

# Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı Beşinci Sınıf Düzeyindeki Öğrenme Çıktıları ve Süreç Bileşenlerinin Webb'in Bilgi Derinliği Seviyeleri Bağlamında Analizi

## ARAŞTIRMA MAKALESİ

H. Şenay ŞEN<sup>1</sup>, Arda EREN<sup>2</sup>

1 Doç. Dr., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, senay@gazi.edu.tr., ORCID: 0000-0002-0951-1216

2 Arş. Gör., Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, arda.eren@kilis.edu.tr, ORCID: 0000-0003-4874-3885

Gönderilme Tarihi: 16.05.2025 Kabul Tarihi: 20.12.2025 DOI: 10.37669/milliegitim.1700621

**Atf:** “Şen, H. Ş., & Eren, A. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli sosyal bilgiler dersi öğretim programı beşinci sınıf düzeyindeki öğrenme çıktıları ve süreç bileşenlerinin Webb'in bilgi derinliği seviyeleri bağlamında analizi, *Millî Eğitim*, 54(1), 1501-1536. DOI: 10.37669/milliegitim.1700621”

### Öz

Bilgi çağında öğrencilerin düşünen, öğrenmeyi öğrenen, sorgulayan, kendi düşünme sürecini planlayan, izleyen, düzenleyen ve değerlendiren bireyler olması beklenmektedir. Öğrencilerde davranış değişikliğinin oluşturulmasında, bilginin işlenmesinde öğretim programları önemlidir. Çünkü öğretim programları ile öğrencilere eğitim yoluyla kazandırılabilir istendik özelliklerin belirlenmesi, buna uygun olan içeriğin oluşturulması, öğrenme öğretme sürecinin planlanması ve davranışların sınanması sistemli şekilde gerçekleştirilebilmektedir. Dolayısıyla öğretim programları hem davranış değişikliği hem de bilginin işlenmesinde temel bir rol oynar. Webb'in bilgi derinliğinde dört farklı seviyede, öğrenciler için bilgi derinliği ve düşüncenin karmaşıklığına ilişkin bazı öğrenme görevlerine işaret edilmiştir. Bu çalışma yalnızca “Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı” öğrenme çıktıları ve süreç bileşenlerinin, Webb'in bilgi derinliği seviyelerine göre analiz edilmesi amacıyla yürütülmüştür. Veriler incelenen öğretim programı dokümanından toplanmış ve betimsel içerik analizi yapılmıştır. Elde edilen bulgulara göre “Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı Beşinci Sınıf Düzeyi” nde  $f=19$  öğrenme çıktısı ile  $f=66$  süreç bileşeni bulunmaktadır. Bu bağlamda birinci seviyede  $f=39$  (3 öğrenme çıktısı, 36 süreç bileşeni), ikinci seviyede  $f=17$  (5 öğrenme çıktısı, 12 süreç bileşeni), üçüncü seviyede  $f=16$  (4 öğrenme çıktısı, 12 süreç bileşeni) ve dördüncü seviyede  $f=13$  (4 öğrenme çıktısı, 9 süreç bileşeni) olmak üzere bir dağılım olduğu görülmüştür. Buna göre genel olarak öğrenme çıktıları ve süreç bileşenlerinin yarıya yakınının (% 45,9) Webb'in bilgi derinliğinde birinci seviyedeki görevlere yönelik olduğu, öğrencileri üst düzey düşünme becerilerine taşıyan dördüncü seviye kazanımların sayısının ise en az (%15,3) olduğu bulunmuştur. Araştırma sonunda elde edilen sonuçlar benzer araştırmalar ile karşılaştırılmış ve bazı öneriler sunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, sosyal bilgiler dersi öğretim programı, Webb'in bilgi derinliği, öğrenme çıktıları, süreç bileşenleri

# Analysis of Learning Outcome and Process Components of the Fifth Grade Social Studies Curriculum of the Century of Türkiye Education Model in the Context of Webb's Depth of Knowledge Levels

## RESEARCH ARTICLE

### Abstract

*In the information age, students are expected to be individuals who think, learn how to learn, question, plan, monitor, organize, and evaluate their own thought processes. Curricula are crucial in creating behavioral change and processing information in students. This is because curricula allow for the systematic identification of desired characteristics that can be acquired through education, the creation of appropriate content, the planning of the learning and teaching process, and the testing of behaviors. Therefore, curricula play a fundamental role in both behavioral change and information processing. Webb's depth of knowledge, in its four different levels, points to some learning tasks related to the depth of knowledge and complexity of thought for students. This study was conducted solely to analyze the learning outcomes and process components of the Century of Türkiye Education Model Fifth Grade Social Studies Curriculum' according to Webb's depth of knowledge levels. Data were collected from the examined curriculum document, and descriptive content analysis was performed. According to the findings, the Century of Türkiye Education Model Fifth Grade Social Studies Curriculum has  $f=19$  learning outcomes and  $f=66$  process components. In this context, a distribution was observed as follows: at the first level,  $f=39$  (3 learning outcomes, 36 process components); at the second level,  $f=17$  (5 learning outcomes, 12 process components); at the third level,  $f=16$  (4 learning outcomes, 12 process components); and at the fourth level,  $f=13$  (4 learning outcomes, 9 process components). Accordingly, it was found that approximately half (45.9%) of the learning outcomes and process components were related to the first-level tasks in Webb's depth of knowledge, while the number of fourth-level achievements that lead students to higher-order thinking skills was the lowest (15.3%). The results obtained at the end of the research were compared with similar studies, and some suggestions were presented.*

**Keywords:** *the Century of Türkiye Education Model, social studies curriculum, Webb's deep of knowledge, learning outcomes and process components*

### Giriş

Değişen ve gelişen günümüz dünyasında ihtiyaç duyulan herhangi bir alanda bilgi edinmenin pek çok yolu bulunmaktadır. Elbette etkin bir öğrenmenin gerçekleşebilmesinde ihtiyaç duyulan bilgiye erişim önemlidir. Hızla değişen ve gelişen günümüz dünyasında teknoloji ile birlikte bilgiye ulaşılması oldukça hızlı ve pek çok farklı öğrenme yolu ile mümkündür. Ancak Fisher vd. (2015) insanların internette edindikleri bazı bilgileri, gerçekten bildiklerine (bilme yanılması) dair bir inanç geliştirdiklerini savunmaktadır. Bu bağlamda

Lynch'e (2019) göre de "belki de hepimiz bir anlamda her şeyi biliyoruz ve bu da sorunun bir parçası" (s. 8) olabilir. Dolayısıyla günümüzde toplumların gelişmişlik ve refah düzeylerini etkileyen en temel unsurlardan birisi bilgiye hızlı erişim ve daha sonra bu bilginin nasıl kullanıldığı ile ilişkilidir. Çünkü bu durum yalnızca bireysel değil aynı zamanda toplumsal bir probleme de dönüşebilir. Örneğin bilgilerin doğruluğu yeterince sorgulanmadığı için yanlış ya da eksik olan bilgilere daha kolay inanılabilir. Böylece hem bireylerde eleştirel düşünme becerisinin zayıflaması hem de toplum genelinde entelektüel derinliğin azalması gibi sonuçlar yaşanması olasıdır.

Sosyal bilgiler disiplin alanı 20. yüzyılın başlarında ortaya çıktığında sunduğu "iyi vatandaş yetiştirme" vaadi eğitimcilerin de ilgi odağı olmuştur (Leming vd., 2003). Özellikle 80'li yıllardaki 'karakter eğitimi trendi' Ulusal Sosyal Bilgiler Komitesinin (National Social Studies Committee) dikkatini çekmiş, örneğin seçimlerin yeniden önem kazanması ve oy kullanmaya azalan katılımın artması için bazı vatandaşlık erdemlerini geliştirmenin önemine vurgu yapılmıştır (Hoge, 2002). Benzer şekilde Ben-Porath (2007) da vatanseverlik erdeminin geleceğe yönelik ortak duyguları paylaşan bireylerin yetiştirilmesinde önemli olduğunu dile getirmektedir. Demokratik vatandaş ahlaklı olmasının yanında aynı zamanda doğru akıl yürütebilen ve doğru şekilde bilgiye erişebilen kişidir (Merzifonluoğlu, 2023). Milson ve Chu (2002) Sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin derslerinde; eşitlik, özgürlük, adalet gibi vatandaşlık erdemlerini kazandırmaları gerektiğini savunmaktadır. Kahne ve Bowyer'e (2016) göre, sanal dünyanın yarattığı tehditlere karşı okullarda öğrencilere gerekli bilgi ve becerilerin kazandırılması önemlidir. Bu bağlamda 2024-2025 eğitim öğretim yılında okullarda uygulamaya geçilen Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde;

"Sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin bilgi teknolojilerinde ve yaşam koşullarında meydana gelen değişimlere ayak uydurabilmeleri bağlamında ihtiyaç duyacakları birtakım sosyal yaşam becerilerinin geliştirilmesi amacı güdülmektedir. Bu amaçla Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda yeni durumlara uyum sağlamayı, değişimi fark etmeyi ve gelişen teknolojik yenilikleri günlük hayatta uygulamayı sağlayan okuryazarlık becerilerine de yer verilmiştir. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda öğrencilerin vatandaşlık okuryazarlığı, bilgi okuryazarlığı, görsel okuryazarlık, dijital okuryazarlık, sanat okuryazarlığı, kültür okuryazarlığı, sürdürülebilirlik okuryazarlığı,

finansal okuryazarlığı ve veri okuryazarlığı becerilerine yer verilmiştir. Öğretim uygulamalarında söz konusu okuryazarlık becerilerinin desteklenmesi için öğrencilere farklı fırsatlar sağlanmalıdır.” (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2024, s. 6)

ifadeleri yer almaktadır. Buna göre yeni Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı, doğru bilgiye ve ona ulaşmaya önem veren öğrenciler yetiştirmeye, farklı alanlarda okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesine yönelik fırsat verilmesine işaret etmektedir. Hedeflenen bu beceri ve değerlerin bilişsel düzeylerinin belirlenmesi önemlidir. Böylece öğretim programında işaret edilen kazanımlar ile sınıf içi uygulamaların tutarlılığı sağlanabilir. Ayrıca öğrencinin derslerde hangi düzeyde bir davranış sergilemesi gerektiğinin bilinmesi, öğretmenin buna uygun öğretim yöntem ve etkinliklerini seçmesine yardımcı olur. Alan yazınında bazı çalışmalarda (Bağdat & Saban, 2014; Bümen 2010; Dindar & Demir, 2006; Eroğlu & Sarar Kuzu, 2014; Gezer & İlhan, 2015) öğretim programının kazanımları değerlendirilirken Bloom taksonomisi (1956), SOLO taksonomisi (Biggs & Collis, 1982) ve Bloom taksonomisinin güncellenmiş hâli olarak Anderson taksonomisinin (1999) kullanıldığına ratlanmaktadır. Bümen (2010) yenilenmiş Bloom taksonomisini öğretim programları için önemli görmektedir. Dindar ve Demir (2006) ise ezberden çok kavrayarak öğrenme, karşılaşılan yeni durumlarla ilgili problemleri çözebilme ve bilimsel yöntem süreçleri ile ilgili beceriler geliştirilebilmesi için fen bilgisi dersinin önemine dikkat çekmiş, üst düzey hedefler için ölçme ve değerlendirme boyutunda sınav sorularını Bloom taksonomisine göre incelemiştir. Eroğlu ve Sarar Kuzu'nun (2014) araştırmalarında ise Türkçe dersi bağlamında yenilenmiş Bloom taksonomisinin merceğinden bir değerlendirme yapılmıştır. Bloom taksonomisinin yanında SOLO taksonomisi de eğitimcilerin dikkatini çekmektedir. Örneğin Gezer ve İlhan (2015) Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın üst düzey düşünme becerilerini kazandırmaya yönelik kazanımlarını ve ders kitabında yer alan değerlendirme sorularını SOLO taksonomisine göre incelemişlerdir. Benzer biçimde Bağdat ve Saban (2014) da 8. sınıf öğrencilerinin cebirsel düşünme becerilerini incelemek için SOLO taksonomisinden faydalanmışlardır. Ancak taksonomiler bilişsel alanı seviyelere ayırmayı hedeflerken bilginin mahiyetine odaklanmamaktadır. Bunun yerine hiyerarşik bir düzen içerisinde öğrencilerin bilişsel ilerleme sağlayacağı düşünülmektedir. Örneğin Bloom (1956) taksonomisi bilgidен değerlendirmeye giden altı basamaklı bir yapıdan oluşmaktadır. Bu bağlamda Webb'in bilgi

derinliği seviyeleri hiyerarşi oluşturmaktan çok, bir öğrenme görevini yerine getirirken ihtiyaç duyulan bilgi derinliğini ortaya koymaya odaklanmaktadır.

