

## BLOOM'UN YENİLENMİŞ TAKSONOMİSİNE GÖRE SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİM PROGRAMI KAZANIMLARININ İNCELENMESİ

Doç. Dr. Soner Mehmet Özdemir  
Kırıkkale Üniversitesi  
[ozdemir.soner@gmail.com](mailto:ozdemir.soner@gmail.com)

Arş.Gör. Serhat Altıok  
Kırıkkale Üniversitesi  
[serhataltiok@hotmail.com](mailto:serhataltiok@hotmail.com)

Nurcan Baki  
[nurcanbaki123@gmail.com](mailto:nurcanbaki123@gmail.com)

### Özet

Bloom ve arkadaşları tarafından 1950'li yılların ortalarında geliştirilen bilişsel alanın sınıflandırılması daha sonraki yıllarda, Anderson ve Krathwohl editörlüğünde bir grup tarafından gözden geçirilerek, üzerinde bir takım değişiklikler ve düzenlemeler yapılmış ve yenilenmiş Bloom taksonomisi olarak yayınlanmıştır. Bu çalışmada, 2005-2006 öğretim yılından itibaren uygulanan 4-7. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Programındaki bilişsel alanın kapsamına giren kazanımların, gözden geçirilmiş Bloom taksonomisinin bilgi birikimi ve bilişsel süreç boyutlarının hangi basamağına girdiğinin tespiti yapılmıştır. Çalışma nitel araştırma modeline göre tasarlanmış ve veriler doküman incelemesi yoluyla toplanmıştır. Yapılan çalışma sonucunda sosyal bilgiler programındaki kazanımların çoğunlukla; bilgi birikimi boyutu içinde "kavramsal bilgi" kategorisi kapsamına girdiği, bilişsel süreç boyutu içinde ise "anlama" basamağında yoğunlaştığı (%40) belirlenmiştir. Elde edilen bulgulara dayalı olarak, öğretim programlarında kazanımların öğrencilerin yaşamda karşılaştıkları problemleri çözmelerine, özgün fikirler ve ürünler ortaya koymalarına, yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerine ve kendi bilişsel süreçlerini fark etme, izleme, denetleme ve düzenlemelerine (üstbiliş) yardımcı olacak biçimde yapılandırılmaları önerilmiştir.

**Anahtar Sözcükler:** Bloom taksonomisi, sosyal bilgiler programı, bilişsel alan, kazanım.

## THE EXAMINATION OF SOCIAL STUDIES CURRICULUM OBJECTIVES BASED ON REVISED BLOOM'S TAXONOMY

### Abstract

Taxonomy of cognitive domain developed by Bloom and his colleagues in mid 1950s was reviewed by a group under Anderson and Krathwohl editorship in the later years and published as revised Bloom's Taxonomy with a number of changes and adjustments. This study aims to determine the objectives related to cognitive domain in 4th-7th grade Social Studies Curriculum to be included under which categories of knowledge dimension and cognitive process dimension of revised Bloom's Taxonomy. This study was designed based on the qualitative research model and the data were collected through document analysis method. The results of the present study show that while three fifths of the objectives of social studies curriculum are included in the scope of "conceptual knowledge" category of the knowledge dimension; they are included mostly (40%) in the scope of "understand" category of the cognitive process dimension. Based on the findings, it is suggested that in the curriculum development processes, objectives are required to be structured in a way that they should help students solve the problems encountered in real life, create original ideas and products, improve their creativity and critical thinking skills, monitor, evaluate, regulate and be aware of their cognitive processes (metacognitive knowledge).

**Key Words:** Bloom's taxonomy, social studies curriculum, cognitive domain, objective.

## GİRİŞ

Eğitim kurumlarının etkili olabilmesi büyük oranda eğitim-öğretim faaliyetlerinin amaçlı ve planlı olarak yürütülebilmesine bağlıdır. Eğitim programı, bu faaliyetlerin amaçlı ve planlı bir şekilde yürütülmesinde en temel unsuru oluşturmaktadır (Anderson ve diğ. 2010). Bu bağlamda, eğitim programı kavramı Marsh ve Willis (2007)'in aktardığı şekilde; “okulun sorumluluğunda planlanmış ve öğrencilere geniş bir öğrenme ortamında bilgi ve becerileri kazanabilmeleri için sağlanan öğrenme yaşantılarının tümü” olarak tanımlanabilir. Parkay (2006) ise eğitimde program geliştirme literatürünü analiz ederek ulaştığı tanımda eğitim programını “planlı ya da plansız biçimde öğrencilerin eğitimini ve gelişimini sağlayan (bazen de engelleyen) yaşantılar” olarak görmektedir. Ülkemizde program geliştirme alanının kurucularından Varış (1988) ise eğitim programını “bir eğitim kurumunun çocuklar, gençler ve yetişkinler için sağladığı, milli eğitimin ve kurumun amaçlarının gerçekleşmesine dönük ders içi ve ders dışı tüm faaliyetler” şeklinde ifade etmiştir.

Eğitimin hemen hemen her düzeyinde ve alanında bireylere kazandırılmak istenen bilgi, beceri, tutum, değer, alışkanlık vs. öğrenme ve yeterlikler eğitim ve öğretim programları aracılığıyla gerçekleştirilir. Hangi düzeyde veya alanda olursa olsun bir eğitim veya öğretim programının, uluslararası ve ulusal düzeyde program geliştirme alan uzmanlarının hem fikir olduğu, dört temel ögesi vardır. Bunlar; “hedef, içerik, öğrenme-öğretme durumları ve ölçme-değerlendirme” ögeleridir. Bir eğitim veya öğretim programının etkili olabilmesi, bu ögelerin tümünün bilimsel verilere ve yaklaşımlara dayalı olarak, sistematik ve uygulanabilir biçimde oluşturulmasına bağlıdır denebilir. Ayrıca, programın başarılı biçimde yürütülebilmesi için dört ögenin birbiriyle uyumlu, aynı zamanda ilişkili biçimde yapılandırılması gerekir. Eğitim programının bu dört ögesi içinde, hedeflerin ayrı bir önemi ve işlevi vardır.

Eğitimde hedef Saylor, Alexander ve Lewis (1981)'in ifade ettiği gibi, “öğrenme etkinliklerine ya da yaşantılarına katılım yoluyla gerçekleşmesi beklenen öğrenci davranışlarındaki açık ve kesin değişimler” ya da “programdaki belirli derslerin veya ünitelerin amaçlanan eğitimsel çıktıları” (Posner, 2003) şeklinde tanımlanabilir. Eğitimde hedefler genel olarak dikey ve yatay boyutta düzenlenmektedir. Dikey boyutta uzak, genel ve özel hedefler yer alırken (Ertürk, 1998), yatay boyutta ise bilişsel (cognitive), duyuşsal (affective) ve devinişsel (psychomotor) alanlara (Demirel, 2014) bağlı olarak hedefler belirlenir. Eğitimde uzak hedefler, eğitim sisteminin politik felsefesini yansıtırken, genel hedefler uzak hedefin bir bakıma yorumu şeklinde düşünülebilir. Bir başka ifade ile uzak hedefler, kapsadığı insan nitelikleri açısından biraz daha ayrıntılandırıldığında elde edilen hedeflere eğitimin genel hedefleri denir. Eğitim kademelerinin ve okulların hedefleri bu türdendir. Sünbül (2007: 64-65)'ün belirttiği gibi, ulusal eğitim sistemleri hakkında karar veren en üst mekanizmalar tarafından eğitimin genel hedefleri belirlendikten sonra, değişik eğitim kademelerine ve okul düzeylerine yönelik genel hedefler belirlenir. Buna göre, okul öncesi, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretimin genel hedefleri, hatta aynı kademedeki farklı okul türlerinin (örn. fen liseleri, meslek liseleri, Anadolu liseleri vb.) genel hedefleri ayrıntılı biçimde belirlenir. Özel hedefler ise, öğrenciye kazandırılması ya da öğrencinin kazanması düşünülen özellikler olup bir disiplin ya da çalışma alanı için hazırlanırlar (Ertürk, 1998; Özçelik, 1998). Derslerin ve konuların hedefleri özel hedeflere örnek verilebilir. Özel hedefler veya bugünkü öğretim programlarında geçen şekliyle kazanımlar, Ornstein ve Hunkins (2004: 281-282)'e göre, davranışsal ve davranışsal olmayanlar şeklinde sınıflandırılmıştır. Davranışsal hedefler, öğrencilerin belli bilgi veya becerileri elde edip etmediğinin ölçülebilir ve gözlenebilir olma durumuna göre ifade edilmesini gerektirirken, davranışsal olmayan hedefler ise somut biçimde gözlenemeyen veya ölçülemeyen ve analitik düşünme, takdir etme gibi bilişsel ve duyuşsal öğrenme süreçlerini içermektedir. Davranışsal hedeflere karşı olan bazı eğitimciler davranışçılığın izlerini taşıdığı için kesinleştirilmiş hedefleri reddederler. Bu eğitimciler, çoğu öğrenmenin açık biçimde ve ölçülebilir öğrenci davranışı şeklinde sonuçlanmadığını iddia etmektedir.

