

**T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**ÖĞRETMEN YAPIMI SOSYAL BİLGİLER DERSİ SINAV SORULARININ
SORU TÜRLERİ, KAPSAM GEÇERLİĞİ VE YENİLENMİŞ BLOOM
TAKSONOMİSİNE GÖRE İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

MEHMET UYMAZ

DANIŞMAN

DOÇ. DR. HÜSEYİN ÇALIŞKAN

HAZİRAN 2016

T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ BİLİM DALI

**ÖĞRETMEN YAPIMI SOSYAL BİLGİLER DERSİ SINAV SORULARININ
SORU TÜRLERİ, KAPSAM GEÇERLİĞİ VE YENİLENMİŞ BLOOM
TAKSONOMİSİNE GÖRE İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

MEHMET UYMAZ

DANIŞMAN

DOÇ. DR. HÜSEYİN ÇALIŞKAN

HAZİRAN 2016

BİLDİRİM

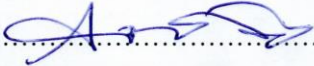
Hazırladığım tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu, akademik ve etik kuralları gözeterek çalıştığımı ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt ederim.




Mehmet UYMAZ

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI

‘Öğretmen Yapımı Sosyal Bilgiler Dersi Sınav Sorularının Soru Türlerine, Kapsam Geçerliğine ve Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre İncelenmesi’ başlıklı bu yüksek lisans tezi İlköğretim Anabilim Dalı Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalında hazırlanmış ve jürimiz tarafından kabul edilmiştir.

Başkan .....(İmza)
Yrd. Doç. Dr. Adnan ALTUN

Üye .....(İmza)
Doç. Dr. Hüseyin ÇALIŞKAN

Üye .....(İmza)
Yrd. Doç. Dr. Gülden KAYA UYANIK

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylıyorum.

15.7.2016


Doç. Dr. Halil İbrahim SAĞLAM
Enstitü Müdürü

ÖN SÖZ

Geçmişten günümüze insan hayatında meydana gelen birçok değişim ve gelişimler insan ihtiyaçlarını da önemli derecede şekillendirmiştir. Bilgi çağı ile birlikte yaşanan bilgi ve öğrenme isteği artışı eğitim alanında da birçok değişimi beraberinde getirmiştir. Çağımızın eğitim anlayışı yalnızca hazır bilginin öğrenilmesini değil aynı zamanda bilgiyi üreten, karşılaştığı problemlere çözüm bulabilen ve öğrendiği bilgiyi yaşama aktarabilen bireyler yetiştirmektir. Öğrenmeyi öğretmek ve öğrenileni günlük yaşamda kullanmak felsefesiyle hazırlanan yeni öğretim programları ile öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Öğrencilerin kazandıkları bilgi, beceri ve değerlerin ölçülmesinde ve onların üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesinde öğretmen yapımı sınavların önemi büyüktür. Öğretmenlerin sınavlarda öğrenci seviyesine uygun, nitelikli ve üst düzey sorular sormaları öğrencilerin bilişlerini harekete geçirmelerine katkı sağlayacak ve eleştirel, yaratıcı ve problem çözme becerileri güçlü bireyler olarak yetişmelerine imkân verecektir. Buradan hareketle eğitim-öğretim süreci boyunca öğretmen yapımı sınavlar önemli bir unsur olacak, geçmişte ve günümüzde olduğu gibi varlığını korumaya devam edecektir.

Tez çalışmam ve bilimsel faaliyetlerim boyunca, desteğini esirgemeyen, değerli yardımları ile çalışmalarına yön veren ve akademik anlamda gelişimime katkı sağlayan kıymetli hocam ve danışmanım Doç. Dr. Hüseyin ÇALIŞKAN'a sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum. Lisans ve yüksek lisans öğrenimim süresince birçok anlamda bilgi ve değer katan, değerli hocam Doç. Dr. Yüksel GÜÇLÜ'ye ve araştırma süresince çalışmamıza değerli fikirleri ile katkı sağlayan kıymetli hocam Yrd. Doç. Dr. Gülden KAYA UYANIK'a şükranlarımı sunuyorum.

Tez çalışmalarım süresince beni destekleyen ve cesaretlendiren en değerli varlığım aileme, her an yardıma hazır olan ve desteğini esirgemeyen kardeşim kadar kıymetli Aydan ULAY'a, çalışmalarımında her daim yardımcı olan Yakup TEMKİNER, Dilek ÇELEBİ TEMKİNER, Hacı Musa ARIKAN ve Murat ÖZOĞLU'na sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Bu çalışma Sakarya Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeler Koordinatörlüğünün 2015-70-01-001 numaralı projesi kapsamında gerçekleştirilmiştir.

ÖZET

ÖĞRETMEN YAPIMI SOSYAL BİLGİLER DERSİ SINAV SORULARININ SORU TÜRLERİ, KAPSAM GEÇERLİĞİ VE YENİLENMİŞ BLOOM TAKSONOMİSİNE GÖRE İNCELENMESİ

Uymaz, Mehmet

Yüksek Lisans Tezi, İlköğretim Anabilim Dalı, Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı

Danışman: Doç. Dr. Hüseyin Çalışkan

Haziran, 2016. xvi+157 Sayfa.

Bu araştırmanın amacı, sosyal bilgiler öğretmenlerinin sınavlarda sordukları soruları soru türlerine, kapsam geçerliğine ve Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin Bilişsel Süreç Boyutu ve Bilgi Boyutu basamaklarına göre analiz etmektir.

Araştırma, nitel bir araştırma olarak tasarlanmış ve betimsel tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma grubunu Sakarya ili Adapazarı, Akyazı, Arifiye, Hendek ve Ferizli ilçelerindeki 30 ortaokulda görev yapan 32 sosyal bilgiler öğretmeni oluşturmuştur. Sosyal bilgiler öğretmenlerinden beşinci sınıf düzeyinde 54, altıncı sınıf düzeyinde 69 ve yedinci sınıf düzeyinde 72 adet olmak üzere toplamda 195 adet sınav kâğıdı yani doküman toplanmış ve incelenmiştir.

Araştırmada, “Soru Türü Belirleme Formu”, “Belirtke Tablosu” ve “Bilişsel Süreç ve Bilgi Boyutu Soru İnceleme Formu” olmak üzere üç adet veri toplama aracı kullanılmıştır. Bu formlar aracılığı ile sınav kâğıtlarındaki 6067 soru nitel analiz yöntemlerinden betimsel analiz yöntemi kullanılarak araştırmanın amacı ve alt amaçları bağlamında çözümlenmiştir.

Araştırmanın sonuçlarına göre sosyal bilgiler öğretmenlerinin sınavlarda çoğunlukla çoktan seçmeli soruları tercih ettikleri, en az ise açık uçlu soruları tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin sınavlarda sordukları soruların kapsam geçerliğinin belirlenmesi amacıyla yapılan analizler neticesinde soruların kazanımlara yönelik olduğu ancak hem üniteler hem de kazanımlar açısından sınavlarda kapsam geçerliğine tam olarak uyulmadığı tespit edilmiştir. Araştırma kapsamındaki öğretmenlerin sınavlarda sordukları soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin bilişsel süreç ve bilgi boyutlarının hangi basamağına karşılık

geldiğinin belirlenmesi amacıyla yapılan analizler sonucunda, soruların bilişsel seviyelerinin çoğunlukla hatırlama ve anlama basamaklarına karşılık geldiği, bilgi boyutu seviyesinin ise yüksek oranda olgusal bilgi boyutunda olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonuçları, sosyal bilgiler öğretmenlerinin sınavlarda çok yüksek oranda alt bilişsel düzeye karşılık gelen sorular sorduklarını, üst bilişsel düzeye karşılık gelen sorulara ise çok fazla yer vermediklerini göstermiştir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal Bilgiler, Sınav Soruları, Kapsam Geçerliği, Yenilenmiş Bloom Taksonomisi.



ABSTRACT

AN INVESTIGATION ON THE TEACHER-MADE SOCIAL STUDIES COURSE EXAM QUESTIONS IN TERMS OF THE TYPE OF THE QUESTIONS, CONTENT VALIDITY AND REVISED BLOOM’S TAXONOMY

Uymaz, Mehmet

Master Thesis, Department of Elementary Education, Social Studies Education

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Hüseyin Çalışkan

June, 2016. xvi+157 Pages.

The aim of this study is to analyze the social studies teachers’ exam questions in terms of types of the exam questions, content validity and the cognitive process dimension and the knowledge dimension of Revised Bloom’s Taxonomy.

The study was designed as a qualitative research and it was carried out using the descriptive survey model. The study group consisted of 32 social studies teachers working in 30 different secondary schools in Adapazarı, Akyazı, Arifiye, Hendek and Ferizli districts of Sakarya province. Totally 195 exam papers (document), 54 from fifth grade, 69 from sixth grade and 72 from seventh grade, collected from social studies teachers were analyzed.

In the study three data collection tools were used. These tools are “The Determining the Type of Question Form”, “The Table of Specifications” and “The Cognitive Process Dimension and The Knowledge Dimension Questions Analysis Form”. By means of these tools, 6067 questions in exam papers were analyzed by using descriptive method of qualitative analysis methods and in the context of the aim and sub objectives.

According to the results of the study, social studies teachers chose mostly multiple choice questions, but they chose very few open ended questions. With the purpose of determining the result of the content validity analysis, it was found that the questions were related to acquisitions. But it was also found that the content validity was low on the basis of both units and acquisitions. As a result of analysis related to the cognitive process dimension and the knowledge dimension of Revised Bloom’s

Taxonomy, the questions, asked in the exams by the teachers, were found to be related to remember and understand in terms of the cognitive process dimension, and factual knowledge in terms of knowledge dimension of Revised Bloom's Taxonomy. The results of the study mostly showed that the questions asked by social studies teachers were in lower cognitive level. However, results showed the number of the questions of higher cognitive level was low.

Keywords: Social Studies, Exam Questions, Content Validity, Revised Bloom's Taxonomy.



İÇİNDEKİLER

Bildirim	iv
Jüri Üyelerinin İmza Sayfası	v
Önsöz.....	vi
Özet	vii
Abstract	ix
İçindekiler	xi
Şekiller Listesi.....	xvi
Bölüm I.....	1
1.1 Araştırmanın Amacı	6
1.2 Alt Amaçlar	7
1.3 Araştırmanın Önemi	7
1.4 Sınırlılıklar	8
1.5 Tanımlar	9
Bölüm II	10
Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi ve İlgili Araştırmalar.....	10
2.1 Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi	10
2.1.1 Sosyal Bilgiler Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme	10
2.1.2 Soru, Kazanım ve Kapsam Geçerliği Kavramları.....	15
2.1.3 Ölçme ve Değerlendirme Sürecinde Kullanılan Soru Türleri.....	19
2.1.4 Öğretmen Yapımı Sınavlarda Kullanılan Soru Türleri.....	21
2.1.4.1 Çoktan Seçmeli Soru Türü	22
2.1.4.2 Doğru-Yanlış Soru Türü	23
2.1.4.3 Kısa Cevaplı Soru Türü.....	25
2.1.4.4 Eşleştirme Soru Türü.....	26
2.1.4.5 Açık Uçlu Soru Türü (Yazılı Yoklama Soruları).....	27

2.1.4.6 Tanılayıcı Dallanmış Ağaç (TDA).....	28
2.1.4.7 Yapılandırılmış Grid (YG).....	29
2.1.4.8 Kelime İlişkilendirme Testleri (KİT).....	30
2.1.4.9 Portfolyo.....	30
2.1.4.10 Proje	31
2.1.4.11 Kavram Haritası	32
2.1.4.12 Performans Değerlendirme	32
2.1.4.13.1 Öz Değerlendirme	33
2.1.4.13.2 Akran Değerlendirme.....	34
2.1.4.13.3 Grup Değerlendirme.....	34
2.2 Soruların Sınıflandırılması.....	35
2.2.1 Yenilenmiş Bloom Taksonomisi.....	38
2.2.2 Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin Bilişsel Süreç Boyutu.....	40
2.2.2.1 Hatırlama.....	40
2.2.2.1.1 Tanıma.....	40
2.2.2.1.2 Hatırlama.....	40
2.2.2.2 Anlama	41
2.2.2.2.1 Yorumlama.....	41
2.2.2.2.2 Örneklendirme.....	42
2.2.2.2.3 Sınıflama	42
2.2.2.2.4 Özetleme	43
2.2.2.2.5 Sonuç Çıkarma.....	43
2.2.2.2.6 Karşılaştırma	44
2.2.2.2.7 Açıklama	44
2.2.2.3 Uygulama	45
2.2.2.3.1 Yapma	45

2.2.2.3.2 Yararlanma.....	45
2.2.2.4 Çözümleme	46
2.2.2.4.1 Ayırıştırma	47
2.2.2.4.2 Örgütlenme.....	47
2.2.2.4.3 İrdeleme.....	48
2.2.2.5 Değerlendirme.....	48
2.2.2.5.2 Eleştirme	49
2.2.2.6 Yaratma.....	50
2.2.2.6.1 Oluşturma.....	50
2.2.2.6.2 Planlama.....	51
2.2.2.6.3 Üretme.....	51
2.2.3. Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin Bilgi Boyutu.....	54
2.2.3.1. Olgusal Bilgi	54
2.2.3.2. Kavramsal Bilgi	55
2.2.3.3. İşlemsel Bilgi	56
2.2.3.4. Üstbilişsel Bilgi.....	56
2.3 İlgili Araştırmalar.....	59
2.3.1 Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	59
2.3.2 Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	71
2.3.3 Alanyazın Taramasının Sonucu	77
Bölüm III.....	78
Yöntem.....	78
3.1 Araştırmanın Modeli	78
3.2 Araştırma Grubu.....	80
3.3 Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması	81
3.3.1 Soru Türü Belirleme Formu.....	81

3.3.2 Belirtke Tablosu	82
3.3.3 Bilişsel Süreç ve Bilgi Boyutu Soru İnceleme Formu	82
3.4 Verilerin Analizi.....	82
3.5 Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması	84
3.6 Araştırma Süreci.....	85
3.6.1. Hazırlık Aşaması.....	85
3.6.2. Veri Toplama Aşaması.....	86
3.6.3. Veri Değerlendirme Aşaması.....	86
Bölüm IV.....	87
Bulgular.....	87
4.1 Birinci Alt Amaca İlişkin Bulgular	87
4.2 İkinci Alt Amaca İlişkin Bulgular	89
4.3 Üçüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular.....	104
Bölüm V	110
Tartışma, Sonuç ve Öneriler	110
5.1 Tartışma ve Sonuç.....	110
5.2 Öneriler	126
Kaynakça.....	128
Ekler	146
Ek 1- Soru Türü Belirleme Formu	146
Ek 2- Belirtke Tabloları	147
Ek 3- Bilişsel Süreç ve Bilgi Boyutu Soru İnceleme Formu	153
Özgeçmiş ve İletişim Bilgisi	158

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin Bilişsel Süreç Boyutu	52
Tablo 2. Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin Bilgi Boyutu.....	57
Tablo 3. Sınıflara Göre Sınav Kâğıdı Dağılımı	81
Tablo 4. Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Dersi Sınavlarında Sordukları Soruların Türlerine Göre Dağılımına İlişkin Bulgular.....	88
Tablo 5. Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Dersi Sınavlarında Sordukları Soruların Beşinci Sınıf Kazanımlarına Göre Dağılımına İlişkin Bulgular	90
Tablo 6. Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Dersi Sınavlarında Sordukları Soruların Altıncı Sınıf Kazanımlarına Göre Dağılımına İlişkin Bulgular	96
Tablo 7. Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Dersi Sınavlarında Sordukları Soruların Yedinci Sınıf Kazanımlarına Göre Dağılımına İlişkin Bulgular.....	101
Tablo 8. Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Dersi Sınavlarında Sordukları Soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin Bilişsel Süreç ve Bilgi Boyutundaki Basamaklara Göre Dağılımına İlişkin Bulgular	106

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Dersi Sınavlarında Sordukları Soruların Türlerine Göre Genel Dağılımı	88
Şekil 2. Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Dersi Sınavlarında Sordukları Soruların Beşinci Sınıf Ünitelerine Göre Dağılımı.....	90
Şekil 3. Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Dersi Sınavlarında Sordukları Soruların Altıncı Sınıf Ünitelerine Göre Dağılımı.....	95
Şekil 4. Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Dersi Sınavlarında Sordukları Soruların Yedinci Sınıf Ünitelerine Göre Dağılımı	100
Şekil 5. Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Dersi Sınavlarında Sordukları Soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin Bilişsel Süreç Boyutundaki Basamaklara Göre Genel Dağılımı.....	105
Şekil 6. Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Dersi Sınavlarında Sordukları Soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin Bilgi Boyutundaki Basamaklara Göre Genel Dağılımı.....	108

BÖLÜM I

GİRİŞ

Eğitim; yaşantılar yoluyla deneyimleyerek, gözlemleyerek, deneme-yanılma yoluyla, kendi bilişsel şemalarını yapılandırma sürecidir. Okula belirli bir dünya görüşüne sahip olarak gelen öğrenciler, dış dünyadan aldıkları girdileri bazı süreçlerden geçirip kendileri dışındakileri gözleyerek, yaparak ve yaşayarak öğrenirler (Şişman, 2010). Öğrenciler öğrendiklerini günlük hayata uyarlamakta ve bu süreçte birçok bilgiye de kendileri yaşayarak ulaşmaktadır. Yapılandırmacı yaklaşımı benimseyen yeni eğitim sistemimiz de yaparak yaşayarak öğrenme ilkesini temel amaç olarak belirlemiştir. Bilgi çağının yaşandığı günümüzde eğitim sisteminin amacı bilgiyi öğrenciye doğrudan aktarmak değil, bilgiye öğrencilerin kendilerinin ulaşmalarını sağlamaktır (Kaptan, 1999). Eğitim kurumlarının etkili olabilmesi için, okullardaki eğitim öğretim etkinliklerinin bir hedef dâhilinde ve planlı olarak yürütülmesi gerekmektedir. Bu etkinliklerin amaçlı ve planlı bir şekilde yürütülmesindeki temel unsur ise hedeflerdir (Anderson ve diğerleri, 2001).

Hedefler bilişsel, duyuşsal ve devinişsel (psikomotor) olmak üzere üç ana grupta toplanmaktadır. Bilişsel alan, zihinsel yetilerin kodlandığı alan ya da zihinsel yönü ön planda olan öğrenmeler olarak tanımlanmaktadır (Demirel, 2003). Duyuşsal alan ilgi, tutum, sevgi, nefret, güdüleme, alışkanlık gibi değer yargılarıyla ilgili olan hedefleri, devinişsel alan ise zihin ve kas koordinasyonunu gerektiren becerilerin ağırlıkta olduğu öğretim hedeflerini kapsamaktadır (Sözer, 2003).

Bütün eğitim faaliyetlerinde planlı hedefler ve davranışlar bulunmaktadır. Dersler için belirlenen bu hedefler ve davranışlar eğitim-öğretim süreci boyunca öğrencilere kazandırılmaya çalışılmaktadır (İşman, 2000). Öğrencilerin dersler sonunda hedeflenen kazanımlara ulaşip ulaşmadığını ve aynı hedefler çerçevesinde gelişim gösterip gösteremediklerini gözlemleyebilmek için ölçme ve değerlendirmeden yararlanılmaktadır (Balta 2006). Yeni programlar yapılandırmacı yaklaşım temelinde

yapılandırıldığından dolayı bireyin, öğrenme-öğretme sürecinin içerisinde hem zihinsel hem de fiziksel olarak öğrenmeye aktif bir şekilde katılmasını gerektirir (Erdem ve Demirel, 2002). Öğrenme, öğrenenin düşünmeye açık olduğunda ve karşılaşılan sorulara cevaplar bulmaya çalıştığı anlarda daha etkili gerçekleşmektedir. Ancak bu şekilde kalıcı ve anlamlı öğrenmelerin oluşacağı da bir gerçektir. Öğrencilerin zihinsel süreçlerini harekete geçirebilmek ve içinde bulunulan durumla ilgili gerekli sorgulamaları yaptırabilmek için soru sorma çok önemli bir davranış olarak karşımıza çıkmaktadır (Çalışkan, 2011).

Soru sorma, düşünmeyi ateşleyen bir metot olarak kabul edilir. İnsanların düşünmesi daha çok kafada soru işaretleri oluşturarak meydana geldiğinden İnsanların zihinlerini harekete geçirmek için sorulara ihtiyaçları vardır. Öğrenme, zihindeki sorulara cevap bulmaya yönelik olduğunda daha anlamlı olmaktadır. Soru sorulmaya başladığı andan itibaren düşünme işlemi gerçekleşmeye başlar. Bilimsel düşünmeyi öğrenmede soru sormanın önemi büyüktür. Çünkü bilimdeki gelişmeler zihinlere takılan sorulara cevap arama çerçevesinde gerçekleşmektedir. Öğrencilere yüzeysel ya da ölü sorular yerine düşünmeyi harekete geçiren derinlikli sorular sorulmalıdır. Mantıklı, tutarlı ve ilişkili olmaya yönelik sorular insanların bilgi, düşünce ve kanaatlerini yeniden gözden geçirmesini sağlar (Özden, 2005).

Ölçme ve değerlendirme sürecinde öğretmenlerin kullanacakları soruları öğretim programındaki kazanım sayısına göre orantılı bir şekilde ve ölçülmek istenen özellikleri ölçecek şekilde hazırlamaları gerekmektedir. Bir öğretim programı ya da ünite ile ilgili ölçme ve değerlendirme yapmak için, tüm kazanımlarla ilgili ölçme sonuçlarına ulaşılması ile kapsam geçerliği sağlanmış olur (Kılıç ve Seven, 2002). Kapsam geçerliği, ölçme aracının ölçülmek istenen kapsamı dengeli bir şekilde ölçebilme derecesidir. Bir ölçme aracının kapsam geçerliğine sahip olabilmesi için, ölçme konusundaki evreni yeteri derecede örneklemesi ve kapsamaması gerekmektedir. Ayrıca ölçme aracındaki her bir maddenin ölçülmek istenen davranışı gerçekten ölçmesi gerekmektedir (Küçükahmet, 1999).

Ölçme ve değerlendirme sürecinin en önemli unsuru olarak görülen soruların öğrencilere ne şekilde sorulduğu da önem arz etmektedir. 1998 yılında hazırlanan öğretim programına göre, ölçme ve değerlendirme sürecinde uygulanan sınavlarda geleneksel ölçme ve değerlendirme tekniklerine ve çoğunlukla da açık uçlu ve kısa cevaplı sorulara yer verilmekteydi. Ancak yapılandırmacı yaklaşımla birlikte

geleneksel ölçme ve değerlendirme tekniklerinin yanı sıra tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme teknikleri de önem kazanmış ve öğrencinin problem çözme, araştırma, sorgulama, eleştirel ve yaratıcı düşünme gibi becerilerini ön plana çıkaran ve üst düzey düşünme becerisi gerektiren sorulara daha fazla yer verilmesi gerektiği vurgulanmıştır (Kılıç, 2010).

Öğretim programında yer alan kazanımları öğrencilerin doğru ve eksiksiz bir şekilde öğrenebilmeleri ve öğrenilenleri ne oranda kazandıklarının tespiti, sorulan soruların düzeyi ile de doğrudan ilişkilidir. Öğrencilerin bilişsel alanlarda başarılarını belirlemek amacıyla öğretmenlerin sordukları soruların düzeylerini belirlemek için geliştirilen birçok sınıflandırma sistemi bulunmaktadır (Büyükalın, 2007). Ancak öğrenme amaçlarının ve bu amaçların ölçme ve değerlendirilmesinde kullanılan soru düzeylerinin sınıflandırılmasında en çok faydalanılan yaklaşım S. Benjamin Bloom tarafından geliştirilen ve *Bloom Taksonomisi* olarak isimlendirilen, bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme basamaklarını içeren bilişsel alan basamaklarıdır (Bloom, 1956; Linn ve Gronlund, 1995; Lipscomb, 2001).

Bloom ve arkadaşları tarafından 1956 yılında yayınlanan bilişsel alan sınıflamasının birçok ülkede yürütülen ölçme-değerlendirme ve öğretim programı geliştirme çalışmalarına önemli katkılarının olduğu vurgulansa da, bazı sınırlılıklarının olduğu dile getirilmiştir. Dünyadaki gelişmeler ışığında, özellikle gelişim ve öğrenme psikolojisi, öğretim yöntem ve ölçme-değerlendirme ile ilgili çağdaş bilgilerin bu sınıflamayla birleştirilmesi ihtiyacı doğduğundan orijinal bilişsel alan sınıflaması 45 yıl sonra “Bloom”un meslektaşları tarafından güncellenmiştir (Anderson ve diğerleri, 2001; Krathwohl, 2002).

Güncellenmiş sınıflamada yapılan önemli değişikliklerden birincisi Bloom’un altı ana kategorisinin isim halinden eylem haline dönüştürülmesidir. Diğer taraftan sözü edilen bu alt kategorilerin bütününe “bilişsel süreçler” nitelemesi yapılmıştır. Anderson ve diğerleri (2001) hedef kavramını tanımlarken davranış sözcüğünün seçilmesinin sonraki süreçlerde bir takım yanlış anlaşılmalara yol açtığını, birçok eğitimcinin davranış sözcüğüne dayalı olarak hedef ifadelerini davranışçı kuramlarla ilişkilendirdiğini, oysaki davranış sözcüğünün sadece öğrencilerin öğrenmelerindeki değişim ya da öğretimden beklenen sonuç anlamını içermesi gerektiğini vurgulamaktadır. Diğer taraftan davranış kavramını davranışçılık ile karıştıran eleştirciler, hedeflerin esas itibarıyla öğretimde geleneksel anlayışları nitelediğini

öne sürmüşlerdir. Anderson ve diğerleri (2001) yukarıda sözü edilen karışıklığı kısmen ortadan kaldırmak için “davranış” sözcüğü yerine “bilişsel süreç” ifadesini kullandıklarını vurgulamışlardır. Güncellenmiş sınıflamada yapılan diğer önemli değişiklik sentez/yaratmak ve değerlendirme/değerlendirmek kategorilerinin aşamalı sınıflanma düzeylerinin yer değiştirmesidir (Amer, 2006; Krathwohl, 2002). Ayrıca Bloom’un orijinal sınıflamasındaki tek boyutluluk iki boyut olarak yeniden düzenlenmiştir. Bu boyutlardan biri “bilişsel süreçler” diğeri ise “bilgi türü” olarak ele alınmıştır. Bilişsel süreç boyutunda hatırlamak, anlamak, uygulamak, analiz etmek, değerlendirmek ve yaratmak olarak adlandırılan zihinsel eylemler yer almaktadır. Bilgi boyutunda ise olgusal, kavramsal, işlemsel ve üst bilişsel bilgi olmak üzere dört kategori bulunmaktadır. Bu kategorilerin somuttan (olgusal) soyuta (üst bilişsel) doğru sıralandığı düşünülmektedir (Anderson ve diğerleri, 2001).

Bilimsel düşüncedeki bilgi ile ilişkilendirilen sınıflamalara dayalı olan bilgi boyutu kazanımların daha çok isimsel boyutunu ifade etmektedir ve bunlar olgusal bilgi, kavramsal bilgi, prosedür bilgisi ve bilimsel farkındalık bilgisidir (Çepni ve diğerleri, 2003). Bilgi boyutundaki dört temel tür eğitimciler, neleri öğreteceklerini belirlemede yardımcı olabilir. Bunlar, eğitim hedefleri ile ilgili olarak orta derece özelleştirilmiş bir durumu ortaya koymaktadırlar. Bu yönden düşünüldüğünde genellik derecesi onların bütün sınıflara ve konu alanlarına uygulanabilmesine izin vermektedir (Özçelik, 2010). Bilişsel süreç boyutunda ise zihinsel etkinliklere dayanan ve birbirini izleyen basamaklar söz konusudur. Bilişsel süreç öğretim programında yer alan kazanımların eylem boyutunu ifade etmektedir (Çepni ve diğerleri, 2003). Bilişsel süreçler öğrenci öğrenmelerinin kalıcılığı ve öğrenilenlerin transferi ile ilgilidir. Öğretimin amacı öğrenilenlerin kalıcılığını sağlamak olduğu zaman hedeflerin hatırlama sürecini, transferini artırmak olduğu zaman ise hedeflerin anlama, uygulama, çözümlenme, değerlendirme ve yaratma ile ilgili süreçleri kapsamı gerekmektedir. Bu süreçler eğitimciler eğitim ile ilgili değerlendirmelerini geliştirmelerinde yardımcı olmaktadır (Özçelik, 2010).

Günümüz öğrenme anlayışı, anlamlı öğrenmede belirtilen etkin, bilişsel ve yapılandırıcı öğrenme üzerine odaklanır. Öğrencilerin kendi öğrenmelerinde etkin durumda oldukları kabul edilmekte, dikkatlerini yöneltecekleri ve kendi öğrenmelerini oluşturmada yararlanacakları bilgileri seçtikleri düşünülmektedir. Öğrenmenin pasif bir süreç olduğu fikrinden uzaklaşıp bilişsel ve yapılandırıcı

yönlerinin daha belirgin olduğu bir süreç olarak görülmeye başlaması ile öğrenmede öğrencilerin bildikleri ve anlamlı bir öğrenme sürecine etkin bir üye olarak katılmakla neleri, nasıl öğrendikleri düşünceleri öne çıkmıştır (Anderson ve Krathwohl, 2001; Özçelik, 2010).

Son yıllarda eğitimin tüm kademelerinde öğrencilerin düşünme yeteneklerinin geliştirilmesi ön planda tutulmaktadır. Öğretimin; analiz, sentez, değerlendirme, ilişkilendirme ve soyutlama gibi düşünme becerilerini geliştirecek, konuların kavranmasını sağlayacak ve öğrenilenleri dış dünya ile ilişkilendirecek şekilde düzenlenmesi, eğitim sistemini 21. yüzyıla taşıyacak yeniden yapılanmanın özünü oluşturmaktadır. Öğretmenler, bir konunun öğretilmesinde öğrencinin o konuda tanımlama, sınıflama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme yapabilmesini amaçlamalıdır. Bu tür öğretimde öğrencinin düşünmeyi öğrenmeden, sadece ezberleme yolu ile analiz, sentez ve değerlendirme gibi düşünsel becerileri ortaya koyması beklenemez (Özden, 2005). Soru sorma bu düşünsel becerileri harekete geçirmenin ilk ve en önemli basamağıdır. Etkin bir düşünmenin gerçekleştiği her ortamda gerçek manada öğrenme meydana gelir. Diğer bir deyişle, öğrenme bireyin zihnini düşünmeye açık olduğu ve sorulan sorulara cevap bulmaya çalıştığı durumlarda daha anlamlı ve kalıcı olmaktadır (Robbins, 1995).

Öğretmenlerin soru sorması öğrencilerin fikirlerini açığa çıkarması, düşünce güçlerini harekete geçirmesi ve meraklarını ortaya çıkarması bakımından önemlidir (Büyükalın, 2004). Genellikle öğretmenler tarafından hazırlanan ve uygulanan sınavlar, öğrencilerin kazanımlara ulaşma düzeylerinin belirlenmesinde en uygun yol olarak görülmesine rağmen, öğretmenlerin sınav hazırlama ve uygulama esnasında ölçme ve değerlendirme kurallarını tam olarak uygulamadıkları bilinmektedir (Balcı ve Tekkaya, 2000). Öğretmenlerin hazırladıkları başarı testlerinde farklı test türlerini kullanmaları ve her bilişsel düzeyden sorulara yer vermeleri, yaptıkları sınavlar sonucunda öğrenciler hakkında daha kesin ve doğru hükümler verilmesine imkân sağlayacaktır. Etkin vatandaş yetiştirmeyi amaçlayan sosyal bilgiler dersinde de öğrencilere bilginin yanında kavramlar, değerler ve üst düzey beceriler kazandırmak hedeflenmektedir. Bu hedeflenenleri öğrencilere kazandırmak için öğrenmede ve öğrenileni değerlendirmede kullanılan soruların ezberlenebilir nitelikten ziyade, bilginin yorumlanmasını ve yeni durumlara uygulanmasını içeriyor olması gerekmektedir. Bundan dolayı öğretmenlerin soru sorma ile ilgili becerilerini

geliştirmeleri bir zorunluluk haline gelmiştir. Öğretmenler öğrenci başarısını ölçmede aynı seviyedeki öğrenmeleri değil, değişik seviyelerdeki öğrenmeleri ölçebilecek nitelikte sorular sormalıdırlar. Öğrencilerin zihinsel süreçlerini anlamak ve öğrenme düzeylerini tespit etmek açısından öğretmenlerin sınavlarda sordukları soruların incelenmesi oldukça önemlidir. Ayrıca soruların bilişsel süreç düzeyleri açısından incelenmesi, öğretmenlerin soru sorma düzeylerinin belirlenmesi açısından da büyük önem taşımaktadır (Çalışkan, 2011).

Öğretmenler tarafından hazırlanan ölçme araçlarındaki soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin dikkate alınarak hazırlanması, öğrencilerin problem çözme, araştırma, eleştirel ve yaratıcı düşünme gibi üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesi açısından önem arz etmektedir. Yapılandırmacı eğitim anlayışına göre hazırlanan Sosyal bilgiler Dersi Öğretim Programı uygulanırken öğrencilere bildiklerini sorgulama ve çözümleyebilme şansı vermektedir. Sosyal bilgiler dersi ölçme araçlarında kullanılan soruların, öğrencinin konuyla ilgili bilgi sahibi olup olmadığını ve üst düzey düşünceler yapıp yapamadığının değerlendirilmesi önemli bir husustur. Yapılan değerlendirmelerde tüm kazanımları karşılayan ölçme sonuçlarına ulaşılması ölçme aracının kapsam geçerliğinin yüksek olduğunu gösterir. Bu doğrultuda, soruların kapsam geçerliğinin yüksek olması ile Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin bilişsel süreç boyutunun uygun basamaklarına ait olması konusunun incelenmesi önemlidir. Bu çalışmada öğretmen yapımı sosyal bilgiler dersi sınavlarında öğretmenlerin hangi soru türlerine yer verdikleri, soruların öğretim programındaki kazanımlar ile uyumlu olup olmadığını ve Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin hangi basamağına karşılık geldiğinin betimlenmesi ve değerlendirilmesi amaçlanmıştır.

1.1 ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu araştırmanın amacı, Sakarya ilinde görev yapmakta olan sosyal bilgiler öğretmenlerinin 2013-2014 eğitim-öğretim yılında hazırladıkları öğretmen yapımı sınav sorularını kullanılan soru türlerine, kapsam geçerliğine ve Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin bilişsel süreç ve bilgi boyutu basamaklarına göre incelemektir.

1.2 ALT AMAÇLAR

Araştırmanın temel amacı doğrultusunda şu alt amaçlara yer verilmiştir:

1. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin, sınavlarda sordukları soruların türlerinin dağılımı nasıldır?
2. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin, sınavlarda sordukları soruların kapsam geçerliğine göre durumları nasıldır?
3. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin, sınavlarda sordukları soruların Bloom Taksonomisinin bilişsel süreç ve bilgi boyutlarının basamaklarına göre dağılımı nasıldır?

1.3 ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Öğretme-öğrenme ortamında düşünme becerisinin geliştirilmesinde en önemli değişken sorudur. Sorular öğrencilerin bakış açılarına yön veren düşünceleri üzerinde etki yaratır. Daha da önemlisi sorular, öğrenci öğrenmesini değerlendirmede anahtar bir araç konumundadır. Özellikle öğretmenler tarafından, öğrenci başarısının değerlendirilmesinde, sorular oldukça sık kullanılmaktadır. Öğretmenlerin öğrencilerini üst düzey düşünmeye sevk ettirecek sorular sormaları gerekmektedir. Öğretme ve öğrenmede soruya düşen önemli rol, öğrencilerin karşı karşıya kaldıkları soruların seviyelerinin analiz edilmesini gerekli kılmaktadır (Allen ve Taner, 2002). Ayrıca öğretmenlerin sınavlarda kullandıkları soru türleri de öğrencilerin düşünme düzeylerini etkilemektedir (Çepni ve diğerleri, 2003). İyi soru hazırlamak, tıpkı eğitimin diğer evreleri gibi, öğrenilmesi gereken ve belli becerileri gerektiren bir sanattır. Bu beceriler etkili bir eğitim için gerekli olan becerilere benzemektedir (Linn ve Gronlund, 1995). Öğretmenlerin sordukları soruların farklı seviyelerde olması, öğrencilerin başarılarını, düşünme becerilerini ve derse olan tutumlarını etkilediği göz önüne alındığında; öğretmenler tarafından sorulan soruların araştırılması önemli görülmektedir (Akpınar ve Ergin, 2006).

Öğretmenler tarafından hazırlanan ölçme araçlarının öğretim programına uygunluğunu ortaya koyacak olan bu araştırmanın bulguları, öğretmenlerin ölçme-değerlendirme sürecinde dikkate alması gereken hususları gözler önüne serecek ve

daha etkili ölçme araçları hazırlanmasına katkı sağlayacaktır. Ayrıca bu çalışma sosyal bilgiler dersinde uygulanan ölçme araçlarının kapsam geçerliğine sahip olup olmadığının ortaya çıkarılması açısından da önemlidir. Ölçme araçlarındaki soruların öğretim programında yer alan kazanımlara göre hazırlanması ile kapsam geçerliğinden söz edilebilir. Bir ölçme aracının kapsam geçerliği ne kadar yüksekse amaca hizmet etme derecesi de o kadar yüksek olur. Çalışmanın önemini artıran diğer önemli bir husus ise, öğretmen yapımı sınavlardaki soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin bilişsel süreç boyutu ve bilgi boyutunun basamakları açısından incelenmesi ve soruların, problem çözme, yaratıcı düşünme ve eleştirel düşünme becerilerini geliştiren, akıl yürütme yolu ile ilişkilendirme yapabilen bireyler yetiştirecek nitelikteki olup olmadığının ortaya çıkarılmasının amaçlanmasıdır. Soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin bilişsel süreç ve bilgi boyutlarına uygun olarak hazırlanması ile öğrencilerin çok yönlü olarak düşünmeye sevk edilmesi ve üst düzey düşünme becerilerinin gelişmesi sağlanılır.

Ölçme ve değerlendirme sürecinde sorulan soruların kapsam geçerliğinin ve Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin basamaklarına uygun şekilde hazırlanıp hazırlanmadığının incelenmesinin yanı sıra, ölçme araçlarında kullanılan soru türlerinin öğrenci başarısına ve üst düzey düşünmeye etki ettiği araştırma bulgularıyla da desteklendiği için öğretmen yapımı sınavlarda kullanılan soru türlerinin incelenmesi de bu çalışmanın önemini artıran diğer önemli bir faktördür. Literatürde öğretmenlerin tercih ettiği soru türleri ile ilgili yapılmış çalışmaların az olduğu görülmektedir. Bu açıdan yapılan çalışmanın literatüre katkı sağlayacağı ve öğretmenlere rehberlik edeceği düşünülmektedir.

1.4 SINIRLILIKLAR

Bu araştırma;

1. 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Sakarya ilinde görev yapmakta olan sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğrencilere uygulamış olduğu öğretmen yapımı sınavlar ile sınırlıdır.
2. Öğretmen yapımı sınav soruları, soru türlerine, kapsam geçerliğine ve Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre incelenmiştir.

3. Toplanan sorular sadece beşinci, altıncı ve yedinci sınıflarla sınırlıdır.

1.5 TANIMLAR

Soru: Bireyin meraklandırarak düşüncesini uyarmak ve bu yolla bilgi edinimini sağlama amacıyla oluşturulan, tamamlanmamış, gereken bilginin verilmesiyle birlikte düşünsel olarak tanımlanacak olan, bilgi istemeye dayalı gereksinim ifadeleridir (Akbulut, 1999:2).

Taksonomi: Öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerin ulaşacağı hedef davranışların belirlenmesi ve yazılmasında yararlanılan hedeflerin amaçların aşamalı sınıflaması (taksonomi); hedef davranışların “basitten karmaşığa, kolaydan zora, somuttan soyuta birbirinin önkoşulu olacak şekilde aşamalı sıralanması” şeklinde ifade edilir (Sönmez, 2009).

Bloom Taksonomisi: Benjamin Bloom tarafından 1956’da bireylerin bilişsel özelliklerini ölçmeye uygun olarak hazırlanan sınıflandırma tekniğidir.

Kapsam Geçerliği: Ölçme aracının içeriğinin ölçülen davranış kümesini ya da ölçülen özellikleri örnekleyebilme niteliğidir (Tezbaşaran, 2008:51).

BÖLÜM II

ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1 ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ

2.1.1 Sosyal Bilgiler Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme

Sosyal bilgiler dersi, öğrencileri toplumsal hayata uyum sağlayacak şekilde hazırlayıp onların sosyal yanını geliştirmeyi amaçlayan ve öğrenilen bilgi, beceri ve tutumları günlük yaşama aktarabilmelerine fırsat veren bir derstir (Kaya Uyanık ve Çalışkan, 2015). Öğrencilere toplumsal hayatta mantıklı, doğru ve iyi kararlar alabilme ve sorumluluk sahibi vatandaşlar olarak yetişmelerine katkıda bulunma sosyal bilgiler dersinin en temel amaçlarındandır (Barth ve Demirtaş, 1997).

Sosyal bilgiler dersi, bir toplumda yaşayan insanların, o toplumun yaşayışı, ilişkileri, kültürü, dünya toplumları içindeki yeri, çeşitli uluslarla bağlantıları konusundaki temel ve genel bilgilerin önemli bir bölümünü oluşturmaktadır. Ancak Sosyal bilgiler; Tarih, Coğrafya, Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi gibi günümüzde ilköğretim programlarında yer alan; aslında “Sosyal Bilimler” denilen Sosyoloji, Ekonomi, Psikoloji, Antropoloji gibi disiplinlerden seçilerek ilköğretim çağındaki öğrencilerin düzeyine uygun, daha somut ve daha yalın özelliklere sahip duruma getirilen konuları içermektedir. Bu ders, temel kültür öğelerini, birçok alandaki çalışmalardan sağlanan bulgulardan, disiplinler arası bir yaklaşımla alıp yoğurmakta; ilköğretim düzeyine ve kendi yapısına uygun bir anlayışla varlığını bütünleştiren bir ders olarak programdaki yerini almaktadır (Sözer, 1998).

Yapılandırmacı yaklaşımla birlikte, etkin bir vatandaş yetiştirmeyi amaçlayan sosyal bilgiler dersinde öğrencilere bilginin yanında kavramlar, değerler ve üst düzey düşünme becerileri kazandırılması hedeflenmektedir. Bu hedefleri öğrencilere kazandırabilmek için öğrenme-öğretme sürecinde kullanılan soruların ezberden

ziyade, bilginin yorumlanması ve yeni durumlara uygulanmasını içermesi gerekmektedir (Çalışkan, 2011).

2005 yılında uygulanmaya başlanan, Sosyal Bilgiler Öğretim Programı değişen dünya şartlarına uyum esasına göre şekillendirilmiştir. Programda, dünyada yaşanan tüm değişimler ve gelişmelerle birlikte, Avrupa Birliği normları ve eğitim anlayışı, mevcut programların değerlendirmelerine ilişkin sonuçları ve ihtiyaç analizleri de dikkate alınmıştır (MEB, 2005). 2005 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı Barr, Barth ve Shermis'in (1977) ortaya koyduğu geleneksel anlayışı da önemsemektedir. Bunlar, vatandaşlık aktarımı olarak sosyal bilgiler, sosyal bilimler olarak sosyal bilgiler, yansıtıcı düşünme olarak sosyal bilgilerdir (MEB, 2005).

Vatandaşlık aktarımı olarak sosyal bilgiler, sosyal bilgiler eğitimi konusundaki en eski yaklaşımdır. Merkezinde öğretmenin yer aldığı klasik felsefi anlayışı yansıtan bir öğrenme öğretme sürecidir (Doğanay ve Sarı, 2004). Vatandaşlık aktarımındaki temel amaç öğrencilere kültürel miras konusunda katkı sağlayarak iyi bir vatandaş olarak yetişmelerine öncülük etmektir (Barr ve diğerleri, 1978; Erden, 1996). Sosyal bilgiler öğretimi planlanırken sosyal bilimlerin öğretim amaçları temel olarak alınmaktadır. Gelişen ve değişen dünyada sosyal bilimlere ait yeni buluşların öğrencilere aktarılması işlevini sosyal bilgiler üstlenmektedir (Ata, 2010). Bu bağlamda sosyal bilimler olarak sosyal bilgiler yaklaşımının amacı sosyal bilgiler disiplindeki bilgi, beceri ve değerlerin öğrencilere kazandırılmasıdır (Barr, Barth ve Shermis,1977). Yansıtıcı düşünme alanı olarak sosyal bilgiler yaklaşımının amacı ise, öğrencilerin bireysel ve toplumsal problemlerini belirlemelerini ve analiz etmelerini sağlayarak karar verme süreçlerine katkı sağlamaktır (Barr, Barth ve Shermis, 1977).

Sosyal bilimlerin bir disiplini olarak sosyal bilgilerin en önemli amacı etkili demokratik vatandaş yetiştirmektir. Hızla değişen demokratik bir toplumda sosyal bilgiler öğretiminin amacı yalnızca mevcut toplumsal düzeni benimseyen, onu sorgulamadan kabul eden vatandaşlar yetiştirmek olmamalıdır. Mevcut toplumsal değerleri sorgulayarak yeni değerler üretebilen, eleştirel, yaratıcı vatandaşlara gereksinim vardır (Doğanay, 2006). Etkili demokratik vatandaş yetiştirmek için en önemli görevi sosyal bilgiler dersi üstlenmiştir. Ancak yukarıda da belirtildiği gibi etkili vatandaş kendisine sunulan her şeyi olduğu gibi kabul etmeden önce sorgulamalı, eleştirebilmelidir. Burada da en önemli görev etkili sorular sorabilen

öğretmene düşmektedir. Sönmez (2003)'e göre, öğrenme-öğretme ortamında öğretmen nasıl soru soracağını, eğitim ortamında soruyu nasıl kullanacağını bilmek zorundadır; çünkü öğrenme-öğretme ortamı iletişime dayanır ve yerinde, doğru soru sorulmazsa, iletişimin gerçekleşip gerçekleşmediği anlaşılamaz.

Eğitimin her kademesinde, öğrenci ile öğretmen arasındaki iletişimin özünü sorular oluşturmaktadır. Öğretimin vazgeçilmez aracı olan sorular öğrencilerin düşünme becerilerinin geliştirilmesinde de çok önemli bir yere sahiptir. Soruların bu merkezi öneminden dolayı, öğretmenler soruların iletişim ve öğrenme üzerindeki etkilerinden haberdar olmalı, soruları ve soru sorma davranışlarını geliştirecek yeni yollar aramalıdır (Şevik, 2005). Eğitimin kalitesini arttırmak için gerekli olan şeyin genellikle iyi ve uygun sorular hazırlayabilen öğretmenler olduğuna inanılmaktadır (Karamustafaoğlu ve diğerleri, 2003).

Öğretmenler; konuya ilgi ve merakı artırma, belirli bir kavram veya konuya dikkati çekme, öğrenciyi etkin hâle getirme, öğrenciyi kendisine ve başkalarına soru sormaya teşvik etme, öğrenme güçlüklerini tespit etme, öğrencilerin düşüncelerini ifade etmelerine fırsat verme, tartışmalar yoluyla öğrenmeyi sağlama, öğrenciye dersi takip ettirme ve takibin ödüllendirileceğini vurgulama, farklı zihinsel süreçleri kullandırma amaçları doğrultusunda öğrenme-öğretme ya da ölçme ve değerlendirme süreçlerinde soruları kullanabilirler (Akyol, 2010: 215). Buradan hareketle eğitim sürecinde öğretilmesi amaçlanan bilgi beceri, kavram, değer ve tutumların öğrenciler tarafından ne kadarının kazanılıp kazanılmadığının belirlenmesi için ölçme ve değerlendirme faaliyetlerine ihtiyaç duyulmaktadır (Kaya Uyanık ve Çalışkan, 2015).

Ölçme ve değerlendirme sürecinin ilk basamağı olan ölçme, belli bir özelliğin ya da durumun gözlenmesi ve gözlem sonuçlarının sayı veya sembollerle ifade edilmesi olarak tanımlanmaktadır (Tekin, 2004). Öğrencilere sosyal bilgiler dersinde 40 soruluk çoktan seçmeli bir test uygulanması ve öğrencilere 35, 70, 95 gibi puanlar verilmesi ölçme işlemine örnek olarak verilebilir. Bu doğrultuda öğretmenin kendi geliştirdiği ya da geliştirilen bir testi uygulaması ve puanlaması işlemleri birer ölçmedir (Çalışkan ve Yiğittir, 2014). Değerlendirme ise ölçme işlemi ile elde edilen sonuçların bir ölçütle karşılaştırılıp, ölçülecek özellik hakkında karar verme süreci olarak tanımlanabilir (Turgut ve Baykul, 2010). Değerlendirme işlemini gerçekleştirebilmek için ölçme yapmak zorunludur. Ancak ölçme de değerlendirme

işlemi için yeterli olmayıp aynı zamanda karşılaştırma yapılacak ölçütün de belirlenmesi gerekmektedir (Kaya Uyanık ve Çalışkan, 2015).

Ölçme ve değerlendirme sayesinde; eğitim ortamında bir öğrencinin güçlü ya da zayıf yanlarının ya da öğrenme eksikliklerinin belirlenmesi, sınıfın bir ders ya da üniteyle ilgili olarak hangi konuları öğrenemediği, hangi davranışlarının geliştirilmesi gerektiği; sınıftaki çeşitli gruplar arasında çeşitli değişkenler açısından fark olup olmadığı; sınıf düzeyindeki gerekli kazanımların kazanılıp kazanılmadığı ve başarı oranları; öğrencilerin tek tek veya sınıf olarak duyuşsal özelliklerinin durumu ve süreç içindeki değişimi; sınıflar arası başarı, okulun hedeflerine ulaşıp ulaşılmadığının belirlenmesi mümkündür (Erkuş, 2006).

Eğitim-öğretim sürecinde ölçme ve değerlendirmenin bu işlevlerinin yerine getirilmesinde kullanılan en önemli unsurlardan biri öğrencilere yazılı ya da sözlü olarak yöneltilen sorulardır. Öğrenciler öğretim ortamındaki ölçme ve değerlendirme sürecinde bilişsel anlamda düşük seviyeli sorularla karşılaştıklarında basit düzeyde düşünmeye özendirilirken, yüksek bilişsel seviyedeki sorularla karşılaştıklarında ise daha fazla zihinsel faaliyetler sergilemekte ve bu düzeydeki sorular öğrencileri daha yaratıcı ve sorgulayıcı olmaya zorlamaktadır (Çepni ve diğerleri, 2001). Ölçme ve değerlendirme sürecinde sorulan sorular analitik düşüncenin uyandırılmasına, öğrenci güçlüklerinin ortaya koyulmasına, özel amaçlara doğru gelişmelerin tespit edilmesine, öğrencilerin güdülenmesine ve cesaretlenmesine katkı sağlar. Ayrıca sorular düşünmeye yön verir, öğrencilerin kendilerini değerlendirmelerini sağlar, bilgi düzeyindeki hedeflerin davranışa dönüşüp dönüşmediğini ve öğretmenin dönüt ve düzeltme vermesini sağlar (Keskinkılıç ve Keskinkılıç 2007).

Öğrenme-öğretme etkinliklerinde öğretmen ve öğrenciler için vazgeçilmez bir unsur olan ölçme ve değerlendirme süreci yapılandırmacı yaklaşım ile birlikte daha da önem kazanmıştır. Öğretmenler, yapılandırmacı yaklaşım dikkate alınarak hazırlanan programlardaki ölçme değerlendirmenin yerini ve önemini bilmeli, programın gerektirdiği ölçme tekniklerini süreç içinde en verimli şekilde kullanabilmelidir (Uçar, 2009). Programlardaki değişikliklerle birlikte öğretmenin öğretici olmaktan çok, ortam düzenleme ve yönlendirme rolü, ölçme ve değerlendirme sürecinde de göze çarpmaktadır (Gelbal ve Kelecioğlu, 2007).

Programa göre öğretmen, öğrenci başarısını belirlemek için kullanacağı her türlü ölçme tekniğinin değerlendirme kriterlerini önceden belirlemeli ve bu kriterler hakkında öğrenciyi haberdar etmelidir. Bu durum hem öğrenme etkinliğini gerçekleştirmede, hem de öğrenmenin başarısını ölçmede kullanılan teknikle birlikte, hedeflenen kazanımın başarısını da artıracaktır. Bu noktada, ölçme için kullanılan araç, aynı zamanda öğrenci için bir öğrenme tekniği halini de almaktadır. Öğretmenin ölçme ve değerlendirme konusundaki ortam düzenleme ve yönlendirme rolü bu noktada ortaya çıkar. Önceden belirlenen değerlendirme kriterleri sayesinde öğretmen öğrenciyi öğrenmesini nasıl yapılandıracağı konusunda yol gösterir (Kılıç, 2010).

Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nın ölçme ve değerlendirme boyutuyla ilgili olarak ülkemizde yapılan araştırmalar, öğretmenlerin çoğunluğunun ölçme ve değerlendirme konusunda sorunlar yaşadığını ve bu konuda hizmet içi eğitime ihtiyaç duyduklarını ortaya koymaktadır (Anıl ve Acar, 2008; Gelbal ve Kelecioğlu, 2007; Karakuş ve Hatuk, 2009). Ayrıca Çalışkan (2010) "İlköğretim Altıncı ve Yedinci Sınıflar Sosyal Bilgiler Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri" adlı çalışmada da sosyal bilgiler öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme ortamı için branş sınıfı, yöntem ve teknik, önbilgi ve demokratik sınıf kavramlarını ön plana çıkardıkları ve öğrenmelerin programların daha çok olumlu yönlerine vurgu yaptıkları tespit edilmiştir. Ayrıca çalışmada öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşım ile hazırlanan programın yapısı, öğrenme-öğretme süreçleri, ölçme-değerlendirme ve ders araç-gereçleri gibi birçok açıdan avantajlara sahip olmasının yanı sıra ders saati yetersizliği ve altyapı yetersizliği gibi dezavantajlarının da olduğu görüşlerine sahip oldukları belirlenmiştir. Öğrencilerin kendi öğrenmelerini oluşturmalarını amaçlayan, yapılandırmacı eğitim anlayışı çerçevesinde hazırlanan sosyal bilgiler dersinin programı uygulanırken, öğrencilere var olan bilgileri sorgulama ve analiz edebime fırsatı sunulmalıdır. Bu nedenle, programın uygulayıcısı konumundaki öğretmen, bilişsel alanın üst basamaklarına hitap eden sorular sorarak öğrenciyi soru sorma becerisinin gelişmesi konusunda model olmalı ve öğrencide bilişsel alanın üst basamaklarına uygun sorular sorma becerisinin gelişmesini sağlamalıdır.