### **Webb'in Bilgi Derinliği Sistemi**

Webb (2009) bilginin sınıflandırılması yerine derinliğine vurgu yapmaktadır ve bilgi derinliği, öğrencilerin sonuçları ve çözümleri elde etmek ve açıklamak için öğrendiklerinin ne kadarını bilmeleri, anlamaları ve farkında olmaları gerektiğini göstermektedir. Ayrıca öğrencilerin öğrendiklerini farklı akademik ve gerçek dünya bağlamlarına ne kadar kapsamlı bir şekilde aktarmaları ve kullanmalarını beklediği de belirtilmektedir (Tylor, 2021). Dolayısıyla Webb'in bilgi derinliği seviyeleri bilişsel bir taksonomi olmaktan farklıdır ve düşüncenin karmaşıklığına ilişkin bazı görev kategorilerinden oluşmaktadır (Weay vd., 2016). Webb'e (1997) göre bilişsel karmaşıklık; soruların nasıl cevaplanacağı, nasıl ele alınacağı, görevlerin nasıl başarılacağı, metinlerin ya da konuların nasıl analiz edileceği konusunda derinlemesine düşünme yeteneğidir. Webb'in bilgi derinliği sisteminde;

“Bir beklenti veya değerlendirmede gerekli olan bilgi derinliği, bir öğrencinin bir yanıt üretmek için yapması gereken kavram ve fikir bağlantılarının sayısı, muhakeme düzeyi ve diğer öz izleme süreçlerinin kullanımı ile ilgilidir. Ek olarak, performansın bilişsel taleplerini etkileyen diğer faktörler arasında sosyal veya bağlamsal gereklilikler, öğrencilerin kullanması beklenen temsillerin çeşitliliği (yazılı, sözlü, resimli ve her birinin içindeki varyasyonlar) ve yeni durumlara aktarım ve genelleme gereklilikleri” yer alır (Webb, 2007, s. 7).

Bilgi derinliği sistemi, öğrencilerin bilmesi beklenen bilginin bilişsel karmaşıklık düzeyi, bu bilgiyi farklı bağlamlara ne kadar iyi aktarabilmeleri gerektiği, genellemeleri ne kadar iyi oluşturabildikleri ve fikirleri kavramak için ne kadar ön koşul bilgisine sahip olmaları gerektiği gibi bir dizi boyutta nasıl değişebileceğini açıklamaktadır (Taylor, 2021). Webb'in bilgi derinliği sistemi, öğrencinin nasıl düşündüğüne dair açıklamalar sunmaktadır ve aslında bilgi seviyeleri geri çağırma, beceriler ve kavramlar, stratejik düşünme ve genişletilmiş düşünmeden başlayarak düşünmenin karmaşıklığına göre bazı görev kategorilerinden oluşan bir sistemdir (Weay vd., 2016). Yani bilgi derinliği seviyeleri; bilginin bir öğrenme faaliyetinin derinliği ve kapsamı ile daha yakından ilgilidir ve bu da öğrenme görevini başlangıçtan finale kadar tamamlamak

için gereken becerilerde (örneğin, planlama, araştırma, sonuç çıkarma gibi) kendisini göstermektedir (Hess vd., 2009). Webb'e (2002) göre bilgi derinliğini yorumlama ve ilişkilendirme, analiz yapılabilmesi için bir ihtiyaçtır. Ayrıca Webb (2002) öğrencilerin bilgi derinliği seviyelerinin belirlenmesinde, farklı disiplin alanlarının (yabancı dil, matematik, fen, sosyal bilgiler gibi) kendilerine has özelliklerinin dikkate alınmasının önemli olduğuna vurgu yapmaktadır.

### **Webb'in Bilgi Derinliği Seviyeleri**

Webb'in (2002) bilgi derinliği seviyeleri, hiyerarşik bir yapı oluşturulmasından ziyade; öğrencilerin edindikleri bilgilere ilişkin anlayış derinliğine odaklanan bir sistemdir. Ayrıca öğrenci katılımının derinliğini ve bilişsel titizliği vurgulayarak daha ayrıntılı bir yaklaşım sergileyebilmektedir (Masharipova, 2024). Sosyal bilgiler disiplini alanına yönelik dört bilgi seviyesi ve özellikleri şunlardır:

- **Bilgi Hatırlama (Seviye bir):** Burada öğrencilerden gerçekleri, terimleri, kavramları, eğilimleri, genellemeleri ve teorileri hatırlamaları veya grafiklerde yer alan belirli bilgileri tanımlamaları, listelemeleri veya belirlemeleri; kim, ne, ne zaman ve nerede sorularına cevap bulmaları beklenir. Öğrencilerin 'tanımlama', 'açıklama' yapmasını gerektiren öğeler, neyin tanımlanıp, açıklanacağına göre seviye bir veya seviye iki olarak sınıflandırılabilir. Ancak seviye birdeki 'tanımla' veya 'açıkla' bilgileri hatırlamak, okumak veya yeniden üretmek anlamına gelir. Öğrencilerin haritalarda, çizelgelerde, tablolarda, grafiklerde veya çizimlerde yer alan belirli bilgileri tanımasını veya belirlemesini gerektiren öğeler genellikle bu seviyedir.
- **Temel Muhakeme (Seviye iki):** Temel muhakeme seviyesi, bir cevabı hatırlamanın veya yeniden üretmenin ötesinde, bazı zihinsel işlemleri içerir. Bu seviye genellikle öğrencilerin insanları, yerleri, olayları ve kavramları karşılaştırmasını, bilgileri bir formdan diğerine dönüştürmesini, bir örnek vermesini; öğeleri anlamlı kategorilere göre sınıflandırmasını veya ayırmasını, sorunları, kalıpları, neden ve sonucu, önemi veya etkiyi, ilişkileri, bakış açılarını veya süreçleri tanımlamasını; yorumlamasını veya açıklamasını gerektirir. Yani bu seviye, öğrencilerin hatırlanan bilgilerin bir tanımı veya açıklamasını yapmasının ötesine geçip bir sonucu 'nasıl' veya 'neden' tanımlaması ya da açıklaması gerektiğini bilmesini ister.

- **Karmaşık Muhakeme (Seviye üç):** Bu seviye; akıl yürütme, kanıt kullanma ve önceki iki seviyeden daha yüksek düzeyde bir düşünme eylemini gerektirir. Öğrenciler, ‘nasıl’ ve ‘nedeni’ açıklamanın veya tanımlamanın ötesine geçerek uygulama ve kanıt yoluyla “nasıl ve nedeni” ispatlamaya çalışır. Dolayısıyla burada bilişsel talepler, diğer seviyelerden daha karmaşık ve daha soyuttur. Seviye üçte; sonuç çıkarma, kanıt gösterme, kavramları yeni durumlara uygulama ve sorunları çözmek için kavramları kullanma söz konusudur. Ayrıca konulardaki ve problemlerdeki benzerlikleri ve farklılıkları analiz etme, sorunlara çözümler önerme ve değerlendirme, yanlış anlamaları tanıma ve açıklama ya da bir kavramı veya büyük fikri açıklamak için zaman ve mekân arasında bağlantılar kurma vardır.
- **Genişletilmiş Muhakeme (Seviye dört):** Genişletilmiş muhakeme seviyesinde bilişsel talepler yüksek ve çalışma çok karmaşık olmalıdır. Öğrencilerin en yüksek seviyede olmak için içerik alanı içinde veya içerik alanları arasında fikirleri ve kavramları birbirine bağlamaları ve ilişkilendirmeleri önemlidir. Seviye dörde ulaşıldığı, bilişsel taleplerin karşılandığına işaret eden bir görev veya ürün aracılığıyla anlaşılabilir. Genişletilmiş muhakeme performansı, öğrencilerin birden fazla kaynaktan gelen bilgileri analiz/sentez yapabilmelerini, çeşitli kaynaklardaki alternatif bakış açılarını incelemelerini ve açıklamalarını gerektirir. Ayrıca öğrencilerden ortak temaların, kavramların, zaman ve mekânda nasıl bulunduğunu tanımlamaları ve göstermeleri beklenmektedir. Hatta öğrenciler bu seviyede kanıt kullanarak, tahminlerde bulunarak, mantıksal bir argüman geliştirecek veya sorunlara çözümler sunabilecektir (Webb, 2002).

Açıklamalardan da anlaşıldığı üzere Webb’in bilgi derinliği seviyelerinde, öğrencilerin bilgi derinliğini belirlemeye yönelik bir sistem anlayışına ve öğrencinin yerine getirmesi gereken bazı öğrenme görevlerine odaklanılmaktadır. Alan yazınında Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı beşinci sınıf düzeyiyle Webb’in bilgi derinliği ilişkisi bağlamında yapılan doğrudan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle yapılan bu araştırmanın bir örnek oluşturacak olması ve elde edilen bulguların alana sunacağı katkı ve bakış açısı önemlidir. Çünkü derin bilgide, bilgiden anlam çıkartabilme ve bunu uygulayabilme söz konusudur. Böylece kazanılan bilginin yüzeysel mi, yoksa derin ve anlamlı mı olduğu ortaya konulabilir. Bu sayede bilgiler yüzeysel bilgi, kavramsal bilgi, analitik bilgi gibi katmanlara

ayrılarak daha etkin bir şekilde kullanılabilir. Öğrencilerin bilgi seviyelerinin tanımlanması, daha etkili öğrenme yollarının belirlenmesinde rehber olabilir. Ayrıca kullanılacak öğretim materyalleri, bilgi derinliğine göre yapılandırılarak öğrencilerin bilişsel gelişimleri daha çok desteklenebilir.

Bu araştırmada Webb'in (2002) sosyal bilgiler disiplin alanı için oluşturduğu bilgi derinliği seviyelerinde yerine getirilmesi gereken öğrenme görevleri dikkate alınarak yalnızca Türkiye Yüzyılı Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı beşinci sınıf düzeyinde bulunan öğrenme çıktıları ve süreç bileşenleri analiz edilmiştir. Çünkü Piaget'nin bilişsel gelişim kuramına göre kişilerin bilişsel gelişim dönemleri dikkate alındığında somut işlemler döneminden soyut işlemler dönemine geçiş beşinci sınıf düzeyinden itibaren yani 11 yaşından sonra olmaktadır (Senemoğlu, 2018). Bu bağlamda öğrencilerin bilişsel gelişimi açısından beşinci sınıf düzeyi kritik bir döneme işaret etmektedir. Diğer yandan beşinci sınıftan başlayarak eğitim yoluyla kazandırılacak istendik özellikleri temsil eden öğrenme çıktıları öğrencilerin ilerleyen sınıflardaki öğrenme görevlerini yerine getirebilmesinde gerekli bilgi, beceri, tutum ve alışkanlıkların kazandırılmasında temel oluşturmaktadır. Dolayısıyla bu araştırmada yalnızca 2024-2025 eğitim öğretim döneminde ortaokulda ilk kez uygulamaya konulan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı beşinci sınıf düzeyindeki öğrenme çıktıları ve süreç bileşenlerinin analiz edilmesi pedagojik bağlamda önemlidir.