Eğitimde uzak, genel ve özel hedeflerin çeşitli düzeylerde sağladığı pek çok katkıdan veya faydadan söz edilebilir. Hedefler, en genel düzeyde eğitim sisteminde ülkenin, toplumun ve bireylerin ihtiyacı doğrultusunda nitelikli bireylerin yetiştirilmesine katkı sağlar. Bunun yanında, bir anlamda eğitim sisteminin belkemiğini oluşturan hedeflerin eğitim sistemini örgütleme, uygulama ve değerlendirmede yön gösterici, seçici ve eleyici bir ölçüt niteliğini taşıma (Bilen, 2002), okulun sorumluluk ve rollerini belirlemeye, okuldaki öğrenme-öğretme etkinliklerinin seçimine, ulusal düzeyde, okul düzeyinde veya ders kapsamında değerlendirme yapmaya ve

program geliştirme çalışmalarına temel teşkil etmeye olanak sağlama (Varış, 1988) gibi önemli faydalar sağladığı söylenebilir.

Bir eğitim programında gerek genel hedefler, gerekse bugünkü programlarda kazanımlar olarak ifade edilen özel hedefler bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor alan kapsamında belirlenir. Bunun nedeni, bireylerin öğrenme-öğretme süreçlerinde öğrenmeleri ya da kazanmaları beklenen bilgi, beceri, tutum, değer, anlayış vb. özelliklerin bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor öğrenme alanı kapsamına girmesidir. Bu bakımdan, öğretim programlarını geliştiren uzmanlar hangi alanda veya derste olursa olsun öğrencilerin ulaşması/kazanması arzulan söz konusu genel hedefleri ve kazanımları bu öğrenme alanlarının özelliklerini ve düzeylerini dikkate alarak düzenlerler.

Eğitim veya öğretim programlarında hedeflerin belirlenmesinde ve düzenlenmesinde etkili olan bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor öğrenme alanının her biri kendi içinde sistematik ve aşamalı (hiyerarşik) biçimde sınıflandırılmaktadır. Buna program geliştirme literatüründe hedeflerin taksonomisi (sınıflandırılması) denmektedir. Gronlund (1991)'a göre, sınıflandırma sistemi psikologlar, öğretmenler ve test uzmanları tarafından program geliştirme, öğrenme-öğretme ve ölçme-değerlendirme süreçlerinde kullanılması için geliştirilmiştir. Sistem, öğrenme çıktılarının en iyi öğrenci performanslarındaki değişimlere göre tanımlanabileceği varsayımına dayandığı için, özellikle kendi derslerinin hedeflerini/kazanımlarını performans terimlerinde ifade etmek ya da düzenlemek isteyen öğretmenler için oldukça kullanışlıdır.

Eğitim amaçlarının sistematik biçimde sınıflandırılması ilk olarak Benjamin Bloom ve bir grup eğitimcinin çalışmaları sonucu gerçekleştirilmiştir. Bloom ve arkadaşları 1949 yılından başlayarak, yoğun bir çalışma sonunda eğitim amaçlarını bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor (devinimsel) olarak kategorize etmiş ve bu alanları kendi içinde hiyerarşik ya da aşamalı bir şekilde sınıflandırmışlardır (Doğanay ve Sarı, 2007: 44). Bloom ve arkadaşları ilk olarak 1956 yılında yayınladıkları bilişsel alanın sınıflandırmasını yapmışlardır. Bu sınıflamayı daha sonra Krathwohl, Bloom ve Masia tarafından 1964 yılında ortaya konan duyuşsal alan sınıflaması takip etmiştir. Psiko-motor alanın aşamalı biçimde sınıflandırılması ise 1972 yılında A.J. Harrow ve yine aynı yıl E.J. Simpson tarafından gerçekleştirilmiştir. Bunların dışında, literatürde bu üç öğrenme alanına ilişkin geliştirilen çeşitli sınıflandırmalar yapılmıştır (Örn. Mager'in Öğretim Hedeflerini Hazırlama (1962) ve Gagne'nin Öğrenme Ürünleri Modeli (1965) çalışmaları gibi), ancak gerek dünyada gerekse ülkemizde en fazla kabul edilen ve en yaygın biçimde kullanılan sınıflandırmalar yukarıda sözü edilenler olmuştur.

Bilişsel alan zihinsel öğrenmelerin çoğunlukta veya ağırlıkta olduğu ve zihinsel yetilerin geliştirildiği alan (Demirel, 2014) iken, duyuşsal alan ilgi, tutum, özgüven, herhangi bir şeyi sevme (yurt sevgisi, insan sevgisi gibi), ulusal ölgülere bağlılık, fikirlere karşı hoşgörölü olma, çevreyi, araç-gereci temiz tutma, zamanı etkili kullanma vb. gibi çeşitli duyuş ve davranış tarzlarını, eğilimleri kapsar. Psiko-motor alan ise zihin-kas koordinasyonu gerektiren davranışları kapsar (Senemoğlu, 2009) ve öğrenilmiş becerilerin kodlandığı alandır (Sönmez, 2004). Bu çalışmada, sosyal bilgiler programındaki kazanımların bilişsel alanın gözden geçirilmiş/yenilenmiş taksonomisine göre incelenmesi amaçlandığından, duyuşsal ve psiko-motor alanla ilgili sınıflandırmaların ayrıntısına girilmemiştir.

### **Bilişsel Öğrenme Alanının Sınıflandırılması (Bloom Taksonomisi)**

Eğitim hedeflerinin sınıflandırılması (taksonomisi), yapılan öğretim faaliyetleri sonucunda öğrencilerin öğrenmesini arzuladığımız veya beklediğimiz durumları sınıflandırmaya yarayan bir yapı veya çerçevedir (Krathwohl, 2002). Eğitim hedeflerini sınıflandırma çalışmaları ilk olarak Bloom ile birlikte 34 uzmanın katıldığı bir grup tarafından 1949-1953 yılları arasında gerçekleştirilmiştir. Bloom'un editörlüğünde yayınlanan kitap (1956) otuzun üzerinde araştırmacının kendi meslektaşlarıyla ve lisansüstü derslerde tartışarak ve geniş katılımlı olarak öğretmenlerin, program ile ilgili kişilerin, eğitim ve araştırma uzmanlarının görüşleri de alınarak oluşturulmuştur (Şeker, 2010).