Kuşkusuz bu soru sorma becerilerinin gelişmesi ise öğretmenlerin öğrenme ortamlarında sürekli sorular sormalarını gerektirir. Özellikle gerek öğrenmeye yardımcı bir unsur gerekse de öğrenilenleri ölçmek ve değerlendirmek için dersin

kazanımlarına ilişkin süreç içerisinde sorular sormalıdır. Kazanımlara ilişkin ne kadar soru yönelirse o nispette öğretmen öğrencinin öğrenmesi gereken içeriği daha kolay öğrenmesine yardımcı olacaktır. Ayrıca öğretmenler ölçme ve değerlendirme işlemlerinde süreç içerisinde öğrencilerin kazanmış oldukları kazanımları ne ölçüde kazandıklarının tespiti için de değerlendirmelerde bulunmalıdır.

2.1.2 Soru, Kazanım ve Kapsam Geçerliği Kavramları

Soru, Türk Dil Kurumu Sözlüğü'nde “Bir şey öğrenmek için birine yöneltilen ve karşılık gerektiren söz veya yazı, sual” olarak tanımlanmaktadır. Oğuzkan (1989) soruyu, “bütün öğeleri tam verilmeyen bir fikrin ya da bir görüşün tamamlanmasına, yorumlanmasına ve eksiklik biçiminde belirlenmesine yardımcı olan söz dizimi olarak” tanımlamıştır. Diğer bir tanıma göre ise soru, bireyin meraklandırılarak düşüncesini uyandırma ve bu yolla bilgi edinimini sağlama amacıyla oluşturulan, tamamlanmamış, gereken bilginin verilmesiyle birlikte düşünsel olarak tamamlanacak olan, bilgi istemeye dayanan ifadelerdir (Akbulut, 1999).

Sorular, öğrenme-öğretme sürecinde öğretmenler tarafından derse ilgiyi çekme, öğrencilerin ön bilgilerini, konunun öğrenilme düzeyini ortaya çıkarma gibi çok çeşitli amaçlarla kullanıldığı gibi, öğrenciler de soru sorarak bazen anlamadıkları konuların tekrarını istemekte, bazen daha fazla bilgiye öğretmenlerine yönelttikleri sorular aracılığıyla ulaşmaktadırlar. Bir iletişim ortamı olan derslerde soruların kullanılması kaçınılmaz olduğu gibi, öğrencilerin anlama ve akıl yürütme becerileriyle soruların bilişsel seviyeleri arasında ilişki olduğu da tespit edilmiştir (Sönmez, 2003). Akyol (2010) da öğretim ortamında soruları konuya ilgi ve merak artırma, belirli bir kavram veya konuya dikkati çekme, öğrenciyi etkin hâle getirme, öğrenciyi kendisine ve başkalarına soru sormaya teşvik etme, öğrenme güçlüklerini tespit etme, öğrencilerin düşüncelerini ifade etmelerine fırsat verme, tartışmalar yoluyla öğrenmeyi sağlama, öğrenciyi dersi takip ettirme ve takibin ödüllendirileceğini vurgulama, farklı zihinsel süreçleri kullandırma amaçları doğrultusunda kullanabileceğini belirtmiştir. Soruların amaçları; analitik düşünceleri uyarma, öğrenci güçlüklerini tanılama, özel amaçlara doğru gelişmeleri saptama, öğrencileri güdüleme, kavramları açıklama, yeni değer ve tutumları cesaretlendirme, düşünmeye özel yön verme, sonuçların nedenlerini açıklama, öğrencileri kendi

kendilerini değerlendirmeye cesaretlendirme, kavramları uygulamaya cesaretlendirme şeklinde sınıflandırılabilir (Küçükahmet, 2001).

Soruların amaçları göz önünde bulundurulduğunda sorunun aktif öğrenme uygulamalarının vazgeçilmez unsurlarından biri olduğu açıktır. Uygun biçimde sorulan soruların, öğrenciyi zihinsel olarak aktif hâle getirmesi, yaratıcı ve eleştirel düşünmeyi teşvik etmesi ve programda yer alan kazanımların gerçekleşip gerçekleşmediğinin belirlenmesi açısından büyük öneme sahiptir (Ün Açıkgöz, 2003).

Kazanım, öğrenme süreci içinde, planlanmış ve düzenlenmiş yaşantılar yoluyla, öğrencilerin kazanması beklenen bilgi, beceri, tutum ve değerler olarak tanımlanır (Ata, 2006). Diğer bir ifadeyle kazanım, öğrenme-öğretme süreci sonunda öğrencinin neyi bilmesi, anlaması ve yapabilmesi gerektiğini karşılayan bir unsurdur (Kennedy, Hyland ve Ryan, 2006). Öğretim programlarında yer alan öğrenme alanlarının içeriğini somutlaştıran kazanımlar yapılandırmacı eğitime ait bir kavramdır. Davranışçı yaklaşımla dizayn edilmiş programlardaki hedefler yerini yapılandırmacı yaklaşımın esas alınarak hazırlandığı 2004 programlarıyla birlikte kazanımlara bırakmıştır. Bu nedenle kazanımların gerçekleşmesi ile öğrencilerin, öğrenme alanında gösterdikleri gelişmeler arasında doğru orantılı bir ilişki vardır (Yazıcı ve Koca, 2008).

2004 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı, tümüyle “davranışçı” bir nitelik sergileyen 1998 programının aksine, “yapılandırmacı” (constructivist) bir eğitim anlayışıyla ele alınmış, 2004 programında içerik, sosyal hayatın tüm yönlerini kapsadığı varsayılan sekiz kategoriye ayrılmıştır. Bu kategorilerden her birine “öğrenme alanı” adı verilmiştir. Bu öğrenme alanlarındaki kazanımların yapısı, yapılandırmacı eğitim anlayışının esasını yansıtmış, her bir kazanımın “beceri, bilgi ve değer” içermesine çalışılmıştır. Davranışçı yaklaşımda, bilgi-beceri-değer kavramları ayrı kategoriler halinde ele alınmakta iken, yapısalcı yaklaşım, bunların her birinin anlamlı bir bütün içine yerleştirmeyi ilke edinmiştir (Safran, 2004). Kazanımlara, önerilen etkinlikler ve dikkat edilmesi gereken açıklamalar yoluyla ulaşılması amaçlanmıştır (Şimşek, 2005).

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ders kapsamında öğrencilere kazandırmaya çalıştıkları kavram, beceri ve değerlerin öğretimine ilişkin etkinlikler planlayıp bu

etkinliklerin uygulanması hususunda gerekli rehberliğin yanında ölçme ve değerlendirme işlemlerini yapmaları gerekmektedir. Öğretmenlerin derslerinde gerçekleştirdikleri öğrenme-öğretme faaliyetlerinin etkililiğini sürecin başında, ortasında ya da sonunda gerçekleştirilen ölçme ve değerlendirme işlemleri belirler. Öğretmen ölçme ve değerlendirme sürecinde belirlediği amaç doğrultusunda hangi ölçme aracını kullanması gerektiğine karar verir ve hazırladığı ölçme aracını uygular ve değerlendirir. Eğitim-öğretim sürecinde önemli bir yere sahip olan ölçme ve değerlendirme işlemleri ölçme araçlarından ayrı düşünülemez. Nesnel ölçmeler ve bu ölçmeler çerçevesinde verilecek doğru kararlar için, kullanılan ölçme araçlarının amacına uygun olması gerekmektedir. (Kaya Uyanık ve Çalışkan, 2015). Başka bir ifade ile, öğretmenin öğretim programında yer alan kazanımları ölçmek amacı ile hazırladığı ölçme aracının geçerliliğinin olması gerekmektedir.

Geçerlik, bir ölçme aracının ya da ölçme metodunun ölçmeyi amaçladığı özelliği, başka herhangi bir özellikle karıştırmadan, doğru olarak ölçülme derecesi olarak tanımlanabilir (Demirel, 2002). Ayrıca geçerlik, bir ölçme aracının ölçmek istediği değişkeni ölçüp ölçmediği, ölçüyorsa onu diğer değişkenlerden ne derece arınık olarak ölçtüğü şeklinde de tanımlanabilir. (Turgut ve Baykul, 2010).

Ölçme araçları kullanılış amaçlarına göre kapsam geçerliği, yapı geçerliği, yordama geçerliği ve görünüş geçerliği olmak üzere farklı geçerlik türlerine sahip olabilmektedir.

Bir testin kapsam geçerliğini sağlamak zor ve uğraş verilmesi gereken bir süreçtir. Bunun yanında bilişsel testlerde; kapsam geçerliği, geçerlik türleri içerisinde en önemli olanıdır. Bir ölçme aracının kapsam geçerliliğinin sağlanması için öncelikle ölçmeyi amaçlanan içeriğin açık bir şekilde tanımlanması gerekmektedir. Sonrasında içeriği kapsayacak sayıda test maddeleri yazılmalıdır. Test maddelerinin oluşturulması aşamasında içeriğin amaç olmadığı, sadece bir araç olduğu göz ardı edilmemelidir. Bu nedenle testin geliştirilmesinde tüm amaç ve hedefler dikkate alınmalıdır. Buradan hareketle kapsam geçerliği testin kapsamı temsil etme derecesi olarak tanımlanabilir (Demircioğlu, 2007). Güler (2011)'e göre ise kapsam geçerliği, ölçme aracının ölçmesi istenilen kapsamı, dengeli bir şekilde ne eksik ne de fazla olmaksızın ölçebilme derecesidir (Kaya Uyanık ve Çalışkan, 2015)

Bir ölçme aracının kapsam geçerliğinin olup olmadığı mantıksal yol ya da istatistiksel yaklaşım ile belirlenebilir. Mantıksal yol ile kapsam geçerliğini belirlemede, teste yazılan her bir maddenin ulaşılmak istenen kazanımları kapsayıp kapsamadığını belirlemek için belirtke tablosu hazırlanır. Ölçme aracındaki her bir maddenin öğretim programında yer alan kazanımlara uygunluğu hakkında başka bir öğretmen veya ölçme ve değerlendirme konusunda uzman olan kişiler tarafından incelenebilir. İncelemeler sonucunda testin tamamının ya da her bir maddenin kazanımları gerçekleştirme konusunda amaca hizmet ettiği belirlenmişse testin kullanımının uygun olduğu söylenebilir. İstatistiksel yaklaşım ile kapsam geçerliği belirlenmesinde ise, daha önce uygulanmış ve kapsam geçerliği belirlenmiş başka bir ölçme aracı ile yeni geliştirilmiş olan ölçme aracı aynı öğrenci grubu üzerinde uygulanarak karşılaştırılabilir. Yapılan karşılaştırmalarda sonuçların yakın olması yeni geliştirilen ölçme aracının kapsam geçerliğinin yüksek olduğu anlamına gelmektedir (Tekin, 2004).

Öğretim programında yer alan kazanımları yeterli ve dengeli bir şekilde temsil eden ve her bir maddesi ölçme amacına uygun olan ölçme aracının kapsam geçerliği yüksektir. Ölçme aracında yer alan soruların müfredatta yer alan konulardan, önemine ve oranına göre yeterli sayıda soru sorulması ile kapsam geçerliği sağlanabilir. Bu yüzden ölçme aracı hazırlamadan önce öğretmenlerin programdaki kazanımlar ve özelliklerini göz önüne alarak öğretilen konulardan hangi sayıda soru soracakları ile ilgili planlama yapmaları gerekmektedir (Özpinar, 2008). Ölçme aracının kapsam geçerliğini sağlamak için öğretmenlerin, ölçme ve değerlendirme alanının bazı özel bilgilerini kullanabilecek derecede iyi bilmeleri, alanla ilgili birçok beceriye sahip olmaları ve olumlu tutumlar kazanmış olmaları gerekmektedir (Turgut, 1997).

Öğretmenler, ölçme aracının kapsam geçerliğinin yüksek olması için öğretim programında yer alan kazanımları göz önünde bulundurmanın yanı sıra, sorulacak soruların öğrenci seviyesine uygunluğuna ve doğru soru türünün kullanımına da dikkat etmelidirler. Hazırlanan soruların öğrenci seviyesine uygun olmaması ve yanlış soru türünün tercih edilmesi ölçme aracının amaca hizmet etme derecesini etkileyebilmektedir.

Öğretmenler çoğu zaman daha iyi kullandıkları soru türünü ya da hazırlaması kolay olan soru türlerini tercih ederler. Bu durum ölçülecek olan kazanım için ne tür soru

sorulacağına dikkat edilmediğini göstermektedir. Aslında öğretmenin hangi soru türünü kullanacağını programda yer alan kazanımın özelliğine veya konunun içeriğine göre belirlemesi gerekmektedir. Bu yüzden ölçme aracını geliştiren öğretmenin her bir soru türünün bazı açılardan üstün olduğunu yanı sıra bazı açılardan zayıf olduğunu da düşünerek kazanım için en uygun olan soru türünü tercih etmesi gerekmektedir (Tekin, 2004).

2.1.3 Ölçme ve Değerlendirme Sürecinde Kullanılan Soru Türleri

Yapılandırmacı yaklaşım anlayışı çerçevesinde hazırlanan öğretim programları ile temelde öğrencileri düz mantık düşünmekten kurtarıp, sorgulayan, öğrendiklerini içselleştiren bir mantıkla derslerin öğrenilmesi amaçlanmaktadır. Bilgiye nasıl ulaşılacağını bilen, bilgi üreten ve ürettiği bilgiyi günlük yaşama aktarabilen öğrencilerin yetişmesi, eğitim sistemimizin en temel niteliği durumuna gelmiştir. Bu bakımdan yeni anlayış ile birlikte; eğitim-öğretim sürecinde sessiz kalan, üst düzey düşünmeyen ve yaratıcı fikirler ortaya çıkarma çabası içerisine girmeyen, yaparak ve yaşayarak öğrenme faaliyetlerinde bulunmayan öğrencilerin içerisinde buldukları durumun tersine çevrilmesi amaçlanmıştır (Yeşilyurt, 2007).

Değişen sistem sayesinde eğitimin amacı, bireylere kuru bilgi ve belirli davranışları kazandırmaktan ziyade, onlara bilgiye ulaşma yollarını bulmaları ve öğrendikleri bilgiyi ihtiyaç duydukları yerlerde kullanmaları konusunda rehberlik etmeyi, çeşitli beceriler ve üst düzey düşünme becerileri kazandırmak olmuştur (Kaya Uyanık ve Çalışkan, 2015).

Eğitimde meydana gelen bu değişiklikler ile birlikte öğretmenlerin rolünde de değişiklikler görülmüştür. Yapılandırmacı anlayış ile öğretmenlerden, öğrenciyi aktif tutacak eğitim ve iletişim ortamı oluşturma, bireysel öğrenme yerine işbirlikli öğrenmeye teşvik etme ve öğrencilerin düşüncelerini ve sorularını özgürce ortaya koyabildikleri öğrenim süreci geliştirme gibi rolleri yerine getirmesi beklenmektedir. Öğretmen artık hazır bilgiyi aktaran değil, öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerle birlikte aktif durumda olan, onlara rehberlik eden ve programdaki kazanımların gerçekleşip gerçekleşmediğinden sorumlu olan kişi konumundadır (Yaşar 1998).

Öğretim programındaki kazanımların gerçekleşip gerçekleşmediğinin belirlenmesinde öğrenme-öğretme sürecinin ölçme ve değerlendirme boyutu

önemlidir. Yapılandırmacı eğitim anlayışında ölçme ve değerlendirme öğretimden ayrı değil öğretimin içinde yer alan öğretime yön veren ve devam eden bir süreç olarak görülmektedir ve program faaliyetlerinin nasıl devam edeceği hakkında sürekli bilgi sağlamaktadır (Akkocaoğlu, 2009). Ölçme ve değerlendirme sayesinde öğretmenler gerçekleşmesi amaçlanan kazanımları gözden geçirme şansı bulur ve eksik ya da yanlış öğrenmelere yönelik yeni etkinlikler oluşturarak sürecin daha verimli olmasını sağlayabilirler. Bunun yanında öğretmenler ölçme ve değerlendirme işlemleri ile öğrenmelerde meydana gelecek olası eksikliklerin ya da yanlışlıkların nedenlerinin neler olduğunu belirleyerek gereken önlemleri alabilirler. Öğretmenlerin bu süreci etkili bir şekilde sürdürebilmeleri için ölçme ve değerlendirme konusunda yeterli bilgi ve beceriye sahip olmaları gerekmektedir. Ölçme ve değerlendirme konusunda yetkin olan öğretmen, öğrenme-öğretme sürecinde amacı doğrultusunda en doğru ölçme aracına karar verir ve öğrenci seviyesine uygun bir ölçme aracı hazırlayıp uygular (Kaya Uyanık ve Çalışkan, 2011).

Ölçme araçları hazırlanışlarına göre standart sınavlar ve öğretmen yapımı sınavlar olarak iki grupta incelenmektedir (Beydoğan, 1998).

1. Standart Sınavlar: Uzmanlarca tasarlanan ve geliştirilen, standart şartlar sağlanarak uygulanan, sonuçları üzerinde istatistiksel analizlerin yapıldığı, sonuçlarında öznelliğin olabildiğince ortadan kaldırıldığı, objektif sonuçlar veren testlerdir. Eğitim-öğretimde öğrencileri yeteneklerine göre sınıflandırmak, özel alanlarda eğitim alacak öğrencileri belirlemek, öğretim programı ve eğitici personeli değerlendirmek, öğrencilerin özelliklerine uygun öğretim sağlamak, öğretimde asgari başarı elde edenlere sertifika vermek, öğrencilerin potansiyel yeteneklerini belirleyerek yeteneklerine uygun ortamlar sağlamak amacıyla standart testler kullanılmaktadır. Günümüzde ÖSYM tarafından yapılan merkezi sınavlar standart testler grubuna girmektedir (Beydoğan, 1998).

2. Öğretmen Yapımı Sınavlar: Öğretmenlerin bilgi, beceri ve potansiyelleri ölçüsünde, kendi sınıflarındaki öğrenme-öğretme sürecindeki kazanımların gerçekleşme düzeyini ölçmek amacıyla hazırladıkları testlerdir. Bu testler ile elde edilen sonuçlara göre bir standart sağlanamaz; ancak sınıf içi öğrenci durumları arasında farklılıklar ortaya çıkarılabilir. Öğretmenler tarafından hazırlanan ve uygulanan bu sınavlar, öğrencilerin kazanımlara ulaşma düzeylerinin

belirlenmesinde en uygun yol olarak görülmesine karşın, öğretmenlerin sınav hazırlama ve uygulama esnasında ölçme ve değerlendirme kurallarını tam olarak uygulamadıkları bilinmektedir (Balcı ve Tekkaya, 2000).

1998 yılında hazırlanan öğretim programlarında yazılı yoklama adı verilen ve çoğunlukla kısa cevaplı ya da uzun cevaplı sorulardan oluşan öğretmen yapımı sınavlarda 2004 yılında hazırlanan programlarla birlikte değişiklikler yaşanmıştır. Yapılandırmacı yaklaşım temel alınarak hazırlanan 2004 öğretim programlarında, öğrenci başarısının ölçülmesi ile ilgili öğretmen yapımı sınavlarda kısa ve uzun cevaplı soruların yanında çoktan seçmeli, açık uçlu, eşleştirmeli, doğru ve yanlış sorularının da kullanılması gerektiği belirtilmektedir (Kılıç, 2010). Ayrıca Gagnon ve Colloy (2001) yapılandırmacı öğrenme kuramının ilkelerine ilişkin geliştirdikleri örnek öğretim tasarısında, öğretimde soruların öğrenenlerin eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirmelerine yardım edecek şekilde kullanılması gerektiğini ve değişik soru türlerine yer verilmesi gerektiğini ileri sürmektedirler (Büyükduman, 2007).

2.1.4 Öğretmen Yapımı Sınavlarda Kullanılan Soru Türleri

Öğretim programlarında yer alan her öğrenme alanına ait hedeflere ulaşıp ulaşılmadığını belirlemek için, öğretmenler geleneksel ölçme ve değerlendirme teknikleri olarak adlandırılan çoktan seçmeli soruları, doğru yanlış soruları, kısa cevaplı soruları, eşleştirmeli soruları, açık uçlu soruları (yazılı yoklamaları) kullanmaktadırlar (Acar ve Anıl, 2009). Bunun yanında öğretmenler öğrenme-öğretme sürecinde öğrencinin gelişiminin izlenmesine ve sürecin verimli olup olmadığının belirlenmesine yönelik olarak da tamamlayıcı değerlendirme teknikleri adı altındaki tanılayıcı dallanmış ağaç, yapılandırılmış grid, kavram haritası, kelime ilişkilendirme testleri portfolyo, proje, performans değerlendirme gibi yaklaşımları da kullanmaktadırlar (Kaya Uyanık ve Çalışkan, 2015).

Geleneksel ölçme ve değerlendirme teknikleri içerisinde yer alan soru türleri öğretmenler tarafından bilinmekte ve eğitimin her kademesinde kullanılmaktadır. Geleneksel ölçme ve değerlendirme teknikleri ile yapılan değerlendirmeler daha çok öğrencinin bilgi düzeyini belirlemeye yöneliktir. Çoktan seçmeli sorular, kısa cevaplı sorular, eşleştirme soruları, doğru yanlış soruları, açık uçlu sorular eğitim

ortamlarında yıllardır kullanılmakta olan geleneksel ölçme ve değerlendirme teknikleridir (Bahar ve diğerleri, 2014). Geleneksel ölçme ve değerlendirme teknikleri içerisinde yer alan soru türleri aşağıda kısaca açıklanmıştır.

2.1.4.1 Çoktan seçmeli soru türü

Bir problem durumunu ortaya koyan madde kökü ile madde kökünün devamında üç ya da daha fazla sayıdaki seçimlik cevaplardan oluşan soru türleridir (Tekin, 2004). Gelbal (2013)'a göre ise çoktan seçmeli soru, verilen soru köküne ait cevabın verilen şıklar arasından seçilmesinin istendiği maddelerden oluşan sorulardır. Öğrenci, verilen açıklama ve soru köküne uygun olan cevabı seçer. Soru kökü genellikle soru cümlesi olurken, eksik cümle halinde de kullanılabilir (Yılmaz, 2004).

Öğrencilerin; bilgi, kavrama, uygulama, analiz gibi zihinsel becerilerinin ve yeteneklerinin ölçülmesinde kullanılmakta olan çoktan seçmeli soru türleri, öğrencilerin yaratıcılığını, yazma becerilerini ve fiziksel yeteneklerini ölçmede kullanılmamaktadır (MEB, 2005). Armstrong ve Savage (1983) ve Tekin (2004)'e göre ise çoktan seçmeli sorular çoğunlukla alt düzey hedeflere yönelik hazırlanmasının yanı sıra, çok sayıda soru sorulabilmesine imkân vermesiyle kapsam geçerliğini artıran soru türleri arasındadır. Bu sorular kesinlikle doğru cevabı isteyen, kesinlikle yanlış cevabı isteyen ve en doğru cevabı isteyen sorular biçiminde hazırlanabilir (Turgut, 1997). Kaya Uyanık ve Çalışkan (2015)'a göre de sorular ortak köke ve seçeneğe sahip bir şekilde, bileşik cevaplı, eksik köklü, olumsuz ifadelerin yer aldığı, doğru cevabı gizlenmiş gibi birçok farklı şekilde hazırlanabilir.

Ayrıca bu tür sorular yazılırken; soru kökünde tek bir temel fikre yer verilmesine, her sorunun tek bir zihinsel beceriye odaklanmasına, soru kökünün açık bir şekilde ifade edilmesine, soru kökünde gereksiz açıklama ve ifadeler kullanılmamasına, soru kökünün seçeneklere dair ipuçları içermemesine, soru kökü ve seçenekler arasında anlam ve dil bilgisi açısından uyum olmasına, seçeneklerin uzunluklarının birbirine yakın olmasına, cevapların objektif olmasına, tuzak niteliğinde olan sorulardan kaçınılmasına, çeldiricilerin doğru cevaba yakın olmasına, seçeneklerin birbirinden bağımsız olmamasına ve bir testteki bütün soruların seçenek sayılarının eşit olmasına dikkat edilmelidir (MEB, 2005).

Çoktan seçmeli sorular hazırlanırken seçenek sayısı sınıf düzeyine göre değişmektedir. Genel olarak ilkokulun ilk üç sınıfında üç seçenekli, dördüncü sınıf düzeyinden sekizinci sınıf düzeyine kadar ise dört seçenek kullanılmaktadır. Daha üst düzeylerde ise beş seçenekli sorulara yer verilmektedir. Şans faktörünü azaltabilmek için seçenek sayısının artırılmasının yanı sıra üç ya da dört yanlışın bir doğruyu götürmesi gibi formüller kullanılabilir (Kaya Uyanık ve Çalışkan, 2015).

Öğretmen tarafından puanlanmasının objektif olması çoktan seçmeli soruların önemli bir avantajıdır. Ayrıca öğrencilerin verdikleri cevaplar çerçevesinde onların hangi konularda eksikliklerinin ya da yetersizliklerinin bulunduğunu belirlemeye olanak vermesi bu soru türünün avantajı olarak düşünülebilir. Bu avantajı kullanabilmek için doğru cevap dışındaki şıkların da öğrencilerin eksikliklerini saptamaya yönelik hazırlanmasına özen gösterilmelidir. Hazırlanması zor ve zaman almasına rağmen amaca uygun hazırlanan çoktan seçmeli soru türleri birkaç küçük değişikliklerle uzun yıllar boyunca kullanılabilir (Nitko, 2004).

Bu soru türünün en büyük dezavantajı ise üst düzey düşünme becerilerinin ölçülmesine imkan sağlayamamasıdır. Önceden belirlenen cevapların arasından öğrencilerin seçim yapmasının beklenmesi kendilerini açıkça ifade etmelerini, eleştirel ve yaratıcı düşüncelerini becerilerini geliştirmelerini engeller (Bahar ve diğerleri, 2010).

Ülkemizde öğretmen yapımı sınavlarda çoktan seçmeli soru türlerinin sıkça tercih edilmesinin yanı sıra, ÖSYM tarafından yapılan merkezi sınavlarda da bu soru türleri tercih edilmektedir.

2.1.4.2 Doğru-yanlış soru türü

Bazıları doğru ve bazıları yanlış olan önermelerin öğrenciler tarafından okunup doğru ya da yanlış olarak sınıflandırmalarının beklendiği soru türleridir (Küçükahmet, 2001; Tan ve diğerleri 2002; Tekin, 1993; Turgut, 1997; Yılmaz ve Sünbül, 2004). Diğer bir ifadeyle verilen önermeyi okuyup doğru ya da yanlış olmasına karar vermelerinin istendiği soru türüdür. Bu soru türleri doğru-yanlış şeklinde olacağı gibi evet-hayır şeklinde de hazırlanabilir (Airasian, 1994).

Önermelerin hepsi doğru ya da yanlış olarak hazırlandığından oldukça fazla sayıda soru sorulabilir. Öğrenci maddeleri okuyup doğru olup olmadığını düşüneneğinden sınav süresi içinde diğer soru türüne oranla daha fazla sayıda kazanıma yönelik sorular sorulabilir. Cevapların tüm öğrenciler için ortak olan iki işaretle verilmiş olması sayesinde maddeler kolayca puanlanır ve sonuçta objektif bir değerlendirme yapılmış olur. Soru için öğrenciye kısa ve basit bir yönerge verilir, öğrenciden istenen cevaplama işlemi, ölçülmek istenen bilgi ve becerilerin dışında bir beceri içermez (Turgut ve Baykul, 2011).

Verilen önermelerden bazıları doğru bazıları yanlış olduğu için öğrencinin tahmin etme şansı vardır. Doğru-yanlış şeklinde verilen maddeleri hiç okumadan doğru ya da yanlış olarak işaretleyen bir öğrencinin doğru cevabı bulma şansı yüzde 50'dir. Şans eseri doğru yanıtın bulunması diğer soru türlerine göre daha yüksek olduğundan şans başarısı en yüksek soru türüdür (Atılğan, 2009). Bu soru türünde şans başarısını azaltmak için yanlış verilen cevapların öğrenciler tarafından yanlış ifadenin bulunmasının ya da doğru ifadenin yazılmasının istenmesi gibi yöntemler uygulanabilir (Kaya Uyanık ve Çalışkan, 2015).

Şans başarısının yüksek olmasının yanı sıra, maddeler çok dikkatli bir şekilde hazırlanmazsa önemsiz ayrıntıların, bilginin küçük bir parçası ya da ezbere dayalı bilişsel sürecin ölçülmesine yönelik maddeler kullanma eğilimi yüksektir. Ayrıca öğrenme eksikliklerinin belirlenmesinde ve öğretimin değerlendirilmesinde kullanılan testler için uygun olmayan soru türüdür (Atılğan, 2009).

Bu tür sorular bir konu alanındaki genellemeleri, karşılaştırmaları, olayların sebep-sonuç ilişkilerini, olgu ve olay ilişkilerini, olayların sonuçlarıyla ilgili öngörü de bulunmayı ve bir sürecin basamaklarını değerlendirme amacıyla kullanılabilir (Bahar ve diğerleri, 2010).

Daha çok alt düzey hedeflerin ölçülmesinde kullanılan bu soru türünün, daha etkili ve verimli kullanılabilmesi için, açıklama, yorum yapabilme, genellemelere ulaşabilme gibi yeterlikleri de ölçebilecek şekilde önermelerin düzenlenmesi, doğru ve yanlış önermelerin sayılarının birbirine yakın olması, önermelerin açık, kısa ve öz olması, ders kitabından ya da ders notlarından doğrudan alıntı yapılmaması, her soru sonunda öğrencinin verdiği cevabın dayanağını yazabileceği, açıklama kısmının bulunması önerilmektedir (Başol ve diğerleri, 2009).

2.1.4.3 Kısa cevaplı soru türü

Bir sözcük, rakam, tarih veya en fazla bir cümle ile cevaplandırılabilir soru türüdür (Tekin, 2004). Cevap verilen seçenekler arasından seçilmediği, öğrenci tarafından düşünüldükten sonra cevaplanması gerektiğinden çoktan seçmeli sorulardan ayrı bir türdür (Yılmaz, 1998) Bu tür sorular iki şekilde hazırlanabilir. Bunlardan ilki boşluk doldurma olarak da adlandırılan ve verilen önermede eksik bir kısmın olduğu sorulardır. Diğer ise kökü soru ifadesiyle biten sorulardır. Bu sorularda da cevap kısadır, ancak cevap soru ifadesi olan cümlenin yanıtı şeklindedir. Yani soru kökünün devamında ya da altında bırakılan boşluğa öğrencinin cevap yazması istenir (Kaya Uyanık ve Çalışkan, 2015).

Kısa cevaplı soru türleri çok fazla kazanımın ölçülmesine imkân verdiği için konunun geniş bir şekilde ölçülmesi olanağı sağlar. Ayrıca objektif ölçme yapılmasına da imkan verdiği için hata oranının düşük olduğu soru türüdür. Soru hazırlama konusunda bazı zorlukları olmasına rağmen puanlanmasının kolay olması, objektif sonuçlar ortaya koyması ve eğitimin birçok kademesinde kullanılabilmesi bu soru türünün önemli avantajlarından (Bahar ve diğerleri, 2010)

Seçeneklerden doğru olanın tahmin edilmesi gibi bir durum söz konusu olmadığından şans başarısı olmayan bu soru türü, alt düzey düşünme becerilerinin ölçülmesinde kullanılmaktadır (MEB, 2005). Kısa cevaplı sorular çoğu zaman hatırlama seviyesindeki sorulara karşılık geldiğinden hazırlanması kolaydır. Bu durum kısa cevaplı soruların kullanılabilirliğini artırırken geçerliğini düşürebilir (Atılğan 2009).

Bilgileri organize etme, eleştirel ve yaratıcı düşünmeyi geliştirme ya da neden sonuç ilişkilerini açıklama gibi becerilerin kazanılıp kazanılmadığını bu soru türü ile ölçmek mümkün değildir. Sadece bu soru türü ile ölçme ve değerlendirme yapmak öğrenciyi ezber yapmaya yönelteceğinden üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesi yönünde önemli eksiklikler oluşturabilir (Bahar ve diğerleri, 2010).

Güvenilir ve geçerli bir değerlendirme yapılabilmesi ve eksik öğrenmeler oluşturulmaması için kısa cevaplı soru türleri hazırlanırken; sorunun ifadesinin belirsiz olmaması, her sorunun bir kazanımı ya da beceriyi ölçmesi, cevabın kesin olması, bir sınavda herhangi bir sorunun, başka bir soruya ipucu olmaması, soru

cümlesinin cevaplayan öğrencinin tanıdığı bir kaynaktan olduğu gibi alınmaması, her soru için aynı uzunlukta boşluk bırakılmasına önem verilmelidir (MEB, 2005).

2.1.4.4 Eşleştirme soru türü

İki grup halinde verilmiş bilgi faktörlerinin belli bir açıklamaya göre eşleştirilmesinin beklendiği soru türleridir. İki sütun halinde verilmiş kelime ya da cümle gruplarından oluşan sorular en çok kullanılan eşleştirme soru şeklidir (Binbaşıoğlu, 1983). Bu soru türünde çoktan seçmeli madde kökü yerine bir sütunda soru ifadeleri diğer sütunda ise ilk sütundaki ifadeye karşılık gelecek cevaplar vardır. Öğrenciden ilk sütundaki soru ya da açıklama ifadesini okuyarak diğer sütundaki maddelerden verilen ifadeye uygun olanı ile eşleştirmesi istenir (Çalışkan ve Yiğittir, 2014).

Eşleştirme soruları Kim?, ne?, nerede? gibi olgusal boyuttaki bilgilerin ölçülmesinde kullanışlıdır. Bu tür sorular yazılırken; eşleştirme bilgi grubunda yer alan öncüller ile cevaplar listesinin birbiriyle benzer olmasına, öncüller ile eşleştirilecek bilgilerin eşit sayıda olmamasına, cevaplar kelime listesi halindeyse alfabetik olarak sıralanmasına, tarih, rakam ya da sayılardan oluşuyorsa büyükten küçüğe sıralanmasına ve bir yönerge hazırlanmasına dikkat edilmesi gerekmektedir (MEB, 2005).

Eşleştirme soruları yer sağlama, nesnel puanlama ve farklı düzeylerdeki bilişsel becerilerin ölçülmesinde kullanışlıdır. Bu yüzden resimler, figürler gibi görsel materyallerin kullanımına oldukça uygundur ve küçük yaş gruplarına bile uygulanabilecek soruların hazırlanmasına imkân verir (Bahar ve diğerleri, 2010).

Eşleştirme sorularının öğrencileri ezbere yöneltmesi en önemli sınırlılığıdır. Ancak sorular yazılırken bazı unsurlara dikkat edilirse üst düzey becerileri ölçen sorular hazırlanabilir. Başka bir sınırlılığı ise ifade ve cevap listelerinin homojen bir şekilde hazırlanmasının zorluğudur. Soruları hazırlamadaki zorluk eşleştirme soru maddelerini yazarken her bir maddenin bütün ifadelere uygunmuş gibi gözükmesini sağlamaktır (Bahar ve diğerleri, 2010, Turgut, 1997)

2.1.4.5 Açık uçlu soru türü (yazılı yoklama soruları)

Yazılı olarak verilen soruların belirli bir süre içerisinde öğrencilerden yazılı olarak cevaplandırılması istenen soru türüdür. Hazırlanması kolay olduğundan eğitim-öğretim sürecinde öğretmenler tarafından sıklıkla tercih edilmektedir. Yalnızca sorular verildiğinden ve sorunun cevabının öğrenci tarafından düşünülüp yazılması istendiğinden ölçülen özelliğe sahip olmayan öğrencilerin doğru cevap verme şansı olmayacaktır (Kaya Uyanık ve Çalışkan, 2015).

Açık uçlu soruların yazma becerilerine bağlı olması önemli bir özelliğidir. Bu yüzden yazma becerisinin bu tür soruları değerlendirmedeki rolünün bilinmesi önemlidir. Bazı öğretmenler yazma becerisini önemserken, bazıları ise öğrenci tarafından yazılan bilginin niteliğini önemsemektedir. Bu tür soruların cevaplanmasında yazma becerileri önemli olmakla birlikte aslında üzerinde durulması ve değerlendirilmesi gereken husus, yazılan bilgilerin doğruluğu, ölçme amacına uygunluğu ve organize bir şekilde sunulup sunulmadığıdır (Airasian, 1994).

Açık uçlu soru türünün en önemli avantajı diğer geleneksel tekniklerle ölçülemeyen üst düzey becerileri ölçebilmesidir. Öğrencinin kendini ifade edebilmesi ya da yazma becerisini sergileyebilmesi açısından ölçme ve değerlendirme sürecinde son derece kullanışlıdır (Bahar ve diğerleri, 2010). Diğer olumlu bir özelliği ise şans başarısının yok denecek kadar az olmasıdır. Bu tür sorulara öğrenci düşünerek cevap vermek zorunda olduğundan şans eseri doğru cevabı bulamaması ölçme sonuçlarının güvenilirliğini artırır (Airasian, 1994).

Uzun cevaplı soruları içeren açık uçlu soru türleri yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanan yeni programlara uygundur. Öğrenci cevabın içeriği, uzunluğu ve kısalığı açısından sınırlandırılmadığı için, öğrencilerin yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, problem çözme, analiz, sentez ve değerlendirme gibi üst düzey becerilerinin ölçülmesinde kullanılabilir (MEB, 2005).

Sorularla birlikte cevapların da yazılı olarak verilmesinden dolayı kullanılan soru sayısı azdır. Soru sayısının azlığı ile daha az sayıda kazanım değerlendirileceğinden kapsam geçerliği açısından bazı sorunlar teşkil etmektedir. Diğer bir sınırlılığı ise bu tür soruların puanlanmasına öznelliğin karışabilmesidir. Sorulara verilen cevapların tamamen doğru ya da yanlış olduğu tam belirlenemeyeceği için puanlama öznel olabilir (Airasian, 1994; Tekin, 2004). Bu durumu ortadan kaldırabilmek için her

soru için bir cevap anahtarı hazırlamak önemlidir. Öğrencilerin cevaplarının cevap anahtarına bakılarak puanlanması ile hatalı puanlama yapılması ihtimali azaltılabilir ve bazı öğrencilere haksız puan takdir edilmesi engellenebilir (Bahar ve diğerleri, 2010). Geçmiş yıllarda öğretmen yapımı sınavlarda sıkça kullanılan bu soru türü yeni programlarla birlikte yerini giderek seçmeli soru türlerine bırakmaktadır (Anıl, Acar, 2009; Demirel, 2002; Karakuş ve Hatuk, 2009).

Geleneksel ölçme ve değerlendirme teknikleri içerisinde yer alan soru türleri ile öğrencilerde gözlenmek istenen problem çözme, okuduğunu anlama, eleştirel ve yaratıcı düşünme, empati kurma, karar verme, araştırma yapma gibi üst düzeydeki becerileri belirlemede yetersiz kalmaktadır. Geleneksel ölçme ve değerlendirme tekniklerinin yanı sıra öğrenme-öğretme sürecinde tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme tekniklerinin kullanılması da gerekmektedir (Kutlu, 2006; Koç ve Demirel, 2004). Alternatif ölçme ve değerlendirme olarak da bilinen tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme teknikleri, öğretmenlerin öğrencilerini hayata hazırlamalarında onlara gerçek ya da gerçeğe yakın sorunların çözümü için performansa dayalı olarak yaptıkları ölçme ve değerlendirmelerdir (Maral, 2009). Diğer bir ifadeyle, tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme, öğrencilerin bireysel özellikleri dikkate alınarak sahip oldukları bilgi ve becerilerin gerçek yaşamla uyumlu olup olmadığını ortaya çıkaran bir yaklaşımdır (Çalışkan ve Yiğittir, 2014).

Tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme tekniklerinde ürün kadar sürecin de değerlendirilmesi dikkate alınır. Öğrencilerin gündelik yaşamdaki sorunları nasıl çözeceğini, bu süreçte bilgi ve becerilerini nasıl kullanacağını öğrenmeye odaklanır ve yaratıcılık becerilerini geliştirirler (Bahar ve diğerleri, 2010). Tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme teknikleri; tanılayıcı dallanmış ağaç, yapılandırılmış grid, kavram haritası, kelime ilişkilendirme testleri, portfolyo, proje, performans değerlendirme ve öğrencilerin değerlendirme sürecine katılımı şeklindedir (Kaya Uyanık ve Çalışkan, 2015:324). Aşağıda bu teknikler kısaca açıklanmıştır.

2.1.4.6 Tanılayıcı dallanmış ağaç (TDA)

Bu teknik geleneksel ölçme ve değerlendirme teknikleri içerisindeki doğru-yanlış soru türüne benzer özellikler taşımaktadır. Kendine özgü yapısının olması ve farklı amaçlar için kullanılması açısından tamamlayıcı ölçme ve teknikleri arasında önemli

bir yere sahiptir (Kaya Uyanık ve Çalışkan, 2015). Tanılayıcı dallanmış ağaç tekniği ile öğrencinin zihninde yer etmiş kavramlar arası yanlış öğrenmeler, yanlış stratejiler ve yanlış olan bilgiler ortaya çıkarılmaya çalışılır ve bu şekilde verimli bir öğrenme öğretme süreci gerçekleştirilebilir (Çatak ve Karaoğlan, 2005).

Bu teknikte her öğrenciye bir A ifadesi verilir, eğer öğrencinin bu ifadeye cevabı doğru olduğu yönündeysen, verdiği bu cevapla ilişkili B ifadesi verilir. Öğrenci ifadenin yanlış olduğunu düşünürse, bu cevabıyla ilişkili başka bir C ifadesine yöneltilir. Bu süreç B ifadesinden D ya da E ifadesine doğru gidebildiği gibi C ifadesinden de F veya G ifadesine doğru devam edebilir (Bahar ve diğerleri, 2010).

Tanılayıcı dallanmış ağaç hazırlanması oldukça kolay bir tekniktir ve fazla zaman alıcı değildir. Seçme gerektiren sorulara göre şans faktörü daha düşüktür. Ancak bu teknik çoğunlukla hatırlama ve kavrama düzeyindeki öğrenmeler için uygundur (Çalışkan ve Yiğittir, 2014).

2.1.4.7 Yapılandırılmış grid (YG)

Yapılandırılmış grid, öğrencilerin anlamlı öğrenmelerini ölçmeyi sağlaması, öğrencinin bilişsel yapısındaki yanlış öğrenmeleri ve bilişlerindeki eksiklik ya da aksaklıkları ortaya çıkarması açısından önemli bir tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme tekniğidir (Johnstone ve diğerleri, 2000).

Yapılandırılmış grid hazırlanırken öncelikle öğrenci seviyesine dikkat edilir ve ona göre kutucuk sayısı 9, 12 ya da 16 olarak değişebilen tablolar hazırlanır ve tablodaki her kutucuğa sırayla numara verilir. Konu kapsamındaki kavramlar, tanımlar, sayılar, eşitlikler veya formüller rastgele kutucuklara yerleştirilir. Kutucukların içeriğinin değiştirilebilmesi öğrencilere hem görsel hem de analitik düşünme olanağı sağladığından önemli bir tekniktir (Kaya Uyanık ve Çalışkan, 2015). Bu teknik sayesinde kısmi bilgiler de değerlendirilebilir. Ayrıca çoktan seçmeli soruların aksine yanlış bilgiler yer almaz yani kutucuklardaki her bilgi bir soru için gerekli cevap olmayabilir ama diğer bir soru için mutlaka cevap olur. Bu nedenle çoktan seçmeli sorularda olduğu gibi yanlış şıkları eleyerek doğru cevabı bulma şansını da azaltılmış olur (Bahar ve diğerleri, 2010).

Yapılandırılmış grid tekniğinin en önemli sınırlılığı deneyime sahip olmayan öğretmenlerin bu tür soruları hazırlamasında zorluklar yaşaması ve hazırlama

sürecinde daha çok emek harcamasının gerekliliğidir. Bu durum öğretmenin deneyim kazanması ile ortadan kaldırılabilir ve öğrenme-öğretme sürecinde daha etkili bir şekilde kullanılabilir (Çalışkan ve Yiğittir, 2014).

2.1.4.8 Kelime ilişkilendirme testleri (KİT)

Öğrencinin bilişsel yapısındaki kavramlar arasındaki bağları ortaya çıkaran, uzun süreli hafızadaki kavramlar arasındaki ilişkilerin gerçekleştirilip gerçekleştirilemediğini ya da bu ilişkilerin anlamlı olup olmadığını tespit etmeye yarayan tekniklerden biridir (Bahar ve diğerleri, 2010).

Bu teknikle öğrenciler belirli bir süre içerisinde (genellikle 30-50 sn.) herhangi bir konu ile ilgili verilmiş olan anahtar kavramın çağrıştırdığı kelimeleri cevap olarak verir. Öğrencilerin anahtar kelimelere verdikleri cevapların sayısına ve türüne göre konuyu anlayıp anlamadıkları değerlendirilebilir (Kaya Uyanık ve Çalışkan, 2015). Kelime ilişkilendirme testi oluşturulurken öğretmen bir konu ile ilgili 5-10 civarında anahtar kavram seçer. Bu anahtar kavramların konu için en önemli olmasına yani konuyu üzerine bina edilen kavramlar olmasına dikkat edilir. Daha sonra her kavram bir sayfaya denk gelecek şekilde bir sayfa düzeni hazırlanır. KİT'in ilk sayfası uygulama ile ilgili bir yönerge ikinci sayfası da bir örnek içerir (Bahar ve diğerleri 2010).

Kelime ilişkilendirme testlerinin hazırlanmasının ve uygulanmasının kolay olması en önemli avantajıdır. Ayrıca bu testler bireysel olarak uygulanabildiği gibi birçok sayıda öğrenciye de kolaylıkla uygulanabilmesi bakımından da avantajlıdır (Kaya Uyanık ve Çalışkan, 2015). Bu tekniğin sınırlılıkları ise değerlendirilme süresinin uzun olması ve bazı üst düzey düşünme becerilerinin ölçülmesinde yeterli olmamasıdır (Bahar ve diğerleri, 2010).

2.1.4.9 Portfolyo

Öğrenci ürün dosyası olarak da adlandırılan portfolyo, öğrencinin herhangi bir yeteneğindeki gelişim sürecini değerlendirmek için seçilen ve tavsiye edilen sistematik ve birikimli olarak çalışmaların bir araya getirilmesidir (Simon ve diğerleri, 2000).

Öğrencilerin düşünme becerilerini, öğrenme-öğretme sürecindeki gelişimlerini, problem çözme becerilerini ve bu konulardaki kendi görüşlerini görebilmek portfolyonun temel amaçları arasındadır. Çeşitli şekillerde sınıflandırılan portfolyo temel olarak üç türdedir. Sergileme türü portfolyolarda öğrencinin sadece kendini en iyi ifade edebildiği çalışmalar bulunur. Bu yüzden bu tür portfolyolar değerlendirmeye ve not vermeye uygun değildir. Çalışma türü portfolyolar, süreç odaklı olan ve öğretmen ile öğrencinin sürdürdüğü ya da bitirdikleri çalışmaların yer aldığı portfolyolardır. Değerlendirme türü portfolyolar ise öğrencinin tüm çalışmalarının yer aldığı ve öğretmenin öğrencinin kişisel portfolyosunu değerlendirdiği türdür (Kaya Uyanık ve Çalışkan 2015).

Portfolyo değerlendirme türü öğrencilere; zayıf ve güçlü yönlerini görme konusunda yardımcı olur. Hem ürünün hem de sürecin değerlendirilmesine imkân verdiği için öğrenme ve değerlendirmenin entegrasyonunu sağlar. Öğrencinin gelişimi ile ilgili daha fazla ipucu verir ve öğrenciyi öğrendiğinden sorumlu olma konusunda cesaretlendirir. Bu sayede öğrencilerin öğrenme-öğretme ve değerlendirme süreçlerinde daha fazla rol aldıkları hissini güçlendirir (Bahar ve diğerleri 2010).

Portfolyodaki çalışmaların değerlendirilmesi, değerlendirme sonucunda elde edilen verilerin analizi, değerlendirme kriterlerinin belirlenmesi oldukça uzun zaman alması bu türdeki değerlendirmenin sınırlılığdır. Ayrıca çalışmaların depolanmasında ve saklanmasında yeterli mekan bulunamayabilir. Portfolyo değerlendirme türü öğrencilerin bilgi düzeyindeki kazanımlarını ölçme konusunda yeterli değildir. Bunun yanında öğrencilerin okul dışında yaptıkları çalışmalarını kendilerinin yapıp yapmadığı konusu da önemli bir sorundur (Kaya Uyanık ve Çalışkan, 2015).

2.1.4.10 Proje

Öğrencilerin araştırma yapması, özgün fikirler geliştirmesi ve yeni bilgilere ulaşabilmesi gibi becerileri geliştiren; istenilen bir konuda öğretmen rehberliğinde yapılan ayrıntılı çalışmalara proje adı verilmektedir (Kaya Uyanık ve Çalışkan, 2015).

Proje, öğrenci merkezli bir yöntemdir ve hem bireysel hem de grup etkinlikleri için uygundur. Bilimsel düşünme becerilerinin, yaratıcılığın, eleştirel düşünme becerilerinin iletişimin, ilgi ve motivasyonun geliştirilmesi açısından öğrenme-

öğretme sürecinde kullanılması önemlidir (Bahar ve diğerleri, 2010). Projeler sayesinde öğrencilerin üst düzey beceri sergilemeleri konusunda yardımcı olunur ve yapılandırmacı yaklaşımın temelini oluşturan yaparak yaşayarak öğrenme projelerle gerçekleştirilir (Kaya Uyanık ve Çalışkan, 2015).

2.1.4.11 Kavram haritası

Kavram haritası öğretimin her kademesinde öğretmenler tarafından kullanılan ve göze hitap eden tekniklerden biridir. Kavram haritası ile öğrencilerin sahip oldukları bilgilerle yeni bilgileri nasıl ilişkilendirdiklerini anlamaları sağlanır. Ayrıca kavramlar arasında bağları ve geçişleri belirtmesi yani görsel hafızaya hitap etmesi bakımından da önemlidir (Bahar, 2001).

Kavram haritaları bilgileri düzenlemek ve sembolleştirmek için geliştirilmiş bir tekniktir. Geniş başlık altındaki kavramların ilişkisel durumlarını gösteren şemadır. Kutular ya da bağlantı çizgileri kullanılarak kavramların birbirleri ile ilişkileri doğrultusunda bağlantılar çizgiler yardımıyla gösterilir (Kaya Uyanık ve Çalışkan, 2015).

Öğrenme-öğretme tekniği olduğu gibi bir ölçme ve değerlendirme tekniği de olan kavram haritaları her ders ve eğitim kademesi için uygundur. Temelde iyi tanıtılır ve uygulanırsa birçok öğrencinin hayatı boyunca kullanabileceği bir teknik durumuna gelebilir (Bahar ve diğerleri, 2010).

2.1.4.12 Performans değerlendirme

Performans değerlendirme öğrencinin bir konu ile ilgili bilgilerini, becerilerini, düşünme alışkanlıklarını ve anlama seviyelerini ortaya koymalarına imkân verecek çeşitli durumların oluşturulduğu değerlendirme amaçlı tekniktir. Ürünün ve sürecin değerlendirilmesinde kullanılan bu teknik öğrencilerin üst düzey bilişsel becerilerinin geliştirilmesinde ve değerlendirilmesinde sıklıkla kullanılır (Bahar ve diğerleri, 2010).

Alharby (2006)'e göre performans değerlendirmenin sürece dayalı olması sayesinde öğrencileri arasındaki bireysel farklılıklar göz önünde bulundurularak öğrencilerin zayıf ve kuvvetli yönlerinin belirlenmesi mümkündür. Performans değerlendirmede

özellikler açıkça gözlemlendiği için diğer testlere göre daha geçerli sonuçların ortaya çıkması mümkündür (Kaya Uyanık ve Çalışkan, 2015). Ayrıca performans değerlendirme sayesinde öğrenciler belli bir süreyle sınırlandırılmaksızın geniş bir zaman diliminde çalışma ve araştırma yapma, tekrar ve kontrol etme, oluşturulan ölçütlere göre kendi yeterliklerini değerlendirme gibi olanaklara sahip olurlar (Aydoğdu ve Kesercioğlu, 2005). İlk uygulamalarda bazı öğrencilerin zorlanabilmesi ve öğrencilerden gösterilmesi beklenen performansın karmaşık olduğu durumlarda değerlendirme ölçütlerinin açıkça ifade edilmesinde güçlük yaşanabilmesi bu tekniğin sınırlılıkları arasında sayılabilir (Bahar ve diğerleri, 2010).

2.1.4.13 Öğrencilerin değerlendirme sürecine katılımı

Yaparak yaşayarak ve bağımsız bir şekilde öğrenen birey yetiştirmeyi amaçlayan öğretim sisteminin değerlendirme sürecinde bireyi de aktif hale getirmek önemlidir. Bireyin değerlendirme sürecine katılması ile bireydeki öğrenme isteği, öğrenme ihtiyacı hissetmesi ve öğrenileni kavraması ile öğrenmenin anlamlı olması sağlanmış olur. Bireyin değerlendirme sürecine katılması, öz değerlendirme, akran değerlendirme ve grup değerlendirme gibi üç şekilde olabilir (Kaya Uyanık ve Çalışkan, 2015).

2.1.4.13.1 Öz değerlendirme

Öz değerlendirme, öğrencilerin kendi oluşturdukları çalışmaların uygunluğu ile ilgili kriterleri belirledikleri ve bu kriterlerin ne kadarını karşıladıklarına dair kararları kendi kendilerine verdikleri değerlendirme türüdür (Alıcı, 2011). Bu değerlendirme türü bireylerin güçlü ve zayıf yönlerini tanımalarına, var olan yeteneklerini keşfetmelerine yardım eder. Performansının ne seviyede olduğu konusunda karar vermek için kişisel ya da kişiler arası ölçüt belirlemede öğrencilere fırsat verir. Özellikle öğrencilerin motivasyonunu yükselten çalışmalar olması nedeniyle öğrenme-öğretme sürecinde yer verilmesi gereken değerlendirme türüdür (Gelbal, 2013).

Öz değerlendirme tekniği uygulanırken öğretmenler öğrencilere iyi bir rehber olmalıdır. Öz değerlendirmenin ne olduğu, amacı, nasıl uygulanacağı, sağlayacağı katkılar, süreçte kullanılacak olan ölçütler ve bu ölçütler çerçevesinde değerlendirme

sürecinin nasıl gerçekleştirileceği konusunun öğrencilerle paylaşılması ile bu süreç daha başarılı hale gelebilir (MEB, 2010).

2.1.4.13.2 Akran değerlendirme

Akran değerlendirme, öğrencilerin sınıf arkadaşları tarafından yapılan ödev, proje, araştırma, performans gibi çalışmalarını değerlendirmeleridir. Bu değerlendirme sayesinde öğrenciler arkadaşlarının üstün ya da geliştirmeleri gereken yönlerini ortaya çıkarırken kendilerinin eleştirel düşünme becerilerini de geliştirirler (MEB, 2005).

Akran değerlendirmede rehber konumunda olan öğretmen değerlendirme sürecinde dereceli puanlama anahtarını, kontrol listelerini ve açık uçlu soruları kullanabilirler (MEB, 2010). Bu değerlendirme türü öğrencilerin özgüvenlerinin artmasına da imkân verir. Öğrencinin öğretmen dışında başka bir arkadaşından dönüt almasına yardımcı olur (Kaya Uyanık ve Çalışkan, 2015).