### **Araştırmanın Amacı**

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli okullarda kademeli olarak (ana sınıfı, bir, beş ve dokuzuncu sınıflar olmak üzere) uygulamaya konulmuştur. Yeni öğretim programının ortaokul kademesinde ilk kez beşinci sınıftan itibaren uygulanmaya başlanması, bu araştırmada yalnızca 'Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı beşinci sınıf düzeyinin ele alınması için temel ölçüt olmuştur. Ayrıca beşinci sınıf düzeyinin ilerleyen sınıflar için bilişsel gelişim bağlamında taşıdığı pedagojik önem dikkate alınmıştır. Dolayısıyla bu bağlamda araştırmanın genel amacı; 2024-2025 eğitim öğretim döneminde ortaokulda beşinci sınıftan itibaren uygulamaya geçilen Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı beşinci sınıf düzeyinde yer alan öğrenme çıktıları ve süreç bileşenlerinin Webb'in bilgi derinliği seviyelerine göre analiz edilmesidir. Araştırmada cevap aranan temel soru aşağıda verilmiştir.

- Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı beşinci sınıf düzeyi öğrenme alanlarında yer alan öğrenme çıktıları ve süreç bileşenlerinin Webb’in bilgi derinliği seviyelerine göre dağılımı nasıldır?

## Yöntem

### Araştırmanın Modeli

Araştırma nitel desende tasarlanmış betimsel bir çalışmadır. Nitel araştırmalar gözlem, görüşme, doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı; algıların, olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konulmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırmalardır (Yıldırım & Şimşek, 2021). Betimsel araştırmalarda bir durumun, olayın, bireylerin, grupların, fiziki ortamların tanımlanması için bilgi edinme ve özelliklerin betimlenmesi vardır (Ansari vd., 2022; Büyüköztürk vd., 2018). Bu araştırmanın verileri, ilgili doküman kullanılarak elde edilmiştir. Doküman inceleme hem basılı hem de elektronik materyallerin incelenmesi ve değerlendirilmesini içeren sistematik bir prosedürü tanımlamak için kullanılmaktadır (Bowen, 2009). Ayrıca doküman analizi anlamı ortaya çıkartmak ve anlayış kazanmak için verilerin incelenmesi ve yorumlanmasını gerektirir (Corbin & Strauss, 2008). Doküman inceleme, araştırmanın veri setini oluşturan birincil veya ikincil kaynak olarak nitelendirilen çeşitli dokümanların toplanması, gözden geçirilmesi, sorgulanması ve analiz edilmesinde kullanılan bir yöntemdir (Özkan, 2021). Araştırma ortaokulda ilk kez beşinci sınıftan başlayarak uygulamaya konulan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı beşinci sınıf düzeyinde yer alan öğrenme çıktıları ve süreç bileşenleri ile sınırlandırılmıştır. Metodolojik olarak araştırmanın beşinci sınıf düzeyiyle sınırlandırılması, nitel araştırmalarda doküman analizinin incelikleri arasında kendisine yer bulan derinlemesine ve ayrıntılı bilgi gerektiren (ne?, nasıl?, neden? vb. gibi) soruların cevaplandırılması bakımından uygundur. Burada kullanılan dokümanların süreçteki nesnel birtakım standartlara göre eleştirip değerlendirme yapılması değil, dokümanların işlevleri ile bu işlevlerin yerine getirilmesinde kullanılan unsurların analizi ya da belirlenmesi amaçlanmaktadır (Can Kaya 2024).

### Veri Kaynakları

Araştırma verileri, yalnızca “Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı” dokümanı (MEB, 2024) kullanılarak elde edilmiştir. 2024-2025 eğitim öğretim yılında ortaokulda ilk kez uygulamaya

konulan ilgili öğretim programında yer alan öğrenme çıktıları ve süreç bileşenlerinin, Webb'in bilgi derinliği seviyelerine (Webb, 2002) göre dağılımı incelenmiştir. Bu bağlamda yukarıda ayrıntıları ile verilen dört farklı seviyenin temel özellikleri ile öğrenme çıktıları ve süreç bileşenlerinin işaret ettiği görevler tek tek karşılaştırılmış ve bulgular kısmında açıklamaları ile birlikte sunulmuştur.

### **Verilerin Toplanması ve Analizi**

Araştırma verilerinin toplanmasında, Millî Eğitim Bakanlığı web sitesinden ulaşılan yalnızca “Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı” resmî dokümanı (MEB, 2024) kullanılmıştır. Verilerin toplanması ve analizi sürecinde öncelikle bu öğretim programında yer alan öğrenme çıktıları ve süreç bileşenleri tek listede toplanmıştır. Webb'in bilgi derinliği sisteminde yer alan dört seviyede, öğrencilerden beklenen bazı öğrenme görevleri bulunmaktadır. Örneğin birinci seviyede; “Söylemek”, “Tekrarlamak”, “Hatırlamak”, “Tanımlamak” gibi görevler vardır. İkinci seviyede “İfade etmek” (Kanıtı dayandırarak), “Çözümlemek”, “Belirlemek” (İçeriğini anlamak), “Çıkarımda bulunmak” gibi ve üçüncü seviyede “Müzakere etmek” (Fikirler, argümanlar vb.), “Mantıksal bir bakış açısı geliştirmek”, “Karşılaştırmak” (Süreç bileşenlerini anlayarak) ve son seviyede ise “Kavramları uygulamak”, “İş birliği yapmak”, “Üretmek” (Entelektüel ürün), “Tasarlamak” vb. gibi çeşitli görevler olduğu görülmektedir (Demiralp, 2023; Webb, 2002).

Bu bağlamda araştırmacılar tarafından Webb'in bilgi derinliği seviyelerindeki öğrenme görevleri biraraya getirilmiştir. Daha sonra öğrenme çıktıları ve süreç bileşenlerinin Webb'in bilgi derinliği seviyelerinin hangisinin kapsamında yer aldığı kodlanabilmesi için iki boyutlu bir analiz formu hazırlanmıştır. Bu analiz formunun yatay kısmına yeni öğretim programında yer alan tüm öğrenme çıktıları ve süreç bileşenleri sırası ile yazılmıştır. Dikey kısma ise Webb'in bilgi derinliği seviyeleri için dört ayrı sütun oluşturulmuştur. Araştırmacılar önce öğrenme çıktıları ve süreç bileşeninin Webb'in bilgi derinliği seviyelerine uygunluğuna göre nasıl bir dağılım gösterdiğini analiz formu üzerinde ayrı ayrı kodlamışlardır. Örneğin “Birlikte Yaşamak” öğrenme alanının birinci öğrenme çıktısı olan “SB.5.1.1. Dâhil olduğu gruplar ve bu gruplardaki rolleri arasındaki ilişkileri çözümleyebilme” ifadesi için, her iki araştırmacı tarafından Webb'in bilgi derinliğinin hangi seviyesine yer aldığı analiz formuna ayrı ayrı işaretlenmiştir. Bu işlem tüm öğrenme çıktıları ve süreç bileşenleri için

tekrar edilmiştir. Ardından araştırmacılar bir araya gelerek kodlamaların yapıldığı formlar birbiri ile karşılaştırmış, farklı seviyelerde gösterilen öğrenme çıktıları ve süreç bileşenleri üzerinde hemfikir olana kadar birlikte çalışmışlardır. Kodlayıcılar arası güvenilirliğin hesaplanması için iki araştırmacının değerlendirmeleri göz önünde bulundurulmuştur. Kodlamalar karşılaştırılarak Miles ve Huberman'ın güvenilirlik formülü “Güvenirlik = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı)” ile kodlayıcılar arası görüş birliği yüzdesi hesaplanmıştır. Buna göre kodlayıcılar arası uyum oranı 95,2 olarak bulunmuştur (Miles & Huberman, 1994). Ortak görüş birliğinin sağlandığı analiz formu, son kontrol ve düzeltmeler yapıldıktan sonra uzman (alan ve program geliştirme uzmanı) görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan analiz formunu, yapılan kodlamaların uygunluğu açısından değerlendirmeleri ve uygun bulmadıkları maddeler varsa gerekçeleri ile birlikte açıklamaları veya görüş ve önerilerini yazmaları istenmiştir. Daha sonra alan uzmanlarından gelen dönütlere göre varsa düzeltmeler (yazım hataları, ifadelerin daha anlaşılır olması vb. gibi) yapılarak analiz formu son hâline getirilmiştir. Ardından elde edilen veriler önce genel bir tablo üzerinde frekans ve yüzde değerleri verilerek sunulmuştur. Ayrıca çubuk grafik ile öğrenme alanlarına göre dağılım verilmiştir. Daha sonra öğrenme çıktıları ve süreç bileşenlerinin hangi seviyede ele alındığı gerekçeleri ile birlikte sırası ile bulgular bölümünde açıklanmıştır. Veriler için betimsel içerik analizi yapılmıştır. Betimsel içerik analizinde araştırma verileri, varolan temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Dolayısıyla araştırma verilerinin toplanması ve işlenmesi bu temalar üzerinden gerçekleştirilmektedir (Sirem, 2024; Yıldırım & Şimşek, 2021).

### **Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları**

Nitel araştırmalarda inandırıcılık ve aktarılabirlik geçerlikte, tutarlılık ve teyit edilebilirlik ise güvenilirliğin sağlanmasında önemlidir (Yıldırım & Şimşek, 2021). Dolayısıyla bu bağlamda araştırma verilerinin toplandığı veri kaynakları net biçimde açıklanmış ve verilerin analizinde tarafsız hareket edilmiştir. Ayrıca yapılan diğer bazı çalışmalar (uzman görüşü alınması gibi) verilerin toplanması ve analizi kısmında ayrıntılarıyla verilmiştir.

## Bulgular

Araştırmada yalnızca “Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı beşinci sınıf düzeyi öğrenme alanlarında yer alan öğrenme çıktıları ve süreç bileşenlerinin Webb’in bilgi derinliği seviyelerine göre dağılımı nasıldır?” sorusuna cevap aranmıştır. Öğrenme çıktıları ve süreç bileşenlerinin Webb’in bilgi derinliği seviyelerine göre genel dağılımı Tablo 1’de frekans ve yüzde değerleri ile birlikte verilmiş ve altında açıklanmıştır. Ayrıca Şekil 1’de öğrenme çıktılarının ve süreç bileşenlerinin öğrenme alanlarına göre dağılımı çubuk grafik hâlinde sunulmuştur.

