ayrıca hatırlama, uygulama, değerlendirme ve yaratma basamaklarında da soruların bulunmadığı görülmektedir.

Alt düzey bilişsel basamaklardan sadece anlama basamağında soruların yerleştirildiği hatırlama ve uygulama basamaklarına ise soruların yerleştirilmemiş olduğu görülmektedir. Oransal olarak ifade edildiğinde ise soruların yarısından fazlasının (%60) anlama basamağında olduğu görülmektedir. Üst düzey bilişsel basamaklardan çözümlenme basamağında soru oranının %40 olduğu görülmektedir. Bu oran neredeyse soruların yarısının üst düzey bilişsel basamaklarda olduğunu göstermektedir. Fakat üst düzey bilişsel basamakların en alt düzeyinde soruların yer almış olması dikkat çekicidir. Çünkü daha üst düzey olan değerlendirme ve yaratma basamaklarında hiçbir soruya rastlanmamıştır. Her ne kadar soruların oransal olarak üst bilişsel basamaklara yönelik olduğu düşünülse de üst düzey bilgi birikiminde yer alan işlemsel ve üstbilişsel bilgi birikimine yer verilmemiş olması bu durumu tam olarak doğrulamamaktadır.

4.3.10 2011 Yılı 8. Sınıf Sosyal Bilgiler Soruları

2011 yılı 8. sınıf SBS’de Sosyal Bilgiler dersinden 20 soru sorulmuştur. Soruların dağılımı Ek-5’te sunulmuştur. Aşağıda yer alan tablo 22’de ise soruların YBT’nin basamaklarına göre dağılımı verilmiştir.

Tablo 22 2011 SBS 8. Sınıf Sosyal Bilgiler Sorularının YBT’ye Göre Dağılımı

BİLİŞSEL SÜREÇ BOYUTU														
BİLGİ BİRİKİMİ	1. HATIRLAMA		2. ANLAMA		3. UYGULAMA		4. ÇÖZÜMLEME		5. DEĞERLENDİRME		6. YARATMA		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
OLGUSAL BİLGİ	8	40,00	8	40,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	16	80,00
KAVRAMSAL BİLGİ	1	5,00	3	15,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	4	20,00
İŞLEMSEL BİLGİ	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
ÜSTBİLİŞSEL BİLGİ	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Toplam	9	45,00	11	55,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	20	100,00

Yukarıdaki yer alan tablo 22'ye göre, SBS'de sorulan 20 Sosyal bilgiler sorusunun 16'sı (%80) olgusal bilgi, 4'ü (%20) kavramsal bilgi düzeyindedir. İşlemsel bilgi ve üstbilişsel bilgi türünde hiçbir soruya yer verilmediği görülmektedir. Olgusal bilgi türünde yer alan soruların 8'i (%40) hatırlama ve 8'i (%40) anlama basamağındadır. Kavramsal bilgi türünde yer alan 4 kazanımın 1'i (%5) hatırlama ve 3'ü (%15) anlama düzeylerindedir. 2011 yılında SBS'de sorulan Sosyal Bilgiler sorularının hiç birinin uygulama, çözümlenme, değerlendirme ve yaratma basamaklarında bulunmadıkları görülmektedir.

Alt düzey bilişsel süreç basamaklarından hatırlama basamağında 9, anlama basamağında 11 soru bulunmaktadır. Oransal olarak ifade edildiğinde %45'i hatırlama ve %55'i anlamadır. Bu durumda en fazla sorunun anlama daha sonra ise hatırlama düzeylerinde yer aldığı anlaşılmaktadır. Toplamda ise %100'ün alt düzey bilişsel süreç boyutunda yer aldığı ve üst düzey bilişsel süreç boyutunda hiçbir sorunun yer almadığı görülmektedir. Bilgi birikimi bakımından ele alındığında neredeyse tamamına yakının olgusal ve önemli bir oranında kavramsal bilgi türünde yer aldığı görülmektedir. Ayrıca işlemsel ve üstbilişsel bilgiye yer verilmemiş olduğu görülmektedir. Oransal olarak ifade edildiğinde ise olgusal bilgi %80 ve kavramsal bilgi %20'dir. Bu durum soruların tamamının alt düzey bilişsel basamaklarda olduğunu göstermektedir. Soruların yarısından fazlasının anlama ve yarıya yakınının ise hatırlama düzeyinde olduğu elde edilen bulgulardan anlaşılmaktadır.

4.3.11 2012 Yılı 8. Sınıf Sosyal Bilgiler Soruları

2012 yılı 8. sınıf SBS'de Sosyal Bilgiler dersinden 20 soru sorulmuştur. Soruların dağılımı Ek-5'te sunulmuştur. Aşağıda yer alan tablo 23'te ise sorulan soruların YBT'nin bilişsel boyut açısından dağılımı gösterilmiştir.

Tablo 23 2012 SBS 8. Sınıf Sosyal Bilgiler Sorularının YBT'ye Göre Dağılımı

BİLİŞSEL SÜREÇ BOYUTU														
BİLGİ BİRİKİMİ	1. HATIRLAMA		2. ANLAMA		3. UYGULAMA		4. ÇÖZÜMLEME		5. DEĞERLENDİRME		6. YARATMA		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
OLGUSAL BİLGİ	1	5,00	12	60,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	13	65,00
KAVRAMSAL BİLGİ	2	10,00	2	10,00	0	0,00	3	15,00	0	0,00	0	0,00	7	35,00
İŞLEMSEL BİLGİ	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
ÜSTBİLİŞSEL BİLGİ	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Toplam	3	15,00	14	70,00	0	0,00	3	15,00	0	0,00	0	0,00	20	100,00

Tablo 23'e göre, SBS 2012'de sorulan 20 Sosyal bilgiler sorusunun 13'ünü (%65) olgusal bilgi oluşturmaktadır. Olgusal bilgi türünde oluşturan sorulardan 1'i (%5) hatırlama, 12'si (%60) anlama seviyesindedir. Kavramsal bilgi düzeyinde ise toplam 7 (%35) soru yer almıştır. Kavramsal bilginin bilişsel süreç boyutuna göre dağılımı değerlendirildiğinde 2'si (%10) hatırlama, 2'si (%10) anlama ve 3'ü (%15) çözümleme düzeylerindedir. İşlemsel bilgi ve üstbilişsel bilgi türünde hiçbir soruya yer verilmediği görülmektedir. 2012 yılı SBS'de sorulan Sosyal Bilgiler sorularının hiçbirinin uygulama, değerlendirme ve yaratma basamaklarında bulunmadıkları görülmektedir.

Üst düzey bilişsel basamaklardan olan çözümleme basamağında 3 sorunun yer aldığı görülmektedir. Oransal olarak ifade edildiğinde %15'dir. Değerlendirme ve yaratma üst düzey basamaklarında hiçbir soruya yer verilmediği görülmektedir. Alt düzey bilişsel seviyede yer alan hatırlama %15, anlama %70 ve toplam ise %85 oranının, alt düzey bilişsel basamaklara ait olduğu görülmektedir.

Genel olarak sorular değerlendirildiğinde neredeyse tamamına yakınının alt düzey bilişsel basamakta olduğu söylenebilir. Çok nispi bir oranınsa üst düzey basamağın en alt düzeyinde yer alan çözümleme basamağındadır. Bilgi birikimi bakımından ise 13

sorunun olgusal ve 7 sorunun kavramsal bilgi birikiminde yer aldığı ve dolayısıyla tüm soruların bu iki seviyede yer almış olduğu görülmektedir. Oransal olarak ise %65 olgusal bilgi ve %35 kavramsal bilgi birikimi boyutunda yer almıştır. İşlemsel ve üstbilişsel bilgi birikimi boyutunda ise herhangi bir soruya rastlanmamıştır. Genel olarak 2012 sorularının alt düzey bilişsel basamakları ölçmeye yönelik olduğu söylenebilir.

4.3.12 2013 Yılı 8. Sınıf Sosyal Bilgiler Soruları

2013 yılı 8. sınıf SBS’de Sosyal Bilgiler dersinden 20 soru sorulmuştur. Soruların dağılımı Ek-5’te sunulmuştur. Aşağıda yer alan tablo 24’te ise soruların YBT’ye göre bilişsel boyut açısından dağılımı gösterilmiştir.

Tablo 24 2013 SBS 8. Sınıf Sosyal Bilgiler Sorularının YBT’ye Göre Dağılımı

BİLİŞSEL SÜREÇ BOYUTU														
BİLGİ BİRİKİMİ	1. HATIRLAMA		2. ANLAMA		3. UYGULAMA		4. ÇÖZÜMLEME		5. DEĞERLENDİRME		6. YARATMA		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
OLGUSAL BİLGİ	0	0,00	8	40,00	0	0,00	1	5,00	0	0,00	0	0,00	9	45,00
KAVRAMSAL BİLGİ	1	5,00	6	30,00	0	0,00	4	20,00	0	0,00	0	0,00	11	55,00
İŞLEMSEL BİLGİ	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
ÜSTBİLİŞSEL BİLGİ	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Toplam	1	5,00	14	70,00	0	0,00	5	25,00	0	0,00	0	0,00	20	100,00

Tablo 24’te görüldüğü üzere, soruların 20 Sosyal Bilgiler sorusunun 9’u (%45) olgusal bilgi, 11’i (%55) kavramsal bilgi düzeyindedir. İşlemsel bilgi ve üstbilişsel bilgi türünde hiçbir soruya yer verilmemiştir. Olgusal bilgi türünde yer alan soruların 8’i (%40) anlama ve 1’i (%5) çözümlenme basamağındadır. Kavramsal bilgi türünde yer alan soruların 1’i (%5) hatırlama, 6’sı (%30) anlama ve 4’ü (%20) çözümlenme

düzeyindedir. 2013 yılı SBS Sosyal Bilgiler sorularının hiçbirinin uygulama, değerlendirme ve yaratma basamaklarında bulunmadıkları görülmektedir.

Üst düzey bilgi birikimi bakımından ele alındığında % 25 çözümlene basamağına ait olduğu görülmektedir. Diğer üst düzey basamaklarda yer alan değerlendirme ve yaratma basamağına ait hiçbir soruya yer verilmemiştir. Alt düzey bilişsel süreç basamakları içerisinde dağılımı ele alındığında ise 1 soru hatırlama, 14 soru ise anlama düzeyindedir. Alt düzey bilişsel seviye içerisinde en üst basamakta yer alan uygulama basamağına hiçbir sorunun yer almadığı görülmektedir. Oransal olarak ise soruların %5'i hatırlama ve %70'i anlama basamağındadır. Toplamda %75'i alt düzey basamaktadır. Bu bulgulardan yola çıkarak SBS 2013 sorularının alt düzey basamaklarda olduğunu dolayısıyla soruların çok büyük bir bölümünün alt bilişsel süreçte yoğunlaşmış olduğu söylenebilir.

4.4 Seviye Belirleme Sorularının Yıllara Göre Dağılımı ile Elde Edilen Bulgular

4.4.1 6. Sınıf Düzeyi Seviye Belirleme Sınav Sorularının Yıllara Göre Dağılımı

2008- 2010 yılları arasında 6. sınıf SBS Sosyal Bilgiler sorularının YBT'ye göre dağılımı tablo 25'te ele alınmıştır. Üç yıl içerisinde sorulan Sosyal Bilgiler soru sayısı 48'dir. Tablo 25'te görüldüğü üzere, 2008 yılında hatırlama bilişsel boyutuna toplam 1 soru yer almaktayken 2009 ve 2010 yılında 2 şer soru yer almaktadır. YBT'nin anlama boyutunda 2008 yılında 8, 2009 yılında 9 ve 2010 yılında ise 11 sorunun yer aldığı görülmektedir. Uygulama boyutunda ise 2008 yılında 5, 2009 yılında 1 ve 2010 yılında 2 soru bulunmaktadır. Taksonominin çözümlene boyutu değerlendirildiğinde; 2008 yılında 2, 2009 yılında 3 ve 2010 yılında 1 soru bulunmaktadır.

Tablo 25 2008-2010 Yılı SBS 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Sorularının YBT'ye Göre Yıllara Dağılımı

BİLİŞSEL SÜREÇ BOYUTU	BİLGİ BİRİKİMİ BOYUTU																										
	OLGUSAL BİLGİ						KAVRAMSAL BİLGİ						İŞLEMSEL BİLGİ						ÜSTBİLİŞSEL BİLGİ						TOPLAM		
	2008		2009		2010		2008		2009		2010		2008		2009		2010		2008		2009		2010				
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	F	%	f	%	f	%	
HATIRLAMA	1	6.25	2	12.5	1	6.25	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	6.25	0	0	0	0	0	0	5	10.42
ANLAMA	4	25	5	31.3	10	62.5	4	25	4	25	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	27	56.25
UYGULAMA	0	0	0	0	0	0	5	31.3	0	0	1	6.25	0	0	1	6.25	2	12.5	0	0	0	0	0	0	0	9	18.75
ÇÖZÜMLEME	2	12.5	2	12.5	1	6.25	0	0	0	0	0	0	0	0	1	6.25	0	0	0	0	0	0	0	0	0	6	12.5
DEĞERLENDİRME	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
YARATMA	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	6.25	0	0	1	2.08	
TOPLAM	7	43.8	9	56.3	12	75	9	56.3	4	25	1	6.25	0	0	2	12.5	3	18.8	0	0	1	6.25	0	0	48	100	

Soru dağılımların oranlarına bakıldığında; 2008 yılında hatırlama bilişsel boyutu %6,25, 2009 ve 2010 yılında ise %12,50'dir. YBT'nin anlama boyutunda 2008 yılında %50, 2009 yılında %56,25 ve 2010 yılında ise %68,15 oranında soru görülmektedir. Uygulama boyutunda 2008 yılında %31,25, 2009 yılında %6,25 ve 2010 yılında %12,50'dir. Taksonominin çözümlene boyutu değerlendirildiğinde 2008 yılında %12,50, 2009 yılında %18,75 ve 2010 yılında %6,25 oranında soru bulunduğu görülmektedir. Ayrıca tabloda her üç yılda da değerlendirme basamağında hiç bir sorunun yer almadığı ve sadece 2009 yılında yaratma basamağında 1 soru (%6,25 oranında) olduğu görülmektedir.

Bilgi birikimi açısından yukarıda yer verilen tablo değerlendirildiğinde 2008 yılında olgusal bilgi düzeyinde 7, 2009 yılında 9 ve 2010 yılında ise toplamda 12 soru yer almıştır. Kavramsal bilgi birikimi boyutuna bakıldığı zaman 2008 yılında 9, 2009 yılında 4 ve 2010 yılında ise 1 soru sorulmuştur. YBT'nin işlemsel bilgi boyutunda ise 2008 yılında soru yer almazken 2009 yılında 2 soru 2010 yılında ise 3 soru yer almıştır. Oransal olarak ifade edildiğinde 2008 yılında olgusal bilgi düzeyinde %43,75, 2009 yılında %56,25 ve 2010 yılında %75'dir. Kavramsal bilgi birikimi ise 2008 yılında %56,25, 2009 yılında %25 ve 2010 yılında %6,25 oranındadır. YBY'nin işlemsel bilgi boyutunda 2008 yılında soru yer almazken 2009 yılında %12,50, 2010 yılında ise %18,75'dir.