Bilişsel alan kapsamına giren öğrenmeler bilginin zihinsel süreçlerden geçirilerek elde edilmesi ve günlük yaşamda kullanılmasını içerir (Özdemir, 2014). Bloom taksonomisinin temel fikri, eğitimcilerin öğrencilerinin ne bilmelerini istediklerinin basitten karmaşığa doğru aşamalı bir sıra içinde düzenlenebilir olduğudur. Diğer bir ifade ile öğrencilerin bilmeleri gerekenlerin eğitimsel hedefler olarak ifade edilmesi gerektiridir. Sınıflamadaki

seviyeler ardı ardına sıralanmıştır. Bir üst seviyeye geçmeden önce bir alt seviyeye tam olarak ulaşılması gerekmektedir (Huitt, 2009, Akt. Tutkun, 2009). Bloom ve arkadaşlarının geliştirmiş olduğu bilişsel alan sınıflandırması en basit biçimde öğrenilmesi beklenen bilgi ve olgulardan, en karmaşık biçimde öğrenilmesi öngörülen üst düzey öğrenmelere kadar, hedef veya kazanımların hiyerarşik biçimde birbiri üzerine inşa edilmesi şeklinde oluşturulmuştur. Bloom ve arkadaşları tarafından 1956 yılında geliştirilen bilişsel alan sınıflandırması altı basamaktan oluşmaktadır. Bu basamaklar: 1. Bilgi, 2. Kavrama, 3. Uygulama, 4. Analiz, 5. Sentez ve 6. Değerlendirme şeklindedir. Bu basamaklar da kendi içinde alt basamaklara ayrılmıştır.

Bloom taksonomisi uzun yıllar boyunca başta ABD olmak üzere, ülkemiz de dâhil tüm dünyada eğitimde program geliştirme çalışmalarının yanı sıra öğrenme-öğretme etkinliklerinin planlanması ve uygulanmasında ve ölçme değerlendirme süreçlerinde başvuru temel referans veya kaynak olarak işlev görmüştür. Ancak, Bloom ve arkadaşlarının 1956 yılında geliştirdiği bilişsel alan taksonomisi ile ilgili daha sonraki yıllarda yeni sınıflandırmalar ortaya çıkmıştır. Özellikle hümanistik psikolojinin ve yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının eğitim süreçlerinde ağırlığını hissettirmesi, Bloom ve arkadaşları tarafından geliştirilen orijinal taksonominin öğrenme-öğretme süreçlerinde, başta öğrenci merkezli eğitim, üst düzey öğrenme ve düşünme becerilerinin kazandırılması gibi, birçok konuda eksikliklerinin ortaya çıkması nedeniyle çeşitli eleştiriler dile getirilmiştir (Ayvacı ve Türkoğlan, 2010; Arı, 2011). Ayrıca, orijinal taksonominin tek boyutlu ve hiyerarşik biçimde düzenlenmesinin getirdiği sorunların yanı sıra; gelişim ve öğrenme, öğretim ilke ve yöntemleri, ölçme ve değerlendirme gibi alanlardaki gelişmelerin taksonomi ile birleştirilmesi/bütünleştirilmesi ihtiyacı (Bümen, 2006) ortaya çıkmıştır. Bütün bunların sonucunda, bazı eğitimciler bilişsel alana yönelik çeşitli sınıflandırmalar yapmışlardır.

Yüksel (2007)'in literatüre dayalı biçimde aktardığı gibi, bilişsel alanla ilgili çok sayıda program geliştirmeci veya eğitimci tarafından bir takım sınıflandırmalar ortaya konmuştur. Bunlar arasında; Gerlach ve Sullivan (1967), De Block (1972), Tuckman (1972), Williams (1977), Hannah ve Michaelis (1977), Gagne ve Briggs (1979), Stahl ve Murphy (1981), Romizowski (1981), Quellmalz (1987), Haladayna (1997), Marzano (1992, 2001), Anderson ve arkadaşları (2001) yer almaktadır. Bunlardan bir kısmı, bilişsel alanı tek boyutlu bir yapıda, bazıları da çok boyutlu biçimde ele almıştır. Bu sınıflandırmalardan, bilişsel alanın iki boyutlu bir matris şeklinde sınıflandırıldığı, onlarca eğitimcinin, eğitim psikoloğunun ve ölçme değerlendirmecinin katılımıyla oluşturulan ve Durmuş Ali Özçelik tarafından da Türkçeye çevrilen Anderson, Krathwohl ve arkadaşlarının sınıflandırması bu çalışmada kullanıldığı için, bu sınıflandırma genel hatlarıyla aşağıda tanıtılmıştır.

### **Bilişsel Alanın Yenilenmiş/Gözden Geçirilmiş Sınıflandırması (Taksonomisi)**

1995'te Bloom'un eski bir öğrencisi olan Lorin W. Anderson, 21. yüzyıl öğrenci ve öğretmenlerine uyarlamak amacıyla bilişsel alan taksonomisinin geliştirilmesi için bir çalışma grubu kurmuştur. Bu grupta bilişsel psikologlar (R. Mayer, P. Pintrich ve M. Wittrock), program geliştirme ve öğretim uzmanları (L. W. Anderson, K. Cruikshank ve J. Raths) ile ölçme ve değerlendirme uzmanları (P. Airasian, D. Krathwohl) bulunmuştur. 1995'ten 2000 yılına kadarki 5 yıllık süre içinde sekiz eğitimci ve araştırmacıdan oluşan bu grup yılda 2 kere düzenli olarak Bloom'un Taksonomi olarak bilinen bilişsel alanla ilgili sınıflandırmayı yeniden düzenlemek ve geliştirmek amacıyla toplanmıştır (Anderson, 1999, 2005; Forehand, 2005, Akt. Arı, 2011).

Bu yeni sınıflandırmayı yapmanın gerekçelerini Anderson ve diğerleri (2010) şu şekilde açıklamaktadır:

1. "Eğitimcilerin ilk haliyle taksonominin değeri üzerindeki dikkatlerinin yeniden yönlendirilmesine ve ona tarihi bir doküman olarak bakmalarının yanı sıra, birçok bakımdan ileride kaynak olarak görmelerine gerek olduğu";
2. "Bloom taksonomisinin ilk geliştirildiği 1956'dan beri toplum yaşamından pek çok değişme olmuş ve bunlar, eğitim hakkındaki düşünce ve uygulamaları değiştirmiştir. Bugün çocukların nasıl geliştikleri ve öğrendikleri, öğretmenlerin nasıl planlama yaptıkları, öğrettikleri ve öğrencilerini değerlendirdikleri hakkında daha çok bilgi sahibi olunması."

Anderson ve Krathwohl (2001)'un editörlüğünde oluşan çalışma grubunun ortaya koyduğu "Boyutlandırılmış Aşamalı Sınıflama Çizelgesi" iki boyutlu matris/tablo üzerinde gösterilmektedir. Tablonun dikey boyutundaki satırlar bilgi boyutunu, yatay boyutundaki sütunlar da bilişsel süreç boyutunu içermektedir. Bilgi boyutu, öğrenciler ne biliyor? Bilişsel süreç boyutu da öğrenciler nasıl düşünüyor? Sorularına cevap aramaktadır (Demirel, 2014). Bilgi ve süreç olan bu iki boyut eğitimcilere sadece öğretilecek konunun türünü değil, aynı

zamanda amaçlanan bilişsel stratejileri göz önünde bulundurarak kazanımlar oluşturmalarına yardımcı olmayı sağlamaktadır (Ornstein ve Hunkins, 2014).