**Tablo 1**

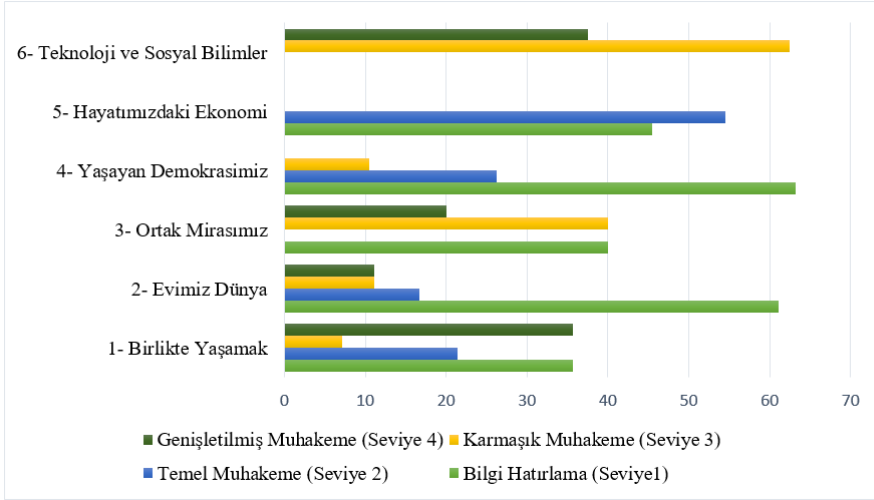
*Öğrenme Alanlarındaki Öğrenme Çıktıları ve Süreç Bileşenlerinin Webb’in Bilgi Derinliği Seviyelerine Göre Dağılımı*

Webb’in Bilgi Derinliği Seviyeleri Öğrenme Alanları	Bilgi Hatırlama		Temel Muhakeme		Karmaşık Muhakeme		Genişletilmiş Muhakeme		f
	Seviye 1	Seviye 2	Seviye 3	Seviye 4	f	%	f	%	
1. Birlikte Yaşamak	5	12,8	3	17,6	1	6,3	5	38,5	14
2. Evimiz Dünya	11	28,2	3	17,6	2	12,5	2	15,4	18
3. Ortak Mirasımız	6	15,4	-	-	6	37,5	3	21,4	15
4. Yaşayan Demokrasimiz	12	30,8	5	29,4	2	12,5	-	-	19
5. Hayatımızdaki Ekonomi	5	12,8	6	35,6	-	-	-	-	11
6. Teknoloji ve Sosyal Bilimler	-	-	-	-	5	31,3	3	37,5	8
Toplam	39	45,9	17	20	16	18,8	13	15,3	85

Tablo 1 incelendiğinde, Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı beşinci sınıfdüzeyinde altı öğrenme alanı olduğu görülmektedir. “Yaşayan Demokrasimiz” başlıklı öğrenme alanında f=19 (12 birinci seviye, beş ikinci seviye, iki karışık muhakeme), “Evimiz Dünya” öğrenme alanında f=18 (11 birinci seviye, üç ikinci seviye, iki üçüncü seviye ve iki dördüncü seviye), “Ortak Mirasımız” öğrenme alanında f=15 (altı birinci seviye, altı üçüncü seviye ve üç dördüncü seviye), “Birlikte Yaşamak” öğrenme alanında f=14 (beş birinci seviye, üç ikinci seviye, bir üçüncü seviye ve beş dördüncü seviye), “Hayatımızdaki Ekonomi” öğrenme alanında f=11 (beş birinci seviye, altı ikinci seviye) ve son olarak “Teknoloji ve Sosyal Bilimler” öğrenme alanında f=8 (5 üçüncü seviye ve üç dördüncü seviye) olmak üzere toplam 85 öğrenme çıktısı ve süreç bileşeni bulunmaktadır. Birinci ve ikinci öğrenme alanlarında Webb’in bilgi derinliği seviyelerinin tümüne yönelik bir dağılım olduğu görülmektedir. Ancak “Yaşayan Demokrasimiz” öğrenme alanında dördüncü seviyede, “Hayatımızdaki Ekonomi” öğrenme alanında üç ve dördüncü seviyelerde ve “Teknoloji ve Sosyal Bilimler” öğrenme alanında ise bir ve ikinci seviyelerde öğrenme çıktıları ve süreç bileşeni bulunmamaktadır. Öğrenme çıktıları ve süreç bileşenlerinin Webb’in bilgi derinliğindeki dört seviyeye ilişkin dağılımına genel olarak bakıldığında; birinci seviyede f=39 (%45,9), ikinci seviyede f=17 (%20), üçüncü seviyede f=16 (%18,8) ve dördüncü seviyede f=13 (%15,3) öğrenme çıktısı ve süreç bileşeni olduğu görülmüştür. Buna göre genel olarak öğrenme çıktıları ve süreç bileşenlerinin yarıya yakınının (% 45,9) Webb’in bilgi derinliğinde birinci seviyedeki görevlere yönelik olduğu, öğrencileri üst düzey düşünme becerilerine taşıyan dördüncü seviye kazanımların ise en az (%15,3) olduğu bulunmuştur. Öğrenme çıktıları ve süreç bileşenlerinin öğrenme alanlarına göre seviyeler bağlamında dağılımı Şekil 1’de çubuk grafik olarak aşağıda görülmektedir.

## Şekil 1

*Öğrenme Alanlarındaki Öğrenme Çıktıları ve Süreç Bileşenlerinin Webb'in Bilgi Derinliği Seviyelerine Göre Dağılımı*



Şekil 1 incelendiğinde “Birlikte Yaşamak” başlıklı öğrenme alanında tüm seviyelere yönelik öğrenme görevlerinin bulunduğu ve en az görevin ise karmaşık muhakemede (seviye üç) olduğu anlaşılmaktadır. İkinci öğrenme alanında ise seviye bire ait yani bilgi hatırlamaya yönelik görevler çoğunluktadır. Üçüncü öğrenme alanı olan “Ortak Mirasımız” incelendiğinde de temel muhakeme seviyesinde görevlerin olmadığı anlaşılrken “Yaşayan Demokrasimiz” öğrenme alanında bilgi hatırlamaya yönelik (birinci seviye) görevler çoğunluğu oluşturmaktadır. Diğer yandan “Hayatımızdaki Ekonomi” başlıklı öğrenme alanında karmaşık ve genişletilmiş muhakemeye ilişkin görev bulunmazken “Teknoloji ve Sosyal Bilimler” öğrenme alanında ise bilgi hatırlama ve temel muhakeme yani birinci ve ikinci seviyede görevlere ratlanmamaktadır.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı beşinci sınıf düzeyi öğrenme alanlarında yer alan öğrenme çıktıları ve süreç bileşenlerinin, Webb’in bilgi derinliği seviyelerine göre dağılımı aşağıda sırası ile verilmiştir.

## **Birinci Öğrenme Alanı: Birlikte Yaşamak**

‘Birlikte Yaşamak’ öğrenme alanında; öğrencilerin aile ve yakın çevresindeki gruplara, buradaki rollerine, hak ve sorumluluklarına, farklı kültürlerle ait özelliklere, bu özelliklere saygı duymanın toplumsal birlik açısından önemine, yardımlaşma ve dayanışma faaliyetlerine katkı sağlamanın toplumsal birliği sürdürmeye etkisine yönelik bilgi ve beceriler kazanması amaçlanmaktadır (MEB, 2024). Bu öğrenme alanında üç öğrenme çıktısı ve toplam 11 süreç bileşeni bulunmaktadır.

SB.5.1.1.Dâhil olduğu gruplar ve bu gruplardaki rolleri arasındaki ilişkileri çözümleyebilme

- Dâhil olduğu grupları ve bu gruplardaki rollerini belirler.
- Dâhil olduğu gruplar ile bu gruplardaki rolleri arasındaki ilişkileri belirler.

Buna göre öğrenci üyesi olduğu grupları ve bu grup içerisindeki konumunu fark etmelidir. Buradaki anahtar kelimeler “çözümleme” ve “belirlemedir”. Burada öğrencinin ikinci seviyede görevler sergilemesi beklenmektedir. Süreç bileşenleri ile öğrenci birinci seviyeden yukarıya taşınmaktadır.

SB.5.1.2.Kültürel özelliklere saygı duymanın birlikte yaşamaya etkisini yorumlayabilme

- Kültürel özelliklere saygı duymanın birlikte yaşamaya etkisini örnekler üzerinden belirler.
- Kültürel özelliklere saygı duymanın birlikte yaşamaya etkisini yazılı, görsel veya dijital ürünlere dönüştürür.
- Kültürel özelliklere saygı duymanın birlikte yaşamaya etkisini ifade eder.

Burada öğrenci, farklı kültürlerle ait özellikleri fark etmeli ve ona karşı saygılı olmalıdır. Anahtar kelimeler olarak “yorumlama”, “belirleme”, “dönüştürme” ve “ifade etme” vardır. SB. 5.1.2.’de öğrencilerden kültürel özelliklere “saygı duyma”nın yanında, yaşamaya etkisini yorumlayabilmesi de beklenmektedir. Bu öğrenme çıktısı Webb’in bilgi derinliği seviyelerinde tanımlanan ikinci seviyede ve süreç bileşenleri ise birinci seviyededir.

### SB.5.1.3. Toplumsal birliği sürdürmeye yönelik yardımlaşma ve dayanışma faaliyetlerine katkı sağlayabilme

- a. Toplumsal birliği sürdürmeye yönelik yardımlaşma ve dayanışma faaliyetlerini sorgular.
- b. Toplumsal birliği sürdürmeye yönelik yardımlaşma ve dayanışma faaliyetleri için birlikte çalışabileceği grup üyeleriyle iletişim kurar.
- c. Toplumsal birliği sürdürmeye yönelik yardımlaşma ve dayanışma faaliyetleri için görev paylaşımında bulunur.
- d. Toplumsal birliği sürdürmeye yönelik yardımlaşma ve dayanışma faaliyetleri için fikir üretir.
- e. Toplumsal birliği sürdürmeye yönelik yardımlaşma ve dayanışma faaliyetlerine ilişkin üretilen fikirleri müzakere eder.
- f. Toplumsal birliği sürdürmeye yönelik yardımlaşma ve dayanışma faaliyetlerine ilişkin üretilen fikri uygulamak için eyleme geçer.

Bu öğrenme alanında öğrencinin toplumsal birliği sürdürme, yardımlaşma, dayanışma faaliyetlerine katkı sunma görevlerine vurgu yapıldığı görülmektedir. Buna göre öğrenci toplumsal birlikteliği sürdürebilmek için aktif rol almalıdır. Öyleyse burada dördüncü seviyede bir görev söz konusudur. Çünkü Webb (2002) dördüncü seviyede entelektüel bir ürün beklemektedir. Öte taraftan birinci süreç bileşeni (a) maddesi ikinci seviyeye, (b), (c), (ç) ve (e) maddeleri ise dördüncü seviyede eyleme geçilmesi gereken görevlere işaret etmektedir. Ancak (d) maddesi öğrenciden üretilen fikirleri müzakere etmesini beklemektedir ve buna göre üçüncü seviyedir. Öğrencinin burada ortaya atılan fikirlerin uygulanabilir olması hakkında zihinsel bir soruşturma yürütmesi gerekir. Ancak diğer taraftan üç ve dördüncü seviyeler arasındaki entelektüel yüklerin gerekliliklerinin tanımlanması ve ayrıştırılması güçtür.

### **İkinci Öğrenme Alanı: Evimiz Dünya**

Bu öğrenme alanının amacı; öğrencilerin yaşadıkları ilin göreceli konum özelliklerinin, doğal ve beşerî çevredeki değişimlerin, olabilecek afetlerin etkilerinin azaltılabilmesi için yapılması gerekenlerin ve ülkemize kara sınırı olan komşu devletlerin temel özellikleri ile ilgili bilgi ve becerilerin kazanılmasıdır (MEB, 2024). “Evimiz Dünya” öğrenme alanında dört öğrenme çıktısı ve bunlarla ilişkili toplam 14 süreç bileşeni olduğu görülmektedir.

SB.5.2.1.Yaşadığı ilin göreceli konum özelliklerini belirleyebilme

- a. Yaşadığı ilin göreceli konum özelliklerini belirler.
- b. Yaşadığı ilin göreceli konum özelliklerini görselleştirir.
- c. Yaşadığı ilin göreceli konum özelliklerini özetler.