2.1.4.13.3 Grup değerlendirme

Öğrencilerin değerlendirme sürecinde yer aldığı grup değerlendirme, bir grupta işbirliği içinde yapılan çalışmalarda grubun başarısının ve bu başarıya grup üyelerinin ne düzeyde katkıda bulduklarının belirlenmesi amaçlanır (MEB, 2010).

Grup değerlendirmelerin ölçütleri öğretmen tarafından belirlenir. Ancak ölçütler belirlenirken öğrencilerle birlikte bir tartışma ortamı yaratacak şekilde olmasına dikkat edilmesi ile grup değerlendirme daha sağlıklı bir şekilde gerçekleştirilebilir. Öğrencinin eleştirel düşünme becerisinin gelişmesi, öz eleştiri yapma, öğrenmeye karşı olumlu yönde motive olma ve özgüvenlerini geliştirme gibi yararları vardır (Kaya Uyanık ve Çalışkan, 2015).

Yapılandırmacı eğitim anlayışı ile ülkemizdeki eğitim ve öğretim etkinlikleri, öğrenciyi üst düzey zihinsel aktivitelere yönlendirici etkinlikler ile yeni bir boyut kazanmıştır. Bu doğrultuda Sosyal Bilgiler Öğretim Program'ında yer alan kazanımları kazandıracak etkinlikler için öğrencinin üst düzey düşünme becerilerinin gelişimine katkıda bulunmak ön plana çıkmıştır (Polat, Kaya ve Koyuncu, 2007; Kolukısa ve Tokcan, 2007).

Ölçme ve değerlendirme sürecinde öğretmenler tarafından hazırlanan sınavlarda kullanılan soru türleri ile öğrencilerin farklı düzeydeki bilişsel süreçleri değerlendirildiği için öğretmen yapımı sınavların incelenmesi önemlidir. Öğretmen yapımı sınavlarda kullanılan soru türlerinin belirli avantajları ve dezavantajları vardır. Öğrenci seviyesine hitap eden ve öğrencinin üst düzey düşünme becerilerini harekete geçiren sorular sorulması öğretmen yapımı sınavlarda dikkat edilmesi gereken konuların başında gelmektedir. Bununla birlikte öğretmenin öğretim programında belirtilen kazanımları hangi soru türüyle kazandırabileceği konusunda bir değerlendirme yapması ve kazanıma en uygun soru türünü seçmesi gerekmektedir. Öte yandan öğretmenlerin tek bir soru türünün yerine çeşitli soru türlerinden yararlanması daha doğru bir yaklaşımdır. Her ölçme aracının sınırlı yanlarının da olduğu düşünüldüğünde çeşitli soru türlerinin kullanılması bu sınırlılıkların giderilmesine yardımcı olabilmektedir.

2.2 Soruların Sınıflandırılması

Öğretmenler üst düzey düşünme becerilerini ölçmeyi amaçlayan soru türleri geliştirirlerse; kendileri bu düzeylerdeki içeriği öğretmek için daha uygun bir hale gelirken, öğrenciler de üst düzey düşünme becerilerine hâkim olan ve onları kullanabilen bireyler haline gelecektir. Bu sayede öğrenciler çok büyük miktarlardaki bilgiyi, prensibi, kavramı sadece bilmekle kalmayacak; çok çeşitli karmaşık yollarla bu bilgiyi daha etkili bir şekilde düşünme yeteneğine sahip olacaktır. Öğretmen yapımı sınavlardaki sorular bilgi ve kavrama düzeyi gibi alt düzey düşünme becerilerini gerektiren nitelikte ise; üst düzey düşünme becerileri kullanan eğitsel yöntemler uygulansa bile, öğrenciler üst düzey düşünme becerileri geliştiremezler ve onları kullanamazlar. Bu da bizi bireylerin onlardan bekleneni değil, sadece denetleneni yaptıkları kuralına götürmektedir (Hummel ve Huit, 1994).

Öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerinin gelişip gelişmediğinin ve programda yer alan kazanımlara ulaşıp ulaşılmadığının kontrol edilmesi işi öğretmenlere düşmektedir. Çünkü öğretmenin öğretimdeki amacı, öğrencide bazı kazanımların gerçekleşmesini sağlamak iken; ölçmedeki amacı ise gerçekleşmesini istediği bu kazanımın ne ölçüde gerçekleştiğini ortaya çıkarmaktır (Küçükahmet, 2005).

Öğrenme-öğretme sürecinde kazanımların gerçekleşme düzeyini belirlemek için öğretmenlerin rastgele soru hazırlamaması gerekmektedir. Öğrencilerin bilişsel alanlarındaki başarılarını ölçmek amacıyla öğretmenlerin hazırladıkları soruların bilişsel düzeylerini belirlemek amacıyla geliştirilen birçok sınıflama sistemi bulunmaktadır (Büyükalan, 2004). Amaçların sınıflandırılmasıyla ilgili olarak bazı eğitimciler öğrenme ürünlerini analiz ederek sınıflama sistemleri geliştirmişlerdir. Taksonomi adı verilen bu sınıflama sistemlerinde, öğrenme ürünleri en basitten karmaşığa, kolaydan zora, birbirinin önkoşulu olacak şekilde aşamalı olarak sıralanmıştır. Taksonominin üst düzeyindeki davranışlar, bunlar için önkoşul olan alt düzey davranışlardan daha karmaşık olup, herhangi bir düzeydeki davranışın kazanılması bir alt düzeydeki davranışın kazanılmasına, bu da dönüşümlü olarak sonraki alt düzey davranışın kazanılmasına bağlıdır (Yalın, 2005).

Soruların, öğrenilen bilginin hatırlanıp hatırlanmadığını, başka bilgiler ile karşılaştırma ve ilişkilendirme yapılıp yapılmadığını, bilginin farklı alanlarda kullanılıp kullanılmadığını, neden ve sonuçların açıklanıp açıklanamaması, öğrenilen bilginin analiz edilip edilememesi, öğrenilen bilgiden yola çıkarak yeni öğrenme ürünlerinin oluşturulup oluşturulamaması ya da öğrenilen bilgi ile ilgili değerlendirme yapılıp yapılamaması halini ölçmeye yönelik olabileceği söylenebilir. Soruların düşünme düzeylerindeki bu çeşitlilik, araştırmacıları soruların bilişsel düzeyleri ile ilgili sınıflamalar yapmaya yöneltmiştir (Kılıç, 2010).

Sönmez (2003) bilişsel alanı sınıflayan araştırmacıları Guilford, Gardner, De Corte, Taba, De Block, Gagne- Merrill, Gerclach ve Sulvian olarak özetler. Yeşil (2009) ise, davranışların sınıflandırılması konusunda yapılan taksonomilerin birçoğunun, Bloom'un Taksonomisi temel alınarak oluşturulduğunu belirtir.

Öğrenme ürünlerini analiz ederek sınıflama sistemleri geliştiren eğitimcilerin başında Bloom ve arkadaşları gelmektedir. Bloom ve arkadaşları 1950'lerde yaptıkları çalışmalar sonucu, öğrenme ürünlerini bilişsel, duyuşsal ve psikomotor olmak üzere üç alanda toplayarak tanımlamışlardır (Yalın, 2005). Bu sınıflandırma Bloom Öğrenme Ürünleri Taksonomisi olarak bilinmektedir. Bloom Taksonomisi öğretim amaçlarının sınıflandırılmasında yaygın olarak kullanılmaktadır. Bloom'un sınıflandırmasının temel özelliği öğretmene "öğretimin sonunda öğrencide ne tür değişiklik olacaktır?" sorusuna cevap bulmada yardımcı olmasıdır (Küçükahmet, 2005). Bloom Taksonomisi'nde bilişsel öğrenmeler, zihinsel etkinliklerin ağırlıkta

olduğu davranışları kapsar. Duyuşsal öğrenmeler, bir nesne, bir olay, bir konuya karşı ilgi, tutum, tavır ve duygu gibi davranış eğilimlerini içerir. Öğrencinin bir seçim yapmasını gerektiren bir davranış duyuşsal davranış olarak tanımlanır. Psikomotor öğrenmeler ise belirli fiziksel hareketlerin belli bir sıraya göre doğru, hızlı ve otomatik olarak yapılması sonucunda ortaya çıkan davranışları içerir (Yalın, 2005). Psikomotor davranışlar adale ve kas sistemi ile ilgilidir (Küçükahmet, 2005).

Öğretmen yapımı sınavlardaki sorular ağırlıklı olarak zihinsel işlemler gerektirdiğinden burada ele alınacak husus Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin bilişsel alanıdır.

Bloom ve arkadaşları tarafından 1956 yılında yayınlanan Bloom Taksonomisi ile Bloom, bilişsel alanı basitten karmaşığa doğru altı ana kategoriye ayırmıştır:

1. Bilgi
2. Kavrama
3. Uygulama
4. Analiz
5. Sentez
6. Değerlendirme

Bloom Taksonomisi oluşturulduğu günden beri, analiz, sentez ve değerlendirme yapma gibi üst düzey becerilerini hedefleyen eğitim programlarının oluşturulması ve uygulanmasına büyük katkılar sağlamıştır. Yine de, bu taksonomi birçok açıdan eleştirilmiştir. Eleştiriler üç başlıkta toplanabilir: Birincisi, taksonominin hiyerarşik, yani herhangi bir alt hedef düzeyine ulaşmadan bir üst hedef düzeyine ulaşamaz olmasıdır. Hâlbuki bazı durum ve alanlarda alt hedef düzeyine ulaşılmadan bir üst düzey hedefine ulaşılabilir. Örneğin, bir kişi hayatında teorem ispatlamamış olmasına rağmen, ispatlanmış bir teorimi dışsal veya içsel ölçüt yardımıyla değerlendirebilir. Oysa bu durum, Bloom Taksonomisinin hiyerarşik yapısına göre mümkün değildir. Çünkü bu taksonomiye göre bireyin değerlendirme yapabilmesi için öncelikle sentez yapabilmesi yani yeni bir ürün (teorem) ortaya koyması, gerekir. İkinci eleştiri, Bloom Taksonomisindeki hiyerarşik sınıflamaların bazı öğrenme alanlarında geçerli olmamasıdır. Örneğin, müzik, beden eğitimi gibi derslerin çoğunluğunda bu taksonomi kullanılamaz. Üçüncüsü de, taksonomideki diğer kategorilerden farklı

olarak “bilgi” kategorisinin iki boyutluluk içermesidir. “Bilgi” kategorisindeki bir hedefin hem içerik (konu, kavram, ilişkiler v.b ürün) boyutunu hem de bilişsel süreç (eylem) boyutunu ihtiva etmesidir (Bekdemir ve Selim, 2008).

Bloom Taksonomisinin 1956 yılında yayınlandığı dönemden günümüze eğitim öğretim programlarında birtakım yenilikler ve değişimler olmuştur. Günümüzde öğretmen merkezli bir öğretim yaklaşımından çıkıp öğrenci merkezli yapılandırıcı eğitim modeline geçilmiş ve taksonominin yenilenerek bütün bu öğrenci merkezli yaklaşımları kendi yapısıyla birleştirmesi gerektiği dile getirilmiş, değişik ortamlarda tartışılmıştır (Amer, 2006). Taksonomiye yapılan eleştiriler üzerine Anderson, Krathwohl ve arkadaşları 1995 yılında Bloom’un sınıflamasını düzenlemek ve yenilemek üzere bir çalışma grubu oluşturmuşlar ve 1997 yılında Bloom Taksonomisi’ni güncelleyerek yeni bir sınıflandırma ortaya çıkarmışlardır (Anderson, 1999).

2.2.1 Yenilenmiş Bloom Taksonomisi

Yenilenmiş taksonomide bilgi basamağı genişletilmiş, bilginin akademik bir alanı tanımlayan olay, terminoloji, ilişkiler, yönelimler, sınıflamalar, kriterler, yöntem, ilke ve genellemeler ile teori ve yapıların içeriklerini de kapsadığı düşünülmüştür. Kavrama basamağı ise daha ayrıntılı hâle getirilmiş, alt basamaklarının sayısı artırılmıştır. Burada en önemli değişiklik ise sentez basamağı kaldırılarak bu basamağın yaratıcılık adı altında en üst basamağa alınmasıdır. Böylece Bloom’un sınıflamasındaki en üst basamakta yer alan değerlendirme basamağı, bu sınıflamada son basamak olan yaratıcılıktan bir önceki basamak hâline getirilmiştir (Yüksel, 2007).

Orijinal taksonomiden ayrı olarak Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin öğrenmeleri ya da hedefleri sadece bilgi açısından değil aynı zamanda süreç açısından da değerlendirme imkânı veren iki boyutluluğu dikkat çekmektedir (Kratwohl, 2002; Anderson, 2005). Orijinal taksonomideki “bilgi” kategorisi Olgusal, Kavramsal ve İşlemsel bilgi olarak üç grupta sınıflandırılmıştır. Hedeflerin içeriğini gösteren bilgi boyutuna “bireyin kendi bilişsel bilgisini bilmesi, farkında olması ve genel bilişsel bilgi” olarak tanımlanan “üstbilişsel” bilgi de eklenmiştir. Bu sayede taksonomi; tüm konu, sınıf ve okul düzeylerinde uygulanabilir duruma gelmiş ve “her öğrenme

alanında uygulanamaz” eleştirisi de ortadan kalkmıştır (Anderson, 2005; Bekdemir ve Selim, 2008).

Sonuçta, taksonominin yenilenmesi ile orijinal taksonominin çözemediği sorunlara çözüm bulunması ve orijinal taksonomiye yapılan eleştirilere yanıt verilmesi gerekmektedir. Yenilenmiş taksonominin yeterince işlerlik kazanamadığı düşünülse de orijinal taksonomiye göre bazı eksiklikleri gideren özelliklere sahip olduğu açıktır (Atılğan 2009).

Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin özellikleri şöyle sıralanabilir (Tutkun ve Okay, 2012):

1. Sınıflamada, bilgi ve bilişsel süreç şeklinde farklı iki boyut olarak oluşturulmuştur. Bu boyutlar birbiriyle ilişkili olduğundan öğrenci, bilişsel süreç boyutunun herhangi bir aşamasında bilgi boyutundaki dört çeşit bilgiyi istediği gibi kullanabilmektedir.
2. Revize edilmiş taksonomideki bilgi boyutu ile orijinal taksonomideki bilgi basamağının alt basamakları benzer özelliklerden oluşur. Bu boyutta yer alan dört ana alt boyut; olgusal bilgi, kavramsal bilgi, işlemsel bilgi ve üst bilişsel bilgidir.
3. Yenilenmiş sınıflamada bilişsel süreç boyutu kazanımların eyleme geçmiş halidir. Bloom’un bilişsel sınıflamasında birtakım değişiklikler yapılmıştır. Bunlar, bilgi basamağı yerine hatırlama; kavrama basamağı yerine anlama; uygulama basamağı aynı şekliyle korunmuş; analiz basamağı yerine çözümlenme; sentez basamağı yerine yaratma olarak yeniden tanımlanmış ve yaratma basamağı “değerlendirme” basamağı ile yer değiştirilerek en üst basamağa alınmıştır (Anderson ve diğerleri, 2014; Ayvacı ve Türkdoğan, 2010; Yüksel, 2007; Başbay, 2007).
4. Bloom’un kademeli sınıflaması son iki basamak hariç genel olarak kabul görmüştür. Fakat bu süreçte sentez ve değerlendirme basamaklarının yer değiştirip değiştirmeyeceği ya da sentez ve değerlendirme basamaklarının, farklı bilişsel süreçleri kullanmalarına rağmen, aynı zorluk seviyesinde olup olmadıkları ortaya konulamamıştır. En üst ve en karmaşık basamaklar olan sentez ve değerlendirme, yenilenen taksonomide yer değiştirmiş ve değerlendirme ve yaratma olarak yeniden adlandırılmıştır (Huitt, 2009).

Yenilenmiş Bloom Taksonomisi; bilişsel seviyelerin ele alındığı “Bilişsel Süreç Boyutu” ve bilgi türlerinin ele alındığı “Bilgi Boyutu” olmak üzere iki boyuttan

oluşmaktadır. Bu bölümde Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin iki boyutu ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır.

2.2.2 Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin Bilişsel Süreç Boyutu

2.2.2.1 Hatırlama

Bilginin hatırlanması anlamlı öğrenme ve daha karmaşık görevlerde problem çözme için esastır. Tanıma ve hatırlama bilişsel süreçleriyle ilgilidir (Mayer, 2002). Öğretimin amacı sunulan materyalin hemen hemen öğretildiği şekliyle kalıcılığının (bellekte tutulma süresinin) artırılması olunca bununla ilişkili bilişsel süreç “hatırlama”dır. Hatırlama, materyalin uzun süreli bellekten geri getirilmesini içerir. Hatırlanacak olan bilgi Olgusal, Kavramsal, İşlemsel, Üstbilişsel bilgi ya da bunların bir kombinasyonu olabilir (Anderson ve Krathwohl, 2001: 66; Özçelik, 2010). Hatırlama, anlamlı öğrenme ve daha karışık durumlarda bilginin kullanıldığı gibi problem çözme için gereklidir (Demirel, 2010). Hatırlama ile ilgili iki bilişsel süreç tanıma ve hatırlamadır.

2.2.2.1.1 Tanıma

Tanıma (ayrıca tanımlama denir) uzun süreli bellekte bilgiyi bulmayı içerir ve sunulmuş materyalle sınırlıdır (Mayer, 2002). Tanıma, sunulan bilgi ile karşılaştırılmak üzere uzun süreli bellekte ilgili bilgiye erişilmesini içerir. Tanıma sırasında öğrenci, çalışma belleğinde bulunan şekliyle kendisine sunulan bilgi parçasının aynı ya da onun çok yakın benzeri olan bir bilgi parçasının bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla uzun süreli belleğini gözden geçirir. Öğrenciye yeni bir bilgi sunulduğunda o, bu bilginin daha önce edindiği bir bilgiyle ilgili olup olmadığını belirlemek için bir eşleme olup olmayacağına bakar. (Anderson ve Krathwohl, 2001; Özçelik, 2010). Yeni bilgiler sunulduğu zaman, öğrenci bir bilginin bir eşleştirme için aranan önceden öğrenilmiş bilgiden sorumlu olup olmadığına karar verir (Demirel, 2010).

2.2.2.1.2 Hatırlama

Öğrencinin bir bilgiyi hatırlaması onun uzun süreli belleğindeki ilgili bilgiye erişmesini içerir. Bu istek genellikle bir soru sorularak belirtilir. Hatırlamada, bir

bilgiyi bulmak için öğrenci uzun süreli belleğini tarar ve bu bilgiyi üzerinde işlem yapılabilecek olan bilgilerin bulunduğu aktif belleğe getirir. Bilgiyi hatırlama ile ilgili başka bir terim de bilgiye erişmedir (Anderson ve Krathwohl, 2001; Özçelik, 2010).

Geri çağırma olarak da adlandırılan hatırlama, uzun süreli bellekten ilgili bilgiyi geri çağırma içerir. Literatürde örneği “çeşitli şiirler yazan şairleri hatırlayın.” şeklinde olabilir. Buna karşılık gelen soru “Hafif Süvari Alayının Hücumu şiirini kim yazdı?” olabilir (Mayer, 2002).

2.2.2.2 Anlama

Öğretimde amacın öğrenilenlerin transferini artırma şeklinde olduğu zaman dikkatler “anlama”dan “yaratma”ya kadar uzanan diğer beş bilişsel süreç üzerinde toplanır. Bunlar arasında, okullarda vurgulanmakta olan transfer temelli eğitim hedeflerinin en çoğunu içerdiği savunabilecek olan kategori “anlama”dır. Öğrenciler, edindikleri yeni bilgiler ile daha önce edinmiş oldukları bilgiler arasında bağlar oluşturduklarında anlama düzeyine erişirler. Daha özel olarak, yeni gelen bilgiler onların hali hazırda sahip oldukları “şema”lar ve bakış açılarıyla bütünleşmiş olur. Kavramlar bu “şema”lar ve bakış açılarının yapıtaşlarını oluşturduğundan, kavramsal bilgiyi anlama, kavrama için bir temel oluşturur. (Anderson ve Krathwohl, 2001; Özçelik, 2010).

Öğretimin amacı öğrenmenin kalıcılığını sağlamak olduğunda en önemli bilişsel süreç hatırlamadır. Fakat öğretimin amacı transferi sağlamaksa odak diğer beş bilişsel süreç kategorisine; anlamadan yaratmaya doğru kayar. Öğrenciler yeni bilgi ve ön bilgileri arasındaki bağlantıları yapılandırdıklarında anlarlar. Özellikle, yeni bilgi var olan şemalar ve bilişsel sistemle bütünleştirilir (Mayer, 2002). Anlama basamağındaki bilişsel süreçler yorumlama, örneklendirme, sınıflama, özetleme, sonuç çıkarma, karşılaştırma ve açıklamayı içerir (Anderson ve Krathwohl, 2001; Özçelik, 2010).

2.2.2.2.1 Yorumlama

Hatırlama düzeyinde öğrenilen ilkelerin, olguların sebebini, niyesini, nasıl olduğunu, olgular arasındaki farklılık ve benzerlikleri kendi ifadeleriyle yazma, söyleme, uygun

ve farklı bir örnek yazma ya da söyleme ve verilenler arasından seçip işaretlemenin yer aldığı basamaktır (Sönmez, 2003). Açıklama, izah etme, çevirme ve gösterme gibi ifadelerle de açıklanabilen yorumlama; bir öğrencinin verilen bir bilgiyi diğerine çevirebilmesinden oluşur (Mayer, 2002).

Öğrenci bilgiyi bir temsil veya ifade biçiminden başka bir temsil veya ifade biçimine dönüştürebilir hale geldiğinde yorumlama gerçekleşir. Yorumlama, kelimeleri kelimelere (başka bir şekilde söyleme), resimleri kelimelere, kelimeleri resimlere, sayıları kelimelere, kelimeleri sayılara, müzik notalarını seslere dönüştürmeyi vb. içerebilir. Yorumlamaya alternatif olarak çevirme, başka deyişle söyleme, temsil etme ve açıklık kazandırma sözleri kullanılabilir (Anderson ve Krathwohl, 2001; Özçelik, 2010).

2.2.2.2.2 Örneklendirme

Örnek verme (gösterme veya örneklerle destekleme olarak da adlandırılır) öğrencilerin özel bir örnek veya genel bir kavramın örneğini veya prensibi bulmasını içerir (Mayer, 2002).

Öğrenci genel bir kavram ya da ilkeye özel bir örnek ya da durum bulduğunda “örneklendirme” gerçekleşmiş olur. Örneklendirme, genel kavram veya ilkeyi tanımlayıcı (ayrıt edici) özelliklerin belirlenmesini (örneğin, bir ikizkenar üçgenin iki tane eşit kenara sahip olması gereği) ve bu özelliklerin özel bir durumun seçilmesi ya da oluşturulmasında kullanılmasını (örneğin, kendisine sunulan üç üçgenden hangisinin ikizkenar üçgen olduğunu seçebilmesi) içerir. Örneklendirmenin alternatifi olan terimler gösterimleme ve somutlamadır (Anderson ve Krathwohl, 2001; Demirel, 2010; Özçelik, 2010).

2.2.2.2.3 Sınıflama

Sınıflama (kategorize etme veya gruplama olarak da adlandırılır) bir öğrencinin belirli bir kategoriye (kavram veya prensip) ait bir şeyi (belirli bir durum veya örnek) açıklamasını içerir (Mayer, 2002).

Öğrenci bir şeyin (örneğin belli bir durum ya da örnek) belli bir gruba (örneğin kavram ya da ilke kategorisine) ait olduğunu tanıdığı anda “sınıflama” gerçekleşmiş

olur. Sınıflama, özel durum ile kavram ya da ilkenin ikisine de “uyan” özellikleri yakalamayı (görüp ayırmayı) içerir. Sınıflama, örneklendirmeyi tamamlayan bir süreçtir. Örneklendirme, genel bir kavram ya da ilke ile başlar ve öğrencinin özel bir durum ya da örnek bulmasını ister; öte yandan sınıflama özel bir durum ya da örnekle başlar ve öğrenciden genel bir kavram ya da ilke bulmasını ister. Sınıflama için alternatif terimler kategorileme ve bir başlık altına koymadır (Anderson ve Krathwohl, 2001; Özçelik, 2010).

2.2.2.2.4 Özetleme

Özetleme (özünü bulma veya genelleme olarak da adlandırılır) verilen bilgiyi kısaca ifade etme veya geneli özetleme gibi durumlar üretmesini içerir (Mayer, 2002). Öğrenci kendisine sunulan bilgileri temsil eden, toparlayan bir cümle önerdiği ya da genel bir temayı kısaca anlattığı zaman özetleme gerçekleşmiş olur. Özetleme, oyunun bir sahnesi gibi bir bilgiden temayı ya da temel noktaları belirleme örneğinde olduğu gibi bu bilgiyi temsil eden kısa ve özlü bir ifadenin oluşturulmasını içerir. Özetlemeye alternatif olabilecek terimler genelleme ve özet çıkarmadır (Anderson ve Krathwohl, 2001; Özçelik, 2010).

2.2.2.2.5 Sonuç çıkarma

Çıkarım yapma (sonuçlandırma, anlam çıkarma, eklemek veya tahmin etmek olarak da adlandırılır) verilen bilgilerden mantıklı bir sonuca varmayı içerir (Mayer, 2002).

Sonuç çıkarma, bir dizi örnek ya da durumda kendini gösteren örüntüyü (tekrarlanan gidiş, sıralanış) bulmayı içerir. Öğrenci durumların ilgili yönlerini kodlayarak, en önemlisi dizideki örnekler ya da durumlar arasındaki ilişkileri görerek bu örnek ya da durumlardan bunları açıklayabilen bir kavram ya da ilkeye ulaşabildiği zaman sonuç çıkarma gerçekleşmiş demektir. Sonuç çıkarma, çözümlenme ana grubunun bir alt grubu olan irdelemeden farklıdır. İrdelemede sadece yazarın bakış açısının ve niyetinin belirlenmesi gibi faydacı bir sorun üzerinde durulur. Sonuç çıkarmada ise sunulan bilgiden yararlanarak bu bilgide kendini gösteren bir örüntünün ortaya çıkarılması üzerinde durulur. Sonuç çıkarma ile ilgili alternatif terimler uzantıları kestirme, ulama, yordama ve çıkarsamadır (Anderson ve Krathwohl, 2001; Özçelik, 2010).

2.2.2.2.6 Karşılaştırma

Karşılaştırma (tersini bulma, eşleştirme, eşleme olarak da adlandırılır) iki veya daha fazla nesne, olay, fikir, problem veya durum arasındaki farklılıkları ve benzerlikleri tespit etmeyi içerir (Mayer, 2002). Demirel (2010)'a göre ise karşılaştırma, bilinen bir olayın daha az tanıdık gelen bir olaya hangi yönlerden benzediğine karar verme sürecidir.

Karşılaştırma iyi bilinen bir olayın, daha az aşina olunan bir olayla hangi açılardan benzerlik oluşturduğunun belirlenmesinin yanı sıra, iki veya daha fazla nesne, olay, düşünce, durum ya da problem arasındaki benzerlik ve farklılıkların ortaya çıkarılması ile ilgilidir. Başka bir ifade ile karşılaştırma, bir nesne, olay ya da düşüncedeki unsurlar ile başka bir nesnedeki olay ya da düşüncedeki unsurların arasındaki ilişkilerin bulunmasını içermektedir. Karşılaştırma sonuç çıkarma ile birlikte kullanıldığında akıl yürütmeye de yardımcı olur. Karşılaştırma yerine kullanılacak terimler farkları ortaya koyma, eşleme ve birebir örtmedir (Anderson ve Krathwohl, 2001; Özçelik, 2010).

2.2.2.2.7 Açıklama

Açıklama (yapılandırma olarak da adlandırılır) bir öğrencinin bilgiyi zihinsel olarak yapılandırmasını ve sistem veya dizinin neden-sonuç ilişkisini kullanmasından oluşur (Mayer, 2002). Açıklama basamağı bir öğrencinin bir modeldeki parçaların birbirini ne şekilde etkilediğini ve bunun sonuçlarını yapılandırmasını ve tahmin etmesini içerir. Bu basamak, öğrencinin sebepleri açıklaması, sonuçları tahmin etmesi ve bir durum içindeki sorunu belirlemesi istenen durumlarla değerlendirilebilir (Coşar, 2011).

Tam bir açıklama, sistemdeki başlıca unsurlar ve zincirdeki olaylar arasındaki nedensellik ilişkileri ile ilgili bir modelin oluşturulmasını ve bu unsurun bir kısmı ya da zincirin bir halkasında yapılacak bir değişikliğin diğer parçaları nasıl etkileyeceğinin belirlenmesinde kullanılmasını kapsar. Açıklama basamağı ile ilgili alternatif ifade bir modelin tasarlanmasıdır (Özçelik, 2010).

2.2.2.3 Uygulama

Kavrama kategorisinde bulunan öğrenci davranışının bir üst basamağı uygulama seviyesidir. Uygulama ya da yürütme boyunca kullanılan bir süreci ortaya koymaktadır (Forehand, 2010).

Uygulama, alıştırmaları yapma ve problemleri çözme işlemi kullanmayı kapsar. Uygulama işlemsel bilgi ile yakından ilişkilidir. Alıştırma yapma, öğrencinin uygun işlemi kullanmayı bildiği bir görevdir, bu nedenle öğrenci alıştırma üzerinde her zaman uyguladığı (tamamen alışkanlık haline getirdiği) bir yaklaşım geliştirir. Problem, öğrencinin kullanacağı yöntemi başta bilmediği bir görevdir, bu nedenle öğrenci problem çözme işlemi bulmalıdır (Demirel, 2010: 131). Uygulama kategorisi, iki bilişsel süreçten oluşur: görev bir alıştırma (yani aşına olunan bir durum söz konusu) ise yapma (icra) ve görev bir problem (yani aşına olunmayan bir durum söz konusu) ise yararlanma (Anderson ve Krathwohl, 2001; Özçelik, 2010).

2.2.2.3.1 Yapma

Yapma (yürütme olarak da adlandırılır), öğrenci aşına olduğu bir görevi uyguladığında meydana gelir (Mayer, 2002).

Yapmada, öğrenci aşına olduğu bir görevle (örneğin alıştırma) karşılaştığında işlemi rutin olarak yapar. Durumun tanınan bir durum olması ona, kullanılması uygun olacak işlemin seçiminde çoğu zaman yeterli olabilecek ipuçları sağlar. Yapma çoğu zaman teknik ve yöntemden çok beceriler ve algoritmaların kullanılması ile ilgilidir. Beceriler ve algoritmaların iki niteliği onları yapmaya özellikle elverişli bir hale getirir. Birincisi, bunlar genellikle sabit bir sıra ile izlenen basamak silsilelerinden oluşur. İkincisi, basamaklar doğru olarak icra edildiğinde sonuç önceden belirlenmiş olan yanıttır. Yapma ile ilgili alternatif terim gerçekleştirmedir (Anderson ve Krathwohl, 2001; Özçelik, 2010).

2.2.2.3.2 Yararlanma

Yararlanma (kullanma olarak da adlandırılır) bir öğrencinin aşına olmadığı bir veya daha fazla görevi yerine getirmesiyle meydana gelir. Böylece, sadece uygulamayla

ilgili bilişsel süreçlere dayanan düzenlemenin aksine, sağlama, anlama ve uygulamayla ilişkili bilişsel süreçleri içerir (Mayer, 2002).

Yararlanma, öğrenci aşına olmadığı bir görevi yerine getirmek için bir işlem seçtiği ve onu kullandığı zaman gerçekleşmiş olur. Seçme gerekli olduğundan öğrenciler hem karşılaştıkları problem tipi hakkında hem de bilinmekte olan işlemler dizisi üzerinde bir anlayışa sahip olmak zorundadırlar. Bu nedenle, yararlanma, anlama ve yaratma gibi diğer bilişsel süreç kategorileri ile ilişkili olarak kullanılmaktadır (Anderson ve Krathwohl, 2001; Özçelik, 2010).

2.2.2.4 Çözümleme

Çözümleme, materyali kendisini oluşturan parçalara ayırmayı ve bir parçanın diğer parçayla veya tümüyle bağlantısının nasıl olduğunu açıklamayı içerir (Mayer, 2002).

Bu süreç kategorisi, ayrıştırma, düzenleme ve irdeleme ile ilgili bilişsel süreçleri içerir. Çözümleme olarak sınıflanan hedefler, bir iletinin bir konuyla ilgili ya da önemli kısımlarındaki mesajları ayırmayı (ayrıştırma), iletinin kısımlarının nasıl düzenlenmiş (bir araya getirilmiş) olduğunu (örgütme) ve iletinin gerisindeki mesajı belirlemeyi (irdeleme, atfetme) kapsar. Çözümlemeyi öğrenme kendi başına da önemli sayılabilirse de eğitim bakımından onun anlamının bir uzantısı ya da değerlendirme ve yaratma ile ilgili bir başlangıç olarak ele alınmasının savunulması daha kolaydır. Bu doğrultuda öğretmenler, öğrencilerinde şu kabiliyetleri geliştirmek isterler (Anderson ve Krathwohl, 2001; Özçelik, 2010):

1. Olguları düşüncelerden ayırma (gerçeği fanteziden, hayalden ayırma);
2. Sonuçları, onları destekleyen düşüncelerle ilişkilendirme;
3. İlişkili materyalleri ilişkisiz olanlardan ayırma;
4. Fikirlerin birbiriyle nasıl bir ilişki içinde olduklarını belirleme;
5. Söylenen sözde yansıyan (kendini gösteren) açıkça söylenmemiş sayıltıları (kabul, faraziye) meydana çıkarma;
6. Baskın düşünceleri destekleyici düşüncelerden, şiirde ya da müzikte temalardan ayırma;
7. Yazarın amaçlarını destekleyen kanıtlar bulma.

2.2.2.4.1 Ayırıştırma

Ayırt etme (ayırıştırma, seçme, parçalarına bölme, odaklama olarak da adlandırılır) öğrencinin kendisine sunulan materyalin parçalarını konuyla alakasızdan alakalıya veya önemsizden önemliye ayırmasıyla oluşur (Mayer, 2002).

Ayırıştırma, bütün bir yapının kısımlarını ilişkililik ve önem açısından ayırmayı kapsar. Ayırıştırma, öğrenci ilişkili bilgiyi ilişkisiz bilgidен ya da önemli bilgiyi önemsiz bilgidен ayırt ettiği ve dikkatini ilişkili ve önemli bilgiye yönelttiği zaman gerçekleşmiş olur. Ayırıştırma, anlama ile ilgili bilişsel süreçlerden farklıdır; çünkü o yapısal organizasyonla ve özellikle parçaların genel yapı ya da bütün ile nasıl bir uyum içinde olduğunun belirlenmesi ile ilgilidir. Daha özel olarak ayırıştırma, neyin ilişkili ya da önemli, neyin ilişkisiz ya da önemsiz olduğunu ayırmada daha geniş bir bağlamdan yararlanma açısından karşılaştırmadan ayrılır. Örneğin, elmalar ve portakalları meyve bağlamında ayırırken iç çekirdekler ilişkili, fakat renk ve biçim ilişkisizdir. Karşılaştırma yaparken çekirdek, renk ve şeklin hepsi ilişkilidir. Ayırıştırma ile ilgili alternatif terimler ayırt etme, ayırma, seçme, üzerinde durmadır (Anderson ve Krathwohl, 2001; Özçelik, 2010).

2.2.2.4.2 Örgütleme

Örgütleme (bağlantı bulma, bütünleştirme, özetleme, ayırıştırma veya yapılandırma olarak da adlandırılır) bir yapı içindeki uygun elemanların veya fonksiyonların nasıl belirlenmesi gerektiğini içerir (Mayer, 2002).

Örgütleme, bir iletişim ya da durumun öğelerinin tanınmasını ve tutarlı bir yapı içinde nasıl uyum gösterdiğini tanımlamayı gerektirir. Örgütlemde öğrenci, sunulan bilgi parçaları arasından sistematik ve tutarlı bir bağlantı kurar. Örgütleme genellikle ayırıştırma ile birlikte meydana gelir. Öğrenci, öncelikle önemli öğeyi tanır, sonra yapının içinde hangisinin uygun olduğuna karar verir (Demirel, 2010: 132). Örgütleme ile ilgili alternatif terimler bütünlüğü ve bütünleşmeyi görme, ana hatları belirleme, yapılandırma, tutarlılık sağlama ve özleştirme (Özçelik, 2010; Anderson ve Krathwohl, 2001).

2.2.2.4.3 İrdeleme

İrdeleme (tahlil etme olarak da adlandırılır) öğrencinin sunulan materyalde asıl anlatmak istenileni, değerleri, önyargıları, bakış açılarını belirleyebilmesini içerir (Mayer, 2002).

İrdeleme, öğrenci iletişiminin temelindeki bakış açısını, yanlılıkları ve değerleri meydana çıkarabildiği zaman gerçekleşmiş olur. İrdeleme, öğrencinin yapılandırma sürecini yapıyı bozma yönünde işleterek kendisine sunulan materyalde yazarın niyetlerini belirlemesini içerir. Öğrencinin kendisine sunulan materyali anlamaya, kavramaya çalıştığı yorumlamadan farklı olarak irdelemede, sunulan materyalde yansıyan şekliyle yazarın niyetini ya da bakış açısını belirlemek amacıyla temel anlama ve kavramanın ilerisine geçmeyi kapsar. Örneğin, Amerika'daki Kuzey-Güney Savaşı'nda Atlanta Muharebesi ile ilgili bir metni okuması sırasında bir öğrenci yazarın Kuzey'in görüşünü mü yoksa Güney'in görüşünü mü desteklediğini belirleme ihtiyacını duyar. İrdeleme ile ilgili bir alternatif terim yapıyı bozmadır (Özçelik, 2010; Anderson ve Krathwohl, 2001).

2.2.2.5 Değerlendirme

Değerlendirme basamağı denetleme (iç tutarlık hakkındaki yargılara ait) ve eleştirme (harici ölçütlere dayanan yargılara ait) bilişsel süreçlerini içerir (Mayer, 2002).

Değerlendirme, ölçütler ya da standartlara dayalı yargılamalar yapmak şeklinde tanımlanır. Sıklıkla kullanılan ölçütler, kalite, etkinlik, etkililik, tutarlılık ile ilgili ölçütlerdir. Bunlar öğrenciler ya da başkaları tarafından belirlenmiş olabilir. Standartlar “Bu miktar yeterli mi?” örneğinde olduğu gibi nicel ya da “Bu yeterli mi?” örneğinde olduğu gibi nitel olabilir. Standartlar “Bu süreç yeterince etkili mi? Bu ürün yeterince kaliteli mi?” örneklerinde olduğu gibi ölçütlere uygulanmış olabilir. Değerlendirme kategorisi, denetleme (iç tutarlılık açısından kontrol) ve eleştirme (dış ölçütlere dayalı yargılama) adlı bilişsel süreçleri içerir (Anderson ve Krathwohl, 2001; Özçelik, 2010).

2.2.2.5.1 Denetleme

Denetleme (koordine etme, tespit etme, izleme veya test etme), öğrencinin süreç veya ürünle tutarsızlığı veya yanlış düşünceleri, ürün veya sürecin iç tutarlılığa sahip olup olmadığını veya uygulanan prosedürün etkinliğini belirlemesini içerir. Planlama (yaratma kategorisindeki bilişsel süreç) ve sağlama (uygulama kategorisindeki bilişsel süreç), denetleme birleştirildiğinde planın nasıl daha iyi çalışacağı belirlenir (Mayer, 2002).

Denetleme, bir işlem ya da ürünün bu işlem ya da üründe uyumsuzluk (iç tutarlılık eksikliği) ya da yanlışlıkların (yanlış düşünce veya görüş) bulunup bulunmadığı açılarından denetlenmesini içerir. Denetleme, öğrenci sonuçların öncüllerinden hareketle ulaşılabilecek bir sonuç olup olmadığını, verilerin hipotezi destekleyip desteklemediğini, sunulan materyalin birbiriyle çelişen kısımlar içerip içermediğini sınıadığı (test ettiği) zaman gerçekleşmiş olur. Bilişsel süreçlerle ilgili yaratma ana grubu içinde yer alan planlama ve uygulama ana grubu içinde yer alan yararlanma ile birleştirildiğinde denetleme, planın ne derecede iyi işlediğinin belirlenmesini kapsar. Denetleme ile ilgili alternatif terimler sına, bulma, izleme ve eşgüdümlemedir (Anderson ve Krathwohl, 2001; Özçelik, 2010).

2.2.2.5.2 Eleştirme

Eleştirme (yargılama olarak da adlandırılır) öğrencinin ürün ve bazı dış kriterler veya işlem arasındaki tutarsızlıkları belirlemesini veya verilen problem için yöntemin uygunluğunu değerlendirmesini içerir (Mayer, 2002).

Eleştirme, bir işlem ya da ürünün dış ölçütler ya da standartlara göre yargılanmasını içerir. Eleştirmede öğrenci bir ürünün olumlu ve olumsuz özelliklerini dikkate alır ve en azından kısmen de olsa o özelliklere dayalı bir yargıya ulaşır. Eleştirme, adına eleştirel düşünme denen şeyin özünde yer alır. Eleştirme ile ilgili bir örnek asit yağmurları sorunu ile ilgili belli bir çözümün ortaya konması şeklinde olabilir. Eleştirme ile ilgili alternatif bir terim yargılamadır (Özçelik, 2010; Anderson ve Krathwohl, 2001).

2.2.2.6 Yaratma

Yaratma tutarlı bir biçimi veya fonksiyonel bir bütünü bir araya getiren elemanları ortaya koyma olarak tanımlanır. Yaratma sayesinde yeni bir yapı veya şekilde elemanlar yeniden oluşturulabilir. Yaratma adındaki sınıflandırmanın amacı öğrencinin orijinal bir ürün oluşturmasıdır. Örneğin sıklıkla fakat her zaman kullanılmayan kompozisyon (yazmayı kapsar) yaratmayla ilgili bilişsel süreci içerir (Mayer, 2002).

Yaratma, öğeleri bütünleşik ve işlevsel bir bütün oluşturacak şekilde bir araya getirmeyi içerir. Yaratma olarak sınıflanan hedefler öğrencilerin, öğeler ya da kısımları zihinlerinde daha önce var olmayan bir örüntü ya da yapı şeklinde organize ederek bunlardan yeni bir bütün oluşturmalarını gerektirir. Yaratma içindeki süreçler genellikle öğrencinin önceki öğrenme deneyimleri aracılığıyla koordine edilir. Yaratma öğrencinin yaratıcı düşünmesini gerektirirse de bu, öğrenme görevi ya da durumun gerekleri doğrultusunda hiç sınırlanmamış olan tam özgür bir yaratıcı ifade değildir (Anderson ve Krathwohl, 2001; Özçelik, 2010).

Yaratma süreci, üç bölüme ayrılabilir. Problemi açıklama bölümünde öğrenci görevi anlamaya gayret eder ve olası çözümü oluşturur. Çözümü planlama bölümünde, öğrenci olasılıkları araştırır ve uygulanabilir bir plan tasarlar. Çözümü uygulama bölümünde ise öğrenci başarılı bir şekilde planı tamamlar. Bunu öğrencinin çözüm yöntemini tasarladığı ve eylem planına dönüşen yakın planlama bölümü izler. Sonunda öğrenci çözümü yapılandırırken plan işler ve üretimi gerçekleştirir (Demirel, 2010).

2.2.2.6.1 Oluşturma

Oluşturma (hipotez oluşturma olarak da adlandırılır) ölçütlere dayanan alternatif keşifleri içerir (Mayer, 2002).

Oluşturma problemin temsilini ve belli ölçütleri karşılayan alternatifler ya da hipotezlere ulaşılmasını sağlar. Genellikle bir problemin başlangıçtaki temsil edilme yolu olası çözümleri de akla getirir; ancak, yeniden tanımlama ya da problemin yeni bir temsiline erişme yeni çözümleri akla getirebilir. Oluşturma önbilgiler ve halen mevcut olan kuramların sınırlamaları dışına taşıdığı zaman ucu açık bir düşünme söz

konusudur ve bu yaratıcı düşünme denebilecek olan şeyin çekirdeğini oluşturur (Anderson ve Krathwohl, 2001; Özçelik, 2010).

2.2.2.6.2 Planlama

Planlama (tasarlama olarak da adlandırılır) bazı görevleri yerine getirmek için bir yöntem oluşturulmasını içerir. Fakat planlama verilen bir problem için gerçek çözüm yaratmaya yönelik adımları durdurabilir. Planlamada, bir öğrenci yardımcı hedefler kurar (problem çözerken yapılacak görevleri alt görevlere ayırmak gibi). Öğretmenler son basamak olan yaratma sürecinde üretme açısından hedeflerini belirtme yerine, sık sık belirtilen planlama hedeflerini atlar (Mayer, 2002).

Planlama, problemdeki ölçütleri karşılayan bir çözüm yöntemi, yani problemi çözmek için bir plan geliştirmeyi içerir. Planlama, verilen bir problemin çözümü için adımların tek tek atılması ve gerçek çözüme ulaşılmasını içermez. Planlamada, öğrenci daha özel ve sınırlı amaçlar belirleyebilir ya da görevi bölümlere, problemin çözümü sırasında yapılacak görev bölümlerine ayırabilir. Öğretmenler genellikle planlama ile ilgili hedefleri yazmadan geçerler, atlarlar ve hemen yaratma sürecinin son evresi olan üretme ile ilgili hedefleri yazarlar. Böyle yapıldığı zaman planlama ile ilgili hedeflerin ya üretme ile ilgili hedefler arasında yazılmış olduğu kabul edilmiş ya da yazılmadığı halde ima edildiği düşünülmüştür. Bu durumda planlamanın, ürünün oluşturulması sırasında örtülü olarak gerçekleştirilmesi beklenir. Planlama ile ilgili alternatif terimler tasarlama ve düzenlemedir (Anderson ve Krathwohl, 2001; Özçelik, 2010).

2.2.2.6.3 Üretme

Üretme (yapılandırma olarak da adlandırılır) bir ürün keşfetmeyi içerir. Üretmede, bir öğrenci bir amacın işlevsel tanımını verir ve bu tanıma karşılayan bir ürün yaratır (Mayer, 2002: 232).

Üretme, belli özelliklere sahip bir problemi çözmek için bir planın gerçekleştirilmesini kapsar. Yaratma kategorisi içindeki bir özellik olarak orijinallik ya da özgünlük gerektirebileceği gibi gerektirmeyebilir de. Üretme içindeki hedefler için de aynı durum söz konusudur. Üretme için bir alternatif terim yapma ve yapılandırmadır (Anderson ve Krathwohl, 2001; Özçelik, 2010).

Sonuç olarak; “hatırlama”, ilgili bilgiyi uzun süreli bellekten geri getirmez. “Anlama”, sözlü, yazılı ve grafik iletişimini içeren eğitimle ilgili iletilerin anlamını oluşturmaz. “Uygulama”, verilen bir durumda bir işlemi yerine getirme ya da kullanma anlamına gelir. “Çözümleme”, maddeyi bileşenlerine ayırıp her parçanın birbiriyle, bütünle veya amaçla ilişkilerini ortaya koymaz. “Değerlendirme”, ölçüte ve/veya standartlara göre yargıda bulunma anlamındadır. “Yaratma” da, anlamlı bir bütün ya da orijinal bir ürün oluşturmak için parçaları birleştirmedir (Demirel, 2010).

Yenilenmiş Bloom Taksonomisi’nde her bir basamak kendi içinde de alt basamaklara ayrılmıştır. Bir üst basamak, bir alt basamağı da kapsamaktadır. Dolayısıyla bir alt basamak öğrenilmeden üst basamağın öğrenilmesi mümkün değildir (Akgün, 2001). Taksonominin bilişsel alan basamağındaki hedefler basitten karmaşığa, kolaydan zora, somuttan soyuta ve birbirinin önkoşulu olacak şekilde aşamalı bir şekilde aşağıdaki gibi sıralanmış ve alternatif isimlerle birlikte tanımlar ve örneklere de yer verilmiştir (Sönmez, 1993).

Tablo 1. Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin Bilişsel Süreç Boyutu

ANA GRUPLAR VE BİLİŞSEL SÜREÇLER	ALTERNATİF İSİMLER	TANIMLAR VE ÖRNEKLER
1. HATIRLAMA	Bilgiyi uzun süreli bellekten geri getirme	
1.1 Tanıma	Belirleme	Örneğin, ABD tarihindeki önemli olayların tarihlerini tanıma
1.2 Hatırlama	Bilgiye erişme	Örneğin, ABD tarihindeki olayların tarihlerini hatırlama
2. ANLAMA	Sözlü veya yazılı olarak ya da grafik biçiminde sunulan iletilerden anlam çıkarma	
2.1 Yorumlama	Açıklık getirme, başka bir ifadeyle anlatma, çevirme	Örneğin önemli konuşma veya dokümanları farklı bir biçimde sunma
2.2 Örneklendirme	Gösterilmeme, somutlama	Örneğin, boya ile yapılan çeşitli sanatsal etkinlik biçimlerine örnek verme
2.3 Sınıflama	Gruplara ayırma, ilgili gruba yerleştirme	Örneğin, gözlenen zihinsel özürleri veya bunlarla ilgili betimlemeleri sınıflama

2.4 Özetleme	Kısaca ifade etme, genelleme	Örneğin, videoteypte üzerinde durulan olayları kısaca yazma
2.5 Sonuç Çıkarma	Çıkarsama, ulama, öteleme, önceden kestirme	Örneğin, bir yabancı dili öğrenirken örneklerden hareketlerle dilbilgisi ilkelerine ulaşma
2.6 Karşılaştırma	Benzerlik veya fark arama, eşleme, örtme	Örneğin, tarihsel olayları çağdaş durumlarla karşılaştırma
2.7 Açıklama	Modeller oluşturma	Örneğin, Fransa'daki 18.yy önemli olaylarının nedenlerini açıklama
3. UYGULAMA	Verilen durumda bir işlemi uygulama veya ondan yararlanma	
3.1 Yapma	İcra etme	Örneğin, çok basamaklı bir tamsayıyı çok basamaklı başka bir tamsayıya bölme
3.2 Yararlanma	Kullanma	Örneğin, uygun olduğu durumlarda Newton'un ikinci yasasından yararlanma
4. ÇÖZÜMLEME	Materyali onu oluşturan parçalara ayırma, parçaların birbiriyle ve materyalin bütünüyle nasıl ilişki içinde olduğunu belirleme	
4.1 Ayırıştırma	Ayır etme, ayırma, büyüteç altına alma, seçme	Örneğin, bir matematik problemindeki sayılardan problemle ilişkili olanları ilişkisiz olanlardan ayırma
4.2 Örgütleme	Bütünlüğü ve bütünleşmeyi görme, ana çizgileri belirleme, özleştirme, yapılandırma	Örneğin, tarihsel bir betimlemedeki kanıtları, belli bir tarihi açıklamaya uygun olanlar ve olmayanlar şeklinde iki gruba ayırma
4.3 İrdeleme	Atfetme, yükleme	Örneğin, bakış açısını yansıtarak bir makale yazan yazarın görüşünü belirleme
5. DEĞERLENDİRME	Ölçütler veya standartları göz önünde tutarak yargıya ulaşma	
5.1 Denetleme	Eşgüdümleme, izleme, test etme	Örneğin, bir bilim adamının ulaştığı sonuçların gözlenmiş olan verilere uygunluğunu ortaya koyma
5.2 Eleştirme	Yargılama	Örneğin, iki yöntemden hangisinin verilen problemi çözmede daha etkili bir yol olacağını meydana çıkarma

6. YARATMA	Elemanları yeni bir örüntü veya yapıya göre birleştirerek bütünlük ve işlevsel bir bütün ortaya koyma	
6.1 Oluşturma	Hipotez önerme	Örneğin, gözlenen bir olay ya da durumu açıklayabilecek hipotezler kurma
6.2 Planlama	Tasarlama	Örneğin, verilen tarihi bir konuya ışık tutabilecek bir araştırma raporu planlama
6.3 Üretme	Yapma	Örneğin, özel bir amaca hizmet edecek bir yaşam alanı (habitat) oluşturma

Kaynak: Özçelik, 2010

2.2.3. Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin Bilgi Boyutu

Güncel öğrenme anlayışı, anlamlı öğrenmede söz konusu olan etkin, bilişsel ve yapılandırıcı öğrenme üzerine odaklanır. Öğrencilerin kendi öğrenmelerinde etkin birer öge durumunda oldukları kabul edilmekte, dikkatlerini yönlentecekleri ve kendi öğrenmelerini oluşturmada kullanacakları bilgileri seçtikleri düşünülmektedir. Öğrenciler edilgen bir durumdaki alıcılar olmadıkları gibi, anne-babaları, öğretmenleri, ders kitapları ve medya tarafından kendilerine sağlanan bilgileri alan kayıt cihazları gibi de değildirler. Öğrenmenin pasif bir süreç olduğu düşüncesinden uzaklaşıp onun bilişsel ve yapılandırıcı yönleri daha belirgin bir süreç olarak görülmeye başlaması, öğrenmede öğrencilerin bildikleri ve anlamlı bir öğrenme sürecine etkin biçimde katılmakla neleri, nasıl öğrendikleri üzerindeki düşünceleri öne çıkmıştır (Anderson ve Krathwohl, 2001; Özçelik, 2010).

Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin bilgi boyutunda bilgi türlerine yer verilmektedir. Bu bilgi türleri, olgusal, kavramsal, işlevsel ve üstbilişsel bilgi olmak üzere dört temel basamaktan oluşur (Anderson ve diğerleri, 2014; Yüksel, 2007).

2.2.3.1. Olgusal Bilgi

Olgusal bilgi, akademik uzmanların alanları ile ilgili olarak iletişim kurarken, alanları ile ilgili bilgileri anlamaya, sistemli bir şekilde organize etmeye çalışırken kullandıkları bütün temel öğeleri kapsar. Bu öğeler genellikle ilk sunulan biçimleriyle aynı disiplinde çalışan kişiler tarafından anlaşılır durumdadır; onlar bu

öğeleri kullanırlarken bir uygulamadan diğerine bunlarda ya hiçbir değişiklik gereği duymaz ya da çok az duyabilirler. Olgusal bilgi öğrencilerin bir disiplini tanımları ya da bu disiplindeki herhangi bir problemi çözebilmeleri için öğrenmek zorunda oldukları temel öğeleri içerir. Bu öğeler genellikle bazı somut nesnelere ilişkilendirilmiş simgeler ya da önemli bilgileri aktaran simge dizileridir. Birçok durumda, olgusal bilgi oldukça düşük düzeyli bir soyutlama şeklindedir (Anderson ve Krathwohl, 2001; Özçelik, 2010).

Demirel (2010)'e göre ise olgusal bilgi öğrencilerin bir disiplini tanımak ya da o disiplinle ilgili sorunları çözmek için bilmeleri gereken temel öğeleri içerir. Bu öğeler genellikle bazı somut kavramları temsil eden semboller ya da önemli bir bilgiyi temsil eden "bir dizi sembol"dür. Olayların, yerlerin, insanların, tarihin ve bilgi kaynaklarının bilgisidir. Aynı zamanda bir olayın meydana geldiği zaman dilimi ya da bir olayın genel olarak önemine göre sıralanan bilgileri de içerebilir.