Yenilenmiş taksonominin bilgi birikimi boyutunda; olgusal, kavramsal, işlemsel ve üstbilişsel adında dört bilgi yer alırken, bilişsel süreç boyutunda ise; hatırlama, anlama, uygulama, çözümlenme, değerlendirme ve yaratma basamaklarına yer verilmiştir. Bu iki boyut ve alt boyutları tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1: Bilişsel Alanın Yenilenmiş Taksonomisinin Boyutları (Kaynak: Anderson ve diğerleri, 2010)

Bilgi Birikimi Boyutu	Bilişsel Süreç Boyutu					
	1. Hatırlama	2. Anlama	3. Uygulama	4. Çözümlenme (analiz)	5. Değerlendirme	6. Yaratma
Olgusal bilgi						
Kavramsal bilgi						
İşlemsel bilgi						
Üstbilişsel bilgi						

Genel olarak incelendiğinde, bilişsel alanla ilgili yeni taksonomide bir takım değişiklik ve düzenlemelerin yapıldığı görülmektedir. Öncelikle taksonominin temel basamakları önceden; “bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme” şeklinde belirlenmişken, yeni taksonomide bu basamaklar; “hatırlama, anlama, uygulama, çözümlenme (analiz), değerlendirme ve yaratma” şeklinde düzenlenmiştir. Yeni taksonomide bilgi (knowledge) basamağı hatırlama (remember), kavrama (comprehension) basamağı anlama (understand) şeklinde adlandırılmışken, değerlendirme basamağı son basamaktan 5. basamağa çekilmiş, daha önce sentez olarak isimlendirilen basamak ise yaratma (create) adıyla son basamakta yer almıştır. Yeni taksonomide bilişsel alanın sadece temel basamaklarında değil, alt basamaklarında ve kapsamlarında da değişiklik ve yenilikler yapılmıştır. Bunun yanında, yeni taksonomideki en önemli değişiklik, bilişsel öğrenmelerle ilgili dört ana bilgi birikimi kategorisinin oluşturulmasıdır. Anderson ve diğerleri (2001)’nin önerdiği yeni taksonomide bu bilgi birikimi kategorileri şunlardır: 1. Olgusal bilgi, 2. Kavramsal bilgi, 3. İşlemsel bilgi ve 4. Üstbilişsel bilgi (Özdemir, 2014).

**Olgusal bilgi;** öğrencilerin bir konu alanıyla veya disiplinle ilgili mutlaka bilmeleri gerekli olan ya da içinde problem çözecekleri temel öğeleri kapsamaktadır. Bunlar daha çok önceki taksonomideki bilgi, yeni kategorideki hatırlama basamağında yer alabilecek öğrenmelerdir. Örneğin, bir konu ile ilgili terimler, olgular, kavramlar, simgeler vb. gibi. **Kavramsal bilgi** kategorisinde ise; geniş bir bilgi, olgu, olay yapısının temel öğeleri arasında bulunan ve bu yapıyı oluşturan öğelerin birlikte hareket etmesini sağlayan ilişkileri kapsamaktadır. Örneğin, sınıflamalar, kategoriler, ilkeler, genellemeler, kuramlar, modeller vb. gibi. **İşlemsel bilgi;** bir şeyin nasıl yapılacağı ile ilgili bilgilerdir. Örneğin, beceri ve algoritmalar, yöntem ve teknikler, ölçütlere yönelik bilgiler gibi. **Üstbilişsel bilgi** ise; bilişle ilgili bilgileri kapsar ve bireyin kendi bilişleri hakkındaki farkındalığı ve onunla ilgili bilgi sahibi olması durumudur. Örneğin, stratejik bilgi, kendisi hakkındaki bilgi, bilişsel görevlerle ilgili bilgiler vb. gibi (Anderson ve diğerleri, 2010; Bümen, 2006).

Taksonominin orijinal halindeki gibi, gözden geçirilmiş/yenilenmiş taksonomi de bilişsel süreç boyutunun altı temel kategorisine göre, kendi içinde farklılaştığına inanılan bir hiyerarşiye sahiptir. Hiyerarşinin en altında bulunan “hatırlama” “anlamadan” daha az karmaşık iken, “anlama” da “uygulamadan” daha az karmaşıktır ve bu şekilde diğer basamaklar da bir öncekinden daha az karmaşık yapıya sahiptir. Bununla birlikte, gözden geçirilmiş taksonomi öğretmen kullanımına daha fazla ağırlık verdiği için, katı hiyerarşi, kategorilerin birinden diğerine geçişine izin vermek için esnek hale getirilmiştir (Krathwohl, 2002).

Forehand (2005) revize edilen yeni taksonominin farklılıklarını üç grupta incelemiştir. Bunlar; 1) Terimsel Değişim: Bloom’un 6 önemli kategorisi isimden fiile çevrilmiş, en düşük seviye olan bilme hatırlama olarak



değiştirilmiş, kavrama ve sentez ise yeniden adlandırılmıştır. 2) Yapısal Değişim: Bloom'un orijinal taksonomisi tek boyutluken geliştirilen taksonomi ise bilgi ve bilişsel olarak iki boyutludur. 3) Amaçsal Değişim: Bloom taksonomisine göre, genişletilmiş yeni taksonomi daha da geniş gruplara hitap etmektedir (Arı, 2011).

Genel olarak, yenilenmiş sınıflandırmanın program geliştirme, öğrenme-öğretme süreçleri, ölçme-değerlendirme uygulamaları ve öğretmen yetiştirme alanlarına çağın getirdikleri ve anlayışına uygun bir yenilik getirdiği söylenebilir (Tutkun, Demirtaş, Erdoğan ve Arslan, 2010). Ülkemizde bilişsel alanın gözden geçirilmiş taksonomisine eğitimcilerin ilgisi son yıllarda giderek artmasına karşın, ülkemizde henüz öğretim programı geliştirme çalışmalarında kullanıldığına dair bir bulgu veya doküman mevcut değildir. Oysa yeni taksonominin getirmiş olduğu önemli yenilikler ve değişiklikler bulunmaktadır ve bunların geliştirilen öğretim programlarının başta kazanımlar (hedefler) olmak üzere tüm boyutlarında dikkate alınmasının ya da daha önceden geliştirilen programların yenilenmiş taksonominin boyutlarına ve ilkelerine ne kadar uygun olduğunun belirlenmesinin gerekli olduğu söylenebilir. Her ne kadar, 2005 yılında geliştirilen Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarının kazanımlarının belirlenmesinde bilişsel alanın eski veya yeni sınıflandırmasının dikkate alındığı belirtilmemiş olsa da, programların kazanımlarının oluşturulmasında genel olarak taksonomik yaklaşımdan yararlandığı gözlenmektedir.

Bu bağlamda, bu çalışmanın amacı 2005-2006 yılından itibaren uygulanan 4, 5, 6 ve 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programındaki bilişsel alanın kapsamına giren kazanımların, yenilenmiş/gözden geçirilmiş taksonominin bilgi birikimi ve bilişsel süreç boyutlarının hangi basamaklarına girdiğini belirlemektir. Türkiye'de yenilenmiş Bloom taksonomisi ile ilgili çalışmaların çoğunlukla yeni taksonominin tanıtımına ve derslere uyarlanabilirliğine (Bümen, 2006; Yüksel, 2007; Bekdemir ve Selim, 2008; Tutkun, 2009; Köğçe, Aydın ve Yıldız, 2009; Delibaş, 2013; Tutkun ve diğerleri, 2013), ülkemizde ve uluslararası alanda tanınma durumuna (Arı, 2011; Arı, 2013) ve derslerin ölçme-değerlendirme (sınav soruları gibi) süreçlerine (Ayvacı ve Türkdoğan, 2010; Tanık ve Saraçoğlu, 2011; Arı ve Gökler, 2012; Gökler, Aypay ve Arı, 2012; Kuzu, 2013; Eroğlu ve Kuzu, 2014) yönelik yapıldığı görülmektedir. Bunun yanında farklı derslerin öğretim programlarındaki kazanımların yeni taksonomiye uygunluğunun analizinin yapıldığı çok az çalışma (Öner Sünkür ve Gezer, 2013; Gezer, Şahin, Sünkür ve Meral, 2014; Eke, 2015) bulunmaktadır. Literatürde sosyal bilgiler programlarının veya program kazanımlarının analizine ilişkin herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu bakımdan, yapılan bu çalışmanın bu alandaki ihtiyacı karşılaması yönünden önemli olduğu söylenebilir.