Bu öğrenme alanının öğrenme çıktı ve süreç bileşenleri incelendiğinde “belirleyebilme”, “belirleme”, “görselleştirme” ve “özetleme” ifadelerinin olduğu görülmektedir. Dolayısıyla Webb’in bilgi derinliği seviyelerinin özelliklerine göre, burada işaret edilen görevler seviye bir olarak değerlendirilebilir.

SB.5.2.2.Yaşadığı ilde doğal ve beşerî çevredeki değişimi neden ve sonuçlarıyla yorumlayabilme

- a. Yaşadığı ilde doğal ve beşerî çevrenin değişimine neden olan unsurları inceler.
- b. Yaşadığı ilde doğal ve beşerî çevrenin değişiminden etkilenen unsurları inceler.
- c. Yaşadığı ilde doğal ve beşerî çevrede meydana gelen değişimin etkilerini sorgular.
- d. Yaşadığı ilde doğal ve beşerî çevrede meydana gelen değişimin neden ve sonuçlarını elde ettiği bilgilere dayanarak ifade eder.

Bu öğrenme çıktısı içerdiği “yorumlayabilme” anahtar kelimesi ile ikinci seviyeye işaret etmektedir. Birinci ve ikinci süreç bileşenleri (a) ve (b) maddeleri öğrencilerden yalnızca inceleme yapmasını beklemektedir. Dolayısıyla bu maddeler birinci seviyededir. Diğer yandan (d) ve (c) maddeleri sorgulama ve bu süreçten elde ettiği veriyi yorumlamaya dayandığı için ikinci seviyededir.

SB.5.2.3.Yaşadığı ilde meydana gelebilecek afetlerin etkilerini azaltmaya yönelik farkındalık etkinlikleri düzenleyebilme

- a. Yaşadığı ilde meydana gelebilecek afetlerin etkilerini azaltmaya yönelik farkındalık etkinlik planı yapar.
- b. Yaşadığı ilde meydana gelebilecek afetlerin etkilerini azaltmaya yönelik hazırladığı farkındalık etkinliğini uygular.
- c. Yaşadığı ilde meydana gelebilecek afetlerin etkilerini azaltmaya yönelik hazırladığı farkındalık etkinliğini değerlendirir.

SB.5.2.3. başlıklı öğrenme çıktısı ‘farkındalık etkinlikleri düzenleyebilme’ ile dördüncü seviyede göreve gitmektedir. Süreç bileşenlerine bakıldığında, (a) ve (c) maddeleri seviye üçteki görevlere, (b) maddesi ise seviye dörtteki görevlere işaret etmektedir. Burada öğrencilerin farkındalık kazanması, plan yapması, uygulaması ve ardından değerlendirme yapması beklendiğinden bilişsel talepler yüksek kabul edilebilir.

SB.5.2.4.Ülkemize komşu devletler hakkında bilgi toplayabilme

- Ülkemize komşu devletlerle ilgili bilgilere ulaşmak amacıyla kullanacağı kaynakları belirler.
- Ülkemize komşu devletlerle ilgili bilgileri belirlediği kaynaklardan bulur.
- Ülkemize komşu devletlerle ilgili belirlediği kaynaklardan edindiği bilgileri doğrular
- Ülkemize komşu devletlerle ilgili belirlediği kaynaklardan edindiği bilgileri kaydeder.

Burada yer alan öğrenme çıktı ve süreç bileşenlerine bakıldığında “bilgi toplama”, “belirleme”, “bulma”, “doğrulama” ve “kaydetme” ifadeleri ile karşılaşılmaktadır. Aslında öğrenciler komşu ülkeler hakkında bilgi toplama faaliyeti yürütmektedir. Dolayısıyla öğrenciden beklenen görevler bilgiyi edinme boyutunda şekillendiğinden seviye birdir.

### **Üçüncü Öğrenme Alanı: Ortak Mirasımız**

“Ortak Mirasımız” başlıklı öğrenme alanında amaç; öğrencilerin ortak miras öğeleri ve ortak mirasın korunmasının önemi, Anadolu’nun ilk yerleşim yerlerindeki sosyal hayat, Mezopotamya ve Anadolu medeniyetlerinin ortak mirasa katkıları ile ilgili bilgi ve beceriler kazanmalarınıdır (MEB; 2024). Burada üç öğrenme çıktısı ile buna bağlı 12 süreç bileşeni yer almaktadır.

SB.5.3.1.Yaşadığı ildeki ortak miras öğelerine ilişkin oluşturduğu ürünü paylaşabilme

- Yaşadığı ildeki somut ve somut olmayan kültürel miras öğelerinden hareketle ortak mirasın önemi hakkında çıkarım yapar.
- Yapılan çıkarımlardan hareketle ortak mirasın önemini açıklayan bir ürün oluşturur.
- Ortak mirasın önemi hakkında çıkarımlarına dayalı olarak oluşturduğu ürünü paylaşır.

Bu öğrenme alanında öğrenciler yaşadıkları bölgedeki ortak mirasa dair bir ürün ortaya koymalı ve bunu da paylaşabilmelidir. Webb'in bilgi derinliği dördüncü seviyesi, öğrencilerden bilişsel taleplerin karşılandığı bir görev veya ürün beklemektedir. Öğrencinin çıkarım yapabilmesi için ilk olarak ortak mirası oluşturan öğeleri anlaması gerekliliği de (a maddesi) üçüncü seviyeye işaret etmektedir. Çünkü öğrencinin mirasın önemi hakkında elindeki veriler ışığında çıkarım yapabilmesi, öğelerin işleyişini kavramasına bağlıdır. Diğer maddelere (b ve c maddeleri) bakıldığında ise “mirasın önemini açıklayan ürün oluşturma” ve “çıkarımlara dayalı oluşturduğu ürünü paylaşma” görevleri seviye dördtür.

SB.5.3.2. Anadolu'da ilk yerleşimleri kuran toplumların sosyal hayatlarına yönelik bakış açısı geliştirebilme

- a. Anadolu'da kurulmuş ilk yerleşmelerdeki toplumların sosyal hayatlarına ilişkin kaynakları inceler.
- b. Anadolu'da kurulmuş ilk yerleşimlerin özelliklerine ilişkin kaynaklardan edindiği bilgileri ifade eder.
- c. Anadolu'da kurulmuş ilk yerleşmelerdeki toplumların sosyal hayat unsurlarını günümüzdeki sosyal hayat unsurları ile karşılaştırır.
- d. Anadolu'da kurulmuş ilk yerleşmelerdeki toplumların sosyal hayatlarını dönemin koşullarını göz önünde bulundurarak açıklar.
- e. Anadolu'da kurulan ilk yerleşmelerdeki toplumların sosyal hayatlarına yönelik çıkarımda bulunur.
- f. Çıkarımlarına dayanarak Anadolu'da kurulmuş ilk yerleşmelerde yaşayan toplumların sosyal hayatları ile ilgili bakış açısını kendi ifadeleriyle yansıtır.

Öğrencilerin Anadolu'da ilk yaşama dair sosyal hayata ilişkin bir bakış açısı kazanabilmeleri öğrenme çıktısı üçüncü seviyedir. Süreç bileşenlerinde (a) ve (b) maddelerine bakıldığında Webb'in bilgi derinliği seviye birdeki gereklilikleri yerine getirme söz konusudur. Buna göre öğrencilerden o döneme dair bilgi kaynaklarını inceleyerek elde ettiği verileri ifade etmeleri beklenmektedir. Ancak (c), (e) ve (f) maddeleri öğrencilerden toplumsal yaşamı dönemin bağlamında anlamasını beklemektedir. Dolayısıyla bu maddeler üçüncü seviyeye, diğer süreç bileşeni olan (d) maddesi ise seviye bire gitmektedir.

SB.5.3.3. Mezopotamya ve Anadolu medeniyetlerinin ortak mirasa katkılarını karşılaştırabilme

- a. Mezopotamya ve Anadolu medeniyetlerinin ortak mirasa katkılarını belirler.
- b. Mezopotamya ve Anadolu medeniyetlerinin ortak mirasa katkılarının benzerliklerini listeler.
- c. Mezopotamya ve Anadolu medeniyetlerinin ortak mirasa katkılarının farklılıklarını listeler.

SB.5.3.3. maddesi, öğrencilerden farklı ancak yakın coğrafyalardaki medeniyetlerin ortak mirasa katkılarını anlamalarını ve belirlemelerini beklemektedir. Dolayısı ile üçüncü seviyede yer almaktadır. Ancak öte taraftan (a), (b) ve (c) maddeleri birinci seviyeye işaret etmektedir. Zira öğrencilerden katkıları belirleme, benzerlik ve farklılıkları listeleme istenmektedir.

#### **Dördüncü Öğrenme Alanı: Yaşayan Demokrasimiz**

Öğrenme alanının amacı; öğrencilerin demokrasi ve cumhuriyetin temel niteliklerine, demokrasi ve cumhuriyet kavramı arasındaki ilişkiye, etkin bir vatandaşın özelliklerine, temel hak ve sorumlulukların önemine, toplumsal hayatta karşılaşılabilecek sorunların çözümü için başvurulabilecek kurumlara ilişkin bilgi ve beceriler kazanmalarınıdır (MEB, 2024). Burada dört öğrenme alanı ve 15 süreç bileşeni olmak üzere toplam 19 öğrenme çıktısı vardır.

SB.5.4.1. Demokrasi ve cumhuriyet kavramları arasındaki ilişkiyi çözümleyebilme

- a. Demokrasi ve cumhuriyet kavramlarının niteliklerini belirler.
- b. Demokrasi ve cumhuriyet kavramları arasındaki ilişkiyi belirler.

Öğrencilerin demokrasi ve cumhuriyet arasındaki ilişkiyi çözümlemesi beklenirken 3.3'de olduğu gibi bilgi derinliği seviyeleri ikinci seviyedeki bir çerçeve içinde, (a) ve (b) maddeleri gibi birinci seviyeden alt maddeler ile oluşturulmuştur.

SB.5.4.2. Toplum düzenine etkisi bakımından etkin vatandaş olmanın önemine yönelik çıkarımda bulunabilme

- a. Etkin vatandaş olmanın önemine ilişkin varsayımda bulunur.
- b. Etkin vatandaşın sahip olması gereken özellikleri listeler.
- c. Etkin olan ve olmayan vatandaş özelliklerini karşılaştırır.
- d. Etkin vatandaş davranışlarının toplum düzenine etkisine yönelik tahminlerde bulunur.
- e. Etkin vatandaş olmanın önemini toplum düzeni açısından değerlendirir.

Buna göre öğrencilerin etkin vatandaş olmanın önemine yönelik çıkarımda bulunabilmesi görevi üçüncü seviyedir. Diğer süreç bileşenleri (b) ve (c) maddeleri birinci seviyede görevlere giderken (a) ve (e) maddeleri ise ikinci seviye olarak değerlendirilebilir. Öte taraftan (d) maddesi ise üçüncü seviyeye işaret etmektedir.

SB.5.4.3. Temel insan hak ve sorumluluklarının önemini sorgulayabilme

- a. Temel insan hak ve sorumluluklarının önemine yönelik merak ettiği konuları tanımlar.
- b. Toplumsal hayatta insan hak ve sorumluluklarının önemine yönelik 5N1K tekniği kullanılarak sorular sorar.
- c. Temel insan hak ve sorumluluklarının önemine ilişkin bilgi toplar.
- d. Temel insan hak ve sorumluluklarının önemine ilişkin topladığı bilgilerin doğruluğunu değerlendirir.

SB.5.4.3. başlıklı öğrenme çıktısında anahtar kelime “hak ve sorumlulukların önemini sorgulayabilmedir.” ve seviye ikiye gitmektedir. Süreç bileşenlerine bakıldığında (a), (b) ve (c) maddeleri seviye bir ve (d) maddesi ise hak ve sorumlulukların önemine ilişkin bilgilerin doğruluğunun değerlendirilmesi söz konusu olduğundan seviye ikidir.