2.2.3.2. Kavramsal Bilgi

Kavramsal bilgi, kategoriler ve sınıflamalar bilgisi ile daha karmaşık ve organize edilmiş bilgi formları arasındaki ilişkilerin bilgisini içerir. Şemalar, zihinsel modeller ya da farklı bilişsel psikolojik modellerde ima edilen ve açıkça belirtilen modelleri içerir. Bu şemalar, modeller ve kuramlar, belli bir konu alanının nasıl organize edildiği ve yapılandırıldığı, farklı bilgi parçacıkları ve bilgi parçacığı bölümlerinin daha sistematik bir biçimde birbiriyle nasıl ilişkilendirildiği ve bütünleştirildiği, bu parçaların nasıl bir arada işlev yaptığı konularında bireylerin sahip olduğu bilgileri temsil eder (Özçelik, 2010).

Kavramsal bilgiler, en soyut ve kapsamlı biçimlendirmelerdir. İlkeler, genellemeler, sınıflandırmalar gibi yapıları ve aralarındaki ilişkileri esas alır. Farklı disiplinlerin bir olguyu yordama, açıklama, anlama ve tanımlamak için kullandıkları farklı model, kuram, bilgi kuramı ve paradigmlar bilgisini içerir. Bir konu alanında kullanılan kategoriler, sınıflar, kısımlar ve düzene ilişkin bilgilerdir. Doğrudan gözlem, deney ya da buluş yoluyla değil, soyutlama yoluyla oluşan bilgilerdir (Demirel, 2010).

Olgusal bilgi ile kavramsal bilgi bazen karıştırılmaktadır. Olgusal bilgiyi kavramsal bilgidan ayıran en önemli husus olgusal bilginin özgünlük taşımasıdır. Olgusal bilgi kendi başına bir anlam, değer ifade eden, bilgi parçalarına ayrılabilen bilgi

durumundayken, kavramsal bilgi ise başka bir bilgi ile ilişki kurulması ile ortaya çıkan bilgi türüdür (Anderson ve Krathwohl, 2001).

2.2.3.3. İşlemsel Bilgi

İşlemsel bilgi bir şeyin “nasıl yapılacağı” ile ilgili bilgilerdir. Beceri, algoritma, teknik ve yöntemlerle ilgili işlemler bilgisinin yanı sıra çeşitli işlemlerin hangi durumlarda, ne zaman kullanılacağını belirlemede kullanılan ölçütler bilgisini de içerir. Genelde işlemsel bilgi dizi biçiminde veya takip edilmesi gereken adımlar silsilesi şeklindedir (Anderson ve Krathwohl, 2001). Olgusal ve kavramsal bilgi, bilginin “ne” olduğu ile ilgiliyken, işlemsel bilgi “nasıl” olduğu ile ilgilidir. Başka bir deyişle işlemsel bilgi sürece vurgu yaparken, olgusal ve kavramsal bilgi sonucu ifade etmektedir. Bu bağlamda, işlemsel bilgi ile özel bir disiplin ya da konu alanı ile ilgili beceri, teknik ve metod bilgisi ifade edilmektedir (Özçelik, 2010).

Öğrencilerin bu bilgi seviyesinde olduklarında konuya ilişkin özel beceri, teknik ve yöntemler bilgisine sahip olmaları da beklenmektedir. Başka bir ifadeyle bilginin doğrudan gözlemin, deneyin ya da keşfin ürünü olmaktan ziyade geniş çaplı bir fikir birliğinin, anlaşmanın ve disiplindeki normların bir ürünü olan bilgileri içermesi beklenmektedir. Öğrencilerden, konuya ilişkin beceri teknik ve yöntem bilgisine sahip olmalarına ek olarak bunların ne zaman kullanılacağını da bilmeleri beklenmekte ve bu da sık sık onların geçmişte ne zaman kullanılmış olduğunun bilinmesini içermektedir. Bu bilgiler hemen hemen her zaman tarihsel ya da ansiklopedik bilgilerdir. İşlemleri gerçekten kullanabilme kabiliyetine göre daha basit ve belki de daha az işlevsel olmasına karşın, uygun işlemlerin ne zaman kullanılacağı ile ilgili bilgi onların uygun kullanımı için bir başlangıçtır. Bu nedenle bir inceleme veya araştırmaya başlamadan önce öğrencilerden, o güne kadar benzer çalışmalarda kullanılmış olan yöntem ve teknikleri öğrenmiş olmaları beklenmekte olabilir (Anderson ve Krathwohl, 2001; Özçelik, 2010).

2.2.3.4. Üstbilişsel Bilgi

Bilinçli olmanın yanı sıra genelde bilişsel bilgi ve kişilerin kendi bilişleri ile ilgili bilgi türüdür. Üstbilişsel bilgi, biliş ile ilgili bilgi ve aynı zamanda kişinin kendi bilişinden haberi, onunla ilgili bilgi sahibi olması demektir (Anderson ve Krathwohl,

2001; Özçelik, 2010). Araştırmalar, öğrencilerin genel bilişleri hakkında daha bilgili olduklarını, kendi düşünceleri hakkında daha farkında olduklarını ve bu farkındalıklarla hareket ettikleri zaman daha iyi öğreneceklerini ortaya koymaktadır (Demirel, 2010). Öğrencinin, farklı stratejilerin hangi koşullar ve görevlerde en uygun olduğu hakkında da bilgi sahibi olması gerekir. Koşullarla ilgili bilgiler, öğrencilerin üstbilişsel bilgiyi kullanabilecekleri durumlarla ilgili bilgilerdir (Anderson ve Krathwohl, 2001; Özçelik, 2010).

Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin bilgi boyutu incelendiğinde, yapılandırmacı anlayış etrafında yeniden yapılandırılan taksonomideki bazı eksikliklerin giderildiği görülmektedir. Bilgi boyutu öğrencinin kendini tanıması, sınırlarını bilmesi ve eksik yönlerini bilip bunları gidermeye çalışması açısından önemlidir. Bu nedenle taksonominin bu boyutu öğrenci merkezli eğitimle uyuşan bir başka boyutunu ortaya koymaktadır (Ayvacı ve Türkdoğan, 2009). Yukarıda belirtilen yenilenmiş dört kategorinin alt grupları ve bu gruplara ilişkin örnekler aşağıdaki tabloda ayrıntılı bir biçimde verilmiştir.

Tablo 2. Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin Bilgi Boyutu

ANA VE ALT GRUPLAR	ÖRNEKLER
A. OLGUSAL BİLGİ- Bir konunun alanını tanımış, o alandaki problemleri çözebilen bir öğrencinin bilmesi zorunlu olan temel öğeler	
AA. Terimlerin bilgisi	Teknik terimler, müzik simgeleri
AB: Özel ayrıntı ve öğelerin bilgisi	Başlıca doğal kaynaklar, güvenilir bilgi kaynakları
B. KAVRAMSAL BİLGİ- Geniş bir yapının temel öğeleri arasında bulunan ve bu yapıyı oluşturan öğelerin birlikte hareket etmesini sağlayan ilişkiler	
BA. Sınıflamalar ve sınıfların bilgisi	Jeolojik zamanlar, işletmelerde mülkiyet şekilleri
BB. İlkeler ve genellemelerin bilgisi	Pisagor teoremi, arz ve talep kanunu
BC. Kuram, model ve yapıların bilgisi	Evrin kuramı, parlamentonun yapısı
C. İŞLEMSEL BİLGİ- Bir şeyin nasıl yapılacağı, araştırma yöntemleri; beceri, algoritma, teknik ve yöntemlerden nasıl yararlanılacağına ilişkin ölçütler	
CA. Alana özel beceri ve algoritmaların bilgisi	Suluboya resimde yararlanılan beceriler, tamsayıları bölme işlemi

CB. Alana özel teknik ve yöntemlerin bilgisi	Görüşme teknikleri, bilimsel yöntem
CC. Uygun yöntemlerin hangi durumlarda kullanılacağına ilişkin ölçütlerin bilgisi	Newton'un ikinci yasasına dayalı bir işlemde ne zaman, hangi durumda yararlanılacağına ilişkin ölçütler; işletme maliyetlerini tahmin etmek için belli bir yöntemden yararlanılıp yararlanılmayacağına karar verme ile ilgili ölçütler
D. ÜSTBİLİŞSEL BİLGİ- Genelde bilişle ilgili bilgi, kişinin kendi bilişinin farkında ve onunla ilgili bilgi sahibi olması	
DA. Stratejik bilgi	Ders kitabında verilen şekliyle bir konu alanı bölümünün yapısını ortaya koyarken yararlanılabilecek araçlardan biri olan ana hatların belirlenmesi ile ilgili bilgi; çeşitli stratejilerden yararlanma yolları ile ilgili bilgi
DB. Uygun bağlam ve koşullarla ilgili olanlar da dâhil olmak üzere, bilişsel görevlerle ilgili bilgi	Belli öğretmenlerin öğrencilerine uygulayabilecekleri test çeşitleri hakkında bilgi, değişik görevlerin gerektirebileceği bilişsel hazırlıklar
DC. Kendi kendisi hakkında bilgi	Makaleleri eleştirmenin bir kişisel güç, makale yazmanın ise bir kişisel zayıflık göstergesi olduğunun bilgisi; kişinin kendi bilgi düzeyinden haberdar olması

Kaynak: Özçelik, 2010

Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin, öğretimin planlanmasına, öğrenme-öğretme ve ölçme-değerlendirme süreçlerine bazı yenilikler getirdiği açıktır. Özellikle tek boyutlu durumdan isim ve fiil boyutu olmak üzere iki boyutlu duruma geçmesi ile önemli değişiklikler meydana gelmiştir. Taksonominin isim boyutu bilgi birikimi boyutuna karşılık gelirken fiil boyutu ise bilişsel süreç boyutuna karşılık gelmektedir. Taksonominin iki boyutlu ve görsel hale getirilmesi, olgusal, kavramsal ve işlemsel bilginin yanında üstbilişsel bilginin de öne çıkarılması, değerlendirme ve yaratma düzeylerinin yerinin değiştirilmesi ve uygulama düzeyine alt basamaklar eklenmesi ile programların geliştirilmesine, uygulanmasına ve değerlendirilmesine katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

2.3 İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Araştırmanın amacı çerçevesinde yapılan alanyazın taraması sonucunda yurt içinde ve yurt dışında öğretmen yapımı ve merkezi sınavların, öğretim programlarındaki kazanımların, ders kitaplarındaki ünite değerlendirme sorularının ve öğretmen adaylarının soru sorma becerilerinin Bloom Taksonomisine göre incelendiği çalışmalara rastlandığı gibi, öğretmenlerin öğrencilere yönelttikleri soruların soru türlerine ve zorluk derecesine, öğretmen yapımı sınavların kapsam geçerliğine ve öğrencilerin öğrenme stillerine göre incelendiği çalışmalara da rastlanılmıştır. Bu konuların ayrı ayrı ele alındığı çalışmaların yanı sıra birlikte ele alındığı çalışmalar da literatürde mevcuttur. Yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalar olmak üzere iki grupta incelenen bu çalışmalara aşağıda kısaca yer verilmiştir.

2.3.1 Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Koray ve Yaman (2002)'ın “Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Soru Sorma Becerilerinin Bloom Taksonomisine Göre Değerlendirilmesi” adlı araştırmasında, fen bilgisi öğretmen adaylarının soru sorma becerilerinin Bloom Taksonomisinin bilişsel alan basamaklarına göre sınıflandırılması ve adayların hangi basamaktaki sorulara ağırlık verdiğinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada 2002-2003 eğitim öğretim yılında Gazi ve Kastamonu eğitim fakültelerinde öğrenim gören 144 öğretmen adayı katılımcı olarak yer almıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre katılımcıların bilgi ve kavrama basamaklarındaki sorulara ağırlık verdikleri, ancak öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştiren uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme basamaklarındaki sorulara çok fazla yer vermedikleri tespit edilmiştir.

Kaya (2003)'nın, “6. Sınıf Demokratik Hayat Ünitesinde Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Hazırladıkları Yazılı Sınav Sorularının Kapsam Geçerliği ve Taksonomik Boyutunun İncelenmesi” adlı yüksek lisans çalışmasında, sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğretim programına göre altıncı sınıf “Demokratik Hayat” ünitesine yönelik olarak hazırladıkları yazılı sorularının kapsam geçerlik ve taksonomik boyutu yönünden incelenmesi amaçlanmıştır. Doküman analizi ve mülakat yöntemi kullanılan araştırmada Trabzon ilinin Akçaabat ilçesinde görev yapmakta olan sosyal bilgiler öğretmenlerinin hazırladıkları sorular araştırmanın

verilerini oluşturmuştur. Araştırmanın bulgularına göre, sosyal bilgiler öğretmenlerinin “Demokratik Hayat” ünitesi ile ilgili olarak sordukları soruların kapsam geçerliğinin düşük olduğu ve soruların da daha çok alt düzeydeki davranışları ölçmeye yönelik olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Mutlu, Uşak ve Aydoğdu (2003) “Fen Bilgisi Sınav Sorularının Bloom Taksonomisine Göre Değerlendirilmesi” adlı çalışmada ilköğretim okullarında görev yapan Fen Bilgisi öğretmenlerinin hazırladıkları sınavlarda sordukları soruların bilişsel düzeyleri ile 2000-2001 LGS (Liselere Giriş Sınavı)’deki soruların düzeylerini karşılaştırmayı amaçlamışlardır. Çalışma sonuçlarına göre LGS Fen Bilgisi sorularının %3’ünün kavrama, %18’inin uygulama, % 52’sinin analiz, sentez ve değerlendirme seviyelerinde olduğu; Fen Bilgisi öğretmenlerinin sormuş oldukları soruların ise sadece %1’inin analiz, sentez ve değerlendirme seviyelerinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Eş (2005)’in “Liselere Giriş Sınavları Fen Bilgisi Soruları ile İlköğretim Fen Bilgisi Sınav Sorularının Bloom Taksonomisine Göre Değerlendirilmesi” adlı çalışmasında liselere giriş sınavlarında sorulan fen bilgisi soruları ile ilköğretim fen bilgisi dersi sınav sorularının Bloom’un bilişsel alan taksonomisinin hangi basamaklarında gerçekleştiğinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Doküman analizi tekniği ile yapılan araştırmada, araştırmanın dokümanlarını 1998-2004 yılları arasında yapılan liselere giriş sınavları fen bilgisi soruları ile Ankara ilinde yer alan ilköğretim okullarında görev yapan fen bilgisi öğretmenlerinin öğrencileri değerlendirmede kullandıkları ölçme araçlarından derlenen sorular oluşturmuştur. Araştırmanın sonuçlarına göre, fen bilgisi öğretmenlerinin sordukları soruların Bloom Taksonomisinin bilişsel alan basamaklarının bilgi ve kavrama basamaklarına yoğunlaştığı gözlenmiştir. Liselere giriş sınavlarında kullanılan fen bilgisi sorularının ise daha çok analiz, sentez ve değerlendirme basamaklarında yoğunlaştığı tespit edilmiştir.

Karaman (2005)’in “Erzurum İlinde Bulunan Liselerdeki Fizik Sınav Sorularının Bloom Taksonomisinin Basamaklarına Göre Analizi” adlı çalışmasında, Erzurum ilinde Genel, Meslek, Anadolu ve Fen liselerinde görev yapan 20 fizik öğretmenin sınavlarda sorduğu 450 adet soru incelenmiş ve soruların Bloom Taksonomisinin hangi basamağında olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bulgulara göre meslek lisesi ve genel liselerde sorulan soruların çoğunlukla bilgi, kavrama ve uygulama seviyesinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Anadolu ve fen liselerinde de sıklıkla bilgi, kavrama ve

uygulama seviyesinde soruların kullanıldığı, ancak az da olsa analiz, sentez ve değerlendirme basamağındaki sorulara yer verildiği saptanmıştır.

Baysen (2006)'in, "Öğretmenlerin Sınıfta Sordukları Sorular ile Öğrencilerin Bu Sorulara Verdikleri Cevapların Düzeyleri" adlı araştırmasında 12 ilköğretim öğretmenin birer saatlik dersleri ses kayıt cihazıyla kaydedilmiş ve derslerin ardından öğretmenlerle görüşmeler yapılmıştır. Kayıtlar incelenerek öğretmenlerin ders esnasında sorduğu sorular ve öğrencilerin bu sorulara verdiği cevapların düzeyi Bloom Taksonomisi kullanılarak belirlenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre sorulan soruların %56'sının bilgi, %9'unun kavrama, %26'sının uygulama, %6'sının analiz, %1'inin sentez ve %3'ünün değerlendirme basamağında olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin sordukları soruların bilgi düzeyinde olduğu sonucuna ulaşılmış ve aynı şekilde öğrencilerin verdikleri cevapların da sorularla aynı düzeyde olduğu gözlenmiştir.

Dindar ve Demir (2006)'in "Beşinci Sınıf Öğretmenlerinin Fen Bilgisi Dersi Sınav Sorularının Bloom Taksonomisine Göre Değerlendirilmesi" adlı araştırmasında bilişsel alan davranışları ile ilgili olarak beşinci sınıf okutan sınıf öğretmenlerinin fen bilgisi dersi sınavlarında öğrencilere sordukları soruların sınıflandırılması amaçlanmıştır. Araştırmada 2002–2003 öğretim yılında Ankara ili Büyükşehir belediyesi sınırları içerisinde bulunan beş merkez ilçedeki (Altındağ, Çankaya, Keçiören, Mamak, Yenimahalle) Milli Eğitim Müdürlüklerine bağlı 421 ilköğretim okulunda görevli beşinci sınıf okutan sınıf öğretmenlerinin sordukları sorular incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini rastgele seçilen 20 ilköğretim okulunda görev yapan ve beşinci sınıf okutan 63 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda, beşinci sınıf öğretmenlerinin fen bilgisi dersi sınavlarında en fazla bilişsel alanın bilgi basamağında soru sordukları tespit edilmiştir.

Bekaroğlu (2007)'nin, "İlköğretim 6. Sınıf Türkçe Dersindeki Yazılı Sınav Sorularının Soru Basamaklarına Göre İncelenmesi ve Değerlendirilmesi (Kastamonu Örneği)" adlı yüksek lisans çalışmasında, Türkçe öğretmenlerinin yazılı sınavlarda sordukları soruların Bloom Taksonomisine göre değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmada Kastamonu ilinde ve ilçelerinde yer alan toplam 28 okuldan toplanan 87 adet yazılı sınav kâğıdındaki sorular Bloom Taksonomisine göre incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre, katılımcıların bilgi düzeyindeki sorulara daha fazla ağırlık verdikleri, kavrama düzeyindeki sorulara da gereken düzeyde yer verdikleri

sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanında üst düzey sorulara ise fazla yer vermedikleri tespit edilmiştir.

Topçu Sesli (2007)'nin “Biyoloji Öğretmenlerinin Yazılı Sınav Soruları İle ÖSS Sorularının Bloom Taksonomisi'ne Göre Karşılaştırmalı Analizi” adlı yüksek lisans çalışmasında 1997-2006 yılları arasında yapılan ÖSS'lerde sorulan biyoloji soruları ile farklı türdeki ortaöğretim kurumlarında görev yapan biyoloji öğretmenlerinin sınavlarda sordukları soruların Bloom Taksonomisinin basamaklarına göre karşılaştırmalı analizinin yapılması amaçlanmıştır. Çalışmanın verilerini 1997-2006 yılları arasındaki ÖSS'lerde yer alan 124 biyoloji sorusu ve Trabzon merkez ve ilçelerindeki farklı ortaöğretim kurumlarında görev yapan biyoloji öğretmenlerinin sınavlarda sordukları 4659 soru oluşturmuştur. Elde edilen bulgulara göre, Meslek liselerinde, çoğunlukla bilgi, Genel liselerde kavrama, Anadolu liselerinde kavrama ve uygulama, Fen liselerinde uygulama seviyesindeki sorulara yer verildiği belirlenmiştir. Analiz edilen ÖSS biyoloji sorularında ise uygulama seviyesindeki sorulara ağırlık verildiği tespit edilmiştir.

Bekdemir (2008) “Revize Edilmiş Bloom Taksonomisi ve Cebir Öğrenme Alanı Örneğinde Uygulaması” adlı araştırmasında, Yeni İlköğretim Matematik Programı cebir öğrenme alanındaki kazanımların revize edilmiş taksonomiye göre değerlendirmeyi amaçlamıştır. Elde edilen bulgulara göre, yeni programdaki kazanımlarla taksonominin bilgi boyutu açısından daha genel olarak matematiksel kavram ve işlemlerinin geliştirilmesinin hedeflendiği belirlenmiştir. Taksonominin bilişsel süreç boyutu açısından yapılan değerlendirmelerde ise, kazanımların ağırlıklı olarak anlama ve uygulama basamağında olduğu, az da olsa analiz etme, değerlendirme ve yaratma basamaklarına ait kazanımlara da yer verildiği tespit edilmiştir.

Çalışkan ve Yıldız (2008), “1998 ve 2004 Programlarına Göre Hazırlanan İlköğretim 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarındaki Ünite Değerlendirme Sorularının Analizi” adlı araştırmalarında, eski ve yeni Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programlarına göre hazırlanan ilköğretim dördüncü sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarındaki ünite sonu değerlendirme sorularını nitelik ve nicelikleri açısından karşılaştırmayı amaçlamışlardır. Araştırmanın verilerini, MEB ve özel yayın evleri tarafından eski ve yeni öğretim programına göre hazırlanan ders kitaplarındaki ünite sonu soruları oluşturmuştur. Elde edilen bulgular neticesinde, yeni programa göre

hazırlanan ders kitaplarındaki ünite sonu değerlendirmelerinde, eski program çerçevesinde hazırlananlara göre daha fazla sayıda soru sorulduğu tespit edilmiştir. Ayrıca yeni programa göre hazırlanan kitaplardaki ünite değerlendirme sorularının eski programa göre hazırlananlara nazaran Bloom Taksonomisinin daha üst basamaklarındaki sorulardan oluştuğu sonucuna ulaşılmıştır.

Aydemir ve Çiftçi (2008), “Edebiyat Öğretmen Adaylarının Soru Sorma Becerileri Üzerine Bir Araştırma” adlı araştırmanın verilerini, 2007-2008 öğretim yılı Gazi Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi Bölümü son sınıf öğrencilerinden almıştır. 45 öğrenciden oluşan gruba üç farklı metin türü dağıtılmış ve Bloom Taksonomisini esas alarak metinlerden soru hazırlamaları istenmiştir. Yapılan uygulama sonucunda sorular Bloom taksonomisine göre tasnif edildiğinde soruların bilişsel basamaklara dağılımı; % 33 bilgi, % 26 kavrama, % 11 uygulama, % 13 analiz, % 6 sentez, % 11 değerlendirme şeklinde olduğu belirlenmiştir.

Çolak (2008), “Tarih Dersi Sınav Sorularının Bloom Taksonomisinin Bilişsel Alan Düzeyi Açısından Sınıflandırılması” adlı yüksek lisans çalışmasında, ortaöğretim kurumlarında görev yapan tarih öğretmenlerinin sınavlarda sordukları soruların Bloom Taksonomisine göre hangi bilişsel düzeyde gerçekleştiğini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada Trabzon ili sınırları içerisinde görev yapan 40 tarih öğretmeni katılımcı olarak yer almıştır. Katılımcılar ile yapılan mülakat sonuçlarına göre öğretmenlerin Bloom Taksonomisi hakkında çok fazla bilgi sahibi olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada uygulanan ve Bloom Taksonomisinin bilişsel alan basamaklarına ait soruların ayırt edilebilirliğini ölçmeyi amaçlayan testin sonucunda ise katılımcıların bu ayrımı yapamadıkları saptanmış ve daha çok alt düzey soruların hangi basamağa ait olduğunun tespitinde daha başarılı oldukları tespit edilmiştir. Yine aynı araştırma kapsamında incelenen sınav kâğıtlarındaki soruların tamamına yakınının alt düzey düşünme becerilerini ölçmeyi amaçladığı belirlenmiştir.

Güfta ve Zorbaz (2008)’ın “İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Dersi Yazılı Sınav Sorularının Düzeyleri Üzerine Bir Değerlendirme” adlı araştırmasında, ilköğretim ikinci kademe Türkçe derslerinde kullanılan yazılı sınav sorularının düzeylerinin ve bu sorular içerisinde okuduğunu anlama, dilbilgisi ve yazılı anlatım sorularının düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada 2004-2005 eğitim öğretim yılında Hatay ili merkez ilçesinde bulunan 36 ilköğretim okulundaki Türkçe öğretmenlerinden alınan 96 adet yazılı sınav kâğıdındaki sorular Bloom

Taksonomisinin basamaklarına göre incelenmiştir. Araştırma bulgularına göre Türkçe dersi yazılı sınav sorularının çoğunlukla alt düzeydeki bilişsel basamaklarda olduğu tespit edilmiştir. Okuduğunu anlama sorularının %63,02'sinin bilgi, %25,2'sinin kavrama düzeyinde olduğu, dilbilgisi sorularının %60'nın uygulama, %21,7'sinin analiz düzeyinde olduğu, yazılı anlatım sorularının ise %46,6'sının kavrama, %53,4'ünün sentez düzeyinde olduğu saptanmıştır.

Güneş (2008)'in "İlköğretim Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Kazanımları İle Ders Kitabında Önerilen Etkinliklerin Uygunluk Düzeyi (Elazığ İli Örneği)" adlı yüksek lisans çalışmasında ilköğretim okullarında uygulanmakta olan 2004 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda yer alan kazanımların, ders kitabında önerilen etkinliklere uygunluk düzeyinin öğretmen görüşleri çerçevesinde çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Betimsel tarama modeli ile gerçekleştirilen araştırmanın örneklemini Elazığ ilinde görev yapan sınıf öğretmenleri oluşturmuştur. Araştırma sonucunda, sınıf öğretmenleri beşinci sınıf sosyal bilgiler ders kitabındaki etkinliklerin programdaki kazanımlara uygun olduğu belirlenmiştir.

Şenses (2008)'in "İlköğretim 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarındaki Soruların Kapsam-Geçerlik ve Bloom Taksonomisine Göre Analizi" adlı yüksek lisans çalışmasında, 2005 MEB programına göre hazırlanan ve 2007-2008 eğitim-öğretim yılında Türkiye genelinde okutulan dört adet ilköğretim 6. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarındaki soruların kapsam geçerliği incelenmiş olup, elde edilen bulgulara göre beşinci sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarındaki soruların ders kazanımlarına uygun olduğu tespit edilmiş ve soruların kapsam geçerliğinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin Bilişsel Süreç Boyutuna göre elde edilen sonuçlara göre, ders kitaplarındaki soruların daha çok alt basamaklara yönelik olduğu anlaşılmıştır.

Akar (2009)'ın "İlköğretim 6. ve 7. Sınıf Öğrencilerine Yönelik Matematik Yetenek Testi'nin Kapsam Geçerliği" adlı çalışmasında ilköğretim altıncı ve yedinci sınıf öğrencilerine yönelik Matematik Yetenek Testi (MYT)'nin kapsam geçerliğinin araştırılması amaçlanmıştır. Betimsel bir tarama modeli olarak gerçekleştirilen çalışmanın araştırma grubunu Ankara, Eskişehir ve İzmir illerinde bulunan devlet üniversitelerinin eğitim fakültelerinde matematik alanında çalışmakta olan akademisyenler ile Eskişehir ilinde görev yapan ilköğretim matematik öğretmenleri oluşturmuştur. Araştırma sonucunda, MYT'nin genel matematik yeteneğini ölçmesi

konusunda yeterli düzeyde olduğu ve yine testin genelinde ve alt testler bağlamında kapsam geçerliğinin de yeterli düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Ayvacı ve Türkdoğan (2009)'ın “Yeniden Yapılandırılan Bloom Taksonomisine Göre Fen ve Teknoloji Dersi Yazılı Sorularının İncelenmesi” adlı araştırmasında 2008-2009 öğretim yılında altıncı sınıf fen ve teknoloji öğretmenlerinin hazırlamış olduğu 100 adet sınav kâğıdı Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, sorulan soruların düzeylerindeki dağılımın düzensiz olduğu gözlenmiştir. Bu durum öğretmenlerin Bloom Taksonomisinin bilgi ve bilişsel süreç boyutuna çok dikkat etmediklerini göstermektedir. Elde edilen bulgulara göre sorulan soruların %39'unun olgusal bilgi, %38'inin ise kavramsal bilgi boyutunda olduğu tespit edilmiştir. Bu açıdan araştırma sonuçları öğretmenlerin öğrencileri değerlendirirken, onların becerilerini etkin bir şekilde kullanmak yerine ezbere yönelttiğini göstermektedir.

Beskisiz (2009)'ın “Beşinci Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenme Stillerine Göre Sosyal Bilgiler Dersinde Sordukları Soru Türleri ve Bilişsel Düzeylerinin İncelenmesi” adlı yüksek lisans çalışmasının amacı, ilköğretim beşinci sınıf öğretmenlerinin öğrenme stillerine göre sosyal bilgiler öğretiminde yer verdikleri soru türlerini ve bu soruların bilişsel düzeylerini belirlemektir. Çalışmanın araştırma grubunu Mersin ili Tarsus ilçesindeki 20 devlet okulunda görev yapan 63 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre, öğretmenlerin sınıflarında en fazla odaklayıcı sorulara en az ise destekleyici sorulara yer verdikleri saptanmıştır. Ayrıca soruların bilişsel düzeylerinin incelenmesi sonucunda da öğretmenlerin sordukları soruların yarısından fazlasının hatırlama basamağında olduğu belirlenmiştir.

Çevik (2009)'ın “İlköğretim II. Kademe Sosyal Bilgiler Dersi Öğretmenlerinin Yazılı Sınav Soruları İle Seviye Belirleme Sınavı Sorularının Programa Uygunluğunun İncelenmesi” adlı çalışmasında, Seviye Belirleme Sınavı ile öğretmenlerin yazılı sınav sorularının MEB ilköğretim sosyal bilgiler dersi altıncı ve yedinci sınıf öğretim programlarına uygunluğunun incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada Niğde ili şehir merkezinde yer alan 23 ilköğretim okulunda 2007-2008 öğretim yılında sorulan toplam 4231 adet yazılı sınav sorusu ile 2008 yılı altıncı ve yedinci sınıf SBS soruları analiz edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, katılımcıların hazırlamış olduğu yazılı sınav sorularının kazanımlarına dağılımına uygunluk göstermediği tespit edilmiştir. Ayrıca SBS sorularının da programda yer

alan kazanımların tamamını ölçebilecek derecede yeterli olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Köğce ve Baki (2009)'nin "Matematik Öğretmenlerinin Yazılı Sınav Soruları ile ÖSS Sınavlarında Sorulan Matematik Sorularının Bloom Taksonomisine Göre Karşılaştırılması" adlı çalışmasında, ÖSS matematik soruları ile farklı türdeki ortaöğretim kurumlarında çalışan matematik öğretmenlerinin yazılı sınavlarda sordukları soruları Bloom Taksonomisine göre karşılaştırılması amaçlanmıştır. Doküman incelemesi tekniği kullanılan çalışmada, 1995-2004 yılları arasında yapılan ÖSS'de yer alan 290 adet matematik sorusu ile Trabzon ilinde görev yapmakta olan öğretmenlerin 2003-2004 ve 2004-2005 öğretim yıllarında yazılı sınavlarda sordukları toplam 959 sorunun seviyeleri Bloom Taksonomisine göre incelenmiştir. Genel Lise, Anadolu Lisesi, Fen Lisesi, Teknik ve Çok Programlı Lise Ticaret Meslek Lisesinde görev yapan matematik öğretmenleri çalışmada katılımcı olarak yer almıştır. Elde edilen bulgulara göre, Genel Lise, Teknik Lise, Çok Programlı Lise ile Ticaret Meslek Lisesi matematik sınavlarında ÖSS'ye göre daha düşük bilişsel seviyede sorular sorulduğu tespit edilmiştir. Anadolu Lisesi ve Fen Lisesi'nde matematik öğretmenlerinin sordukları soruların ÖSS matematik sorularına daha yakında düzeyde oldukları saptanmıştır

Kılıç (2010), "Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Tarih Konuları İle İlgili Soru Sorma Becerilerinin Bloom Taksonomisine Göre Değerlendirilmesi" adlı yüksek lisans çalışmasında sosyal bilgiler öğretmenlerinin tarih konuları ile ilgili sordukları soruların türlerine göre ve Bloom Taksonomisinin basamaklarına göre değerlendirmeyi amaçlamıştır. Araştırmada İstanbul ili sınırları içinde görev yapan 87 sosyal bilgiler öğretmeni tarafından sorulan soruların yapılandırmacı yaklaşımdan uzak ve bilgi ağırlıklı sorular olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin sordukları soruların türlerinin çoktan seçmeli soruların yanında bilişsel düzeyin üst basamaklarına hitap eden uzun cevaplı soruların da sorulduğu anlaşılmıştır. Ancak uzun cevaplı soruların önemli bir kısmının cevaplarının öğretmen tarafından sınırlandırıldığı tespit edilmiştir.

Coşar (2011), "İlköğretim Altıncı Sınıf Matematik Dersi Çalışma Kitabındaki Soruların Kapsam Geçerlik ve Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin Bilişsel Süreç Boyutuna Göre Analizi" adlı yüksek lisans çalışmasında doküman inceleme yöntemiyle altıncı sınıf matematik kitabındaki soruları kapsam geçerliğine göre ve

Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin Bilişsel Süreç Boyutuna göre incelemiştir. 2005 MEB programına göre hazırlanan 2009-2010 eğitim-öğretim yılında Manisa ili Alaşehir ilçesinde okutulan ilköğretim altıncı sınıf matematik çalışma kitabı araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. 729 sorunun incelendiği çalışmanın sonucunda soruların tamamının öğretim programında yer alan hedef ve kazanımlara uygun olduğu saptanmış ve soru sayılarına bakıldığında da çalışma kitabının kapsam geçerliğinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Aynı çalışmanın Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin bilişsel süreç boyutu açısından elde edilen verilerine göre çalışma kitabındaki soruların %70'inin uygulama basamağındaki sorular olduğu tespit edilmiştir.

Çalışkan (2011)'in, "Öğretmenlerin Hazırladığı Sosyal Bilgiler Dersi Sınav Sorularının Değerlendirilmesi" adlı çalışmasında sosyal bilgiler öğretmenlerinin hazırladığı sınav soruları Bloom Taksonomisine göre analiz edilmiş ve soruların ölçtüğü bilişsel düzeyler değerlendirilmiştir. Doküman incelemesi yöntemi kullanılan araştırmanın örneklemini Ankara ilinde 10 ilköğretim okulunda görev yapan sosyal bilgiler öğretmenleri oluşturmuştur. Çalışmanın sonuçlarına göre, sosyal bilgiler öğretmenlerinin altıncı ve yedinci sınıf sosyal bilgiler dersi sınav sorularının ölçtüğü bilişsel düzey eski ve yeni program esas alınarak karşılaştırıldığında; eskiye nazaran bilgi düzeyindeki sorularda bir azalma; kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme düzeyi sorularında ise önemli derecede artış olduğu tespit edilmiştir.

Tolan (2011)'in "Seviye Belirleme Sınavı (SBS) Sorularının Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programına Uygunluğu ve Bloom Taksonomisine Göre İncelenmesi" adlı çalışmasında, doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. 2008-2010 yıllarında sorulan tüm altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf SBS Fen ve Teknoloji soruları ile Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programında yer alan tüm ünite kazanımları çalışmanın verilerini oluşturmuştur. Toplamda 600 kazanım ve 142 SBS sorusunun incelendiği çalışmanın sonuçlarına göre, SBS'deki soru sayısının kazanımları ölçmede yetersiz olduğu, SBS'deki soruların öğretim programındaki kazanımları ölçmeye yönelik olmasına rağmen, kazanımları elde etme düzeyini ölçme amacından uzak olduğu belirlenmiştir. Bloom Taksonomisine göre yapılan analizlerde ise, SBS'deki soruların bilgi ve kavrama gibi alt düzeylerde olduğu, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme düzeylerinde sorulara fazla yer verilmediği tespit edilmiştir.

Gökler (2012)'in, "İlköğretim İngilizce Ders Hedefleri Kazanımları SBS Soruları ve Yazılı Sınav Sorularının Yeni Bloom Taksonomisine Göre Değerlendirilmesi" adlı yüksek lisans çalışmasında, 2006 yılında güncellenen İngilizce dersi öğretim programı sekizinci sınıf hedefleri ve kazanımları 2009 yılı itibariyle SBS kapsamına alınan İngilizce soruları ve Düzce ilinde 2010-2011 eğitim öğretim yılının ilk döneminin sonunda İngilizce öğretmenlerinin uyguladığı sınavlardaki soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Toplam 747 sınav kâğıdı çalışmanın verilerini oluşturmuştur. Çalışma sonuçları, hedefler, kazanımlar, SBS soruları ve yazılı sınav sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin basamaklarına göre alt düzey bilişsel basamaklarda yoğunlaştığını göstermiştir. Ayrıca çalışmada taksonominin bilgi boyutundaki basamaklardan üstbilişsel bilgiye sadece hedeflerde yer verildiği, SBS sorularında ve öğretmenlerin hazırladığı sınav sorularında bu bilgi türüne yer verilmediği tespit edilmiştir.

Kılıç (2012)'in "Sınıf ve İlköğretim Matematik Öğretmenlerinin Tercih Ettikleri Soru Türlerinin İncelenmesi" adlı çalışmasında öğretmenlerin sınıf içi uygulamaları sırasında hangi tür soruları tercih ettiklerinin ve bunun yanında hangi tür soruları ihmal ettiklerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışma kapsamında üç ilköğretim matematik öğretmeni ve üç sınıf öğretmenin 1200 dakikalık matematik derslerinin videoları incelenmiştir. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre, öğretmenlerin en çok kısa cevap gerektiren soruları tercih ettiği, uzun cevap ve derin kavrayış gerektiren soruları ise ihmal ettiği tespit edilmiştir. Bunun yanında öğretmenlerin kullandıkları soru türleri ile ilgili alışkanlıkları olduğu ve birkaç soru türünde yoğunlaştıkları belirlenmiştir.

Yiğittir ve Çalışkan (2013)'in "Seviye Belirleme Sınavında (SBS) Sosyal Bilgiler Alanında Sorulan Soruların Kapsam Geçerliği Açısından İncelenmesi" adlı araştırmasının verilerini 2008-2011 yılları arasında SBS'de sorulan sosyal bilgiler soruları oluşturmuştur. Elde edilen veriler oluşturulan belirtke tablosuna aktararak analiz edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda, SBS'deki altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf sosyal bilgiler alanı sorularının yıllara göre öğretim programıyla kapsam geçerliğini kısmen sağladığı tespit edilirken, bazı ünitelerden hiç soru sorulmadığı bazı ünitelerden ise gereğinden fazla soru sorulduğu saptanmıştır.

Evirgen (2013)'in "İlköğretim Altıncı Sınıf Matematik Müfredatındaki Kazanımların Öğrenci ve Öğretmenlere Göre Zorluk Derecelerinin Değerlendirilmesi" adlı

çalışmasında ilköğretim altıncı sınıf matematik öğretim programındaki kazanımların öğrenci ve öğretmenler açısından zorluk derecelerinin araştırılması amaçlanmıştır. Betimsel tarama olarak tasarlanan çalışmanın araştırma grubunu 2011-2012 eğitim-öğretim yılında Ankara ilinin Polatlı ilçesinde öğrenim gören 400 yedinci sınıf öğrencisi ve okullarda görev yapan 25 matematik öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmanın sonuçlarına göre, devlet okulunda öğrenim gören öğrencilerin özel okul öğrencilerine göre kazanımları daha kolay bulduğu, aile eğitim seviyesi yüksek kardeş sayısı az olan öğrencilerin kazanım puanlarının daha yüksek olduğu tespit edilirken öğretmenlerden elde edilen verilerin analizi sonucunda da öğrencilerin bazı kazanımlarda zorlandıkları belirlenmiştir.

Kasar (2013)'in "Matematik Derslerinde Alternatif Çözüm Yollarına ve Farklı Soru Türlerine Ne Ölçüde Yer Verilmektedir?: Sınıf İçi Uygulamalardan Örnekler" adlı yüksek lisans çalışmasında matematik dersi sınıf içi uygulamalarında öğretmenlerin farklı soru türlerine ve alternatif çözüm yollarına ne ölçüde başvurduklarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada Gaziantep ilindeki farklı okullarda görev yapan dört sınıf öğretmeni ve dört matematik öğretmeni katılımcı olarak yer almıştır. Katılımcıların matematik derslerinde sınıf içi uygulamaları bir öğretim yılı boyunca belirli aralıklarla kayıt altına alınmış ve bu kayıtların çözümlenmesi ile veriler elde edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarında açık uçlu sorulara çok az sıklıkta yer verdikleri ve alternatif çözüm yollarına yeterli derecede yer vermedikleri tespit edilmiştir.

Kablan, Baran ve Hazer (2013)'in "İlköğretim Matematik 6-8 Öğretim Programında Hedeflenen Davranışların Bilişsel Süreçler Açısından İncelenmesi" adlı çalışmasında ilköğretim matematik öğretim programında hedeflenen davranışların Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin bilişsel süreç boyutundaki basamaklarına göre değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırma bulgularına göre, altıncı ve sekizinci sınıf düzeyinde daha çok anlama basamağı ağırlıklı davranışlar bulunurken, yedinci sınıf düzeyinde ise uygulama basamağı ağırlıklı davranışlar bulunmaktadır. Ayrıca her sınıf düzeyinde üst düzey bilişsel seviyedeki davranışların sayısının az olduğu tespit edilmiştir.

Özer (2013) "Seviye Belirleme Sınavı (SBS) 2010 6. Sınıf Fen ve Teknoloji Alt Testi Maddelerinin Geçerli Kazanımları Ölçme Derecelerinin Belirlenmesi" adlı çalışmada 2010 yılında uygulanan SBS'deki altıncı sınıf fen ve teknoloji alt testi

maddelerinin belirtilen üniteadaki kazanımı karşılayıp karşılayamadığını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada elde edilen bulgular çerçevesinde fen bilgisi öğretim programında yer alan kazanımları ölçmek amacıyla yazılmış olan 2010 SBS altıncı sınıf fen ve teknoloji alt testi maddelerinin amacına hizmet edemediği ve dolayısıyla da kapsam geçerliğinin düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Eroğlu ve Sarar Kuzu (2014)'nin “Türkçe Ders Kitaplarındaki Dilbilgisi Kazanımlarının ve Sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre Değerlendirilmesi” adlı araştırmasında, MEB yayınlarının 2012 yılında çıkardığı altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf Türkçe Öğretmen Kılavuz Kitabı'nda yer alan dilbilgisi kazanımlarının ve Öğrenci Çalışma Kitabı'ndaki dilbilgisi sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisi basamaklarına göre dağılımının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda, çalışma kitabındaki dilbilgisi sorularının %60,02'sinin hatırlama ve anlama seviyelerinde %40,98'inin ise uygulama seviyesinde olduğu belirlenmiştir. Öğretmen Kılavuz Kitabı'ndaki dilbilgisi kazanımlarının ise %54,7'sinin hatırlama ve anlama, %45,3'nün ise uygulama seviyesinde olduğu tespit edilmiştir.

Demir (2015)'in “Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre 2005 Yılı Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda Yer Alan Kazanımlar ve Seviye Belirleme Sınav Soruları” adlı çalışmasında, Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nın genel amaçları, kazanımları ve SBS'de sorulan sosyal bilgiler sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisi açısından dağılımının belirlenmesi amaçlanmıştır. Nitel durum incelemesi yolu ile gerçekleştirilen araştırmanın sonuçlarına göre, Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'ndaki kazanımların taksonominin basamakları açısından en yüksek oranın anlama basamağına ait olduğu ve yine kazanımların çoğunun alt düzey basamaklara karşılık geldiği tespit edilmiştir.

Özdemir, Altıok ve Baki (2015)'nin “Bloom'un Yenilenmiş Taksonomisine Göre Sosyal Bilgiler Öğretim Programı Kazanımlarının İncelenmesi” adlı çalışmasında, 2005-2006 yılından itibaren uygulanmaya başlayan 4-7. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Programı'ndaki bilişsel alanın kapsamına giren kazanımların Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin bilgi ve bilişsel süreç boyutunun hangi basamağına karşılık geldiğinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Nitel araştırma modeline göre tasarlanan çalışmada veriler doküman incelemesi yoluyla toplanmıştır. Elde edilen bulgulara

göre, programdaki kazanımların çoğunlukla bilgi boyutunda kavramsal bilgi, bilişsel süreç boyutunda ise anlama basamağında olduğu tespit edilmiştir.

2.3.2 Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Gallagher ve Aschner (1963)'in sınıfta sergilenen düşünme tekniklerini saptamak ve tanımlamak için yaptıkları çalışmada sınıfta işlenen dersin temelini öğretmenin sorduğu hatırlama düzeyindeki sorular ve öğrencilerin bu sorulara verdikleri cevaplar üzerine kurulu olduğu saptanmıştır. Ayrıca öğretmenlerin sınıfta sordukları yüksek bilişsel seviye sorularındaki %5'lik artışın öğrencilerin bu sorulara verdikleri cevapları %40 oranında arttırdığı saptanmıştır.

Gall (1970), 1912 ile 1970 yılları arasında öğretmen soruları ile ilgili yapılan çalışmaları incelemiş ve araştırmada elli yıllık dönemde öğretmen sorularında fazla bir değişiklik olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmen sorularının %60'ının bilgi seviyesinde, %20'sinin düşünmeyi gerektiren, geriye kalan %20'sinin ise diğer amaçlara yönelik sorular olduğunu belirtmiştir.

Fast (1974), lise kimya dersi başarısını ölçmek için kullanılan ve kendisinin de komisyon üyeliğini yaptığı ACS-NSTA isimli testleri Bloom'un bilişsel alan basamaklarına göre sınıflandırmıştır. Toplam 955 soru taksonomiye göre sınıflandırılmış ve soruların %40'ı bilgi, %25'i kavrama ve uygulama ve %10'u ise analiz basamağına karşılık geldiği belirlenmiştir. Bu bağlamda testlerdeki soruların çoğunlukla alt düzey bilişsel seviyeleri ölçecek nitelikte olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Risner (1987) beşinci sınıf kimya ders kitaplarından seçilen konu sorularının bilişsel seviyesi ile hangi konularda üst düzey soruların üzerinde durulduğu ve konulardaki soruların bilgi düzeyindeki ve daha üst düzeylerdeki dağılımı arasındaki farklılıkları araştırmıştır. Araştırmanın verileri Alabama, Kaliforniya, Tennessee ve Teksas eyaletlerinde kullanılan beş tane beşinci sınıf fen bilgisi dersi kitabının her birinden rastgele seçilen 100 sorudan, toplam 500 sorudan toplanmıştır. Çalışmanın sonucunda; incelenen toplam 500 sorunun 304'ü (%61) bilgi düzeyi, 169' u (%34) kavrama düzeyi iken; sadece 26 tanesinin (%5) uygulama düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Analiz ve sentez düzeyine ait sorulara rastlanmazken; değerlendirme

düzeyine ait sadece 1 tane soru bulunmuştur. Ders kitaplarının kavrama düzeyindeki soruları diğer düzeydeki sorulara oranla oldukça fazla içerdiği tespit edilmiştir.

Wilen (1991) çalışmasında öğretmenlerin cevapları, bilginin aynen tekrarını gerektiren sorular sorma konusunda oldukça ısrarcı olduklarını belirtmiştir. Ayrıca düşük bilişsel düzeyli sorulara ders kitaplarında ve sınavlarda oldukça fazla oranda yer verildiğini ifade etmiştir.

Whittington (1993)'ın öğretimin bilişsel seviyesinin ölçülmesi ile ilgili çalışmasında Ohio State Üniversitesi Ziraat Fakültesi'nin 213 öğretim üyesinden 10 tanesi örneklem seçilmiştir. Çalışmada öğretim üyelerinin ders anlatımı için seçtikleri hedeflerde ve uyguladıkları sınavlarda taksonominin bilişsel alanının hangi basamağını kullandıklarını belirlemek amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda Bloom tarafından geliştirilen altı basamaklı bilişsel alan taksonomisi bu çalışmada dört basamaklı (hatırlama, işlem, yaratma ve değerlendirme) bir şekle dönüştürülmüştür. Bu dört basamaklı taksonomiye göre yapılan değerlendirmeler sonucunda öğretim üyeleri tarafından ders anlatımı için belirlenen hedeflerin işlem düzeyinde, sınavlarda sorulan soruların ise hatırlama ve işlem düzeyinde, hem hedeflerin hem de sorulan soruların çok azının yaratma ve değerlendirme düzeyinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Alexander ve diğerleri (1994) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerden bir okuma metnine yönelik sorular hazırlamaları istenmiştir. Sorular öğrenme-öğretme sürecinde konunun anlaşılması için önemli bir unsur olmasına rağmen, öğretmenlerin hazırlamış oldukları soruların büyük çoğunluğunun alt düzey bilişsel seviyede olduğu tespit edilmiştir.

Barnette, Orletsky ve Sattles (1994), öğretmenlerin sınıftaki soru sorma davranışlarını değerlendirmeye yönelik yaptıkları araştırmada, öğretmenlere bireysel olarak ve iş arkadaşları sayesinde yardımcı olarak onların sınıftaki soru sorma becerilerini geliştirmeye yönelik tasarlanmış araştırmada QUILT (Öğrenme ve Düşünmeyi Geliştirmek için Soru Sorma ve Anlama) adındaki programı uygulamışlardır. QUILT programı katılımcı bilgilerinin, tutumlarının ve sınıf davranışlarının değerlendirilmesinin yanı sıra etkililiği değerlendirmek için geniş bilgi toplanmasını ve incelenmesini de kapsamaktadır. Araştırmada QUILT programı öğretmenin sınıftaki soru sorma davranışlarının değerlendirilmesinde kullanılmıştır.

Araştırmada sınıf gözlemi, öğretmenin bilgilerinin ve tutumunun ön ve son QUILT değerlendirmesi, sınıftaki soru sorma uygulamaları, videoya çekilmiş gözlem ve öğretmen davranışları kodlaması incelenmiştir. Araştırmada elde edilen bulgulara göre öğretmen davranışının QUILT programından olumlu bir şekilde etkilendiği tespit edilmiştir.

Blank Libra (1997) gazetecilik röportaj uygulamaları sorularında eleştirel düşünmeyi öğretmenin aşılması gerekliliğini araştırmak amacıyla yaptığı çalışmasında Bloom'un Bilişsel Alan Taksonomisi hakkında ayrıntılı bilgi verilmiş ve bu taksonomi kullanmanın gazetecilik öğrencilerinin soru sorma yeteneklerini geliştirmeyi kolaylaştıracağı ortaya konulmuştur.

Filippone (1998), öğretmenlerin sınıflarında eleştirel düşünmeyi artırmaya yönelik sordukları soru türlerini incelemiştir. Araştırmada okul öncesi eğitimi temsilen 12 öğretmenden 3 tane okuma etkinliğini kaydetmeleri istenmiştir. Kayıtlar incelenmiş ve sorulan soruların türlerine göre düşük bilişsel seviye veya yüksek bilişsel seviye olmak üzere iki grupta değerlendirilmiştir. Sonuçlara göre öğretmenlerin, öğrencilerin eleştirel düşüncelerine yardımcı olması amacıyla sorulan soruların türlerini çeşitlendirdikleri saptanmıştır. Araştırma bulguları yüksek bilişsel seviyedeki soruların yüzdesinin, düşük bilişsel seviyedeki soruların yüzdesinden önemli oranda yüksek olduğunu göstermiştir.

Rawadieh (1998), 'Ürdün'de Kullanılan Lise Sosyal Bilimler Çalışma Kitaplarındaki Soruların Bloom Taksonomisine Göre Bilişsel Seviyelerinin İncelenmesi' adlı çalışması, Ürdün'deki lise Sosyal Bilimler çalışma kitaplarında kullanılan soruların bilişsel seviyelerinin tanımlanması ve analiz edilmesi amacıyla yapmıştır. Çalışmada 822 soru Bloom Taksonomisine dayalı olarak sınıflandırılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre, soruların %35'inin bilgi, %48'inin kavrama, %1'inin uygulama olmak üzere toplamda %84'ünün alt düzey düşünme becerilerine hitap ettiğini; %9'u analiz, %4'ü sentez, %3'ü değerlendirme olarak toplamda %16'sının da üst düzey düşünmeye yönelik olduğunu göstermiştir.

Aviles (2000)'in, "Eğitim Hedeflerindeki Eleştirel Düşünmenin Bloom Taksonomisi Açısından Test Edilmesi ve Öğretilmesi" adlı çalışmasında eleştirel öğretme ve öğrenmenin önemi vurgulanmış ve eleştirel düşünme becerisinin geliştirilebilmesi için Bloom Taksonomisi'nden yararlanılması gerektiği belirtilmiştir. Bu çalışmada

araştırmacı eleştirel düşünme becerisinin geliştirilmesine yardımcı olacağını düşündüğü örnek sorulardan oluşan testler hazırlamıştır.

Risner, Nicholson ve Webb (2000), çalışmalarında Sosyal Bilimler ders kitaplarında yer alan soruların Bloom Taksonomisine göre hangi basamakta yer aldığını belirlemeyi amaçlamışlardır. ABD'nin Alabama, Kaliforniya ve Teksas eyaletlerindeki okullarda kullanılan kitap serilerinden iki tanesi seçilmiş ve bu kitaplardan rastgele seçilen 100 soru Bloom Taksonomisinin basamaklarına göre sınıflandırılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre HBJ yayınlarının ders kitabında Macmillan yayınlarının ders kitaplarına oranla çok daha fazla üst düzeyde sorulara yer verildiği tespit edilmiştir. Bu iki yayınevine ait ders kitaplarının toplam %38 bilgi, %16 kavrama,%15,5 uygulama, %9,5 analiz, %4,5 sentez ve % 16,5 değerlendirme düzeyinde sorular içerdiği belirlenmiştir.

Takona (1999)'un yaptığı çalışmada Kenya Moi Üniversitesinin yedi fakültesinde 1989-1990 ve 1994-1995 akademik yıllarında öğretim üyelerinin uyguladığı sınavlar Bloom Taksonomisine göre incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğretim üyelerinin sınavlarında kullandıkları soruların bilişsel alanın alt basamaklarında yer aldığı belirlenmiştir. Bu durumun öğrencinin düşünme becerisinin gelişimini olumsuz etkilediği, mezun olan öğrencilerin niteliğinin ve üniversite eğitiminin gözden geçirilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Whittington (2000)'ın “Üniversite Öğrencilerinin Bilişsel Seviyelerinin Belirlenmesinde Sesli Düşünme Kurallarının Kullanımı” adlı çalışmasında Amerika'daki bir üniversitenin ziraat fakültesindeki profesörlerin hangi bilişsel düzeyde öğretim yaptıklarıyla öğrencilerin hangi bilişsel düzeyde faaliyet gösterdiklerinin karşılaştırılması amaçlanmıştır. Fakültedeki 16 profesörden 4'ü örneklem olarak seçilmiş ve profesörlerin derslerine katılarak öğretmen etkinlikleri Bloom Taksonomisine göre sınıflandırılmıştır. Araştırma sonucunda, profesörlerin derslerinde çoğunlukla bilgi düzeyinde etkinliklere yer verdiği, üst düzey etkinliklere ise çok az yer verdikleri belirlenmiştir.