4.4.2 7. Sınıf Düzeyi Seviye Belirleme Sınav Sorularının Yıllara Göre Dağılımı

2008-2010 yılları arasındaki 7. sınıf SBS Sosyal Bilgiler sorularının YBT'ye göre dağılımı tablo 26'da ele alınmıştır. Üç yıl içerisinde sorulan Sosyal Bilgiler soru sayısı 54'tür. Tablo 26'da, 2008 yılında hatırlama bilişsel süreç boyutunda 1, 2009 ve 2010 yılında 7 soru bulunmaktadır. YBT'nin anlama boyutunda 2008 yılında 15, 2009 ve 2010 yılında 8 soru görülmektedir. Uygulama boyutunda 2008, 2009 ve 2010 yılında 1 soru bulunmaktadır. Taksonominin çözümlene boyutu değerlendirildiğinde ise 2008 yılında 1, 2009 yılında 2 ve 2010 yılında ise soru bulunmamaktadır.

Oransal olarak ele alındığında; 2008 yılında hatırlama bilişsel süreç boyutunda %5,56, 2009 ve 2010 yılında %38,89'dur. Anlama bilişsel süreç boyutunda 2008 yılında %83,33, 2009 ve 2010 yılında %44,44 oranında soru görülmektedir. Uygulama boyutunda 2008, 2009 ve 2010 yılında %5,16'dır. Taksonominin çözümleme boyutu değerlendirildiğinde 2008 yılında %5,16, 2009 yılında %11,11 ve 2010 yılında ise soru bulunmamaktadır. Toplam üç yıl boyunca değerlendirme ve yaratma basamaklarına ait soru görülmemektedir.

Bilgi birikimi açısından yukarıda yer verilen tablo değerlendirildiğinde 2008 yılında olgusal bilgi düzeyinde 9 soru, 2009 yılında 12 soru ve 2010 yılında ise toplamda 11 soruya yer verilmiştir. Kavramsal bilgi birikimi boyutuna bakıldığı zaman 2008 yılında 9 soru, 2009 yılında 4 soru ve 2010 yılında ise 7 soru görülmektedir. YBT'nin işlemsel bilgi boyutunda 2008 yılında 1 soru, 2009 yılında 2 soru bulunmaktadır. 2010 yılında hiç bir soruya yer verilmemiştir. Oransal olarak ifade edildiğinde 2008 yılında olgusal bilgi düzeyinde %50, 2009 yılında %66,67 ve 2010 yılında %61,11'dir. Kavramsal bilgi birikimi; 2008 yılında %44,44 2009 yılında %22,22 ve 2010 yılında %38,39'dur. YBT'nin işlemsel bilgi boyutunda 2008 yılında %5,56, 2009 yılında %11,11 ve 2010 yılında hiçbir soru bulunmamaktadır.

Tablo 26 2008-2010 Yılı SBS 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Sorularının YBT'ye Göre Yıllara Dağılımı

BİLİŞSEL SÜREÇ BOYUTU	BİLGİ BİRİKİMİ BOYUTU																									
	OLGUSAL BİLGİ						KAVRAMSAL BİLGİ						İŞLEMSEL BİLGİ						ÜSTBİLİŞSEL BİLGİ						TOPLAM	
	2008		2009		2010		2008		2009		2010		2008		2009		2010		2008		2009		2010			
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
HATIRLAMA	0	0	4	22.2	6	33.3	1	5.56	3	16.7	1	5.56	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	15	27.77
ANLAMA	8	44.4	8	44.4	3	16.7	7	38.9	0	0	5	27.8	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	31	57.40
UYGULAMA	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	5.56	1	5.56	1	5.56	0	0	0	0	0	0	0	0	3	5.56	
ÇÖZÜMLEME	1	5.56	0	0	2	11.1	0	0	1	5.56	0	0	0	0	1	5.56	0	0	0	0	0	0	0	5	9.25	
DEĞERLENDİRME	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
YARATMA	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
TOPLAM	9	50	12	66.7	11	61.1	8	44.4	4	22.2	7	38.9	1	5.56	2	11.1	0	0	0	0	0	0	0	0	54	100

4.3.3 8. Sınıf Düzeyi Seviye Belirleme Sınav Sorularının Yıllara Göre Dağılımı

2008-2013 yılları arasındaki 8. Sınıf öğrencilerin katılmış olduğu SBS Sosyal Bilgiler sorularının YBT'ye göre dağılımı tablo 27'de verilmiştir. Beş yıl içerisinde yalnızca 2008 yılında 25 soru diğer yıllarda ise 20 soru sorulmuştur. Bu yıllar aralığında sorulan Sosyal Bilgiler soru sayısı 125'tir. Tablo 27'de, hatırlama bilişsel süreç boyutunda 2008 ve 2010 yıllarında soru bulunmazken 2009 yılında 2, 2011 yılında 9, 2012 yılında 3 soru ve 2013 yılında 1 soru bulunmaktadır. Taksonomisinin anlama boyutunda 2008'de 23, 2009'da 18, 2010'da 12, 2011'de 11, 2012'de 14 ve 2013 yılında 14 soru görülmektedir. Uygulama boyutunda ise yalnızca 2008 yılında 2 soru sorulmuştur. Taksonominin çözümlene boyutuna bakıldığında 2010 yılında 8 soru, 2012 yılında 3 soru ve 2013 yılında 5 soru görülmektedir. 2008, 2009 ve 2011 yıllarında ise çözümlene bilişsel boyutunda herhangi bir soru tabloda görülmemektedir.

Oransal olarak ele alındığında ise hatırlama bilişsel süreç boyutunda 2008 ve 2010 yıllarında soru bulunmazken 2009 yılında %10, 2011 yılında %45, 2012 yılında %15 ve 2013 yılında %5 oranındadır. Taksonomisinin anlama boyutunda 2008'de %92, 2009'da %90, 2010'da %60, 2011'de %55, 2012'de ve 2013 yılında ise %70 oranında soru görülmektedir. Uygulama boyutunda ise yalnızca 2008 yılında %8 oranında soru sorulmuştur. Çözümlene boyutuna bakıldığında 2010 yılında %40 soru, 2012 yılında %15 ve 2013 yılında %25 oranında soru bulunmaktadır. 2008, 2009 ve 2011 yıllarında çözümlene bilişsel boyutunda herhangi bir soru oranı tabloda görülmemektedir.

Bilgi birikimi açısından yukarıda yer verilen tablo değerlendirildiğinde 2008 yılında olgusal bilgi düzeyinde 13, 2009'da 14, 2010'da 9, 2011'de 16, 2012'de 13 ve 2013'te 9 soru sorulmuştur. Kavramsal bilgi birikimi boyutuna bakıldığı zaman 2008 yılında 10, 2009 yılında 6, 2010 yılında 9, 2011'de 4, 2012 yılında 7 ve 2013 yılında 11'dir. YBT'nin işlemsel bilgi boyutunda 2008 yılında 2 soru yer almıştır.

Bilgi birikimi boyutu oransal olarak değerlendirildiğinde 2008 yılında olgusal bilgi düzeyinde %52, 2009'da %70, 2010'da %45, 2011'de %80, 2012'de %65 ve 2013'te %45 soru sorulmuştur. Kavramsal bilgi birikimi boyutuna bakıldığında 2008 yılında %40, 2009 yılında %30, 2010 yılında %45, 2011'de %20, 2012 yılında %35 ve 2013

yılında %55'dir. YBT'nin işlemsel bilgi boyutunda ise 2008 yılında %8 oranında soru yer almıştır.

BÖLÜM V

TARTIŞMA VE SONUÇ

Çalışmanın bu bölümünde, çalışmanın amacını gerçekleştirebilmek için verilerinden elde edilen bulgular ve dayanılarak yapılan yorumlarla aşağıda yer verilen sonuçlara ulaşılmıştır. Ayrıca sonuçlardan yola çıkarak gelecekte bu konu hakkında çalışmak isteyen araştırmacılara, öğretim programcılara, ölçme-değerlendirme uzmanlarına ve eğitimle ilgilenen kişilere bazı önerilerde bulunulmuştur.

5.1 Sonuç

Bu çalışmada; 2005 SBÖP’de yer alan genel amaçlar, kazanımlar ve SBS’de sorulan Sosyal Bilgiler sorularının YBT açısından nasıl bir dağılım gösterdiğinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu temel amaç kapsamında Sosyal Bilgiler 2005 Öğretim Programında yer alan genel amaçlar, 6 ve 7. sınıf Sosyal Bilgiler kazanımları ile 8. sınıf İnkılap Tarihi dersi kazanımları YBT çerçevesince ele alınmıştır. Ayrıca YBT açısından SBS 2008-2010 6 ve 7. Sınıf Sosyal Bilgiler sorularıyla SBS 2008-2013 8. Sınıf Sosyal Bilgiler sorularının nasıl bir dağılım gösterdiğine bakılmıştır. Bunlarla birlikte YBT açısından 6, 7 ve 8. sınıflara uygulanan SBS Sosyal Bilgiler sorularının yıllara göre nasıl bir dağılım gösterdiği belirlenmeye çalışılmıştır. Son olarak ise SBS’de sorulan Sosyal Bilgiler sorularının SBÖP’yle paralel olup olmadığı bulgular yardımıyla belirlenmeye çalışılmıştır.

Ülkemizde yenilenen SBÖP’yle, Sosyal Bilgiler dersinin amaçlarında ve hedeflerinde değişikliğe gidilmiştir. Bilgiyi sunulduğu şekilde tekrar eden bireyler yerine; bilgiyi eleştiren, sorgulayan, toplumsal olarak haklarını bilen ve kullanan aktif katılımlı vatandaşlar yetiştirmek amaçlanmıştır. Dolayısıyla hazırlanan programlardan beklenen temel gaye; öğrencileri üst düzey bilişsel seviyeye eriştirecek nitelikte olmasıdır. Bunu belirleyecek olan unsur ise programda öğrenciye sunulmak üzere hazırlanan programın amaçları ve kazanımlarıdır. Bu amaçlar ve kazanımlar sayesinde öğrenciler kendilerine sunulan hedefleri gerçekleştirmeye çalışırlar. Programda yer alan amaçlar ve kazanımlar

ne kadar öğrenciyi hayata hazırlamaya yönelik olursa öğrenci o kadar hayatın içinde rol oynamış olacaktır. Bu amaçlar çerçevesince hazırlanan 2005 Öğretim Programı'nın amaçları kazanımları YBT'ye göre ele alınmıştır. Ayrıca programın amaçları, kazanımları ve değerlendirme unsurunun (SBS) YBT'ye göre dağılımlarının nasıl olduğu ele alınmıştır. Bu problemler doğrultusunda bulgulardan yola çıkılarak programın amaçları, kazanımları ve SBS'ye ilişkin aşağıda yer alan sonuçlara ulaşılmıştır.

SBÖP'de yer alan 7. sınıf sonunda öğrenciyi kazandırılması planlanan amaçlar ve YBT'nin bilişsel basamaklarına göre dağılımı ele alındığında incelenen bulgular sonucunda en yüksek oranın anlama basamağına ait olduğu görülmüştür. İkinci sırada ise uygulama basamağı yer almıştır. Hatırlama ve çözümleme basamakları ise aynı oranla üçüncü sıradadır. Bu sonuca dayalı olarak programda yer alan amaçların çok büyük bir bölümü taksonominin alt düzey basamaklarında yer almıştır. Ayrıca çok az bir oranın, üst düzey bilişsel basamaklara yönelik olduğu görülmüştür. Literatür incelendiğinde, program amaçlarının çoğunlukla alt düzey basamakta olduğu anlaşılmaktadır. Gökler (2012)'in, yapmış olduğu çalışmada, İngilizce Öğretim Programı hedeflerinin tamamının YBT'nin alt düzey basamaklarında olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu durum yapılan bu çalışmayla paralellik göstermektedir. Çünkü bu çalışmada her ne kadar tamamı olmasa da %84,21 oranında program amaçlarının alt düzeyde yer aldığı görülmüştür. Amaçların alt basamakta yoğunlaşmış olması; öğrencilerden beklenen amaçların yaşama uygulanabilirliğinin az olduğunu göstermektedir. Çünkü alt düzey bilişsel süreçte yer alan hedefler ve kazanımlar daha çok hatırlamayı gerektirir (Anderson vd., 2014; Bloom, 1979). Oysa bir davranışın ya da bilişin hayata uygulanması üst düzey bilişsel sürece daha uygundur (Başbay, 2007). Değerlendirme ve yaratma basamaklarında amaçların yer almadığı görülmüştür. Üst bilişsel sürecin en altında yer alan çözümleme basamağına ise %15,79 oranında amaca yer verilmiştir. Bilgi birikimi açısından dağılım değerlendirildiğinde yalnızca olgusal ve kavramsal bilgi birikimine yer verildiği işlemsel ve üstbilişsel bilgi türüne ise yer verilmediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum alt düzey bilişsel basamakta yer alan hedefler genel olarak alt bilgi birikimleri boyutunda yer alır (Anderson vd., 2014) görüşünü doğrulamaktadır.

Programın kazanımlarına ilişkin sonuçlar değerlendirildiğinde; 6. sınıf SBÖP’de yer alan kazanımların genel olarak üst düzey bilişsel süreçte yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır. Fakat alt düzey bilişsel süreç basamaklarında yer alan oranla üst düzey bilişsel süreçte yer alan oran oldukça yakındır. Çünkü oransal olarak ele alındığında %52,64 üst düzey %47,36 oranının alt düzey olduğu görülmüştür. Üst düzey bilişsel süreç oranı fazla olmasına rağmen kazanımların büyük bir oranı alt düzey bilişsel süreç basamağı olan anlamada yoğunlaşmış olması dikkat çekicidir. Benzer şekilde Bekdemir ve Selim (2008) çalışmalarında Matematik Öğretim Programı kazanımlarının daha çok anlama basamağında yoğunlaştığı sonucuna ulaşmıştır. Kazanımların taksonomi tablosuna göre dağılımları ele alındığında oransal bir dağılımın olmadığı bazı bilişsel süreçlere ilişkin kazanımların oranı fazlayken bazı bilişsel süreçlerin ihmal edildiği görülmüştür. Ayrıca bilgi birikimi seviyesinde bulunan işlemsel ve üstbilişsel bilgi basamaklarının boş kaldığı da görülmüştür.