SB.5.4.4. Bir ihtiyaç hâlinde veya sorun karşısında başvuru yapılabilecek kurumlar hakkında bilgi toplayabilme

- a. Bir ihtiyaç hâlinde veya sorun karşısında başvuru yapılabilecek kurumlar hakkında bilgi toplayabileceği kaynakları belirler.
- b. Belirlediği kaynaklardan ihtiyaç hâlinde veya sorun karşısında başvuru yapılabilecek kurumlar hakkındaki bilgileri bulur.
- c. Belirlediği kaynaklardan ihtiyaç hâlinde veya sorun karşısında başvuru yapılabilecek kurumlar hakkında ulaştığı bilgileri doğrular.
- d. Belirlediği kaynaklardan ihtiyaç hâlinde veya sorun karşısında başvuru yapılabilecek kurumlar hakkında ulaştığı bilgileri kaydeder.

Buradaki öğrenme çıktı ve süreç bileşenlerinde; bir konu hakkında bilgi toplama, kaynakları belirleme, ulaşılan bilgileri doğrulama ve kaydetme görevleri söz konusudur. Dolayısıyla bu beklentiler birinci seviyeye işaret etmektedir.

### **Beşinci Öğrenme Alanı: Hayatımızdaki Ekonomi**

Bu öğrenme alanına bakıldığında, öğrencilerin kaynakları verimli kullanmanın doğa ve insanlar üzerindeki etkileri, bütçe planlamasının önemi ve yaşadıkları ildeki ekonomik faaliyetler hakkında bilgi ve beceriler kazanmalarının amaçlandığı görülmektedir (MEB, 2024). Ayrıca bu öğrenme alanına ilişkin üç öğrenme çıktısı ve sekiz süreç bileşeni olmak üzere toplam 11 çıktı olduğu anlaşılmaktadır.

SB.5.5.1. Kaynakları verimli kullanmanın doğa ve insanlar üzerindeki etkisini yorumlayabilme

- a. Kaynakları verimli kullanmanın doğa ve insanlar üzerindeki etkisini farklı kaynaklar üzerinden inceler.
- b. Kaynakları verimli kullanmanın doğa ve insanlar üzerindeki etkisini yazılı, görsel veya dijital ürünlere dönüştürür.
- c. Kaynakları verimli kullanmanın doğa ve insanlar üzerindeki etkisini ifade eder.

“Kaynakları verimli kullanmanın doğa ve insanlar üzerindeki etkisini yorumlayabilme” öğrenme çıktısına bakıldığında seviye iki olduğu anlaşılmaktadır. Ancak alt bileşenlerinde (a), (b) ve (c) maddeleri “inceleme”, “dönüştürme”, “ifade etme” anahtar kelimeleri birinci seviyede yer almaktadır.

SB.5.5.2. İhtiyaç ve isteklerini karşılamak için gerekli bütçeyi planlayabilme

- a. İhtiyaç ve isteklerini karşılamaya yönelik bütçe için gerekli olan kaynakları belirler.
- b. İhtiyaç ve isteklerini karşılamaya yönelik bütçe için gerekli olan kaynakları temin etme ve etkin kullanmaya ilişkin bir taslak oluşturur.

Bu öğrenme çıktısında öğrencinin ihtiyaçlarını karşılamak için plan yapması beklenmektedir. Dolayısıyla ihtiyaçlarının farkına varması, dengeyi nasıl kuracağını ve çözümleri anlaması gerektiğinden ikinci seviye görevlere işaret edilmektedir. Ancak (a) maddesi ihtiyaç ve istekleri karşılamaya yönelik bütçe için kaynakları belirleme olduğundan seviye birdir. “İhtiyaç ve isteklerini karşılamaya yönelik bütçe için gerekli olan kaynakları temin etme ve etkin kullanmaya ilişkin bir taslak oluşturur.” süreç bileşeninde öğrenciden beklenen görev ise seviye ikidir.

SB.5.5.3. Yaşadığı ildeki ekonomik faaliyetleri özetleyebilme

- a. Yaşadığı ildeki ekonomik faaliyetleri çözümler.
- b. Yaşadığı ildeki ekonomik faaliyetleri alanlarına göre sınıflandırır.
- c. Yaşadığı ildeki ekonomik faaliyetleri yorumlar.

SB.5.5.3. başlıklı öğrenme çıktısında anahtar kelime “özet yapmak” tır ve birinci seviye göreve işaret etmektedir. Çünkü bu süreç sorgulama gerektirmez. Ancak diğer taraftan süreç bileşenlerinde (a), (b) ve (c) maddeleri temelde faaliyetleri anlama ve bunu yaparak çözümlenme, sınıflama ve yorumlama söz konusu olacağından ikinci seviye olarak ele alınabilir.

### **Altıncı Öğrenme Alanı: Teknoloji ve Sosyal Bilimler**

“Teknoloji ve Sosyal Bilimler” başlıklı öğrenme alanında; öğrencilere teknolojik ürünlerin bilinçli kullanımının önemi ile buluşlar ve teknolojik ürünlerin toplum hayatına etkilerine ilişkin bilgi ve becerilerin kazandırılması amaçlanmaktadır (MEB, 2024). Ayrıca iki öğrenme çıktısı ve altı süreç bileşeni vardır.

#### SB.5.6.1. Teknolojik gelişmelerin toplum hayatına etkilerini tartışabilme

- a. Teknolojik gelişmelerin toplum hayatına etkileri hakkında gerekçeler sunar.
- b. Teknolojik gelişmelerin toplum hayatına etkileri üzerindeki tartışmalarda tutarsızlıkları tespit eder.
- c. Teknolojik gelişmelerin toplum hayatına etkilerine yönelik görüşleri çürütür veya kabul eder.

SB.5.6.1. öğrencileri gerçekleri araştırmaya, tutarsızlıkları tespit etmeye ve karşıt görüşleri karşılaştırarak argümanları çürütmeye veya desteklemeye yönlendirmektedir. Burada öğrencilerden anlamının bir adım ötesine geçmeleri beklenir. Dolayısıyla öğrencilerin üçüncü seviye eylemlere gitmesine işaret edilmektedir.

#### SB.5.6.2. Teknolojik ürünlerin bilinçli kullanımının önemine ilişkin ürün oluşturabilme

- a. Teknolojik ürünlerin bilinçli kullanımının önemine ilişkin kanıtlara dayalı çıkarımda bulunur.
- b. Teknolojik ürünlerin bilinçli kullanımının önemine ilişkin kendi çıkarımlarına dayalı ürün oluşturur.
- c. Teknolojik ürünlerin bilinçli kullanımının önemine ilişkin oluşturulan ürünleri paylaşır.

Webb (2002) dördüncü seviyede öğrencilerden entelektüel ürün beklemektedir. Buna göre artık esas olan zihinsel akıl yürütmenin ötesine geçebilmektir. Dolayısıyla buradaki öğrenme çıktısında öğrencilerden teknolojinin bilinçli kullanımına dair bir ürün oluşturma beklentisi, dördüncü seviye göreve yönelmektedir. Benzer biçimde, süreç bileşenlerinden (b) ve (c) maddeleri öğrencilerden dördüncü seviye görevler istemektedir. Ancak (a) maddesi üçüncü seviyededir. Çünkü öğrenciler entelektüel değerlendirmelerini ürünle sonlandırmak zorunda değildir. Bunun aksine kanıtlara dayalı çıkarımlar üretmesi yeterlidir.

### **Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

Bu çalışmada yalnızca Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı beşinci sınıf düzeyi öğrenme alanlarının çıktıları ve süreç bileşenleri, Webb'in bilgi derinliği seviyelerinin beklentilerine göre analiz edilmiştir. Buna göre birinci seviyede 39, ikinci seviyede 17, üçüncü seviyede 16 ve dördüncü seviyede 13 öğrenme çıktı ve süreç bileşeni olduğu anlaşılmaktadır. Bu noktada öğrencilerin çoğunlukla birinci seviyede görevlere yönelik yani daha çok bilgiyi hatırlama ve temel muhakeme düzeyinde kaldığı, üstbilişsel düşünme becerilerine yönelik görevlerin daha sınırlı düzeyde tutulduğu söylenebilir. Çünkü genel bir değerlendirme yapıldığında araştırma bulguları 85 öğrenme çıktı ve süreç bileşeninin yarıya yakınının birinci seviye görevlere yönelik olduğunu göstermektedir. Alan yazınında bu bulgu ile tutarlılık gösteren bazı araştırmalar bulunmaktadır. Örneğin Türkiye'deki merkezî sınav fen bilimleri sorularının Webb'in bilgi derinliği seviyeleri kullanılarak analiz edildiği bir araştırmada, bu çalışma bulguları ile örtüşmektedir ve orada da daha çok alt düzey becerilere odaklanıldığı bulunmuştur (Özden vd., 2014). Benzer bir başka tutarlılık ise Filiz ve Baysal (2019) tarafından yapılan araştırmada da görülmektedir. 2018 yılında uygulamaya konulan Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda yer alan kazanımlar Revize Edilmiş Bloom taksonomisine göre analiz edilmiş ve kazanımların genellikle alt düzey basamaklarda yer aldığı bulunmuştur. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ve ders kitaplarının üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesi bağlamında incelenmesinin amaçlandığı bir başka araştırmada, toplam 131 sosyal bilgiler dersi kazanımından yalnızca 49'u üst düzey düşünme becerileri ile eşleşmiştir (Arı & Boyraz, 2023). Dolayısıyla alan yazınında rastlanan çalışma sonuçları birbirlerini desteklemektedir. Düşünme, bilgi edinme, anlama ve öğrenme sürecinin en önemli bileşeni olup aynı zamanda bilgileri sorgulama, değerlendirme ve yeni bilgiler üretme çalışmalarının temelini oluşturmaktadır (Güneş, 2012). Bu nedenle öğrencilerin üst düzey düşünme becerileri kazanabilmesi açısından, Webb'in bilgi derinliği seviyeleri bağlamında, öğrencilerin ileri seviye görevlere yönlendirilmesi oldukça önemlidir. Bu bağlamda öğretim programlarında yer alan kazanımlar çok önemlidir (Coşkun & Gelbal, 2024). Bir başka araştırma 2021-2022 eğitim öğretim yılında okutulan coğrafya dersi hazırlık kitapları sorularının bilişsel derinlik düzeylerine göre değerlendirilmesi amacıyla yapılmıştır. Bulgular hazırlık aşaması coğrafya kitaplarındaki sorularda bilişsel derinlik düzeylerinin