Çalışmada elde edilen bulguların sosyal bilgiler öğretmenlerine, alan uzmanlarına ve bu konu ile ilgilenen tüm eğitimcilere kazanımların ne anlama geldiği, nasıl kazandırılacağı ve değerlendirilebileceği konularında ışık tutacağı yanı sıra, sosyal bilgiler öğretmenlerinin okuttukları programda yer alan kazanımların ve bu kazanımlar yoluyla öğrencilerin kazanacakları bilgi, beceri, tutum, değer vb. özelliklerin bilişsel alanın hangi boyutlarında olduğunu fark etmelerine ve buna dayalı olarak öğrenme-öğretme sürecini tasarlamalarına ve uygulamalarına katkı sağlayacağı umulmaktadır.

## YÖNTEM

### Araştırma Modeli

Çalışma nitel araştırma modeline dayalı olarak tasarlanmıştır. Nitel araştırma, olay ve durumların gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı (Yıldırım ve Şimşek, 2006) bir araştırma desendir. Bu araştırma deseni kapsamında, verilerin kategorilere dayalı olarak araştırma sonuçlarının sunulmasını sağlayan doküman incelemesi yöntemi (Merriam, 2013) kullanılmıştır. Doküman incelemesi, bir araştırma problemi hakkında belirli zaman dilimi içerisinde üretilen dokümanlar ya da ilgili konuda birden fazla kaynak tarafından ve değişik aralıklarla üretilmiş dokümanların geniş bir zaman dilimine dayalı analizini olanaklı kılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu bağlamda, çalışmada MEB tarafından 2005 yılında geliştirilen ve o yıldan bugüne kadar uygulanan 4-7. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda bulunan 174 kazanım, Anderson ve Krathwohl tarafından gözden geçirilmiş bilişsel alan taksonomisinin bilgi birikimi ve bilişsel süreç boyutlarının hangi basamaklarına girdiği doküman incelemesi yoluyla belirlenmiştir.

**Verilerin Toplanması ve Analizi**

Çalışmada ilk olarak, araştırmacılar öğretim programının her bir sınıf düzeyindeki ünitelerde yer alan kazanımları dört hafta boyunca birbirinden bağımsız biçimde incelenmiştir. Araştırmacılar, inceledikleri sınıf düzeyinde yer alan kazanımların taksonominin boyutlarının hangi basamaklarına girdiği ile ilgili ön çalışmalar yapmıştır. Ön çalışmalar sonucunda yapılan sınıflandırmalar, araştırmacılar tarafından dört hafta boyunca 60 ile 90 dakika arasında süren odak grup toplantılarında tartışılmış ve değerlendirmelerde bulunulmuştur. Bu tartışma ve değerlendirmelerde, programda yer alan kazanımların yenilenmiş taksonomi matrisindeki “bilgi birikimi boyutu” altında yer alan “olgusal bilgi”, “kavramsal bilgi”, “işlemsel bilgi” ve “üstbilişsel bilgi” ve “bilişsel süreç boyutu” altında yer alan “hatırlama”, “anlama”, “uygulama”, “çözümleme”, “değerlendirme” ve “yaratma” kategorilerinden hangisine uygun olduğu konusunda kararlar verilmiştir.

Toplantılarda çoğunlukla kazanımların hangi boyut ve basamağa girdiğine ilişkin görüş birliğine varılırken, görüş ayrılığına düşülen kazanımlar için öğretim programında kazanımlara yönelik verilen etkinlikler, örnekler ve açıklamalar incelenmiş ve fikir alışverişi yoluyla bu kazanımlarla ilgili de görüş birliğine ulaşılmıştır. Bununla birlikte, daha önce de bahsedildiği gibi, geliştirilen program doğrudan doğruya bilişsel alanın eski veya yeni taksonomisine göre düzenlenmediği için bazı kazanımlar gerek bilgi birikimi boyutuna gerekse de bilişsel süreç boyutuna tam olarak oturmamaktadır.

Çalışmada iç geçerliği sağlamak amacıyla, tespiti yapılan kazanımların incelenmesi için ikisi eğitim bilimleri, biri sosyal bilgiler alanından üç uzmanın (öğretim elemanı) görüşüne başvurulmuştur. Uzmanların görüş ve önerileri doğrultusunda, her bir sınıf ve ünite düzeyinde bazı kazanımların sınıflama tablosundaki yerlerinde (gerek bilgi birikimi gerekse bilişsel süreç boyutunda) değişiklikler yapılmış ve buna göre Sosyal Bilgiler 4-7. Sınıf Programındaki kazanımların bilişsel alanın yenilenmiş taksonomisindeki yerleri kesinleştirilmiştir. Ayrıca, sosyal bilgiler programında dördüncü sınıftan yedinci sınıfa kadar kazanımların bir bölümü duyuşsal boyuttadır. Bu kazanımların duyuşsal alanın kapsamına girdiğine ilişkin tabloların altına not düşülmüştür. Verilerin analizinde, her bir sınıf düzeyinde hangi boyut ve basamağa kaç tane kazanımın girdiğini göstermek amacıyla yüzde ve frekans hesaplamaları yapılmıştır.

**BULGULAR****Sosyal Bilgiler Dersi 4. Sınıf Öğretim Programındaki Kazanımların Yenilenmiş Taksonomiye Göre Sınıflandırılmasına İlişkin Bulgular**

Tablo 2: Sosyal Bilgiler Dersi 4. Sınıf Öğretim Programındaki Kazanımların Bilişsel Alanın Gözden Geçirilmiş Taksonomisine Göre Dağılımı

Bilişsel Süreç Boyutu	Bilgi Birikimi Boyutu									
	Olgusal Bilgi		Kavramsal Bilgi		İşlemsel Bilgi		Üstbilişsel Bilgi		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Hatırlama	4	10.26	1	2.56	-	-	-	-	5	12.82
Anlama	1	2.56	16	41.03	-	-	-	-	17	43.59
Uygulama	-	-	-	-	5	12.82	-	-	5	12.82
Çözümleme	-	-	7	17.95	1	2.56	-	-	8	20.51
Değerlendirme	-	-	1	2.56	-	-	-	-	1	2.56
Yaratma	-	-	-	-	3	7.69	-	-	3	7.69
Toplam	5	12.82	25	64.10	9	23.08	-	-	39	100

\* 7 kazanım duyuşsal boyutta bulunmuştur.

Tablo 2’de görüldüğü gibi, 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’nda yer alan 46 kazanımdan 7’si duyuşsal alana girmektedir. Geriye kalan 39 kazanım incelendiğinde, “bilgi birikimi” boyutu kapsamında; kazanımların 5’i “olgusal bilgi”, 25’i “kavramsal bilgi” ve 9’u da “işlemsel bilgi” kategorisine girmektedir. Buna karşın, sosyal bilgiler 4. sınıf programında “üstbilişsel” bilgi kategorisinde yer alan kazanım bulunmamıştır. Elde edilen bulgulara göre, Sosyal Bilgiler 4. Sınıf Programındaki kazanımlar içinde en fazla “kavramsal bilgi”

kategorisinde kazanım tespit edilmiştir.

Taksonominin “bilişsel süreç boyutu” açısından incelendiğinde ise, kazanımların 5’i “*hatırlama*”, 17’si “*anlama*”, 5’i “*uygulama*”, 8’i “*çözümleme (analiz)*”, 1’i “*değerlendirme*” ve 3’ü de “*yaratma*” basamağında yer almaktadır. Buna göre, Sosyal Bilgiler 4. Sınıf Programında en fazla “*anlama*” basamağında kazanım belirlenmiştir.

### Sosyal Bilgiler Dersi 5. Sınıf Öğretim Programındaki Kazanımların Yenilenmiş Taksonomiye Göre Sınıflandırılmasına İlişkin Bulgular

Tablo 3: Sosyal Bilgiler Dersi 5. Sınıf Öğretim Programındaki Kazanımların Bilişsel Alanın Gözden Geçirilmiş Taksonomisine Göre Dağılımı

Bilişsel Süreç Boyutu	Bilgi Birikimi Boyutu									
	Olgusal Bilgi		Kavramsal Bilgi		İşlemsel Bilgi		Üstbilişsel Bilgi		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Hatırlama	6	14.64	-	-	-	-	-	-	6	14.63
Anlama	2	4.88	9	21.95	1	2.44	-	-	12	29.27
Uygulama	-	-	-	-	2	4.88	-	-	2	4.88
Çözümleme	1	2.44	12	29.27	-	-	-	-	13	31.71
Değerlendirme	-	-	3	7.32	1	2.44	-	-	4	9.76
Yaratma	-	-	-	-	4	9.76	-	-	4	9.76
Toplam	9	21.95	24	58.54	8	19.51	-	-	41	100

\* 5 kazanım duyuşsal alan kapsamındadır.

Tablo 3’te de görüldüğü gibi, 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’nda yer alan 46 kazanımdan 5’i duyuşsal alanla ilgilidir. Programdaki duyuşsal alan kapsamı dışında yer alan 41 kazanım incelendiğinde, “*bilgi birikimi boyutu*” açısından kazanımların 9’u “*olgusal bilgi*”, 24’ü “*kavramsal bilgi*” ve 8’i de “*işlemsel bilgi*” kapsamına girmektedir. Bunun yanında, Sosyal Bilgiler 5. Sınıf Programında “*üstbilişsel bilgi*” kapsamında kazanım saptanmamıştır.

“Bilişsel süreç boyutu” bakımından ise ele alındığında, kazanımların 6’sı “*hatırlama*”, 12’si “*anlama*”, 2’si “*uygulama*”, 13’ü “*çözümleme*”, 4’ü “*değerlendirme*” ve 4’ü de “*yaratma*” basamağında yer almaktadır. Tabloda yer alan bulgular göz önüne alındığında, 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Programında en fazla “*kavramsal bilgi*” kategorisinde ve “*anlama*” basamağında kazanım bulunmuştur.

### Sosyal Bilgiler Dersi 6. Sınıf Öğretim Programındaki Kazanımların Yenilenmiş Taksonomiye Göre Sınıflandırılmasına İlişkin Bulgular

Tablo 4: Sosyal Bilgiler Dersi 6. Sınıf Öğretim Programındaki Kazanımların Bilişsel Alanın Gözden Geçirilmiş Taksonomisine Göre Dağılımı

Bilişsel Süreç Boyutu	Bilgi Birikimi Boyutu									
	Olgusal Bilgi		Kavramsal Bilgi		İşlemsel Bilgi		Üstbilişsel Bilgi		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Hatırlama	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Anlama	2	5.41	14	37.84	-	-	-	-	16	43.24
Uygulama	-	-	-	-	2	5.41	-	-	2	5.41
Çözümleme	-	-	9	24.32	-	-	-	-	9	24.32
Değerlendirme	-	-	7	18.92	1	2.70	-	-	8	21.62
Yaratma	-	-	1	2.70	1	2.70	-	-	2	5.41
Toplam	2	5.41	31	83.78	4	10.81	-	-	37	100

\* 6 kazanım duyuşsal boyutta bulunmuştur.

Sosyal Bilgiler Dersi 6. Sınıf Öğretim Programı’nda yer alan 43 kazanımdan 6’sı duyuşsal alandır. Bunun



dışında kalan 37 kazanım “bilgi birikimi boyutu” yönünden incelendiğinde, kazanımların 2’si “olgusal bilgi”, 31’i “kavramsal bilgi” ve 4’ü de “işlemsel bilgi” kapsamındadır. Buna karşılık, sosyal bilgiler programı 6. Sınıf programında “üstbilişsel bilgi” kapsamında kazanıma rastlanmamıştır.

Bunun yanında, kazanımlar bilişsel süreç boyutu bakımından incelendiğinde, “hatırlama” boyutunda kazanım bulunmamakta, kazanımların 16’sı “anlama”, 2’si “uygulama”, 9’u “çözümleme”, 8’i “değerlendirme” ve 2’si “yaratma” basamağında da bulunmaktadır.

Bu bulgulara göre, Sosyal Bilgiler Dersi 6. Sınıf Öğretim Programındaki kazanımlar içinde bilgi birikimi boyutunda, 4. ve 5. Sınıf programlarında olduğu gibi, en fazla “kavramsal bilgi” kategorisinde kazanım bulunmakta olup, bilişsel süreç boyutunda ise en fazla ağırlığı yine “anlama” basamağındaki kazanımların oluşturduğu gözle çarpmaktadır.

### Sosyal Bilgiler Dersi 7. Sınıf Öğretim Programındaki Kazanımların Yenilenmiş Taksonomiye Göre Sınıflandırılmasına İlişkin Bulgular

Tablo 5: Sosyal Bilgiler Dersi 7. Sınıf Öğretim Programındaki Kazanımların Bilişsel Alanın Gözden Geçirilmiş Taksonomisine Göre Dağılımı

Bilişsel Süreç Boyutu	Bilgi Birikimi Boyutu									
	Olgusal Bilgi		Kavramsal Bilgi		İşlemsel Bilgi		Üstbilişsel Bilgi		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Hatırlama	1	2.70	-	-	-	-	-	-	1	2.70
Anlama	9	24.32	7	18.92	1	2.70	-	-	17	45.95
Uygulama	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Çözümleme	5	13.51	4	10.81	1	2.70	-	-	10	27.03
Değerlendirme	3	8.11	5	13.51	-	-	-	-	8	21.62
Yaratma	-	-	-	-	-	-	1	2.70	1	2.70
Toplam	18	48.65	16	43.24	2	5.41	1	2.70	37	100

\* 2 kazanım duyuşsal boyut kapsamındadır.

Tablo 5’te yer alan bulgulara göre, Sosyal Bilgiler Dersi 7. Sınıf Öğretim Programında yer alan 39 kazanımdan 2’sinin duyuşsal alana girdiği belirlenmiştir. Geriye kalan 37 kazanımdan 18’i “olgusal bilgi”, 16’sı “kavramsal bilgi”, 2’si “işlemsel bilgi” ve 1’i de “üstbilişsel bilgi” kapsamında bulunmuştur.

Bilişsel süreç boyutu yönünden bakıldığında ise programdaki kazanımların 1’i “hatırlama”, 17’si “anlama”, 10’u “çözümleme”, 8’i “değerlendirme” ve 1’i de “yaratma” basamağındadır. Bununla birlikte, 7. Sınıf Programında “uygulama” basamağında kazanım saptanamamıştır.

Elde edilen bulgular, Sosyal Bilgiler Dersi 7. Sınıf Öğretim Programındaki kazanımlar içinde en çok birikimi boyutunda yer alan “olgusal bilgi” kategorisinde, bilişsel süreç boyutunda ise en fazla “anlama” basamağında kazanım bulunduğunu göstermiştir.