7. Sınıf kazanımları ele alındığında ise alt bilişsel süreç basamaklarında yer alan kazanım oranının nispeten üst düzey bilişsel basamakta yer alan orandan fazla olduğu görülmüştür. Fakat genel olarak oran değerlendirildiğinde her iki düzeyde birbirine oldukça yakındır. Çünkü kazanımların %44,44’ü üst düzey ve %55,56’sı alt düzey bilişsel süreçte yer almıştır. 2005 Öğretim Programıyla amaçlanan düşünceyle program kazanımlarının bilişsel dağılım oranları sonucu ile tam olarak örtüşmediği belirtilebilir. Çünkü öğretim programı değişikliğiyle yapılmak istenilen öğrencinin öğrendiği bilgileri ve edindiği becerileri yaşadıkları ortamda kullanmalarını sağlamaktır (MEB, 2005). Fakat araştırmanın sonuçları ele alındığında bu durumun pek mümkün olmadığı söylenebilir. Çünkü kazanımların yarısı (%50) alt bilişsel sürecin ikinci basamağında (anlama) yoğunlaştığı görülmüştür. Bu durumdan yola çıkarak 7. Sınıf öğrencilerinden beklenen durumun daha çok kendilerine sunulan bilgiyi sadece değişik bir biçimde sunmalarını beklemek olduğu ifade edilebilir (Anderson, 2005; Anderson vd., 2014; Forehand, 2010; Krathwohl, 2002). Öğrencinin öğrendiklerini günlük yaşamda kullanabilmeleri için öğrendiklerini sadece uzun süreli bellekten çağırmadan çok daha fazlasına ihtiyaç duyacakları düşünülmektedir. Dolayısıyla öğrencinin öğrendiğini uygulamasını gerektirecek basamaklarda kazanıma yer verilmeği ve bilgi birikimi

olarak da işlemsel ve üstbilişsel başmağın bošta olduğu görülmüştür. Benzer şekilde Gazel ve Erol'un (2012) yaptıkları çalışmada da Sosyal Bilgiler 7. Sınıf kazanımlarının kavrama düzeyinde yoğunlaşmıştır. Bu durumdan yola çıkarak bu çalışmayla örtüştüğü söylenebilir. Çünkü kazanımların yarısının anlama basamağında yer aldığı Tablo 11'de görülmektedir.

8. Sınıf İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi kazanımları YBT'ye göre dağılımı ele alındığında kazanımların ciddi bir oranının üst bilişsel seviyede yer aldığı fakat buna karşın alt düzeyde yer alan kazanım oranının da azımsanmayacak ölçüde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Daha açık bir ifade ile %46,67 oranında alt bilişsel süreç %53,33 oranında da üst bilişsel süreçlerde kazanımlar yer almıştır. Tahaoğlu'nun (2014) Edebiyat Öğretim Programına yönelik yaptığı çalışmada, program kazanımlarının alt düzey bilişsel basamaklarda yer aldığı ve yeterince üst düzey basamaklarda yer alacak kazanımlara rastlanmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan bu çalışmayla Tahaoğlu'nun çalışması kısmen paralellik göstermektedir. Çünkü çalışma bulguları ele alındığında kazanımların ciddi bir oranın anlama basamağında yer almış olduğu, çözümleme ve değerlendirme basamaklarında yer alan kazanım oranının yakın olduğu fakat yaratma düzeyinde hiçbir kazanımın yer almadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum sonucunda her ne kadar programda yer alan kazanımlar üst düzeyde yer alıyor görünse de kazanımların belli alanlarda yoğunlaşmış olduğunu sonucuna ulaşabiliriz.

Programın amaçları ve kazanımları genel olarak değerlendirildiğinde amaçların % 84,21 (anlama %36,84, uygulama %31,58 ve hatırlama %15,79) gibi ciddi bir oranın alt düzey basamaklarda yer aldığı ve sadece %15,79 (çözümleme) gibi az bir oranın üst düzey bilişsel sürece ait olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bilgi birikimi açısından ele alındığında %63,16'sı olgusal bilgi ve %36,84'nün kavramsal bilgi basamağındadır. Amaçlar, YBT'nin bilişsel süreç ve bilgi birikimi boyutu açısından eşit dağılmamıştır. Sosyal Bilgiler 6. sınıf kazanımlarının %47,36'si (%39,47 anlama, %15,79, hatırlama, %5 yaratma, %2,63 uygulama) alt düzey, %52,64'ü üst düzey bilişsel süreç basamaklarda (%31,58 çözümleme, %15,79 değerlendirme ve %5,29 yaratma) yer almıştır. Sosyal Bilgiler 7. sınıf kazanımlarının %55,56 oranında alt düzey bilişsel basamaklarda (%36,11 çözümleme %8,33 değerlendirme) yer aldığı ve %44,44'ünün üst düzey basamaklarında (%50 anlama, %2,78 hatırlama ve uygulama) olduğu

sonucuna ulaşılmıştır. 8. Sınıf kazanımların ise % 44'ü alt düzey bilişsel basamakta (%44 anlama) ve %56'nın üst düzey basamakta (%28 çözümlleme ve %25 değerlendirme) yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır. Tüm bu sonuçlara bakılarak gerek program amaçları gerekse program kazanımlarının taksonomide yer aldığı en yüksek oran anlama basamağındadır. Yine gerek program amaçlarının dağılımı gerekse kazanımların YBT açından basamaklara dağılımı eşit değildir. Bilişsel süreç açısından değerlendirme ve yaratma basamağı, bilgi birikimi boyutu açısından ise işlemsel ve üstbilişsel bilgi boyutu basamaklarının ihmal edildiği belirtilebilir. Bu alana yönelik olarak yapılan çalışmalarda da benzer sonucuna ulaşılmıştır (Eroğlu, 2007; Erdoğan ve Kuzu, 2014; Gökler, Apay ve Arı, 2012; Kablan, Baran ve Hazar, 2013; Özdemir, Altıok ve Baki, 2015).

2008- 2013 yılları arasında toplam 227 SBS Sosyal Bilgiler sorusu değerlendirmeye tabi tutulmuştur. Bulgulardan yola çıkarak genel olarak SBS sorularına ilişkin şu sonuçlara ulaşılmıştır:

2008 yılında SBS Sosyal Bilgiler 6. sınıf dersine yönelik sorulan soruların alt düzey bilişsel basamaklarda (%6,25 hatırlama, %50 anlama, %31,25) yer aldıkları ve çok az bir oranın (%12,50) üst bilişsel basamağın en alt seviyesini oluşturan çözümlleme basamağında olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla %87,50 gibi çok ciddi bir oranın alt düzey bilişsel süreçtedir. Bu durum, SBS Sosyal Bilgiler soruların alt düzey bilişsel süreç becerilerini ölçmeye yönelik olduğunu ve çok nispi oranda üst düzey bilişsel sürece yönelik sorular sorulduğu göstermektedir.

2008 yılı 7. sınıf SBS soruların da YBT açısından 6. sınıf bilişsel süreç basamaklarına göre dağılımıyla benzerdir. Çünkü soruların neredeyse tamamı (%94,44) alt bilişsel basamaklarda (%5,56 hatırlama, %83,33 anlama ve %5,56 uygulama) yer almıştır.

Üst düzey olarak nitelendirilen çözümlleme basamağında sadece %5,56 gibi çok cüzi bir orana ulaşılmıştır. 8. sınıf düzeyinde sorulan SBS soruların bilişsel basamaklar açısından 6 ve 7. sınıf soruları YBT tablosuna dağılımının çok benzerlik göstermektedir. Çünkü sorulan soruların tamamının alt düzey basamaklarda yer aldığı hatta neredeyse 7. ve 6. Sınıf sorularında olduğu gibi anlama basamağına (%92) yoğunlaştığı ve çok az bir değerin (%8) uygulama basamağında olduğu sonucuna ulaşılmıştır. 2008 yılı SBS

Sosyal Bilgiler sorularının her üç sınıf düzeyinde %85'ten fazla bir oranla YBT'nin alt bilişsel süreç basamağında olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışmanın sonucuyla örtüşen İskenderoğlu, Erkan ve Serbest'in (2013) çalışmalarında, 2008-2013 yılları arasında SBS Matematik soruları PISA Matematik yeterlilik ölçeği açısından değerlendirilmiştir. Yaptıkları çalışma sonucunda soruların üst düzeyde yer almadığı sonucuna ulaşmışlardır. Bu çalışmayla paralel olan diğer bir çalışma ise Güven (2014)'in Fen ve Teknoloji alanına yönelik yaptığı çalışmadır.

SBS 2009 6. sınıf soruları, YBT'nin bilişsel süreç boyutuna göre dağılımı incelendiğinde soruların %75'nin alt düzey bilişsel basamaklarda (%12,50 hatırlama, %56 anlama ve %6,25 uygulama) bulunduğu ve %25'in üst düzey basamaklarda (%18,75 ve %6,25 yaratma) bulunduğu görülmüştür. 7. sınıf Sosyal Bilgiler sorularının 2009 yılında dağılımının 6. sınıfla hemen hemen benzer olduğu fakat 7.sınıf düzeyinde daha yüksek oranla soruların alt basamakta yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır. Soruların % 91,89'u alt düzey ve %11,11'i üst düzey bilişsel süreç boyutunda yer aldığı görülmüştür. Keskin ve Aydın (2011)'in çalışmalarında, 2009 yılı SBS Fen ve Teknoloji'de sorulan sorular YBT açısından ele almışlar ve soruların düzeylerinin hatırlamak ve anlamak seviyesinde olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu durum değerlendirilen bu çalışmayla örtüşmektedir. 2009 8. sınıf düzeyine yönelik SBS soruları, YBT'nin bilişsel süreç boyutu açısından değerlendirildiğinde %100'ün alt düzey basamaklarda hatta neredeyse tamamının anlama düzeyine yerleştirilmiş olduğunu sonucuna varılmıştır. Aynı şekilde Gökler, Apay ve Arı (2012)'nin yaptıkları çalışmada da 2009 yılı SBS İngilizce sorularının YBT'nin bilişsel süreç dağılımına göre dağılımın nasıl olduğunu belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmada, soruların tamamının alt düzey bilişsel süreçte yer aldığını ortaya koymuşlardır. 2009 yılı SBS sorularının ele alınan sınıflar açısından değerlendirilmesi yapıldığında her üç sınıf düzeyinde de soruların çok ciddi bir oranla (%90) alt düzey basamaklarda yer almıştır. Sosyal Bilgiler dersine yönelik hazırlanan yazılı sorularını inceleyen Çalışkan (2011), öğretmenlerin hazırlamış oldukları soruların da alt düzey bilişsel basamaklara (yaklaşık %80) yönelik olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu durum SBS soruları ile öğretmenlerin derse yönelik hazırladıkları sorular arasında benzerlik olduğunu göstermektedir.

2010 yılı SBS Sosyal Bilgiler soruları YBT açısında değerlendirildiğinde 6 ve 7. sınıf soruları; 2008 ve 2009 yılları ile benzer olduğu fakat 8. sınıf sorularında, önemli ölçüde bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir. Daha açık bir şekilde ifadeyle 2010 yılı 6. sınıf düzeyine yönelik %93,75 oranında alt düzey bilişsel basamağa yönelik soru sorulmuştur (%12,50 hatırlama, %68,75 anlama ve % 12,50). Yine benzer şekilde 2010 yılı SBS 7. sınıf Sosyal Bilgiler sorularının %88,99 gibi çok yüksek bir oranında alt düzey bilişsel basamaklarda (%38,89 hatırlama, %44,44 anlama ve %5,56 uygulama) olduğu görülmüştür. Fakat 2010 yılı 8. Sınıf SBS Sosyal Bilgiler sorularının %40 gibi önemli bir oran üst bilişsel süreçtedir.

2011, 2012 ve 2013 yılında SBS’de Sosyal Bilgiler alanına yönelik yalnızca 8. sınıf soruları yer almıştır. Bu yıllara ait bulgulardan elde edilen sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde 2011 yılında soruların %100’nün YBT’nin alt düzey bilişsel basamağında (%45 hatırlama ve %55 anlama) yer almıştır. 2012 yılında ise bu oranda bir düşüş görülmesine rağmen %85 gibi çok ciddi bir oranın alt düzeyde olduğu görülmüştür (%15 hatırlama ve %70 anlama). SBS Sosyal Bilgiler soruları, %15’i(çözümleme) ise üst düzey bilişsel basamaktadır. 2013 yılında bu durumun farklılaşmış ve alt düzey bilişsel oranında bir azalma olmuştur. 2011 yılında %100 olan değer, 2012 yılında %85’e ve 2013 yılında %75’e düşmüştür. Buna karşın üst bilişsel süreç basamaklarında bir artış görülmüş 2011 yılında hiçbir değer yer almazken 2012 yılında %15 ve 2013 yılında %25’e yükselmiştir. Bu durum yapılandırmacı eğitim anlayışı açısından olumlu bir sonuç olarak değerlendirilebilir. Çünkü alt düzey bilişsel süreç basamaklarında yoğunlaşan sorular daha çok hatırlama, anlama gibi basit ve karmaşık olmayan süreçlere yönelik olduğu bilinmektedir. Buna karşın üst düzey bilişsel süreçler ise bilgiyi özümseme, yeri ve zamanı gelince kullanma ve herhangi bir problemle karşılaşıldığında, problemle baş edebilme becerisini geliştirmeye yöneliktir (Anderson vd., 2014; Anderson vd., 2002; Cochran ve Conklin, 2007; MEB, 2005).

Tüm ele alınan sınavlar genel olarak değerlendirildiğinde SBS Sosyal Bilgiler soruların yaklaşık %80’i YBT’nin alt bilişsel süreç basamağında yer aldığı sonucuna varılmıştır. İncelenen yıllar SBS sorularında büyük oranda değişim olmadığı ve genel olarak %75 oranında alt düzeyde yer aldığı görülmüştür.

SBS Sosyal Bilgiler 2008- 2013 yılları arasında sorulan sorular, YBT'nin bilgi birikimi açısından yaklaşık %50'si olgusal bilgi %30'un üstünde kavramsal bilgi, %8'e yakını işlemsel ve %2 civarında olduğu görülmüştür. Sorular alt bilişsel süreç boyutuna yoğunlaştığından dolayı bilgi birikimi açısından alt düzey olduğu yorumu yapılabilir.

SBÖP kazanımlarıyla SBS Sosyal Bilgiler soruları YBT'ye dağılımlarının paralel olmadığı görülmüştür. Yani, kazanımlar daha üst düzey bilişsel basamaklara yönelikken soruların alt bilişsel sürece yönelik olduğu görülmüştür. Bu durum öğrencilerin öğrenecekleri bilgilerin yüzeysel olduğunu göstermektedir. Çünkü alt düzey bilişsel süreçler daha çok bilginin hatırlanması ve farklı şekilde yorumlamasını içerir. Dolayısıyla bu sonuçlardan yola çıkarak 2005 öğretim programıyla hedeflenen amaçlarla örtüşmemektedir (Gömleksiz ve Bulut, 2007; Tutkun, 2012; Yapıcı ve Demirdelen, 2007). Ayrıca soruların da alt düzeyde yer almış olması öğretim programı aracılığıyla öğrenciye sunulan girdilerle öğrenciden kazanımları beklenen çıktılarının düzeylerinin aynı olmadığını göstermiştir. Bu durum öğretim ve değerlendirme unsuru açısından olumsuzdur. Çünkü ölçme aracının iyi bir nitelikte olması için süreçte verilen ile ölçülenin eşdeğer ya da yakın olmasını gerekmektedir. Fakat bu çalışmada elde edilen bulgular ışığında bu durumun sağlanmamış olduğu görülmüştür (Aydoğan, 2008; Dindar ve Demir, 2006; Dursun, 2014; Gökler, 2012; Tolan, 2011). SBS değişikliği ile TEOG sınavında bu durumun ne derece iyileştirme yapıldığına yönelik Dalak (2015)'in yaptığı çalışma sonucunda İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük kazanımlarıyla TEOG sorularının aynı basamakta yer alma oranını %50'nin altında olduğunu ortaya koymuştur. Dolayısıyla buradan yola çıkarak her ne kadar yapılan sınavın adı değişmiş olsa da sonucun benzer olduğu görülmektedir.

5.2 Öneriler

Bu bölümde, araştırma sonuçlarına dayanarak birtakım öneride bulunulabilir.

1. SBÖP genel amaçları ve kazanımları, YBT'nin bilişsel süreç boyutundaki yerleri daha üst düzey bilişsel basamakları kapsayacak şekilde uzmanlarca yeniden değerlendirilebilir. Çünkü istedik yönde verilmek istenilen hedefler ne kadar üst düzeyde yer alırsa bilginin o kadar kalıcılığının sağlanmış olacağı düşünülmektedir. Bu durumda yapılandırmacı eğitim anlayışında önemli bir unsur olarak nitelendirilen “*yaparak ve yaşayarak öğrenme*”, gerçekleştirilebilir. Bunun sağlanması için değerlendirme ve yaratma basamaklarına öncelik verilmesi gerektiği düşünülmektedir. Çünkü değerlendirme ve yaratma basamağında yer alan bir hedef ifadesi; üst düzey bilişsel süreç, sorgulama ve yeni bir ürün ortaya koyma gibi hedefler içerdiğinden dolayı faydalı olacağı ifade edilebilir.

5 SBS sorularıyla öğretim programı hedeflerinin bilişsel düzeylerinin örtüşmediği sonucuna ulaşılmıştır. Programın hedef ve kazanımlarının sorularla örtüşecek şekilde hazırlanması için program geliştirme uzmanları ve ölçme değerlendirme uzmanlarının iş birliğinin önemli olduğu belirtilebilir. Dolayısıyla sınav soruları hazırlanırken bu durumun göz önünde bulundurulmalıdır.

6 SBS sorularının alt bilişsel basamakta yoğunlaştığı ve üst bilişsel süreç basamaklarının ihmal edildiği görülmüştür. Dolayısıyla bu durum öğretim programının değerlendirilmesi açısından olumsuz olarak nitelendirilebilir. Var olan bu olumsuz sonucun giderilmesi için Sosyal Bilgiler öğretmenleri ve merkezi sınav soru hazırlama komisyonları bir araya gelerek öğrencilerin öğrendikleri bilgileri yeni durumlara uyarlayabilecekleri ve program amaçlarıyla uyumlu üst bilişsel seviyeli sorular hazırlayabilirler. Bu sayede hem soruların alt düzey süreçte yer alma yoğunluğu azalır hem de sorularla program amaçları daha uyumlu hale gelir.

7 Program amaçlarının, kazanımlarının ve ölçme sorularının hazırlanmasında YBT'nin dikkate alınması gerektiği düşünülmektedir. Çünkü gerek kazanımlarda gerek soruların hazırlanmasında bilişsel basamakla bilgi birikimi boyutlarının yer yer örtüşmediği görülmüştür. Eğer taksonominin bilişsel ve bilgi boyutu basamakları dikkate alınarak yapılırsa bu hedefler, kazanımlar ve soruların düzeyleri net bir şekilde görülecektir.

8 Yenilenmiş Bloom Taksonominin eğitimde öğretmenler tarafından pek kullanılmadığı görülmüştür. Oysa taksonominin yapılma amacı eğitimde verilen amaçların somut olarak ele alınmasına sağlanmaktır. Öğretmenlerin dersleri geleneksel ve ezberci sistemden kurtarabilmeleri için öğrenciye vermek istedikleri hedeflerin somut olarak görebilmeleri adına önemli bir unsur olduğu düşünülmektedir.

9 Bu çalışmada SBS sınav soruları ele alınmıştır. Bu çalışmayı yapacak olan araştırmacılara öneri olarak şuan uygulanmakta olan TEOG sınavı sorularına yönelik bir çalışma yapılabilir.

10 Bu çalışmada sadece 2005 SBÖP 6, 7 ve 8. sınıf kazanımları SBS sorularına göre ele alınmıştır. Araştırmacılara öğretim programı hedefleri, kazanımları, öğretim süreci ve değerlendirme unsuru da dikkate alınarak YBT'ye göre değerlendirmesini yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Adanalı, K. ve Doğanay, A. (2010). Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretiminin Alternatif Ölçme Değerlendirme Etkinlikleri Açısından Değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19 (1), 271-292.
- Afacan, Ö. ve Nuhoglu, H. (2008). Canlılar Bilimi Konusunda TIMSS-R (1999) Soruları İle LGS (1999) Sorularının Karşılaştırmalı Analizi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (1), 31-43.
- Airasan, P.W., Anderson, L.W., Krathwol, D.R., Cruikshank, K.A., Mayer, R.E., Pintrich, P.R., Raths, J. ve Wittrock, M.C. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Addison Wesley Longman.
- Özdemir, M. (2010). Nitel Veri Analizi: Sosyal Bilimlerde Yöntembilim Sorunsalı Üzerine Bir Çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11 (1), 323-343.
- Güven, Ç. (2014). 6, 7, 8. Sınıflar Fen Ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı'ndaki Soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne Göre İncelenmesi. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Ahi Evran Üniversitesi/Fen Bilimleri Enstitüsü, Kırşehir.
- Akdağ, H. (2014). "Sosyal Bilgilerin Tanımı, Amacı, Önemi ve Türkiye'deki Yeri", *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar* içinde s. 1-24. (Turan, R., Sümbül A. M. ve Akdağ, H. Eds. 2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Akkuş, Z. (2012). "Geçmişten Günümüze Sosyal Bilimler ve Sosyal Bilgiler", *Sosyal Bilgilerin Temelleri* içinde s. 2-35. (Bilgili, A. S. Ed., 5. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Akyüz, Y. (2005). *Türk Eğitim Tarihi M. Ö. 1000- M.S. 2004*. (14. Baskı). Ankara: Pegem Akademi
- Amer, A. (2006). Reflections on Bloom's Revised Taxonomy. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 4 (1), 213-230.

- Anderson, L. W. (2005). Objectives Evaluation and The Improvement of Education. *Studies in Educational Evaluation*, 31 (2), 102-113.
- Anderson, L. W., Krathwohl, D. R., Airasian, P. W., Cruikshank, K. A., Mayer, R. E., Pintrich, P. R., . . . Wittrock, M. C. (2001). *Öğrenme Öğretim ve Değerlendirme ile İlgili Bir Sınıflama: Bloom'un Eğitimin Hedefleri İle İlgili Sınıflamasının Güncelleştirilmiş Biçimi*. (Çev. Özçelik, D. A. 2014, Anderson, L. W., Krathwohl, D. R., Airasian, P. W., Cruikshank, K. A., Mayer, R. E., Pintrich, P. R., Rath, J. ve Wittrock, M. C. Eds. 2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Arı, A. (2011). Bloom'un Gözden Geçirilmiş Bilişsel Alan Taksonomisinin Türkiye'de ve Uluslararası Alanda Kabul Görme Durumu. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11 (2), 749-772.
- Arslan M. M. (2013). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretmen Kılavuz Kitabı*. Ankara: Anıttepe Yayıncılık.
- Ata, B. (2009). "Sosyal Bilgiler Öğretim Programı", *Sosyal Bilgiler Öğretimi: Demokratik Vatandaşlık Eğitimi* içinde s. 33-47. (Öztürk, C. Ed.). Ankara: Pegem Akademi.
- Ay, E. (2014). "Üstbiliş ve Sosyal Bilgiler Öğretimindeki Yeri", *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar* içinde s. 279-297. (Turan, R., Sünbül A. M. ve Akdağ, H. Eds. 2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Aydoğan, A. (2008). *Lise Giriş Sınavları (LGS-OKS) Coğrafya Sorularının Bilişsel Alan Basamaklarına Göre Değerlendirilmesi (2003-2007)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Gazi Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ayvacı, H. ve Türkdoğan, A. (2010). Yeniden Yapılandırılan Bloom Taksonomisine Göre Fen ve Teknoloji Dersi Yazılı Sorularının İncelenmesi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 7 (1), 13-25.
- Başar, E. (2007). "Eğitimin Tarihsel Temelleri", *Eğitim Bilimine Giriş* içinde s. 23-66. (Demirel, Ö. ve Kaya, Z. Eds., 2. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Başbay, M. (2007). Yenilenmiş Taksonomiye Göre Düzenlenmiş Öğretim Tasarımı Dersinde Projeye Dayalı Öğretimin Öğrenme Ürünlerine Etkisi. *Ege Eğitim Dergisi*, 8 (1), 65-88.
- Başol, G. (2015). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bekdemir, M. ve Selim, Y. (2008). Revize Edilmiş Bloom Taksonomisi ve Cebir Öğrenme Alanı Örneğinde Uygulaması; Revised Bloom Taxonomy And Its Application In Algebra Area. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10 (2), 185-196.
- Bilgili A. S. (2012). “Geçmişten Günümüze Sosyal Bilimler ve Sosyal Bilgiler”, *Sosyal Bilgilerin Temelleri* içinde s.1-35. (Bilgili A. S. Ed., 5. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H. ve Krathwohl, D. R. (1979). *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals*. (B. S. Bloom Ed., 2. Baskı). London: Longman Group LTD.
- Bulut, M. (2005). Curriculum Reform In Turkey: A Case Of Primary School Mathematics Curriculum. *www. ejmste. com*, 203 (3), 203-212.
- Bümen, N. T. (2006). Program Geliştirmede Bir Dönüm Noktası YBT: A Revision of the Bloom’s Taxonomy: A Turning Point in Curriculum Development. *Eğitim ve Bilim*, 31 (142), 3-14.
- Cochran, D. ve Conklin, J. (2007). A New Bloom: Transforming Learning. *Learning & Leading with Technology*, 34 (5), 22-25.
- Coleman, V. M. (2013). *National Music Education Standards and Adherence to Bloom's Revised Taxonomy*. (Yayınlanmamış doktora tezi), Walden University. <http://gradworks.umi.com/3552682.pdf>. (Erişim tarihi: 12.01.2015).
- Coşar, Y. (2011). *İlköğretim Altıncı Sınıf Matematik Dersi Çalışma Kitabındaki Soruların Kapsam, Geçerlik ve YBTnin Bilişsel Süreç Boyutuna Göre Analizi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Atatürk Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

- Çalık, T. ve Sezgin, F. (2005). Küreselleşme, Bilgi Toplumu ve Eğitim. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13 (1), 55-66.
- Çalışkan, H. (2011). Öğretmenlerin Hazırladığı Sosyal Bilgiler Dersi Sınav Sorularının Değerlendirilmesi: An Evaluation of the Teacher-Made Social Studies Course Exam Questions. *Education*, 36 (160), 121-130.
- Çalışkan, H. Ve Yiğittir, S. (2008). “Sosyal Bilgilerde Ölçme Ve Değerlendirme,” *Özel Öğretim Yöntemleriyle Sosyal Bilgiler Öğretimi* içinde s. 217-281. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Çeçen, M. A. (2011). Türkçe Öğretmenlerinin SBS ve Türkçe Sorularına İlişkin Görüşleri: Turkish Language Teachers' Views About Level Determination Exam and Turkish Lesson Questions. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8 (15), 201-211.
- Çelikkaya, H. (2006). *Eğitim Bilimlerine Giriş*. (7. Baskı). Ankara: Alfa Yayıncılık.
- Çelikkaya, T., Karakuş, U. ve Demirbaş, Ç. Ö. (2010). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Ölçme-Değerlendirme Araçlarını Kullanma Düzeyleri ve Karşılaştıkları Sorunlar. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11 (1), 57-76.
- Çepni S. (2008). “Ölçme Değerlendirmede Köklü Değişimler ve Bilimsel Dayanakları” *Ölçme ve Değerlendirme*. (Emin, K. Ed.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çevik, Ş. (2010). *Ortaöğretim 9., 10. Ve 11. Sınıf Fizik Ders Kitaplarında Bulunan Sorular İle 2000-2008 Yılları Arasında Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sınavlarında Sorulan Fizik Sorularının Bloom Taksonomisi Açısından İncelenmesi ve Karşılaştırılması*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Dicle Üniversitesi/Fen Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.
- Çiftçi, Ö. (2010). İlköğretim Türkçe Öğretim Programında 5. Sınıfa Ait Okuduğunu Anlama Kazanımlarının Bilişsel Beceriler Yönünden Değerlendirilmesi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27 (27), 185-200.

- Dalak, O. (2015) .*TEOG Sınav Soruları İle 8. Sınıf Öğretim Programlarındaki İlgili Kazanımların YBT'ye Göre İncelenmesi.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Gaziantep Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Demirel, Ö. (2007). *Eğitimde Program Geliştirme.* (2. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Deveci, H. (2005). Sosyal Bilgiler Dersinde Gazete Kullanımı. *The Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 4 (3), 159-166.
- Dewey, J. (1939). Türkiye Maarifi Hakkında Rapor. https://www.tbmm.gov.tr/develop/owa/e_yayin.eser_bilgi_q?ptip=DIGER%20YAYINLAR&pdemirbas=197000571, (Erişim tarihi: 05.06.2015)
- Dindar, H. ve Demir, M. (2006). Beşinci Sınıf Öğretmenlerinin Fen Bilgisi Dersi Sınav Sorularının Bloom Taksonomisine Göre Değerlendirilmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26 (3), 87-96.
- Doğan N. (2011). “Çoktan Seçmeli Testler”, *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* içinde s. 223-264. (Atılğan, H., Kan, A. ve Doğan, N. Eds., 5. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Doğanay A. (2008). Çağdaş Sosyal Bilgiler Anlayışı Işığında Yeni Sosyal Bilgiler Programının Değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17 (2), 77- 96.
- Dönmez, C. (2007). *Sosyal Bilimler ve Sosyal Bilgiler Kavramı.* <http://www.sosyalbilgiler.biz/forum/b42/sosyal-bilimler-ve-sosyal-bilgiler-kavramlari/?PHPSESSID=b58c3e8bdd726c44e9a4a01d12b6effa>, (Erişim tarihi: 20.04.2015).
- Duban, N. ve Küçükylmaz, E. A. (2008). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Alternatif Ölçme-Değerlendirme Yöntem ve Tekniklerinin Uygulama Okullarında Kullanımına İlişkin Görüşleri. *İlköğretim Online*, 7 (3), 769-784. <http://ilkogretim-online.org.tr/>.

- Dursun, A. (2014). *YGS 2013 Matematik Soruları ile Ortaöğretim 9. Sınıf Matematik Sınav Sorularının Bloom Taksonomisi ve Öğretim Programlarına Göre Değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), İstanbul Aydın Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Duru, A. ve Korkmaz, H. (2010). Öğretmenlerin Yeni Matematik Programı Hakkındaki Görüşleri ve Program Değişim Sürecinde Karşılaşılan Zorluklar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38 (38), 67-81.
- Eğitim, Görsel İşitsel ve Kültür İdari Ajansı: EACEA. (2009). *Avrupa'da Öğrencilerin Ulusal Ölçümü: Hedefler, Organizasyon ve Sonuçların Kullanılması*. Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Bakanlığı: Ankara. http://eacea.ec.europa.eu/Education/eurydice/documents/thematic_reports/109TR.pdf, (erşim tarihi. 02.02.2015).
- Erdoğan, M. (2007). Yeni Geliştirilen Dördüncü ve Beşinci Sınıf Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programının Analizi: Nitel Bir Çalışma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5 (2), 221-259.
- Erginer, E. (2006). *Öğretimi Planlama, Uygulama ve Değerlendirme*. (4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Erginer, E.(2008). *Öğretimi Planlama Uygulama ve Değerlendirme: Etkinlik Öğretimi Temelli Yaklaşım*. (4. Baskı). Ankara: Öğreti.
- Erman, E. (2008). *2003-2006 Yılları Arasında Yapılan Ortaöğretim Kurumlarına Öğrenci Seçme Sınavında Yer Alan Tarih Bilimi Sorularının Bloom Taksonomisine Göre Değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Gazi Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Eroğlu, D. ve Kuzu, T. S. (2014). Türkçe Ders Kitaplarındaki Dilbilgisi Kazanımlarının ve Sorularının YBT'ye Göre Değerlendirilmesi. *Başkent University Journal of Education*, 1 (1), 72-80.
- Eş, H. (2005). *Liselere Giriş Sınavları Fen Bilgisi Soruları İle İlköğretim Fen Bilgisi Dersi Sınav Sorularının Bloom Taksonomisine Göre Değerlendirilmesi*.

(Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Gazi Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Filiz, S. B. (2004). *Öğretmenler İçin Soru Sorma Sanatı*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım Ltd. ŞTİ.

Forehand, M. (2010). Bloom's Taxonomy. *Emerging Perspectives on Learning, Teaching and Technology*. (e-book) 41-47. http://epltt.coe.uga.edu/index.php?title=Bloom%27s_Taxonomy, (Erişim tarihi: 09.11.2014).

Gazel, A. A. ve Erol, H. (2012). İlköğretim 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Programındaki Kazanımların Taksonomik Açından Değerlendirilmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 5 (2), 202-222. <http://www.keg.aku.edu.tr>.

Gelen, İ. ve Beyazıt, N. (2007). Eski ve Yeni İlköğretim Programları İle İlgili Çeşitli Görüşlerin Karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 13 (3), 457-476.

Genç, S. Z. ve Eryaman, M. Y. (2008). Değişen Değerler ve Yeni Eğitim Paradigması. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 9 (1), 89-102.

Gökler, Z. S. (2012). *İlköğretim İngilizce Dersi Hedefleri, Kazanımları, SBS Soruları ve Yazılı Sınav Sorularının Yeni Bloom Taksonomisine Göre Değerlendirilmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Eskişehir Osmangazi Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Gömleksiz, M. N. ve Bulut, İ. (2007). Yeni Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programının Uygulamadaki Etkililiğinin Değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32 (32), 76-88.

Gömleksiz, M. N. ve Bulut, İ. (2006). Yeni Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının Uygulamadaki Etkililiğinin Değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 12 (3), 393-421.

Güler, G., Özdemir, E. ve Dikici, R. (2012). İlköğretim Matematik Öğretmenlerinin Sınav Soruları ile SBS Matematik Sorularının Bloom Taksonomisi'ne Göre

- Karşılaştırmalı Analizi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14 (1), 41-60.
- Hesapçioğlu, M. (2010). *Öğretim İlke ve Yöntemleri: Eğitim Programları ve Öğretim*. (Genişletilmiş 7. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- İskamya, U. (2011). *Fen ve Teknoloji Öğretmen Adaylarının Soru Sorma Tercihleri ile Ortaöğretim Kurumları Giriş Sınavlarında Sorulan Soruların Bloom Taksonomisi'ne Göre Analizi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- İskenderoğlu, T. A., Erkan, İ., ve Serbest, A. (2013). Classification of SBS Mathematics Questions between 2008-2013 years with Respect to PISA Competency Levels. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT)*, 4 (2), 147-168.
- Jarolimek, J. (1963). *Social Studies in Elementary Education*. (2. Baskı). London: The Macmillan Company, New York Collier- Macmillan Canada.
- Kabapınar, Y. (2012). *Kuramdan Uygulamaya Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi*. (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Kabapınar, Y. ve Ataman, M. (2010). İlköğretim Sosyal Bilgiler (4-5. Sınıf) Programları'ndaki Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerine İlişkin Öğretmen Görüşleri. *İlköğretim Online*, 9 (2), 776-791.
- Kablan, Z., Baran, T., ve Hazer, Ö. (2013). İlköğretim Matematik 6-8 Öğretim Programında Hedeflenen Davranışların Bilişsel Süreçler Açısından İncelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 347-366.
- Kaltsounis, T. (1987). *Teaching Social Studies in the Elementary School*. (2. Baskı). Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- Karaca, C. (2014). *6. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Yeryüzünde Yaşam Ünitesinde Probleme Dayalı Öğrenme Yönteminin Öğrenci Başarısına Etkisi*.

- (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Karaman, İ. (2005). Erzurum İlinde Bulunan Liselerdeki Fizik Sınav Sorularının Bloom Taksonomisinin Basamaklarına Göre Analizi, *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 77-90.
- Kaya, İ. (2014). 2010-2013 Yıllarında Uygulanan YGS Ve LYS Tarih Sorularının Ortaöğretim Tarih Dersi Öğretim Programları Açısından Değerlendirilmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Gazi Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü / Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Anabilim Dalı.
- Kaya, B., Topçu, E. ve Kop, Y. (2014). 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Çalışma Kitaplarının Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı Açısından İncelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 9 (5), 1327-1340. <http://www.turkishstudies.net>.
- Keskin, M. Ö. ve Aydın, S. (2011). SBS 6. Sınıf Fen ve Teknoloji Testinde Çıkan Biyoloji Sorularının Revize Edilmiş Taksonomiye Göre İncelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31 (3), 727-742.
- Koç, E. (2013). Bilim ve Teknoloji Çağında İnsan Olma Sorumluluğu (Etik Bilinç)/Human-Being Responsibility: Ethic Conscience in the Era of Science and Technology. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17 (2), 1-13.
- Koç, H., Çiftçi, T. ve Sönmez, Ö. F. (2013). ÖSS, YGS ve LYS Sınavlarındaki Coğrafya Sorularının Bloom Taksonomisi Bilişsel Alan Düzeyi Açısından Analizi. *Karadeniz Araştırmaları*, 36, 257-275.
- Köstüklü, N. (1998). *Sosyal Bilimler ve Tarih Öğretimi*. Konya: Kuzucular Ofset.
- Krathwohl, D. R. (2002). A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview. *Theory into Practice*, 41 (4), 212-218.
- Krathwohl, D. R. (2002). Bloom Taksonomisinin Revizyonu: Genel Bir Bakış, Çev. Köğçe, D., Aydın, M. ve Yıldız, C. (2009). *İlköğretim Online*, 8 (3), 1-7. <http://ilkogretim-online.org.tr/>.

- Linn L. R. ve Gronlund N.E. (1995). *Measurement and Assesment in Teaching*. (7. Baskı). United States of America: Prentice- Hall, Inc.
- Luebke, S. ve Lorié, J. (2013). Use of Bloom's Taxonomy in Developing Reading Comprehension Specifications. *Association of Test Publishers*, 1 (1), 1-27.
- MEB Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2005). *Sosyal Bilgiler 4.-5. Sınıf Programı*. Ankara: MEB. Yayınları.
- MEB. (2005). *Sosyal Bilgiler 4-5. Sınıf Programı*. Ankara: MEB Yayınları.
- MEB. (2006a). *İlköğretim Kurumlarındaki Ölçme ve Değerlendirme*. Talim Terbiye Kurulu 19.12.2006 tarih ve B.08.0.TTK, 0.01.01.01 Sayılı Genelge. http://www.sosyalbilgiler.info/sosyal_bilgiler_dersinde_olcme_ve_degerlendirm_e-t160.0.html;wap2=, (Erişim tarihi: 14.06.2015).
- MEB. (2006b). *Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi Ve Atatürkçülük Dersi 8. Sınıf Programı*.
<http://talimterbiye.mebnet.net/Ogretim%20Programlari/ortaokul/2010-2011/TC.Ink.Tar.Ata.pdf>. (Erişim tarihi; 14.06.2015)
- MEB. (2011). *İlköğretim Kurumları Yönetmeliği*. http://www.sorubak.com/meb-subat-2011-tarihli-2641-sayili-tebligler-dergisi_42360.shtml, (Erişim tarihi: 14.06.2015).
- MEB. (2014). *Sosyal Bilgiler 6., 7. Sınıf Öğretim Programları*. <http://ttkb.meb.gov.tr/program2.aspx>, (Erişim tarihi:14.06.2015).
- Merey, Z., Karatekin, K. ve Kuş, Z. (2012). İlköğretimde Vatandaşlık Eğitimi: Karşılaştırmalı Kuramsal Bir Çalışma. *Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty (Gujgef)*, 32 (3), 795-821.
- Michaelis, J. U. (1963). *Social Studies for Chidren in a Democracy*. (3. Baskı). Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice- Hall.
- Michaelis, J. U. ve Garcia, J. (1996). *Social Studies for Children*. (11. Baskı). Boston: Allyn and Bacon.

- Özcan, S. ve Oluk, S. (2007). İlköğretim Fen Bilgisi Derslerinde Kullanılan Soruların Piaget ve Bloom Taksonomisine Göre Analizi. *Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8, 61-68.
- Özcan, S. ve Oluk, S. (2007). İlköğretim Fen Bilgisi Derslerinde Kullanılan Soruların Piaget ve Bloom Taksonomisine Göre Analizi. *D.Ü.Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8, 61-68.
- Özdemir, S.M., Altıok, S. ve Baki, N. (2015). Bloom'un Yenilenmiş Taksonomisine Göre SBÖP Kazanımlarının İncelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırma Dergisi*, 4 (3), 363-375.
- Öztürk, C. (2009). *Sosyal Bilgiler Öğretimi*. (Öztürk, C. Ed., 1. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Öztürk, C. (2012). "Sosyal Bilgiler Toplumsal Yaşama Disiplinler Arası Bir Bakış", *Sosyal Bilgiler Öğretimi: Demokratik Vatandaşlık Eğitimi* içinde s. 1-31. (Öztürk, C. Ed., 3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Öztürk, C. ve Deveci, H. (2011). "Farklı Ülkelerin Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarının Değerlendirilmesi", *Farklı Ülkelerin Sosyal Bilgiler Öğretim Programları* içinde s. 1-40. (Öztürk, C. Ed.). Ankara: Pegem Akademi.
- Pınarbaşı, D. (2007). *İlköğretim 4. ve 5. Sınıflarda Eski ve Yeni Öğretim Programına Göre Okutulan Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarındaki Coğrafya Ünitelerine İlişkin Ölçme ve Değerlendirme Çalışmalarının Öğretmen Görüşlerine Göre Analizi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Rawadieh, S. M. (1998). *An Analysis Of The Cognitive Levels Of Questions In Jordan Secondary Social Studies Textbooks According To Bloom's Taxonomy*. (Yayımlanmamış doktora tezi), Ohio University/College of Education, Greece.
- Razzouk, N. Y. Ve Razzouk, J. N. (2011). "Analysis" In Teaching With Cases: A Revisit to Bloom's Taxonomy of Learning Objectives. *College Teaching Methods & Styles Journal (CTMS)*, 4 (1), 49-56.

- Remmers, H. H., Gage, N. L. ve Rummel, J. F. (1960). *A Practical Introduction To Measurement And Evaluation*. New York: Harper & Row.
- Risner, G. P., Nicholson, J. I. ve Webb, B. (2000). Cognitive Levels of Questioning Demonstrated by New Social Studies Textbooks: What the Future Holds for Elementary Students. *Eric Onine*, 1-9. ED448108.
- Sagay, N. (2007). *İlköğretim II. Kademe Sosyal Bilgiler Derslerinde Coğrafya Konularının Öğretimi: Problemler-Öneriler*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Afyon Kocatepe Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Sarier, Y. (2010). Ortaöğretime Giriş Sınavları (OKS-SBS) ve PISA Sonuçları Işığında Eğitimde Fırsat Eşitliğinin Değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11 (3), 107-129.
- Savage, T. V. ve Armstrong, D. G. (1987). *Effective Teaching In Elementary Social Studies*. New York: Macmillan Publishing Company.
- Savaş, Ö. (2014). *Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarındaki Dinleme Etkinliklerinin Güncelleştirilmiş Bloom Sınıflaması'na Göre Üst Düzey Bilişsel Beceriler Açısından Değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Abant İzzet Baysal Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Senemoğlu (2003). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya*. (19. Baskı). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Sharma, R. S., Foo, S. ve Morales-Arroyo, M. (2008). Developing Corporate Taxonomies for Knowledge Auditability: A Framework for Good Practices. *Knowledge Organization*, 35 (1), 1-33.
- Sönmez, V. (1998). *Sosyal Bilgiler Öğretimi ve Öğretmen Kılavuzu*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V. (1999). *Sosyal Bilgiler Öğretimi ve Öğretmen Kılavuzu*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

- Sönmez, V. (2005). *Hayat ve Sosyal Bilgiler Öğretimi ve Öğretmen Kılavuzu*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V. (2009). *Program Geliştirmede Öğretmen El kitabı* (15. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sultana, F. (2010). An Initial Study of a Method for Instructing Educators about the Revised Taxonomy. (Yayınlanmamış doktora tezi), University of South Coralina. *ProQuest LLC*.
- Tahaoğlu A. (2014). *Ankara Ortaöğretim Türk Edebiyatı Dersi Öğretim Programı Kazanımlarının Bilişsel Açıdan İncelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi) Bilkent Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tangülü, Z., Karadeniz, O. Ve Ateş, S. (2014). Cumhuriyet Dönemi Eğitim Sistemimizde Yabancı Uzman Raporları (1924-1960). *Electronic Turkish Studies*, 9 (5), 1895-1910.
- Tay, B. (2011). “Sosyal Bilgiler Öğretiminin Dünü Bugünü ve Yarını”, *Sosyal Bilgilerin Temelleri* içinde s.2-16. (Turan, R. ve Ulusoy, K. Eds., 2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Temizkan, M. ve Sallabaş, M. E. (2011). Okuduğunu Anlama Becerisinin Değerlendirilmesinde Çoktan Seçmeli Testlerle Açık Uçlu Yazılı Yoklamaların Karşılaştırılması. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 30, 207-220.
- Turgut, M. F. (1990). Türkiye’de Fen ve Matematik Programlarını Yenileme Çalışmaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5 (5), 1-14.
- Tutkun, O. F., Güzel, D., Köroğlu, M. ve İlhan, H. (2012). Bloom’s Revised Taxonomy and Critics on It. *The Online Journal of Counselling and Education*, 1 (3), 23-30.
- Tutkun, Ö. F. Ve Okan, S. (2012). Bloom’un Yenilenmiş Taksonomisi Üzerine Genel Bir Bakış. *Sakarya University Journal of Education*, 1(3), 14-22.

- Türk Dil Kurumu. (1974). *Eğitim Terimleri Sözlüğü*, http://tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&arama=kelime&guid=TDK.GTS.559f77d8d668c0.85704540. (Son erişim: 10.07.2015).
- Ulusoy, K. ve Gülüm, K. (2009). Sosyal Bilgiler Dersinde Tarih ve Coğrafya Konuları İşlenirken Öğretmenlerin Materyal Kullanma Durumları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10 (2), 85-99.
- Ümre, M. M. (2010). *Seviye belirleme sınavları (SBS) sosyal bilgiler sorularının sosyal bilgiler programına ve bilişsel alan basamaklarına göre değerlendirilmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Gaziosmanpaşa Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü Tokat.
- Ünal, Ç. ve Çelikkaya, T. (2009). Yapılandırmacı Yaklaşımın Sosyal Bilgiler Öğretiminde Başarı, Tutum ve Kalıcılığa Etkisi (5. Sınıf Örneği): The Effect of Constructive Approach on Success, Attitude and Permanency at the Social Sciences Teaching (5th Class Example). *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13 (2), 197-212.
- Ünlü, D. (2005). *Liselere Giriş Sınavı (LGS) İle Sosyal Bilgiler Ders Programının İlişkilendirilmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Gazi Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Üstel, F. (2004). *Makbul Vatandaşın Peşinde*. İletişim Yayınları, İstanbul.
- Vinson, K. D. (1999). National Curriculum Standards and Social Studies Education: Dewey, Freire, Foucault, and The Construction of A Radical Critique. *Theory & Research In Social Education*, 27 (3), 296-328.
- Vinson, K. D. ve Ross, E. W. (2001). In Search of The Social Studies Curriculum: Standardization, Diversity and a Conflict of Appearances. *Critical Issues in Social Studies Research for the 21st Century* içinde s. 39-71. <https://books.google.com.tr/books>.
- Yanpar, T. (2012). “Etkili ve Anlamlı Öğrenme İçin Kuramsal Yaklaşımlar ve Yapılandırmacılık”, Sosyal Bilgiler Öğretimi Demokratik Vatandaşlık Eğitimi içinde s. 51-76. (Öztürk C. Ed., 3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi

- Yapıcı, M. ve Demirdelen, C. (2007). İlköğretim 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri. *İlköğretim Online*, 6 (2), 204-212. <http://ilkogretim-online.org.tr/>.
- Yaşar, Ş. (2012). “Etkili ve Anlamlı Öğrenme İçin Kuramsal Yaklaşımlar ve Yapılandırmacılık”, *Sosyal Bilgiler Öğretimi: Demokratik Vatandaşlık Eğitimi* içinde s. 405-430. (Öztürk C. Ed., 3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (7. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz H. (2002). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Konya: Çizgi Kitapevi.
- Yılmaz, K. (2009). “Sosyal Bilgiler Dersinde Ölçme ve Değerlendirme”, *Sosyal Bilgiler Öğretimi: Demokratik Vatandaşlık Eğitimi* içinde s. 431-515. (Öztürk, C. Ed.). Ankara: Pegem Akademi.
- Yolcu Tetik, B. (2013). *İlköğretim 8. sınıf SBS ve OKS matematik sorularının TIMSS 2007 bilişsel alanlarına göre analizi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Celal Bayar Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü, Manisa.
- Yüksel, S. (2007). Bilişsel Alanın Sınıflamasında (Taksonomi) Yeni Gelişmeler ve Sınıflamalar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5 (3), 479-511.
- Yin, R. K. (2009). *Case Study Research: Design And Methods*. (4. Baskı). United States of America: Sage Publications.
- Merriam, S. B. (2013). Nitel Araştırma: Desen ve Uygulama İçin Bir Rehber: Qualitative Research a Guide to Design and Implementation. (Çev. Ed. Turan, S.). Ankara: Nobel, 2013.

EKLER

EK-1 SOSYAL BİLGİLER PROGRAMIN AMAÇLARI

Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından kabul edilen yeni (2005) Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının genel amaçları şunlardır (MEB, 2005a: 9):

Sosyal Bilgiler dersinin son bulunduğu 7. sınıfın sonunda öğrenci;

1. Özgür bir birey olarak fiziksel, duygusal özelliklerinin; ilgi, istek ve yeteneklerinin farkına varır.
2. Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olarak, vatanını ve milletini seven, haklarını bilen ve kullanan, sorumluluklarını yerine getiren, ulusal bilince sahip bir vatandaş olarak yetişir.
3. Atatürk İlke ve İnkılaplarının, Türkiye Cumhuriyetinin sosyal, kültürel ve ekonomik kalkınmasındaki yerini kavrar; lâik, demokratik, ulusal ve çağdaş değerleri yaşatmaya istekli olur.
4. Hukuk kurallarının herkes için bağlayıcı olduğunu, tüm kişi ve kuruluşların yasalar önünde eşit olduğunu gerekçeleriyle bilir.
5. Türk kültürünü ve tarihini oluşturan temel öge ve süreçleri kavrayarak, milli bilincin oluşmasını sağlayan kültürel mirasın korunması ve geliştirilmesi gerektiğini kabul eder.
6. Yaşadığı çevrenin ve dünyanın coğrafi özelliklerini tanıyarak, insanlar ile doğal çevre arasındaki etkileşimi açıklar.
7. Bilgiyi uygun ve çeşitli biçimlerde (harita, grafik, tablo, küre, diyagram, zaman şeridi vb.) kullanır, düzenler ve geliştirir.
8. Ekonominin temel kavramlarını anlayarak, kalkınmada ve uluslararası ekonomik ilişkilerde ulusal ekonominin yerini kavrar.
9. Meslekleri tanır, çalışmanın toplumsal yaşamdaki önemine ve her mesleğin gerekli olduğuna inanır.
10. Farklı dönem ve mekânlara ait tarihsel kanıtları sorgulayarak insanlar, nesnelere, olaylar ve olgular arasındaki benzerlik ve farklılıkları belirler, değişim ve sürekliliği algılar.
11. Bilim ve teknolojinin gelişim sürecini ve toplumsal yaşam üzerindeki etkilerini kavrayarak bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanır.
12. Bilimsel düşünmeyi temel alarak bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve üretimde bilimsel ahlakı gözetir.
13. Birey, toplum ve devlet arasındaki ilişkileri açıklarken, sosyal bilimlerin temel kavramlarından yararlanır.

14. Katılımın önemine inanır, kişisel ve toplumsal sorunların çözümü için kendine özgü görüşler ileri sürer.

15. İnsan hakları, ulusal egemenlik, demokrasi, lâiklik, cumhuriyet kavramlarının tarihsel süreçleri ve günümüz Türkiye "si üzerindeki etkilerini kavrayarak, yaşamını demokratik kurallara göre düzenler.

16. Farklı dönem ve mekânlardaki toplumlararası siyasal, sosyal, kültürel ve ekonomik etkileşimi analiz eder.

17. İnsanlığın bir parçası olduğu bilincini taşıyarak, ülkesini ve dünyayı ilgilendiren konulara duyarlılık gösterir.

EK-2 SOSYAL BİLGİLER 6.SINIF KAZANIMLARI

Sosyal Bilgiler Dersi 6. Sınıf 2012-2013 Yıllık Planından Alınan Kazanımlar

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRENİYORUM

- 1.Yakın çevresindeki bir örnekten yola çıkarak bir olayın çok boyutluluğunu fark eder.
- 2.Olgu ve görüşü ayırt eder.
3. Bilimsel araştırma basamaklarını kullanarak araştırma yapar.
- 4.Bir soruna getirilen çözümlerin hak, sorumluluk ve özgürlükler temelinde olması gerektiğini savunur
- 5.Sosyal bilgilerin, Türkiye Cumhuriyeti'nin etkin bir vatandaşı olarak gelişimine katkısını fark eder.
- 6.Atatürk'ün ülkemizde sosyal bilimlerin geliştirilmesi için yaptığı uygulamalara örnekler verir.

YERYÜZÜNDE YAŞAM

- 1.Farklı ölçeklerde çizilmiş haritalardan yararlanarak ölçek değiştiğinde haritanın değişen özellikleri hakkında çıkarımlarda bulunur.
- 2.Konum ile ilgili kavramları kullanarak kıtaların, okyanusların ve ülkemizin coğrafi konumunu tanımlar.
3. Dünyanın farklı doğal ortamlarındaki insan yaşantılarından yola çıkarak, iklim özellikleri hakkında çıkarımlarda bulunur.
4. Haritalardan ve görsel materyallerden yararlanarak Türkiye'de görülen iklim türlerinin özellikleri hakkında çıkarımlarda bulunur.
5. Haritalardan ve görsel materyallerden yararlanarak Türkiye'deki iklim tiplerinin dağılışı, konumun ve yeryüzü şekillerinin rolünü açıklar.
6. Örnek incelemeler yoluyla tarih öncesindeki ilk yerleşmelerden günümüze, yerleşmeyi etkileyen faktörler hakkında çıkarımlarda bulunur
7. Anadolu ve Mezopotamya'da yaşamış ilk uygarlıkların yerleşme ve ekonomik faaliyetleri ile siyasal ve sosyal yapıları arasındaki etkileşimi fark eder.

İPEK YOLUNDA TÜRKLER

- 1.Destan, yazıt ve diğer belgelerden yararlanarak, Orta Asya ilk Türk devletlerinin siyasal, ekonomik ve kültürel özelliklerine ilişkin çıkarımlarda bulunur.,

2. Orta Asya ilk Türk devletlerinin kültürel özellikleriyle yaşadıkları yerlerin coğrafi özelliklerini ilişkilendirir.
3. Günümüz Türk Silahlı Kuvvetleri'ni ilk Türk devletlerinin ordusu ile ilişkilendirerek, Türk Silahlı Kuvvetleri'nin önemini ve görevlerini kavrar.
4. İpek Yolu'nun toplumlar arası siyasal, kültürel ve ekonomik ilişkilerdeki rolünü fark eder.
5. Görsel ve yazılı materyallerden yararlanarak İslamiyet'in ortaya çıkışı ve yayılışını inceler.
6. Türklerin İslamiyet'i kabulleri ile birlikte siyasal, sosyal ve kültürel alanlarda meydana gelen değişimleri fark eder.
7. Dönemin devlet adamları ve Türk büyüklerinin hayatından yararlanarak ilk Türk- İslam devletlerinin siyasal, sosyal ve kültürel özelliklerine ilişkin çıkarımlarda bulunur.
8. Örnek incelemeler yoluyla kutlama ve törenlerimizdeki uygulamaların kültürümüzü oluşturan unsurlarla ilişkisini değişim ve süreklilik açısından değerlendirir.
9. Orta Asya ilk Türk devletleri ve Türk-İslam devletlerinin Türk kültür, sanat ve estetik anlayışına katkılarına kanıtlar gösterir.

ÜLKEMİZİN KAYNAKLARI

1. Ülkemizin kaynaklarıyla ekonomik faaliyetlerini ilişkilendirerek bunların ülke ekonomisindeki yerini ve önemini değerlendirir.
2. Türkiye'nin coğrafi özelliklerini dikkate alarak, yatırım ve pazarlama proje önerleri tasarlar.
3. Vatandaşlık sorumluluğu ve ülke ekonomisine katkısı açısından vergi vermenin gereğini ve önemini savunur.
4. Doğal kaynakların bilinçsizce tüketilmesinin insan yaşamına etkilerini tartışır.
5. Nitelikli insan gücünün Türkiye ekonomisinin gelişmesindeki rolünü değerlendirir.
6. İlgi duyduğu mesleklerin gerektirdiği eğitim, beceri ve kişilik özelliklerini araştırır.

ÜLKEMİZ VE DÜNYA

1. Görsel materyalleri ve verileri kullanarak dünyada nüfus ve ekonomik faaliyetlerin dağılışının nedenleri hakkında çıkarımlarda bulunur.
2. Ülkemizin diğer ülkelerle olan ekonomik ilişkilerini, kaynaklar ve ihtiyaçlar açısından değerlendirir.

3. Türk Cumhuriyetleri, komşu ve diğer ülkelerle olan kültürel, sosyal, siyasi ve ekonomik ilişkilerimizi Atatürk'ün milli dış politika anlayışı açısından değerlendirir.
4. Ülkemizin diğer ülkelerle doğal afetlerde ve çevre sorunlarında dayanışma ve işbirliği içinde olmasının önemini fark eder
5. Uluslararası kültür, sanat, fuar ve spor etkinliklerinin toplumlar arası etkileşimdeki rolünü değerlendirir.

DEMOKRASİNİN SERÜVENİ

1. Demokrasinin temel ilkeleri açısından farklı yönetim biçimlerini karşılaştırır.
2. Değişik dönem ve kültürlerde demokratik yönetim anlayışının tarihsel gelişimini tartışır.
3. Demokratik yönetimlerde yaşama hakkı, kişi dokunulmazlığı hakkı, din ve vicdan özgürlüğü ile düşünce özgürlüğüne sahip olunması gerektiğini savunur.
4. Tarihsel belgelerden yola çıkarak insan haklarının gelişim sürecini analiz eder.
5. Türk tarihinde kadının konumu ile ilgili örnekleri, kadın haklarının gelişimi açısından yorumlar.

ELEKTRONİK YÜZYIL

1. Sosyal bilimlerdeki çalışma ve bulgulardan hareketle sosyal bilimlerin toplum hayatına etkisine örnekler verir.
2. Bilimsel ve teknolojik gelişmelerin gelecekteki yaşam üzerine etkilerine ilişkin yaratıcı fikirler ileri sürer.
3. Tıp alanındaki buluş ve gelişmelerle insan hayatı ve toplumsal dayanışma arasındaki ilişkiyi fark eder.
4. Telif ve patent hakları saklı ürünlerin yasal yollardan temin edilmesinin gerekliliğini savunur.
5. Uygulama ve eserlerinden yola çıkarak Atatürk'ün akılcılığa ve bilime verdiği önemi fark eder.

EK-3 SOSYAL BİLGİLER 7.SINIF KAZANIMLARI

Sosyal Bilgiler Dersi 7. Sınıf

2012-2013 Yıllık Planından Alınan Kazanımlar

İLETİŞİM VE İNSAN İLİŞKİLERİ

1. İletişimi, olumlu olumsuz etkileyen tutum ve davranışları fark ederek kendi tutum ve davranışlarıyla karşılaştırır.
2. İnsanlar arasında kurulan olumlu ilişkilerde iletişimin önemini fark eder.
3. İnsanlar arası etkileşimde kitle iletişim araçlarının rolünü tartışır.
4. Doğru bilgi alma hakkı, düşünceyi açıklama özgürlüğü ve kitle iletişim özgürlüğü arasındaki bağlantıyı fark eder.
5. Kitle iletişim özgürlüğü ve özel hayatın gizliliği kavramlarını, birbiriyle ilişkileri çerçevesinde yorumlar.
6. Atatürk'ün iletişime verdiği öneme kanıtlar gösterir

ÜLKEMİZDE NÜFUS

1. Görsel materyaller ve verilerden yararlanarak Türkiye'de nüfusun dağılışının neden ve sonuçlarını tartışır.
2. Tablo ve grafiklerden yararlanarak, ülkemiz nüfusunun özellikleri ile ilgili verileri yorumlar.
3. Eğitim ve çalışma hakkının kullanılması ile devletin ve vatandaşın bu konudaki sorumluluklarını ilişkilendirir.
4. Örnek incelemeler yoluyla göçün neden ve sonuçlarını tartışır
5. Yerleşme ve seyahat özgürlüğünü açıklar.

TÜRK TARİHİNDE YOLCULUK

1. Türkiye Selçuklular döneminde Türklerin siyasal mücadeleleri ve kültürel faaliyetlerinin Anadolu'nun Türkleşme sürecine katkılarını değerlendirir.
2. Kanıtlara dayanarak Osmanlı Devleti'nin siyasi güç olarak ortaya çıkışını etkileyen faktörleri açıklar.

3. Osmanlı Devleti'nin fetih ve mücadelelerini, Osmanlı'da ticaretin ve denizlerin önemi açısından değerlendirir.
4. Osmanlı toplumunda hoşgörü ve birlikte yaşama fikrinin önemine dayalı kanıtlar gösterir.
5. Şehir incelemesi yoluyla, Türk kültür, sanat ve estetik anlayışındaki değişim ve sürekliliğe ilişkin kanıtlar gösterir
6. Osmanlı- Avrupa ilişkileri çerçevesinde kültür, sanat ve estetik anlayışındaki etkileşimi fark eder.
7. Seyahatnamelerden hareketle Türk kültürüne ait unsurları örneklendirir.
8. Osmanlı Devleti'nde ıslahat hareketleri sonucu ortaya çıkan kurumlardan hareketle toplumsal ve ekonomik değişim hakkında çıkarımlarda bulunur.

ZAMAN İÇİNDE BİLİM

1. İlk uygarlıkların bilimsel ve teknolojik gelişmelere katkılarına örnekler verir.
2. İlk yazı örneklerinden yola çıkarak yazının kullanım alanlarını ve bilgi aktarımındaki önemini fark eder.
3. Türk ve İslam devletlerinde yetişen bilginlerin bilimsel gelişme sürecine katkılarını değerlendirir.
4. 15 ve 19. yüzyıllar arasında Avrupa'da yaşanan gelişmelerin günümüz bilimsel birikiminin oluşmasına etkilerini fark eder.
5. Tarihsel süreçte düşüncüyü ifade etme ve bilim özgürlüklerini bilimsel gelişmelerle ilişkilendirir.

EKONOMİ VE SOSYAL HAYAT

1. Üretimde ve yönetimde toprağın önemini tarihten örneklerle açıklar.
2. Kaynakların, ürünlerin ve ticaret yollarının devletlerin gelişmesindeki önemine tarihten ve günümüzden örnekler verir
3. Tarihten örnekler vererek üretim teknolojisindeki gelişmelerin sosyal ve ekonomik hayata etkilerini değerlendirir.
4. Vakıfların çalışmalarına ve sosyal yaşamdaki rolüne tarihten ve günümüzden örnekler verir.
5. Tarih boyunca Türklerde meslek edindirme ve meslek etiği kazandırmada rol oynayan kurumları tanıır.
6. Eğitimin meslek edindirme hedefini kavrayarak ilgi ve yetenekleri doğrultusunda meslekî tercihlerine yönelik planlama yapar.

YAŞAYAN DEMOKRASİ

1. Tarihsel süreçte Türk devletlerinde yönetim şekli ve egemenlik anlayışındaki değişim ve sürekliliği fark eder.
2. Anayasamızın 2. maddesinde yer alan Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin nitelikleri ile ilgili uygulamalara toplum hayatından örnekler verir.
3. Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin yönetim yapısını yasama, yürütme ve yargı kavramları çerçevesinde analiz eder.
4. Siyasî partilerin, sivil toplum örgütlerinin, medyanın ve bireylerin, gündemi ve yönetimin karar alma süreçlerini ne şekilde etkilediğini örnekler üzerinden tartışır.
5. İçinde bulunduğu eğitsel ve sosyal faaliyetlerde işleyen süreçleri demokrasinin ilkeleri açısından analiz eder.

ÜLKELER ARASI KÖPRÜLER

- 1- 20. Yüzyılın başında Osmanlı Devleti ve Avrupa ülkelerinin siyasî ve ekonomik yapısıyla I. Dünya Savaşı'nın sebep ve sonuçlarını ilişkilendirir.
2. Küresel sorunlarla uluslararası kuruluşların kuruluş amaçlarını ilişkilendirir.
3. Küresel sorunların çözümlerinin yaşama geçirilmesinde kişisel sorumluluğunu fark eder.
4. Düşünce, sanat ve edebiyat ürünlerinin, doğal varlıkların ve tarihi çevrelerin ortak miras ögesi olarak yaşatılmasında insanlığın sorumluluğunun farkına varır.

EK-4 İNKILAP TARİHİ ve ATATÜRKÇÜLÜK KAZANIMLARI

T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi

2012-2013 Yıllık Planından Alınan Kazanımlar

BİR KAHRAMAN DOĞUYOR

1. Atatürk'ün çocukluk dönemini ve bu dönemde içinde bulunduğu toplumun sosyal ve kültürel yapısını analiz eder.
2. Atatürk'ün öğrenim hayatı ile ilgili olay ve olguları kavrar.
3. Atatürk'ün askerlik hayatı ile ilgili olay ve olguları kavrar.
4. Örnek olaylardan yola çıkarak Atatürk'ün çeşitli cephelerdeki başarılarıyla askerî yeteneklerini ilişkilendirir.
5. Atatürk'ün fikir hayatının oluşumuna ve gelişimine etki eden Selanik, Manastır, Sofya ve İstanbul şehirlerindeki ortamın rolünü fark eder.
6. Atatürk'ün 1919'a kadar bulunduğu görevler ve yaptığı hizmetleri üstlendiği milli mücadele liderliği açısından yorumlar

Milli Uyanış: Yurdumuzun İşgaline Tepkiler

1. I. Dünya Savaşı'nda Osmanlı Devleti'nin durumunu, topraklarının paylaşılması ve işgali açısından değerlendirir
2. Mondros Ateşkes Anlaşması'nın imzalanması ve uygulanması karşısında Osmanlı yönetiminin, Mustafa Kemal'in ve halkın tutumunu değerlendirir.
3. Kuvâyı millîye ruhunun oluşumunu, millî cemiyetleri ve millî varlığa düşman cemiyetlerin faaliyetlerini analiz eder.
4. Mustafa Kemal'in Millî Mücadele'nin hazırlık döneminde yaptığı çalışmaları millî bilincin uyandırılması, millî birlik ve beraberliğin sağlanması açısından değerlendirir.
5. Misakımillî'nin kabulünü ve Türkiye Büyük Millet Meclisi'nin açılışını "ulusal egemenlik", "tam bağımsızlık" ilkeleri ve vatanın bütünlüğü esasları ile ilişkilendirir. 8. Mustafa Kemal'in Millî Mücadele'yi örgütlerken karşılaştığı sorunlara bulduğu Çözüm yollarını, onun liderlik yeteneği ile ilişkilendirir.
6. Hıyanet-i Vataniye Kanunu'nun çıkarılma gerekçelerini ve uygulama sürecini değerlendirir.
7. İstanbul yönetimince imzalanan Sevr Antlaşması'na karşı Mustafa Kemal'in ve Türk milletinin tutumunu değerlendirir.

Ya İstiklal Ya Ölüm

1. Kurtuluş Savaşı'nda Doğu ve Güney cephelerinde yapılan mücadeleleri, sebep ve sonuçları açısından değerlendirir.

2. Batı cephesinde Kuvâyı millîye birliklerinin faaliyetlerini ve düzenli ordunun kurulmasını değerlendirir. 6. Türk milletinin Kurtuluş Savaşı sürecinde elde ettiği askerî başarılarının ulusal ve uluslararası etkilerini değerlendirir.
3. Kurtuluş Savaşı'nın yaşandığı ortamda Atatürk'ün Maarif Kongresi yaparak Türkiye'nin millî ve çağdaş eğitimine verdiği önemi kavrar.
4. Türk milletinin millî birlik, beraberlik ve dayanışmasının ifadesi olarak Tekâlif-i Milliye Kararları'nın uygulamalarını inceler.
5. Sakarya Meydan Savaşı'nın ve Büyük Taarruz'un kazanılmasında Atatürk'ün rolünü fark eder.
6. Türk milletinin Kurtuluş Savaşı sürecinde elde ettiği askerî başarılarının ulusal ve uluslar arası etkilerini değerlendirir.
7. Örnek eser incelemeleri yaparak dönemin toplumsal olayların sanat ve edebiyat üzerine yansımalarını fark eder.

Çağdaş Türkiye Yolunda Adımlar

1. Atatürkçülüğün amaç ve niteliklerini kavrar.
2. Sevr ve Lozan antlaşmalarını karşılaştırarak Lozan Antlaşması'nın sağladığı kazanımları analiz eder.
3. İzmir iktisat Kongresi'nde alınan kararlar, millî iktisat anlayışı ve tasarruf bilinci açılarından inceler.
4. Ankara'nın başkent oluşunun gerekçelerini açıklar.
5. Cumhuriyetin ilân edilmesini, Türkiye'de demokrasi rejiminin gerekleri ile bağdaştırarak değerlendirir.
6. 3 Mart 1924'te kabul edilen kanunların gerekçelerini ve toplum hayatında meydana getirdiği değişimleri fark eder.
7. Atatürk'ün çok partili siyasi hayata verdiği önemi kavrar.
8. Şapka ve Kıyafet İnkılâbını, tekke ve zaviyelerin kapatılmasını, miladi takvim ve uluslararası saat uygulamasının kabulünü millî kimlik kazanma ve çağdaşlaşma çerçevesinde değerlendirir.
9. Hukuk alanındaki gelişmeleri, Medeni Kanun'un Türk aile yapısında ve kadının toplumdaki yerinde meydana getirdiği değişiklikleri analiz eder.
10. Şeyh Said İsyanı'nı çağdaş, demokratik ve laik Türkiye Cumhuriyeti'ne karşı tepkiler ve uluslararası ilişkiler açısından değerlendirir.
11. Kabotaj Kanunu'nu millî egemenlik hakları ve Türk denizciliğinde meydana getirdiği gelişmeler bakımından değerlendirir.
12. Mustafa Kemal'e suikast girişimini cumhuriyete yönelik tehditler çerçevesinde yorumlar.
13. Büyük Nutuk'un söyleniş amaçlarını, içeriğini ve tarihsel niteliğini kavrar.
14. Harf İnkılâbını ve Millet Mekteplerini, eğitimin yaygınlaştırması ve çağdaş Türk toplumunun oluşturulması açılarından değerlendirir.
15. Menemen Kubilay Olayı'nı Türk milletinin cumhuriyet yönetimindeki kararlılığı ve çok partili siyasi hayata etkisi açısından değerlendirir.

16. Şehir incelemesi yoluyla Cumhuriyet Döneminde mimarlık ve şehir planlaması alanında yapılan çalışmalara örnekler verir.
17. Ölçü ve tartıların değişmesini çağdaşlaşma çerçevesinde değerlendirir.
18. Atatürk'ün millî kültür ve millî kimlik oluşturmak ve geliştirmek için dil ve tarih alanında yaptığı çalışmaları değerlendirir
19. 1933 Üniversite Reformu'ndan hareketle Atatürk'ün bilimsel gelişme ve kalkınmaya verdiği önemi kavrar.
20. Soyadı Kanunu'nun kabulünün gerekçelerini ve Mustafa Kemal'e "Atatürk" soyadı verilmesini millî kimlik kazanma ve çağdaşlaşma çerçevesinde açıklar.
21. Atatürk'ün kadınlara sağladığı sosyal ve siyasi hakları dönemin çeşitli ülkelerindeki kadın haklarıyla karşılaştırarak değerlendirir.
22. Atatürk Döneminde sağlık alanında yapılan işleri devletin temel görevleri bağlamında inceler.
23. Atatürk Orman Çiftliği örneğinden yola çıkarak Atatürk'ün modern tarımın gelişimine ve çevre bilincine verdiği önemi fark eder.
25. Onuncu Yıl Nutku'ndan hareketle yapılan inkılâplar, Atatürk'ün geleceğe yönelik hedeflerini ve Türk milletinin özelliklerini değerlendirir.
24. Örnek olaylardan yararlanarak Atatürk'ün sanata ve spora verdiği önemi fark eder.

ATATÜRKÇÜLÜK

1. Atatürkçülüğün amaç ve niteliklerini kavrar.
2. Dönemin şartlarını göz önünde bulundurarak dünyada ve ülkemizde Atatürk'ün düşünce sisteminin oluşmasında etkili olan olaylar hakkında çıkarımlarda bulunur.
3. Millî güç unsurlarının Atatürk'ün yönetim anlayışındaki yerini ve önemini kavrar.
4. Cumhuriyetçilik ilkesinin önemini ve cumhuriyet yönetiminin Türk toplumuna sağladığı faydaları kanıtlara dayalı olarak açıklar.
5. Bir Türk vatandaşı olarak cumhuriyetin Türk milletine kazandırdığı vatandaşlık temel hak ve sorumlulukları bilincini kazanır.
6. Atatürk'ün milliyetçilik ilkesinden yola çıkarak millî birlik ve beraberliğin önemine inanır.
7. Atatürk'ün "Türkiye Cumhuriyeti'ni kuran Türkiye halkına Türk milleti denir." özdeyişinden hareketle "Ne mutlu Türk'üm diyene !" ifadesinin anlam ve önemini kavrar.
8. Millî egemenlik, eşitlik, adalet, demokratik hak kavramlarını Atatürkçü düşünce sistemindeki halkçılık ilkesi ile ilişkilendirir.
9. Devletçilik ilkesinin devlete siyasi, sosyal ve kültürel alanda yüklediği görevleri açıklar.
10. Ulusal ve uluslararası faktörlerin devletçilik ilkesinin benimsenmesindeki etkisini değerlendirir.
11. Laiklik ilkesinin devlet yönetimi, hukuk ve eğitim sistemi ile sosyal alanda meydana getirdiği değişimlerden yola çıkarak bu ilkenin temel esaslarını fark eder.

12. İnkılâpçılık ilkesini, Türk ulusunun millî kültür değerlerini geliştirerek çağdaşlaşmasının bir aracı olarak kavrar.
13. Atatürk ilkelerinin amaçları ve ortak özellikleri hakkında çıkarımlarda bulunur.
14. Atatürkçü düşünce Sistemi'nden yola çıkarak Atatürk ilke ve inkılâplarını oluşturan temel esasları belirler.
15. Atatürk ilkelerinin modern Türkiye'nin kuruluşu ve gelişmesindeki yerine ve önemine inanır.
16. Türk Milli Mücadelesi'nin ve Atatürkçülüğün, bağımsızlık savaşı veren mazlum milletlere örnek olduğunu fark eder.
17. Atatürk ilke ve inkılâplarına sahip çıkma ve devamlılığını sağlama konusunda kişisel sorumluluk alır.

Atatürk Dönemi Türk Dış Politikası Ve Atatürk'ün Ölümü

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

ATATÜKTEN SONRA TÜRKİYE: İKİNCİ DÜNYA SAVAŞI VE SONRASI

1. İkinci Dünya Savaşı'nın sebep, süreç ve sonuçlarını Türkiye'ye etkileri açısından değerlendirir.
2. Türkiye'de çok partili siyasî hayata geçişi hızlandıran gelişmeleri demokrasinin gerekleri açısından inceler.
3. Türkiye'nin dünya üzerindeki konumunun Öneminden yola çıkarak ikinci Dünya Savaşı sonrası değişen ülkeler arası ilişkileri değerlendirir
4. İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra Türkiye'de meydana gelen toplumsal, kültürel ve ekonomik gelişmeleri fark eder.
5. 1945 sonrası insan hak ve özgürlükleri ile demokratik anlayışın gelişimine yönelik uygulamalara örnekler verir..
6. Türk Silahlı Kuvvetlerinin önemini ve görevlerini kavrar.
7. Türkiye Cumhuriyeti'nin temel niteliklerine yönelik iç ve dış tehditlere karşı korunması konusunda duyarlı olur.
8. SSCB'nin dağılmasının dünyaya ve ülkemize etkileri hakkında çıkarımlarda bulunur.
9. Türkiye ve yakın çevresindeki enerji kaynaklarının siyasi ve ekonomik önemini değerlendirir.
10. Körfez Savaşlarının Türkiye'ye siyasi, sosyal, askerî ve ekonomik etkilerini değerlendirir.

11. Doğal kaynaklardan verimli şekilde yararlanmaya yönelik projeleri ülkemizin kalkınma politikalar çerçevesinde değerlendirir.

12. Türkiye-Avrupa Birliği ilişkilerini tarihsel gelişimi açısından analiz eder.

EK-5 SBÖP KAZANIMLARIN, AMAÇLARIN VE SBS SOSYAL BİLGİLER SORULARININ YBT'NİN BİLİŞSEL SÜREÇ BOYUTUNA GÖRE DAĞILIMI

İnkılap Tarihi Ve Atatürkçülük Dersi Kazanımları Ybtnei Bilişsel Süreç Boyutuna Göre Dağılımı

BİLGİ BİRİKİMİ	BİLİŞSEL SÜREÇ BOYUTU					
	1. HATIRLAM A	2. ANLAMA	3. UYGULAM A	4. ÇÖZÜMLEME	5. DEĞERLENDİRME	6. YARATMA
OLGUSAL BİLGİ		1.2K, 1.3K, 3.3K, 3.4K, 4.1K, 4.4K, 4.7K, 4.13K, 4.14K, 4.16K, 4.19K, 4.20K, 4.23K, 4.24K, 5.1K, 5.7K, 5.9K, 5.10K, 5.12K, 5.16K, 6.3K, 6.5K, 7.5K, 7.6K, 7.8K,	3.4K, 4.3K,	1.4K, 2.5K, 3.7K, 4.22K, 5.4K, 5.8K, 6.2K, 6.4K, 7.12K	2.1K, 2.2K, 2.4K, 2.7K, 3.2K, 3.6K, 4.8K, 4.10K, 4.11K, 4.15K, 4.17K, 4.17K, 7.3K,	
KAVRAMSAL BİLGİ		1.5K, 1.6K, 4.12K, 5.3K, 5.11K, 5.13K, 5.14K, 7.4K,		1.1K, 2.1K, 2.3K, 4.2K, 4.5K, 4.6K, 4.9K, 5.2K, 7.1K, 7.2K, 7.9K, 7.10K,	2.6K, 3.1K, 4.21K, 4.25K, 6.1K, 7.11K,	
İŞLEMSEL BİLGİ						
ÜSTBİLİŞSEL BİLGİ						

Not: Not: 5. 5, 6, 15, 17K ve 7. 7K duyuşsal alana ait kazanımlardır ve değerlendirmeye alınmamıştır.

7. Sınıfın Sonunda Öğrenciye Verilmesi Amaçlanan Hedeflerin YBT'nin Bilişsel Süreç Boyutuna Göre Dağılımı

BİLGİ BİRİKİMİ	BİLİŞSEL SÜREÇ BOYUTU					
	1. HATIRLAM A	2. ANLAMA	3. UYGULAM A	4. ÇÖZÜMLEME	5. DEĞERLENDİRME	6. YARATMA
OLGUSAL BİLGİ	H2, H9,	H8, H11, H15	H2, H7, H11, H12, H13, H15	H14		
KAVRAMSAL BİLGİ	H6,	H1, H3, H4, H5		H10, H16		
İŞLEMSEL BİLGİ						
ÜSTBİLİŞSEL BİLGİ						

Not: H2, 3, 5, 9, 12, 14, 17. hedeflerde duyuşsal alana hitap etmekte 17. kazanım tamamen duyuşsal alana ait kazanımlardır.

6. Sınıf Sosyal Bilgiler Kazanımların YBTni Bilişsel Süreç Boyutuna Göre Dağılımı

BİLGİ BİRİKİMİ	BİLİŞSEL SÜREÇ BOYUTU					
	1. HATIRLAM A	2. ANLAMA	3.UYGULAM A	4.ÇÖZÜMLEME	5.DEĞERLENDİRM E	6. YARATMA
OLGUSAL BİLGİ	1.1K, 1.2K,	1.5K, 2.2K, 6.5K, 7.1K, 7.5K,		4.4K, 6.2K, 6.4K,	3.8K, 5.3K, 4.5K,	
KAVRAMSA L BİLGİ		1.6K, 2.5K, 2.7K, 3.3K, 3.4K, 3.5K, 3.6K, 3.9K, 5.4K, 7.3K,	1.3K, ,	2.3K, 2.4K, 2.6K, 3.1K, 3.2K 3.7K, 4.6K, 5.1K, 6.1K,	4.1K, 5.2K, 5.5K	4.2K, 7.2K,
İŞLEMSEL BİLGİ				2.1K,		
ÜSTBİLİŞSE L BİLGİ						

Not: 1.4K, 4.3K, 6.3K,7.4K Duyuşsal alanla ilgili kazanımlardan oluşmaktadır.

7. Sınıf Sosyal Bilgiler Kazanımların YBTni Bilişsel Süreç Boyutuna Göre Dağılımı

BİLGİ BİRİKİMİ	BİLİŞSEL SÜREÇ BOYUTU					
	1. HATIRLAM A	2. ANLAMA	3.UYGULAM A	4.ÇÖZÜMLEME	5.DEĞERLENDİRM E	6. YARATM A
OLGUSAL BİLGİ	5.5K,	1.2K, 1.4K, 1.5K, 1.6K, 2.2K 2.5K, 3.4K, 3.5K 3.8K, 4.1K, 5.1K5.2K	5.6K,	1.3K, 6.1K, 6.3K, 6.5K	1.3K, 3.3K, 4.3K	
KAVRAMSA L BİLGİ		3.6K, 3.7K, 4.2K, 4.4K, 5.4K, 6.2K		1.1K, 2.1K, 2.3K, 2.4K 3.2K, 4.5K, 6.4K, 7.1K, 7.2K	3.1K, 5.3K,	
İŞLEMSEL BİLGİ						
ÜSTBİLİŞSE L BİLGİ						

Not: 7. 3 ve 7. 4K Duyuşsal alanla ilgili kazanımlardan oluşmaktadır.

2011 SBS Sosyal Bilgiler Sorularının YBT'nin Bilişsel Süreç Boyutuna Göre Dağılımı

BİLGİ BİRİKİMİ	BİLİŞSEL SÜREÇ BOYUTU					
	1. HATIRLAMA	2. ANLAMA	3.UYGULAMA	4.ÇÖZÜMLEME	5.DEĞERLENDİRME	6. YARATMA
OLGUSAL BİLGİ	3S, 5S, 6S, 7S, 8S, 16S, 19S, 20S	1S, 2S, 4S, 9S, 12S, 13S, 17S, 18S				
KAVRAMSAL BİLGİ	10S	11S, 14S, 15S				
İŞLEMSEL BİLGİ						
ÜSTBİLİŞSEL BİLGİ						

2008 SBS 8. Sınıf Sosyal Bilgiler Sorularının YBT'nin Bilişsel Süreç Boyutuna Göre Dağılımı

BİLGİ BİRİKİMİ	BİLİŞSEL SÜREÇ BOYUTU					
	1. HATIRLAM A	2. ANLAMA	3.UYGULAM A	4.ÇÖZÜMLEM E	5.DEĞERLENDİRM E	6. YARATM A
OLGUSAL BİLGİ		1S, 2S, 3S, 4S, 5S, 7S, 9S, 12S, 15S, 16S, 19S, 22S, 24S				
KAVRAMSAL BİLGİ		6S, 8S, 10S, 13S, 14S 18S, 20S, 21S, 23S, 25S				
İŞLEMSEL BİLGİ			11S, 17S			
ÜSTBİLİŞSEL BİLGİ						

2009 SBS 8. Sınıf Sosyal Bilgiler Sorularının YBTni Bilişsel Süreç Boyutuna Göre Dağılımı

BİLGİ BİRİKİMİ	BİLİŞSEL SÜREÇ BOYUTU					
	1. HATIRLAMA	2. ANLAMA	3.UYGULAM A	4.ÇÖZÜMLEM E	5.DEĞERLENDİRM E	6. YARATM A
OLGUSAL BİLGİ	3S, 10S	1S, 4S, 5S, 6S, 8S, 11S, 13S, 16S, 17S,18S, 19S, 20S				
KAVRAMSA L BİLGİ		2S, 7S, 9S, 12S, 14S, 15S,				
İŞLEMSEL BİLGİ						
ÜSTBİLİŞSEL BİLGİ						

2009 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Sorularının YBTni Bilişsel Süreç Boyutuna Göre Dağılımı

BİLGİ BİRİKİMİ	BİLİŞSEL SÜREÇ BOYUTU					
	HATIRLAMAK	ANLAMAK	UYGULAMAK	ÇÖZÜMLEMEK	DEĞERLENDİRMEK	YARATMAK
OLGUSAL BİLGİ	3S, 13S,	1S, 2S, 4S, 15S, 16S,		7S, 9S, ,		
KAVRAMSAL BİLGİ		11S,12S, 10S, 14S				
İŞLEMSEL BİLGİ			5S,	8S,		
ÜSTBİLİŞSEL BİLGİ						6S,

2008 6. Sınıf Sosyal Bilgileri Sorularının YBT'nin Bilişsel Süreç Boyutuna Göre Dağılımı

BİLGİ BİRİKİMİ	BİLİŞSEL SÜREÇ BOYUTU					
	HATIRLAMAK	ANLAMAK	UYGULAMAK	ÇÖZÜMLEMEK	DEĞERLENDİRMEK	YARATMAK
OLGUSAL BİLGİ	4S,	2S, 3S, 8S, 10S,		9S, 14S,		
KAVRAMSAL BİLGİ		1S, 11S,12S, 13S,				
İŞLEMSEL BİLGİ			5S, 6S, 7S,15S,16S,			
ÜSTBİLİŞSEL BİLGİ						

2008 7. Sınıf SBS sorularının YBT'nin Bilişsel Süreç Boyutuna Göre Dağılımı

BİLGİ BİRİKİMİ	BİLİŞSEL SÜREÇ BOYUTU					
	1. HATIRLAMA	2. ANLAMA	3.UYGULAMA	4.ÇÖZÜMLEME	5.DEĞERLENDİRME	6. YARATMA
OLGUSAL BİLGİ		3S, 4S, 5S,8S, 12S, 16S,17S, 18		11S,		
KAVRAMSAL BİLGİ	2S,	1S, 6S 7S, 10S, 13S, 14S,15S,				
İŞLEMSEL BİLGİ			9S,			
ÜSTBİLİŞSEL BİLGİ						

2009 7. Sınıf SBS soruların YBTnin Bilişsel Süreç Boyutuna Göre Dağılımı

BİLGİ BİRİKİMİ	BİLİŞSEL SÜREÇ BOYUTU					
	1. HATIRLAMA	2. ANLAMA	3.UYGULAMA	4.ÇÖZÜMLEME	5.DEĞERLENDİRME	6. YARATMA
OLGUSAL BİLGİ	4S, 5S, 8S, 13S,	2S, 6S, ,9S,11S, 12S, 14S,15S, 18S,				
KAVRAMSAL BİLGİ	1S, 3S, 7S,			16S,		
İŞLEMSEL BİLGİ			10S,	17S,		
ÜSTBİLİŞSEL BİLGİ						

2010 7. Sınıf SBS sorularının YBTnin Bilişsel Süreç Boyutuna Göre Dağılımı

BİLGİ BİRİKİMİ	BİLİŞSEL SÜREÇ BOYUTU					
	1. HATIRLAMA	2. ANLAMA	3.UYGULAMA	4.ÇÖZÜMLEME	5.DEĞERLENDİRME	6. YARATMA
OLGUSAL BİLGİ	2S, 3S, 5S, 7S, 15S, 16S,	14S, 17S, 18S,		11S, 13S,		
KAVRAMSAL BİLGİ	1S,	4S, , 6S, 8S, 10S, 12S,				
İŞLEMSEL BİLGİ			9S,			
ÜSTBİLİŞSEL BİLGİ						

2010 6. Sınıf SBS sorularının YBT'nin Bilişsel Süreç Boyutuna Göre Dağılımı

BİLGİ BİRİKİMİ	BİLİŞSEL SÜREÇ BOYUTU					
	1. HATIRLAMA	2. ANLAMA	3.UYGULAMA	4.ÇÖZÜMLEME	5.DEĞERLENDİRME	6. YARATMA
OLGUSAL BİLGİ	16S,	1S, 2S, 3S, 5S, 7S, 8S, 9S 11S, 12S, 14S,		4S,		
KAVRAMSAL BİLGİ		15S,				
İŞLEMSEL BİLGİ	13S,		10S, 6S,			
ÜSTBİLİŞSEL BİLGİ						

2010 8. Sınıf SBS sorularının YBT'nin Bilişsel Süreç Boyutuna Göre Dağılımı

BİLGİ BİRİKİMİ	BİLİŞSEL SÜREÇ BOYUTU					
	1. HATIRLAMA	2. ANLAMA	3.UYGULAMA	4.ÇÖZÜMLEME	5.DEĞERLENDİRME	6. YARATMA
OLGUSAL BİLGİ		2S, 3S, 6S, 7S, 14S, 15S,		9S, , 12S, 13S,19S, 20S,		
KAVRAMSAL BİLGİ		1S, 4S, 5S, 8S, 17S, 18S		10S, 11S, 16S,		
İŞLEMSEL BİLGİ						
ÜSTBİLİŞSEL BİLGİ						

2012 SBS sorularının YBTnin Bilişsel Süreç Boyutuna Göre Dağılımı

BİLGİ BİRİKİMİ	BİLİŞSEL SÜREÇ BOYUTU					
	1. HATIRLAMA	2. ANLAMA	3. UYGULAMA	4. ÇÖZÜMLEME	5. DEĞERLENDİRME	6. YARATMA
	2S,	1S, 3S, 5S, 8S, 9S, 10S, 11S, 12S, 13S, 15S, 16S 19S				
KAVRAMSAL BİLGİ	6S, 20S,	14S,17S,		4S, 7S, 18S		
İŞLEMSEL BİLGİ						
ÜSTBİLİŞSEL BİLGİ						

2013 SBS soruların YBT'nin Bilişsel Süreç Boyutuna Göre Dağılımı

BİLGİ BİRİKİMİ	BİLİŞSEL SÜREÇ BOYUTU					
	1. HATIRLAMA	2. ANLAMA	3. UYGULAMA	4. ÇÖZÜMLEME	5. DEĞERLENDİRME	6. YARATMA
OLGUSAL BİLGİ		1S,2S,4S,7S,8S, 16S,18S, 20S,		9S,		
KAVRAMSAL BİLGİ	19S,	5S,6S,10S,11S,12S , 13S,		3S,14S,15S,17S,		
İŞLEMSEL BİLGİ						
ÜSTBİLİŞSEL BİLGİ						