ulaşılabilirlik oranları arasında büyük bir eşitsizlik olduğunu göstermiştir. Birinci düzeye (hatırlama/yeniden üretme) yüksek oranda ulaşılabilirken üçüncü düzey (tündengelim düşünme) ve dördüncü düzeyin (genişletilmiş düşünme) yetersiz olduğu bulunmuştur (Abdulraida & Khalaf, 2022). Al-Massarweh (2023) tarafından yapılan bir başka araştırma; Ürdün Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda altıncı sınıftan on birinci sınıfa kadar öğretim programlarında yer alan final sınav sorularının Webb'in bilgi düzeylerine ne ölçüde ulaşıldığını bulmak amacıyla yapılmıştır. Buna göre bilgi derinliği becerilerinin daha çok birinci seviyede (hatırlama düzeyi) olduğu ve dördüncü seviyenin (genişletilmiş düşünme) ise daha az olduğu bulunmuştur. Demiralp (2023) yaptığı çalışmada, 11 ve 12. sınıf Coğrafya Dersi Öğretim Programı kazanımlarının Webb'in bilgi derinliği seviyelerine göre dağılımını analiz etmiştir. Elde edilen bulgulara bakıldığında 11 ve 12. sınıf öğretim programı kazanımlarının daha çok hatırlama ve stratejik düşünmeye yönelik görevlere işaret ettiği, beceriler ve derinlemesine düşünme seviyelerindeki kazanımların ise yetersiz kaldığı bulunmuştur. Yine Demiralp ve Özüdoğru (2023) tarafından yapılan bir başka çalışmada ise 2018 yılı dokuzuncu ve 10. sınıf Coğrafya Dersi Öğretim Programı'nda yer alan öğrenme çıktıları Webb'in bilgi derinliğine göre analiz edilmiştir. Webb'in bilgi derinliğindeki öğrenme çıktılarının sınıf, ünite ve seviyelere eşit olarak dağılmadığı; dokuzuncu ve 10. sınıf çıktılarının yarısının seviye ikide, diğer yarısının ise seviye bir ile seviye üç arasında dağıldığı, üst düzey düşünme becerilerini kazandırmaya yönelik olan seviye dördte dokuzuncu sınıfta yalnızca bir çıktının yer aldığı görülmüştür. Diğer yandan ikinci seviyede kazanımların ağırlıkta olduğunu gösteren bazı çalışmalara rastlanmaktadır. Örneğin Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı kazanımlarının Webb'in bilgi derinliği seviyelerine göre analizinin yapıldığı bir çalışmada; en fazla bilgi seviyesinin seviye ikide toplandığı, ardından seviye bir ve seviye üçün geldiği bulunmuştur. Dikkat çeken nokta yine en üst basamak olan seviye dördün kazanımlarda yer almadığı olmuştur. Yani bir başka ifade ile kazanımların genellikle ikinci seviyede yani yetenekler ve kavramlar kısmında olduğu, üçüncü seviyedeki stratejik düşünmeye yönelik kazanımların sınırlı sayıda olduğu ve dördüncü seviyedeki geniş düşünmeye dönük kazanımların ise programda hiç yer almadığı görülmüştür. Bu bağlamda öğretim programında üst düzey düşünme becerilerine çok fazla yer verilmediği söylenebilir (Karabulut, 2022). Eke (2018) tarafından yapılan bir başka araştırma, 2018-2019 eğitim öğretim yılından itibaren uygulanmakta olan

Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı kazanımlarının Webb'in bilgi derinliği düzeylerine göre incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Bulgular Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nın hedeflerinin büyük çoğunluğunun Webb'in bilgi derinliği düzeylerinin ikinci basamağı olan bilgi/kavram düzeyinde olduğunu ortaya koymuştur. Bu bilgi seviyesini seviye üç ve seviye birin izlediği, seviye dördün kazanımlarda çok az yer aldığı yani üst düzey düşünme becerilerine çok fazla yer ayrılmadığı bulunmuştur (Karabulut & Tunagür, 2021). Şengül ve Işık (2014) tarafından ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin sahip oldukları üstbilişsel becerilerinin bilgi derinliği seviyelerine ait problemleri çözme süreçlerindeki rolünü belirlemek ve bu çalışma temelinde sınıf içi uygulamalar için tavsiyeler geliştirmek amacıyla bir araştırma yapılmıştır. Burada özellikle ulaşılmak istenen birinci hedef ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin problem çözme sırasındaki üstbilişsel davranışlarını gözlemlemek, ikincisi ise üstbilişin problem çözme için önemini değerlendirmektir. Elde edilen bulgulara göre üstbilişsel becerileri kullanan öğrencilerin, problem çözmeye daha başarılı oldukları hatta üstbilişsel becerileri daha yoğun kullanan beş öğrencinin hemen hemen tüm soruları doğru cevapladıkları bulunmuştur. Öztürk vd.ne (2018) göre de yapılan araştırmalar, üstbilişsel becerileri kullanan öğrencilerin problem çözme görevlerinde daha başarılı olduklarını göstermektedir. Öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerinin gelişimini destekleyen uygulamalar önemlidir. Bu bağlamda aşağıdaki öneriler sunulmuştur:

- Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı beşinci sınıf düzeyinde yer alan öğrenme alanlarının öğrenme çıktıları ve süreç bileşenleri Webb'in bilgi derinliği üçüncü ve dördüncü seviye öğrenme görevlerine göre revize edilerek öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerine yönelik yeni öğrenme yaşantıları planlanabilir.
- Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı beşinci sınıf düzeyindeki öğrenme çıktıları ve süreç bileşenleri; öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirmesine yönelik etkili ve daha çok yaratıcı drama etkinlikleri, iş birliği öğrenme yaşantıları, istasyon ya da altı düşünme şapkası uygulamaları vb. gibi aktif öğrenme yaşantıları ile zenginleştirilebilir.
- Öğretmenlerin; öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirmelerini sağlamaya yönelik sesli düşünme etkinlikleri, düşünce günlükleri yazdırma, model olma vb. gibi uygulamalar yapabilmesi için hizmet içi eğitimler ve üniversiteler ile iş birlikleri planlanabilir.

## **Araştırmanın Katkısı**

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı beşinci sınıf düzeyinin hem öğrenme çıktılarının ve hem de süreç bileşenlerinin Web'in bilgi derinliği seviyelerine göre analiz edilmesi bilişsel kazanımların belirli bir sınıf düzeyinde bütüncül ve sistematik biçimde ele alınabilmesi bakımından önemlidir. Çünkü böylece ilgili dersin öğrenme çıktıları ve süreç bileşenleri üst düzey düşünme becerilerini kapsayan derin öğrenme çıktıları ile eşleştirilebilir ve yapılacak program geliştirme çalışmalarına değerli katkılar sunabilir.

## **Sınırlılıklar ve Gelecek Araştırmalar**

Bu araştırmanın yalnızca Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı beşinci sınıf düzeyinin öğrenme çıktıları, süreç bileşenleri ve Webb'in bilgi derinliği seviyeleri bağlamında yürütülmüş olması temel sınırlılığıdır. Diğer yandan öğrenme çıktıları ve süreç bileşenlerinin analizinde kodlama ya da yoruma dayalı sınıflama hataları olabileceği sınırlılıklar arasındadır. Gelecek araştırmalarda yalnızca doküman inceleme yerine ilgili paydaşlar ile yapılacak görüşmeler ya da nicel araştırma desenleri kullanılarak farklı ders, farklı sınıf düzeylerinde yeni araştırmalar planlanabilir.

## **Extended Summary**

### **Introduction**

In contemporary societies, knowledge no longer serves merely as a means of survival; instead, it has become one of the key factors influencing societal welfare and democracy. Therefore, as a form of citizenship education, the social studies course is tasked with cultivating citizens who can access accurate information, use it appropriately, and evaluate it critically. The extent to which social studies can fulfill this mission depends on the curriculum's capacity to foster students who can access and process accurate information effectively.

Webb's depth of knowledge framework explains how the cognitive complexity of information expected to be mastered by students may vary across several dimensions, including how well this knowledge must be transferred to different contexts, the extent to which generalizations must be formed, and the prerequisite knowledge required to comprehend ideas (Taylor, 2021). Webb's depth of knowledge provides insights into how students think. It is a taxonomy composed of several categories that reflect increasing levels of cognitive demand,

ranging from recall, skills, and concepts to strategic thinking to extended thinking (Weay et al., 2016). In this sense, the levels of knowledge are more closely associated with the depth and scope of a learning activity and are manifested in the skills required to complete a learning task from beginning to end (Hess et al., 2009). The Social Studies Curriculum emphasizes cultivating students who value accurate information and the processes of acquiring it, and providing opportunities to develop literacy skills across various domains. Therefore, determining the cognitive levels of the targeted skills and values is critical. In citizenship-oriented disciplines such as social studies, it is more meaningful to employ gradations focusing on acquiring and applying knowledge rather than establishing a hierarchical structure. In this context, rather than focusing on hierarchical taxonomies that classify cognitive levels, this study aims to examine how the knowledge students are expected to acquire can vary across several dimensions, including cognitive complexity, the ability to transfer knowledge to different contexts, the capacity to formulate generalizations, and the prerequisite knowledge required to grasp new concepts, by employing Webb's depth of knowledge framework. In this regard, a document review was conducted to analyze the learning outcomes and process components of the Century of Türkiye Education Model 5th Grade Social Studies Curriculum through the lens of Webb's depth of knowledge levels.

## **Methodology**

The research is a descriptive study designed with a qualitative design. Qualitative research is research that uses qualitative data collection methods such as observation, interview, and document analysis, and follows a qualitative process aimed at presenting perceptions and events realistically and holistically in a natural setting (Yıldırım & Şimşek, 2021). Descriptive research involves obtaining information and describing characteristics to describe a situation, event, individuals, groups, and physical environments (Ansari and et al., 2022; Büyüköztürk et al., 2018). The data for this study was obtained using document analysis, one of the qualitative data collection methods. Document analysis defines a systematic procedure that includes examining and evaluating both printed and electronic materials (Bowen, 2009). Document analysis requires examining and interpreting data to uncover meaning and gain understanding (Corbin & Strauss, 2008). Document review is a method used to collect, review, question, and analyze various documents considered primary or secondary sources that constitute the

research data set (Özkan, 2021). Initially, the research is limited to the learning outcomes and process components included in the Century of Türkiye Education Model Fifth Grade Social Studies Curriculum implemented from the fifth grade of middle school onwards. Methodologically, limiting the research to the fifth-grade level is suitable for answering in-depth and detailed questions (such as what?, how?, why? etc.) that are among the nuances of document analysis in qualitative research. The aim here is not to critique and evaluate the documents according to a set of objective standards in the process, but rather to analyze or determine the functions of the documents and the elements used in fulfilling these functions (Can Kaya 2024).

## **Findings**

Learning outcomes and process components across the learning areas of the curriculum were analysed according to Webb's (2002) classification. Of a total of 85 learning outcomes and process components, 39 were found to be classified as Level 1, 17 as Level 2, 16 as Level 3 and 13 as Level 4. The analysis revealed that almost half of the outcomes were aligned with Level 1 tasks, while those corresponding to Level 4, which require higher-order thinking skills, were least represented. A closer examination of the findings reveals the distribution of learning outcomes and process components as follows: 'Our Living Democracy' (f = 19), 'Our Home, the Earth' (f = 18), 'Common Heritage' (f = 15), 'Living Together' (f = 14), 'Economy in Our Lives' (f = 11) and finally, 'Technology and Social Sciences' (f = 8). Each of these learning domains contains elements spanning all four levels of the Depth of Knowledge framework, as outlined in Webb's 2002 classification of social studies. Specifically, 39 learning outcomes and process components (45.9%) were categorized at Level 1, 17 (20%) at Level 2, 16 (18.8%) at Level 3, and 13 (15.3%) at Level 4. These figures indicate that nearly half of the 85 outcomes are aligned with Level 1 tasks. However, according to Webb, higher-order functions are vital for students to develop higher-order thinking skills. Therefore, the limited representation of Level 4 outcomes may make developing such advanced cognitive abilities difficult.