### Sosyal Bilgiler 4-7. Sınıf Öğretim Programındaki Kazanımların Bilişsel Alanın Gözden Geçirilmiş Taksonomisine Göre Sınıflandırılmasına Yönelik Genel Bulgular

Tablo 6’da görüldüğü gibi, Sosyal Bilgiler 4. 5. 6 ve 7. Sınıf Programında bulunan tüm kazanımlar incelendiğinde, toplam 174 kazanımın 20’sinin duyuşsal alanın, 154’ünün ise bilişsel alanın kapsamına girdiği tespit edilmiştir. Programda bilişsel alanın kapsamına giren kazanımlar içinde, taksonominin “bilgi birikimi” boyutu bakımından kazanımların yaklaşık üçte ikisinin (%62.3) “kavramsal bilgi” kategorisine girdiği, yaklaşık 5’te birinin ise “olgusal bilgi” (%22) kapsamında olduğu saptanmıştır. Bunun yanında, programdaki kazanımların %15’ini ise “işlemsel bilgi” niteliğindeki kazanımlar oluşturmaktadır. Buna karşılık, bilgi birikimi boyutunda en az kazanımın “üstbilişsel bilgi” kategorisinde (f=1, % 0.65) yer aldığı bulunmuştur.

Tablo 6: Sosyal Bilgiler Dersi 4-7. Sınıf Programındaki Kazanımların Bilişsel Alanın Gözden Geçirilmiş Taksonomisine Göre Genel Dağılımı

Bilişsel Süreç Boyutu	Bilgi Birikimi Boyutu									
	Olgusal Bilgi		Kavramsal Bilgi		İşlemsel Bilgi		Üstbilişsel Bilgi		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Hatırlama	11	7.14	1	0.65	-	-	-	-	12	7.79
Anlama	14	9.09	46	29.87	2	1.30	-	-	62	40.26
Uygulama	-	-	-	-	9	5.84	-	-	9	5.84
Çözümleme	6	3.90	32	20.78	2	1.30	-	-	40	25.97
Değerlendirme	3	1.95	16	10.39	2	1.30	-	-	21	13.64
Yaratma	-	-	1	0.65	8	5.19	1	0.65	10	6.49
Toplam	34	22.08	96	62.34	23	14.94	1	0.65	154	100

\* 20 kazanım duyuşsal boyut kapsamında bulunmuştur.

Kazanımların “**bilişsel süreç**” boyutu yönünden analizi yapıldığında ise, en fazla ağırlığa sahip basamağın “**anlama**” olduğu dikkati çekmektedir. Sosyal bilgiler programındaki kazanımların beşte ikisi (%40.2) anlama basamağında belirlenmiştir. Anlama basamağından sonra en fazla ağırlığa sahip basamak çözümlemedir. Elde edilen bulgulara göre, kazanımların 4’te birinin “**çözümleme**” basamağında olduğu görülmektedir. Buna karşın, bilişsel süreç boyutunda en az kazanımın “**uygulama**” (f=9, %5.8) basamağında olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte, sosyal bilgiler programındaki kazanımların %13.6’sı “**değerlendirme**”, %7.8’i “**hatırlama**” ve %6.5’i de “**yaratma**” basamağında bulunmuştur.

## SONUÇ VE ÖNERİLER

1956 yılında Bloom ve arkadaşları tarafından geliştirilen ve uzun yıllar boyunca tüm dünyada öğretim programlarında ve öğrenme-öğretme süreçlerinin tasarlanmasında, geliştirilmesinde, uygulanmasında ve değerlendirilmesinde temel kaynaklardan biri olan bilişsel alan taksonomisi, Anderson, Krathwohl ve arkadaşları tarafından revize edilip 2001 yılında yayınlanarak eğitimcilerin hizmetine sunulmuştur. Son yıllarda yenilenmiş veya gözden geçirilmiş bilişsel alan taksonomisine ilgi daha da artmakta ve yeni taksonomiye dayalı çalışmaların sayısının hızla arttığı görülmektedir. Bu bağlamda, bu çalışmada Sosyal Bilgiler 4-7. Sınıf Dersi Öğretim Programındaki bilişsel alanın kapsamına giren kazanımların, yenilenmiş/gözden geçirilmiş taksonominin bilgi birikimi boyutunun hangi kategorisine ve bilişsel süreç boyutunun hangi basamağına girdiğinin tespiti yapılmıştır.

Elde edilen bulgulara göre, Sosyal Bilgiler 4., 5., 6. ve 7. Sınıf Programındaki kazanımların bilişsel alanın gözden geçirilmiş taksonomisinin “bilgi birikimi” boyutu bakımından çoğunlukla “**kavramsal ve olgusal bilgi**” (yaklaşık %85) kapsamına girdiği, çok az kısmının (%15) ise “**işlemsel bilgi ve üstbilişsel bilgi**” kategorisinde olduğu tespit edilmiştir. Bu durum öğretim programındaki kazanımların daha çok olgular, terimler, sınıflamalar vb. gibi temel bilgi türleri üzerine yoğunlaştığını, öğrencilerin öğrendiklerini gerçek yaşam durumlarına aktarma veya kullanmayı, bir şeyin nasıl yapılacağını ve problem çözmelerini içeren işlemsel bilgi (Anderson ve diğ. 2010) ile “bireyin kendi bilişsel süreçlerini fark etmesi, izlemesi, denetlemesi ve düzenlemesi için yaptığı işlemleri ifade etmek üzere kullanılan (Brown, 1987; Flavell, 1987; Metcalfe ve Shimamura, 1996; Nelson, 1999; Nelson ve Narens, 1996, Akt. Karakelle, 2012) “üstbilişsel bilgi”ye yönelik kazanımların fazla yer almadığı söylenebilir. Hâlbuki öğrencilerin kendi üstbilişsel etkinliklerinin farkında olmalarının ve bu bilgilerini düşünme ve uygulamaya uygun bir şekilde adaptasyonu için kullanmalarının önemini gösteren çalışmaların yapılması, bu konuya verilen önemi giderek artırmaktadır (Krathwohl, 2002).

Bununla birlikte, bilişsel süreç boyutu açısından ise kazanımların önemli kısmının (yaklaşık %66) “**anlama ve çözümleme**” basamaklarında yer aldığı saptanmıştır. Bu şekliyle, sosyal bilgiler programının genel olarak öğrencilerin programın içeriğinde bulunan terim, olgu, olay, durum, ilke, kavram vb. özellikleri içeren kazanımları anlamalarını ve analiz etmelerini amaçladığı ve bu yönüyle öğrenci merkezli bir yaklaşıma sahip olduğu söylenebilir. Buna karşılık, programda yer alan kazanımların sadece %12.3’ünün “**uygulama**” ve

“yaratma” basamaklarında olduğu bulunmuştur. Buna göre, programın problem çözme ve özgün ürünler, fikirler vb. ortaya koymayı gerektiren becerileri kapsayan kazanımlara fazla yer vermediği ileri sürülebilir. Oysa bireylerin anlamadan daha fazlasına ihtiyaçları vardır ve anladıklarını kullanmaları gerekir. Bireylerin yönetsel bilgilerini harekete geçirmesi ve bunları hem bilinen hem de bilinmeyen işlere ve durumlara uygulaması gerekir (Ornstein ve Hunkins, 2014).

Sonuç olarak, öğretim programlarındaki kazanımların öğrencilerin değişik fikirleri sınama, geliştirme, çözüm önerileri üretme ve uygulamaya yönelik düşüncelerini sağlayacak (Özden, 2005), öğrencilerin öğrendikleri bilgileri yaşamda kullanmalarına ve karşılaştıkları problemleri etkili biçimde çözebilmelerine yardımcı olacak problem çözme becerileri ve Chance (1986, Akt. Schneider, 2002)’in tanımladığı şekilde olguları analiz etme, düşünce üretme ve onu örgütleme, görüşleri savunma, karşılaştırmalar yapma, çıkarımlarda bulunma, tartışmaları değerlendirme ve problem çözme yeteneği olarak adlandırılacak eleştirel düşünme becerilerini (Özdemir, 2005) kapsamı oldukça önemlidir. Ayrıca, yine programlarda öğrencilerin bilgileri, öğeleri, parçaları veya kısımları zihinlerinde daha önce var olmayan bir örüntü veya yapı şeklinde organize ederek bunlardan yeni bir bütün oluşturmalarını (Anderson ve diğerleri, 2010) içeren yaratıcı düşünmeye yönelik kazanımlara da fazlaca yer verilmesi gerekir.

**Teşekkür:** Bu çalışmanın bildiri kısmına katkı sağlayan Atilla Oğuz, Emel Başıyigit, Havva Nur Gölbaşı, Kemal Tezel ve Mustafa Olgun’a teşekkür ederiz.

**Not:** Bu çalışma, 24-26 Nisan 2015 tarihlerinde Antalya’da 16 ülkenin katılımıyla düzenlenen 6th International Congress on New Trends in Education - ICONTE’de sunulan sözlü bildirinin geliştirilmiş ve genişletilmiş şeklidir.

#### KAYNAKÇA

Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R., & diğ. (Eds.) (2010). *Öğrenme, öğretim ve değerlendirme ile ilgili bir sınıflama. Bloom’un eğitimin hedefleri ile ilgili sınıflamasının güncelleştirilmiş biçimi.* (Çev. D. A. Özçelik). 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.

Arı, A., & Gökler, Z.S. (2012). İlköğretim fen ve teknoloji dersi kazanımları ve sbs sorularının yeni Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi. *X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*, Niğde, 2012.

Arı, A. (2013). Bilişsel alan sınıflamasında yenilenmiş Bloom, SOLO, Fink, Dettmer taksonomileri ve uluslararası alanda tanınma durumları. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), 259-290.

Ayvacı, H. Ş., & Türkdöğen, A. (2010). Yeniden yapılandırılan Bloom taksonomisine göre fen ve teknoloji dersi yazılı sorularının incelenmesi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 7(1), 13-25.

Bekdemir, M., & Selim, Y. (2008). Revize edilmiş Bloom taksonomisi ve cebir öğrenme alanı örneğinde uygulaması. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 185-196.

Bilen, M. (2002). *Plandan uygulamaya öğretim*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Bümen, N. T. (2006). Program geliştirmede bir dönüm noktası: yenilenmiş Bloom taksonomisi. *Eğitim ve Bilim*, 31(142), 3-14.

Delibaş, M. (2013). Yabancı dil öğretiminde ortak eylem odaklı yaklaşıma göre sınıf içi hedef ve etkinliklerin hazırlanması (yenilenmiş Bloom taksonomisi). *Turkish Studies*, 8(10), 241-249.

- Demirel, Ö. (2014). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. (21. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Doğanay, A., & Sarı, M. (2007). Öğretim amaçlarının belirlenmesi, ifade edilmesi ve uygun içeriğin seçilmesi. A. Doğanay (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri*. (s. 37-81). Ankara: PegemA Yayınları.
- Eke, C. (2015). Dalgalar ünitesindeki kazanımların yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi. 6th International Congress on New Trends in Education (ICONTE). Antalya, 24-26 Nisan 2015.
- Eroğlu, D., & Sarar Kuzu, T. (2014). Türkçe ders kitaplarındaki dilbilgisi kazanımlarının ve sorularının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi. *Başkent Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 72-80.
- Ertürk, S. (1988). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Meteksan A.Ş.
- Gezer, M., Şahin, İ.F., Öner Sünkür, M., & Meral, E. (2014). 8. sınıf Türkiye Cumhuriyeti inkılâp tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretim programı kazanımlarının revize edilmiş Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 433-455.
- Gökler, Z.S., Aypay, A., & Arı, A. (2012). İlköğretim İngilizce dersi hedefleri kazanımları sbs soruları ve yazılı sınav sorularının yeni Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi. *Eğitimde Politika Analizi Dergisi*, 1(2), 115-133.
- Gronlund, N. E. (1991). *How to write and use instructional objectives*. New York: MacMillan Publishing Company.
- Karakelle, S. (2012). Üstbilis, genel yetenek ve problem çözme becerisi ve düşünme ihtiyacı arasındaki bağlantılar. *Eğitim ve Bilim*, 37(164), 239-250.
- Köğce, D, Aydın, M., & Yıldız, C. (2009). Çeviri: Bloom taksonomisinin revizyonu: genel bir bakış (A revision of Bloom's taxonomy: an overview). *İlköğretim Online*, 8(3), 1-7.
- Krathwohl, D. R. (2002). A revision of Bloom's taxonomy: an overview. *Theory Into Practice*, 41(4), 212-218.
- Kuzu, T.S. (2013). Türkçe ders kitaplarındaki metin altı sorularının yenilenmiş Bloom taksonomisindeki hatırlama ve anlama bilişsel düzeyleri açısından incelenmesi. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 37(1), 58-76.
- Marsh, C. J., & Willis, G. (2007). *Curriculum: alternative approaches, ongoing issues*. New Jersey: Pearson Prentice Hall.
- Merriam, S. (2013). *Nitel araştırma: desen ve uygulama için bir rehber* (Çev. Edt. S. Turan). Ankara: Nobel.
- Ornstein, A. C., & Hunkins, F. P. (2004). *Curriculum foundations: principles and theory*. Boston: Allyn and Bacon.
- Ornstein, A. C., & Hunkins, F. P. (2014). *Eğitim programı: temeller, ilkeler ve sorunlar*. (Çev. Ed. A. Arı). Konya: Eğitim Yayınevi.
- Öner Sünkür, M., & Gezer, M. (2013). Fen bilimleri dersi kazanımlarının revize edilmiş Bloom taksonomisine göre analizi. *4th International Conference on New Horizons in Education (İNTE)*, 25-27 Haziran 2013, Roma, İtalya.
- Özçelik, D. A. (1998). *Eğitim programları ve öğretim*. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Özdemir, S. M. (2005). Üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(3), 297-316.

Özdemir, S. M. (2014). Eğitimde program geliştirme ve program geliştirme süreçlerinin unsurları. G. Ocak (ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri*. (s. 57-117). Ankara: Pegem Akademi.

Özden, Y. (2005). *Öğrenme ve öğretme*. (7. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.

Parkay, F. W. (2006). *Curriculum and instruction for becoming a teacher*. Boston: Pearson.

Posner, G. (2003). *Analyzing the curriculum*. (3rd ed.). New York: McGraw-Hill Humanities.

Saylor, J. G., Alexander, W. M., & Lewis, A. J. (1981). *Curriculum planning for better teaching and learning*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Senemoğlu, N. (2009). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: kuramdan uygulamaya*. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Sönmez, V. (2004). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Sünbül, A. M. (2007). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Konya: Çizgi Yayınevi.

Şeker, H. (2010). Bloom'un taksonomisinden bilişsel süreç boyutlarının sınıflandırılmasına doğru revize edilen taksonomi üzerine. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(39), 1-9.

Tanık, N., & Saraçoğlu, S. (2011). Fen ve teknoloji dersi yazılı sorularının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi. *TÜBAV Bilim Dergisi*, 4(4), 235-246.

Tutkun, Ö. F., Demirtaş, Z., Erdoğan, D. G. & Arslan, S. (2010). Bloom orijinal bilişsel alan sınıflaması ile yenilenmiş sınıflamanın karşılaştırılması. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(10), 350-359.

Tutkun, Ö. F. & Okay, S. (2012). Bloom'un yenilenmiş taksonomisi üzerine genel bir bakış. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(3), 14-22.

Varış, F. (1988). *Eğitimde program geliştirme: "teori ve teknikler"*. Ankara: A.Ü. Basımevi.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Kitabevi.

Yüksel, S. (2007). Bilişsel alan sınıflamasında (taksonomi) yeni gelişmeler ve sınıflamalar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(3), 479-509.