Tsaparlis ve Zoller (2003)'in “Kimya Dersi Sınavlarında Sorulan Soruların Yüksek ve Düşük Seviyeli Bilişsel Becerilerinin Değerlendirilmesi” adlı araştırmasında Yunanistan ve İsrail'de kolej öğrencilerinin düşük ve yüksek bilişsel seviyeli öğrenmeleri incelenmiştir. Örneklem için iki grup Yunanistan'dan bir grup ise

İsrail’den seçilmiştir. Elde edilen bulgular neticesinde Öğrencilerin düşük ve yüksek bilişsel seviyeli sorulardan oluşan sınavlarda gösterdikleri performansta farklılıklar bulunmaktadır. Sınavdan önce uygulanan ankette, sınıftaki başarılı öğrencilerin, tercihlerini yüksek bilişsel seviyeli sorulardan yana bildirmelerine rağmen düşük bilişsel seviyeli sorulara cevap verdikleri tespit edilmiştir.

Jensen ve diğerleri (2006), ”Çoktan Seçmeli Sınav Soruları Oluşturmak İçin Karşılıklı Öğretme Stratejisi Kullanımı: Amerikalı Biyoloji Öğretmeni” adlı çalışmalarında sınıfta uygulanan testlerin öğretmen ve öğrenciler için zevkli olmamasına rağmen çoğu öğretim deneyimlerinin çekirdeğini oluşturduğunu belirtmişlerdir. Bazı okullarda ölçme ve değerlendirme etkinlikleri önemsenmediği halde pozitif sonuçlar elde edilebileceği, bunun yanında sınav yapmadan yüksek başarı elde eden okulların başarısının sadece üstün yetenekli öğrencilerin başarısı olduğu araştırmacılar tarafından ortaya konmuştur. Öğretmenlerin birçok nedenden dolayı sınav yapabildiklerini; ancak önemli olan üç noktanın şöyle sıralanabileceğini açıklamışlardır. Bunlar; 1. Öğrencilerin öğrenmelerini ilerletme ve öğrencileri motive etme, 2. Derecelendirme yapmak için bilgi üretmek, 3. Yöneticilere, finansal destek verenlere ve ailelere, öğrencilerin öğrenmeleri için kanıt oluşturmaktır.

Davila ve Talanquer (2010), yaptıkları çalışmada 3 adet genel kimya ders kitabındaki konu sonu sorularının ve problemlerinin bilişsel düzeyini Bloom Taksonomisine göre incelemişlerdir. Çalışmanın sonucunda kitaplarda yaklaşık olarak %35 ile %45 oranında uygulama düzeyindeki, %30 ile %40 oranında analiz düzeyindeki, %10 ile %15 oranında bilgi ve kavrama düzeyindeki sorulara yer verildiğini tespit etmişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre sentez ve değerlendirme düzeyindeki sorulara %5ten daha az oranda yer verildiği belirlenmiştir.

Stears ve Gopal (2010) tarafından yapılan “Fen Bilgisi Derslerinde Alternatif Stratejilerin Keşfedilmesi” adlı çalışmada öğrencilerin bilgilerinin her zaman geleneksel ölçüm araçları ile ölçülemeyeceği vurgulanmış ve öğrencilerin zihinlerinde oluşturdukları bilgileri ölçmek için farklı ölçme ve değerlendirme tekniklerinin kullanılması gerektiği belirtilmiştir. Araştırmada altıncı sınıflara uygulanan alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin etkisi araştırılmış ve öğrencilerin fen bilgisi derslerinde bu tekniklerin kullanılmasıyla daha iyi öğrendikleri saptanmıştır.

Sultana (2010) “Eğitimciler Üzerine Yenilenmiş Bloom Taksonomisi İle İlgili Bir Çalışma” adlı araştırmasında ölçme ve değerlendirme alanında öğrenim gören 123 öğretmen adayı örneklem olarak seçilmiştir. Öğretmen adayları iki gruba ayrılarak bir gruptan içeriğin diğer gruptan ise hem içeriğin hem de soru maddelerinin sınıflandırılması istenmiştir. Araştırma sonucuna göre her iki grupta öğrencilerin çoğunluğunun içeriği yanlış sınıflandırdığı, soru maddelerini sınıflandıran grubun ise çoğunlukla alt bilişsel düzeydeki soruları doğru sınıflandırabildikleri belirlenmiştir.

Tienken, Goldberg ve Dirocco (2010), tarafından yapılmış “Soru Sorma” adlı çalışmada 2001-2007 öğretim döneminde ABD’nin New York ve New Jersey eyaletlerindeki 13 okulda görev yapan 98 öğretmenin düşük ve yüksek seviyeli soruları incelenmiştir. 4 yıl ve daha üzeri deneyimi olan öğretmenlerin sayısı 60, daha az olanların sayısı ise 38’dir. Toplamda 2363 soru incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, üretken soruların %32’si deneyimli öğretmenler tarafından %15’i ise görevine yeni başlamış öğretmenler tarafından kullanıldığı tespit edilmiştir.

Khan ve Inamullah (2011), “İkinci Kademe Okullarında Kullanılan Düşük ve Üst Düzeydeki Sorular Üzerine Bir Araştırma” adlı çalışmada ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin öğretim sürecinde sordukları soruları Bloom Taksonomisine göre incelemişlerdir. Araştırma kapsamında düşük ve yüksek seviyeli sorular ele alınmıştır. Araştırmanın örneklemini Working Folks Grammar Okulu ve Peshawar Kolejindeki görev yapan öğretmenler oluşturmuştur. Farklı derslere giren 20 öğretmen tesadüfi şekilde seçilmiştir. 267 sorunun incelenmesi sonucunda, %67’si bilgi, %23’ü kavrama, %7’si uygulama, %2’si analiz, %1’i sentez basamağında olduğu, değerlendirme basamağındaki sorulara ise hiç yer verilmediği tespit edilmiştir.

Coleman (2013) doktora çalışmasında, eğitim reformları sonucunda farklı öğretim stratejilerinin benimsenmesinin müzik eğitime katkısını araştırmıştır. Bu çalışmada çoklu araştırma tekniği kullanılmış ve 10 farklı okuldan seçilen müzik öğretmeniyle yürütülmüştür. Yenilenmiş Bloom Taksonomisi ile çalışmaya katılan öğretmenlerin öğretim pratiği değerlendirilmiştir. Müzik eğitiminde kullanılan öğretim programı temalar ve ana hat kavramları oluşturularak öğretmenlerin eğitim stratejileri Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre ele alınmıştır. Çalışmanın sonucunda standartlara dayalı üstbilişsel öğretim stratejisinin öğretmenlerin kendi sınıflarında

kullanmasıyla birlikte öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve bedensel becerilerinin gelişmesine yardımcı olabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

2.3.3 Alanyazın Taramasının Sonucu

Yapılan alanyazın taraması sonucunda öğretmenlerin hazırladıkları sınavlarla ilgili Türkçe, tarih, fen bilgisi, matematik ve sosyal bilgiler derslerinde çalışmaların yapıldığı belirlenmiştir. Öğretmen yapımı sınavlarla ilgili araştırmalar incelendiğinde araştırmaların Bloom Taksonomisi, soru türleri, kapsam geçerliği ve merkezi sınavlarda sorulan sorular ile öğretmenlerin hazırladıkları soruların karşılaştırılması konuları üzerine yoğunlaştığı tespit edilmiştir. Araştırma sonuçlarına bakıldığında, öğretmen yapımı sınavlardaki soruların genelde Bloom Taksonomisinin bilgi ve bilişsel süreç boyutlarındaki basamakların alt düzeylerinde olduğu belirlenmiştir. Bunun yanında öğretmen yapımı sınavlardaki soruların öğretim programlarındaki kazanımları sağlayıp sağlamadığı konusundaki çalışmalarda soruların programlardaki kazanımları yeterli derecede karşılamadığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Buradan hareketle öğretmen yapımı sınavlardaki soruların kapsam geçerliğinin düşük olduğu açıktır. Sınavlarda kullanılan soru türlerinin incelendiği araştırmalarda öğretmenlerin çoğunlukla çoktan seçmeli sorulara yer verdikleri ve soruların öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirmelerine fazla katkı bulunmadıkları saptanmıştır (Beskisiz, 2009; Kasar, 2013; Khan ve Inamullah, 2011; Kılıç, 2010; Kılıç, 2012; Tolun, 2011).

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin hazırlamış oldukları sınavlardaki soruların türlerinin, öğretim programındaki kazanımları karşılama durumlarının ve Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin bilişsel süreç boyutu ve bilgi boyutunun hangi basamaklarına karşılık geldiğinin betimlenmesi amacıyla hazırlanan bu çalışmanın alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, örnekleme (araştırma grubu), araştırmada kullanılan veri toplama teknikleri, verilerin toplanması, verilerin analizi ve geçerlik ve güvenirlik çalışması süreçlerine yer verilmiştir.

3.1 ARAŞTIRMANIN MODELİ

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin hazırlamış oldukları sınavlarda hangi tür sorulara yer verdiklerinin araştırılması, soruların öğretim programında yer alan kazanımları karşılama durumlarının belirlenmesi ve bu soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin bilişsel süreç ve bilgi boyutlarının hangi basamağı ile ilgili olduğunun tespit edilmesinin amaçlandığı bu araştırma nitel bir araştırma olarak tasarlanmış ve betimsel tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Betimsel tarama modeli, araştırma problemi ile ilgili mevcut durumu ortaya koymayı, tasvir etmeyi ve problemi anlamayı amaçlayan ve hem nicel hem de nitel araştırmalarda kullanılan modeldir (Arıkan, 2011). Betimleme; olayları, objeleri ve problemleri anlama ve açıklamada ilk aşamayı oluşturur. Bilimsel faaliyetler, olayların ve problemlerin betimlenmesiyle başlar. Betimleme sayesinde olayları ve problemleri iyi anlayabilme, gruplayabilme olanağı sağlanır ve aralarındaki ilişkiler belirlenmiş olur (Kaptan, 1998). Betimsel tarama modeli ile elde edilen veriler, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Analiz sonucunda elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmak temel amaçtır (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Nitel araştırmalar gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül

bir biçimde ortaya konulmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırmalardır (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Araştırmanın verilerini öğretmen yapımı sınavlar oluşturduğundan nitel araştırma yöntemlerinden olan doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Doküman analizi, içerik çözümlemesiyle bir metnin, belgenin özelliklerinin sayısallaştırılarak incelenmesini sağlayan yöntemdir (Karasar, 2003). Nitel araştırmalarda doğrudan gözlem ve görüşmenin mümkün olmadığı durumlarda, araştırmanın problemi ile ilişkili görsel veya yazılı materyaller de kullanılabilir. Bu açıdan bakıldığında doküman analizi tek başına bir veri toplama metodu olarak kullanılmasının yanında diğer metotlarla birlikte de kullanılabilir. (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin 2013-2014 eğitim öğretim yılında beşinci, altıncı ve yedinci sınıf öğrencilerine uygulamış oldukları sınavlardaki sorular araştırmanın verilerini oluşturmuştur. Bu sorular, üzerinde herhangi bir değişiklik yapılmadan kullanılan soru türleri, kapsam geçerliği ve Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin bilişsel süreç ve bilgi boyutu kapsamında analiz edilmiştir.

Yapılandırmacı eğitim anlayışıyla birlikte öğretmenlerin sınavlarda sordukları sorularda birtakım değişiklikler meydana gelmiştir. Yeni anlayışa göre öğretmenlerin öğretim sürecinde kullandıkları soruların öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirecek şekilde kullanılması ve tek tip soru yerine farklı soru türlerine yer verilmesi gerekmektedir (Gagnon ve Colloy, 2000). Öğrencilerin edindikleri bilgilerin değerlendirilmesinde ve üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesinde farklı soru türlerinin kullanılmasının öneminden dolayı araştırmada öğretmen yapımı sınavlar öncelikle kullanılan soru türlerine göre analiz edilmiştir. Analiz sonucunda elde edilen veriler tablolastırılarak öğretmenlerin hazırlamış oldukları sınavlarda hangi tür sorular kullandıkları konusunda değerlendirmeler yapılmıştır.

Öğretmen yapımı sınavların yeterliğini gösteren en önemli unsurlardan biri de sınavların kapsam geçerliğinin olmasıdır. Öğretmenler tarafından hazırlanan sınavlardaki sorular dersin öğretim programında yer alan kazanımları yeterli ve dengeli bir şekilde karşılıyorsa o testin kapsam geçerliği yüksektir denilebilir. Testin kapsam geçerliğinin yüksek olması için öğretmenlerin soru hazırlama aşamasında programda yer alan kazanımları göz önünde bulundurmaları gerekmektedir. Bu bağlamda, araştırma kapsamındaki öğretmenler tarafından hazırlanan sınav soruları Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'ndaki kazanımlara uygunluğu açısından analiz

edilmiş ve soruların kapsam geçerliğinin olup olmadığı tespit edilmeye çalışılmıştır. Analizler neticesinde elde edilen veriler belirtke tablosuna aktarılmış ve soruların kapsam geçerliği konusunda değerlendirmeler yapılmıştır.

Araştırma kapsamındaki sınav soruları ayrıştırılarak Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin bilişsel süreç ve bilgi boyutu basamaklarına göre de analiz edilmiştir. Okullardan toplanan veriler oluşturulan ölçütler çerçevesinde araştırmacı ile birlikte ölçme ve değerlendirme alanında çalışmalar yapan iki uzman tarafından tek tek analiz edilmiş ve daha sonra analiz sonuçları arasında karşılaştırmalar yapılmıştır. Araştırmanın güvenilirliğini artıracakı düşünülerek karşılaştırma sonucunda emin olunamayan soruların bilişsel süreç bilgi ve boyutlarındaki basamağının tespiti konusunda uzman görüşlerine başvurulmuştur.

3.2 ARAŞTIRMA GRUBU

Araştırma grubunu 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Sakarya ili Adapazarı, Akyazı, Arifiye, Ferizli ve Hendek ilçelerinde bulunan toplam 30 devlet okulunda görev yapan 32 sosyal bilgiler öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmaya katılan öğretmenler ve okul idaresi ile önceden görüşülerek gerekli izinler alınmıştır.

Araştırmanın amacı bağlamında öncelikle amaçlı örnekleme yöntemi seçilmiştir. Amaçlı örnekleme yöntemi genel olarak nitel araştırmalarda kullanılır ve bu tür araştırmalarda elde edilen bulguların evrene genellemesi söz konusu değildir. Bu örnekleme türünde araştırmacı kimleri seçeceği konusunda kendi yargısını kullanır ve araştırmanın amacına en uygun olanları örneklem olarak alır (İşçil, 1973). Bu örnekleme yönteminin avantajı örneklem seçiminde araştırmacının önceki bilgi ve becerilerini kullanmasıdır (Bailey, 1987). Bu bağlamda daha önce edinilen bilgi ve beceriler çerçevesinde araştırmanın amacına en uygun olan örneklem grubu seçilmiştir. Araştırmanın verileri toplanırken ise, veri toplamanın kolay olması yönünde kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi seçilmiştir. Araştırmacı kendisine yakın olan ve erişilmesi kolay olan bir durumu seçtiğinden nitel araştırmalarda kolay ulaşılabilir durum örnekleme yaygın bir şekilde kullanılmaktadır. Bu örnekleme yönteminin kullanılması araştırmanın hız kazanmasını sağlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Kolay ulaşılabilir durum rneklemesi yolu ile toplanan beşinci, altıncı ve yedinci sınıf sosyal bilgiler dersi sınav kâğıtları araştırmanın veri kaynağını oluşturmuştur. 2013-2014 eğitim-ğretim yılının birinci ve ikinci döneminde toplanan sınav kâğıtlarının sınıflara göre dağılımı Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3. Sınıflara Göre Sınav Kâğı Dağılımı

Sınıf Düzeyi	1.Sınav	2.Sınav	3.Sınav	4.Sınav	5.Sınav	6.Sınav	Toplam
5. Sınıf	13	10	7	9	9	6	54
6. Sınıf	15	13	8	13	12	8	69
7. Sınıf	15	12	10	13	12	10	72
Toplam	43	35	25	35	33	24	195

Tablo 3 incelendiğinde araştırma kapsamındaki sosyal bilgiler öğretmenlerinden beşinci sınıf düzeyinde 54, altıncı sınıf düzeyinde 69 ve yedinci sınıf düzeyinde 72 adet olmak üzere toplamda 195 adet sınav kâğı toplandığı görülmektedir.

3.3 VERİ TOPLAMA ARACI VE VERİLERİN TOPLANMASI

Araştırmada veri toplama aracı olarak üç tür araç kullanılmıştır. Bu araçlar aşağda kısaca açıklanmıştır.

3.3.1 Soru Türü Belirleme Formu

Araştırma kapsamındaki soruların türlerinin incelenmesi için ‘‘Soru Türü Belirleme Formu’’ kullanılmıştır. Öncelikle eğitimde lme ve değerlendirme sürecinde kullanılan soru türleri ile ilgili bir araştırma yapılmış ve ardından Bahar ve diğerleri (2010), alışkan ve Yiğittir (2014) Çepni ve diğerleri (2003), Kaya Uyanık ve alışkan (2015) Tekin (1993) ve Turgut ve Baykul (2011)’un çalışmalarından yararlanılarak soru türlerinin yer aldığı form oluşturulmuş ve bu araçla araştırma kapsamındaki öğretmenlerin sosyal bilgiler dersi sınavlarında hangi tür soruları kullandığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç çerçevesinde sınav soruları tek tek incelenmiş ve her birinin hangi soru türüne karşılık geldiği belirlendikten sonra sonuçlar bu forma aktarılmıştır.

3.3.2 Belirtke Tablosu

Soruların kapsam geçerliğinin incelenmesi amacıyla “Belirtke Tablosu” kullanılmıştır. İlk olarak Sosyal Bilgiler Öğretim Programı incelenmiş ve programda yer alan öğrenme alanları, üniteler, kazanım sayıları, kazanım oranları, süre ve ders saatleri belirtke tablosuna aktarılmıştır. Ardından öğretim programı ile birlikte sosyal bilgiler ders ve çalışma kitaplarından da yararlanılarak araştırma kapsamındaki sınav soruları tek tek analiz edilmiştir. Yapılan analizler neticesinde her bir sınıf düzeyinde yapılan sınavların öğretim programında yer alan kazanımları karşılama durumlarının frekans ve yüzde değerleri belirtke tablosuna aktarılmıştır.

3.3.3 Bilişsel Süreç ve Bilgi Boyutu Soru İnceleme Formu

Araştırmanın üçüncü alt amacı kapsamında sınav sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin Bilişsel Süreç ve Bilgi Boyutu basamakları açısından incelenmesi amacıyla “Bilişsel Süreç ve Bilgi Boyutu Soru İnceleme Formu” kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından bu form Bloom (1956), Çepni ve diğerleri (2003), Büyükalan (2004) ve Çalışkan (2011)’in çalışmalarından yararlanılarak oluşturulmuş ve Bloom Taksonomisinin bilişsel süreç ve bilgi boyutlarında yer alan basamakların özelliklerini, soru ve kazanım ifadelerini belirten, örnek soruları içeren ve soruların ölçtüğü bilişsel düzeylerin nedenini açıklayan bir şekilde yapılandırılmıştır. Beşinci, altıncı ve yedinci sınıf sosyal bilgiler öğretmenlerinin 2013-2014 eğitim-öğretim yılında öğrencilere uyguladıkları sınav sorularının ölçtüğü bilişsel düzeyler oluşturulan bu form ile tespit edilmiştir.

3.4 VERİLERİN ANALİZİ

Araştırmada dokümanlardan yani öğretmen yapımı sınav soru kâğıtlarından elde edilen verilerin analizinde nitel analiz yöntemlerinden betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Betimsel analiz, çeşitli veri toplama teknikleri ile elde edilmiş olan verilerin daha önceden belirlenmiş temalara göre özetlenmesi ve yorumlanmasını içeren bir nitel veri analiz türüdür. Bu analiz türünde temel amaç, elde edilmiş olan bulguların özetlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunulmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Betimsel analizde öncelikle; araştırma sorularından veya

araştırmanın kavramsal çerçevesinden yola çıkarak veri analizi için bir çerçeve oluşturulur. Bu çerçeveye göre verilerin nasıl düzenleneceği ve sunulacağı belirlenir. Daha sonra elde edilen veriler düzenlenir ve bulgular tanımlanır. Son olarak tanımlanan bulgular açıklanır, ilişkilendirilir ve anlamlandırılır (Şahin, 2010).

Araştırmanın veri analizinin ilk aşamasında sınav kâğıtlarında bulunan toplam 6067 soru, kullanılan soru türlerine göre analiz edilmiş ve araştırmacı tarafından hazırlanan soru türü belirleme formuna aktarılmıştır. Soru türlerinin analizi işlemi tamamlandıktan sonra sınav kâğıtlarındaki her bir soru Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda yer alan kazanımları karşılama durumları açısından analiz edilmiştir. Analizler neticesinde öğretim programındaki kazanımlardan herhangi birine karşılık gelmediği belirlenen 13 adet soru kapsam dışında tutulmuştur. Araştırma kapsamındaki öğretmen yapımı sınav sorularının kapsam geçerliğinin belirlenmesi için yapılan analizler esnasında Sosyal Bilgiler Öğretim Programı ile birlikte sosyal bilgiler ders ve çalışma kitaplarından da yararlanılmıştır.

Araştırmanın veri analizinin son aşamasında sınav soruları Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin Bilişsel Süreç Boyutu ve Bilgi Boyutu basamaklarına göre analiz edilerek sınıflandırılmıştır. Sınav kâğıtlarında bulunan sorular araştırmacı tarafından taksonominin basamaklarına göre analiz edildikten sonra araştırmanın güvenilirlik ve geçerliğini artırmak amacıyla araştırmacı çeşitlemesi yapılmıştır. Araştırmacı çeşitlemesi, aynı araştırmada birden fazla araştırmacının işe koşulduğu çalışmalardır (Patton, 2002; Yıldırım ve Şimşek, 2011). Elde edilen verilerin analizinde bir başka araştırmacıyı kullanma ve ulaşılan sonuçları teyit etme, araştırmanın güvenilirliğini artıran unsurlardan biridir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu bağlamda iki araştırmacı ile birlikte ölçme ve değerlendirme alanında çalışmalar yapan iki uzman tarafından "Bilişsel Süreç ve Bilgi Boyutu Soru İnceleme Formu" kullanılarak sınav kâğıtlarındaki sorular tek tek analiz edilmiştir. Ayrıca sınavların kapsam geçerliğinin belirlenmesi amacıyla yapılan analizlerde de araştırmacı çeşitlemesi yoluna gidilmiştir. Soruların analizi esnasında anlaşılmayan ve üzerinde uzlaşa sağlanamayan sorular için ölçme ve değerlendirme alan uzmanlarından yeniden yardım alınmış ve her bir soru için kesin yargılara ulaşılmaya çalışılmıştır. Soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin hangi basamağına karşılık geldiği konusunda kesin yargıya ulaşılamayan 38 adet soru araştırmanın kapsamı dışında tutulmuştur.

3.5 GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI

Bir araştırma çerçevesinde herhangi bir durum betimlenerek birtakım çıkarımlarda bulunmak amaçlanıyorsa, araştırma sonucunda elde edilen bulguların geçerli olması gerekmektedir. Araştırmanın geçerliği araştırma problemini çözmek adına geçerli bilgiler toplanmasına hizmet etme derecesine, yani kullanılan araçların geçerlik derecesine bağlıdır. Araştırmanın geçerliğini etkileyen, araştırmadan kaynaklı faktörler ya da araştırmadan bağımsız dış kaynaklı faktörler vardır. Bunlar, inandırıcılık (iç geçerlik) ve aktarılabirlik (dış geçerlik) olmak üzere iki grupta incelenmektedir (Kaptan, 1998).

Bu çalışmanın geçerliğini sağlayabilmek için bazı stratejilere başvurulmuştur. İnandırıcılığı (iç geçerlik) sağlayabilmek adına uzun süreli etkileşim, derinlik odaklı veri toplama, çeşitleme, uzman incelemesi ve katılımcı teyidi gibi yöntemler önerilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu araştırmada da inandırıcılığın sağlanabilmesi için araştırma süresi uzun tutulmaya çalışılmış ve araştırma boyunca değişkenler kontrol altında tutulmuştur. Ayrıca araştırmacı çeşitlenmesine gidilerek analiz sürecinde araştırmacı ve ölçme ve değerlendirme alanında çalışmalar yapan iki uzman ile birlikte on adet soru kâğıdı incelenmiş ve daha sonra incelemelere araştırmacı tarafından devam edilmiştir. Araştırmacının incelemeleri tamamlandıktan sonra ölçme ve değerlendirme uzmanları tarafından rastgele seçilen beşer adet sınav kâğıdı yeniden gözden geçirilmiş ve karşılaştırmalar yapılmıştır. Veri toplama araçları olarak kullanılan formlar alan uzmanları incelemesine sunularak uzman görüşü alınmıştır. Araştırmaların inandırıcılığını sağlama adına uygulanan bir yöntem de katılımcı teyididir. Bu yöntemde bulgular çözümlenen verilerden sağlanmakta ya da görüşmeler yapılan kişilerden bulgulara ilişkin geribildirim istenmektedir (Merriam, 2013). Bu çalışmada da veriler yazıya geçirilip çözümlendikten sonra katılımcılara gösterilmiş ve bu şekilde katılımcı teyidi sağlanmıştır. Araştırmaların aktarılabirliği ise dokümanlarda sahtelik ve bulgularda genellenebilirlikle ilgilidir (Kaptan, 1998). Araştırma sonuçlarının aktarılabirliğini arttırmak için ayrıntılı betimleme ve amaçlı örnekleme yapılması önerilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu çalışmanın veri toplama sürecinde dokümanlar üzerinde hiçbir değişiklik yapılmadan analiz edilmiş ve araştırma konusuyla ilgili

literatür taraması kapsamlı bir şekilde yapılmıştır. Araştırmanın aktarılabiliirliği açısından elde edilen veriler detaylı bir şekilde betimlenmeye çalışılmıştır.

Bir araştırma sonuçlarının başka araştırmaların sonuçları ile yakın ya da birbiri ile tutarlı olması o araştırmanın güvenilir olduğunu göstermektedir (Balcı, 2009). Araştırmaların güvenilirliğini etkileyen faktörleri iç güvenilirlik (tutarlık) ve dış güvenilirlik (teyit edilebilirlik) olmak üzere ikiye ayırmak mümkündür. Bir araştırmanın i güvenilirliği verilerin kodlanmasının birden fazla araştırmacı tarafından gerçekleştirilmesiyle sağlanabilir. Bu çalışmanın i güvenilirliğinin sağlanması amacıyla verilerin kodlanması ve analizi iki kişiyle gerçekleştirilmiş ve analiz sonuçları arasında karşılaştırmalar yapılmıştır. Bir araştırmanın dış güvenilirliğinin sağlanması için ise, verilerin kodlanmasının aynı kişi tarafından farklı zamanlarda tekrar yapılması ile ve uzman görüşüne başvurulması gerekmektedir. Bu alışma kapsamında da veriler araştırmacı tarafından farklı zamanlarda tekrar gözden geçirilip kodlamalar üzerinde kontroller yapılmıştır. Bununla birlikte veriler üzerindeki kodlamalar yapılırken uzman görüşüne başvurularak araştırmanın dış güvenilirliği sağlanmaya çalışılmıştır.

3.6 ARAşTIRMA SÜRECİ

Araştırmada hazırlık, veri toplama ve veri değerlendirme olmak üzere üç aşamalı bir süreç izlenmiştir.

3.6.1. Hazırlık Aşaması

2013-2014 eğitim-öğretim yılı başında araştırmaya katılacak olan öğretmenlerin belirlenmesi için gerekli görüşmeler yapılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenler ile ve okul idarecileriyle görüşmeler yapılarak gerekli izinler alınmıştır. Bu şekilde ön hazırlık işlemleri tamamlanmış olup, araştırmada kullanılacak olan veri toplama araçlarının geliştirilmesi ve verilerin nasıl analiz edileceği ile ilgili hususlar planlanmıştır. Çalışmanın güvenilirliğini ve geçerliliğini artırmak amacıyla veri toplama araçları için uzman görüşüne başvurulmuştur.

3.6.2. Veri Toplama Aşaması

Araştırmanın hazırlık aşaması tamamlandıktan sonra, 2013-2014 eğitim-öğretim yılının ilk döneminin son haftası araştırmaya katılan öğretmenlerden o dönem uygulanan sınav kâğıtları sınıf düzeylerine ve sınav sayısına dikkat edilerek toplanmıştır. Dönem içerisinde bazı öğretmenler üç, bazıları ise iki sınav uyguladığından üçüncü sınav kâğıtları ilk ikisine göre daha az sayıda toplanmıştır. İlk dönem sonunda toplanan bu sınav kâğıtları sınıf düzeyine ve sınav sayısına göre tasnif edilmiş ve veriler tablolaştırılmıştır. Aynı işlem ikinci dönemin son haftasında da gerçekleştirilmiş ve veri toplama aşaması tamamlandıktan sonra tüm veriler daha önce oluşturulan tabloya eklenmiştir.

3.6.3. Veri Değerlendirme Aşaması

Betimsel tarama ve doküman incelemesi analizi yöntemleri kullanılan araştırmanın verileri iki alan uzmanından yardım alınarak analiz edilmiştir. Sınav kâğıtlarındaki tüm sorular kullanılan soru türlerine, kapsam geçerliğine ve Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin Bilişsel Süreç Boyutu ve Bilgi Boyutu basamaklarına göre ayrı ayrı değerlendirilmiştir. Araştırmanın veri değerlendirme aşamasında, MEB Sosyal Bilgiler Öğretim Programı ve Kılavuzu, soru türleri, kapsam geçerliği ve Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ni konu alan ölçme ve değerlendirme kitapları, tez ve makalelerden yararlanılmıştır.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğrencilerine uyguladıkları sınavlardaki soruların analiz edilmesi neticesinde elde edilen bulgular araştırmanın alt amaçları çerçevesinde yorumlanmış ve sonuçlar ortaya konularak öneriler sunulmuştur.

BÖLÜM IV

BULGULAR

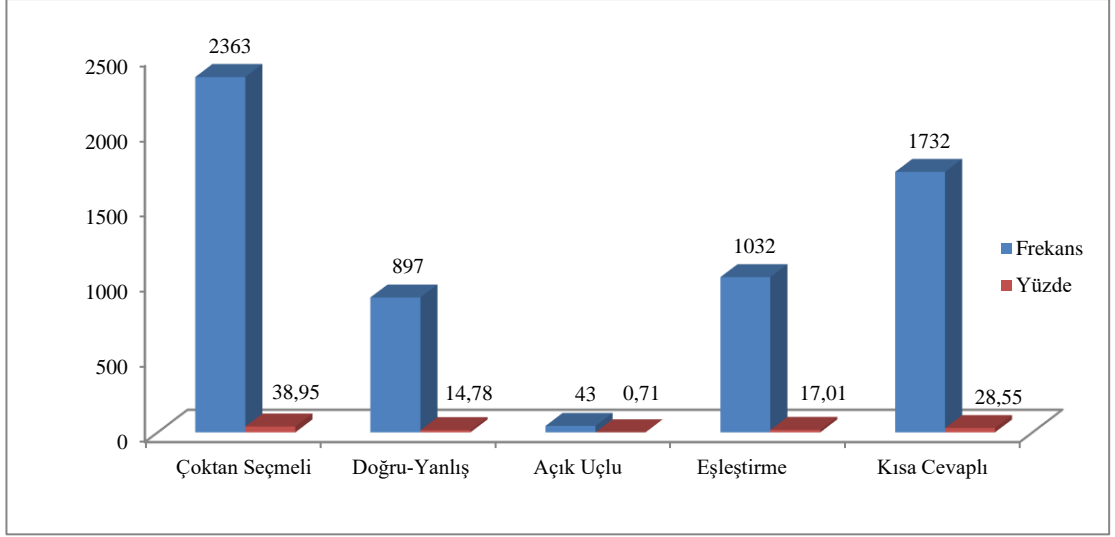
Araştırmadaki analizler neticesinde elde edilen bulgular araştırmanın amacı bağlamında öğretmenlerin sınavlarda sordukları soruların türleri, kapsam geçerliği ve Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin Bilişsel Süreç ve Bilgi Boyutu gibi alt amaçlar çerçevesinde incelenmiştir. Araştırmanın bu bölümünde alt amaçlara ait bulgulara yer verilmiştir.

4.1 BİRİNCİ ALT AMACA İLİŞKİN BULGULAR

1. Alt Amaç: Sosyal bilgiler öğretmenlerinin, sınavlarda sordukları soruların türlerinin dağılımı nasıldır?

Araştırmanın birinci alt amacı, sosyal bilgiler öğretmenlerinin sınavlarda sordukları soruların türlerine göre dağılımını tespit etmektir. Amaca ilişkin verilerin analizi neticesinde Şekil 1 ve Tablo 4'te sunulan bulgulara ulaşılmıştır.

Araştırma kapsamında, öğretmenlerin 2013-2014 eğitim-öğretim yılında üç sınıf düzeyindeki sosyal bilgiler dersi sınavlarında sordukları 6067 adet soru incelenmiştir. Bu soruların soru türlerine göre genel dağılımına ilişkin bulgular Şekil 1'deki grafikte gösterilmektedir.



Şekil 1. Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Dersi Sınavlarında Sordukları Soruların Türlerine Göre Genel Dağılımı

Şekil 1’deki grafik incelendiğinde öğretmenlerin sosyal bilgiler dersi sınavlarında genel anlamda %38,95 oran ile en fazla çoktan seçmeli soru türünü tercih ettikleri görülmektedir. Daha sonra sırasıyla kısa cevaplı (%28,55), eşleştirme (%17,01) ve doğru-yanlış (%14,78) soru türlerine yer verdikleri görülmektedir. Öğretmenlerin sınavlarda en az başvurdukları soru türü ise %0,71 oran ile açık uçlu soru türüdür.

Öğretmenlerin sosyal bilgiler dersi sınavlarında sordukları soruların türlerinin sınıflar bazında dağılımına ilişkin yapılan analizler neticesinde elde edilen bulgular Tablo 4’te gösterilmektedir.

Tablo 4. Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Dersi Sınavlarında Sordukları Soruların Türlerine Göre Dağılımına İlişkin Bulgular

Sınıf	Çoktan Seçmeli		Kısa Cevaplı		Eşleştirme		Doğru-Yanlış		Açık Uçlu		Toplam
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
5. Sınıf	641	36,73	457	26,19	379	21,72	255	14,61	13	0,74	1745
6. Sınıf	758	35,54	644	30,19	382	17,91	335	15,71	14	0,66	2133
7. Sınıf	964	44,04	631	28,83	271	12,38	307	14,02	16	0,73	2189
Toplam	2363	38,95	1732	28,55	1032	17,01	897	14,78	43	0,71	6067

Tablo 4’e göre, öğretmenlerin sınavlarda tercih ettikleri soru türlerine sınıflar bazında bakıldığında beşinci sınıf düzeyinde %36,73 oran ile en fazla çoktan seçmeli

soru türünü tercih ettikleri görülmektedir. Daha sonra sırasıyla kısa cevaplı (%26,19), eşleştirme (%21,72) ve doğru-yanlış (%14,61) soru türlerine yer verdikleri görülmektedir. Beşinci sınıf düzeyinde öğretmenlerin en az tercih ettiği soru türü %0,74 oran ile açık uçlu soru türüdür.

Elde edilen bulgulara göre altıncı sınıf düzeyinde de öğretmenlerin sınavlarda en fazla yer verdikleri soru türü %35,54 oran ile çoktan seçmeli soru türüdür. Öğretmenlerin altıncı sınıf düzeyinde %30,19 oran ile kısa cevaplı sorulara yer vermeleri bu soru türünü de yoğun bir şekilde tercih ettiklerini göstermektedir. Genelde ve beşinci sınıf düzeyinde olduğu gibi altıncı sınıf düzeyinde bu iki soru türünün ardından öğretmenlerin en çok tercih ettikleri soru türleri sırasıyla eşleştirme (%17,91) ve doğru-yanlış (%12,38) soru türleridir. Öğretmenlerin altıncı sınıf düzeyinde sınavlarda açık uçlu soru türüne %0,66 oranında yer vermeleri bu soru türünü fazla tercih etmediklerini göstermektedir. Yedinci sınıf düzeyinde öğretmenlerin tercih ettikleri soru türlerine bakıldığında, %44,04 oran ile çoktan seçmeli soru türünün yoğun bir şekilde kullanıldığı görülmektedir. Öğretmenlerin çoktan seçmeli soru türünün ardından yedinci sınıf düzeyinde sırasıyla kısa cevaplı (%28,83), doğru-yanlış (%14,02) ve eşleştirme (%12,38) soru türlerine yer verdikleri görülmektedir. Ayrıca Tablo 4 incelendiğinde öğretmenlerin genelde ve diğer sınıf düzeylerinde olduğu gibi yedinci sınıf düzeyinde de yine en az tercih ettikleri soru türünün %0,73 oran ile açık uçlu soru türü olduğu görülmektedir.

Araştırmadaki analizler neticesinde sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğrencilerine uygulamış oldukları sınavlarda sadece geleneksel ölçme ve değerlendirme teknikleri adı altındaki soru türlerine yer verdikleri, tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme teknikleri ile ilgili soru türlerine ise hiç yer vermedikleri tespit edilmiştir.

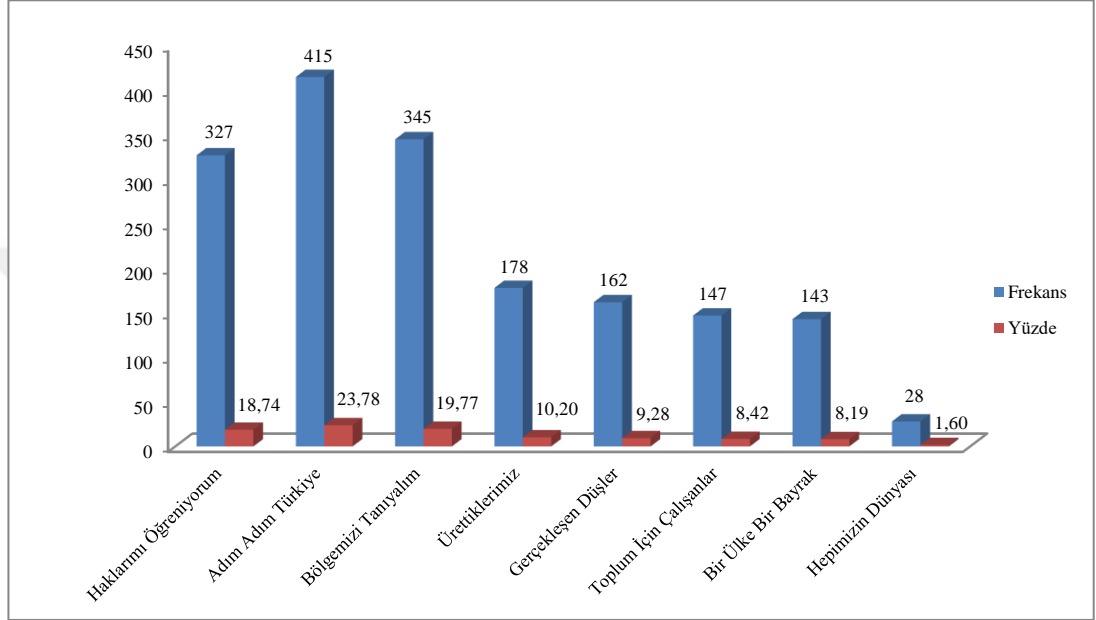
4.2 İKİNCİ ALT AMACA İLİŞKİN BULGULAR

2. Alt Amaç: Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sınavlarda sordukları soruların kapsam geçerliğine göre durumları nasıldır?

Araştırmanın ikinci alt amacı, sosyal bilgiler öğretmenlerinin sınavlarda sordukları soruların öğretim programında yer alan kazanımlara uygunluğunu, yani kapsam geçerliğinin olup olmadığını tespit etmektir. Beşinci, altıncı ve yedinci sınıflara ait

verilerin analizi neticesinde Şekil 2, Tablo 5, 6 ve 7’de sunulan bulgulara ulaşılmıştır.

Araştırma kapsamında, sosyal bilgiler öğretmenlerinin 2013-2014 eğitim öğretim yılında beşinci sınıf düzeyindeki sınavlarda sordukları 1745 adet soru incelenmiştir. Bu soruların beşinci sınıf öğretim programındaki ünitelere göre dağılımına ilişkin bulgular Şekil 2’deki grafikte gösterilmektedir.



Şekil 2. Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Dersi Sınavlarında Sordukları Soruların Beşinci Sınıf Ünitelerine Göre Dağılımı

Şekil 2’deki grafikte, incelenen 1745 adet sorunun %23,78’i “Adım Adım Türkiye” ünitesinden, %19,77’si “Bölgemizi Tanıyalım” ünitesinden, %18,74’ü “Haklarımı Öğreniyorum” ünitesinden sorulurken, %10,20’si “Ürettiklerimiz”, %9,28’i “Gerçekleşen Düşler”, %8,42’si “Toplum İçin Çalışanlar”, %8,19’u “Bir Ülke Bir Bayrak” ve %1,60’sı “Hepimizin Dünyası” ünitesinden sorulduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin sosyal bilgiler dersi sınavlarında sordukları soruların beşinci sınıf öğretim programındaki kazanımları karşılama durumlarına göre yapılan analizler neticesinde elde edilen bulgular Tablo 5’te gösterilmektedir.

Tablo 5. Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Dersi Sınavlarında Sordukları Soruların Beşinci Sınıf Kazanımlarına Göre Dağılımına İlişkin Bulgular

Öğrenme Alanı	Birey ve Toplum		Kültür ve Miras		İnsanlar, Yerler ve Çevreler		Üretim, Dağıtım ve Tüketim		Bilim, Teknoloji ve Toplum		Gruplar, Kurumlar ve Sosyal Örgütler		Güç, Yönetim ve Toplum		Küresel Bağlantılar		Toplam
Üniteler	Haklarımı Öğreniyorum		Adım Adım Türkiye		Bölgemizi Tanıyalım		Ürettiklerimiz		Gerçekleşen Düşler		Toplum İçin Çalışanlar		Bir Ülke Bir Bayrak		Hepimizin Dünyası		Toplam
Kazanım Sayıları	4		6		7		7		6		5		5		6		46
Oranı (%)	11		14		14		14		11		11		14		11		100
Süre/Ders Saati	12		15		15		15		12		12		15		12		96
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
1.Kazanım	108	33,03	154	37,11	98	28,16	110	61,80	44	27,16	31	21,09	58	40,56	5	17,86	608
2.Kazanım	63	19,27	63	15,18	86	24,71	32	17,98	37	22,84	11	7,48	25	17,48	13	46,43	330
3.Kazanım	115	35,17	30	7,23	48	13,79	17	9,55	58	35,80	49	33,33	34	23,78	2	7,14	353
4.Kazanım	41	12,54	18	4,34	10	2,87	11	6,18	9	5,56	40	27,21	13	9,09	6	21,43	148
5.Kazanım	-	-	15	3,61	42	12,07	8	4,49	2	1,23	16	10,88	13	9,09	1	3,57	97
6.Kazanım	-	-	135	32,53	17	4,89	0	0	12	7,41	-	-	-	-	1	3,57	165
7.Kazanım	-	-	-	-	44	12,75	0	0	-	-	-	-	-	-	-	-	44
Toplam	327	18,74	415	23,78	345	19,77	178	10,20	162	9,28	147	8,42	143	8,19	28	1,60	1745

Tablo 5’te görüldüğü gibi Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’nın beşinci sınıf düzeyinde sekiz adet ünite ve 46 adet kazanım bulunmaktadır. Bu kazanımlar “Haklarımı Öğreniyorum” ünitesinde dört, “Adım Adım Türkiye” ünitesinde altı, “Bölgemizi Tanıyalım” ünitesinde yedi, “Ürettiklerimiz” ünitesinde yedi, “Gerçekleşen Düşler” ünitesinde altı, “Toplum İçin Çalışanlar” ünitesinde beş, “Bir Ülke Bir Bayrak” ünitesinde beş ve “Hepimizin Dünyası” ünitesinde altı adet olacak şekilde dağılmıştır. Sosyal bilgiler beşinci sınıf ünite kazanımlarının gerçekleştirilmesi için verilen süre ise 96 ders saatidir.

Tablo 5’te sosyal bilgiler öğretmenlerinin yapmış oldukları sınavlarda “Haklarımı Öğreniyorum” ünitesindeki üçüncü kazanım [“Katıldığı gruplarda aldığı roller ile rollerin gerektirdiği hak ve sorumlulukları ilişkilendirir.”] ile ilgili sorulara %35,17 oranında, birinci kazanım [“Bulduğu çeşitli grup ve kurumlar içindeki yerini belirler.”] ile ilgili sorulara %33,03 oranında yer verdikleri görülmektedir. Bununla birlikte sosyal bilgiler öğretmenlerinin bu üniteye ikinci kazanımına [“İçinde bulunduğu gruplar ile gruplara ait rolleri ilişkilendirir.”] ait soruları %19,27 oranında, dördüncü kazanımına [“Çocuk olarak haklarını fark eder.”] ait soruları ise %12,54 oranında tercih ettikleri görülmektedir.

Tablo 5 incelendiğinde, sosyal bilgiler öğretmenlerinin sınavlarda “Adım Adım Türkiye” ünitesindeki birinci kazanıma [“Çevresindeki ve ülkemizin çeşitli

yerlerindeki doğal varlıklar ile tarihî mekânları, nesnelere ve yapıtları tanır.”] ait sorulara %37,11 oranında, altıncı kazanıma [“Atatürk inkılablarıyla ilkelerini ilişkilendirir.”] ait sorulara %32,53 oranında yer verdikleri görülürken, ikinci kazanıma [“Ülkemizin çeşitli yerlerindeki kültürel özelliklere örnekler verir.”] ait soruları % 15,18, üçüncü kazanıma [“Ülkemizin çeşitli yerleri ile kendi çevresinin kültürel özelliklerini benzerlikler ve farklılıklar açısından karşılaştırır.”] ait soruları %7,23, dördüncü kazanıma [“Kültürel öğelerin, insanların bir arada yaşamasındaki önemini açıklar.”] ait soruları %4,34, beşinci kazanıma [“Kanıt kullanarak Atatürk inkılablarının öncesi ile sonrasındaki günlük yaşamı karşılaştırır.”] ait soruları ise %3,61 oranında tercih ettikleri görülmektedir.

Tablo 5’te sosyal bilgiler öğretmenlerinin yapmış oldukları sınavlarda “Bölgemizi Tanıyalım” ünitesindeki kazanımlardan birinci kazanıma [“Türkiye’nin kabartma haritası üzerinde, yaşadığı bölgenin yüzey şekillerini genel olarak tanır.”] ait soruları %28,16 oranında, ikinci kazanıma [“Yaşadığı bölgede görülen iklimin, insan faaliyetlerine etkisini, günlük yaşantısından örnekler vererek açıklar.”] ait soruları %24,71 oranında tercih ettikleri görülmektedir. Ayrıca sosyal bilgiler öğretmenlerinin bu ünite kazanımlarından üçüncü kazanıma [“Yaşadığı bölgedeki insanların yoğun olarak yaşadıkları yerlerle coğrafi özellikleri ilişkilendirir.”] ait sorulara %13,79, yedinci kazanıma [“Yaşadığı bölgede görülen doğal afetlerin zararlarını artıran insan faaliyetlerini fark eder.”] ait sorulara %13,51, beşinci kazanıma [“Yaşadığı bölgede görülen bir afet ile bölgenin coğrafi özelliklerini ilişkilendirir.”] ait sorulara %12,07, altıncı kazanıma [“Kültürümüzün sözlü ve yazılı öğelerinden yola çıkarak, doğal afetlerin toplum hayatı üzerine etkilerini örneklendirir.”] ait sorulara %4,89 oranında ve dördüncü kazanıma [“Yaşadığı bölgedeki insanların doğal ortamı değiştirme ve ondan yararlanma şekillerine kanıtlar gösterir.”] ait sorulara da %2,87 oranında yer ver verdikleri görülmektedir.

Tablo 5’e göre sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğrencilere uyguladıkları sınavlarda “Ürettiklerimiz” ünitesindeki kazanımlardan birinci kazanıma [“Yaşadığı bölgedeki ekonomik faaliyetleri fark eder.”] ait sorulara %61,80 oranında, ikinci kazanıma [“Yaşadığı bölgedeki ekonomik faaliyetler ile coğrafi özellikleri ilişkilendirir.”] ait sorulara % 17,98, üçüncü kazanıma [“Yaşadığı bölgedeki ekonomik faaliyetlere ilişkin meslekleri belirler.”] ait sorulara %9,55, dördüncü kazanıma [“Yaşadığı bölgedeki ekonomik faaliyetlerin ülke ekonomisindeki yerini değerlendirir.”] ait

sorulara %6,18 ve beşinci kazanıma [“Ekonomideki insan etkisini fark eder.”] ait sorulara %4,49 oranında yer vermektedirler. Yine Tablo 5’te öğretmenlerin sınavlarda altıncı kazanım [“Üretime katkıda bulunma konusunda görüş oluşturur.”] ve yedinci kazanım [“İş birliği yaparak üretime dayalı yeni fikirler geliştirir.”] ile ilgili hiç soru sormadıkları görülmektedir.

Tablo 5 incelendiğinde, öğretmenlerin sosyal bilgiler dersi sınavlarında “Gerçekleşen Düşler” ünitesine ait kazanımlardan üçüncü kazanıma [“Buluş yapanların ve bilim insanlarının ortak özelliklerinin farkına varır.”] karşılık gelen sorulara %35,80, birinci kazanıma [“Buluşlarla teknolojik gelişmeleri ilişkilendirir.”] karşılık gelen sorulara %27,16 ve üçüncü kazanıma [“Buluşların ve teknolojik ürünlerin toplum hayatımıza etkilerini tartışır.”] karşılık gelen sorulara %22,84 oranında yer verdikleri görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin sosyal bilgiler dersi sınavlarında bu ünitenin kazanımlarından altıncı kazanım [“Yaptığı çalışmalarda yararlandığı kaynakları gösterir.”] ile ilgili sorulara %7,41, dördüncü kazanım [“Kanıtlara dayanarak, Atatürk’ün bilim ve teknolojiye verdiği önemi gösterir.”] ile ilgili sorulara %5,56, ve beşinci kazanım [“Bilim ve teknoloji ile ilgili, düzeyine uygun süreli yayınları tanır ve izler.”] ile ilgili sorulara %1,23 oranında yer vermektedirler.

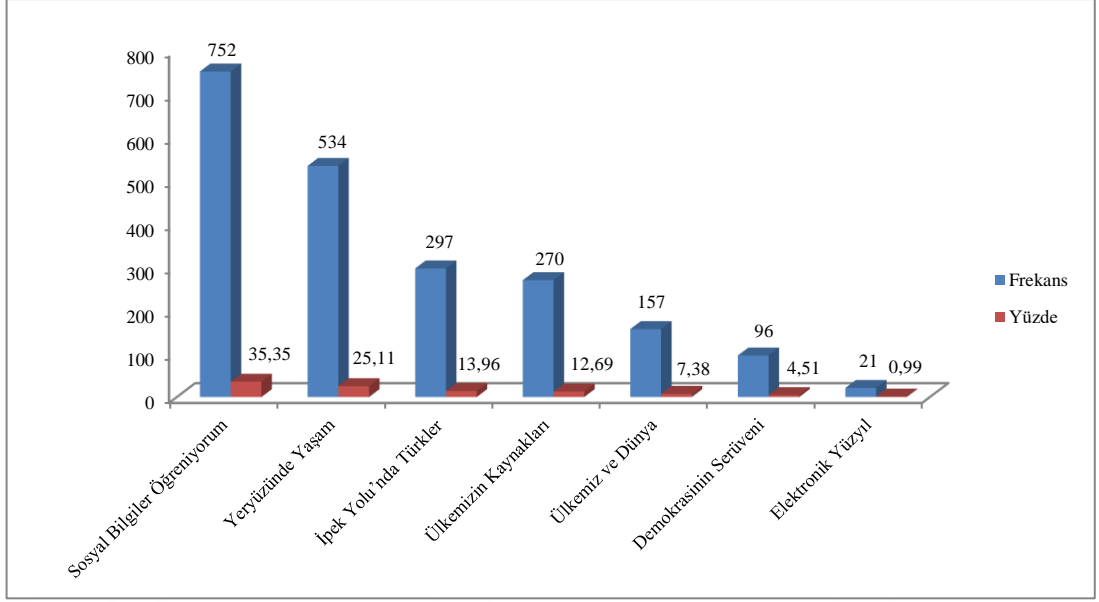
Tablo 5’te sosyal bilgiler öğretmenlerinin yapmış oldukları sınavlarda “Toplum İçin Çalışanlar” ünitesinde yer alan kazanımlardan üçüncü kazanım [“Sivil toplum kuruluşlarını etkinlik alanlarına göre sınıflandırır.”] ile ilgili soruları %33,33, dördüncü kazanım [“Sivil toplum kuruluşlarının etkinliklerinin sonuçlarını değerlendirir.”] ile ilgili soruları %27,21, birinci kazanım [“Toplumun temel ihtiyaçlarıyla bu ihtiyaçlara hizmet eden kurumları ilişkilendirir.”] ile ilgili soruları %21,09 oranında tercih ettikleri görülmektedir. Ayrıca öğretmenler bu ünitenin beşinci kazanımı [“Bireylerin rolleri açısından sivil toplum kuruluşlarını resmî kurum ve kuruluşlarla karşılaştırır.”] ile ilgili sorulara %10,88 ve ikinci kazanımı [“Kurumların insan yaşamındaki yeri konusunda görüş oluşturur.”] ile ilgili sorulara %7,48 oranında yer vermektedirler.

Tablo 5’e göre öğretmenlerin sosyal bilgiler dersi sınavlarında “Bir Ülke Bir Bayrak” ünitesinin birinci kazanımına [“Toplumsal yaşamı düzenleyen yasaların varlığını ve önemini fark eder.”] karşılık gelen sorulara %40,56, üçüncü kazanımına [“Merkezî yönetim birimlerini tanıyarak bu birimleri temel görevleriyle ilişkilendirir.”] karşılık gelen soruları %23,78 ve ikinci kazanımına [“Yaşadığı yerdeki merkeze bağlı

yönetim birimleri ile bu birimlerin temel görevlerini ilişkilendirir.”] karşılık gelen soruları %17,48 oranında tercih etmektedirler. Bunun yanında sosyal bilgiler öğretmenleri sınavlarda dördüncü kazanım [”Demokratik yönetim birimlerindeki yetki ile ulusal egemenlik arasındaki ilişkiyi açıklar.”] ve beşinci kazanıma [“Ulusal Egemenlik ve bağımsızlık sembollerine değer verir.”] karşılık gelen soruları da %9,09 oranında tercih etmektedirler.

Tablo 5 incelendiğinde, sosyal bilgiler öğretmenlerinin yapmış oldukları sınavlarda “Hepimizin Dünyası” ünitesindeki kazanımlardan ikinci kazanıma [”Ülkeler arasında ekonomik alışveriş olduğunu fark eder.”] ait sorulara %46,43, dördüncü kazanıma [“Çeşitli ülkelerde bulunan ortak miras öğelerine örnekler verir.”] ait sorulara %21,43, birinci kazanıma [“Dünya çocuklarının ortak yönlerini ve ilgi alanlarını fark eder.”] ait sorulara % 17,86 ve üçüncü kazanıma [“Ülkeler arasındaki ekonomik ilişkilerde iletişim ve ulaşım teknolojisinin etkisini tartışır.”] ait sorulara %7,14 oranında yer verdikleri görülmektedir. Ayrıca öğretmenler bu üitedeki beşinci kazanıma [“Ortak mirasın tanınmasında turizmin yerini fark eder.”] ve altıncı kazanıma [“Turizmin uluslararası ilişkilerdeki yeri konusunda bakış açısı geliştirir.”] ait sorulara %3,57 oranında yer vermektedirler.

Araştırma kapsamında, sosyal bilgiler öğretmenlerinin 2013-2014 eğitim öğretim yılında altıncı sınıf düzeyindeki sınavlarda sordukları 2127 adet soru incelenmiştir. Bu soruların altıncı sınıf öğretim programındaki ünitelere göre dağılımına ilişkin bulgular Şekil 3’teki grafikte gösterilmektedir.



Şekil 3. Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Dersi Sınavlarında Sordukları Soruların Altıncı Sınıf Ünitelerine Göre Dağılımı

Şekil 3'te verilen grafiğe göre, incelenen 2127 adet sorunun %35,35'i "Sosyal Bilgiler Öğreniyorum" ünitesinden, %25,11'i "Yeryüzünde Yaşam" ünitesinden, %13,96'sı "İpek Yolu'nda Türkler" ünitesinden ve %12,69'u "Ülkemizin Kaynakları" ünitesinden sorulmuştur. Bunun yanında soruların %7,38'i "Ülkemiz ve Dünya", %4,51'i "Demokrasinin Serüveni" ve %0,99'u "Elektronik Yüzyıl" ünitelerinden sorulduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin sosyal bilgiler dersi sınavlarında sordukları soruların altıncı sınıf öğretim programındaki kazanımları karşılama durumlarına göre yapılan analizler neticesinde elde edilen bulgular Tablo 6'da gösterilmektedir.

Tablo 6. Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Dersi Sınavlarında Sordukları Soruların Altıncı Sınıf Kazanımlarına Göre Dağılımına İlişkin Bulgular

Öğrenme Alanı	Birey ve Toplum	İnsanlar, Yerler ve Çevreler	Kültür ve Miras	Üretim, Dağıtım ve Tüketim	Küresel Bağlantılar	Güç, Yönetim ve Toplum	Bilim, Teknoloji ve Sosyal Değişme	
Üniteler	Sosyal Bilgiler Öğreniyorum	Yeryüzünde Yaşam	İpek Yolu'nda Türkler	Ülkemizin Kaynakları	Ülkemiz ve Dünya	Demokrasinin Serüveni	Elektronik Yüzyıl	Toplam
Kazanım Sayıları	6	7	9	6	5	5	5	43
Oranı (%)	11	14	23	17	11	14	10	100
Süre/Ders Saati	12	15	24	18	12	15	12	96
	f	%	f	%	f	%	f	%
1.Kazanım	20	2,66	85	15,92	132	44,44	189	70,00
2.Kazanım	120	15,96	199	37,27	9	3,03	29	10,74
3.Kazanım	27	3,59	27	5,06	10	3,37	16	5,93
4.Kazanım	520	69,15	64	11,99	11	3,70	20	7,41
5.Kazanım	17	2,26	4	0,75	46	15,49	4	1,48
6.Kazanım	48	6,38	28	5,24	17	5,72	12	4,44
7.Kazanım	-	-	127	23,78	56	18,86	-	-
8.Kazanım	-	-	-	-	6	2,02	-	-
9.Kazanım	-	-	-	-	10	3,37	-	-
Toplam	752	35,35	534	25,11	297	13,96	270	12,69

Tablo 6’da görüldüğü gibi Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’nın altıncı sınıf düzeyinde yedi adet ünite ve 43 adet kazanım bulunmaktadır. Bu kazanımlar “Sosyal Bilgiler Öğreniyorum” ünitesinde altı, “Yeryüzünde Yaşam” ünitesinde yedi, “İpek Yolu’nda Türkler” ünitesinde dokuz, “Ülkemizin Kaynakları” ünitesinde altı, “Ülkemiz ve Dünya” ünitesinde beş, “Demokrasinin Serüveni” ünitesinde beş ve “Elektronik Yüzyıl” ünitesinde beş olacak şekilde dağılmıştır. Sosyal bilgiler altıncı sınıf ünite kazanımlarının gerçekleştirilmesi için verilen süre ise 96 ders saatidir.

Tablo 6’da sosyal bilgiler öğretmenlerinin yapmış oldukları sınavlarda “Sosyal Bilgiler Öğreniyorum” ünitesindeki kazanımlardan dördüncü kazanıma [“Bir soruna getirilen çözümlerin hak, sorumluluk ve özgürlükler temelinde olması gerektiğini savunur.”] ait sorulara %69,15 ve ikinci kazanıma [“Olgu ve görüşü ayırt eder.”] ait sorulara %15,96 oranında yer verdikleri görülmektedir. Ayrıca sosyal bilgiler öğretmenlerinin bu üniteye ait altıncı kazanıma [“Atatürk’ün ülkemizde sosyal bilimlerin geliştirilmesi için yaptığı uygulamalara örnekler verir.”] ait soruları %6,38, üçüncü kazanıma [“Bilimsel araştırma basamaklarını kullanarak araştırma yapar.”] ait soruları %3,59, birinci kazanıma [“Yakın çevresindeki bir örnekten yola çıkarak bir olayın çok boyutluluğunu fark eder.”] ait soruları %2,66 ve beşinci kazanıma

[“Sosyal bilgilerin, Türkiye Cumhuriyeti’nin etkin bir vatandaşı olarak gelişimine katkısını fark eder.”] ait soruları da %2,26 oranında tercih ettikleri görülmektedir.

Tablo 6 incelendiğinde, sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğrencilere uyguladıkları sınavlarda “Yeryüzünde Yaşam” ünitesindeki kazanımlardan ikinci kazanıma [“Konum ile ilgili kavramları kullanarak kıtaların, okyanusların ve ülkemizin coğrafi konumunu tanımlar.”] ait sorulara %37,27, yedinci kazanıma [“Anadolu ve Mezopotamya’da yaşamış ilk uygarlıkların yerleşme ve ekonomik faaliyetleri ile sosyal yapıları arasındaki etkileşimi fark eder.”] ait sorulara %23,78, birinci kazanıma [“Farklı ölçeklerde çizilmiş haritalardan yararlanarak ölçek değiştiğinde haritanın değişen özellikleri hakkında çıkarımlarda bulunur.”] ait sorulara %15,92 oranında yer verdikleri görülmektedir. Bunun yanında sosyal bilgiler öğretmenleri bu ünitenin dördüncü kazanımı [“Haritalardan ve görsel materyallerden yararlanarak Türkiye’de görülen iklim türlerinin özellikleri hakkında çıkarımlarda bulunur.”] ile ilgili soruları %11,99, altıncı kazanımı [“Örnek incelemeler yoluyla tarih öncesindeki ilk yerleşmelerden günümüze, yerleşmeyi etkileyen faktörler hakkında çıkarımlarda bulunur.”] ile ilgili soruları %5,24, üçüncü kazanımı [“Dünyanın farklı doğal ortamlarındaki insan yaşantılarından yola çıkarak, iklim özellikleri hakkında çıkarımlarda bulunur.”] ile ilgili soruları %5,06 ve beşinci kazanımı [“Haritalardan ve görsel materyallerden yararlanarak Türkiye’deki iklim tiplerinin dağılışı, konumun ve yeryüzü şekillerinin rolünü açıklar.”] ile ilgili soruları %0,75 oranında tercih ettikleri görülmektedir.

Tablo 6’ya göre, sosyal bilgiler öğretmenleri sınavlarda “İpek Yolu’nda Türkler” ünitesindeki kazanımlardan birinci kazanıma [“Destan, yazıt ve diğer belgelerden yararlanarak, Orta Asya ilk Türk devletlerinin siyasal, ekonomik ve kültürel özelliklerine ilişkin çıkarımlarda bulunur.”] karşılık gelen sorulara %44,44, yedinci kazanıma [“Dönemin devlet adamları ve Türk büyüklerinin hayatından yararlanarak ilk Türk- İslam devletlerinin siyasal, sosyal ve kültürel özelliklerine ilişkin çıkarımlarda bulunur.”] karşılık gelen sorulara %18,86, beşinci kazanıma [“Görsel ve yazılı materyallerden yararlanarak İslamiyet’in ortaya çıkışı ve yayılışını inceler.”] karşılık gelen sorulara %15,49, altıncı kazanıma [“Türklerin İslamiyet’i kabulleri ile birlikte siyasî, sosyal ve kültürel alanlarda meydana gelen değişimleri fark eder.”] karşılık gelen sorulara %5,72 oranında yer vermektedirler. Ayrıca sosyal bilgiler öğretmenleri dördüncü kazanıma [“İpek Yolu’nun toplumlar arası siyasal, kültürel ve

ekonomik ilişkilerdeki rolünü fark eder.”] ait soruları %3,70, dokuzuncu kazanıma [“Orta Asya ilk Türk devletleri ve Türk-İslam devletlerinin Türk kültür, sanat ve estetik anlayışına katkılarına kanıtlar gösterir.”] ve üçüncü kazanıma [“İpek Yolu’nun toplumlar arası siyasal, kültürel ve ekonomik ilişkilerdeki rolünü fark eder.”] ait soruları %3,37, ikinci kazanıma [“Orta Asya ilk Türk devletlerinin kültürel özellikleriyle yaşadıkları yerlerin coğrafi özelliklerini ilişkilendirir.”] ait soruları %3,03 ve sekizinci kazanıma [“Örnek incelemeler yoluyla kutlama ve törenlerimizdeki uygulamaların kültürümüzü oluşturan unsurlarla ilişkisini değişim ve süreklilik açısından değerlendirir.”] ait soruları %2,02 oranında tercih etmektedirler.

Tablo 6’da, sosyal bilgiler öğretmenlerinin yapmış oldukları sınavlarda “Ülkemizin Kaynakları” ünitesindeki kazanımlardan birinci kazanıma [“Ülkemizin kaynaklarıyla ekonomik faaliyetlerini ilişkilendirerek, bunların ülke ekonomisindeki yerini ve önemini değerlendirir.”] ait soruları %70,00 oranında, ikinci kazanıma [“Türkiye’nin coğrafi özelliklerini dikkate alarak, yatırım ve pazarlama proje önerileri tasarlar.”] ait soruları %10,74 ve dördüncü kazanıma [“Doğal kaynakların bilinçsizce tüketilmesinin insan yaşamına etkilerini tartışır.”] ait soruları %7,41, oranında tercih ettikleri görülmektedir. Bununla birlikte sosyal bilgiler öğretmenleri bu üitedeki kazanımlardan üçüncü kazanıma [“Vatandaşlık sorumluluğu ve ülke ekonomisine katkısı açısından vergi vermenin gereğini ve önemini savunur.”] ait sorulara %5,93, altıncı kazanıma [“İlgi duyduğu mesleklerin gerektirdiği eğitim, beceri ve kişilik özelliklerini araştırır.”] ait sorulara %4,44 ve beşinci kazanıma [“Nitelikli insan gücünün Türkiye ekonomisinin gelişmesindeki rolünü değerlendirir.”] ait sorulara %1,48 oranında yer vermektedirler.

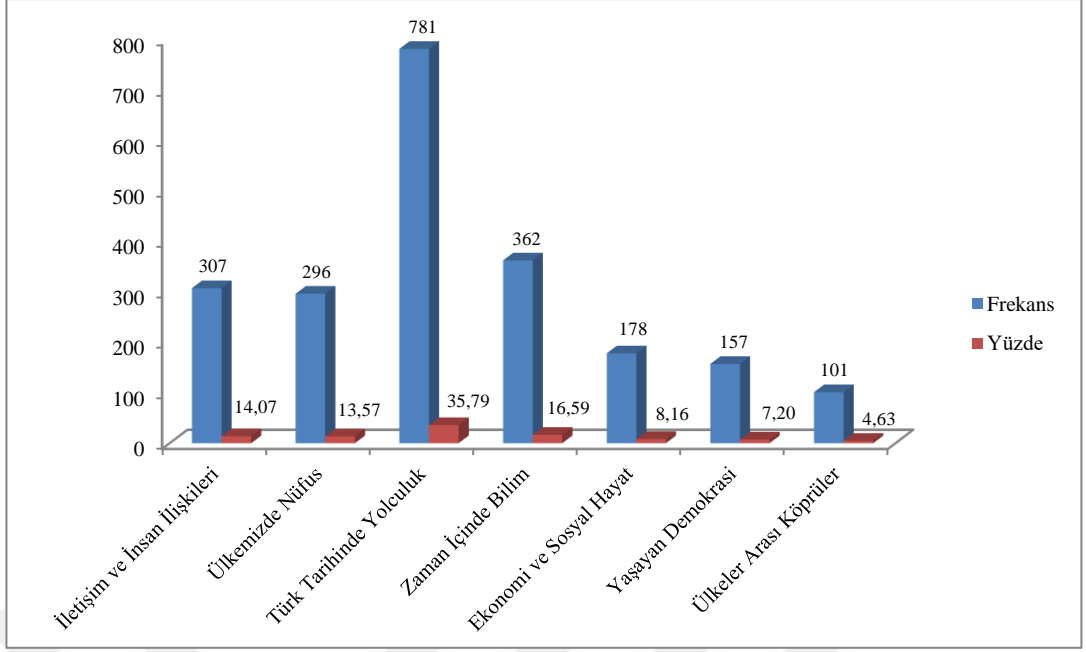
Tablo 6 incelendiğinde sosyal bilgiler öğretmenlerinin “Ülkemiz ve Dünya” ünitesindeki kazanımlardan ikinci kazanımla [“Ülkemizin diğer ülkelerle olan ekonomik ilişkilerini, kaynaklar ve ihtiyaçlar açısından değerlendirir.”] ilgili soruları %43,95, birinci kazanımla [“Görsel materyalleri ve verileri kullanarak dünyada nüfus ve ekonomik faaliyetlerin dağılışının nedenleri hakkında çıkarımlarda bulunur.”] ilgili soruları %35,03 oranında tercih ettikleri, buna karşın üçüncü kazanımla [“Türk Cumhuriyetleri, komşu ve diğer ülkelerle olan kültürel, sosyal, siyasi ve ekonomik ilişkilerimizi Atatürk’ün milli dış politika anlayışı açısından değerlendirir.”] ilgili sorulara %10,83, dördüncü kazanımla [“Ülkemizin diğer ülkelerle doğal afetlerde ve

çevre sorunlarında dayanışma ve işbirliği içinde olmasının önemini fark eder.”] ilgili sorulara %9,55 ve beşinci kazanımla [“Uluslararası kültür, sanat, fuar ve spor etkinliklerinin toplumlar arası etkileşimdeki rolünü değerlendirir.”] ilgili sorulara %0,64 oranında yer verdikleri görülmektedir.

Tablo 6’ya göre, sosyal bilgiler öğretmenleri sınavlarda “Demokrasinin Serüveni” ünitesindeki kazanımlardan birinci kazanıma ait sorulara %45,83, üçüncü kazanıma [“Demokratik yönetimlerde yaşama hakkı, kişi dokunulmazlığı hakkı, din ve vicdan özgürlüğü ile düşünce özgürlüğüne sahip olunması gerektiğini savunur.”] ait sorulara %27,08 ve ikinci kazanıma [“Değişik dönem ve kültürlerde demokratik yönetim anlayışının tarihsel gelişimini tartışır.”] ait sorulara %17,71 oranında yer vermektedirler. Ayrıca sosyal bilgiler öğretmenleri bu ünitenin dördüncü kazanımına [“Tarihsel belgelerden yola çıkarak insan haklarının gelişim sürecini analiz eder.”] ait soruları %6,25 ve beşinci kazanımına [“Türk tarihinde kadının konumu ile ilgili örnekleri, kadın haklarının gelişimi açısından yorumlar.”] ait soruları %3,13 oranında tercih etmektedirler.

Tablo 6’da sosyal bilgiler öğretmenlerinin yapmış oldukları sınavlarda “Elektronik Yüzyıl” ünitesinde yer alan kazanımlardan birinci [“Sosyal bilimlerdeki çalışma ve bulgulardan hareketle sosyal bilimlerin toplum hayatına etkisine örnekler verir.”], ikinci [“Bilimsel ve teknolojik gelişmelerin gelecekteki yaşam üzerine etkilerine ilişkin yaratıcı fikirler ileri sürer.”], üçüncü [“Tıp alanındaki buluş ve gelişmelerle insan hayatı ve toplumsal dayanışma arasındaki ilişkiyi fark eder.”] kazanımlara %23,81 ve dördüncü kazanıma [“Telif ve patent hakları saklı ürünlerin yasal yollardan temin edilmesinin gerekliliğini savunur.”] %19,05 oranında yer verdikleri, beşinci kazanımı [“Uygulama ve eserlerinden yola çıkarak Atatürk’ün akılcılığa ve bilime verdiği önemi fark eder.”] ise %9,52 oranında tercih ettikleri görülmektedir.

Araştırma kapsamında, sosyal bilgiler öğretmenlerinin 2013-2014 eğitim öğretim yılında yedinci sınıf düzeyindeki sınavlarda sordukları 2182 adet soru incelenmiştir. Bu soruların yedinci sınıf öğretim programındaki ünitelere göre dağılımına ilişkin bulgular Şekil 4’teki grafikte gösterilmektedir.



Şekil 4. Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Dersi Sınavlarında Sordukları Soruların Yedinci Sınıf Ünitelerine Göre Dağılımı

Şekil 4’teki grafikte, incelenen 2182 adet sorunun %35,79’unun “Türk Tarihinde Yolculuk”, %16,59’unun “Zaman İçinde Bilim”, %14,07’sinin “İletişim ve İnsan İlişkileri” ve %13,57’sinin “Ülkemizde Nüfus” ünitelerinden sorulduğu görülmektedir. Ayrıca sosyal bilgiler öğretmenlerinin “Ekonomi ve Sosyal Hayat” ünitesinden %8,16, “Yaşayan Demokrasi” ünitesinden %7,20 ve “Ülkeler Arası Köprüler” ünitesinden %4,63 oranında soru sordukları görülmektedir.

Öğretmenlerin sosyal bilgiler dersi sınavlarında sordukları soruların yedinci sınıf öğretim programındaki kazanımları karşılama durumlarına göre yapılan analizler neticesinde elde edilen bulgular Tablo 7’de gösterilmektedir.

Tablo 7. Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Dersi Sınavlarında Sordukları Soruların Yedinci Sınıf Kazanımlarına Göre Dağılımına İlişkin Bulgular

Öğrenme Alanı	Birey ve Toplum	İnsanlar, Yerler ve Çevreler	Kültür ve Miras	Bilim, Teknoloji ve Toplum	Üretim, Dağıtım ve Tüketim	Güç, Yönetim ve Toplum	Küresel Bağlantılar	
Üniteler	İletişim ve İnsan İlişkileri	Ülkemizde Nüfus	Türk Tarihinde Yolculuk	Zaman İçinde Bilim	Ekonomi ve Sosyal Hayat	Yaşayan Demokrasi	Ülkeler Arası Köprüler	Toplam
Kazanım Sayıları	6	5	8	5	6	5	4	39
Oran (%)	11	11	25	11	17	11	14	100
Süre/Ders Saati	12	12	27	12	18	12	15	108
	f %	f %	f %	f %	f %	f %	f %	
1.Kazanım	74 24,10	109 36,82	243 31,11	107 29,56	27 15,17	57 36,31	76 75,25	718
2.Kazanım	65 21,17	105 35,47	101 12,93	27 7,46	54 30,34	55 35,03	17 16,83	443
3.Kazanım	73 23,78	14 4,73	317 40,59	57 15,75	16 8,99	38 24,20	5 4,95	529
4.Kazanım	41 13,36	62 20,95	27 3,46	168 46,41	20 11,24	5 3,18	3 2,97	337
5.Kazanım	16 5,21	6 2,03	9 1,15	3 0,83	52 29,21	2 1,27	- -	95
6.Kazanım	38 12,38	- -	19 2,43	- -	9 5,06	- -	- -	73
7.Kazanım	- -	- -	2 0,26	- -	- -	- -	- -	2
8.Kazanım	- -	- -	63 8,07	- -	- -	- -	- -	64
Toplam	307 14,07	296 13,57	781 35,79	362 16,59	178 8,16	157 7,20	101 4,63	2182

Tablo 7’de görüldüğü gibi Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’nın yedinci sınıf düzeyinde yedi adet ünite ve 39 adet kazanım bulunmaktadır. Bu kazanımlar “İletişim ve İnsan İlişkileri” ünitesinde altı, “Ülkemizde Nüfus” ünitesinde beş, “Türk Tarihinde Yolculuk” ünitesinde sekiz, “Zaman İçinde Bilim” ünitesinde beş “Ekonomi ve Sosyal Hayat” ünitesinde altı, “Yaşayan Demokrasi” ünitesinde beş ve “Ülkeler Arası Köprüler” ünitesinde dört olacak şekilde dağılmıştır. Sosyal bilgiler yedinci sınıf ünite kazanımlarının gerçekleştirilmesi için verilen süre ise 108 ders saatidir.

Tablo 7’de sosyal bilgiler öğretmenlerinin yapmış oldukları sınavlarda “İletişim ve İnsan İlişkileri” ünitesindeki kazanımlardan birinci kazanıma [“İletişimi, olumlu olumsuz etkileyen tutum ve davranışları fark ederek kendi tutum ve davranışlarıyla karşılaştırır.”] ait sorulara %24,1, üçüncü kazanıma [“İnsanlar arası etkileşimde kitle iletişim araçlarının rolünü tartışır.”] ait sorulara %23,78 ve ikinci kazanıma [“İnsanlar arasında kurulan olumlu ilişkilerde iletişimin önemini fark eder.”] ait sorulara %21,17 oranında yer verdikleri görülmektedir. Ayrıca sosyal bilgiler öğretmenleri dördüncü kazanıma [“Doğru bilgi alma hakkı, düşüncüyü açıklama özgürlüğü ve kitle iletişim özgürlüğü arasındaki bağlantıyı fark eder.”] ait soruları %

13,36, altıncı kazanıma [“Atatürk’ün iletişime verdiği öneme kanıtlar gösterir.”] ait soruları %12,38 ve beşinci kazanıma [“Kitle iletişim özgürlüğü ve özel hayatın gizliliği kavramlarını, birbiriyle ilişkileri çerçevesinde yorumlar.”] ait soruları %5,21 oranında tercih etmektedirler.

Tablo 7’ye göre, sosyal bilgiler öğretmenleri “Ülkemizde Nüfus” ünitesindeki kazanımlardan birinci kazanıma [“Görsel materyaller ve verilerden yararlanarak Türkiye’de nüfusun dağılışının neden ve sonuçlarını tartışır.”] ait sorulara %36,82 ikinci kazanıma [“Tablo ve grafiklerden yararlanarak, ülkemiz nüfusunun özellikleri ile ilgili verileri yorumlar.”] ait sorulara %35,47 ve dördüncü kazanıma [“Örnek incelemeler yoluyla göçün neden ve sonuçlarını tartışır.”] ait sorulara %20,95 oranında yer vermektedirler. Bunun yanında öğretmenler üçüncü kazanıma [“Eğitim ve çalışma hakkının kullanılması ile devletin ve vatandaşın bu konudaki sorumluluklarını ilişkilendirir.”] ait soruları %4,73 ve beşinci kazanıma [“Yerleşme ve seyahat özgürlüğünü açıklar.”] ait soruları ise %2,03 oranında tercih etmektedirler.

Tablo 7 incelendiğinde, sosyal bilgiler öğretmenlerinin “Türk Tarihinde Yolculuk” ünitesinde yer alan kazanımlardan üçüncü kazanıma [“Osmanlı Devleti’nin fetih ve mücadelelerini, Osmanlı’da ticaretin ve denizlerin önemi açısından değerlendirir.”] karşılık gelen soruları %40,59, birinci kazanıma [“Türkiye Selçukluları döneminde Türklerin siyasal mücadeleleri ve kültürel faaliyetlerinin Anadolu’nun Türkleşme sürecine katkılarını değerlendirir.”] karşılık gelen soruları %31,11 ve ikinci kazanıma [“Kanıtlara dayanarak Osmanlı Devleti’nin siyasi güç olarak ortaya çıkışını etkileyen faktörleri açıklar.”] karşılık gelen soruları %12,93 oranında kullandıkları görülmektedir. Diğer taraftan öğretmenler bu üniteye sekizinci kazanıma [“Osmanlı Devleti’nde ıslahat hareketleri sonucu ortaya çıkan kurumlardan hareketle toplumsal ve ekonomik değişim hakkında çıkarımlarda bulunur.”] ait sorulara %8,07, dördüncü kazanıma [“Osmanlı toplumunda hoşgörü ve birlikte yaşama fikrinin önemine dayalı kanıtlar gösterir.”] ait sorulara %3,46, altıncı kazanıma [“Osmanlı-Avrupa ilişkileri çerçevesinde kültür, sanat ve estetik anlayışındaki etkileşimi fark eder.”] ait sorulara %2,43, beşinci kazanıma [“Şehir incelemesi yoluyla, Türk kültür, sanat ve estetik anlayışındaki değişim ve sürekliliğe ilişkin kanıtlar gösterir.”] ait sorulara %1,15 ve yedinci kazanıma [“Seyahatnamelerden hareketle Türk kültürüne ait unsurları örneklendirir.”] ait sorulara %0,26 oranında yer vermektedirler.

Tablo 7’de sosyal bilgiler öğretmenlerinin “Zaman İçinde Bilim” ünitesindeki kazanımlardan dördüncü kazanımla [“15-19.yüzyıllar arasında Avrupa’da yaşanan gelişmelerin günümüz bilimsel birikiminin oluşmasına etkisini fark eder.”] ilgili sorulara %46,41, birinci kazanımla [“İlk uygarlıkların bilimsel ve teknolojik gelişmelere katkılarına örnekler verir.”] ilgili sorulara %29,56 ve üçüncü kazanımla [“Türk ve İslam devletlerinde yetişen bilginlerin bilimsel gelişme sürecine katkılarını değerlendirir.”] ilgili sorulara %15,75 oranında yer verdikleri görülmektedir. Ayrıca sosyal bilgiler öğretmenlerinin bu üniteye yer alan ikinci kazanıma [“İlk yazı örneklerinden yola çıkarak yazının kullanım alanlarını ve bilgi aktarımındaki önemini fark eder.”] ait soruları %7,46 ve beşinci kazanıma [“Tarihsel süreçte düşüncüyü ifade etme ve bilim özgürlüklerini bilimsel gelişmelerle ilişkilendirir.”] ait soruları %0,83 oranında tercih etmektedirler.

Tablo 7’de görüldüğü gibi, sosyal bilgiler öğretmenleri “Ekonomi ve Sosyal Hayat” ünitesinin kazanımlarından ikinci kazanıma [“Kaynakların, ürünlerin ve ticaret yollarının devletlerin gelişmesindeki önemine tarihten ve günümüzden örnekler verir.”] karşılık gelen soruları %30,34, beşinci kazanıma [“Tarih boyunca Türklerde meslek edindirme ve meslek etiği kazandırmada rol oynayan kurumları tanırlar.”] karşılık gelen soruları %29,21, birinci kazanıma [“Üretimde ve yönetimde toprağın önemini tarihten örneklerle açıklar.”] karşılık gelen soruları %15,17 ve dördüncü kazanıma [“Vakıfların çalışmalarına ve sosyal yaşamdaki rolüne tarihten ve günümüzden örnekler verir.”] karşılık gelen soruları %11,24 oranında kullanmaktadırlar. Bununla birlikte öğretmenler üçüncü kazanıma [“Tarihten ve günümüzden örnekler vererek üretim teknolojisindeki gelişmelerin sosyal ve ekonomik hayata etkilerini değerlendirir.”] ait sorulara %8,99 ve altıncı kazanıma [“Eğitimin meslek edindirme hedefini kavrayarak ilgi ve yetenekleri doğrultusunda meslekî tercihlerine yönelik planlama yapar.”] ait sorulara da %5,06 oranında yer vermektedirler.

Tablo 7’ye göre sosyal bilgiler öğretmenleri yedinci sınıf öğretim programının “Yaşayan Demokrasi” ünitesinde yer alan kazanımlardan birinci kazanımla [“Tarihsel süreçte Türk devletlerinde yönetim şekli ve egemenlik anlayışındaki değişim ve sürekliliği fark eder.”] ilgili sorulara %36,31, ikinci kazanımla [“Anayasamızın 2. maddesinde yer alan Türkiye Cumhuriyeti Devleti’nin nitelikleri ile ilgili uygulamalara toplum hayatından örnekler verir.”] ilgili sorulara %35,03 ve

üçüncü kazanımla [“Türkiye Cumhuriyeti Devleti’nin yönetim yapısını yasama, yürütme ve yargı kavramları çerçevesinde analiz eder.”] ilgili sorulara %24,20 oranında yer vermektedirler. Diğer taraftan sosyal bilgiler öğretmenleri ünitenin dördüncü kazanımına [“Siyasî partilerin, sivil toplum örgütlerinin, medyanın ve bireylerin, gündemi ve yönetimin karar alma süreçlerini ne şekilde etkilediğini örnekler üzerinden tartışır.”] ait soruları %3,18 ve beşinci kazanıma [“İçinde bulunduğu eğitsel ve sosyal faaliyetlerde işleyen süreçleri demokrasinin ilkeleri açısından analiz eder.”] ait soruları %1,27 oranında tercih etmektedirler.

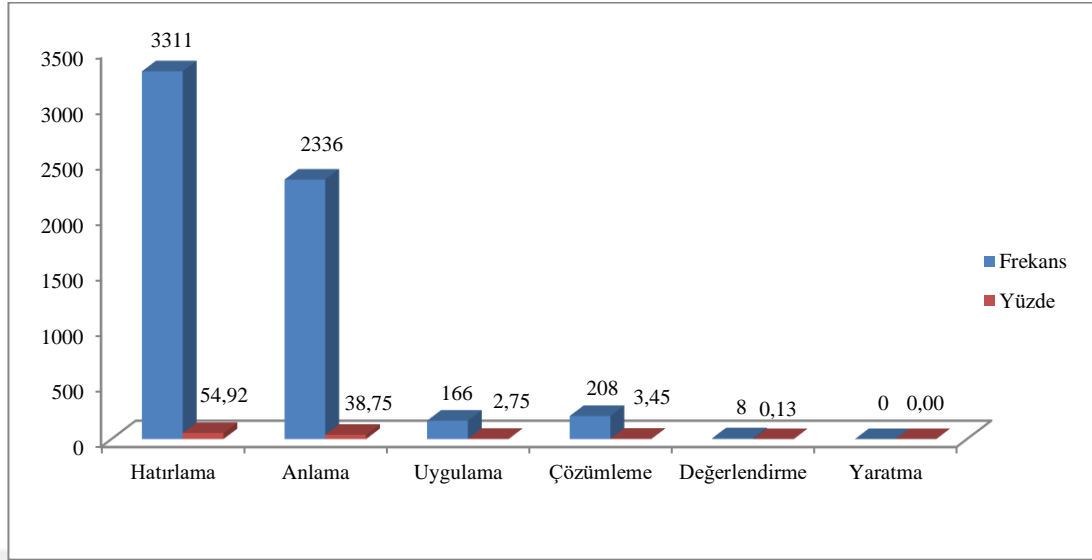
Tablo 7 incelendiğinde sosyal bilgiler öğretmenlerinin “Ülkeler Arası Köprüler” ünitesindeki kazanımlardan birinci kazanımı [“20. Yüzyılın başında Osmanlı Devleti ve Avrupa ülkelerinin siyasî ve ekonomik yapısıyla I. Dünya Savaşı’nın sebep ve sonuçlarını ilişkilendirir.”] karşılayan sorulara %75,25 oranında yer verdikleri görülmektedir. Diğer yandan öğretmenler bu üniteye ikinci kazanımla [“Küresel sorunlarla uluslararası kuruluşların kuruluş amaçlarını ilişkilendirir.”] ilgili soruları %16,83, üçüncü kazanımla [“Küresel sorunların çözümlerinin yaşama geçirilmesinde kişisel sorumluluğunu fark eder.”] ilgili soruları %4,95 ve dördüncü kazanımla [“Düşünce, sanat ve edebiyat ürünlerinin, doğal varlıkların ve tarihi çevrelerin ortak miras ögesi olarak yaşatılmasında insanlığın sorumluluğunun farkına varır.”] ilgili soruları %2,97 oranında tercih etmektedirler.

4.3 ÜÇÜNCÜ ALT AMACA İLİŞKİN BULGULAR

3. Alt Amaç: Sosyal bilgiler öğretmenlerinin, sınavlarda sordukları soruların Bloom Taksonomisinin bilişsel süreç ve bilgi boyutlarının basamaklarına göre dağılımı nasıldır?

Araştırmanın üçüncü alt amacı sosyal bilgiler öğretmenlerinin sınavlarda sordukları soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin Bilişsel Süreç ve Bilgi Boyutundaki basamaklara göre dağılımını tespit etmektir. Beşinci, altıncı ve yedinci sınıflara ait verilerin analizi neticesinde Şekil 5, 6 ve Tablo 8’de sunulan bulgulara ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin sosyal bilgiler dersi sınavlarında sordukları soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin Bilişsel Süreç Boyutundaki basamaklara göre genel dağılımına ilişkin bulgular Şekil 5’teki grafikte gösterilmektedir.



Şekil 5. Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Dersi Sınavlarında Sordukları Soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin Bilişsel Süreç Boyutundaki Basamaklara Göre Genel Dağılımı

Şekil 5'te verilen grafiğe göre, sosyal bilgiler öğretmenlerinin 2013-2014 eğitim-öğretim yılında öğrencilerine uyguladıkları sınavlarda Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin hatırlama basamağındaki sorulara sıklıkla yer verdikleri ve bu basamaktaki soruların tercih edilme oranının %54,92 olduğu görülmektedir. Ayrıca öğretmenler anlama basamağına karşılık gelen sorulara %38,75 oranında yer verirken, çözümleme basamağına karşılık gelen sorulara %3,45, uygulama basamağına karşılık gelen sorulara %2,75 ve değerlendirme basamağına karşılık gelen sorulara %0,13 oranında yer vermektedirler. Araştırma kapsamında yapılan analizlerde sosyal bilgiler öğretmenlerinin her üç sınıf düzeyinde de uyguladıkları sınavlarda yaratma basamağı ile ilgili soruya rastlanılmamıştır.

Öğretmenlerin sosyal bilgiler dersi sınavlarında sordukları soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin Bilişsel Süreç ve Bilgi Boyutunun hangi basamağına karşılık geldiğinin belirlenmesi için yapılan analizler neticesinde elde edilen bulgular Tablo 8'de gösterilmektedir.

Tablo 8. Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Dersi Sınavlarında Sordukları Soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin Bilişsel Süreç ve Bilgi Boyutundaki Basamaklara Göre Dağılımına İlişkin Bulgular

Bilişsel Süreç Boyutu	5. Sınıf		6. Sınıf		7. Sınıf		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
<i>Hatırlama</i>	944	57,07	1189	53,25	1178	55	3311	54,92
Hatırlama	935	99,05	1189	100	1164	98,81	3288	99,31
Tanıma	9	0,95	0	0	14	1,19	23	0,69
<i>Anlama</i>	655	39,60	874	39,14	807	37,68	2336	38,75
Yorumlama	166	25,34	316	36,16	210	26,02	692	29,62
Örneklendirme	71	10,84	8	0,92	51	6,32	130	5,57
Sınıflama	8	1,22	13	1,49	26	0,99	47	2,01
Özetleme	4	0,61	0	0	3	0,37	7	0,30
Sonuç Çıkarma	52	7,94	140	16,02	312	38,66	504	21,58
Karşılaştırma	167	25,50	194	22,20	62	7,68	423	18,11
Açıklama	187	28,55	203	23,23	143	17,72	533	22,82
<i>Uygulama</i>	9	0,54	95	4,25	62	2,89	166	2,75
Yapma	9	100	90	94,74	58	93,55	157	94,58
Yararlanma	0	0	5	5,26	4	6,45	9	5,42
<i>Çözümleme</i>	45	2,72	72	3,22	91	4,25	208	3,45
Ayrıştırma	0	0	0	0	15	16,48	15	7,21
Örgütlenme	0	0	0	0	6	6,59	6	2,88
İrdeleme	45	100	72	100	69	75,82	186	89,42
<i>Değerlendirme</i>	1	0,06	3	0,13	4	0,19	8	0,13
Denetleme	1	100	3	100	4	100	8	100
Eleştirme	0	0	0	0	0	0	0	0
<i>Yaratma</i>	0	0	0	0	0	0	0	0,00
Oluşturma	0	0	0	0	0	0	0	0
Planlama	0	0	0	0	0	0	0	0
Üretme	0	0	0	0	0	0	0	0
Alt Toplam	1654	100	2233	100	2142	100	6029	
<i>Bilgi Boyutu</i>	1654	100	2233	100	2142	100	6029	
Olgusal	1480	89,48	1792	80,25	1574	73,48	4846	80,38
Kavramsal	148	8,95	296	13,26	486	22,69	930	15,43
İşlemsel	26	1,57	142	6,36	78	3,64	246	4,08
Üst Bilişsel	0	0	3	0,13	4	0,19	7	0,12

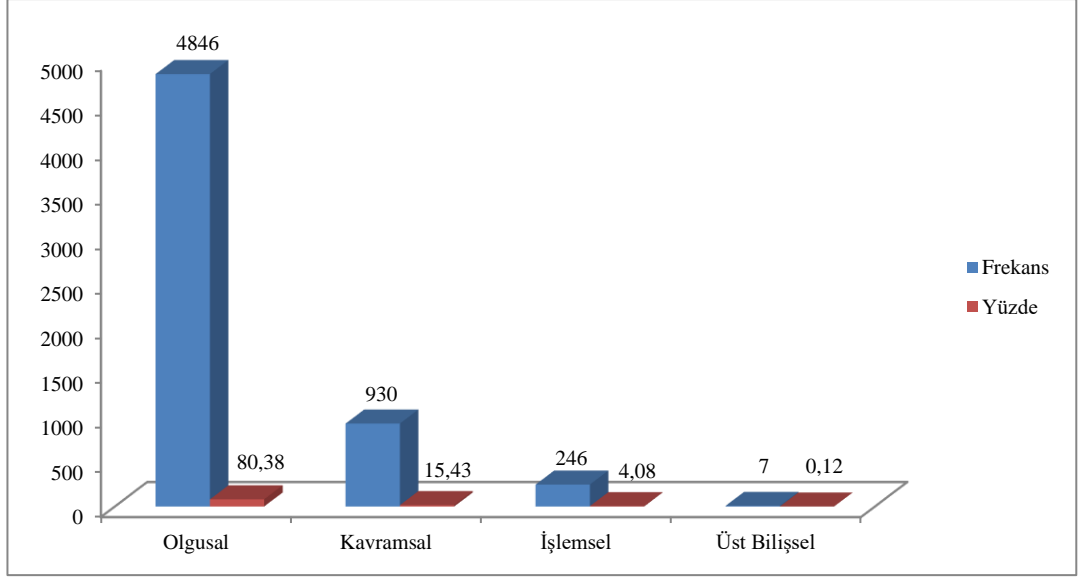
Tablo 8’de görüldüğü gibi, 2013-2014 eğitim-öğretim yılında sosyal bilgiler öğretmenlerinin beşinci sınıf öğrencilerine uygulamış oldukları sınavlarda

Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin Bilişsel Süreç Boyutunun hatırlama basamağına karşılık gelen sorulara %57,07, anlama basamağına karşılık gelen sorulara %39,60 oranında yer vermektedirler. Diğer yandan öğretmenlerin taksonominin çözümlene basamağına ait soruları %2,72, uygulama basamağına ait soruları %0,54 ve değerlendirme basamağına ait soruları %0,06 oranında tercih ettikleri görülmektedir.

Tablo 8 incelendiğinde, sosyal bilgiler öğretmenlerinin altıncı sınıf düzeyinde yapmış oldukları sınavlarda taksonominin Bilişsel Süreç Boyutunun hatırlama basamağına ait sorulara %53,25 ve anlama basamağına ait sorulara %39,14 oranında yer verdikleri görülmektedir. Diğer basamaklarla ilgili sorulara bakıldığında ise uygulama basamağı sorularını %4,25, çözümlene basamağına ait soruları %3,22 ve değerlendirme basamağına ait soruları %0,13 oranında tercih ettikleri görülmektedir.

Tablo 8'e göre sosyal bilgiler öğretmenlerinin yedinci sınıf öğrencilerine uygulamış oldukları sınavlarda taksonominin Bilişsel Süreç Boyutundaki hatırlama basamağına karşılık gelen sorulara %55,00 ve anlama basamağına karşılık gelen sorulara %37,68 oranında yer vermektedirler. Bununla birlikte öğretmenler çözümlene basamağına ilişkin sorulara %4,25, uygulama basamağına ilişkin sorulara %2,89 ve değerlendirme basamağına ilişkin sorulara %0,19 oranında yer verdikleri görülmektedir.

Öğretmenlerin sosyal bilgiler dersi sınavlarında sordukları soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin Bilgi Boyutundaki basamaklara göre dağılımına ilişkin bulgular Şekil 6'daki grafikte gösterilmektedir.



Şekil 6. Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Dersi Sınavlarında Sordukları Soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin Bilgi Boyutundaki Basamaklara Göre Genel Dağılımı

Şekil 6'daki grafik incelendiğinde 2013-2014 eğitim-öğretim yılında sosyal bilgiler öğretmenlerinin üç sınıf düzeyinde yaptıkları sınavlarda Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin Bilgi Boyutunun olgusal bilgi boyutuna karşılık gelen sorulara %80,38, kavramsal bilgi boyutuna karşılık gelen sorulara %15,43, işlemsel bilgi boyutuna karşılık gelen sorulara %4,08 ve üst bilişsel bilgi boyutuna karşılık gelen sorulara %0,12 oranında yer verdikleri görülmektedir.

Tablo 8'de 2013-2014 eğitim-öğretim yılında sosyal bilgiler öğretmenlerinin beşinci sınıf öğrencilerine uygulamış oldukları sınavlarda Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin Bilgi Boyutunun olgusal bilgi boyutuna karşılık gelen sorulara %89,48, kavramsal bilgi boyutuna karşılık gelen sorulara %8,95 ve işlemsel bilgi boyutuna karşılık gelen sorulara %1,57 oranında yer verdikleri, üst bilişsel bilgi boyutuna ise hiç yer vermedikleri görülmektedir.

Tablo 8 incelendiğinde, sosyal bilgiler öğretmenlerinin altıncı sınıf düzeyinde yapmış oldukları sınavlarda taksonominin bilgi boyutunun olgusal bilgi boyutuna ait sorulara %80,25, kavramsal bilgi boyutuna ait sorulara %13,26 ve işlemsel bilgi boyutuna ait sorulara %6,36 oranında yer verdikleri, üst bilişsel bilgi boyutuna ise %0,13 oranında yer verdikleri görülmektedir.

Tablo 8’de görüldüğü gibi sosyal bilgiler öğretmenlerinin yedinci sınıf öğrencilerine uygulamış oldukları sınavlarda taksonominin bilgi boyutunun olgusal bilgi boyutuyla ilgili sorulara %73,48 ve kavramsal bilgi boyutuyla ilgili sorulara %22,69 oranında yer vermektedirler. Diğer yandan öğretmenler işlemsel bilgi boyutuyla ilgili soruları %3,64 oranında tercih ederlerken üst bilişsel bilgi boyutuyla ilgili sorulara %0,19 oranında yer vermektedirler.



BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1 TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu araştırma, sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğrencilerine uygulamış oldukları sınavlardaki soruların kullanılan soru türlerine, kapsam geçerliğine ve Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin bilişsel süreç ve bilgi boyutu basamaklarına göre incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın verileri 30 devlet okulunda görev yapan 32 sosyal bilgiler öğretmeninden toplanmıştır. Elde edilen verilerin değerlendirilmesi ile aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğrencilere uyguladıkları sınavlarda kullandıkları soruların türlerine göre yapılan analizler neticesinde, öğretmenlerin sınavlarda en fazla çoktan seçmeli soru türüne yer verdikleri belirlenmiştir. Araştırmanın bu sonucu, Safran (2002)'ın öğretmenlerin öğrencilere uyguladığı sınavlarda çoğunlukla kısa cevaplı sorular sorduğu sonucu ile çelişirken, Kılıç (2010)'ın benzer alanda yapmış olduğu çalışmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Ayrıca öğretmenlerin sınavlarda çoğunlukla çoktan seçmeli soru türünü kullanmaları ile ilgili bazı çalışmalar (Aksu, 2013; Anıl ve Acar, 2008; Çalışkan ve Kaşıkçı, 2010; Çakmak, 2011; Çevik, 2009; Karakuş ve Hatuk, 2009; Ulu, 2011) araştırmanın bu sonucunu destekler niteliktedir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin çoğunlukla çoktan seçmeli soru türünü kullanmalarında bu soru türü ile çok fazla sayıda soru sorulabilmesi, değerlendirilmesinin kısa zamanda gerçekleştirilmesi ve objektif olmasının etkili olduğu söylenebilir. Ayrıca öğretmenlerin çoktan seçmeli soru türünü tercih etmelerinin diğer bir sebebi olarak da merkezî seçme ve yerleştirme sınavlarında bu soru türünün kullanılması gösterilebilir.

Araştırma bulguları öğretmenlerin sınavlarda çoktan seçmeli soruların yanı sıra kısa cevaplı sorulara da yüksek oranda yer verdiklerini göstermektedir. Kısa cevaplı soruların uygulanmasının az zaman alması, çok soru sorma olanağı sağlaması, şans başarısının az olması ve değerlendirmenin objektif olması gibi avantajlarının olması öğretmenlerin bu soru türünü kullanmalarının sebepleri olarak düşünülebilir.

Araştırma sonuçları öğretmenlerin sınavlarda en az tercih ettikleri soru türünün açık uçlu sorular olduğunu göstermektedir. Araştırmanın bu sonucu Çolak (2008)'in yapmış olduğu araştırma sonuçları ile çelişirken, Anıl ve Acar (2008)'in sınıf öğretmenleri üzerine yaptığı benzer bir araştırmanın sonucu ile örtüşmektedir. Öğretmenlerin sınavlarda açık uçlu soruları çok fazla kullanmamalarının altında bu tür soruların değerlendirilmesinin zor ve zaman alıcı olması, soru sayısının sınırlı olması ve soruların güçlük derecesinin belirlenmesinin zorluğu gibi sebepler olduğu düşünülebilir. Ayrıca açık uçlu sorulara öğrenciler tarafından verilen cevapların tamamen doğru ya da yanlış olarak belirlenmesinin mümkün olmaması sebebiyle puanlamanın öznel olması ve öğrencilerin cevabı yazılı olarak vermek zorunda olduklarından yazı kalitesi ve hız gibi değişkenlerin puanlamayı etkileyeceği düşüncesi de öğretmenlerin bu tür soruları kullanmaktan kaçınmalarında etkili olduğu söylenebilir.

Yapılandırmacı yaklaşımla birlikte sosyal bilgiler dersinde öğrencilere bilginin yanında kavramlar, değerler ve üst düzey düşünme becerileri kazandırılmasına önem verilmektedir. Öğrencilerin üst düzey düşünme becerileri kazanabilmeleri adına öğrenme-öğretme ve ölçme-değerlendirme süreçlerinde kullanılan soruların ezberden ziyade, üzerinde yorum yapılabilecek, öğrencilerin eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirebilecek ve gündelik hayata uygulanmasına katkı sağlayacak sorulardan oluşması gerekmektedir (MEB, 2005). Bunun için ise sınavlarda özellikle geleneksel soru türlerinin yanı sıra tamamlayıcı ölçme araçları ve soru türleri (tanılayıcı dallanmış ağaç, yapılandırılmış grid, kavram haritası vb.) kullanılarak öğrencinin üst düzey düşünme becerilerinin hareket geçirilmesi gerekmektedir. Ancak araştırma sonuçları öğretmenlerin sınavlarda çoğunlukla öğrencilerin alt düzey düşünme becerilerini ölçecek nitelikteki çoktan seçmeli soruları kullandıklarını göstermektedir.

Araştırmanın ikinci alt amacı çerçevesinde öğretmenlerin sosyal bilgiler dersi sınavlarında sordukları soruların Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'ndaki

kazanımları önemi ve ağırlığına göre temsil edebilme, yani sınavların kapsam geçerliğinin olup olmadığının belirlenmesi için yapılan analizler sonucunda, öğretmenlerin soru hazırlarken beşinci sınıf ünite kazanımlarının sayı ve oranlarına dikkat etmedikleri tespit edilmiştir. Bu sonuç Tolan (2011) ve Akar (2009)'ın çalışmalarıyla farklılık gösterirken Çevik (2009) ve Dursun (2014)'un benzer alanda yaptıkları çalışmalar ile örtüşmektedir. Ayrıca araştırma kapsamında incelenen sınavlardaki soruların yarıdan fazlasının ilk üç ünitenin kazanımlarına karşılık geldiği belirlenmiştir. Öğretmenlerin diğer ünitelerin kazanımlarına karşılık gelen soruları ise programda belirtilen oranın altında kullandıkları, özellikle de son üniteye çok az yer verdikleri tespit edilmiştir. Bu bağlamda, araştırma kapsamındaki öğretmenlerin hazırlamış oldukları beşinci sınıf sosyal bilgiler dersi sınavlarının ünite bazında kapsam geçerliğinin düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonucun ortaya çıkmasında, öğretmenlerin öğretim programını tam olarak uygulamakta zorlandıklarının ve sınavları erkenden bitirme amacıyla olduklarının etkili olduğu düşünülebilir. Bu durumun diğer bir sebebi olarak da öğrencilerin tüm kazanımlardan sorumlu tutulması ancak öğretmenlerin özellikle ilk ünitelere karşılık gelen soruları daha fazla kullanmaları gösterilebilir.

Beşinci sınıf düzeyinde sorulan soruların ünitelerdeki kazanımları karşılama durumlarına bakıldığında ise öğretmenlerin sınavlarda her ünitenin ilk kazanımlarına karşılık gelen sorulara yoğun bir şekilde yer verdikleri bulgulanmıştır. Araştırmadan elde edilen verilere göre sosyal bilgiler öğretmenlerinin sınavlarda beşinci sınıfın sekiz ünitesinin dördünde ünitelerin ilk kazanımlarına diğer kazanımlara oranla daha fazla yer verdikleri tespit edilmiştir. Bu sonucun ortaya çıkmasında, öğretmenlerin ilk kazanımları ünitenin genelini kapsayan kazanım olarak düşünmelerinde etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir. Öğretmenlerin sınavlarda beşinci sınıfın ikinci ünitesinin [“Adım Adım Türkiye”] birinci kazanımı olan “Çevresindeki ve ülkemizin çeşitli yerlerindeki doğal varlıkla ilgili tarihî mekânları, nesnelere ve yapıtları tanıyarak” kazanımına ait sorulara %37,11 oran ile yoğun bir şekilde yer verdikleri, buna karşın beşinci kazanım olan “Kanıt kullanarak Atatürk inkılaplarının öncesi ile sonrasındaki günlük yaşamı karşılaştırır.” kazanımı ile ilgili sorulara %3,61 oran ile çok fazla yer vermedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin bu ünitenin altıncı kazanımı olan “Atatürk inkılaplarıyla ilkelerini ilişkilendirir” kazanımına karşılık gelen sorulara da %32,53 gibi yüksek bir oranda yer vermeleri bu kazanımı

önemsemediklerini göstermektedir. Öğretmenlerin sınavlarda beşinci sınıf sosyal bilgiler öğretim programındaki “Bölgemizi Tanıyalım” ünitesinin birinci kazanımı olan “Türkiye’nin kabartma haritası üzerinde, yaşadığı bölgenin yüzey şekillerini genel olarak tanıır” kazanımı ile ilgili sorulara %28,16 oranla diğer kazanımlara göre daha fazla soru sordukları, diğer taraftan “Kültürümüzün sözlü ve yazılı öğelerinden yola çıkarak, doğal afetlerin toplum hayatı üzerine etkilerini örneklendirir” isimli altıncı kazanıma ait sorulara %4,89 ve “Yaşadığı bölgedeki insanların doğal ortamı değiştirme ve ondan yararlanma şekillerine kanıtlar gösterir” isimli dördüncü kazanıma ait sorulara %2,87 oran ile çok az yer verdikleri tespit edilmiştir. Öğretmenlerin “Ürettiklerimiz” ünitesinin birinci kazanımı olan “Yaşadığı bölgedeki ekonomik faaliyetleri fark eder.” kazanımına karşılık gelen sorulara %61,80 gibi oldukça yüksek bir oranda tercih ettikleri, diğer taraftan bu ünitenin altıncı kazanımına [“Üretime katkıda bulunma konusunda görüş oluşturur.”] ve yedinci kazanımına [“İş birliği yaparak üretime dayalı yeni fikirler geliştirir.”] karşılık gelen soruları hiç tercih etmedikleri belirlenmiştir.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sınavlarda beşinci sınıf öğretim programındaki “Bir Ülke Bir Bayrak” ünitesinin birinci kazanımı olan “Toplumsal yaşamı düzenleyen yasaların varlığını ve önemini fark eder.” kazanımına ait sorulara %40,56 oran ile yoğun bir şekilde yer verdikleri belirlenirken, öğretmenlerin dördüncü [“Demokratik yönetim birimlerindeki yetki ile ulusal egemenlik arasındaki ilişkiyi açıklar.”] ve beşinci kazanıma [“Ulusal Egemenlik ve bağımsızlık sembollerine değer verir.”] ait sorulara %9,09 oranında yer vermeleri bu kazanımları çok fazla önemsemediklerini göstermektedir. Araştırma sonuçlarına göre sosyal bilgiler beşinci sınıf öğretim programının ilk ünitesi olan “Haklarımı Öğreniyorum” ünitesindeki dört kazanımdan en fazla (%35,17) üçüncü kazanıma [“Katıldığı gruplarda aldığı roller ile rollerin gerektirdiği hak ve sorumlulukları ilişkilendirir.”] yer verdikleri, yine birinci kazanıma [“Bulunduğu çeşitli grup ya da kurumlar içindeki yerini belirler”] da yoğun bir şekilde (%33,03) yer verdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin bu üniteye dördüncü kazanıma [“Çocuk olarak haklarını fark eder”] diğer kazanımlara göre daha az oranda (%12,54) yer vermeleri bu kazanıma karşılık gelen soruları sınavlarda çok fazla tercih etmediklerini göstermektedir.

Öğretmenlerin sosyal bilgiler dersi sınavlarında beşinci sınıf öğretim programındaki “Gerçekleşen Düşler” ünitesinin üçüncü kazanımı olan “Buluş yapanların ve bilim

insanlarının ortak özelliklerinin farkına varır.” kazanımı ile ilgili sorulara %35,80 oranında yer vermeleri bu ünitedeki kazanımlardan en fazla bu kazanımı önemsediklerini göstermektedir. Ancak beşinci kazanım olan “Bilim ve teknoloji ile ilgili, düzeyine uygun süreli yayınları tanır ve izler.” kazanıma ait sorulara %1,23 oranında yer vermeleri bu kazanımla ilgili soruları yok denecek kadar az oranda tercih ettiklerini göstermektedir. Öğretmenlerin “Toplum İçin Çalışanlar” ünitesinin kazanımlarından üçüncü kazanıma [“Sivil toplum kuruluşlarını etkinlik alanlarına göre sınıflandırır.”] karşılık gelen soruları %33,33, oran ile yoğun bir şekilde tercih ettikleri tespit edilmiştir. Diğer taraftan ikinci kazanıma [“Kurumların insan yaşamındaki yeri konusunda görüş oluşturur.”] karşılık gelen sorulara ise %7,48 oran ile çok fazla yer vermedikleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin sosyal bilgiler dersi sınavlarında en az tercih ettikleri “Hepimizin Dünyası” ünitesinin kazanımlarına ilişkin kapsam geçerliği incelendiğinde, bu ünitenin ikinci kazanımı olan ”Ülkeler arasında ekonomik alışveriş olduğunu fark eder.” kazanımına ait sorulara %46,43 oran ile yoğun bir şekilde yer verdikleri, beşinci [“Ortak mirasın tanınmasında turizmin yerini fark eder”] ve altıncı kazanıma [“Turizmin uluslararası ilişkilerdeki yeri konusunda bakış açısı geliştirir”] karşılık gelen sorulara ise %3,57 oran ile çok az yer verdikleri belirlenmiştir.

Tüm bu sonuçlar öğretmenlerin beşinci sınıf sosyal bilgiler dersi sınavlarında sordukları soruların genel anlamda olduğu gibi beşinci sınıf ünite kazanımları bazında da kapsam geçerliğinin düşük olduğunu göstermektedir. Üniteler bazında sınavlarda sorulan soruların kapsam geçerliğinin düşük olduğu sonucu kazanımlar açısından da bu durumu teyit ettiği söylenebilir.

Öğretmenlerin altıncı sınıf sosyal bilgiler dersi sınavlarında sordukları soruların kapsam geçerliğinin belirlenmesi için yapılan analizler sonucunda, öğretmenlerin sınavlarda birinci [“Sosyal Bilgiler Öğreniyorum”] ve ikinci ünitenin [“Yeryüzünde Yaşam”] kazanımlarına ağırlık verdikleri, diğer kazanımlara ise programda belirtilen oranın çok altında yer verdikleri tespit edilmiştir. Buradan hareketle araştırma kapsamındaki öğretmenlerin yapmış oldukları altıncı sınıf sosyal bilgiler dersi sınavlarında üniteler bazında kapsam geçerliğinin düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın bu sonucu Coşar (2011) ve Şenses (2008)’in benzer türdeki çalışmaları ile çelişirken Akar (2009), Çevik (2009) Kaçar (2009) ve Kaya (2003)’nın çalışmalarında elde ettikleri sonuçlar tarafından da desteklenmektedir.

Ayrıca Yiğittir ve Çalışkan (2013)'ın Seviye Belirleme Sınavı (SBS) sosyal bilgiler sorularının kapsam geçerliğini belirlemek amacıyla yapmış olduğu çalışmada altıncı sınıf SBS'de “Sosyal Bilgiler Öğreniyorum” ve “Yeryüzünde Yaşam” ünitelerinden programda belirtilen orandan daha fazla soru sorulduğu sonucu araştırmanın bu sonucunu desteklemektedir. Araştırma kapsamındaki öğretmenlerin bu ünitelerle ilgili sorulara daha fazla yer vermelerinde SBS'de bu ünitelerin kazanımlarına karşılık gelen soruların sıkça kullanılmasının etkili olduğu düşünülebilir. Bununla birlikte Öğretmenlerin özellikle altıncı sınıf öğretim programının ilk ünitesi olan “Sosyal Bilgiler Öğreniyorum” ünitesindeki kazanımların sosyal bilgiler dersinin ana konuları ile ilgili olmasının etkili olduğunu düşündükleri şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca yine ikinci ünite olan “Yeryüzünde Yaşam” ünitesinin kazanımlarına ait sorulara da yoğun bir şekilde yer vermelerinde bu ünitenin coğrafyanın temel unsurlarını içermesinin önemli olduğu öne sürülebilir. Sonraki ünitelerle ilgili kazanımlara çok fazla yer vermemelerinde ise öğretmenlerin müfredatı yetiştirmekte zorlandıklarının ve ilk üniteleri daha fazla önemsediklerinin sebep olduğu düşünülebilir.

Öğretmenlerin altıncı sınıf sosyal bilgiler dersi sınavlarında sordukları soruların ünitelerdeki kazanımları karşılama durumlarına göre yapılan analizler sonucunda ise, öğretmenlerin “Sosyal Bilgiler Öğreniyorum” ünitesinin dördüncü kazanımı olan “Bir soruna getirilen çözümlerin hak, sorumluluk ve özgürlükler temelinde olması gerektiğini savunur.” kazanımına %69,15 oran ile yoğun bir şekilde yer verdikleri, beşinci kazanım olan “Sosyal bilgilerin, Türkiye Cumhuriyeti'nin etkin bir vatandaşı olarak gelişimine katkısını fark eder.” kazanımına ise %2,26 oran ile çok az yer verdikleri belirlenmiştir. Öğretmenler “Yeryüzünde Yaşam” ünitesinin kazanımlarından ikinci kazanıma [“Konum ile ilgili kavramları kullanarak kıtaların, okyanusların ve ülkemizin coğrafi konumunu tanımlar.”] ait soruları %37,27 oran ile yüksek oranda tercih ederlerken, beşinci kazanım olan “Haritalardan ve görsel materyallerden yararlanarak Türkiye'deki iklim tiplerinin dağılışında, konumun ve yeryüzü şekillerinin rolünü açıklar.” kazanımı ile ilgili soruları %0,75 oranında tercih etmeleri bu kazanımla ilgili soruları çok az kullandıklarını göstermektedir.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sınavlarda altıncı sınıf öğretim programındaki “İpek Yolu'nda Türkler” ünitesinin kazanımlarından birinci kazanım olan “Destan, yazıt ve diğer belgelerden yararlanarak, Orta Asya ilk Türk devletlerinin siyasal, ekonomik

ve kültürel özelliklerine ilişkin çıkarımlarda bulunur.” kazanımına ait sorulara %44,44 oranında yer vermeleri öğretmenlerin bu ünite içerisinde en önemli kazanım olarak düşündüklerini göstermektedir. Diğer taraftan sekizinci kazanıma [“Örnek incelemeler yoluyla kutlama ve törenlerimizdeki uygulamaların kültürümüzü oluşturan unsurlarla ilişkisini değişim ve süreklilik açısından değerlendirir.”] ait soruları %2,02 oranında tercih etmeleri bu kazanımı çok az önemsediklerini ortaya koymaktadır. “Ülkemizin Kaynakları” ünitesi ile ilgili kazanımlara karşılık gelen soruları kullanma durumlarına bakıldığında ise öğretmenlerin bu ünitenin birinci kazanımı olan “Ülkemizin kaynaklarıyla ekonomik faaliyetlerini ilişkilendirerek, bunların ülke ekonomisindeki yerini ve önemini değerlendirir.” kazanımına çok yüksek bir oranda (%70,00) yer vermelerinde öğretmenlerin birinci kazanımı bu ünitenin genelini kapsayan bir kazanım olarak düşünmelerinin etkili olduğu şeklinde yorum yapılabilir. Ancak bu ünitenin beşinci kazanımına [“Nitelikli insan gücünün Türkiye ekonomisinin gelişmesindeki rolünü değerlendirir.”] ait sorulara %1,48 oranında yer vermeleri ise programda belirtilen oranın çok altında tercih ettiklerini göstermektedir.

Öğretmenlerin altıncı sınıf sosyal bilgiler dersi sınavlarında sordukları soruların “Ülkemiz ve Dünya” ünitesinin kazanımlarını karşılama durumlarına bakıldığında ikinci kazanım olan “Ülkemizin diğer ülkelerle olan ekonomik ilişkilerini, kaynaklar ve ihtiyaçlar açısından değerlendirir.” kazanımına %43,95 oranında yani programın belirttiği oranın çok üstünde yer verdikleri, beşinci kazanım olan “Uluslararası kültür, sanat, fuar ve spor etkinliklerinin toplumlar arası etkileşimdeki rolünü değerlendirir.” kazanımına ait sorulara ise %0,64 oran ile çok az yer verdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler altıncı sınıf “Demokrasinin Serüveni” ünitesinin kazanımlarından ise birinci kazanım olan “Demokrasinin temel ilkeleri açısından farklı yönetim biçimlerini karşılaştırır.” kazanımına yüksek oranda (%45,83) yer vermektedirler. Bu ünitenin genelinde demokrasi ve insan hakları üzerine kazanımlar olduğundan öğretmenlerin demokrasi kavramının ilkelerinin bilinmesi bağlamında bu kazanımı önemsedikleri düşünülebilir. Diğer taraftan öğretmenler bu ünitenin beşinci kazanımına ait soruları çok düşük oranda (%3,13) tercih etmektedirler. Bu durumun ortaya çıkmasında öğretmenlerin bu kazanımla ilgili soru hazırlamakta zorlandıklarının etkili olduğu düşünülebilir. Öğretmenlerin sınavlarda genel anlamda az soru sordukları “Elektronik Yüzyıl” ünitesinin birinci [“Sosyal bilimlerdeki

çalışma ve bulgulardan hareketle sosyal bilimlerin toplum hayatına etkisine örnekler verir.”], ikinci [“Bilimsel ve teknolojik gelişmelerin gelecekteki yaşam üzerine etkilerine ilişkin yaratıcı fikirler ileri sürer.”] ve üçüncü [“Tıp alanındaki buluş ve gelişmelerle insan hayatı ve toplumsal dayanışma arasındaki ilişkiyi fark eder.”] kazanımlarına karşılık gelen soruları %23,81 oran ile eşit derecede tercih ettikleri belirlenmiştir. Ancak elde edilen bulgulara göre öğretmenler bu ünitenin beşinci kazanımı olan kazanımına %9,52 oran ile çok az yer verdikleri belirlenmiştir.

Araştırma kapsamındaki öğretmenlerin altıncı sınıf sosyal bilgiler dersi sınavlarında sordukları soruların kapsam geçerliği açısından incelenmesi ile elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin bazı kazanımlara programda belirtilen oranın çok üstünde, bazı kazanımlara ise çok altında yer verdikleri belirlenmiştir. Bu sonucun ortaya çıkmasında, öğretmenlerin sınavlarda çoğunlukla alt bilişsel düzeyde ifadeler içeren kazanımlara karşılık gelen sorular kullanmalarının, üst bilişsel düzeyde ifadeler içeren kazanımlara karşılık gelen sorulara ise çok az yer vermelerinin etkili olduğu söylenebilir. Bu durum araştırma kapsamında incelenen altıncı sınıf sosyal bilgiler dersi sınav sorularının programın ünite kazanımlarını tam olarak karşılamadığını yani soruların kapsam geçerliğinin düşük olduğunu göstermektedir.

Öğretmenlerin yedinci sınıf sosyal bilgiler dersi sınavlarında sordukları soruların kapsam geçerliğinin belirlenmesi için yapılan analizler neticesinde, öğretmenlerin başta üçüncü ünite [“Türk Tarihi’nde Yolculuk”] olmak üzere ilk dört ünitenin [“İletişim ve İnsan İlişkileri”, “Ülkemizde Nüfus”, “Zaman İçinde Bilim”] kazanımlarına ilişkin sorulara yoğun bir şekilde yer verdikleri diğer ünitelerdeki kazanımlara ait soruları ise programda belirtilen oranın altında tercih ettikleri belirlenmiştir. Bu durum öğretmenlerin hazırladıkları soruların üniteler bazında kapsam geçerliğinin düşük olduğunu göstermektedir. Yiğittir ve Çalışkan (2013)’ın SBS sosyal bilgiler sorularının kapsam geçerliğini belirlemek amacıyla yapmış olduğu çalışmada yedinci sınıf SBS’de “Türk Tarihi’nde Yolculuk” ünitesinden diğer ünitelere göre daha fazla soru sorulduğunun tespit edilmesi sonucu bu araştırmanın sonucunu destekler niteliktedir. SBS yedinci sınıf sosyal bilgiler sorularında “Türk Tarihi’nde Yolculuk” ünitesinden fazla soru sorulması, öğretmenlerin de bu ünite ile ilgili sorulara ağırlık vermelerinde önemli bir etken olduğu düşünülebilir. Ayrıca öğretmenlerin sınavlarda yedinci sınıf öğretim programındaki ünitelerin ilk dört

ünitesine ait sorular sormalarında öğretmenlerin bu üniteleri daha fazla önemsemediği şeklinde yorumlanabilir.

Yedinci sınıf sosyal bilgiler dersi sınavlarında öğretmenlerin sordukları soruların ünitelerdeki kazanımlar bazında kapsam geçerliği incelendiğinde de öğretmenlerin kazanımların sayı ve oranlarına pek dikkat etmediği, bazı kazanımlarla ilgili sorulara çok fazla, bazı kazanımlara ise yok denecek kadar az sayıda yer verdikleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin yedinci sınıf “İletişim ve İnsan İlişkileri” ünitesinin birinci kazanımına [“İletişimi, olumlu olumsuz etkileyen tutum ve davranışları fark ederek kendi tutum ve davranışlarıyla karşılaştırır.”] %24,10 oranında yer verirken, beşinci kazanıma [“Kitle iletişim özgürlüğü ve özel hayatın gizliliği kavramlarını, birbiriyle ilişkileri çerçevesinde yorumlar.”] ait soruları %5,21 oranında tercih ettikleri tespit edilmiştir. “Ülkemizde Nüfus” ünitesinin ise birinci kazanımına [“Görsel materyaller ve verilerden yararlanarak Türkiye’de nüfusun dağılışının neden ve sonuçlarını tartışır.”] karşılık gelen soruları %36,82 oran ile yoğun bir şekilde tercih ettikleri belirlenirken, beşinci kazanıma [“Yerleşme ve seyahat özgürlüğünü açıklar.”] ait soruları ise %2,03 oran ile çok az tercih ettikleri belirlenmiştir.

Öğretmenlerin yedinci sınıf sosyal bilgiler dersi sınavlarında sordukları sorulardan “Türk Tarihi’nde Yolculuk” ünitesinin üçüncü kazanımı [“Osmanlı Devleti’nin fetih ve mücadelelerini, Osmanlı’da ticaretin ve denizlerin önemi açısından değerlendirir.”] ile ilgili sorulara %40,59 oranda yer vermeleri bu ünite içerisinde en yoğun tercih edilen kazanım olduğunu göstermektedir. Ancak öğretmenlerin yedinci kazanıma [“Seyahatnamelerden hareketle Türk kültürüne ait unsurları örneklendirir.”] ait sorulara %0,26 oranında yer vermeleri bu kazanımla ilgili soruları yok denecek kadar az kullandıklarını göstermektedir. Soruların “Zaman İçinde Bilim” ünitesinin kazanımlarını karşılama durumları incelendiğinde ise öğretmenlerin bu ünitenin dördüncü kazanımı olan “15-19.yüzyıllar arasında Avrupa’da yaşanan gelişmelerin günümüz bilimsel birikiminin oluşmasına etkisini fark eder.” kazanımına ait sorulara %46,41 oranında yer verdikleri, diğer taraftan ise beşinci kazanıma [“Tarihsel süreçte düşüncüyü ifade etme ve bilim özgürlüklerini bilimsel gelişmelerle ilişkilendirir.”] ait soruları %0,83 oranında ve çok az tercih ettikleri tespit edilmiştir. Soruların yedinci sınıf sosyal bilgiler dersinin dördüncü ünitesi olan “Ekonomi ve Sosyal Hayat” ünitesinin kazanımları karşılama

durumlarına bakıldığında öğretmenlerin bu ünitenin ikinci kazanımı olan “Kaynakların, ürünlerin ve ticaret yollarının devletlerin gelişmesindeki önemine tarihten ve günümüzden örnekler verir.” kazanımına karşılık gelen soruları %30,34 oran ile yoğun bir şekilde tercih ettikleri, bununla birlikte altıncı kazanıma [“Eğitimin meslek edindirme hedefini kavrayarak ilgi ve yetenekleri doğrultusunda meslekî tercihlerine yönelik planlama yapar.”] ait sorulara ise az oranda yer verdikleri (%5,06) belirlenmiştir.

Yedinci sınıf sosyal bilgiler dersi sınavlarında öğretmenlerin sordukları soruların “Yaşayan Demokrasi” ünitesindeki kazanımları karşılama durumlarının belirlenmesi için yapılan analizler sonucunda, öğretmenlerin bu ünitenin birinci kazanımına [“Tarihsel süreçte Türk devletlerinde yönetim şekli ve egemenlik anlayışındaki değişim ve sürekliliği fark eder.”] ait sorulara %36,31 oran ile diğer kazanımlara göre daha fazla yer verdikleri, en az ise ünitenin beşinci kazanımına [“İçinde bulunduğu eğitsel ve sosyal faaliyetlerde işleyen süreçleri demokrasinin ilkeleri açısından analiz eder.”] ait soruları tercih ettikleri bulgulanmıştır. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sınavlarda sordukları soruların yedinci sınıfın son ünitesi olan “Ülkeler Arasındaki Köprüler” ünitesinin hangi kazanımına karşılık geldiğinin belirlenmesi amacıyla yapılan analizler neticesinde ise öğretmenlerin bu ünitenin ilk kazanımı olan [“20. Yüzyılın başında Osmanlı Devleti ve Avrupa ülkelerinin siyasi ve ekonomik yapısıyla I. Dünya Savaşı'nın sebep ve sonuçlarını ilişkilendirir.”] kazanımına ait sorulara %75,25 oran ile çok yüksek oranda yer verdikleri, diğer taraftan dördüncü kazanımla [“Düşünce, sanat ve edebiyat ürünlerinin, doğal varlıkların ve tarihi çevrelerin ortak miras ögesi olarak yaşatılmasında insanlığın sorumluluğunun farkına varır.”] ilgili soruları %2,97 oranında tercih ettikleri belirlenmiştir.

Bu sonuçlar öğretmenlerin yedinci sınıf sosyal bilgiler dersi sınavlarında hem ünite hem de kazanımlar açısından programdaki sayı ve oranlara dikkat etmediklerini ve dolayısıyla da soruların kapsam geçerliğinin düşük olduğunu göstermektedir. Yiğittir ve Çalışkan (2013)'ın SBS sosyal bilgiler alanında sorulan soruların kapsam geçerliğini araştırdıkları çalışmadaki bazı ünitelerden hiç soru sorulmazken bazılarında ise çok fazla soru sorulduğu sonucu ile benzerlik göstermektedir. Ayrıca araştırmanın bu sonucu Özer (2013)'in 2010 yılında uygulanan fen ve teknoloji testindeki soruların kapsam geçerliğinin incelenmesi ile ilgili çalışmasının sonuçları

tarafından desteklenmektedir. Yine Kelecioğlu, Atalay ve Öztürk (2010)'ün 2009 yılında uygulanan SBS yedinci sınıf matematik testindeki soruların kapsam geçerliğini inceledikleri çalışmada soruların kapsam geçerliğinin düşük olduğu sonucunu elde etmeleri bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Öğretmenlerin yedinci sınıf sosyal bilgiler dersi sınavlarında kapsam geçerliğini sağlayamamaları ve daha çok ilk ünitelere karşılık gelen sorulara yer vermelerinin sebebi olarak öğretim programını tam olarak uygulamakta zorlanmaları, sınavları erkenden bitirmeyi amaçlamaları ve ilk üniteleri daha önemli görmeleri gösterilebilir. Bununla birlikte öğretmenlerin yedinci sınıf sosyal bilgiler dersi sınavlarında programdaki ünitelerin kazanımlarıyla ilgili kapsam geçerliğini sağlayamamalarında da öğretmenlerin çoğunlukla alt düzey bilişsel ifadeler içeren kazanımlara ait sorulara daha fazla yer vermeleri, üst düzey bilişsel ifadeler içeren kazanımlara ait sorulara ise çok az yer vermelerinin sebep olduğu düşünülebilir.

Ölçme ve değerlendirme etkinliklerinde kullanılan sorular, programda belirtilen kazanımların ne derece gerçekleştiğinin tespit edilmesi, öğrencilerdeki eksik öğrenmelerin açığa çıkarılması ve öğrencilerin motivasyonunun yükseltilmesi hususlarına katkı sağlaması açısından önemlidir. Ancak bu araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin öğretim programındaki kazanımları ölçecek nitelikte sorular sormadıkları saptanmıştır. Oysaki öğrenci başarısının değerlendirilmesi amacıyla yapılan sınavlarda öğretim programındaki her bir kazanıma yönelik sorunun bulunması ve bu soruların da farklı bilişsel düzeylerde olması gerekmektedir (Yiğit, Alev ve Devecioğlu, 2005). Araştırmadan elde edilen sosyal bilgiler dersi sınavlarında sorulan soruların kapsam geçerliğinin düşük olduğu sonucu, öğretmenlerin öğretim programını dikkate almadıklarını, soru hazırlarken gerekli planlama yapmadıklarını ve belirtke tablosunu göz önünde bulundurmadıklarını açıkça ortaya koyması bakımından önemlidir.

Araştırmanın üçüncü alt amacı çerçevesinde öğretmenlerin sosyal bilgiler dersi sınavlarında sordukları soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin Bilişsel Süreç Boyutunun hangi basamağına denk geldiğinin belirlenmesi amacıyla yapılan analizler sonucunda, araştırma kapsamındaki öğretmenlerin hazırladığı sınav sorularının yarıdan fazlasının (%54,92) hatırlama basamağı ile ilgili olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın bu sonucu Çalışkan (2011)'in sosyal bilgiler dersi sınav sorularını incelediği çalışmasında da öğretmenlerin sınavlarda kullandıkları soruların

büyük çoğunluğunun hatırlama düzeyinde olduğu sonucu ile örtüşmektedir. Yine Tinsley ve Davis (1967)'in sosyal bilgiler öğretmenlerinin sordukları sorular üzerine yaptıkları benzer bir çalışmada öğretmenlerin çoğunlukla hatırlama düzeyinde sorular sorduğu sonucu araştırmanın sonuçlarını destekler niteliktedir. Ayrıca araştırmanın sonucunda öğretmenlerin anlama basamağına karşılık gelen soruları da yoğun bir şekilde (%38,75) kullandıkları tespit edilmiştir. Öğretmenlerin sordukları soruların diğer basamaklara göre dağılımına bakıldığında ise uygulama ve çözümlenme basamağına ait sorulara çok az yer verdikleri, değerlendirme basamağındaki sorulara ise yok denecek kadar az sayıda yer verdikleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin en üst basamağı olan yaratma basamağına ait soruları ise hiç kullanmadıkları belirlenmiştir. Bu sonuçlar, araştırma kapsamındaki öğretmenlerin sosyal bilgiler dersi sınavlarında tercih ettikleri soruların çok büyük çoğunluğunun taksonominin bilişsel süreç boyutunun alt düzeyine karşılık geldiğini, üst düzeye karşılık gelen sorulara ise çok az yer verdiklerini göstermektedir. Koray ve Yaman (2002)'in fen bilgisi öğretmenlerinin soru sorma becerileriyle ilgili yaptıkları benzer bir çalışmada öğretmenlerin çoğunlukla hatırlama, anlama ve uygulama seviyesindeki soruları kullandıkları çözümlenme, değerlendirme ve yaratma gibi üst düzey seviyedeki sorulara çok az yer verdikleri sonucu bu araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik arz etmektedir.

Öğretmenlerin sosyal bilgiler dersi sınavlarında sordukları soruların üç sınıf düzeyindeki genel ortalamasına bakıldığında soruların çok büyük oranda taksonominin hatırlama ve anlama basamaklarına karşılık geldiği bu araştırmanın önemli bir sonucudur. Bu doğrultuda, ders kitaplarındaki sorular üzerine (Celilova, 2006; Koç, 2007; Durukan, 2009), öğretmen yapımı sınavlardaki soruları üzerine (Akpınar 2003; Ayvacı ve Türkdoğan, 2010; Çolak ve Demircioğlu, 2010; Davis, Morse, Rogers ve Tinsley, 1966; Karadüz, 2009; Kılıç, 2010; Koray ve Yaman, 2002;), ders sürecinde öğretmenlerin kullandığı sorular üzerine (Baysen, 2006; Can, 2006; Khan ve Inamullah, 2011) gerçekleştirilen çalışmalarda ders kitaplarındaki soruların, öğretmen yapımı sınav sorularının, öğretmenlerin ders sürecinde kullandıkları soruların en fazla hatırlama ve anlama basamağında yer aldığı belirlenmesi araştırmanın sonuçlarını destekleyen diğer çalışmalardır.

Öğretmenlerin hatırlama düzeyinde sordukları sorular öğrencinin verilen bilgiyi hatırlamasını ya da tanımasını sağlayacak sorulardır. Öğrencinin bu düzeydeki

sorulara cevap verebilmesi için konuyla ilgili önceden sahip olduğu bilgiyi hatırlaması gerekmektedir. Hatırlama düzeyindeki sorular öğrenme-öğretme sürecinde önemliken, bu soruların gereğinden fazla kullanımının dezavantajları vardır. Taymaz (1975)'a göre hatırlama düzeyindeki soruların hemen unutulması ve bir konuya ait derinlemesine olmayan kaba bilgileri ölçüyor olması bu tür soruların en önemli dezavantajlarıdır.

Öğretmenlerin beşinci sınıf sosyal bilgiler dersi sınavlarında sordukları soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin Bilişsel Süreç Boyutunun hangi basamağına karşılık geldiğini belirlemek için yapılan analizler sonucunda, öğretmenlerin sınavlarda genelde olduğu gibi beşinci sınıf düzeyinde de büyük oranda (%57,07) hatırlama basamağı ile ilgili sorulara yer verdikleri belirlenmiştir. Beskisiz (2009)'in beşinci sınıf sosyal bilgiler dersinde öğretmenlerin sordukları soruların bilişsel düzeylerinin incelenmesi üzerine yaptığı ve öğretmenlerin yarısından fazlasının hatırlama düzeyinde sorular sorduğu sonucu araştırmanın bu sonucunu destekler niteliktedir. Ülkemizde (Akbulut 1999; Çepni ve Azar 1998; Koray ve Yaman, 2002; Mutlu, Uşak ve Aydoğdu 2003; Sağır 2003) ve yurt dışında (Harrop ve Swinson, 2003; Stokes ve Milner, 2003) yapılan birçok araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin sordukları soruların çoğunlukla hatırlama düzeyinde olması araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik taşımaktadır. Ayrıca araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin anlama basamağına karşılık gelen sorulara da yoğun bir şekilde (%39,60) yer verdikleri tespit edilmiştir. Taksonominin diğer basamaklarına karşılık gelen sorulara göre dağılıma bakıldığında ise öğretmenlerin sınavlarda çözümlenme (%2,72), uygulama (%0,54) ve değerlendirme (%0,06) basamaklarına karşılık gelen sorulara çok az yer verdikleri yaratma basamağına ise hiç yer vermedikleri belirlenmiştir.

Altıncı sınıf sosyal bilgiler dersi sınavlarında öğretmenlerin sordukları soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin Bilişsel Süreç Boyutunun hangi basamağına karşılık geldiğini belirlemek amacıyla yapılan analizler neticesinde, öğretmenlerin altıncı sınıf düzeyindeki sınavlarda büyük oranda (%53,25) hatırlama basamağı ile ilgili sorulara yer verdikleri belirlenmiştir. Bu durumla ilgili olarak öğretmenlerin sosyal bilgiler derslerini çoğunlukla ezber bilgileri öğretmeye yönelik işledikleri yönünde yorum yapılabilir. Araştırmanın bu sonucu, Demir (2015)'in 2005 yılı sosyal bilgiler öğretim programı üzerine yapmış olduğu araştırmanın sonucuyla

çelişirken, Bekaroğlu (2007)'nin altıncı sınıf Türkçe dersi sınav sorularının soru basamaklarına göre incelenmesi üzerine yaptığı araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Ayrıca araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin anlama basamağına karşılık gelen sorulara da yoğun bir şekilde (%39,14) yer verdikleri tespit edilmiştir. Taksonominin diğer basamaklarına karşılık gelen sorulara göre dağılıma bakıldığında ise öğretmenlerin sınavlarda uygulama (%4,25), çözümlenme (%3,2) ve değerlendirme (%0,13) basamaklarına karşılık gelen sorulara çok az yer verdikleri yaratma basamağına ise hiç yer vermedikleri belirlenmiştir. Bu sonuçlar öğretmenlerin sosyal bilgiler dersi sınav sorularını hazırlarken taksonominin alt bilişsel düzey basamaklarıyla ilgili olan hatırlama ve anlama düzeyindeki sorulara büyük oranda yer verdiklerini göstermektedir. Kaya (2003)'nin sosyal bilgiler öğretmenlerinin “Demokratik Hayat” ünitesi ile ilgili sordukları soruların daha çok alt düzey bilişsel düzeydeki öğrenmeleri ölçecek düzeyde olduğu sonucunun bu araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Öğretmenlerin yedinci sınıf sosyal bilgiler dersi sınavlarında sordukları soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin Bilişsel Süreç Boyutunun hangi basamağına karşılık geldiğini belirlemek için yapılan analizlere göre, öğretmenlerin yedinci sınıf düzeyinde büyük oranda (%55) hatırlama basamağı ile ilgili sorulara yer verdikleri belirlenmiştir. Bunun yanında elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin anlama basamağına karşılık gelen soruları da yoğun bir şekilde (%37,68) kullandıkları tespit edilmiştir. Keray (2012)'in ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin soru sorma becerileri üzerine yaptığı çalışmada öğrenci sorularının en fazla hatırlama ve anlama basamağında olduğu sonucuna ulaşması araştırmanın bu sonucunu desteklemektedir, Ayrıca Genç (2006)'in lise öğrencileri, Aydemir ve Çiftçi (2008), Aslan (2011)'in öğretmen adaylarının soruları üzerine yaptıkları çalışmalarda da araştırmanın bu sonucuna benzer sonuçlar elde edilmiştir. Diğer basamaklara karşılık gelen sorulara göre dağılıma bakıldığında ise öğretmenlerin sınavlarda çözümlenme (%4,25), uygulama (%2,89) ve değerlendirme (%0,19) basamaklarına karşılık gelen soruları çok az tercih ettikleri yaratma basamağına karşılık gelen soruları ise hiç tercih etmedikleri saptanmıştır.

Araştırma kapsamındaki öğretmenlerin sosyal bilgiler dersinde sınavlarında sordukları soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin Bilgi Boyutu basamaklarına göre analizi neticesinde, öğretmenlerin olgusal bilgi düzeyinde soruları çok yüksek

oranda (%80,38) tercih ettikleri belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin ikinci olarak ise kavramsal bilgiye karşılık gelen sorulara yer verdikleri, işlemsel ve üst bilişsel boyuta karşılık gelen sorulara ise çok az yer verdikleri tespit edilmiştir. Bu bağlamda öğretmenlerin sınavlarda çoğunlukla alt düzey bilgi boyutundaki sorulara ağırlık verdikleri, üst düzey bilgi boyutundaki sorulara ise çok fazla yer vermedikleri söylenebilir. Gökler (2012)'in İngilizce dersi SBS ve yazılı sınav sorularını Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre değerlendirdiği çalışmasında soruların çoğunlukla olgusal bilgi boyutunda yani alt düzey basamaklara ait olduğu sonucuna ulaşması araştırmanın bu sonucunu desteklemektedir. Ayrıca Köğçe ve Baki (2009)'nin farklı türdeki liselerin matematik sınavlarında sorulan sorular üzerine yaptığı çalışmada soruların büyük bir kısmının alt bilişsel düzeyde olduğu sonucu bu araştırmanın sonucuyla benzerlik göstermektedir.

Öğretmenlerin beşinci sınıf öğrencilerine uygulamış oldukları sınavlardaki soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin Bilgi Boyutu basamaklarına göre dağılımına bakıldığında soruların büyük çoğunluğunun (%89,48) olgusal bilgi basamağına denk geldiği görülmektedir. Bununla birlikte öğretmenlerin beşinci sınıf düzeyinde hazırlamış oldukları sınavlardaki sorularda kavramsal ve işlemsel bilgiye karşılık gelen soruları düşük oranda kullandıkları, üst bilişsel bilgi sorularını ise hiç kullanmadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin altıncı sınıf öğrencilerine uygulamış oldukları sınavlardaki soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin Bilgi Boyutu basamaklarına göre dağılımına bakıldığında, soruların büyük çoğunluğunun (%80,25) olgusal bilgi basamağına denk geldiği görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin ikinci olarak ise kavramsal bilgiye karşılık gelen sorulara yer verdikleri, işlemsel ve üst bilişsel boyuta karşılık gelen sorulara ise çok az yer verdikleri tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin yedinci sınıf öğrencilerine uygulamış oldukları sınavlardaki soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin Bilgi Boyutu basamaklarına göre dağılımına bakıldığında soruların oldukça yoğun bir şekilde (%89,48) olgusal bilgi basamağına denk geldiği görülmektedir. Bununla birlikte öğretmenlerin yedinci sınıf düzeyinde hazırlamış oldukları sınavlardaki sorularda kavramsal bilgiye beşinci ve altıncı sınıf düzeyine göre daha yüksek oranda (%22,69) yer verdikleri, işlemsel bilgi ve üst bilişsel bilgiye karşılık gelen soruları düşük oranda kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin sosyal bilgiler derslerinde uyguladıkları sınav sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin Bilişsel Süreç ve Bilgi Boyutundaki alt düzey basamaklara karşılık geldiği saptanmıştır. Willen (1991)'in de ifade ettiği gibi öğretmenler öğrenme-öğretme sürecinde genellikle düşük bilişsel seviyede sorular sormaktadırlar. Öğretmenlerin sordukları alt düzey soruların öğrencilerin olgusal bilgileri ezberlemeleri üzerine odaklı olduğuna ve bu soruların öğrencilerin o konuyla ilgili daha derinlemesine anlamasına katkı sağlamadan onları sınırladığına inanılır (Brualdi, 1998). Öğretmenlerin bilişsel süreç düzeyinde hatırlama, bilgi boyutu düzeyinde de olgusal bilgiye karşılık gelen sorulara ağırlık vermeleri öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerinin gelişmesini sınırlayabildiği gibi bilginin kolayca unutulmasına da yol açabilir. Bu konuyla ilgili Savage (1998) yapmış olduğu bir araştırmada alt bilişsel düzeydeki sorulardan elde edilen bilgilerin unutulma oranının %90, üst düzey bilişsel düzeydeki sorulardan elde edilen bilgi, beceri ve tutumların ise yaklaşık %85 oranında kalıcı olduğu sonucuna ulaşarak öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirici sorular sorulması gerektiğini ortaya koymuştur.

Öğretmenlerin taksonomideki basamakları bilmesi, sadece alt düzey değil aynı zamanda üst düzey basamaklara karşılık gelen sorular sorabilmesi ve öğretim programına uygun bir süreç planlaması; öğrencilerin bilişsel gelişimlerine katkıda bulunması, eleştirel ve yaratıcı düşünceleri gelişmiş bireyler haline gelmeleri ve kazandıkları bilgi, beceri ve değerleri günlük hayatlarında uygulayabilmeleri yönünde önemlidir. Koray ve Yaman (2002)'a göre eğitimin en alt kademesinden en üst kademesine kadar öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini harekete geçirecek etkinliklerde bulunmak, eğitimin hedefine ulaşması bakımından vazgeçilmez bir unsurdur. Çünkü gerçek manada düşünmeyi, eleştirmeyi ve özgün fikirler ortaya koymayı öğrenen bireyler toplumlarını refah düzeyine eriştirebilirler. Ayrıca Açıkgöz Ün (2008) de sınavlarda üst düzey düşünmeye yönelik soruların kullanılmasının öğrencilerin aktif öğrenmeleri için oldukça önemli bir husus olduğunu belirtmiş, soruların düzeylerine dikkat edildiği ve öğretmenlerin bu konuda eğitildiği takdirde öğrenciler üzerinde olumlu etkiler yaratılabileceğini belirtmiştir.

5.2 ÖNERİLER

Araştırma sonuçlarına göre sosyal bilgiler öğretmenlerine;

- Ölçme ve değerlendirme sürecinde öğrenci başarısının ölçülmesinde tek tip soru türü yerine farklı soru türlerini kullanmaları,
- Öğrencilerin üst düzey düşünme becerileri kazanmaları yolunda geleneksel ölçme yaklaşımlarının yanı sıra tamamlayıcı ölçme yaklaşımlarına da yer vermeleri,
- Soru hazırlarken öğretim programında yer alan ünite ve kazanımların sayı ve oranlarını göz önünde bulundurmaları ve soruların kazanımlara yönelik olmasına dikkat etmeleri,
- Öğretim programında yer alan her bir kazanıma karşılık gelecek sorulara yeterli derecede yer vermeleri ve sınavlarının kapsam geçerliğinin yüksek olmasına dikkat etmeleri,
- Sınavlarda Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin alt düzey bilişsel ve bilgi boyutu basamaklarının yanı sıra üst düzey bilişsel ve bilgi boyutu basamaklarına karşılık gelen soruları da tercih etmeleri,
- Öğrencilerin ezber bilgilerini ölçecek nitelikte sorular sormak yerine, onların yaratıcı ve eleştirel düşünce, problem çözme becerilerini geliştirici sorular sormaları,
- Ölçme ve değerlendirme etkinlikleri konusunda sürekli gelişim halinde olmaları önerilmektedir.

Araştırmacılara;

- Öğretmenlerin geleneksel ve tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme etkinlikleri konusundaki yeterliklerinin araştırılması,
- Öğretmenlerin Yenilenmiş Bloom Taksonomisi konusunda yeterliklerinin belirlenmesi,
- Sosyal bilgiler dersinde öğretmenlerin çoğunlukla Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin alt düzey basamaklarında sorular sormalarının nedenlerinin araştırılması,

- Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin yanı sıra bilişsel alan sınıflamalarını içeren diğer taksonomilerin de öğretmen yapımı sınav sorularının analizinde kullanılması,
- Farklı derslere ve sınıf düzeylerine yönelik benzer konuda araştırmaların yapılması,
- Öğretim programlarındaki ünite ve kazanımların bazılarında daha az sayıda soru sorulma nedenlerinin araştırılması,
- Araştırma grubunun genişletilerek sosyal bilgiler öğretmenlerinin sınavlarda sordukları soruların özelliklerini belirlemeye yönelik araştırmalar yapılması önerilmektedir.



KAYNAKÇA

- Acar, M. ve Anıl, D. (2009). Sınıf Öğretmenlerinin Performans Değerlendirme Sürecindeki Değerlendirme Yöntemlerini Kullanabilme Yeterlikleri Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *Türk Bilim Araştırma Vakfı Bilim Dergisi*, 2 (3), 354-363.
- Airisian, P. (1994). *Classroom Assessment*. New York: McGraw Hill.
- Akar, Ş. Ş. (2009). *İlköğretim 6. ve 7. Sınıf Öğrencilerine Yönelik Matematik Yetenek Testi'nin Kapsam Geçerliği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Akbulut, T. (1999). *İlköğretim Okullarında Görevli Öğretmenlerin Soru Sorma Becerilerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akkocaoğlu, N. (2009). *Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim 5. Sınıf Türkçe Dersi Öğrenci Çalışma Kitabı ve Öğretmen Kılavuz Kitabının Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımına Uygunluğunun İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akpınar, E. (2003). Ortaöğretim Coğrafya Dersleri Yazılı Sınav Sorularının Bilişsel Düzeyleri. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5 (1), 13-21.
- Akpınar, E. ve Ergin, Ö. (2006). Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Yazılı Sınav Sorularının Değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı: 172 Güz, 225-231.
- Aksu, Ö. (2013). *Biyoloji Öğretmenlerinin Uyguladıkları Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerinin Değerlendirilmesi ve Öğretmen-Öğrenci Görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Akyol, H., (2010). *Türkçe Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Alexander, P. A., Jetton, T. L. ve Kulikowich, J. M. (1994). Constrasting Instructional and Structural Importance; The Sedutive Effect Of Teacher Questions. *Journal of Reading Behaviour*, 26 (1), 19-45.

- Alıcı, Devrim (2011). Öğrenci Performansının Değerlendirilmesinde Kullanılan Diğer Ölçme Araç ve Yöntemleri. Satılmış Tekindal vd. (Ed.), *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. 127-168. Ankara: Pegem A Yayınları,
- Allen, D. and Tanner, K. (2002). Approaches to Cell Biology Teaching: Questions About Questions. *Cell Biology Education*. Vol. 1, 63-67.
- Amer, A. (2006). Reflections on Bloom's Revised Taxonomy. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 4 (8), 213-220.
- Anderson L. W. (1999). Rethinking Bloom's Taxonomy: Implications For Testing and Assessment (ERIC Document Reproduction Service No. ED435630, TM 030228).
- Anderson, L. W. (2005). Objectives, Evaluation, and the Improvement of Education, *Studies in Education Evaluation*, 31, 102-113.
- Anderson, L.W. (Ed.), Krathwohl, D.R.(Ed.), Airasian, P.W., Cruikshank, K.A., Mayer, R.E., Pintrich, P.R., Raths, J., & Wittrock, M.C. (2001). *Öğrenme, Öğretim ve Değerlendirme ile İlgili Bir Sınıflama: Bloom'un Eğitimin Hedefleri İle İlgili Sınıflamasının Güncelleştirilmiş Biçimi*. (Çeviri: D. A, Özçelik 2010.). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Anıl, D. ve Acar, M. (2008). Sınıf Öğretmenlerinin ölçme değerlendirme sürecinde karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5 (2), 44-61
- Arıkan, R. (2011). *Araştırma Yöntem ve Teknikleri*. (Geliştirilmiş İkinci Baskı). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Aslan, C. (2011). Soru Sorma Becerilerini Geliştirmeye Dönük Öğretim Uygulamalarının Öğretmen Adaylarının Soru Oluşturma Becerilerine Etkisi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 36 (160), 236-249.
- Ata, B. (2006). Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi. *Sosyal Bilgiler Öğretim Programı*. C. Öztürk (editör). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Atılgan, H. (2009). Doğru-Yanlı Testleri. *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Hakan ATILGAN (editör). (Üçüncü Baskı), s. 203-222. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Aviles, C. B. (2000). *Teaching and Testing For Critical Thinking With Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. <http://www.eric.ed.gov> (ED446023).
- Aydemir, Y. ve Çiftçi, Ö. (2008). Edebiyat Öğretmen Adaylarının Soru Sorma Becerileri Üzerine Bir Araştırma. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5 (2), 103-115.
- Aydoğdu, M. ve Kesercioğlu, T. (2005), *İlköğretimde Fen ve Teknoloji Öğretimi*. Anı Yayıncılık, Ankara.
- Ayvacı, H. Ş. ve Türkdoğan, A. (2010). Yeniden Yapılandırılan Bloom Taksonomisine Göre Fen ve Teknoloji Dersi Yazılı Sorularının İncelenmesi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 7 (1), 13-25.
- Bahar, M. (2001). Biyoloji Eğitiminde Kavram Haritalarının Kullanımı. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 25-40.
- Bahar, M., Nartgün, Z., Durmuş, S., Bıçak, B. (2010). *Geleneksel ve Tamamlayıcı Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri: Öğretmen El Kitabı*. (Dördüncü Baskı), Ankara: Pegem Akademi.
- Bailey, K. (1987). *Methods of Social Research*. (Üçüncü Baskı), New York: The Free Press. London-. *Collier Macmillan Publishers*.
- Balcı, A. (2009). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem, Teknik ve İlkeler*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Balcı, E. ve Tekkaya, C., 2000. Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerine Yönelik Bir Ölçeğin Geliştirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 42-50.
- Balta, A. (2006) *İlköğretim Okullarında Uygulanan Sınavlarda Tam Öğrenmenin (Bloom Taksonomisi) Kullanımının Önemi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Barnette, J., Orletsky, S. ve Sattes, B. (1994). Evaluation of Teacher Classroom Questioning Behaviors. Office of Educational Research and Improvement. Washington, *ERIC Education Resources Information Center*, 377-388.
- Barr, R., Barth, J. L., ve Shermis, S. (1978). *The Nature of Social Studies*. Palm Springs: ETC.

- Barth, J. L. ve Demirtaş, A. (1997). İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretimi Kaynak Üniteler. Ankara: YÖK/Dünya Bankası, *Milli Eğitimi Geliştirme Projesi*.
- Basol, S., Yıldırım, T., Koyuncu, M., Yıldız, A., Evirgen, Ö. F. (2009). *İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük*. (İkinci Baskı), İstanbul: Devlet Kitapları.
- Başbay, M. (2007). Yenilenmiş Taksonomiye Göre Düzenlenmiş Öğretim Tasarımı Dersinde Projeye Dayalı Öğretimin Öğrenme Ürünlerine Etkisi. *Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (1), 65-88.
- Baysen, E. (2006). Öğretmenlerin Sınıfta Sordukları Sorular İle Öğrencilerin Bu Sorulara Verdikleri Cevapların Düzeyleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14 (1), 21-28.
- Bekaroğlu, A. (2007). *İlköğretim 6. Sınıf Türkçe Dersindeki Yazılı Sınav Sorularının Soru Basamaklarına Göre İncelenmesi ve Değerlendirilmesi (Kastamonu Örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bekdemir, M. ve Selim, Y. (2008). Revize Edilmiş Bloom Taksonomisi ve Cebir Öğrenme Alanı Örneğinde Uygulanması, *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10 (2), 185-196.
- Beskisiz, E. (2009). *Beşinci Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenme Stillere Göre Sosyal Bilgiler Dersinde Sordukları Soru Türleri ve Bilişsel Düzeylerinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Beydoğan, H. Ö. (1998). Okullarda Ölçme ve Değerlendirme, Atatürk Üniversitesi *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi*, Erzurum: Eser Ofset, Yayın No:72.
- Blank Libra, J. (1997). Bloom's Taxonomy And Journalism Conjoin to Improve Students' Questioning Practices. <http://www.eric.ed.gov> (ED417411).
- Bloom, B.S. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives. the Classification of Educational Goals, Handbook 1: The Cognitive Domain*. New York: David McKay Company Inc.
- Büyükalın F. S. (2004). *Öğretmenler İçin Soru Sorma Sanatı*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.

- Büyükalın, F. S. (2007). *Soru Sorma Sanatı*. (İkinci Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Can, R. (2006). *Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenlerinin Soru Sorma Becerileri Üzerine Bir Alan Araştırması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Celilova, V. (2006). *Genel Liselerin İkinci Sınıflarında Okutulan Türk Edebiyatı Ders Kitaplarındaki Metin Altı Soruları Üzerine Bir İnceleme*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Coleman, V. M. (2013). National Music Education Standards and Adherence to Bloom's Revised Taxonomy. Unpublished doctoral dissertation. The Walden University. <http://gradworks.umi.com/3552682.pdf>.(Erişim tarihi: 16.08.2015).
- Coşar, Y. (2011). *İlköğretim Altıncı Sınıf Matematik Dersi Çalışma Kitabındaki Soruların Kapsam Geçerlik Ve Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin Bilişsel Süreç Boyutuna Göre Analizi*. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çakmak, A. (2011). *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri ve Öğretmenlerin Bunları Kullanma Düzeyleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çalışkan, H. ve Yıldız, S. (2008). 1998 ve 2004 Programlarına Göre Hazırlanan İlköğretim 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarındaki Ünite Değerlendirme Sorularının Analizi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12 (1), 75-88.
- Çalışkan, H. ve Kaşıkçı, Y. (2010). The Application of Traditional and Alternative Assessment and Evaluation Tools By Teachers in Social Studies. *Procedia - Social and Behavioural Sciences*, 2 (2), 4152-4156.
- Çalışkan, H. (2010). İlköğretim Altıncı ve Yedinci Sınıflar Sosyal Bilgiler Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 35 (Temmuz-Ağustos), 31-40.
- Çalışkan, H. (2011). Öğretmenlerin Hazırladığı Sosyal Bilgiler Dersi Sınav Sorularının Değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 36 (160), 120-132.

- Çalışkan, H. ve Yiğittir, S. (2014). Sosyal Bilgilerde Ölçme ve Değerlendirme. *Özel Öğretim Yöntemleriyle Sosyal Bilgiler Öğretimi*. B, Tay ve A, Öcal (editörler). (Üçüncü Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Çatak, M. ve Karaoğlan, C. (2005). Tanılayıcı Dallanmış Ağaç Yöntemiyle Ölçme ve Değerlendirme: 7. Sınıf Matematik Dersi İçin Bir Uygulama. Eğitim Bilimleri Kongresi, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi*. Denizli.
- Çepni, S., Ayvacı, H. Ş. ve Keleş, E. (2001). Okullarda ve Lise Giriş Sınavlarında Sorulan Fen Bilgisi Sorularının Bloom Taksonomisine Göre Karşılaştırılması. Maltepe Üniversitesi Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyumu. 144-150.
- Çepni, S. ve Azar, A. (23-25 Eylül 1998) Lise Fizik Sınavlarında Sorulan Soruların Analizi. III. Ulusal Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyumu. Karadeniz Teknik Üniversitesi Trabzon, 109-114.
- Çepni, S., Özsevgeç, T. ve Gökdere, M. (2003). Bilişsel Gelişim ve Formal Operasyon Dönem Özelliklerine Göre ÖSS Fizik ve Lise Fizik Sorularının İncelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 157, 30-39.
- Çevik, E. (2009). *İlköğretim II. Kademe Sosyal Bilgiler Dersi Öğretmenlerinin Yazılı Sınav Soruları İle Seviye Belirleme Sınavı Sorularının Programa Uygunluğunun İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çolak, K (2008). *Tarih Dersi Sınav Sorularının Bloom Taksonomisinin Bilişsel Alan Düzeyi Açısından Sınıflandırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çolak, K., Demircioğlu, İ. H. (2010). Tarih Dersi Sınav Sorularının Bloom Taksonomisi'nin Bilişsel Alan Düzeyi Açısından Sınıflandırılması. *Milli Eğitim Dergisi*, 187, 160-171.
- Davila, K. ve Talanquer, V. (2010). Classification of End-of-Chapter Questions and Problems in General Chemistry Textbooks in the US. *Journal of Chemical Education*, 87 (1) 90-98.
- Davis, O. L., Jr., and Tinsley, Drew C. (1967). Cognitive Objectives Revealed by Classroom questions Asked by Social Studies Student Teachers. *Peabody Journal of Education*, 45, 21-26

- Davis, O. L., Morse, K. R., Rogers, V. M., Tinsley, D. C. (1969). Studying the Cognitive Emphases of Teachers' Classroom Questions. *Educational Leadership*, 26 (7), 711-719.
- Demir, P. (2015). *Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre 2005 Yılı Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda Yer Alan Kazanımlar ve Seviye Belirleme Sınav Soruları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Demircioğlu, G. (2007), Geçerlik ve Güvenirlik. *Ölçme ve Değerlendirme*. E, Karip (editör) Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2002). *Öğretme Sanatı*. (Üçüncü Baskı), Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2003). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*. (Beşinci Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2010). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Dindar, H. ve 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.
- Doğanay, A. (2006). Değerler Eğitimi. *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi Yapılandırmacı Bir Yaklaşım*. C. Öztürk (editör), Ankara: Pegem Akademi.
- Doğanay, A. ve Sarı, M. (15- 17 Mayıs 2004). Sosyal Bilgiler ve Sınıf Öğretmenleriyle Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Sosyal Bilgilerin Doğasına İlişkin Yaklaşımlarının Değerlendirilmesi. *I. Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi*. Ankara: MEB. Yayınları.
- Dursun, A. (2014). *YGS 2013 Matematik Soruları İle Ortaöğretim 9. Sınıf Matematik Sınav Sorularının Bloom Taksonomisi ve Öğretim Programına Göre Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (ortak program).
- Durukan, E. (2009). 7. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinleri Anlamaya Yönelik Sorular Üzerine Taksonomik Bir İnceleme. *Millî Eğitim Dergisi*, 181, 84-93.

- Erden, E. ve Demirel, Ö. (2002). Program Geliştirmede Yapılandırmacılık Yaklaşımı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 81-87.
- Erden, M. (1996). *Sosyal Bilgiler Öğretimi*. Ankara: Alkım Yayınları.
- Erkuş, A. (2006). *Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Ekinoks Yayınları.
- Eroğlu, D., ve Sarar Kuzu, T. (2014). Türkçe Ders Kitaplarındaki Dilbilgisi Kazanımlarının ve Sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre Değerlendirilmesi. *Başkent Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 1 (1), 72-80.
- Eş, H. (2005). *Liselere Giriş Sınavları Fen Bilgisi Soruları İle İlköğretim Fen Bilgisi Dersi Sınav Sorularının Bloom Taksonomisine Göre Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Evirgen, R. (2013). *İlköğretim Altıncı Sınıf Matematik Müfredatındaki Kazanımların Öğrenci ve Öğretmenlere Göre Zorluk Derecelerinin Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Filippone, M. (1998). Questioning at the Elementary Level. Masters Theses, Kean University. *ERIC Education Resources Information Center*. 417-431.
- Fast, Kenneth V. (1974). An Analysis And Classification of the ACS-NSTA High School Chemistry Achievement Tests Using Bloom's Taxonomy-Cognitive Domain. *Science Education*, 58 (1), 17-21.
- Gall, M.D. (1970). The Use of Questions in Teaching. *Reprinted in The Review of Educational Research*. 40, 707-721.
- Gallagher J. J. ve Aschner M. J. (1963). A Preliminary Report on Analyses of Classroom Interaction. Wayne State University Publishers, 9(3), 183-194.
- Gelbal, S. (2013). *Ölçme ve Değerlendirme*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları, No:1802.
- Gelbal, S., ve Kelecioğlu, H. (2007). Öğretmenlerin Ölçme Ve Değerlendirme Konusunda Yeterlilik Algıları ve Karşılaştıkları Sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 235-147.

- Genç, A. (2006), *Ortaöğretim Coğrafya Derslerinde Öğrencilerin Soru Sorma Becerilerinin Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Gökler, Z. S. (2012). *İlköğretim İngilizce Ders Hedefleri Kazanımları SBS Soruları ve Yazılı Sınav Sorularının Yeni Bloom Taksonomisine Göre Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Güfta, H. ve Zorbaz, K. Z. (2008). İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Dersi Yazılı Sınav Sorularının Düzeyleri Üzerine Bir Değerlendirme. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17 (2), 205-218.
- Güler, N. (2011). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Güneş, M. (2008). *İlköğretim Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Kazanımları İle Ders Kitabında Önerilen Etkinliklerin Uygunluk Düzeyi (Elazığ İli Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Harrop, A. ve Swinson, J. (2003). Teacher's Questions in the Infant, Junior and Secondary School, *Educational Studies*, 29 (1), 49-57.
- Huitt, W. (2009). Bloom et al.'s Taxonomy of the Cognitive Domain. Educational Psychology Interactive. Valdosta, GA: Valdosta State University. <http://www.edpsycinteractive.org/topics/cognition/bloom.html> adresinden erişilmiştir. (21 Nisan 2015)
- Hummel, J. ve Huitt, W. (1994). What You Measure Is What You Get. GAASD Newsletter: *The Reporter*. 10-11.
- İşçil, N. (1973). *İstatistik Metodları ve Uygulamaları*, Ankara: AITIA Yayınları.
- İşman, A. (2000). *Eğitimde Planlama ve Değerlendirme*. Adapazarı: Değişim Yayınları.
- Jensen, M., Duranczyk, I., Staats, S., Moore, R., Hatch, J. ve Somdahl, C., 2006. Using Reciprocal Teaching Strategy To Create Multiple Choice Exam Questions. *American Biology Teacher*, 68, 6, 67-71.

- Jhonstone, A. H., Bahar, M. ve Hansell, M.H. (2000) Structural Communication Grids: A Testing. *A Journal for Further and Higher Education in Scotland*, 5: 4-7.
- Kablan, Z., Baran, T. ve Hazer, Ö. (2013). İlköğretim Matematik 6-8 Öğretim Programında Hedeflenen Davranışların Bilişsel Süreçler Açısından İncelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14 (1), 347-366
- Kaçar, T. (2009). *İlköğretim 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Kazanımlarının Gerçekleştirilme Düzeyine İlişkin Öğretmen Görüşleri (Diyarbakır İli Örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kaptan, F. (1999). *Fen Bilgisi Öğretimi*. Milli Eğitim Basımevi, İstanbul.
- Kaptan, S., (1998). *Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri*. Ankara: Tekışık Web Ofset Tesisleri.
- Karadüz, A. (2009). Türk Dili ve Edebiyatı Eğitiminin Hedefler Kapsamında Ölçme ve Değerlendirmede Kullanılan Soru Nitelikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 27, 17-31.
- Karakuş, M. ve Hatuk. M.H. (2009). Sosyal bilgiler öğretim programının ölçme ve değerlendirme boyutunda karşılaşılan sorunların öğretmen görüşlerine göre incelenmesi (Özet kitabı). *IV. Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi 78*. Marmara Üniversitesi Eğitim Fakültesi, İstanbul.
- Karaman, İ. (2005). Erzurum İlinde Bulunan Liselerdeki Fizik Sınav Sorularının Bloom Taksonomisinin Basamaklarına Göre Analizi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25 (1), 77-90.
- Karamustafaoğlu, S. Sevim, S., Karamustafaoğlu, O., ve Çepni, S. (2003). Analyses of Turkish High School Chemistry Examination Questions According to Bloom's Taxonomy, *Chemistry Education: Research and Practice*, 4 (1), 25-30.
- Kasar, N. (2013). *Matematik Derslerinde Alternatif Çözüm Yollarına ve Farklı Soru Türlerine Ne Ölçüde Yer Verilmektedir?: Sınıf İçi Uygulamalardan Örnekler*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Kaya Uyanık, G ve Çalışkan, H. (2015). Sosyal Bilgilerde Ölçme ve Değerlendirme. *Sosyal Bilgiler Öğretimi*. C. Dönmez ve K. Yazıcı (editörler), Ankara: Pegem Akademi, 303-349.
- Kaya, N. (2003). *6. Sınıf Demokratik Hayat Ünitesinde Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Hazırladıkları Yazılı Sınav Sorularının Kapsam Geçerliliği ve Taksonomik Boyutunun İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kelecioğlu, H., Atalay, K. ve Öztürk, N. (2010). Seviye Belirleme Sınavı 7.Sınıf Matematik Alt Testinin Madde-Hedef Uyumu Açısından İncelenmesi. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 1 (1), 37-43.
- Kennedy, D., Hyland, A. and Ryan, N., Writing and Using Learning Outcomes: A Practical Guide. Article C 3.4-1 in Eric Froment, Jürgen Kohler, Lewis Purser and Lesley Wilson (Editors): *EUA Bologna Handbook – Making Bologna Work* (Berlin 2006: Raabe Verlag).
- Keskinkılıç, K. ve Keskinkılıç, S. B. (2007). *Türkçe İlkokuma Yazma Öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Khan, W. B., Inamullah, H. M. (2011). A Study of Lower-order and Higher-order Questions at Secondary Level. *Asian Social Science*, 7 (9), 149-157.
- Kılıç, A. ve Seven S. (2002). *Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Kılıç, D. (2010). *Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Tarih Konuları İle İlgili Soru Sorma Becerilerinin Bloom Taksonomisine Göre Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kılıç, P. (2012). *Sınıf ve İlköğretim Matematik Öğretmenlerinin Tercih Ettikleri Soru Türlerinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Koç, Gürcü ve Melek Demirel (2004), “Davranışçılıktan Yapılandırmacılığa: Eğitimde Yeni Bir Paradigma”, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 174-180.

- Koç, M. (2007). *İlköğretim 5. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Metin Altı Soruları Üzerine Bir İnceleme*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Niğde Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kolukısa, E., A., ve Tokcan, H. (2007). *Sosyal Bilgiler Öğretmen Kılavuz Kitabı*. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Koray, Ö., Yaman, S. (2002). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Soru Sorma Becerilerinin Bloom Taksonomisine Göre Değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10 (2), 317-324.
- Köğçe, D. ve Baki, A. (2009). Matematik Öğretmenlerinin Yazılı Sınav Soruları ile ÖSS Sınavlarında Sorulan Matematik Sorularının Bloom Taksonomisine Göre Karşılaştırılması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 70-80
- Krathwohl, D. R. (2002). A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview. *Theory Into Practice*, 41 (4), 212-218.
- Kutlu, Ömer (2006), “Üst Düzey Zihinsel Süreçleri Belirleme Yolları: Yeni Durum Belirleme Yaklaşımları”, *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 335.
- Küçükahmet, L. (1999). *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme*. İstanbul: Alkım Yayınları.
- Küçükahmet, L. (2001). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Küçükahmet, L. (2005). *Öğretimde planlama ve değerlendirme*. (On yedinci Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Linn, R.L. and Gronlund, N.E. (1995). *Measurement and Assessment in Teaching*. (Yedinci Baskı). Upper Saddle River, New Jersey, Prentice Hall.
- Lipscomb, J.W. (2001). Is Bloom's Taxonomy Better Than Intuitive Judgement For Classifying Test Questions? *Education*, 106 (1), 102-108.
- Maral, D. (2009). *Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Yeterlilik Düzeyleri ve Hizmet İçi Gereksinimleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Mayer, R. E. (2002). Rote Versus Meaningful Learning, *Theory into Practice*, 41 (4), 226-232.

- MEB (Millî Eğitim Bakanlığı), (2010), *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu*, Ankara.
- MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, (2005), *İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretim Programı ve Kılavuzu (6.-7. sınıflar)*. Devlet Kitapları Müdürlüğü, Ankara.
- Merriam, S. (2013). Nitel araştırma: Desen ve Uygulama İçin Bir Rehber. S. Turan (çeviri editörü). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Mutlu, M., Uşak, M., Aydoğdu, M. (2003). Fen Bilgisi Sınav Sorularının Bloom Taksonomisine Göre Değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4 (2), 87-95.
- Nitko, A. J. (2004) *Educational Assesments of Students*. Englewood Cliffs, NJ:Prentice Hall
- Oğuzkan, F. (1989). *Orta Dereceli Okullarda Öğretim (Amaç, İlke, Yöntem ve Teknikler)*. Ankara: Emel Matbaacılık Sanayi.
- Özdemir, S. M., Altıok, S., ve Baki, N. (2015). Bloom'un Yenilenmiş Taksonomisine Göre Sosyal Bilgiler Öğretim Programı Kazanımlarının İncelenmesi, *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4 (3), 363-375.
- Özden, Y. (2005). *Öğrenme ve Öğretme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Özer, M. (2013). *Seviye Belirleme Sınavı (SBS) 2010 6. Sınıf Fen ve Teknoloji Alt Testi Maddelerinin Geçerli Kazanımları Ölçme Derecelerinin Belirlenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Polat, M. M. ve Kaya, N. (2007). *İlköğretim Sosyal Bilgiler 7 Öğretmen Kitabı*. İstanbul: Devlet Kitapları.
- Rawadieh, S.M. (1998). *An Analysis of The Cognitive Levels of Questions in Jordan Secondary Social Studies Textbooks According to Bloom's Taxonomy*, Unpublished Doctora Dissertation, Ohio University, College of Education, Greece.
- Risner, G.P., Nicholson, J.I. ve Webb, B. (2000). Cognitive Levels of Questioning Demonstrated By New Social Studies Textbooks: What The Future Holds For

- Elementary Students (Presented at the Annual Meetings of the Mid-South Educational Research Association),(Reports-Research). <http://www.eric.ed.gov>.
- Risner, G.P. (1987). Cognitive levels of questioning demonstrated by test items that accompany selected fifth-grade science textbooks. (Reports-Descriptive), ERIC Document Reproduction (ED 291752).
- Robbins, A., (1995). *İçindeki Devi Uyandır*. (Çev. B, Çorakçı Dişbudak). İstanbul: İnkılâp Yayınevi.
- Safran, M. (2002). Ortaöğretim Kurumlarında Tarih Öğretiminin Yapı ve Sorunlarına İlişkin Bir Araştırma, *Türk Yurdu Dergisi*, 22 (175), 73-79.
- Safran, M. (2004). “İlköğretim Programlarında Yeni Yaklaşımlar: Sosyal Bilgiler (4-5.Sınıf)”, *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 47, 54-55.
- Sağır, D. (2003), *Ortaöğretim Lise 1. Sınıf Coğrafya Dersi Müfredat Programında Yer Alan Yeryüzünün Biçimlenmesi (Dış Kuvvetler) Ünitesinde Öğretmenlerin Öğrencileri Değerlendirmede Bloom'un Taksonomisini Kullanma Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma (Eskişehir İli Örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Savage, L. B. (1998). Eliciting Critical Thinking Skills Through Questioning. *Clearing House*, 71 (5), 291-293.
- Sertel Altun, F. ve Büyükduman, İ. (2007). Yapılandırmacı Öğretim Tasarımı Uygulamasına İlişkin Öğrenci ve Öğretmen Görüşleri, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7 (1), 9-29.
- Simon, M., Forgette- Giroux, R., Impact of a Content Selection Framework On Portfolio Assessment At The Classroom Level, *Assessment in Education*, 7 (1), 84-101, 2000.
- Sönmez, V. (2009). *Program Geliştirmede Öğretmen Elkitabı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sözer, E. (2003). Öğretimde Amaçlar ve Düzenlenmesi. M. Gültekin (editör). *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme*, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, 31-44.

- Sözer; E. (1998), *Kuramdan Uygulamaya Sosyal Bilimlerin Öğretimi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Stears, M. ve Gopal, N. (2010). Exploring Alternative Assesment Strategies in Science Classrooms. *South African Journal of Education*, 30, 591-604.
- Sultana, F. (2010). *An Initial Study of a Method for Instructing Educators About the Revised Bloom's Taxonomy*, Doctorate Dissertatio, University of South Carolina.
- Şahin, Ç. (2010). *Verilerin Analizi. Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. R. Kıncal (editör). (Birinci Baskı), s, 188-189. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Şenses, A. (2008). *İlköğretim 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarındaki Soruların Kapsam-Geçerlik ve Bloom Taksonomisine Göre Analizi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Şevik, M. (2005). Questions, Student Responses, and Teacher Behaviours in the Teaching of Modern Foreign Languages. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, yıl: 38 (2) 1-19.
- Şimşek, A. (26-28 Mayıs 2005). İlköğretimde Tarih Öğretimi Açısından 1998 ve 2004 Sosyal Bilgiler Öğretimi Programlarının Karşılaştırılması. *II. Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Van*.
- Şişman, Mehmet. (2010) Öğrenmede Yapılandırıcılık Üzerine Bir Çeşitleme, Eğitime Bakış, *Eğitim-Öğretim ve Bilim Araştırma Dergisi*, 17, (4-10)
- Takona, J. P. (1999). The Distribution of Undergraduate Questions The Specified Cognitive Levels: A Case of an African University. Moi Üniversitesi, Kenya, <http://www.eric.ed.gov> (ED 4444429).
- Tan, S., Kayabaşı, Y., Erdoğan, A., (2002), *Öğretimi Planlama ve Değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tekin, H. (1993). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. (Sekizinci Baskı), Ankara: Yargı Yayınları.
- Tekin, H. (2004). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Yargı Yayınevi
- Tezbaşaran, A. (1996-2008). *Likert Tipi Ölçek Geliştirme Kılavuzu*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

- Tienken, C. H., Goldberg, S., Dirocco, D. (2009). Questioning the Questions. *Kappa Delta Pi Record*, 46 (1), 28-32.
- Taymaz, H. (1975). *Ortaöğretimde Öğrencinin Ölçülmesi ve Değerlendirilmesi*. Ankara: MEB Yayınları.
- Tolan, Y. (2011). *Seviye Belirleme Sınavı (SBS) Sorularının Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programına Uygunluğu ve Bloom Taksonomisine Göre İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Topçu Sesli, A. (2007). *Biyoloji Öğretmenlerinin Yazılı Sınav Soruları İle ÖSS Sorularının Bloom Taksonomisine Göre Karşılaştırmalı Analizi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Tsaparlis, G. ve Zoller, U., 2003. Evaluation of Higher vs. Lower-Order Cognitive Skills-Type Examinations in Chemistry: Implications For University in-Class Assessment and Examinations, *The Royal Society of Chemistry*, 7, 50-57.
- Turgut, M. F. (1997). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Metotları*. Ankara: Yargıcı Matbaası.
- Turgut, M. F. ve Baykul, Y. (2010). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*, Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Tutkun, Ö. F. ve Okay, S (2012). Bloom'un Yenilenmiş Taksonomisi Üzerine Genel Bir Bakış, *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (3), 14-22.
- Uçar, İ. (2009). İlköğretimde Ölçme ve Değerlendirme. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, 101, 13-17.
- Ulu, A. (2011). *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Derslerinde Kullandıkları Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri İle Programın Önerdiği Tekniklerin Karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ün, Açıkgöz, K. (2003). *Aktif Öğrenme*. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Whittington, M. S. ve L. H. Newcomb. (1993). *Aspired Cognitive Level of Instruction, Assesed Cognitive Level of Instruction And Toward Teaching at*

- Higher Cognitive Levels*. Ohio State Üniversitesi. <http://www.eric.ed.gov> (ED357251).
- Whittington, M. S. (2000). *Using Think-Aloud Protocols to Assess Cognitive Levels of Student in College Classrooms*. <http://www.eric.ed.gov> (ED450647).
- Willen, W. (1991). *Questioning Skills For Teachers. What Research Say to The Teacher?*, (Third Edition). Washington, D.C.: National Education Association. ERIC Document Reproduction (ED 332983).
- Yalın, H. İ. (2005). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*. (On Beşinci Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yaşar, Ş. (1998). Yapısalcı Kuram ve Öğrenme-Öğretme Süreci. *VII. Ulusal Eğitim Kongresi Bildiriler Kitabı 1*. Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Konya.
- Yazıcı, H. ve Koca, M. K. (2008). *Özel Öğretim Yöntemleriyle Sosyal Bilgiler Öğretimi*. Sosyal Bilgiler Öğretimi Programı. B, Tay ve A, Öcal (editörler). Ankara: Pegem Akademi Yayınevi.
- Yeşil, R. (2009). Sosyal Bilgiler Aday Öğretmenlerinin Sınıf İçi Öğretim Yeterlikleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7 (1), 23-48.
- Yeşilyurt, E. (2007). Yeni İlköğretim Programları Temel Niteliklerinin Öğretim Yöntem ve Tekniklerine Göre Değerlendirilmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 164-167.
- Yıldırım A., H. Şimşek (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (Sekizinci Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, H. (2004). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Konya: Çizgi Kitabevi Yayınları.
- Yılmaz, H. ve Sünbül, A. M. (2000). *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme*. Konya: Mikro Yayıncılık.
- Yiğit, N., Alev, N. ve Devocioğlu, Y. (2005) .Ölçme ve Değerlendirme Alanındaki KPSS Sorularının Bloom Taksonomisine Göre İncelenmesi. *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Denizli.

Yiğittir, S. ve Çalışkan, H. (2013). Seviye Belirleme Sınavında (SBS) Sosyal Bilgiler Alanında Sorulan Soruların Kapsam Geçerliği Açısından İncelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 197, 145-157.

Yüksel, S. (2007). Bilişsel Alan Sınıflamasında (Taksonomi) Yeni Gelişmeler ve Sınıflamalar, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5, 479-509.



EKLER

EK 1- Soru Türü Belirleme Formu

Soru Türleri	Kullanım Sıklığı	Toplam
Çoktan Seçmeli Sorular		
Doğru-Yanlış Soruları		
Kısa Cevaplı Sorular		
Eşleştirme Soruları		
Açık Uçlu Sorular		
Tanılayıcı Dallanmış Ağaç		
Yapılandırılmış Grid		
Kelime İlişkilendirme Testleri		
Kavram Haritası		

EK 2- Belirtke Tabloları

5.Sınıf Öğrenme Alanı	Birey ve Toplum	Kültür ve Miras	İnsanlar, Yerler ve Çevreler	Üretim, Dağıtım ve Tüketim	Bilim, Teknoloji ve Toplum	Gruplar, Kurumlar ve Sosyal Örgütler	Güç, Yönetim ve Toplum	Küresel Bağlantılar	Toplam
Üniteler	Haklarımı Öğreniyorum	Adım Adım Türkiye	Bölgemizi Tanıyalım	Ürettiklerimiz	Gerçekleşen Düşler	Toplum İçin Çalışanlar	Bir Ülke Bir Bayrak	Hepimizin Dünyası	
Kazanım Sayıları	4	6	7	7	6	5	5	6	46
Oranı (%)	11	14	14	14	11	11	14	11	100
Süre/Ders Saati	12	15	15	15	12	12	15	12	108
1.Kazanım	Bulunduğu çeşitli grup ve kurumlar içindeki yerini belirler.	Çevresindeki ve ülkemizin çeşitli yerlerindeki doğal varlıklar ile tarihi mekânları, nesnelere ve yapıtları tanıır.	Türkiye'nin kabartma haritası üzerinde, yaşadığı bölgenin yüzey şekillerini genel olarak tanıır.	Yaşadığı bölgedeki ekonomik faaliyetleri fark eder.	Buluşlarla teknolojik gelişmeleri ilişkilendirir.	Toplumun temel ihtiyaçlarıyla bu ihtiyaçlara hizmet eden kurumları ilişkilendirir.	Toplumsal yaşamı düzenleyen yasaların varlığını ve önemini fark eder.	Dünya çocuklarının ortak yönlerini ve ilgi alanlarını fark eder.	
Kullanım Sıklığı									
2.Kazanım	İçinde bulunduğu gruplar ile gruplara ait rolleri ilişkilendirir.	Ülkemizin çeşitli yerlerindeki kültürel özelliklere örnekler verir.	Yaşadığı bölgede görülen iklimin, insan faaliyetlerine etkisini, günlük yaşantısından örnekler vererek açıklar.	Yaşadığı bölgedeki ekonomik faaliyetler ile coğrafi özellikleri ilişkilendirir.	Buluşların ve teknolojik ürünlerin toplum hayatımıza etkilerini tartışır.	Kurumların insan yaşamındaki yeri konusunda görüş oluşturur.	Yaşadığı yerdeki merkeze bağlı yönetim birimleri ile bu birimlerin temel görevlerini ilişkilendirir.	Ülkeler arasında ekonomik alışveriş olduğunu fark eder.	
Kullanım Sıklığı									
3.Kazanım	Katıldığı gruplarda aldığı roller ile rollerin gerektirdiği hak ve sorumlulukları ilişkilendirir.	Ülkemizin çeşitli yerleri ile kendi çevresinin kültürel özelliklerini benzerlikler ve farklılıklar açısından karşılaştırır.	Yaşadığı bölgedeki insanların yoğun olarak yaşadıkları yerlerle coğrafi özellikleri ilişkilendirir.	Yaşadığı bölgedeki ekonomik faaliyetlere ilişkin meslekleri belirler.	Buluş yapanların ve bilim insanlarının ortak özelliklerinin farkına varır.	Sivil toplum kuruluşlarını etkinlik alanlarına göre sınıflandırır.	Merkezî yönetim birimlerini tanıyarak bu birimleri temel görevleriyle ilişkilendirir.	Ülkeler arasındaki ekonomik ilişkilerde iletişim ve ulaşım teknolojisinin etkisini tartışır.	
Kullanım Sıklığı									

4. Kazanım	Çocuk olarak haklarını fark eder.	Kültürel öğelerin, insanların bir arada yaşamasındaki önemini açıklar.	Yaşadığı bölgedeki insanların doğal ortamı değiştirme ve ondan yararlanma şekillerine kanıtlar gösterir.	Yaşadığı bölgedeki ekonomik faaliyetlerin ülke ekonomisindeki yerini değerlendirir.	Kanıtlara dayanarak, Atatürk'ün bilim ve teknolojiye verdiği önemi gösterir.	Sivil toplum kuruluşlarının etkinliklerinin sonuçlarını değerlendirir.	Demokratik yönetim birimlerindeki yetki ile ulusal egemenlik arasındaki ilişkiyi açıklar.	Çeşitli ülkelerde bulunan ortak miras öğelerine örnekler verir.	
Kullanım Sıklığı									
5. Kazanım	-----	Kanıt kullanarak Atatürk inkılabının öncesi ile sonrasındaki günlük yaşamı karşılaştırır.	Yaşadığı bölgede görülen bir afet ile bölgenin coğrafi özelliklerini ilişkilendirir.	Ekonomideki insan etkisini fark eder.	Bilim ve teknoloji ile ilgili, düzeyine uygun süreli yayınları tanır ve izler.	Bireylerin rolleri açısından sivil toplum kuruluşlarını resmî kurum ve kuruluşlarla karşılaştırır.	Ulusal Egemenlik ve bağımsızlık sembollerine değer verir.	Ortak mirasın tanınmasında turizmin yerini fark eder.	
Kullanım Sıklığı									
6. Kazanım	-----	Atatürk inkılablarıyla ilkelerini ilişkilendirir.	Kültürümüzün sözlü ve yazılı öğelerinden yola çıkarak, doğal afetlerin toplum hayatı üzerine etkilerini örneklerdir.	Üretime katkıda bulunma konusunda görüş oluşturur.	Yaptığı çalışmalarda yararlandığı kaynakları gösterir.	-----	-----	Turizmin uluslararası ilişkilerdeki yeri konusunda bakış açısı geliştirir.	
Kullanım Sıklığı									
7. Kazanım	-----	-----	Yaşadığı bölgede görülen doğal afetlerin zararlarını artıran insan faaliyetlerini fark eder.	İş birliği yaparak üretime dayalı yeni fikirler geliştirir.	-----	-----	-----	-----	
Kullanım Sıklığı									


6. Sınıf Öğrenme Alanı	Birey ve Toplum	İnsanlar, Yerler ve Çevreler	Kültür ve Miras	Üretim, Dağıtım ve Tüketim	Küresel Bağlantılar	Güç, Yönetim ve Toplum	Bilim, Teknoloji ve Sosyal Değişme	Toplam
Üniteler	Sosyal Bilgiler Öğreniyorum	Yeryüzünde Yaşam	İpek Yolu'nda Türkler	Ülkemizin Kaynakları	Ülkemiz ve Dünya	Demokrasinin Serüveni	Elektronik Yüzyıl	
Kazanım Sayıları	6	7	9	6	5	5	5	43
Oranı (%)	11	14	23	17	11	14	10	100
Süre/Ders Saati	12	15	24	18	12	15	12	108
1.Kazanım	Yakın çevresindeki bir örnekten yola çıkarak bir olayın çok boyutluluğunu fark eder.	Farklı ölçeklerde çizilmiş haritalardan yararlanarak ölçek değiştiğinde haritanın değişen özellikleri hakkında çıkarımlarda bulunur.	Destan, yazıt ve diğer belgelerden yararlanarak, Orta Asya ilk Türk devletlerinin siyasal, ekonomik ve kültürel özelliklerine ilişkin çıkarımlarda bulunur.	Ülkemizin kaynaklarıyla ekonomik faaliyetlerini ilişkilendirerek, bunların ülke ekonomisindeki yerini ve önemini değerlendirir.	Görsel materyalleri ve verileri kullanarak dünyada nüfus ve ekonomik faaliyetlerin dağılımının nedenleri hakkında çıkarımlarda bulunur.	Demokrasinin temel ilkeleri açısından farklı yönetim biçimlerini karşılaştırır.	Sosyal bilimlerdeki çalışma ve bulgulardan hareketle sosyal bilimlerin toplum hayatına etkisine örnekler verir.	
Kullanım Sıklığı								
2.Kazanım	Olgu ve görüşü ayırt eder.	Konum ile ilgili kavramları kullanarak kıtaların, okyanusların ve ülkemizin coğrafi konumunu tanımlar.	Orta Asya ilk Türk devletlerinin kültürel özellikleriyle yaşadıkları yerlerin coğrafi özelliklerini ilişkilendirir.	Türkiye'nin coğrafi özelliklerini dikkate alarak, yatırım ve pazarlama proje önerileri tasarlar.	Ülkemizin diğer ülkelerle olan ekonomik ilişkilerini, kaynaklar ve ihtiyaçlar açısından değerlendirir.	Değişik dönem ve kültürlerde demokratik yönetim anlayışının tarihsel gelişimini tartışır.	Bilimsel ve teknolojik gelişmelerin gelecekteki yaşam üzerine etkilerine ilişkin yaratıcı fikirler ileri sürer.	
Kullanım Sıklığı								
3.Kazanım	Bilimsel araştırma basamaklarını kullanarak araştırma yapar.	Dünyanın farklı doğal ortamlarındaki insan yaşantılarından yola çıkarak, iklim özellikleri hakkında çıkarımlarda bulunur.	Günümüz Türk Silahlı Kuvvetleri'ni ilk Türk devletlerinin ordusu ile ilişkilendirerek, Türk Silahlı Kuvvetleri'nin önemini ve görevlerini kavrar.	Vatandaşlık sorumluluğu ve ülke ekonomisine katkısı açısından vergi vermenin gereğini ve önemini savunur.	Türk Cumhuriyetleri, komşu ve diğer ülkelerle olan kültürel, sosyal, siyasi ve ekonomik ilişkilerimizi Atatürk'ün milli dış politika anlayışı açısından değerlendirir.	Demokratik yönetimlerde yaşama hakkı, kişi dokunulmazlığı hakkı, din ve vicdan özgürlüğü ile düşünce özgürlüğüne sahip olunması gerektiğini savunur.	Tıp alanındaki buluş ve gelişmelerle insan hayatı ve toplumsal dayanışma arasındaki ilişkiyi fark eder.	
Kullanım Sıklığı								
4. Kazanım	Bir soruna getirilen çözümlerin hak, sorumluluk ve özgürlükler temelinde olması gerektiğini savunur.	Haritalardan ve görsel materyallerden yararlanarak Türkiye'de görülen iklim türlerinin özellikleri hakkında çıkarımlarda bulunur.	İpek Yolu'nun toplumlar arası siyasal, kültürel ve ekonomik ilişkilerdeki rolünü fark eder.	Doğal kaynakların bilinçsizce tüketilmesinin insan yaşamına etkilerini tartışır.	Ülkemizin diğer ülkelerle doğal afetlerde ve çevre sorunlarında dayanışma ve işbirliği içinde olmasının önemini fark eder.	Tarihsel belgelerden yola çıkarak insan haklarının gelişim sürecini analiz eder.	Telif ve patent hakları saklı ürünlerin yasal yollardan temin edilmesinin gerekliliğini savunur.	
Kullanım Sıklığı								

5. Kazanım	Sosyal bilgilerin, Türkiye Cumhuriyeti'nin etkin bir vatandaşı olarak gelişimine katkısını fark eder.	Haritalardan ve görsel materyallerden yararlanarak Türkiye'deki iklim tiplerinin dağılışı, konumun ve yeryüzü şekillerinin rolünü açıklar.	Görsel ve yazılı materyallerden yararlanarak İslamiyet'in ortaya çıkışı ve yayılışını inceler.	Nitelikli insan gücünün Türkiye ekonomisinin gelişmesindeki rolünü değerlendirir.	Uluslararası kültür, sanat, fuar ve spor etkinliklerinin toplumlar arası etkileşimdeki rolünü değerlendirir.	Türk tarihinde kadının konumu ile ilgili örnekleri, kadın haklarının gelişimi açısından yorumlar.	Uygulama ve eserlerinden yola çıkarak Atatürk'ün akılcılığa ve bilime verdiği önemi fark eder.	
Kullanım Sıklığı								
6. Kazanım	Atatürk'ün ülkemizde sosyal bilimlerin geliştirilmesi için yaptığı uygulamalara örnekler verir.	Örnek incelemeler yoluyla tarih öncesindeki ilk yerleşmelerden günümüze, yerleşmeyi etkileyen faktörler hakkında çıkarımlarda bulunur.	Türklerin İslamiyet'i kabulleri ile birlikte siyasi, sosyal ve kültürel alanlarda meydana gelen değişimleri fark eder.	İlgi duyduğu mesleklerin gerektirdiği eğitim, beceri ve kişilik özelliklerini araştırır.	-----	-----	-----	
Kullanım Sıklığı								
7. Kazanım	----	Anadolu ve Mezopotamya'da yaşamış ilk uygarlıkların yerleşme ve ekonomik faaliyetleri ile sosyal yapıları arasındaki etkileşimi fark eder.	Dönemin devlet adamları ve Türk büyüklerinin hayatından yararlanarak ilk Türk- İslam devletlerinin siyasal, sosyal ve kültürel özelliklerine ilişkin çıkarımlarda bulunur.	-----	-----	-----	-----	
Kullanım Sıklığı								
8. Kazanım	-----	-----	Örnek incelemeler yoluyla kutlama ve törenlerimizdeki uygulamaların kültürümüzü oluşturan unsurlarla ilişkisini değişim ve süreklilik açısından değerlendirir.	-----	-----	-----	-----	
Kullanım Sıklığı								
9. Kazanım	-----	-----	Orta Asya ilk Türk devletleri ve Türk-İslam devletlerinin Türk kültür, sanat ve estetik anlayışına katkılarını kanıtlar gösterir.	-----	-----	-----	-----	
Kullanım Sıklığı								



7. Sınıf Öğrenme Alanı	Birey ve Toplum	İnsanlar, Yerler ve Çevreler	Kültür ve Miras	Bilim, Teknoloji ve Toplum	Üretim, Dağıtım ve Tüketim	Güç, Yönetim ve Toplum	Küresel Bağlantılar	Toplam
Üniteler	İletişim ve İnsan İlişkileri	Ülkemizde Nüfus	Türk Tarihinde Yolculuk	Zaman İçinde Bilim	Ekonomi ve Sosyal Hayat	Yaşayan Demokrasi	Ülkeler Arası Köprüler	
Kazanım Sayıları	6	5	8	5	6	5	4	39
Oran (%)	11	11	25	11	17	11	14	100
Süre/Ders Saati	12	12	27	12	18	12	15	108
1.Kazanım	İletişimi, olumlu olumsuz etkileyen tutum ve davranışları fark ederek kendi tutum ve davranışlarıyla karşılaştırır.	Görsel materyaller ve verilerden yararlanarak Türkiye’de nüfusun dağılımının neden ve sonuçlarını tartışır.	Türkiye Selçukluları döneminde Türklerin siyasi mücadeleleri ve kültürel faaliyetlerinin Anadolu’nun Türkleşme sürecine katkılarını değerlendirir.	İlk uygarlıkların bilimsel ve teknolojik gelişmelere katkılarını örnekler verir.	Üretimde ve yönetimde toprağın önemini tarihten örneklerle açıklar.	Tarihsel süreçte Türk devletlerinde yönetim şekli ve egemenlik anlayışındaki değişim ve sürekliliği fark eder.	20. Yüzyılın başında Osmanlı Devleti ve Avrupa ülkelerinin siyasi ve ekonomik yapısıyla I. Dünya Savaşı’nın sebep ve sonuçlarını ilişkilendirir.	
Kullanım Sıklığı								
2.Kazanım	İnsanlar arasında kurulan olumlu ilişkilerde iletişimin önemini fark eder.	Tablo ve grafiklerden yararlanarak, ülkemiz nüfusunun özellikleri ile ilgili verileri yorumlar.	Kanıtlara dayanarak Osmanlı Devleti’nin siyasi güç olarak ortaya çıkışını etkileyen faktörleri açıklar.	İlk yazı örneklerinden yola çıkarak yazının kullanım alanlarını ve bilgi aktarımındaki önemini fark eder.	Kaynakların, ürünlerin ve ticaret yollarının devletlerin gelişmesindeki önemine tarihten ve günümüzden örnekler verir.	Anayasamızın 2. maddesinde yer alan Türkiye Cumhuriyeti Devleti’nin nitelikleri ile ilgili uygulamalara toplum hayatından örnekler verir.	Küresel sorunlarla uluslararası kuruluşların kuruluş amaçlarını ilişkilendirir.	
Kullanım Sıklığı								
3.Kazanım	İnsanlar arası etkileşimde kitle iletişim araçlarının rolünü tartışır.	Eğitim ve çalışma hakkının kullanılması ile devletin ve vatandaşın bu konudaki sorumluluklarını ilişkilendirir.	Osmanlı Devleti’nin fetih ve mücadelelerini, Osmanlı’da ticaretin ve denizlerin önemi açısından değerlendirir.	Türk ve İslam devletlerinde yetişen bilginlerin bilimsel gelişme sürecine katkılarını değerlendirir.	Tarihten ve günümüzden örnekler vererek üretim teknolojisindeki gelişmelerin sosyal ve ekonomik hayata etkilerini değerlendirir.	Türkiye Cumhuriyeti Devleti’nin yönetim yapısını yasama, yürütme ve yargı kavramları çerçevesinde analiz eder.	Küresel sorunların çözümlerinin yaşama geçirilmesinde kişisel sorumluluğunu fark eder.	
Kullanım Sıklığı								
4. Kazanım	Doğru bilgi alma hakkı, düşünceyi açıklama özgürlüğü ve kitle iletişim özgürlüğü arasındaki bağlantıyı fark eder.	Örnek incelemeler yoluyla göçün neden ve sonuçlarını tartışır.	Osmanlı toplumunda hoşgörü ve birlikte yaşama fikrinin önemine dayalı kanıtlar gösterir.	15-19.yüzyıllar arasında Avrupa’da yaşanan gelişmelerin günümüz bilimsel birikiminin oluşmasına etkisini fark eder.	Vakıfların çalışmalarına ve sosyal yaşamdaki rolüne tarihten ve günümüzden örnekler verir.	Siyasi partilerin, sivil toplum örgütlerinin, medyanın ve bireylerin, gündemi ve yönetimin karar alma süreçlerini ne şekilde etkilediğini örnekler üzerinden tartışır.	Düşünce, sanat ve edebiyat ürünlerinin, doğal varlıkların ve tarihi çevrelerin ortak miras ögesi olarak yaşatılmasında insanlığın sorumluluğunun farkına varır.	
Kullanım Sıklığı								

5. Kazanım	Kitle iletişim özgürlüğü ve özel hayatın gizliliği kavramlarını, birbiriyle ilişkileri çerçevesinde yorumlar.	Yerleşme ve seyahat özgürlüğünü açıklar.	Şehir incelemesi yoluyla, Türk kültür, sanat ve estetik anlayışındaki değişim ve sürekliliğe ilişkin kanıtlar gösterir.	Tarihsel süreçte düşünceyi ifade etme ve bilim özgürlüklerini bilimsel gelişmelerle ilişkilendirir.	Tarih boyunca Türklerde meslek edindirme ve meslek etiği kazandırmada rol oynayan kurumları tanıır.	İçinde bulunduğu eğitsel ve sosyal faaliyetlerde işleyen süreçleri demokrasinin ilkeleri açısından analiz eder.	-----	
Kullanım Sıklığı								
6. Kazanım	Atatürk'ün iletişime verdiği öneme kanıtlar gösterir.	-----	Osmanlı- Avrupa ilişkileri çerçevesinde kültür, sanat ve estetik anlayışındaki etkileşimi fark eder.	-----	Eğitimin meslek edindirme hedefini kavrayarak ilgi ve yetenekleri doğrultusunda mesleki tercihlerine yönelik planlama yapar.	-----	-----	
Kullanım Sıklığı								
7. Kazanım	-----	-----	Seyahatnamelerden hareketle Türk kültürüne ait unsurları örneklendirir.	-----	-----	-----	-----	
Kullanım Sıklığı								
8. Kazanım	-----	-----	Osmanlı Devleti'nde ıslahat hareketleri sonucu ortaya çıkan kurumlardan hareketle toplumsal ve ekonomik değişim hakkında çıkarımlarda bulunur.	-----	-----	-----	-----	
Kullanım Sıklığı								

EK 3- Bilişsel Süreç ve Bilgi Boyutu Soru İnceleme Formu

Bilişsel Süreç ve Bilgi Boyutu Soru İnceleme Formu					
Bilişsel Süreç Boyutu	Alternatif İsmi	Özelliği(tanımı)	Soru Davranışları ve Sözcükleri	Örnek Soru	Örnek Soru
1.HATIRLAMA	Bilgiyi uzun süreli bellekten geri getirme				
Tanıma	Belirleme	Verilen materyale uygun bilginin uzun süreli bellekteki yerini belirleme	Tanı, göster, seç, sırala, ezberle, topla, incele, isimlendir	<p>Harita üzerinde verilen numaraların hangi bölgeye ait olduğunu verilen yere yazınız. (5. Sınıf)</p>  <p>I: II: III: IV: V: VI: VII:</p>	<p>-Padişahın yazılarına tuğrasını çeker. -Devletin en önemli gelir kaynaklarından olan arazi kayıtlarını içeren tahrir defterlerindeki düzeltme ve değişimleri yapar. Yukarıda özellikleri verilen Divan-ı Hümayun üyesi hangisidir.</p> <p>a) Sadrazam b) Defterdar c) Kazasker d) Nişancı (7. Sınıf)</p>
Hatırlama	Bilgiye Erişme	İlgili bilgiyi uzun süreli bellekten geri getirme	Tanımlama, betimleme, söyle, belirt, yerini belirt, kim, ne, nerede, ne zaman	<p>Aşağıdaki rollerden hangisi okulla ilgili değildir?</p> <p>a) Sınıf nöbetçiliği b) Sosyal etkinlik görevi c) Okul nöbetçiliği d) TRT Çocuk Korosu üyeliği (5. Sınıf)</p>	<p>Çocuk hakları sözleşmesine göre insanlar kaç yaşına kadar çocuk olarak kabul edilir? yazınız. (5. Sınıf)</p>
2.ANLAMA	Sözlü veya yazılı olarak ya da grafik biçiminde sunulan iletilerden anlam çıkarma				
Yorumlama	Açıklık getirme, başka bir ifadeyle anlatma, çevirme	Verilen bilgiyi farklı bir biçimde sunma	Yorumla, açıkla, çevir, yaz,	<p>“Aşap evler genellikle ormanların fazla olduğu yerlerde yapılır.” Buna göre aşağıdakilerden hangisinde aşap evler daha fazla görülür?</p> <p>a) İç Anadolu b) Doğu Anadolu c) Güneydoğu Anadolu d) Karadeniz (6. Sınıf)</p>	<p>Aşağıdakilerden hangisi bir olay cümlesidir.</p> <p>a) Türkiye'nin başkenti Ankara'dır. b) Sosyal bilgiler dersini çok seviyorum. c) İstanbul çok kalabalık bir şehirdir d) Dün arkadaşımınla beraber sinemaya gittik. (6. Sınıf)</p>

Örneklendirme	Gösterimleme, somutlama	Verilen bilgiye ilişkin örnek verme	Örnek ver, göster,	<p>“İnsanların doğada yaptıkları değişiklikler sonu beşeri unsurlar ortaya çıkarır.” Buna göre aşağıdakilerden hangisi beşeri unsura örnektir?</p> <p>a) Gediz Nehri b) Keban Barajı c) Tuz Gölü d) Ağrı Dağı (5. Sınıf)</p>	<p>İletişim kurarken jest ve mimiklerimizi kullanarak anlatmak istediğimiz pek çok şeyi karşımızdaki kişiye aktarabiliriz. Aşağıdakilerden hangisi bu duruma örnek olarak gösterilemez?</p> <p>a) Çok kabasın her sözümlü kesiyorsun b) Vaktinde ders çalışsaydın böyle üzülmezdin. c) Benimle oyun oynamamana çok üzülüyorum. d) Her akşam aynı şey! (7. Sınıf)</p>
Sınıflama	Gruplara ayırma, ilgili gruba yerleştirme	Verilen bilgiyi veya bilgiye ilişkin betimlemeleri sınıflama	Sınıfla, gruplara ayır, yeniden ayır	<p>“Başkalarının haklarına saygılı olmak insan ilişkilerinde hoşgörülü olmak, yasalara uymak toplumsal görevimizdir.” Yukarıdaki sorumluluklar içinde yer aldığımız hangi gruba ilgilidir?</p> <p>a) Aile b) Okul c) Toplum d) Kurum (5. Sınıf)</p>	<p>-Kudüs Müslümanların elinde kaldı. -Papalık ve Kilise güç kaybetti.Haçlı Seferlerinin verilen bu sonuçları hangisi ile ilgilidir?</p> <p>a) Ekonomik b) Dini c) Askeri d) Bilimsel (7. Sınıf)</p>
Özetleme	Kısaca ifade etme, genelleme	Verilen olayları kısaca yazma	özetle, genelle, kısaca ifade et	<p>“Milletini sevmek, milletini yüceltmek için çalışmak” anlamına gelen Atatürk ilkesi hangisidir?</p> <p>a) İnkılapçılık b) Milliyetçilik c) Laiklik d) Devletçilik (5. Sınıf)</p>	<p>Ahilik teşkilatında sanatkarların tek bir işe yoğunlaşmasının mesleki yeterliliğe sağladığı fayda nedir? Açıklayınız. (7. Sınıf)</p>
Sonuç Çıkarma	Çıcarsama, ulama, öteleme, önceden kestirme	Bir duruma ilişkin verilen örneklerden hareketlerle o durumun ilkelerine ulaşma	Sonuç çıkar, savun, tahmin et, eğer ... olmasaydı ne olurdu?	<p>“Marmara, ülkemizde nüfus yoğunluğunun en fazla olduğu bölgedir.” Bu durumun nedenleri arasında aşağıdakilerden hangisi yer almaz?</p> <p>a) Ulaşım b) İş olanakları c) İklim özellikleri d) Enlem (5. Sınıf)</p>	<p>Osmanlı devleti Kırım Savaşı sonunda Paris Antlaşması'na Hristiyanlarla ilgili bir madde konulmasını önlemek amacıyla ne yapmıştır.</p> <p>a) Tanzimat fermanını ilan etti. b) Islahat fermanını ilan etti. c) I. Meşrutiyeti ilan etti. d) II. Meşrutiyeti ilan etti. (7. Sınıf)</p>
Karşılaştırma	Benzerlik veya fark arama, eşleme, örtme	Verilen herhangi iki olayı benzerlik veya farklılıklarına göre karşılaştırma	Karşılaştır, eşleştir	<p>Aşağıdaki şehirlerden hangisinde farklı bir iklim görülür?</p> <p>a) Trabzon b) Konya c) Malatya d) Ankara (6. Sınıf)</p>	<p>Ülkemizde nüfus dağılımında etkili olan faktörlerden hangisi diğerlerinden farklıdır?</p> <p>a) İklim b) Sanayileşme c) Tarım d) Turizm (7. Sınıf)</p>
Açıklama	Modeller oluşturma	Verilen önemli olayların nedenlerini açıklama	Açıkla, savun, yaz	<p>“Ülkeyi kendim yönetirim. Yetkilerim sınırsızdır. Ben ölünce oğlum devletin başına geçecektir.” Sözü edilen yönetim biçimi hangisidir?</p> <p>a) Oligarşi b) Teokrazi c) Monarşi d) Cumhuriyet (6. Sınıf)</p>	<p>Türkiye'de belli dönemlerde yapılan nüfus sayımlarının temel amacı nedir? Açıklayınız. (7. Sınıf)</p>
3.UYGULAMA	Verilen durumda bir işlemi uygulama veya ondan yararlanma				

Yapma	İcra etme	Aşına olunan bir alıştırmayı yapma	Göster, çöz, hazırla, boya, sınıfla, kullan, dramatize et, uygula	Etkin bir dinleyici olduğumuzu göstermek için aşağıdakilerden hangisini yapmalıyız? a) Karşımızdakini dinler gibi görmeliyiz. b) Konuşan kişinin yüzüne bakmamalıyız. c) Dinlerken kısa notlar almalıyız. d) Karşımızdakinin sözünü keserek yorum yapabiliriz. (7. Sınıf)	Türkiye'nin en güneyinden yola çıkan bir uçak en kuzey ucuna vardığında kaç paralel geçmiş olur? (6. Sınıf)
Yararlanma	Kullanma	Aşına olunmayan bir problemi uygun bilgiyi seçerek çözme	Seç, çöz, değiştir, keşfet, uygula, dramatize et, sınıfla, biçimlendir, üret	 Haritada numaralandırılan yerlerin hangisinde nüfus yoğunluğu diğerlerinden fazladır. a) 1 b) 2 c) 3 d) 4 (7. Sınıf)	Ölçeği 1/2000000 olan bir haritadaki iki şehir arasındaki harita üzerinde 5 cm ise gerçekte uzunluğu ne kadardır? (6. Sınıf)
4.ÇÖZÜMLEME	Materyali onu oluşturan parçalara ayırma, parçaların birbiriyle ve materyalin bütünüyle nasıl ilişki içinde olduğunu belirleme				
Ayrıştırma	Ayırt etme, ayırma, bütüncü altına alma, seçme	Bir iletinin bir konuyla ilgili ya da önemli kısımlarındaki mesajları ayırma	Seç, ayır, alt parçalara ayır, farklılığı bul	<i>I. Tüketicinin artması</i> <i>II. İş gücünün ucuzlaması</i> <i>III. Kişi başına düşen milli gelirin azalması</i> <i>IV. İşsizliğin artması</i> <i>V. İhracatta rekabetin kolaylaşması.</i> Yukarıdakilerden hangisi ya da hangileri nüfus artışının fazla olmasının olumlu sonuçlarından biridir? a) I ve II b) I ve III c) IV ve V d) Yalnız V (7. Sınıf)	Türkiye'de bazı tarım ürünlerinin diğerlerine göre daha fazla üretilmesinin nedenleri nelerdir? (7. Sınıf)
Örgütlenme	Bütünlüğü ve bütünlüşmeyi görme, ana çizgileri belirleme, özleştirme, yapılandırma	Bir iletinin kısımlarının nasıl düzenlenmiş olduğunu belirleme	Sınıflandır, hangi etkenler, delilleri açığa çıkar, göster, analiz et	Haritada verilen yörelerden hangilerinin nüfus yoğunluğunun fazla olmasında, sanayi kuruluşlarının yoğun oluşu ile geniş ve verimli tarım alanlarının varlığı birlikte etkili olmuştur?  a) İç Anadolu b) Doğu Anadolu c) Marmara d) Güneydoğu Anadolu (7. Sınıf)	18. yüzyılda İzmir'i gezen bir seyyah İzmir ile ilgili: "İzmir'de idareci olarak paşa değil kadı görev yapıyor ve emrinde yarısı şehir dışında, yarısı şehir içinde olmak üzere iki bin asker bulunmaktadır. Şehirdeki hukuk işleri de kadı tarafından yürütülmektedir." ifadelerine yer vermiştir. Buna göre seyyahın İzmir'i aşağıdaki alanlardan hangisini örneklerderek değerlendirdiği söylenemez? a) Yönetim b) Mali c) Askeri d) Adli (7. Sınıf)

İrdeleme	Atfetme, yükleme	Bir iletinin gerisindeki mesajı belirleme	Niçin, sonuç çıkar, sonucunu açıkla, destekle, araştıır,	<p>“Dünya'nın şeklinden dolayı ekvatorдан uzaklaştıkça sıcaklık azalır. 21 Haziran'da güneş ışınları Ekvator ile Yengeç Dönencesi'ni daha fazla ısıtmaktadır.”</p> <p>Yukarıdaki bilgiler ışığında aşağıdaki çıkarımlardan hangisi yapılabilir?</p> <p>a) Güney Yarımkürede yaz mevsimi yaşanır. b) Kuzey yarımkürede en uzun gece yaşanır c) Kuzey yarımkürede yaz mevsimi yaşanır. d) Güney yarımkürede en uzun gündüz yaşanır. (6. Sınıf)</p>	Türkiye'nin önemli bir ülke olmasının altındaki nedenler nelerdir? Açıklayınız. (7. Sınıf)
5.DEĞERLENDİRME	Ölçütler veya standartları göz önünde tutarak yargıya ulaşma				
Denetleme	Eşgüdümleme, izleme, test etme	Bir süreç veya ürtündeki uyumsuzları belirleme, ürün veya süreçte iç tutarlılık olup olmadığını ortaya çıkarma, bir işlem kullanıldığında onun ne derece etkili bir süreç oluşturacağını görebilme, izleme, test etme.	Öner, düşün, süreci değerlendir, karar ver, fikrin nedir, hangisi en iyisi, destekle	Sizce tarihteki en önemli buluş hangisidir? Kısaca anlatınız. (7. Sınıf)	“Ayşe marketten aldığı çikolatanın son kullanma tarihinin geçtiğini fark etti. Çikolatayı fişiyile beraber tekrar markete götürdü. Ancak market sahibi çikolatayı açtığı için alamayacağını belirtti.” Bu durumda siz Ayşe'nin yerinde olsaydınız ne yapardınız? (6. Sınıf)
Eleştirme	Yargılama	Bir ürünle ilgili dış ölçütlere uyumsuzluğunu ortaya çıkarma, ürünün dış ölçütlere uyumsuzluğunu ortaya çıkarma, ürünün dış ölçütlere uygunluğunu belirleme, bir işlemin verilen problem için uygunluğunu ortaya koyma, yargılama.	Eleştir, yargıla, süreci değerlendir, karar ver, değerlendir, haklılığımı savun, bu görüşe katılıyor musun, karşılaştıır, ince ayrıntıları değerlendir, sonucu değerlendir	Akdeniz ticaretinin önemini kaybetmesiyle birlikte Osmanlı Devleti'nin dünyadaki siyasi güç dengeleri arasındaki yerini değerlendiriniz. (7. Sınıf)	Atatürk ilkelerinin ülkemiz ve dünya ülkeleri açısından önemini değerlendiriniz. (5. Sınıf)
6.YARATMA	Elemanları yeni bir örüntü veya yapıya göre birleştirerek bütünlük ve işlevsel bir bütün ortaya koyma				
Oluşturma	Hipotez önerme	Ölçütlerden hareketle yeni hipotezler oluşturma, hipotez önerme, alternatif ortaya koyma	Yapılandır, denence kur, desen oluştur, birleştir, tahmin et, ne olurdu ... eğer x olsaydı?	2050 yılında Türkiye'nin nüfusunda ne gibi değişiklikler olacağı konusunda tahmin yürütünüz. (7. Sınıf)	Halktan vergi toplanmasaydı ne olurdu? Açıklayınız. (6. Sınıf)
Planlama	Tasarlama	Bazı görevleri yerine getirmede işe yarayacak bir işlem tasarlama	Planla, düzenle, organize et, öner, karşıtır	Doğal afetlerden korunmak için bir plan geliştiriniz. (5. Sınıf)	Türkiye'de işsizliğin azaltılması için ne öneriler sunarsınız? (7. Sınıf)
Üretme	Yapma	Ürünler (icad etme) ortaya koyma, yapma	Orijinal bir şey oluştur, yarat, geliştir, icad et, rol oyna,	Önemini yitiren Akdeniz ticaretinin o dönemde yeniden canlandırılması için bir proje üretiniz.(7. Sınıf)	Çevre kirliliğinin önlenmesi için nasıl bir alet geliştirdiniz? (6. Sınıf)

Bilgi Boyutu	Özelliği	Örnek Sorular	
Olgusal Bilgi	Bir bilgiyi tanıma ya da bir problemi çözebilmek için öğrenilmesi zorunlu olan temel ögeler ile ilgili bilgi	1. Aşağıdakilerden hangisi vatandaşların devlete karşı görevlerinden biri değildir? a) Vergi vermek b) Askerlik yapmak c) Kanunlara uymak d) Yasaları uygulamak (6. Sınıf)	Pusulanın bulunmasının coğrafi keşifler üzerindeki etkisi nedir? (7. Sınıf)
Kavramsal Bilgi	Bilginin nasıl organize edildiği veya yapılandırıldığı, bilgilerin birbiri ile sistematik bir şekilde nasıl ilişkilendirildiği veya bütünleştirildiği bilgi	1. Hülya Hanım: Evimde bir eş ve anne, okulda öğretmen, tenis kulübünde sporcu, alışveriş merkezinde müşteri, tiyatrodaki seyirciyim. Bu durum aşağıdakilerden hangisinin göstergesidir. a) Hülya Hanım çalışkan bir insandır. b) Hülya Hanım iyi bir annedir. c) Hülya Hanım gruplar içerisinde sorumluluk alan birisidir. d) Hülya Hanım'ın farklı gruplar içinde farklı rolleri vardır. (5. Sınıf)	Türkiye'de görülen iklim türlerinin neler olduğunu yazınız. (6. Sınıf)
İşlemsel Bilgi	Bir şeyin “nasıl yapılacağı”, “ne zaman ve nerede kullanılacağı” ile ilgili olan bilgi	1. A noktası 10 derece kuzey paraleli ile 20 derece doğu meridyeni, B noktası 14 derece kuzey paraleli ile 25 derece doğu meridyeni üzerinde yer alıyor, Buna göre <ul style="list-style-type: none"> A noktasında yerel saat 11.20 iken, B noktasında yerel saat kaçtır? A noktasının ekvatora uzaklığını hesaplayınız. (6. Sınıf) 	2. Erozyona karşı alınabilecek önlemler konusunda yeni bir öneriniz var mı? (5. Sınıf)
Üst Bilişsel Bilgi	Bilginin kendi bilişindeki yerini ve değerini bilmesi ve de kendi bilişindeki farkındalığı ile ilgili bilgi	1. Türk Tarih Kurumu'nun kuruluş amacı nedir? Yazınız. (6. Sınıf)	2. Yeniçerilerin serbest meslekle uğraşmaları ile ordunun bozulması arasında ne gibi bir ilişki vardır? (7. Sınıf)

ÖZGEÇMİŞ VE İLETİŞİM BİLGİSİ

Mehmet UYMAZ, 1985 yılında Hatay'ın İskenderun ilçesinde doğdu. İlkokulu Dumlupınar İlkokulu, ortaokulu Eskişehir Mehmet Akif Ersoy İlköğretim Okulu ve liseyi Eskişehir Kılıçoğlu Lisesi'nde tamamladı. 2009 yılında Sakarya Üniversitesi'ne idari personel olarak atandı. Lisans öğrenimini 2012 yılında Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı'nda tamamladı. 2012 yılında Sakarya Üniversitesi İlköğretim Anabilim Dalı Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı'nda yüksek lisans öğrenimine başladı. Halen Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'nde idari personel olarak görev yapmaktadır.

İletişim: muymaz@sakarya.edu.tr