## **Discussions, Conclusions, and Recommendations**

In this study, the learning outcomes of the fifth-grade Social Studies Curriculum within the Century of Türkiye Education Model were analyzed according to the expectations of Webb's depth of knowledge levels. Accordingly,

it was found that 39 outcomes corresponded to Level 1, 17 to Level 2, 16 to Level 3, and 13 to Level 4. It is thus evident that nearly half of the total 85 outcomes align with Level 1 tasks. This finding is consistent with several studies in the literature (e.g., Abdulraida & Khalaf, 2022; Al-Massarweh, 2023; Demiralp, 2023; Demiralp & Özüdoğru, 2023; Özden et al., 2014). On the other hand, studies indicate that Level 2 of Webb’s depth of knowledge is more prominently represented (e.g., Eke, 2018; Karabulut, 2022). Moreover, findings from studies showing that outcomes aligned with Level 4—those that encourage students to engage in higher-order thinking—are limited in curricula (e.g., Karabulut & Tunagür, 2021) agree with the present study’s findings. Şengül and Işık (2014) conducted a study aiming, first, to observe the metacognitive behaviors of eighth-grade primary school students during problem-solving and, second, to evaluate the significance of metacognition in problem-solving. The results indicated that students who employed metacognitive strategies were more successful in solving problems, and notably, five students who intensively used such strategies answered nearly all questions correctly. Level 4 is critically important for developing students’ higher-order thinking skills and academic achievement in this context. Based on the findings of this research, the following recommendations can be made:

- The learning outcomes and process components of the learning areas included in the Century of Türkiye Education Model Fifth Grade Social Studies Curriculum can be revised according to Webb’s third and fourth-level depth of knowledge learning tasks; new learning experiences aimed at developing students’ higher-order thinking skills can be planned.
- The learning outcomes and process components of the Fifth Grade Social Studies Curriculum can be enriched with active learning experiences such as effective and more creative drama activities, collaborative learning experiences, station-based learning, or six-thinking hats applications, etc., aimed at developing students’ higher-order thinking skills.
- In-service training and collaborations with universities can be planned to enable teachers to implement practices such as think-aloud activities, thought journaling, modeling, etc., to help students develop higher-order thinking skills.

---

**Yazar Katkıları:** Araştırmada yazarlar çalışmaya aynı oranda katkıda bulunmuştur.

**Çıkar Çatışması:** Yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

**Etik Beyanı:** Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi”nde belirtilen kurallara uyulduğunu ve “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler”e dayalı hiçbir işlem yapılmadığını beyan ederiz. Aynı zamanda tüm yazarların çalışmaya katkıda bulunduğunu, yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışmasının bulunmadığını, tüm etik ihlallerde sorumluluğun makale yazarlarına ait olduğunu beyan ederiz.

**Etik Kurul İzni:** Araştırmada kullanılan doküman, Millî Eğitim Bakanlığı web sayfasında yer alan, kamuya açık ve resmî bir belge olan yalnızca “Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı”dır. Bu bağlamda etik kurul izni gerektirecek bir metodoloji izlenmediğinden etik kurul izni alınmamıştır.

**Finansman:** Bu araştırma herhangi bir fon almamıştır.

**Telif Hakları:** Millî Eğitim dergisinde yayımlanan çalışmaların Creative Commons Atıf-Ticari Olmayan 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.

**Veri Kullanılabilirliği Beyanı:** Bu çalışma sırasında oluşturulan veya analiz edilen veriler, talep üzerine yazarlardan temin edilebilir.

**Yazma Yardımı için Yapay Zekâ Kullanımı:** Çalışmada yapay zekâ kullanılmamıştır.

---

### Kaynakça

Abdulraida, N. A., & Khalaf, K. J. M. (2022). Evaluation of geography books questions for the middle stage according to the levels of cognitive depth. *Journal Of Positive School Psychology*, 8302-8316.

Al-Massarweh, S. (2023). The extent of knowledge of achieving the final exam questions for the sixth to eleventh grades to the levels depth of knowledge” DOK” Webb In Jordan. *Modern Applied Science*, 17(2), 1-70.

Anderson, L. W. (1999). Rethinking Bloom’s taxonomy: Implications for testing and assessment (ERIC Document Reproduction Service No. ED435630, TM 030 228).

- Ansari, M. R., Rahim, K., Bhoje, R., & Bhosale, S. (2022). A study on research design and its types. *International Research Journal of Engineering and Technology (IRJET)*, 9(7), 1132-1135.
- Arı, S., & Boyraz, C. (2023). K-12 beceri eğitiminde üst düzey düşünme becerileri: Sosyal bilgiler dersi örneği. *Millî Eğitim*, 52(1), 601-626.
- Bağdat, O., & Saban, P. A. (2014). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin cebirsel düşünme becerilerinin solo taksonomisi ile incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 26(1), 473-496.
- Ben-Porath, S. (2007). Civic virtue out of necessity: Patriotism and democratic education. *Theory And Research In Education*, 5(1), 41-59.
- Biggs, J. B. & Collis, K. (1982). *Evaluating the quality of learning: the SOLO taxonomy*. New York: Academic Pres.
- Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of educational objectives, the classification of educational goals, handbook I: Cognitive domain*. David McKay Company.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40.
- Bümen, N. T. (2010). Program geliştirmede bir dönüm noktası: Yenilenmiş Bloom taksonomisi. *Eğitim ve Bilim*, 31(142), 3-14. <https://educationandscience.ted.org.tr/article/view/710>
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2018). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (25. baskı). Pegem Akademi.
- Can Kaya, B. (2024). Doküman analizi. İçinde Ö. Baş & B. Gök (Ed.), *Nitel araştırma pratikleri: Eğitimciler için* (s. 292-293). Pegem Akademi.
- Corbin, J. & Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Sage Publications.
- Coşkun, Ç., & Gelbal, S. (2024). Öğretmen ve öğrenci gözünden sınıflarda üst düzey düşünme becerilerinin kazandırılması ve belirlenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 33(1), 259-281.
- Demiralp, N. (2023). 2018 coğrafya dersi öğretim programı 11 ve 12. sınıf kazanımlarının Webb'in bilgi derinliği taksonomisine göre analizi. *Journal Of Social, Humanities And Administrative Sciences*, 9(71), 3959-3967.

- Demiralp, N., & Özüdoğru, H. Y. (2023). An analysis of the learning outcomes of the 2018 geography curriculum for 9th and 10th grades according to Webb's Depth of Knowledge. *Asian Journal Of Education And Training*, 9(4), 142-150.
- Dindar, H., & Demir, M. (2006). Beşinci sınıf öğretmenlerinin fen bilgisi dersi sınav sorularının Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(3), 87-96.
- Eke, C. (2018). Fen bilimleri dersi öğretim programındaki kazanımların Webb'in bilgi derinliği seviyelerine göre analizi. *Sosyal Araştırmalar ve Davranış Bilimleri*, 4(6), 174-190.
- Eroğlu, D., & Sarar Kuzu, T. (2014). Türkçe ders kitaplarındaki dilbilgisi kazanımlarının ve sorularının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi. *Başkent University Journal of Education*, 1(1), 72-80.
- Filiz, S. B., & Baysal, S. B. (2019). Sosyal bilgiler dersi öğretim programı kazanımlarının revize edilmiş Bloom taksonomisine göre analizi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 234-253.
- Fisher, M., Goddu, M. K., & Keil, F. C. (2015). Searching for explanations: How the internet inflates estimates of internal knowledge. *Journal of Experimental Psychology: General*, (3), 674-687.
- Gezer, M., & İlhan, M. (2015). Sosyal bilgiler dersi öğretim programı kazanımları ile ders kitabı değerlendirme sorularının SOLO taksonomisine göre incelenmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (29), 1-25.
- Güneş, F. (2012). Öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirme. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (32), 127-146
- Hess, K. K., Jones, B. S., Carlock, D., & Walkup, J. R. (2009). Cognitive rigor: Blending the strengths of Bloom's Taxonomy and Webb's Depth of Knowledge to enhance classroom-level processes. *Online Submission*.
- Hoge, J. D. (2002). Character education, citizenship education, and the social studies. *The Social Studies*, 93(3), 103-108.
- Kahne, J., & Bowyer, B. (2016). Educating for democracy in a partisan age. *American Educational Research Journal*, 54(1), 3-34.

- Karabulut, A. (2022). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi programı kazanımlarının Webb'in bilgi derinliği seviyelerine göre analizi. *Journal of History School*, 14(Lv), 4577-4602.
- Karabulut, A., & Tunagür, M. (2021). Türkçe dersi öğretim programındaki kazanımların Webb'in bilgi derinliği seviyelerine göre analizi. *Rumelide Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (23), 15-29.
- Miles, M. B., & Huberman, A., M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage Publications.
- Leming, J., Ellington, L., & Porter, K. (2003). *Where did social studies go wrong?*. Thomas B. Fordham.
- Lynch, M. P. (2019). *Know-it-all society: Truth and arrogance in political culture*. Liveright Publishing.
- Masharipova, F. (2024). From Bloom's taxonomy into webb's depth of knowledge: Enhancing lesson planning strategies. *Emergent: Journal of Educational Discoveries And Lifelong Learning (EJEDL)*, 3(4), 10.
- Merzifonluoğlu, S. (2023). *Sosyal bilgiler eğitimine yönelik yeni bir felsefi yaklaşım: Entelektüel erdemlerin geliştirilmesi olarak sosyal bilgiler* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). *Sosyal bilgiler dersi 5. sınıf öğretim programı*. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli. <https://tymm.meb.gov.tr/ogretim-programlari/sosyal-bilgiler-dersi/6>
- Milson, A. J., & Chu, B.W. (2002). Character education for cyberspace: developing good netizens. *The Social Studies*, 93(3), 117–119.
- Özden, M., Akgün, A., Çinici, A., Sezer, B., Yıldız, S., & Taş, M. M. (2014). Merkezi sistem ortak sınav fen bilimleri sorularının webb'in bilgi derinliği seviyelerine göre analizi. *Adıyaman University Journal of Science*, 4(2), 91-108.
- Özkan, U. B. (2021). *Eğitim bilimleri araştırmaları için doküman inceleme yöntemi* (4. baskı). Pegem Akademi.
- Öztürk, M., Akkan, Y., & Kaplan, A. (2018). 6-8. sınıf üstün yetenekli öğrencilerin problem çözerken sergiledikleri üst bilişsel beceriler: Gümüşhane örneği. *Ege Eğitim Dergisi*, 19(2), 446-469.

- Senemoğlu, N. (2018). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya* (25. bs.). Anı Yayıncılık.
- Şengül, S., & Işık, S. C. (2014). The role of 1st grade students' metacognitive skills in solving problems related to "Webb's Depth of Knowledge Levels". *The Journal of Academic Social Science Studies*, 24(1), 93-127.
- Sirem, Ö. (2024). Betimsel analiz. İçinde Ö. Baş ve B. Gök (Eds.), *Nitel araştırma pratikleri* (ss.333). Pegem.
- Taylor, K. (2021). *Online professional development and teacher capacity to incorporate english language arts assignments based on levels 3 and 4 of webb's depth of knowledge framework* [Unpublished doctoral dissertation]. Trevecca Nazarene University.
- Weay, A. L., Masood, M., & Abdullah, S. H. (2016). Systematic review of revised Bloom taxonomy, SOLO taxonomy and Webb's depth of knowledge (DOK) in assessing students' historical understanding in learning history. *Malaysian Journal of Higher Order Thinking Skills In Education*, 3, 1-27.
- Webb, N. L. (1997). *Criteria for alignment of expectations and assessments in mathematics and science education*. (Research Monograph No. 6. Madison/ University Of Wisconsin- Madison, Wisconsin Center For Educational Research ), National Institute for Science Education (NISE) Publications. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED414305.pdf>
- Webb, N. L. (1999). *Alignment of science and mathematics standards and assessments in four states*. (Research monograph no. 18). national institute for science education University Of Wisconsin-Madison.
- Webb, N. L. (2002). Depth-of-knowledge levels for four content areas. *Language Arts*,28,1-9.
- Webb, N. L. (2007). Issues related to judging the alignment of curriculum standards and assessments. *Applied Measurement İn Education*, 20(1), 7-25.
- Webb, N. L. (2009). *Webb's depth of knowledge guide: Career and technical education definitions*. University of Wisconsin, Center for Education Research. <https://www.ccesa.net/wp-content/uploads/2012/06/Webbs-DOK-Guide.pdf>.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin.