

**TRABZON ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
ORTAÖĞRETİM SOSYAL ALANLAR EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
TARİH EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**LİSE TARİH DERSİ SINAV SORULARININ BLOOM
TAKSONOMİSİNİN BİLİŞSEL ALAN BASAMAKLARINA GÖRE
SINIFLANDIRILMASI
(Ortahisar Örneği)**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Özgür DANIŞMAZ

**TRABZON
Haziran, 2019**

**TRABZON ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
ORTAÖĞRETİM SOSYAL ALANLAR EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
TARİH EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**LİSE TARİH DERSİ SINAV SORULARININ BLOOM
TAKSONOMİSİNİN BİLİŞSEL ALAN BASAMAKLARINA GÖRE
SINIFLANDIRILMASI
(Ortahisar Örneği)**

Özgür DANIŞMAZ

**Trabzon Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü'nce Yüksek Lisans
Unvanı Verilmesi İçin Kabul Edilen Tezdir.**

**Tezin Danışmanı
Prof. Dr. İsmail Hakkı DEMİRCİOĞLU**

**TRABZON
Haziran, 2019**

Trabzon Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğü'ne

Bu çalışma jürimiz tarafından Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS tezi olarak kabul edilmiştir. 21/06/2019

Tez Danışmanı : Prof. Dr. İsmail Hakkı DEMİRCİOĞLU

Üye : Prof. Dr. Rahmi ÇİÇEK

Üye : Doç. Dr. Bülent AKBABA

Onay

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım

Prof. Dr. Bülent GÜVEN

Enstitü Müdürü

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Tezimin içerdiği yenilik ve sonuçları başka bir yerden almadığımı; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarda bilimsel etik ve kurallara uygun davrandığımı, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada kullanılan her türlü kaynağa eksiksiz atıf yaptığımı ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi, ayrıca bu çalışmanın Trabzon Üniversitesi tarafından kullanılan “bilimsel intihal tespit programı”yla tarandığını ve hiçbir şekilde “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonuca razı olduğumu bildiririm.

Özgür DANIŞMAZ

21/06/2019

ÖN SÖZ

Tarih dersi öğretim programlarında eğitim sistemimizin temel amacı değerlerimiz ve yetkinliklerle bütünleşmiş bilgi, beceri ve davranışlara sahip bireyler yetiştirmek olarak belirtilmiştir. Öğrencilerden okul yaşantılarının sonunda yetkin ve yetmişmiş bir şekilde, günümüz dünyasında gerekli olan bilgi, beceri ve davranışlarla donanmış; yaratıcı ve sorgulayıcı düşünebilen, sorunlara çözüm üreten bireyler olarak toplumdaki yerlerini almaları beklenmektedir. Öğrencilerin bu beklentileri karşılayabilmesi, eğitim-öğretim süreçlerinde, öğrencilerin üst düzey zihinsel becerilerini harekete geçirecek deneyimler yaşamları ile yakından bağlantılıdır. Bu nedenle tarih öğretiminin salt bir hikayeleme ile sınırlı olamayacağı; öğrencilerin analiz, sentez ve değerlendirme gibi üst düzey zihinsel becerilerinin de harekete geçirilmesi gerektiği noktasından hareketle, öğrencilerin üst düzey bilişsel becerilerini harekete geçirmenin bir aracı olarak farklı bilişsel seviyelerde hazırlanması gereken tarih dersi sınav soruları tezin çıkış noktası olarak araştırılmaya değer görülmüştür.

Araştırmanın ilk bölümde, problem, amaç, önem, varsayımlar ve sınırlılıklara; ikinci bölümde literatür taramasına; üçüncü bölümde yöntem; dördüncü bölümde bulgulara; beşinci bölümde tartışmaya yer verilmiştir. Araştırmanın son bölümünde ise sonuçlar sunulmuş ve elde edilen sonuçlar doğrultusunda öneriler oluşturulmuştur. Tez konumun belirlenmesinden, tezimin tamamlanmasına kadar geçen sürede yardımlarını ve değerli görüşlerini esirgemeyerek yol gösteren danışmanım, sayın hocam Prof. Dr. İsmail Hakkı DEMİRCİOĞLU'na teşekkürlerimi sunuyorum.

Öğrencisi olmaktan onur duyduğum Prof. Dr. Rahmi ÇİÇEK'e ve ilkokula başladığım günden bugüne kadar emeği geçen tüm öğretmenlerime, verilerin toplanmasında yardımlarını esirgemeyen tarih öğretmeni Yalçın DİLLİ'ye, önerileriyle teze katkıda bulunan Dr. Tuncer FİDAN'a ve çalışmanın gerçekleştirildiği liselerin yönetici ve tarih öğretmenlerine ayrıca teşekkür ediyorum. Son olarak; destekleri için aileme, kendilerine ait zamanı alarak tez çalışmamı yürütmeme rağmen bana desteğini esirgemeyen sevgili eşim Tuğba'ya, kızlarım Bilge Nisa ve Beren Sena'ya gösterdikleri özveri için sevgilerimi ve şükranlarımı sunuyorum.

Haziran, 2019
Özgür DANIŞMAZ

İÇİNDEKİLER

| | |
|--|----------|
| ÖN SÖZ..... | IV |
| İÇİNDEKİLER..... | V |
| ÖZET | VII |
| ABSTRACT | VIII |
| TABLolar LİSTESİ..... | IX |
| ŞEKİLLER LİSTESİ..... | X |
| KISALTMALAR LİSTESİ..... | XI |
| 1. GİRİŞ..... | 1 |
| 1.1. Araştırmanın Problemi..... | 1 |
| 1.2. Araştırmanın Amacı..... | 2 |
| 1.3. Araştırmanın Gerekçesi ve Önemi..... | 2 |
| 1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları | 4 |
| 2. LİTERATÜR TARAMASI..... | 5 |
| 2.1. Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi | 5 |
| 2.1.1. Ölçme-Değerlendirme Süreci..... | 6 |
| 2.1.2. Eğitim Sürecinde Ölçme Araçları | 7 |
| 2.1.2.1. Yazılı Yoklama Soruları | 10 |
| 2.1.2.2. Çoktan Seçmeli Sorular..... | 11 |
| 2.1.2.3. Doğru-Yanlış Soruları | 11 |
| 2.1.2.4. Kısa Cevaplı Sorular..... | 12 |
| 2.1.2.5. Eşleştirmeli Sorular | 13 |
| 2.1.2.6. Soru Hazırlama Süreci | 13 |
| 2.1.2.7. Eğitimde Üst Düzey Soru Sormanın Gerekliliği..... | 15 |
| 2.1.3. Bloom Taksonomisi..... | 18 |
| 2.1.3.1. Bilgi Basamağı | 21 |
| 2.1.3.2. Kavrama Basamağı | 22 |
| 2.1.3.3. Uygulama Basamağı | 23 |
| 2.1.3.4. Analiz (Çözümleme) Basamağı | 24 |
| 2.1.3.5. Sentez Basamağı | 26 |
| 2.3.6. Değerlendirme Basamağı | 27 |
| 2.1.4. Konuyla İlgili Araştırmalar | 27 |
| 2.2. Literatür Taramasının Sonucu | 35 |

| | |
|---|-----------|
| 3. YÖNTEM | 36 |
| 3.1. Araştırma Modeli | 36 |
| 3.2. Araştırmanın Evreni..... | 39 |
| 3.3. Araştırmanın Örneklemi..... | 39 |
| 3.4. Verilerin Toplanması..... | 40 |
| 3.4.1. Doküman İncelemesi | 40 |
| 3.4.2. Mülakat | 45 |
| 3.5. Verilerin Analizi..... | 48 |
| 4. BULGULAR..... | 49 |
| 4.1. Doküman İncelenmesinden Elde Edilen Bulgular | 49 |
| 4.2. Mülakattan Elde Edilen Bulgular | 55 |
| 5. TARTIŞMA | 58 |
| 6. SONUÇLAR VE ÖNERİLER | 61 |
| 6.1. Sonuçlar | 61 |
| 6.2. Öneriler | 61 |
| 6.2.1. Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler | 61 |
| 6.2.2. İleride Yapılacak Araştırmalara Dayalı Öneriler..... | 62 |
| 7. KAYNAKLAR | 63 |
| 8. EKLER | 71 |
| 9. ÖZ GEÇMİŞ VE İLETİŞİM BİLGİLERİ..... | 73 |

ÖZET

Lise Tarih Dersleri Sınav Sorularının Bloom Taksonomisi'nin Bilişsel Alan Düzeyi Açısından Sınıflandırılması

Aktif öğrenmenin hedeflendiği günümüz öğretim programlarının temel öğelerini; kazanım, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme-değerlendirme oluşturmaktadır. Ölçme-değerlendirme süreci, programlarda tasarlanan hedef ya da kazanımlara ulaşma düzeyini saptama basamağıdır. Bu basamakta kullanılan etkili sorular, değerlendirme için önemli bir araçtır. Etkili soru sorma, düşünmeyi harekete geçirerek öğrenmeyi destekleyen bir etkinliktir. Etkili sorular, öğrencilerin üst düzey düşünme becerileri kazanmasına, eleştirel düşünme yeteneklerinin ve problem çözme becerilerinin gelişmesine yardımcı olmakta, öğrencilerin zihinsel ve sosyal gelişimlerini desteklemektedir.

Sınavlarda yer alan soruları sınıflandırmanın en yaygın yollarından biri Bloom Taksonomisidir. Taksonomiye göre davranışlar basit olandan karmaşık olana doğru sıralanan bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme basamaklarından oluşmaktadır. Bu çalışmanın amacı; lise tarih öğretmenlerinin hazırladıkları tarih sınav sorularını Bloom Taksonomisi'nin bilişsel alan basamaklarına göre sınıflandırmaktır. Çalışmanın ilk aşamasında, amaçlı örneklem yoluyla seçilmiş ve Trabzon merkezde yer alan Anadolu Liselerinde 2014-2015, 2015-2016 ve 2016-2017 eğitim öğretim yıllarında tarih sınavlarında sorulmuş tarih sınav soruları toplanarak içerik analizi yapılmıştır. Takiben bu liselerde görev yapan on iki tarih öğretmenleriyle araştırma konusuyla ilgili olarak mülakat çalışması yapılmıştır.

Araştırmanın sonucunda lise tarih öğretmenlerinin sınavlarda alt düzey bilişsel becerileri ölçecek sorular sordukları ve bu soruların da büyük oranda bilgi ve kavrama basamağında olduğu, üst düzey bilişsel becerileri ölçen soruların ise sınırlı sayıda olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin Bloom Taksonomisi ve ölçme değerlendirme konusundaki bilgilerinin yeterli olmadığı tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler : Tarih Öğretimi, Bloom Taksonomisi, Ölçme ve Değerlendirme,
Etkili Soru

ABSTRACT

The Classification of High School History Lesson Exam Questions According to Cognitive Domain of Bloom's Taxonomy

Outcome, content, teaching-learning process and measurement-evaluation constitute basic elements of contemporary curricula, in which active learning is targeted. Measurement-evaluation process is the most significant step to determine the degree of realization of goals or outcomes set by curricula. Effective questions, used in this step, are important means for evaluation. Effective questioning is a thought-provoking and learning-focused activity. Effective questions promote students' cognitive and social development through facilitating their acquisition of thinking skills and development of problem-solving skills.

One of the most common ways of classifying the exam questions is Bloom's Taxonomy. This taxonomy consists of six major categories, lying along a continuum from simple to complex and concrete to abstract. These are knowledge, comprehension, application, analysis, synthesis and evaluation. The aim of this study is to categorize history exam questions, prepared by high school history teachers, according to cognitive domain of Bloom's Taxonomy. In the first stage of the study, history exam questions, which were selected by using purposeful sampling technique, administered in Anatolian High Schools in Trabzon Province in 2014-2015, 2015-2016 and 2016-2017 academic years were collected. Content analysis was conducted to analyze the data elicited from exam papers. Then interviews were held with twelve history teachers working in these schools about the subject of the study.

According to the results of the study, it was found that teachers used questions aiming to measure low level cognitive skills and these questions were predominantly at knowledge and comprehension steps. Only limited number of questions were administered to measure high level cognitive skills. Furthermore, it was found that teachers did not have sufficient knowledge regarding Bloom's Taxonomy and measurement-evaluation.

Keywords : The Teaching of History, Bloom's Taxonomy, Measurement and Evaluation, Effective Question

TABLULAR LİSTESİ

| <u>Tablo No</u> | <u>Tablo Adı</u> | <u>Sayfa No</u> |
|-----------------|--|-----------------|
| 1. | Ölçme ve Değerlendirme Arasındaki Temel Farklar..... | 7 |
| 2. | Geleneksel ve Alternatif Ölçme Araçları..... | 9 |
| 3. | Öğretimsel Hedeflerin Bloom Taksonomisine Göre Sınıflandırılması..... | 19 |
| 4. | Bilişsel Alana Ait Hedeflerin Taksonomisi | 20 |
| 5. | Tüm Soruların Bloom Taksonomisi'nin Bilişsel Basamaklarına Göre Dağılımı | 49 |
| 6. | Bilgi Basamağındaki Soruların Liselere Göre Dağılımı..... | 50 |
| 7. | Kavrama Basamağındaki Soruların Liselere Göre Dağılımı | 50 |
| 8. | Uygulama Basamağındaki Soruların Liselere Göre Dağılımı | 50 |
| 9. | Analiz Basamağındaki Soruların Liselere Göre Dağılımı..... | 51 |
| 10. | Sentez Basamağındaki Soruların Liselere Göre Dağılımı | 51 |
| 11. | Değerlendirme Basamağındaki Soruların Liselere Göre Dağılımı | 51 |
| 12. | Tüm Soruların, Soru Türlerine ve Liselere Göre Dağılımı | 52 |
| 13. | Bilgi Basamağındaki Soruların Soru Türlerinin Göre Dağılımı | 53 |
| 14. | Kavrama Basamağındaki Soruların Soru Türlerine Göre Dağılımı | 53 |
| 15. | Uygulama Basamağındaki Soruların Soru Türlerine Göre Dağılımı | 54 |
| 16. | Analiz Basamağındaki Soruların Soru Türlerine Göre Dağılımı..... | 54 |
| 17. | Sentez Basamağındaki Soruların Soru Türlerine Göre Dağılımı | 54 |
| 18. | Değerlendirme Basamağındaki Soruların Soru Türlerine Göre Dağılımı | 54 |

ŞEKİLLER LİSTESİ

| <u>Şekil No</u> | <u>Şekil Adı</u> | <u>Sayfa No</u> |
|-----------------|--|-----------------|
| 1. | Orijinal taksonomiden revizyona yapısal değişiklikler (Anderson vd., 2001) | 21 |



KISALTMALAR LİSTESİ

| | |
|------------|--------------------------|
| AL | : Anadolu Lisesi |
| MEB | : Milli Eğitim Bakanlığı |
| Ö | : Öğretmen |
| EBA | : Eğitim Bilişim Ağı |



1. GİRİŞ

Bilginin toplumların elindeki en büyük güç haline geldiği günümüz dünyası bilgi çağı olarak adlandırılırken, bu çağda toplumların gelişmişlik derecesi de eğitim düzeyiyle ölçülmektedir (Güncör, 2017). Bu nedenle eğitim, toplumsal gelişmelerin ve kalkınmanın en önemli aracı olma özelliğini devam ettirmesinin yanında kalkınmayı destekleyerek onun ayrılmaz bir parçası olmaktadır. Toplumların geçirdiği gelişim aşamaları ile eğitim sistemleri arasında sıkı bir ilişki olduğu bilinmektedir (Özdemir, 2000). Bu ilişki, toplumda yaşanan gelişim ve dönüşümle birlikte eğitime bakışı ve eğitimden beklentileri de değiştirmektedir. Eğitim sistemimizin bu beklentilere cevap verebilmesi için dönüşmesi ve niteliğinin artırılması gerekmektedir. Çünkü nitelikli bir eğitim ile ekonomik ve teknolojik gelişme arasında doğrusal bir ilişki vardır (Demircioğlu, 2004). Aydın'a (1986) göre eğitimin niteliğinin artırılması araç-gereç ve program geliştirilmesinden daha fazla bu araç-gereç ve programları kullanacak olan öğretmenlerin mesleki gelişimleri ile gerçekleştirilebilir. Öğretimde sürekli değişme ve gelişmenin ancak öğretmenlerin eğitim konusundaki yaklaşım ve düşüncesindeki değişme ile sağlanabildiği artık kabul edilmektedir.

Eğitimden beklentilerin çeşitlenmesi ve değişmesi bir iletişim süreci olan eğitimin tanımına farklı yorumlar getirilmesine de neden olmuştur. Sözelimi Platon eğitimi, ruhun ve bedeninin olgunlaşması olarak tanımlarken, Rousseau eğitimi tabiata göre adam yetiştirmek olarak tanımlamıştır (Tozlu, 1992'den akt., Tozlu ve Yayla, 2006, s. 22). Yaygın olarak eğitim kişide kendi yaşantıları yoluyla istedik yönde kalıcı davranış değişikliği oluşturma süreci olarak tanımlanırken günümüzde öğrenme, bireyin kendisine sunulan farklı uyarıcılara karşı verdiği tepkinin sonucunda oluşan davranış değişikliği süreci olarak tanımlanmanın ötesinde, bireyin bilişsel süreçleri işe nasıl kattığını ve bu süreçleri nasıl geliştirdiğini, öğrenmenin nasıl meydana geldiğini açıklayamaya çalışan bir süreç (Airasian ve Walsh, 1997'den akt., Çalışkan, 2011, s. 121) olarak kabul edilmeye başlanmıştır. Bu tanımdan da anlaşılacağı üzere günümüz eğitim anlayışında bireylerin eğitilmesi/öğretilmesi yerine öğrenen bireyler öne çıkmaktadır. Böylece bireylerin karmaşık sorunları anlama ve bu sorunlara çözümler bulması beklenmektedir.

1. 1. Araştırmanın Problemi

Trabzon İli Ortahisar İlçesi'ndeki Anadolu Liselerinde sorulan, tarih dersi sınav soruları Bloom Taksonomisi'nin bilişsel alan basamakları açısından nasıl bir dağılım göstermektedir? sorusu araştırmanın problemini oluşturmaktadır.

Buna bağılı alt problemler ise şunlardır:

- Trabzon İli Ortahisar İlçesi'ndeki Anadolu Liselerinde görev yapan tarih öğretmenleri tarafından sorulan tarih dersi sınav soruları Bloom Taksonomisi'nin bilgi, kavrama ve uygulama basamaklarına göre nasıl bir dağılım göstermektedir?
- Trabzon İli Ortahisar İlçesi'ndeki Anadolu Liselerinde görev yapan tarih öğretmenleri tarafından sorulan tarih dersi sınav soruları Bloom Taksonomisi'nin analiz, sentez ve değerlendirme basamaklarına göre nasıl bir dağılım göstermektedir?
- Trabzon İli Ortahisar İlçesi'ndeki Anadolu Liselerinde görev yapan tarih öğretmenlerinin Bloom Taksonomisi hakkındaki bilgi düzeyleri nedir?
- Trabzon İli Ortahisar İlçesi'ndeki Anadolu Liselerinde görev yapan tarih öğretmenleri farklı bilişsel basamaklardaki zihinsel becerileri ölçmeye yönelik soru hazırlama konusundaki bilgi düzeyleri nedir?

1. 2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, ortaöğretim tarih öğretmenlerinin 2014-2015, 2015-2016 ve 2016-2017 eğitim-öğretim yıllarında öğrenci başarısının ölçülmesinde kullandıkları sınav sorularını Bloom Taksonomisi'nin bilişsel alanı açısından analiz ederek sınıflandırmak, lise tarih öğretmenlerinin sınavlarda hangi soru türlerini tercih ettikleri ile tarih öğretmenlerinin Bloom Taksonomisi ve farklı bilişsel basamaklardaki zihinsel becerileri ölçmeye yönelik bilgi düzeylerini belirlemektir. Bu amaçla Trabzon ili Ortahisar İlçesi'nde bulunan 6 Anadolu Lisesinde, farklı öğretim yıllarında kullanılan 1482 adet tarih dersi sınav sorusu, Bloom Taksonomisi'nin bilişsel alanı açısından değerlendirilmiştir.

1. 3. Araştırmanın Gerekçesi ve Önemi

Günümüzde eğitimin en önemli işlevi ve görevi, öğrencilerin düşünme kapasitelerini artırarak; yaratıcı düşünme, problem çözebilme, karar verebilme ve eleştirel bakabilme becerilerini geliştirerek öğrencileri gelecek için hazırlamak olmalıdır. Çünkü küreselleşme, demokratikleşme, katılım, rekabet, yaratıcılık, çoğulculuk vb. kavramların öne çıktığı günümüzde, geleceğin bireyleri olan çocuklarımızın daha güzel bir dünya da yaşaması büyük ölçüde eğitime bağılıdır. Eğitimin doğasının anlaşılması ve alandaki sorunların fark edilerek bu sorunlara çözümler üretilebilmesi ise eğitim araştırmalarının bulguları ile mümkün olur (Demircioğlu, 2010a).

Düşünme sorular ile başlar. Öğrencilerin düşünme kapasitelerini artırmak ve öğrenmelerinin kalıcı hale gelmesi yine soru sorma ile mümkün olur. Burada önemli olan soru sormak değil, öğretmenler tarafından sorulan etkili sorularla eğitim-öğretim ortamlarında öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerinin harekete geçirilmesidir. Ölçme ve değerlendirme süreci sonunda, öğrencilerin başarı durumlarının gerçekçi bir şekilde ortaya konulabilmesi için sınavlarda sorulacak soruların, alt düzey ve üst düzey bilişsel seviyeleri ölçebilecek soru türlerine yer verilmesi gerekmektedir (Özmen ve Karamustafaoğlu, 2006'dan akt., Kiriş, 2009, s. 1567). Bu husus yapılandırmacı yaklaşım perspektifinde hazırlanan lise tarih dersleri öğretim programlarında ölçme değerlendirme bölümünde dengeli bir şekilde ele alınmış ve Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliğinde öğrencilerin başarısının tespitinde, üst düzey zihinsel becerileri de ölçen araç ve yöntemlere yer verilerek öğretmenlerden farklı ölçme-değerlendirme yöntem ve teknikleri ile geleneksel ve alternatif ölçme araçlarını kullanmaları istenmiştir. Böylece formatif (geliştirici) değerlendirme yapılarak öğrencilerin bilişsel gelişimine yardımcı olmak amaçlanmıştır.

Alan yazına göre; öğretim programlarındaki hedeflerin çoğunluğu bilişsel alanla ilgili olduğu bilinmektedir. Aynı durum tarih dersi öğretim programları içinde geçerlidir. Bu nedenle tarih derslerinde öğretimsel hedeflere bağlı olarak öğrencilerin bilişsel becerilerinin ölçülmesinde kullanılan soruların, bilişsel alan taksonomisinin tüm basamaklarını kapsayacak şekilde hazırlanması, aynı zamanda bu soruların öğrencilerin yaratıcı düşünme ve üst düzey bilişsel becerilerinin geliştirilmesine yardımcı olması gerekmektedir. Bloom Taksonomisi ile ilgili olarak yapılan çalışmaların büyük bir bölümünün eğitim-öğretimde ölçme-değerlendirme sürecine daha spesifik olarak ise sorular üzerinde yoğunlaştığı bilinmektedir (Beyreli ve Sönmez, 2017). Bloom Taksonomisi temel alınarak hazırlanan sorularla ilgili literatür incelendiğinde; fen bilimleri alanında yapılan araştırmaların çoğunlukta olduğu, sosyal bilimler alanında yapılan çalışmaların ise sınırlı olduğu görülmektedir (Çolak, 2008). Özellikle tarih ve sosyal bilgiler dersleriyle ilgili olarak Çolak ve Demircioğlu'nun (2010) çalışması ile Çalışkan'ın (2011) çalışması öne çıkmaktadır.

Türkiye'de tarih eğitimi alanında yapılan tezlerin büyük bir kısmı; tarih eğitiminde müzelerin yeri, tarih eğitiminde öğretim yöntemleri, tarih eğitiminde yerel ve sözlü tarih, tarih eğitiminde ders kitapları ve kavrama dayalı tarih eğitimi konularında yapılmış olup Bloom Taksonomisi'nin bilişsel düzeylerine göre lise tarih sınav sorularının sınıflandırılması alanında yapılan çalışmaların ise sınırlı sayıda olduğu bilinmektedir (Demircioğlu, 2010a). Bu bağlamda, sınırlı sayıda araştırma yapılan tarih dersi sınav sorularının bilişsel seviyelerinin belirlenmesi alanındaki bu araştırma, üst düzey düşünme

becerilerini harekete geçiren soruların, üst düzey bilişsel becerileri desteklenme sürecine etkisi ve öğretmenlerin ölçme değerlendirme alanındaki yeterlikleri gibi hususların araştırılması açısından önemlidir. Yine bu çalışmayla öğretmenlerin tarih derslerinde kullandıkları ölçme araçlarının, öğrencileri hangi bilişsel düzeyde değerlendirdikleri tespit edilerek önerilerde bulunulacaktır. Bu çalışma eğitim öğretim sürecinde öğrencilerin yaratıcı düşünme ve üst düzey bilişsel becerilerini harekete geçiren sorularla ilgili farkındalık yaratarak, öğrencilere yaratıcı düşünme ve üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik soru sormanın önemine dikkat çekmektedir.

1. 4. Araştırmanın Sınırlılıkları

- Araştırma Trabzon ilinde bulunan 6 Anadolu Lisesi ile sınırlıdır.
- Soruların bilişsel düzeylerinin belirlenmesinde Bloom Taksonomisi kullanılmıştır.
- Tarih öğretmenlerinin ders işlerken kullandıkları sorular araştırmanın dışında tutulmuştur.
- Bu araştırma öğretmenlerin 2014-2015, 2015-2016 ve 2016-2017 eğitim-öğretim yıllarında sınavlarda kullandıkları sınav soruları ile sınırlandırılmıştır.
- Toplanan sınav soruları sınıf düzeyine göre ayırt edilmeden genel olarak değerlendirilmiştir.
- Okullardan toplanan sorular farklı eğitim öğretim yıllarına ait olduğundan her okuldan eşit sayıda soru toplanamamıştır.

2. LİTERATÜR TARAMASI

2. 1. Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi

Milli Eğitim Bakanlığınca 2018 yılında yenilenen Tarih ve T.C İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersleri öğretim programlarında “Eğitim sistemimizin temel amacı değerlerimiz ve yetkinliklerle bütünleşmiş bilgi, beceri ve davranışlara sahip bireyler yetiştirileceği” vurgulanırken “... bilgi, beceri ve davranışların öğretim programlarıyla kazandırılmaya çalışılacağı” (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018) belirtilmiştir. Eğitim sürecindeki öğrencilerin neyi, ne zaman, nasıl öğreneceğinin belirlendiği; kazanımları, değerleri ve becerileri de içeren öğretim programları, eskiden olduğu gibi günümüzde de eğitimin kendisinden beklenen işlevlerini yerine getirmesinde en önemli yol haritasıdır. Bu nedenle öğretim programları, toplumun beklenti ve ihtiyaçları ile günün değişen koşullara cevap verebilmek amacıyla sürekli olarak değişmekte ve geliştirilmektedir (Ada ve Keskinliç, 2006). Yakın dönemde 2017 yılında ortaöğretim kurumlarında okutulan derslerin öğretim programlarında yeniliğe gidilmiş ve 2018-2019 öğretim yılından itibaren tarih derslerinin de aralarında bulunduğu pek çok branşta yenilenen programlar uygulanmaya başlanmıştır.

Günümüz öğretim programları; hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme değerlendirme olmak üzere dört ana unsur üzerine inşa edilmektedir. Hedefler; dikkatimizi ve çabalarımızı odaklamamıza yardımcı olur ve hayatta, neyi başarmak istediğimizi belirtir. Öğretme amaçlanmış ve gerekçeli bir eylem olduğu için hedefler öğretimde özellikle önemli hale gelmektedir (Anderson vd., 2001). Eğitimsel hedefler, öğrencilerden neleri istediğimizi, öğrencilerin öğretim sürecinde neleri değiştirmeleri gerektiğini; yani düşüncelerindeki, duygularındaki ve eylemlerindeki değişiklikleri gösterir (Bloom, 1956). “Hedefler, öğrenciye kazandırılmak üzere seçilen istendik özelliklerdir. Diğer bir anlatımla yetiştirilecek insanda bulunması uygun görülen, eğitim yoluyla kazandırılabilir istendik özelliklerdir” (Demirel, 2014, s. 94). Son yıllarda hazırlanan eğitim programlarında “kazanım” olarak da ifade edilen hedeflerin eğitim sürecindeki bireylere kazandırması ön görülen özellikler arasında; bilgi, beceri, değer, tutum vb. sayılabilir. Bu özelliklerin bir kısmı gözlemlenebilir ve tamamı ölçülebilir niteliktedir. Bu nedenle hedefler, eğitim programının diğer öğelerini de etkilemektedir.

Eğitim programının ikinci basamağı olan içerik belirlenirken ne öğretileceği/öğrenileceği sorusuna cevap aranır. Demirel’e (2014, s. 5) göre “içerik ögesi eğitim programında hedeflere uygun düşecek konular bütünüdür”. Tanımdan da

anlaşılacağı üzere içerik hedefler ile uyumlu olmalıdır. Hedeflere ulaşmak için hangi öğrenme-öğretme modelleri, stratejileri, yöntem ve tekniklerin kullanılacağı belirtildiği aşama ise öğrenme-öğretme süreci olarak ifade edilir. Eğitim programlarının dördüncü ögesi olan ölçme-değerlendirme sürecinde ise hedef-davranışların her biri ayrı ayrı ölçülerek, istendik davranışların ne kadarının kazandırıldığı belirlenirken eğitim-öğretim sürecinin de kalite kontrolü yapılır (Demirel, 2014). Ayrıca ölçme ve değerlendirme süreci sonunda öğrencilerin, öğretim sürecinde hangi kazanımları edindiğini hangilerini edinemediğini, güçlü ve zayıf yönlerinin neler olduğunun belirlenmesi de mümkün olur (Çelikkaya, Karakuş ve Demirbaş, 2010).

2. 1. 1. Ölçme-Değerlendirme Süreci

Öğretim programlarının dördüncü ve son aşaması olan ölçme-değerlendirme süreci, öğretim programlarında niçin öğretileceği ve ne öğretileceği sorularının cevabı olan hedef ve içerik basamaklarının hangi ölçüde başarılı olduğunu, öğrenme-öğretme sürecinin hedeflere ulaşmak için başarılı bir şekilde organize edilip edilemediğinin anlaşılmasını sağlamanın yanı sıra, ölçme-değerlendirme süreci sonunda elde edilen geri bildirim sayesinde eğitim programının işlerliği de denetlenmiş olur. Ölçme ve değerlendirme kavramları aynı sürecin içerisinde yer almaları nedeniyle sıklıkla karıştırılmaktadır (Miller, Linn ve Gronlund, 2013). Bu süreç kendi içerisinde ölçme ve değerlendirme olmak üzere iki ana bölümden oluşmaktadır.

Ölçme kavramı kullanıldığı farklı bilim alanına göre farklı anlamlandırmalar yapılmasına, bu nedenle de pek çok farklı tanımlamanın görülmesine imkan vermektedir. Ölçme kavramı en genel tanımı ile “bir şeyin özelliğinin veya niteliğinin belirlenmesi işlemidir” (Ossterhof, 1994’den akt., Semerci, 2008, s. 9). Belirlenen özelliğin veya niteliğin sayı veya farklı sembollerle ifade edilmesi gerekir (Magnusson, 1967’den akt., Kan, 2007, s. 3; Tekin, 1991; Turgut, 1992). Özçelik (1981) ise ölçmeyi, nesne veya fenomenlerin nicel veya nitel bir özelliğe sahip oluş düzeylerinin belirlenmesi işlemi olarak tanımlamıştır. Farklı tanımlamalar yapılsa da bir ölçme işleminde bulunması gereken özellikler, bilinen bir varlığın bilinen bir özelliğe sahip olup olmadığının ortaya konması, bir ölçme aracının kullanılarak bu özelliğin ölçülmesi, ölçme sonucunun bir birimle ifade edilmesi ve ölçme işleminin bir birey tarafından yapılması olarak sıralanabilir. Ölçmenin genel tanımı eğitim içinde kullanılmakla birlikte eğitimde ölçme, öğrencilere sunulan bilgi ve becerilerin öğrenciler tarafından ne düzeyde kavranıldığını belirlemeye yarayan işlem (Akyıldız, 2009) şeklinde tanımlanmıştır.

Değerlendirme ise, ölçme sonuçlarına anlamlandırarak ve ölçülen kişi ya da nesnelere hakkında bir kanaate varma işlemidir (McDonald, 2002; Tekin, 1991). Değerlendirme etkinliği önceden belirlenen ölçütler kullanılarak kanaat belirtme ve karar verme sürecidir (Semerci, 2008). Bu nedenle ölçme ve ölçüt olmadan değerlendirme yapılamaz (Sönmez, 2004). Tanımlardan da anlaşılacağı üzere değerlendirme bir karar verme işlemidir. Ölçme işleminde, nesne ya da bireyin var olan özellikleri betimlenmeye çalışılırken, değerlendirmede ise ölçme sonuçları ölçütlerle karşılaştırılarak yargıya varılır. Böylece değerlendirme sürecinde ölçme sonuçları ve ölçüt öğeleri bir araya getirilerek karar verilir. Sonuç olarak değerlendirme, etkili öğretimde önemli bir rol oynayan sistematik bir süreçtir. Öğrenme hedeflerinin tanımlanmasıyla başlar, öğrencilerin bu hedeflere doğru ilerlemesini izler ve bu hedeflere ulaşılma derecesine ilişkin bir yargıda bulunarak tamamlanır (Miller vd., 2013).

Anlamsal ve işlevsel olarak birbirinden farklı olan ölçme ve değerlendirme kavramları aralarındaki ilişki nedeniyle yaygın kullanımda birbirleri ile karıştırılmaktadır. Bu iki kavram arasındaki temel farklılıkları şöyle sıralayabiliriz (Akyıldız, 2009):

Tablo 1. Ölçme ve Değerlendirme Arasındaki Temel Farklar

| Ölçme | Değerlendirme |
|---|---|
| 1. Ölçme bir gözlem etkinliğidir. | 1. Yorum ve kanaate varma işlemidir. |
| 2. Ölçmede gözlenecek bir vasıf vardır. | 2. Değerlendirmede değerlendirilecek bir ölçüm sonucu vardır. |
| 3. Sayı ve sembollerle ifade edilir. | 3. Sonuç, bir ölçütlerle karşılaştırılarak kanaat ve karar olarak ortaya çıkar. |
| 4. Ölçme sonuçları değişmez, tektir. | 4. Değerlendirme kişilere göre farklılık gösterebilir. |
| 5. Ölçme, değerlendirmenin ön şartıdır. | 5. Değerlendirme ölçmeyi de ihtiva eder. |
| 6. Nesneldir. | 6. Özneldir. |
| 7. Betimseldir. | 7. Yargısaldır. |

2. 1. 2. Eğitim Sürecinde Ölçme Araçları

En genel ve geniş amacıyla eğitimde ölçme ve değerlendirme, bireyler hakkında doğru ve uygun kararlar verebilmeyi hedefler (Yılmaz, 2008). Eğitimde bireyler hakkında toplanan bilgiyle; öğrencinin başarısının ve performansının belirlenerek değerlendirilmesi, öğrenmedeki eksikliklerin veya yanlışlıkların belirlenmesi, öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve

yeteneklerinin tespit edilmesi ve öğrencilere yönlendirme veya rehberlik yapılması amaçlanmaktadır (Doğan, 2007). Nitko'ya (1983) göre eğitimde kullanılan sınavlar genellikle öğrencilerin olgular, isimler, tercihler, olaylar, yerler ve fikirler gibi belirli bilgileri basit şekilde hatırlama; kurallar veya prensipler, genellemeler ve teorileri ifade etme becerileri ve materyallerin işlenmesinde kullanılacak prosedürleri açıklama yeteneklerini değerlendirmek için kullanılmaktadır.

Öğretim programlarındaki hedeflerin işaret ettiği bilgi, beceri, değer, tutum vb.lerinin öğrenciler tarafından kazanılıp kazanılmadığının tespit edilmesi, öğretmenlerin değerlendirme sürecinde, öğrenciler neyi, niçin öğrendiklerinin ve öğrenmelerindeki ilerlemelerinin farkındalar olup olmadıkları konusunda bilgi sahibi olması gerekir (Husband, 1996). Bu nedenle; okullarda kullanılan ölçme araçları farklı derslerde kullanılabilmelerine rağmen ortak bir amaca yönelik olduklarından genel hatlarıyla benzerlik göstermektedirler.

Toplumun ihtiyaçlarından doğan eğitimsel hedefler, nitelik ve özelliklerine göre farklı sınıflandırılmaya tabi tutulmuştur. Bu sınıflandırmalardan en bilineni olanı Bloom ve çalışma arkadaşları tarafından 1956 yılında yapılan, hedef ve davranışları; bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor (devinişsel) olmak üzere üç farklı öğrenme alanında açıklayan çalışmadır (Doğan, 2007). Bu öğrenme alanlarının her birine ait hedeflerin gerçekleşme düzeyinin belirlenmesi için farklı ölçme araçlarının kullanılması gerekir. Toplumumuzdaki ebeveynlerin çocuklarının bilişsel alandaki başarılarına odaklanmalarıyla birlikte, öğretim programlarında bilişsel alana yönelik kazanımlar öne çıkmış, buna bağlı olarak da öğretmenler tarafından bu alandaki hedeflerin gerçekleşme düzeyinin ölçülmesine öncelik verilmiştir. Bu nedenle, çalışmada öğretmenlerin daha sıklıkla tercih ettikleri bilişsel öğrenme alanına ait ölçme araçları üzerinde durulacak, bu ölçme araçlarının ne derece etkili kullanıldıkları ortaya konulacaktır.

Eğitimde, ölçme değerlendirme alanında yeni yaklaşımların ileri sürülmesi, bilginin ürün olduğu görüşünün terk edilerek, bilginin edinilme süreçlerine odaklanması ile bağlantılıdır. Geleneksel yöntemlerde öğrenci başarısının değerlendirilmesi, ürün odaklı olup genellikle öğretim sürecinden ayrı bir şekilde ele alınmış (Çelikkaya, Karakuş ve Demirbaş, 2010), ancak eğitimde ölçme konusu olan özelliklerin çok az bir kısmı doğrudan gözlenebilir olduğundan, bu durum ölçme sonuçlarına daha çok hata karışma olasılığını beraberinde getirmiştir (Tekin, 1991). Ölçülmeye çalışılan özelliklerin çoğunun psikolojik değişkenler olması nedeniyle bu değişkenlerin fiziksel niteliklerinin bilinmesi ve tanımlanması zorlaşmış, bu durum, bahsi geçen özelliklerin ölçülebilmesi için çeşitli ölçme yöntem ve teknikleri ile ölçekler kullanılmasını gerekli kılmıştır (Kan, 2007). Bu amaçla geleneksel öğretim programlarında yer alan ve ürün odaklı geleneksel değerlendirmenin

dışında süreç odaklı yeni yaklaşımlar geliştirilmiştir. Alternatif ölçme değerlendirme olarak adlandırılan bu yeni yaklaşımlar; öğrenci merkezli, öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alan, öğrencilerin mevcut bilgi ve becerilerini gerçek hayata ne derece aktarabildiğini ortaya çıkarmaya çalışan farklı ölçme tekniklerini içerir (Çalışkan ve Yiğittir, 2008' den akt., Çalışkan, Uymaz ve Tekin, 2013, s. 242).

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan yeni öğretim programlarında geleneksel ölçme araçları ile birlikte süreç odaklı alternatif ölçme araçlarının kullanılması da önerilmesine (MEB, 2018) ve Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliğinde öğrenci başarısının yazılı sınavlar, uygulamalı sınavlar, performans çalışmaları ve projeler... ile tespit edileceği mevzuatla da düzenlenmiş olmasına rağmen (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2013), öğretmenler tarafından sonuç ve ürün odaklı geleneksel ölçme araçlarının yaygın olarak kullanılması nedeniyle, bu çalışmada geleneksel ölçme araçlarının ne kadar etkili kullanıldığı sorusuna cevap bulunmaya çalışılacaktır.

Geleneksel ve alternatif ölçme araçlarının en sık kullanılanları şunlardır (Bahar, Nartgün, Durmuş ve Bıçak, 2006; Baki, 2009; Çepni, 2008, 2009; Miller vd., 2013; Nitko, 1983; Turan-Oluk ve Ekmekci, 2017; Yılmaz, 2008):

Tablo 2. Geleneksel ve Alternatif Ölçme Araçları

| Geleneksel Ölçme Değerlendirme Araçları | Alternatif Ölçme Değerlendirme Araçları |
|---|---|
| Yazılı yoklama soruları | Kavram haritası |
| Çoktan seçmeli sorular | Yapılandırılmış grid |
| Doğru yanlış soruları | Tanılayıcı dallanmış ağaç |
| Kısa cevaplı sorular | Tutum ölçeği |
| Eşleştirmeli sorular | Mülakat (görüşme) |
| Sözlü sınavlar | Akran ve öz değerlendirme |
| | Proje ve Performans görevleri |
| | Gözlem |
| | Dereceli Puanlama Anahtarı (Rubrik) |
| | Tanımlayıcı dallanmış ağaç |

Genel olarak birey hakkında bilgi toplama amacını taşıyan ölçme değerlendirme araçları; kullanılış amacı, süresi, katılımcı sayısı ve diğer özelliklerine göre farklı sınıflandırmalara tabi tutulmuş olmakla birlikte, bu çalışmanın konusunu oluşturan geleneksel ölçme değerlendirme araçları başlığı altında belirtilen ölçme araçları genel olarak sözlü testler, yazılı testler ve objektif testler (çoktan seçmeli, eşleştirmeli, kısa

cevaplı ve doğru-yanlış soruları) olarak gruplandırılmaktadır (Miller vd., 2013; Yılmaz, 2008). Bu çalışmada yukarıda belirtilen sınıflandırma esas alınacaktır. Geleneksel ölçme değerlendirme araçlarının hangi durumlarda tercih edilmeleri gerektiğine açıklık getirmek amacıyla bu araçların kısaca tanımları, sınırlıkları ve üstün yanları açıklanacaktır.

2. 1. 2. 1. Yazılı Yoklama Soruları

Klasik yazılı, essay ya da kompozisyon olarak da adlandırılan yazılı yoklamalar hazırlanmasının kolay olması nedeniyle öğretmenler tarafından en çok kullanılan ve en bilindik sınav türüdür. Objektif test sınıfında yer alan çoktan seçmeli sınav sorularının geliştirilmesinin, bu alanda bilgi ve beceri sahibi olmayı gerekli kılması ve bazı öğretmenlerin objektif testler ile sadece bilgi düzeyindeki davranışların ölçülebileceğini düşünmeleri yazılı yoklama sınavlarının tercih edilmesine neden olmaktadır (Tekin, 1991). Bu sınav türünde öğrencilere bir veya birkaç soru yazdırılarak ya da yazılı olarak verilerek belirli bir sürede bu sorulara cevap vermeleri istenir. Bu sınav türünde öğrenciden cevapları düşünmesi, planlaması, düzenlemesi, yazması ve gerekirse yazdıklarını gözden geçirmeleri beklenmektedir (Turgut, 1992). Yazılı yoklama soruları, öğrencilere sağladıkları cevap verme özgürlüğü ile öğrencilerin problemleri formüle etme, fikirleri ve bilgileri organize etme ve değerlendirme yeteneklerini belirleme oldukça kullanışlıdır (Miller vd., 2013). Yazılı sınavlarda üzerinde durulan asıl nokta, cevabın amaçla ne kadar uyumlu olduğu, tutarlılığı ve organize edilme gücüdür. Yazılı sınavlar kolay hazırlanmalarına rağmen değerlendirilmesi daha uzun sürmekte ve subjektif olmaktadır (Bahar vd., 2006).

Yazılı yoklama sorularının öne çıkan özellikleri şunlardır (Bahar vd., 2006; Baki, 2009; Tekin, 1991; Turgut, 1992; Yılmaz, 2008):

- Üst düzey becerileri ölçmeye daha elverişlidir.
- Soruların kolay hazırlanmasına rağmen, öğrenci tarafından soruların cevaplanması ve öğretmen tarafından sınavın puanlanması uzun sürmekte ve puanlanması subjektif olmaktadır.
- Sorular yazılı olarak cevaplandığı için yazının okunaklığı, güzelliği, sınav kağıdının düzeni gibi faktörler puanlamayı etkileyebilmektedir.
- Cevapların tamamen yanlış veya tamamen doğru olarak sınıflandırılması güçtür.
- Örnekleyicilik ve ayırt edicilik özelliği soru sayısının az olması nedeniyle düşmekte buna bağlı olarak da geçerlik ve güvenilirliği azalmakta ve daha az kazanımın sınanmasına neden olmaktadır.

- Yazılı sınav sorularının güçlük derecesinin kesin olarak belirlenmesi çoğu zaman mümkün olamamaktadır.

2. 1. 2. 2. Çoktan Seçmeli Sorular

Bir soru kökü ve buna bağlı olarak verilen çeldiriciler ve doğru cevaptan oluşan, sorulan sorunun cevabını verilen cevaplar (şıklar) arasından seçtiren soru tiplerine çoktan seçmeli sorular denir (Bahar vd., 2006; Cheung ve Bucat, 2002; Turgut, 1992). Çoktan seçmeli sınavlarda sorunun okunması, doğru cevap üzerinde düşünerek karar verilmesi ve son olarak da doğru cevabın işaretlenmesi cevaplayandan beklenen en önemli davranışlardır (Doğan, 2007). Öğrencilerin hazır bulunuşluklarına ve seviyelerine göre 3, 4 ya da 5 seçenekli olarak hazırlanabilen çoktan seçmeli sınav soruları, sınav sorularının çoğaltılmasının kolaylaşmasıyla beraber öğretmenler tarafından daha sık tercih edilmeye başlanmıştır.

Başlıca özellikleri şunlardır (Doğan, 2007; Tekin, 1991):

- Verilecek cevaplar şıklarla (seçeneklerle) sınırlandırılmıştır.
- Hazırlaması uzun zaman almasına, özel birikim ve deneyim gerektirmesine rağmen puanlaması kolay ve objektiftir.
- Çok sayıda soru sorulabildiğinden geçerlilik ve güvenilirliği yüksektir.
- Ölçülmek istenen özelliğe yazı güzelliği, sayfa düzeni gibi diğer faktörler etki etmez.
- Öğrencinin doğru cevabı verilen seçenekler arasından seçmesi şans başarısının yüksek olmasına neden olur.
- Bilişsel alanın her düzeyindeki davranışları ölçmek için kullanılabilir.
- Çoktan seçmeli sınavların sorularının güçlük derecelerini belirlemek yazılı sınavlara göre daha kolaydır.
- Cevaplar doğru ve yanlış olarak sınıflandırılabilir.

2. 1. 2. 3. Doğru-Yanlış Soruları

Doğru yanlış soruları; bir kısmı doğru, bir kısmı yanlış olan önermeleri içeren ve buna bağlı olarak da öğrenciler tarafından bir yargıda bulunarak, hazırlanan yönergeye uygun olarak, doğru ya da yanlış şeklinde cevaplandırılması beklenen sorulardır. Bu sorular ile daha çok öğrencilerin hatırlama, tanıma ve kavrama davranışları ölçülebilir (Alabama Departments of Education, 2002'den akt., Atılğan, 2007, s. 204). Doğru yanlış soruları yapıları gereği son derece basittir. Genellikle bir cümlelik önermelerden oluşurlar (Atılğan

2007). Ancak sorular iyi kurgulanmalı ve öznel ifadelerin kullanılmamasına özen gösterilmelidir (Nitko, 1983).

Başlıca özellikleri şu şekildedir (Atılğan, 2007; Tekin, 1991) :

- Bilişsel alanın alt düzey becerilerini ölçmek için kullanışlıdır.
- Doğru-yanlış sorularında önerme hakkında bilgi sahibi olmaksızın, sorunun doğru cevabını % 50 ihtimalle tahmin etme olasılığı bulunduğundan şans başarısı en yüksek sınav türüdür.
- Hazırlanması ve cevaplanması kolay olmasının yanı sıra, sorunun doğru cevabı kesin olduğundan kolay ve objektif olarak puanlanabilir.
- Doğru yanlış testleri öğrencilerin yanlış ya da eksik öğrenmelerini ortaya çıkarmak amacıyla kullanılmaya uygun değerlerdir.
- Kısa sürede cevaplandırılabilirdiği için fazla soru kullanılarak kapsam geçerliliği artırılabilir.
- Eğitimin hemen her basamağında kullanılabilir.

2. 1. 2. 4. Kısa Cevaplı Sorular

Kısa cevaplı sorular; öğrencinin bir kelime, bir rakam, bir tarih, bir sembol ya da bir cümleyi geçmeyecek şekilde yazarak cevaplandırabileceği sorulardan oluşur (Bahar vd., 2006; Tekin, 1991). Cevabın öğrenci tarafından düşünülmesi ve yazılması ile klasik (yazılı) yoklama sorularını benzese de, cevapların kısa, objektif olması ve puanlama kolaylığı bakımından objektif test olarak kabul edilmektedir (Doğan, 2007; Yılmaz, 2008). Bu testler bir çok kazanımın aynı anda sınındığı bilgi düzeyindeki becerilerin ölçülmesi için oldukça kullanışlıdır (Airasian, 1988'den akt., Bahar vd., 2006, s. 31). Ancak bu nedenle yaratıcı düşünmeyi ölçmede yetersiz kaldıkları kanısı oldukça yaygındır (Tekin, 1991). Kısa cevaplı soruların sadece boşluk doldurma maddelerinden oluştuğu düşünülse de soru şeklinde madde tipleri de kullanılabilir (Doğan, 2007).

Başlıca özellikleri şu şekildedir:

- Cevabının öğrenci tarafından yazıldığı tek objektif soru türüdür (Baki, 2009).
- Soruların cevaplanması yazılı yoklamalara göre daha kısa olduğundan çok sayıda soru sorularak kapsam geçerliliğinin artırılması mümkündür.
- Öğrenciler cevapları hatırlayarak yazmak zorunda olduğundan şans başarısı düşüktür (Doğan, 2007; Tekin, 1991).
- Bilgi seviyesindeki davranışların ölçülmesinde daha etkilidir (Tekin, 1991).
- Sorunun doğru cevabı kesin olduğundan kolay ve objektif olarak puanlanabilir.

2. 1. 2. 5. Eşleştirmeli Sorular

Bu sorular; eşleştirme talimatları (yönerge), ifadeler (öncüller) listesi ve cevaplar listesi olmak üzere üç bölümden oluşur (Bahar vd., 2006). Öğrencilerin verilen yönergeye uygun şekilde ifadeler ile cevapları eşleştirmesi beklenir (Nitko, 1983).

Başlıca özellikleri şunlardır:

- Puanlanmasının kolay ve objektif olmasına karşın cevap listesi hazır olarak verildiğinden, düşük oranda da olsa şans başarısı etkisi vardır.
- Öğrencileri ezber yapmaya yönelttiğinden (Bahar vd., 2006; Yılmaz, 2008), öğrencilerden cevapları hatırlamaları beklenmektedir.
- Bilişsel alanın üst düzey becerilerini ölçmede yetersizdir (Yılmaz, 2008).
- Öncüller listesi ve cevaplar listesi homojen öğelerden oluşmalıdır (Tekin, 1991).
- Cevaplar listesinde yer alan öğelerin anlamlı bir sıraya göre yazılmasına dikkat edilmelidir (Bahar vd., 2006).

Varlıkların ölçülmek istenen özelliğinin beş duyu organımız ile doğrudan ölçülebileceğini, ancak eğitimde özellikle bilişsel alanda ölçülmek istenen bilgi ve bilgiden doğan zihinsel süreçlerin bir başka ifade ile bilişsel öğrenmelerin direkt olarak gözlenmesinin zorluğu nedeniyle, çeşitli ölçme yöntem ve teknikleri ile ölçekler kullanılmasının gerekli olduğu daha önce açıklanmıştı. Bilginin ve bilgiye dayalı zihinsel süreçlerin ölçülmesinde her durumda kullanılacak bir ölçme aracının varlığından söz etmek mümkün değildir. Ölçülmek istenen kazanımın ve davranışın ölçülmesine yardımcı olacak yöntem ve teknik ile ölçme aracının kullanılması doğru bir yaklaşım olacaktır. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliğinde de öğrencinin başarısının izlenmesinde dersin özelliğine göre yazılı sınavlar, uygulamalı sınavlar, performans çalışmaları ve projeler önerilmektedir (MEB, 2013). Yine, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2017 yılında hazırlanan Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri belgesinde öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme altı ana yeterlik alanından biri olarak belirlenmiş ve ölçme-değerlendirme, mesleki beceri yeterlik alanının alt yeterliği olarak kabul edilmiştir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2017).

2. 1. 2. 6. Soru Hazırlama Süreci

Soru, bireyin meraklandırılarak düşüncesinin uyandırılması ve bu şekilde bilginin edinilmesini temin etmek amacıyla düzenlenen, tamamlanmamış, gerekli bilginin ifade edilmesiyle birlikte zihinsel olarak tamamlanacak, bilgi isteme temelli gereksinim anlatımları olarak tanımlanmaktadır (Akbulut, 1999'dan akt., Çalışkan, 2011, s. 122).

Miller, Linn ve Gronlund'a göre (2013) sorular öğrencilerin davranışlarını ölçmek için bir araç veya sistematik prosedürler bütünüdür.

Eğitimde, öğrencilerin öğrenmelerinin ölçülmesi ve değerlendirilmesi tesadüflere bırakılmaz. Bu nedenle ölçülecek öğrenci davranışlarına uygun soruların hazırlanması çeşitli aşamalardan oluşan planlı bir süreçtir. Özçelik (1981) bu aşamaları planlama, hazırlık ve düzenleme olarak ifade etmiştir. Bahar ve diğerlerine (2006) göre bu süreç şu aşamalardan oluşur:

1. Sınavın/sorunun hangi amaçla hazırlandığının belirlenmesi.
2. Sınavın kapsamının belirlenmesi.
3. Soruların hazırlanması.
4. Soruların ve ifadelerin gözden geçirilerek seçilmesi.
5. Seçilen sorulardan oluşan ölçme aracının uygulanabilir bir hâle getirilmesi.
6. Cevap anahtarının hazırlanması.
7. Sınavın uygulanması ve puanlanması.

Soru hazırlama ve soru sorma süreci tahmin edilenden daha karmaşık ve uzun bir süreçtir (Çolak ve Demircioğlu, 2010). Öğretmenlerin nitelikli soru hazırlaması bilgi, beceri ve deneyim gerektirir. İyi soru hazırlayabilmek için yeterli alan bilgisi, ölçülecek davranışların tanımlanması, ölçme tekniklerinin bilinmesi, öğrenci psikolojisi konusunda bilgi sahibi olunması, sabırlı ve yaratıcı olunması gerekir (Tan ve Erdoğan, 2004'den akt., Yılmaz, 2008, s. 190). Sorulan soruların düzeyi ile öğrencilerin kazanımları doğru ve bütüncül bir şekilde öğrenebilmeleri ve öğrendiklerini ne ölçüde içselleştirdiklerinin belirlenmesi doğrudan ilişkilidir. Çünkü soru sorma düşüncüyü aktif hâle geçiren ve öğrenmeyi gerçekleştiren bir faaliyettir (Çalışkan, 2011).

Öğretmenler tarafından sınav sorularının hazırlanması ve sınavın uygulaması sürecinde, ölçme-değerlendirme ilkelerine tam olarak uyulmadığı bilinmektedir (Balcı ve Tekkaya, 2000'den akt., Çalışkan, 2011, s. 122). Soru hazırlamada uyulması gereken ilkeler sorunun türüne göre değişiklik gösterse de Yılmaz (2008) ana ilkeleri şu şekilde ifade etmiştir:

1. Soruda istenilen cevap açık ve anlaşılır olmalıdır.
2. Sorular kazanımlarla uyumlu olmalıdır.
3. Sınav türü ne olursa olsun, soru kitap veya yardımcı materyallerden aynen alınarak hazırlanmamalıdır.
4. Objektif sınavlar başta olmak üzere, her soru ile sadece bir kazanım yoklanmasına özen gösterilmelidir.
5. Sorular, sorunun cevabı hakkında ipucu vermemelidir.
6. Aynı sorular farklı zamanlarda tekrar kullanılmamalıdır.

7. Gerekli tedbirler alınarak puanlamanın objektifliği artırılmalıdır.
8. Her türden yazılı sınavda, sınav yönergesi hazırlanmalıdır.
9. Sorular, anlaşılır ve kullanışlı bir sayfa düzeni içerisinde hazırlanmalıdır.

2. 1. 2. 7. Eğitimde Üst Düzey Soru Sormanın Gerekliği

Eğitim, insanlık tarihinin her döneminde önemini korumakla birlikte eğitimin hedefleri değişmiş, yetiştirilmek istenen ideal insan modeli de farklılaşmıştır. Makbul vatandaş, iyi yurtsever, sadık tebaa bunlardan bazılarıdır. Günümüzde ise ideal insan, sorgulayan, yaratıcı düşünebilen, karar veren, problem çözen ve eleştirel bakabilen insandır. Çünkü yenedünya düzeni olarak adlandırılan bu dönemde, günümüz dünyasını tanımlayan anahtar kavramlar rekabet, yaratıcılık, küreselleşme, demokratikleşme, katılım, çoğulculuk vb. olmuştur (Ülker, 2014). Güncel eğitim sistemleri öğrencilere düşünmeyi öğretememesi, girişkenlik becerisini verememesi ve rekabet gücü yüksek insanlar yetiştirememesi nedeniyle eleştirilmektedir (Özden, 2005).

Beynin ağırlığının ya da hücre sayısının fazla olmasının zekâ ile bağlantılı olmadığı artık bilinmektedir. Yetişmiş bir insanın beyni vücut ağırlığının çok küçük bir kısmını oluşturur ve yaklaşık 100 milyar hücreden meydana gelir. Doğumdan itibaren bebeklerin sahip oldukları beyin hücrelerinin sayısı azalmasına rağmen, insan beyninin ağırlığı beyin hücrelerinin büyümesi ve dallanması nedeniyle artmaktadır. Beyin hücreleri arasındaki bağları çocuğun aktif yaşantısı, düşünsel çabası ve zengin çevresel uyarıcılar geliştirir ve buna bağlı olarak ta beyin hücrelerinin gelişimi hızlandırır. Böylece zekâ gelişir. Öğrencilerin beyinlerinin daha işlevsel hale gelmesi için okullarda, öğrencilerin beyinlerini kullanmalarına fırsat verilmesi gerekmektedir (Selçuk, Kayılı ve Okut, 2004).

Hebb (1980'den akt., Senemoğlu, 2004, s. 404) beynin işlevlerini uyarıcıyı alma, analiz etme, eskilerle karşılaştırma, anlamlandırma, verilecek tepkiyi örgütleme ve gelecekte kullanmak üzere saklama olarak açıklamıştır. Özellikle okul öncesi ve ilköğretim döneminde, uyarıcılar açısından zengin ortamlar oluşturarak çocukların, bilişsel gelişimini destekleyebiliriz. Ayrıca yaratıcı bir şekilde düzenlenmiş, uyarıcılarla zenginleştirilmiş bir çevrede öğrencilerin; nesnelere, olaylarla birbirleriyle ilişkili bir şekilde sıkça karşılaşması, deneme ve alıştırmalar yapması zihinsel gelişimlerini desteklemektedir (Senemoğlu, 2004). Bunun en etkili yollarından biri de öğrencilerin zihinsel süreçlerini harekete geçiren sorulardır. Sorular düşünceyi harekete geçirir ve böylece elde edilen öğrenmeler daha kalıcı olur (Yılmaz ve Gazel, 2017).

Soru sorma, soruları farklı amaçlar için kullanma ve cevapla ne yapılacağını bilme öğretmenler için önemli olduğu gibi öğrencilerin öğrenmelerini geliştirmeye yardımcı

olabilecek temel öğretim becerilerinden biridir (Wragg, 2001). Zihinsel gelişim ile sınıf içinde öğretim etkinlikleri sürecinde ve sınavlarda sorulan soruların düzeyi arasında doğrudan ilişki vardır. Bu nedenle öğretmenlerin soru sorarken, soruların, gereksiz tekrarlardan uzak ve ezbere dayalı sorular olmamasına, zihinsel süreçleri harekete geçiren, düşünmeyi, bilgiyi yeni durumlarda kullanmayı destekleyen sorular olmasına dikkat etmeleri gerekmektedir. Öğretmenlerin sınavlarda ve sınıf içi etkinliklerde sürekli olarak alt düzey sorular sorması öğrencileri yetersiz uyarıcılar karşı karşıya bırakmakta, bu durumda dentritlerin dallanmamasına; sonuç olarak da zihinlerinin körelmesine neden olmaktadır (Selçuk vd., 2004). Öğretmenlerden gereksiz tekrarlarla ortaya çıkan can sıkıntısı, kaygı, gerginlik, sinirlilik ve hayal kırıklıklarının öğrencilerin bilişsel gelişimlerini engellediğinin farkında olarak (Özden, 2004) bu durumlardan kaçınmaya çalışması ve öğrencilerde üst düzey düşünme becerilerini harekete geçiren sorular yönelterek uygun uyarıcılar vermesi, böylece onların bilişsel gelişimlerini desteklenmeleri beklenmektedir.

Öğretmenlerin eğitim programlarının hedeflerinden haberdar olarak, Bloom Taksonomisi'nin üst düzey düşünme becerilerine odaklanmaları ve sınıf içi sorularını bunu göz önünde tutarak organize etmeleri gereklidir. Ayrıca öğrencilerin çeşitli sorgulama stratejilerini kullanarak derslere aktif katılımını sağlayabilirler (Shaunessy, 2005). Böylelikle öğretmenler tarafından sorulan sorular, öğrenmeyi ve bilişsel gelişimi tamamlayabilir (Wragg, 2005).

Öğretmelerin üst düzey bilişsel davranışları ölçmek için kullandıkları soruların nasıl hazırlanması gerektiği konusunda pek çok çalışma yapılmıştır. Üst düzey bilişsel davranışları ölçecek soruların, öğrencilerin daha önce karşılaşmadığı, yani öğrenciler için yeni olan sorular olmasına dikkat edilmelidir. Bunu sağlamak için sorularda yer alan ifadelerin derslerde kullanılan soru ifadeleriyle birebir aynı olmaması, verilen örneklerin ve kullanılan görsellerin de derslerde kullanılanlardan farklı olması gerekir. Ayrıca Üst düzey bilişsel beceriler, kavramsal bilgiler, ilkesel bilgiler gibi farklı alt alanlara ayrıldığından sorularında bu alt alanlara göre dikkatli seçilip düzenlenmesi gerekir. Eğer soru seçiminde bu durumlara dikkat edilmezse öğrencinin bilişsel öğrenmesi konusunda doğru tanımlamalar yapılamaz (Nitko, 1983).

Yaratıcı, eleştirel ve üst düzey düşünme becerilerini teşvik etmek için kullanılacak farklı soru tipleri olduğunu unutulmamalıdır. En çok tavsiye edileni ise yakınsak, tek doğru cevabı olan soruların ötesine geçen ve böylece öğrencilerin fikirlere daha derinlemesine bakmalarını sağlayan, farklı fikirlerin ifade edilmesine imkan veren farklı düşünme sorularıdır. Bu sorular genel olarak amaca yönelik, öğrenci merkezli tartışmaya olanak tanıyan açık uçlu sorulardır (Grambo, 1997'den akt., Shaunessy, 2005, s. 14).

Geçen yüzyılda, tarih ve tarihçelere yapılan eleştiriler, tarihin nasıl öğretilmesi gerektiği sorusunun yeniden cevaplanmasını zorunlu kılmıştır (Evans, 1999). Tarih öğretmenlerinin pek çoğu geleneksel yöntemlerle tarih öğretimi yapmaktadır. Bu nedenle, soyut bir kavram olan tarihin öğrenilmesi zorlaşmakta ve pek çok öğrenci tarihi öğrenilmesi zor bir alan olarak kabul etmektedir. Tarih öğretmenleri sınıf içi öğretim etkinliklerinde, tarih öğretimini kolaylaştıracak ve daha eğlenceli hâle getirecek etkinlikleri içeren yaklaşımlar kullanmalıdır (Demircioğlu, 2008). Çünkü yeni dünya düzeni olarak adlandırılan bu dönemde; yaşam karmaşıklaşmakta, bireylerin günlük problemleri çözmesi ve dünyaya ayak uydurma da üstün niteliklere sahip olması beklenmektedir. Bunun bir sonucu olarak tarih öğretiminde öğrencilerin eleştirel düşünce ve aktif problem çözme becerilerine sahip bireyler olarak yetişmeleri gerekmektedir (Demircioğlu, 2009a).

Lee' ye (1991'den akt., Öztürk ve Dilek, 2002, s. 53) göre tarih öğretimi öğrencilerin düşünce sistemini geliştirerek, onların dünyadaki problemlere farklı açılardan bakabilmelerini sağlamalıdır. Demokratik toplumlarda, tarih öğretimi öğrencilerin tarihsel bilgi ve becerileri edinmelerini sağlayarak onların aktif birer vatandaş olarak toplum hayatına katılmalarına destek olmalıdır (Demircioğlu, 2009b). Gunnig (1978'den akt., Demircioğlu, 2010b, s. 24) tarih öğretimi aracılığı ile öğrencilere kazandırılacak zihinsel becerilerin çevirme ve dönüştürme, yorum, uygulama, değer biçme, değerlendirme ve sentez olduğunu belirtmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı da bu gelişme ve değişimleri dikkate alarak hazırladığı tarih dersi öğretim programları ile öğrencilerin olay, olgu ve gelişmelere neden olan durumları ve o günün koşullarını dikkate alarak değerlendirebilmesi, bunların günümüze yansımalarının eleştirel bir bakış açısıyla analiz ederek yorumlayabilmesi amaçlanmıştır (MEB, 2018). Ancak uygulamada öğretmenlerin pek çoğu hatırlama becerilerini ölçmeye yönelik alt düzeyde sorular sormaktadır (Tekindal, 2002). Oysa yapılan araştırmalar, düşük eleştirel düşünme eğilimlerine sahip öğrencilere kıyasla yüksek eleştirel düşünme becerilerini edinmiş öğrencilerin akademik başarılarının daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır (Akbiyık ve Seferoğlu, 2006).

Husbands (1996) tarih öğretimin anlamını açıklayan çalışmasında, tarihin basit bir hikayeleme işi olmadığını ve sadece geçmişte neler olduğunu bilmekten ibaret olamayacağını; delil, sorgulama ve yorumlama arasında sıkı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Bunun için tarih öğretimi, bilgi birikimini aktarmanın ötesine geçmeli, öğrencilerin eleştirel ve analitik düşünme becerisi geliştirerek onları hayata hazırlayacak içeriğe sahip olmalıdır. Bunu gerçekleştirmek, tarih öğretiminde geleneksel yöntemlerin ve paradigmanın değişmesini gerektirmektedir (Mazibuko, 2008). Bunu başarmanın yollarından biri de, öğretmenlerin eğitim öğretim etkinliklerinde etkili sözlü ve yazılı sorular

sorarak öğrencilerin üst düzey düşünme ve problem çözme becerilerinin gelişmesine katkı sağlamalarıdır (Demircioğlu, 2009a). Etkili sorular soran öğretmenler, aynı zamanda öğrencilerin soru sorma ve sorgulama becerilerini de geliştirebilirler. Etkili soru hazırlamak ise cevap vermekten daha zor ve karmaşık bir süreçtir (Yeşil, 2010). Sokrat'ın oluşturduğu, bilmeyi ve öğrenmeyi sadece sorulara bağlayan ve bugüne kadar varlığını devam ettiren, nitelikli sorular yoluyla zihinlerdeki bilgiyi ortaya çıkarmayı amaçlayan sorgulamacı yaklaşım öğrenme deki önemini hala korumakta (Şimşek, 2008) ve sorgulama hâlâ daha en fazla kullanılan öğretim stratejilerinden biri olma özelliğini devam ettirmektedir (Wragg, 2005).

Tarih öğretmenleri derslerinde eleştirel düşünmeye öncelik vermelidir. Ancak bu durum tarih eğitiminin bilgi aktarımı işlevini göz ardı edilmesine neden olmamalı ve işlevsel bir denge kurulmalıdır. Tarih öğretmenleri derslerinde Bloom Taksonomisi'nin bilişsel basamaklarının tamamını içeren sorular sorabilmelidir. Öğretmenlerin sınavlarda farklı soru türlerini tercih etmeleri ve hazırladıkları sınavlarda her bilişsel basamaktaki becerileri ölçen sorulara yer vermeleri, öğrenciler hakkında daha doğru ve kesin kanaate varılmasına fırsat sağlayacaktır (Çalışkan, 2011). Böylece daha etkili bir ölçme yapılarak öğrencilerin bilişsel seviyelerinin belirlenmesi kolaylaşacaktır.

Buna ilaveten, geleneksel eğitim anlayışı ve ölçme-değerlendirme yaklaşımlarıyla, bilginin yapılandırılması sürecinin öğrenci tarafından oluşturulması; sorgulama, problem çözme, analiz etme, sonuç çıkarma ve üretme gibi beceri ve vasıfların kazandırılması zor olsa da, çağdaş eğitim anlayışı çerçevesinde özellikle sınavlar yaratıcılığı ve üretkenliği destekleyecek nitelikleri ortaya çıkaracak şekilde hazırlanmalı; öğrenme ve ölçme değerlendirme süreçleri yapılandırmacı eğitim anlayışına uygun olarak bilginin öğrenci tarafından yapılandırılması sürecini de içerecek nitelikte tekrar organize edilmelidir (Çolak ve Demircioğlu, 2010).

2. 1. 3. Bloom Taksonomisi

Taksonomi doğa bilimleri tarafından kullanılan, bitki ve hayvanların çeşitli özelliklerine göre sınıflandırılmasını ifade eden bir terimdir (Webster's New Collegiate Dictionary, 1953'den akt., Bloom 1956, s. 1). Varlıkların basit olandan karmaşık olana, birbirinin ön koşulu olacak biçimde aşamalı olarak sınıflandırılması anlamına gelen (Selçuk vd., 2004) taksonomiye eğitim bilimleri açısından bakıldığında Sönmez (2004) taksonomiye, hedef davranışların basitten karmaşığa, kolaydan zora, somuttan soyuta birbirinin ön koşulu olacak şekilde aşamalı sıralanması şeklinde tanımlamıştır.

Eğitimciler, davranış değişikliğini bilişsel, duyuşsal ve devinişsel (piskomotor) olarak üç farklı alanda belirlemeye çalışmışlardır (Miller vd., 2013). Eğitim programlarının kazanımları ve içerikleri de belirlenirken bu üç alan dikkate alınmaktadır (Baki, 2009). Bilişsel öğrenme alanı bilgi ve bilgiden doğan zihinsel süreçleri, entelektüel yetenek ve becerileri içermektedir (Miller vd., 2013; Tekin, 1991). Öğrencilerden; kavramları, prensipleri, olguları, teoremlerin ispatını ve problem çözümlerini zihinsel etkinlikleri yoluyla öğrenmeleri beklenir (Baki, 2009). Duyuşsal alan ise bireyin ilgilerini, tutumlarını, değerlerini, taktir etmeyi, akademik özgüvenini, güdü düzeylerini belirleyen alandır. Devinişsel (psikomotor) alan ise zihin-kas senkronizasyonu gerektiren algısal ve fiziksel becerileri içeren öğrenme alanıdır (Baki, 2009; Miller vd., 2013; Senemoğlu, 2004).

Bilişsel, duyuşsal ve devinişsel (piskomotor) alandaki hedef ve davranışlar farklı sınıflandırmalara tabi tutulmuştur. Bu sınıflandırmalardan en bilineni olan Bloom ve arkadaşlarının, hedef ve davranışları aşamalı bir sınıflandırmayla açıkladığı Bloom Taksonomisi olarak bilinen çalışmadır. Bloom Taksonomisi, eğitim öğretim hedeflerinin sınıflamasına yönelik olarak hazırlanmış olsa da, hem eğitimciler hem de eğitim araştırmacıları tarafından genellikle bilişsel alandaki soruların bilişsel basamaklarının belirlenmesinde sıklıkla tercih edilmektedir (Dindar ve Demir, 2006). Bloom vd. bu çalışmalarında sadece bilişsel alanda değil, duyuşsal ve devinişsel (psikomotor) alana ait hedefleri de aşamalı bir şekilde sınıflandırmıştır. Bu derecelendirme basit olandan karmaşık olana veya düşük zihinsel seviyeden yüksek zihinsel seviyeye doğru düzenlenmiştir (Baki, 2009).

Bu üç alana ait taksonomi şu şekildedir (Anderson vd., 2001; Bloom, 1956; Miller vd., 2013; Selçuk vd., 2004; Tekin, 1991);

Tablo 3. Öğretimsel Hedeflerin Bloom Taksonomisine Göre Sınıflandırılması

| Bilişsel Alan | Duyuşsal Alan | Devinişsel Alan |
|---------------|-----------------|---------------------------|
| Bilgi | Alma | Uyarılma |
| Kavrama | Tepkide Bulunma | Kılavuz Denetiminde Yapma |
| Uygulama | Değer Verme | Beceri Haline Getirme |
| Analiz | Organize etme | Duruma Uydurma |
| Sentez | Niteleme | Yaratma |
| Değerlendirme | | |

Bu çalışmada tarih öğretmenleri tarafından hazırlanan sınav sorularının incelenmesi ve bu sorularla ölçülmek istenen hedef ve davranışların bilişsel alana ait olması nedeniyle; çalışmada bilişsel alan üzerinde ayrıntılı olarak durulacaktır. Ayrıca öğretim

programlarında bilişsel alana ait hedeflerin diğer alanlara ait hedeflere göre fazla olduğu bilinmektedir (Senemoğlu, 2004).

Tablo 4. Bilişsel Alana Ait Hedeflerin Taksonomisi

| Bilişsel Alan | Seviye |
|---------------|--------------------|
| Bilgi | |
| Kavrama | Alt Düzey Hedefler |
| Uygulama | |
| Analiz | |
| Sentez | Üst Düzey Hedefler |
| Değerlendirme | |

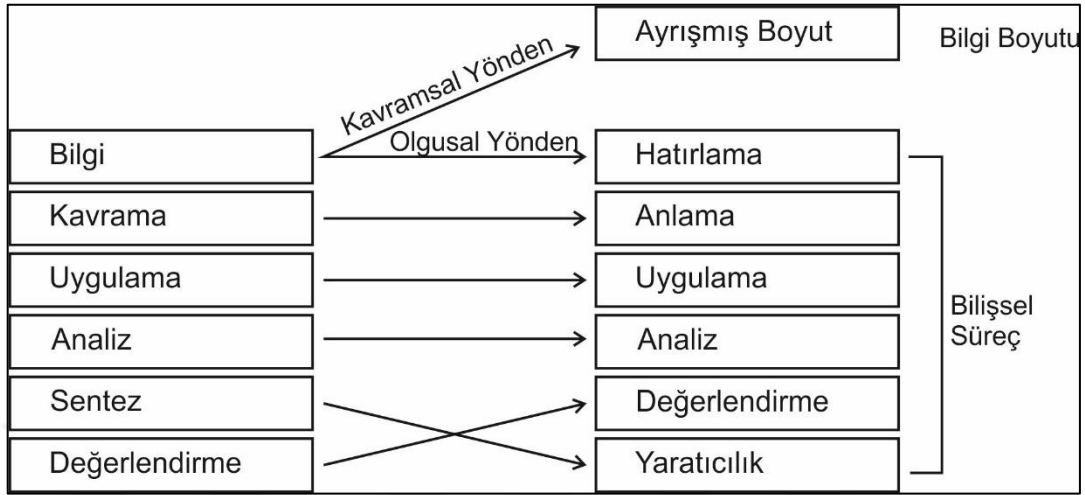
Tabloda da görüldüğü gibi bilişsel alana ait altı basamağın ilk üçü alt düzey bilişsel beceriler, son üç basamakta yer alanlar ise üst düzey bilişsel beceriler olarak ifade edilmektedir. Ayrıca her bir kategori içinde yer alan alt kategoriler aşamalı olarak düzenlenmiştir.

Nitko'ya (1983) göre üst düzey bilişsel becerilerin bazıları şunlardır:

- Belirli bir kavramın yeni örneklerini üretebilme becerisi,
- Bir kavramın tanımını kendi sözcükleriyle ifade etme becerisi,
- Belirli bir kavramın yeni bir duruma uygulanıp uygulanmadığını belirleme yeteneği,
- Yeni bir durumda prensip kullanabilme becerisi,
- Bir ilke uygulandığında yeni bir durumda ne olacağını tahmin etme yeteneği,
- Bir ilkenin bir uygulamasının yeni bir örneğini üretebilme yeteneği,
- Yeni ya da yeni bir durumu analiz edebilme ve gösterdiği prensibi belirtme becerisi,
- Sözlük veya ansiklopedi gibi referans materyalleri kullanma becerisi,
- Grafikleri, tabloları ve haritaları okuyabilme becerisi ve becerisi,
- Kavramları ve ilkeleri sözel bir formdan resimli veya sembolik bir formata dönüştürme becerisi,
- Bir pasajı okuduktan sonra çıkarım ve yorumlama becerisi,
- Okunan şeyi anlama yeteneği.

Bloom ve arkadaşlarının 1956 yılında sistemli hale getirdikleri orijinal taksonomiye yıllar içinde bazı eleştiriler getirilmiş ve son yıllarda bazı revize çalışmaları yapılarak,

Bloom Taksonomisinde bazı yapısal değişiklikler önerilmiştir. Bu önerilere göre revize edilen taksonomi ise aşağıdaki şekilde aşamalandırılmıştır:



Şekil 1. Orijinal taksonomiden revizyona yapısal değişiklikler (Anderson vd., 2001)

Revize çalışmasında da bilişsel alan altı aşamada sınıflandırılırken önemli yenilik bilgi ve sentez basamaklarında olmuştur. Revize edilen yeni taksonomide bilgi basamağında hatırlanan içerik ve süreç arasındaki fark belirginleştirilerek yeni sınıflandırma yapılmış, sentez basamağı ise yaratıcılık adı altında en üst basamağa alınmıştır (Yüksel, 2007). Her ne kadar Bloom taksonomisinde revize çalışmaları yapılmış ve yeni taksonomi oluşturulmuş olsa da bu çalışmada lise tarih dersi sınav sorularının sınıflandırılmasında orijinal taksonomi kullanılacaktır.

2. 1. 3. 1. Bilgi Basamağı

Esas olarak olguların, kavramların, genellemelerin veya prensiplerin hatırlanmasını içeren bu basamak, Bloom ve arkadaşlarının hazırladığı bilişsel taksonominin en alt basamağı olarak kabul edilir (Nitro, 1983). Bu basamakta; bilgiyi geri çağırma durumunda olan öğrenciden beklenen davranış, bilgiyi öğrendiği gibi hatırlamasıdır. Öğrenme durumunda, öğrencinin aklında belirli bilgileri saklaması beklenir ve daha sonra öğrenciden beklenen davranış ise bu bilginin hatırlanmasıdır (Bloom, 1956). Özetle öğrencilerin bilgiyi öğrendikleri şekliyle hatırlaması, söylemesi, yazması, tanıması, ezberden tekrar etmesi beklenir (Selçuk vd., 2004). Hatırlama temel olarak iki kategoride incelenebilir. Bunlardan ilki gördüğünde tanıma, diğeri sorulduğunda söyleme olarak ifade edilen zihin davranışlarıdır. Bu kategorilerin ikisinde de daha önce kazanılmış bir öğrenme hatırlanır ve bu öğrenmeye göre davranılır (Turgut, 1992). Öğrencinin bilgi düzeyinde

geliştirdiği davranışlar, daha çok anlamadan ezberlemeyi içeren davranışlardır (Tekin, 1994). Bilgi basamağı, bilişsel öğrenmelerin en alt basamağını ifade etmesine karşın taksonomi aşamalı bir sınıflamayı ön gördüğü için diğer basamaklara ulaşmanın da ilk adımı olarak kabul edilmektedir. Bu basamaktaki öğrenmeler kendi içerisinde özel alan bilgisi, bir alana özgü olan anlam ve yöntemlerin bilgisi ve bir alandaki evrensel doğrular ve soyutlamalar bilgisi olarak üç alt basamağa ayrılır. Bu basamağa ait bilişsel öğrenmeleri ölçen sorular ne, nerede, ne zaman, kim? gibi soru ifadeleriyle ya da yazın, tanımlayın gibi yönergelerle ifade edilir (Baki, 2009).

Bilgi Basamağında Soru Örnekleri:

- Ortaçağı bitirip Yeniçağı başlatan gelişme nedir?
 - Anadolu'da kurulan ilk Türk devletlerini yazınız.
 - Mısakı Milli hangi tarihte kabul edilmiştir?
 - Trabzon'un fetheden Osmanlı padişahı kimdir?
 - Aşağıdakilerden hangisi Rönesans döneminde eser veren sanatçılardan biri değildir?
- a) Balzac b) Raffaello c) Da Vinci d) Michelangelo
- Osmanlı hakimiyetine giren son Anadolu beyliği'dır.

Aşağıdaki cümlelerden doğru olanların yanında bulunan boşluğa "D", yanlış olanlarına "Y" yazınız

- (...) Müslümanların, Mekkelilere karşı kazandığı ilk askeri başarı Bedir Savaşıdır.

2. 1. 3. 2. Kavrama Basamağı

Okullarda vurgulanan entelektüel yetenekler ve becerilerin büyük bir bölümü kavrama basamağındadır. Öğrenciler bir iletişim ile karşı karşıya kaldıklarında, öğrendikleri bilgiyi zihinsel süreçlerden geçirerek ne öğrendiklerinin ve öğrendiklerinin taşıdığı anlamın farkında olmaları beklenir (Bloom, 1956). Kavrama anlamanın en alt seviyesidir (Anderson vd., 2001). Bu basamakta öğrencilerden temayı veya durumu açıklayabilmeleri, bilgiyi kendilerine ait ifadelerle sunabilmeleri, kavramların birbirinden farkını kavrayabilmeleri beklenmektedir (Doğan, 2007). Bir bilginin öğrenci tarafından kavranması, onun taşıdığı anlamın öğrencinin zihninde oluşturulmasıdır (Turgut, 1992). Bir konunun farklı cümlelerle belirtilmesi, özetlenmesi veya açıklanması ya da bazı çıkarımlarda bulunulması kavrama basamağındaki becerilerdir (Selçuk vd., 2004). Kavrama basamağı kendi içerisinde çevirme, yorumlama ve öteleme olarak üç alt basamağa ayrılır.

Kavrama Basamağında Soru Örnekleri:

- İstanbul'un fethi Karadeniz ticaretini nasıl etkilemiştir?
- Tımar sisteminin bozulmasının ekonomik sonuçları nelerdir?
- İlk Türk devletlerinde "Töre" kavramını ve önemini açıklayınız.
- Paris Barış Konferansının toplanma amacını ve alınan önemli kararları belirtiniz?
- Aşar vergisinin kaldırılması hangi alandaki faaliyetlerin geliştirmesini amaçlamıştır?

a) Denizcilik b) Eğitim c) Tarım d) Askeri e) Bilim

I. Trablusgarp'ın işgali

II. Balkan Savaşları

III. 2. Meşrutiyetin ilanı

IV. Çanakkale Zaferi

- Yukarıdaki olayların kronolojik sıralaması aşağıdakilerden hangisinde doğru olarak verilmiştir?
 - a) III - I - II - IV
 - b) IV - I - II - III
 - c) I - II - III - IV,
 - d) III - II - I - IV
 - e) II - III - I - IV

2. 1. 3. 3. Uygulama Basamağı

Okulda öğrenilen bilgi ve becerilerin ileride, gerçek hayatta, kullanılacağı kabul edilir. Bu nedenle uygulama basamağında öğrencilerden, daha önce öğrenilen bilginin veya bilgiye ulaşma yollarının yeni durumlarda uygulanması beklenmektedir (Turgut, 1992). Uygulama basamağında kullanılan problem ya da durum öğretim sırasında kullanılanla benzer olsa bile hiç değilse yeni bazı öğeler içermelidir. Böylelikle öğrencilerin, öğrendiklerini yeni durumlara aktarabilme ve yeni problemlerin çözümünde kullanabilme becerileri ölçülebilir. Problemin ya da durumun yeni öğeler içermemesi ve genel bilgi birikimiyle çözülebilecek bir düzeyde olması durumunda öğrencilerin ortaya koyduğu davranış uygulama basamağında bir eylem olmayıp, davranış bilgi basamağında gerçekleşmiş olur (Tekin, 1994). Uygulama basamağındaki davranışların gerçekleşmesi için bilginin öğrenilmiş ve kavranılmış olması gereklidir (Doğan, 2007).

Uygulama basamağında öğrenciden verilen yazılı bir durumun çözümünde kullanılabilecek ilkeleri tespit edip, yazma, sözlü ifade etme; verilenler arasından seçerek işaretleme, sınırlandırma, denence kurma, denenceyi uygulayarak verileri toplama, hipotezleri kabul ya da reddetme gibi davranışlar sergilemesi beklenmektedir (Selçuk vd., 2004). Bloom (1956) uygulama basamağında yeni bir problem durumu ile karşılaşan öğrencilerin; problemin bilindik yönlerini tespit edeceğini, bilinen bir bağlamda sorunu

yeniden yapılandırmak için tanıdık öğeleri kullanacağını, problemi bilindik bir hale dönüştüreceğini, problem tipine uygun soyutlama (teori, prensip, fikir, yöntem) seçeceğini, problemi çözmek için soyutlamayı kullanacağını ve problemin çözümünü yapacağını belirterek uygulama basamağında problem çözümünün altı aşamada gerçekleşeceğini belirtmiştir. Bu basamaktaki sorularda kullanılacak uygun soru ifadeleri ve yönergeler çözümlenir, kullanılır, sınıflandırılır, tercih edilir ve ne kadar gibi kelimelerdir. Uygulama basamağının kabul gören alt sınıfları henüz bulunmamaktadır (Tekin, 1994; Turgut, 1992).

Uygulama Basamağında Soru Örnekleri:

- Sultan II. Mehmet'in İstanbul'u kuşatması üzerine, Bizans İmparatorunun aldığı savunma tedbirlerini harita üzerinde gösteriniz.
- Hicri 857 yılını, Miladi yıla çeviriniz ?
- Divan-ı Hümayun toplantılarına katılan Divan üyelerinin oturma düzenini çiziniz.
- Hz. Muhammed döneminde;
 - I- Bedir Savaşı'nın yapılması,
 - II- Hendek Savaşı'nda tarafların karşı karşıya gelmemesi,
 - III- Hudeybiye Antlaşması'nın imzalanması,

gelişmelerinden hangileri Mekke müşriklerin Müslümanları hukuken tanıdığını göstergesi olarak değerlendirilebilir?

- a) I - II ve III b) II ve III c) Yalnız III d) Yalnız II e) I ve II

- Türkiye'nin dış politikada devletlerarası anlaşmazlıkları ve iç sorunları barış yoluyla çözme amacıyla olmasının,
 - I. Sadabat Paketi,
 - II. Balkan Antantı,
 - III. Milletler Cemiyeti'ne giriş

gelişmelerinden hangileri üzerinde etkili olduğu ileri sürülebilir?

- a) I - II ve III b) II ve III c) I ve II d) I ve III e) Yalnız I

2. 1. 3. 4. Analiz (Çözümleme) Basamağı

Analiz basamağında bir bütünü oluşturan parçalar, bu parçalar arasındaki ilişkiler ve bütünün oluşturulma yollarının tespitinde kullanılan bilişsel ve düşünsel beceriler belirginleşmektedir Böylece bütünden parçalara ulaşılması mümkün olur (Doğan, 2007). Özellikle kavrama ve analiz basamaklarının her ikisi de anlama üzerine yapılandırıldıkları için karışabilmektedir (Er-Tuna ve Gültekin, 2013). "Bununla birlikte, kavramanın materyalin içeriğiyle ilgili olmasına karşın, analizin hem içerik hem de biçim ve örüntüyle

ilgili olduğu söylenebilir. Bu nedenle bir bilgi bütünü analiz etme denildiğinde kastedilen davranışlar, kavramanın ötesinde ve ilerisindedir” (Tekin, 1994, s.194). Bu basamakta bilişsel öğrenmelerde üst düzey düşünme becerileri aktif hâle gelir. Analiz basamağındaki davranışlar, kendi aralarında aşamalı olarak sınıflandırılan üç alt basamağa ayrılmıştır. Bunlar ögelere dönük analiz, ilişkilere dönük analiz ve örgütlenme ilkelerine dönük analizdir (Tekin, 1994; Turgut, 1992).

Analiz Basamağında Soru Örnekleri:

- İstanbul’un fethinden sonra, Fatih Sultan Mehmet’in Bizanslı bilim adamlarının İstanbul’da kalması için tedbirler almasının önemi açıklayınız.
- Terakkiperver Cumhuriyet Fırkası ve Serbest Cumhuriyet Fırkasının kurulmasının ve kapatılmasının benzer ve farklı yönlerini açıklayınız.
- Cumhuriyetin ilanına giden süreci açıklayarak, Cumhuriyetin ilanının nedenlerini yazınız.
- Osmanlı Devleti’nde iç isyanların çıkmasındaki etkenlerden bazıları şunlardır:
 - I- Tımar sisteminin bozulması
 - II- Tarımsal üretimin azalması
 - III- Halktan ağır vergiler alınması

Bu sebepler idari, ekonomik ve mali durumlarla ilişkisi bakımından aşağıdakilerden hangisinde en doğru olarak sıralanmıştır?

| | <u>İDARİ</u> | <u>MALİ</u> | <u>EKONOMİK</u> |
|----|--------------|-------------|-----------------|
| a) | III | II | I |
| b) | II | III | I |
| c) | III | I | II |
| d) | I | III | II |
| e) | I | II | III |

- XI. Yüzyılda aynı anda,
 - -Abbasi halifesi,
 - -Endülüs Emevi halifesi,
 - -Şii Fatımi halifesinin olmasının,

İslam dünyasında;

- I- Siyasi birliğin bozulması
- II- İslam dininin yayılması

III- Değişik kültürlerle etkileşimin durması, gelişmelerinden hangilerine zemin hazırladığı söylenebilir?

- a) I - II ve III
- b) I ve II
- c) I ve III
- d) Yalnız II
- e) Yalnız I

2. 1. 3. 5. Sentez Basamağı

Sentez, belli bir amacı gerçekleştirmeye uygun elemanları ya da parçaları seçip onları birbiriyle ilişkilendirerek birleştirip yeni bir ürün ortaya çıkarmaktır (Tekin, 1994). Bu nedenle sentez çok yönlü ve yaratıcı düşünmeyi gerektirmektedir (Turgut, 1992). Öğrencilerin yaratıcı becerilerini kullandıkları bu basamakta, öğrencilerden var olan bilgilerini kullanarak yeni ve özgün bir ürün oluşturmaları beklenmektedir. Öğrencilerin sentez basamağındaki davranışları değerlendirilirken ortaya konulan ürün kadar ürünün oluşturulma süreci de dikkate alınmalıdır (Doğan, 2007). Sentez düzeyinde öğrenciler; bilgileri birleştirerek veya yeniden düzenleyerek yeni ve özgün bir ürün oluşturabilir, tasarımlar, projeler ve modeller yapabilir, bir sanat eseri ortaya koyabilir, sorunların çözümüne ilişkin yeni öneriler sunabilirler. Sentez basamağında davranışlar özgün bir iletişim veya anlatım ürünü ortaya koyma, bir plan veya işlemler takımı önerisi oluşturma ve soyut bir ilişkiler takımı geliştirme şeklinde üç alt basamakta sınıflandırılmıştır (Doğan, 2007; Tekin, 1994; Turgut, 1992).

- Sentez Basamağında Soru Örnekleri:
- İstanbul'un fethinden sonra şehrin bilim ve sanat merkezi olması için o dönemde siz devlet yönetici olsaydınız nasıl bir proje hazırlardınız?
- Coğrafi keşiflerden sonra Akdeniz ticareti önemini kaybetmiş, buna bağlı olarak da Osmanlı Devletinin Akdeniz ticaretinden elde ettiği gelirler azalmıştı.
- Bu durumdan Osmanlı ekonomisinin olumsuz etkilenmemesi için o dönemde siz devlet yönetici olsaydınız hangi önlemleri alırdınız? Açıklayınız.
- Osmanlı Devletinin kuzey Afrika da ki topraklarını o dönemde kaybetmemesi için yeni bir strateji oluşturunuz.
- Tanzimat Fermanı'nda ifade edilen;
 - Kanun önünde herkes eşittir.
 - Herkes gelirine göre vergi ödeyecek.
 - Miras bırakılabilecek.
 - Askerlik vatan hizmeti olacak.

Hükümlerine bakılarak aşağıdakilerden hangisine ulaşamaz?

- a) Özel mülkiyetin kabul edildiğine,
- b) Halkın yönetime katıldığına,
- c) Padişahın kendi yetkilerini sınırladığına,
- d) Yeni düzenlemelerin yapıldığına,
- e) Kanun üstünlüğünün kabul edildiğine,

2. 1. 3. 6. Değerlendirme Basamağı

Klasik Bloom taksonomisinde en üst düzeydeki bilişsel becerilerini ifade eden değerlendirme basamağında öğrencilerden verilen veya kendisinin geliştirdiği ölçütlerle, ürünler, düşünceler, kuramlar, yöntemler, teknikler vb. hakkında niteliksel ve niceliksel özelliklerine göre karşılaştırmalar yapmaları ve bunlar hakkında bir yargıya varmaları beklenmektedir (Doğan, 2007). Öğrencilerin bilişsel bir yargıda bulunurken nesnel ölçütleri kullanmaları gerekmektedir. Bilişsel ürünün değerlendirilmesi başlıca iki yoldan yapılır: İç ölçütlerle değerlendirme ve dış ölçütlerle değerlendirme. Bu iki değerlendirme yolu aynı zamanda değerlendirme basamağının alt basamaklarını oluşturur (Tekin, 1994). Değerlendirme basamağında; belli ölçütler kullanarak yargılayabilme, değerlendirebilme, zıtlık oluşturabilme, eleştirebilme, savunabilme ve doğruluğunu kanıtlayabilme öne çıkan öğrenci davranışlarıdır (Selçuk vd., 2004).

Değerlendirme Basamağında Soru Örnekleri:

- İstanbul'un fethi sonrasında Osmanlı Devletinin dünya siyasetindeki yerini değerlendiriniz.
- Harbord Raporu'nun Türk Milleti için önemini yazınız?
- Türkiye Cumhuriyetinin II. Dünya Savaşına katılmama stratejisini değerlendiriniz.
- Vatandaşlık Antlaşması'nın (Medine Sözleşmesi) İslam tarihindeki önemini açıklayınız.
- Haçlı Seferlerinin aşağıdaki sonuçlarından hangisi Avrupa'nın ekonomik, sosyal ve siyasal durumunda herhangi bir değişime neden olmamıştır?
 - a) Trabzon Rum İmparatorluğu'nun kurulması
 - b) Pusulanın öğrenilmesi
 - c) Akdeniz limanlarının önem kazanması
 - d) Matbaanın tanınması
 - e) Kâğıdın Avrupa'ya geçmesi

2. 1. 4. Konuyla İlgili Araştırmalar

Eğitimin önemli bir parçası olan ölçme ve değerlendirme sürecinde, dersin kazanımlarının gerçekleşme düzeylerinin ve öğrencilerin neyi ne kadar öğrendiklerinin belirlenmesi sağlayan soruların, bilişsel düzeylerinin belirlenmesine yönelik pek çok araştırma yapılmış olmakla birlikte bu araştırmaların çoğunluğu fen bilimleri alanıyla ilgilidir. Ancak son yıllarda sosyal bilimler alanında yapılan çalışmalarda da belirgin bir artış olduğu görülmektedir (Çolak, 2008).

Çolak ve Demircioğlu'nun (2010) lise tarih öğretmenlerinin sınavlarda sordukları soruların bilişsel düzeylerinin belirlenmesi amacıyla yaptıkları çalışmada, 1735 sınav sorusu incelenmiştir. İnceleme sonucunda tarih öğretmenlerinin sınavlarda sordukları soruların %95,39'unun alt düzey bilişsel basamaklarda (bilgi, kavrama ve uygulama) yer aldığı, sadece %4,61'inin analiz, sentez ve değerlendirmeden oluşan üst düzey bilişsel basamaklarda olduğu tespit edilmiştir.

Kiriş'in (2009), 2008-2009 Eğitim-Öğretim yılında, Ankara Atatürk Anadolu Lisesi 9. Sınıf Tarih Dersi I. Yazılı Sınav Sorularını ve ders öğretmeninin öğrencilere ders sırasında yönelmiş olduğu soruları bilişsel açıdan inceleyen çalışmasında; 14 sorunun sorulduğu birinci yazılı sınavda, soruların % 28,5'nin kısa cevaplı, % 28,5' inin boşluk doldurma, % 28,5'inin doğru-yanlış, %14'ünün ise uzun cevaplı sorulardan oluştuğu ve boşluk doldurma, kısa cevaplı ve doğru-yanlış türünde sorulan sorularının Bloom Taksonomisi'nin bilişsel alanına göre sadece bilgi düzeyinde olduğu, sınavda sorulan uzun cevaplı soruların ise Bloom Taksonomisi'nin bilişsel alanına göre kavrama, analiz, sentez ve değerlendirme düzeyinde olduğu görülmüştür.

Çalışkan'ın (2011) araştırmasında sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğrenci başarısının belirlenmesinde kullandıkları farklı sınıf seviyelerindeki 3992 sınav sorusu, eski ve yeni sosyal bilgiler öğretim programı çerçevesinde, Bloom Taksonomisi'nin bilişsel alan düzeyine göre analiz edilmiş, analiz sonucunda eski programa göre hazırlanan sosyal bilgiler sınavlarında büyük oranda (%78 civarında) bilgi basamağındaki soruların kullanıldığı, yeni öğretim programının uygulanması ile bilgi düzeyinde soruların sayısında azalma olmakla birlikte, genel olarak sınavlarda kullanılan soruların alt düzey bilişsel basamaklarda yer aldığı ortaya konulmuştur.

Şanlı ve Pınar'ın (2017) sosyal bilgiler dersi sınav sorularını yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre inceleyen çalışmalarında 7 farklı okulda 504 soru incelenmiş, sınavlarda sorulan soruların; %61'inin çoktan seçmeli, %16'sının doğru-yanlış, %10'unun boşluk doldurma, %9'unun eşleştirme, %3'ünün ise açık uçlu sorulardan ve %1'inin kavram haritasından oluştuğu, yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre yapılan analizde ise çoktan seçmeli sorularının büyük oranda anlama ve hatırlama basamağında; doğru-yanlış ve boşluk doldurma sorularının bilişsel alanda hatırlama basamağında, açık uçlu soruların büyük bir kısmının ise bilişsel alanda anlama basamağında olduğu, eşleştirme sorularının büyük oranda bilişsel süreç boyutunun çözümlene basamağında hazırlandığı, sonuç olarak, incelenen soruların büyük oranda bilgi boyutunun; olgusal ve kavramsal bilgi basamağında, bilişsel süreç boyutunun ise; hatırlama ve anlama basamağında hazırlandığı tespit edilmiştir. Bu durum, öğretmenlerin sınavlarda uygulama, çözümlene,

değerlendirme ve yaratma basamağındaki soruları daha az kullandıkları ve öğrencilerin daha çok hatırlama becerilerini ölçmeyi hedeflediklerini ortaya koymaktadır.

Schnucker (1991) lise tarih derslerinde sorulan sınav sorularına lise öğrencilerinin doğru cevap verme oranlarını soruların bilişsel seviyesine göre analiz etmiş; öğrencilerin isim, tarih, yer ve olayları hatırlamasını gerektiren Bloom Taksonomisi'nin ilk basamağı olan bilgi seviyesindeki sorulara daha yüksek oranda (%36,3) doğru cevap verdiklerini ortaya koymuştur.

Candeğer'in (2016) yaptığı çalışmada Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı özel ve devlet liselerinde 11. sınıflarda okutulan T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğrenci ders kitaplarında, ünite sonlarında bulunan değerlendirme soruları yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre incelenmiş, ünite sonu değerlendirme sorularının büyük bölümünün %66 (166 soru) ile hatırlama, %18 (46 soru) anlama, %11 (28 soru) çözümlenme, %3,5 (9 soru) değerlendirme ve %0,8 (2 soru) yaratma seviyesinde olduğunu belirlenmiştir. Ünite değerlendirme soruları arasında uygulama seviyesinde soruya ise rastlanmamıştır.

2014-2015 eğitim-öğretim yılında öğretmenlerin sosyal bilgiler derslerinde sordukları soruları Bloom Taksonomisine göre inceleyen Yılmaz ve Gazel (2017), 4.sınıf seviyesinde en fazla bilgi basamağında (%47,72) soru sorulduğunu, kavrama basamağındaki soruların ise %34,09 tercih edilme oranı ile ikinci sırada yer aldığını, bunları sırasıyla %7,95 ile analiz, %7,95 ile sentez ve %2,27 ile değerlendirme basamağındaki soruların izlediğini; 7.sınıf seviyesinde kavrama basamağındaki soruların sıklıkla tercih edildiğini (% 47,50), ikinci sırada %42,50 ile bilgi basamağında soruların tercih edildiğini, analiz ve sentez basamaklarının her ikisinde de %5 oranında soru sorulduğu; ancak her iki sınıf seviyesinde de uygulama basamağında soru sorulmadığı, ayrıca 7.sınıf seviyesinde değerlendirme düzeyinde de soru sorulmadığı ortaya konulmuştur. Sonuç olarak da, sosyal bilgiler dersleri işlenirken öğretmenlerin sordukları soruların yüksek oranda bilgi ve kavrama basamaklarında yer aldığı belirlenmiştir.

Geçit ve Yazar'ın (2010), yapılandırmacı yaklaşım temelinde 2005 yılından sonra hazırlanan 9. sınıf coğrafya kitabındaki sorular ile 9. sınıf coğrafya derslerinde öğretmenlerin yaptıkları sınavlarda sordukları soruların ve 9. sınıf coğrafya dersi konularını içeren 2008-2009 ÖSS sınavlarında sorulan soruların Bloom Taksonomisi esas alınarak karşılaştırılmalı analizini yaptıkları çalışmalarında öğretmenlerin hazırladıkları 222 sınav sorusunun bilgi (%59), uygulama (%29) ve kavrama (%16,5) basamaklarında yer aldığı, öğretmenlerin hazırladığı 222 sorudan yalnızca 1 sorunun (%0,45) öğrencilerde üst düzey düşünmeyi geliştirebilecek değerlendirme basamağında yer aldığı görülmüştür. 9. sınıf coğrafya ders kitabında yer alan 233 ünite sonu değerlendirme sorusunun %81,5'inin bilgi, %11,6'sının kavrama, %3,8'inin uygulama basamağında olduğu, sadece 7 sorunun

(%3'ü) üst düzey düşünme basamaklarından analiz seviyesinde yer aldığı; 2008 ve 2009 yıllarında 9. sınıf ders konularıyla direkt veya dolaylı olarak bağlantısı olan 11 ÖSS coğrafya sınav sorusunun %73'ünün kavrama basamağında olduğu, bilgi, analiz ve değerlendirme basamaklarında birer sorunun yer aldığı ortaya konulmuştur.

Arseven, Şimşek ve Güden (2016), 2015-2016 öğretim yılında Sivas ilinde farklı okul türlerinde görevli coğrafya öğretmenlerinin öğretim yılı içerisinde yaptıkları yazılılarda sordukları 1011 soruyu yenilenmiş Bloom Taksonomisi bilişsel alan düzeyine göre incelemiş, araştırmadan sınav sorularının %59,6'sının hatırlama basamağında, %34,5'inin anlama basamağında, %4,8'inin uygulama basamağında, %0,9'unun çözümlene ve %0,1'inin değerlendirme basamağında olduğu, yaratma basamağında soru sorulmadığı, öğretmenlerin yazılı sınavlarda, büyük oranda (%98,9) alt düzey bilişsel alana ait soruları tercih ettikleri, son üç basamakta yer alan ve üst düzey bilişsel alana ait soruların ise oldukça az olduğu (%1,1) sonucuna ulaşılmıştır.

Erzincan ilinde 2001-2002 öğretim yılında ortaöğretim okullarında uygulanan lise I. sınıf coğrafya sınavlarına ait 1239 soruyu, Bloom Taksonomisi'nin bilişsel düzeyleri bakımından inceleyen Akpınar (2003), bu soruların 596'sının (%48,1) bilgi, 366'sının (%29,5) kavrama, 160'ünün (%12,9) uygulama, 66'sının (%5,3) analiz, 34'ünün (%2,8) sentez, 17'sinin (%1,4) ise değerlendirme düzeyindeki kazanımları ölçmeye yönelik olduğunu tespit etmiştir.

4. sınıf sosyal bilgiler, Türkçe, matematik ve fen bilimleri dersi yazılı sınav sorularının, Bloom Taksonomisi'nin bilişsel alan basamaklarına göre dağılımını inceleyen Büyükalan Filiz ve Delal Turan (2018) bu dört derste soruların %44,23 oranıyla bilgi, %14,35 oranıyla kavrama, %38,90 oranıyla uygulama, %2,47 oranıyla analiz, %0,05 oranıyla sentez düzeyinde olduğu, değerlendirme basamağında soruya yer verilmediğini toplamda tüm soruların %97,48 oranında alt düzey ve %2,52 oranında üst düzey bilişsel basamaklarda olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin yaptıkları sınavlarda sordukları soruların, Bloom Taksonomisi'nin basamaklarına göre dağılımını inceleyen Çiftçi (2017), incelediği 340 sorudan % 34'ünün bilgi; % 23'ünün kavrama; % 20'sinin uygulama; % 12'sinin analiz; % 8,5'inin sentez ve % 2,5'inin değerlendirme basamağında bulunduğunu ve soruların % 77'sinin alt düzey bilişsel basamaklarda hazırlanırken % 23'ü ise üst düzey bilişsel basamaklarda hazırlandığını tespit etmiştir.

Kavruk ve Çeçen (2013) Türkçe öğretmenlerinin yazılı sınavlarda sordukları soruların hangi seviyede becerileri ölçtüğünü Bloom Taksonomisine göre inceledikleri çalışmalarında sınav sorularının %83 gibi yüksek bir oranda, alt düzey becerileri ölçmeye yönelik bilgi, kavrama ve uygulama basamağında hazırlandığını ortaya konmuştur.

İmam-Hatip Liselerinde Arapça dersinde sorulan 378 soruyu Bloom Taksonomisi'nin bilişsel alan seviyelerine göre analiz eden Tokatlı (2016), Arapça öğretmenlerinin yazılı sınavlarda sordukları soruların %43,4'ü bilgi, %34,9'u kavrama, %13,2'si uygulama seviyesinde iken; %5,6'sının üst düzey düşünme gerektiren analiz seviyesinde %2,4'ünün sentez seviyesinde, %0,5 değerlendirme seviyesinde olduğunu tespit etmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından liselerde okutulan, Genel Türk Tarihi, Tarih 1-2 ve T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi kitaplarında bulunan ünite hazırlık ve ünite değerlendirme sorularını Bloom Taksonomisinden yararlanarak inceleyen Şimşek'in (2008) çalışmasında, Şimşek toplam 1265 soruyu analiz etmiş, incelenen dört ders kitabında bulunan toplamda 1265 ünite hazırlık ve ünite değerlendirme sorusunun, 1108'inin (% 88) bilgi ve yanıltıcı kavrama (hatırlama) soruları olduğu ve soruların yüksek bir oranda alt düzey bilişsel basamaklarda yer aldığı görülmüştür.

Topçu'nun (2017) 2013-2014, 2014-2015, 2015-2016 ve 2016-2017 Eğitim-Öğretim yıllarında uygulanan Temel Eğitimden Orta Öğretime Geçiş (TEOG) sınavında sorulan T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi sorularını Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre inceleyerek, soruların bilgi ve bilişsel süreç boyutlarının hangi basamaklarında oldukları tespit eden çalışmasında; 8 sınavda sorulan toplamda 160 sorunun sorulduğu, bu soruların 143'ü (%89) anlama, 13'ü (%8,1) hatırlama ve 4'ü de (%2,5) çözümlenme basamağındaki becerileri ölçen sorular olduğu; uygulama, değerlendirme ve yaratma basamağında ise hiç soru sorulmadığı, sadece 4 sorunun (%2,5), üst düzey düşünme becerilerini ölçebilecek nitelikte hazırlandığını görülmüştür.

Erol (2015), 2014-2015 eğitim öğretim yılında Temel Eğitimden Orta Öğretime Geçiş (TEOG) sınavında 8. sınıf öğrencilerine sorulan T.C İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre analizini yapmış ve bu soruların 8. Sınıflarda okutulan T.C İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğrenci çalışma kitabında bulunan etkinliklerle ilişkisini belirlemeye çalıştığı araştırmasında; TEOG sınavında, T.C İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersine ait testte sorulan soruların tamamına yakınının öğrenci çalışma kitabında yer alan etkinliklerle örtüştüğü ve TEOG sınavındaki soruların tamamına ait kazanımların programla örtüştüğü anlaşılmış, fakat soruların Bloom Taksonomisi'nin bilişsel alan basamakları dikkate alınarak yapılan sınıflandırılmasında kavrama düzeyindeki soruların %43, analiz düzeyindeki soruların % 25, bilgi düzeyindeki soruların %18, sentez düzeyindeki soruların % 10, uygulama düzeyindeki soruların % 4 oranında kullanıldığı, değerlendirme basamağında soru sorulmadığı anlaşılmıştır. Buna göre soruların %65'inin alt düzey bilişsel süreçlerle ilgili olduğu ortaya çıkmaktadır.

Demir, Köçer ve Atalmış (2016) 2008, 2009 ve 2010 yıllarında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından uygulanan merkezi sınavlardan Seviye Belirleme Sınavında (SBS) sorulan

Sosyal Bilgiler dersi sorularını Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre incelemişlerdir. Araştırmada 2008 yılında 59, 2009 ve 2010 yıllarına 54'er soru olmak üzere SBS sınavlarında toplam 167 sosyal bilgiler sorusu sorulduğu, bu soruların 2008 yılında %95'inin, 2009 yılında %89'unun ve 2010 yılında %80'inin bilişsel olarak alt düzey sorular olduğu belirtilmiştir. Ayrıca, değerlendirme basamağında hiç soru sorulmazken yaratıcılık basamağında ise 2009 yılında sadece 1 soru sorulduğu, üst düzey soruların sayısında yıllara göre artış olmakla birlikte en fazla üst düzey soru sorulduğu 2010 yılında bile bu oranın % 20'de kaldığı görülmüştür.

2013 yılında yapılan KPSS Tarih Öğretmenliği Alan Bilgisi Testinde yer alan 50 sorunun Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'nin bilişsel alanında yer alan bilgi ve bilişsel boyuttaki dağılımlarını ortaya koymak için Korkmaz ve Ünsal'ın (2016) tarafından yapılan bir başka çalışmada ise soruların bilişsel süreç boyutu bağlamında; 31 sorunun (% 62) hatırlama, 12 sorunun (%24) anlama, 4 sorunun (%8) uygulama, 1 sorunun (%2); analiz, 2 sorunun (%4) yaratma alt boyutunda sorulduğu incelenen sınavda yer alan tarih sorularının genel olarak hatırlama ve anlama basamağında yer aldığı ortaya konmuştur.

Başka bir çalışma Aydoğan (2008) tarafından yapılmış, bu çalışmada lise giriş sınavlarında sorulan (LGS-OKS) coğrafya soruları Bloom'un bilişsel alan taksonomisi basamaklarına göre dağılımı incelenmiş, toplam 45 sorudan % 47'si (21 tanesi) kavrama sorularından, % 31'i (14 tanesi) ise analiz sorularından % 18'i uygulama, yalnız % 4'i ise sentez sorularından oluştuğu ve bilgi basamağında sorulara yer verilmediği belirlenmiştir.

Sönmez, Koç ve Çiftçi'nin (2013), 2008, 2009, 2010 ve 2011 yıllarında üniversiteye giriş sınavları olan ÖSS/SOS-1, ÖSS/SOS-2, YGS/SOS, LYS3/COĞ-1 ve LYS4/COĞ-2 testlerindeki coğrafya sorularını, yenilenmiş Bloom Taksonomisi'nin bilişsel alan basamaklarına göre sınıflandırmak amacıyla yaptıkları çalışmada; 2008 yılı ÖSS SOS-1 ve SOS-2 testlerindeki Coğrafya sorularının %23,5'inin bilgi, % 52,9'unun anlama, %11,8'inin analiz, % 11,8'inin değerlendirme basamağında sorulduğu ve sentez düzeyinde soru sorulmadığı; 2009 yılında yapılan üniversite giriş sınavlarında sorulan coğrafya sorularının % 53,3'ünün; 2010 yılında 79,6'sının ve 2011 yılında ise % 81,5'inin alt düzey bilişsel seviyedeki sorulardan meydana geldiği görülmüştür.

2009–2010 akademik yılında Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören dördüncü sınıf öğretmen adaylarının bilişsel alanla ilgili soru yazma yeterliklerini inceleyen Yeşilyurt (2012), öğretmen adaylarının Bloom Taksonomisi'nin bilgi, kavrama ve uygulama basamağında yer alan soruları yazmadaki yeterliliklerinin daha yüksek olduğunu belirlemiştir.

Aydemir ve Çiftçi'nin (2008) Gazi Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının farklı metin türlerinde, Bloom

Taksonomisi'nin bilişsel alan basamaklarına göre, soru sorma becerilerini tespit etmek amacıyla yaptıkları çalışmalarında, soruların Bloom Taksonomisi'nin bilişsel alan basamaklarına göre dağılımının % 33 oranında bilgi, % 26 oranında kavrama, % 11 oranında uygulama, % 13 oranında analiz, % 6 oranında sentez ve % oranında 11 değerlendirme basamağında olduğunu tespit etmişler ve Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi bölümü öğrencilerinin üst bilişsel basamaklarda soru sorma yeterliğini tam olarak edinemedikleri sonucuna ulaşmışlardır.

Karaman'ın (2014) Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören dördüncü sınıf öğretmen adaylarının ölçme değerlendirme okuryazarlığının belirlenmesi amacıyla hazırladığı doktora tezi araştırmasının sonuçlarına göre öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirme yeterlik düzeylerinin çok düşük olduğu görülmüştür.

Azrak (2017) 2016-2017 öğretim yılında Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Eğitimi Ana Bilim Dalı 1., 2., 3. ve 4. sınıfta öğrenim gören toplam 282 öğretmen adayının ölçme-değerlendirme okur yazarlık düzeylerini inceleyen çalışmasında; öğretmen adayları 30 sorudan oluşan ölçme değerlendirme envanterini, % 33 doğruluk oranı ile bir başka ifadeyle 9.85 ortalama ile doğru olarak cevaplandırabildiklerini, öğretmen adayının ölçme-değerlendirme okur yazarlık düzeylerinin düşük olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Er-Tuna ve Gültekin'in (2013) ortaöğretim 9. ve 10. sınıf öğrencilerinin tarihsel kaynaklara yönelik soru sorma becerilerini tespit etmeyi amaçlayan çalışmalarında öğrencilerin genellikle kavrama basamağına ait sorular sorduğu, kavrama basamağından sonra bilgi basamağına yönelik soruların yer aldığı, sentez basamağına sadece iki soru sorulurken değerlendirme basamağına soru sorulmadığı tespit edilmiştir.

Erdoğan'ın (2017) ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin ve öğretmenlerinin Türkçe dersinde sordukları soruları yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre inceleyen çalışmasında, öğretmenlerin sordukları soruların %57.89'inin hatırlama ve %38.59'unun anlama basamağına yer aldığını, öğrencilerin ve öğretmenlerin bilgilendirici metin türünde ise uygulama ve analiz basamağına soru sormadıkları ve ayrıca üst düzey bilişsel basamaklarda çok az soru sorulduğu ortaya konmuştur.

2005 yılında, yapılandırmacı yaklaşım esas alınarak hazırlanan ve okutulmaya başlanan İlköğretim Sosyal Bilgiler dersi öğretim programındaki kazanımları, bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanları göz önünde bulundurularak değerlendiren Gazel ve Yılmaz (2012); 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde bilişsel alanla ilgili 30 kazanımın 1'inin bilgi, 12'sinin kavrama, 1'inin uygulama, 7'sinin analiz, 5'inin sentez ve 4'ünün değerlendirme basamağına yer aldığını bilişsel alandaki kazanımların %53,3'ünün üst düzey bilişsel basamaklarda olduğunu belirlemiştir.

Bloom'un yenilenmiş taksonomisine göre 4-7. sınıflar sosyal bilgiler öğretim programında bulunan 174 kazanımı inceleyen Özdemir, Altıok ve Baki (2015) bilişsel süreç boyutu yönünden yaptıkları değerlendirmede sosyal bilgiler programındaki kazanımların %40,2'sinin anlama basamağında, kazanımların %25'inin çözümlenme basamağında, %13,6'sının değerlendirme, %7,8'inin hatırlama ve %6,5'inin de yaratma, %5,8'inin ise uygulama basamağında olduğunu ortaya koymuştur.

Çelikkaya, Karakuş ve Öztürk-Demirbaş'ın (2010) Kırşehir ilinde yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı uygulanarak eğitim-öğretim yapılan sınıflarda, Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin kullandıkları ölçme ve değerlendirme araçlarına dönük görüşlerini belirlemek amacıyla, ilköğretim okullarının II. kademesinde görev yapan 52 Sosyal Bilgiler öğretmeni ile yaptıkları araştırmada; Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin en fazla kısa cevaplı (test usulü) sınavları tercih ettikleri, yazılı sınavların da sık sık başvurulan bir ölçme aracı olduğu tespit edilmiştir.

Güven ve Aydın (2017) tarafından 8. Sınıf Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programında yer alan soruların, Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'nin bilişsel alan basamaklarına göre inceleyen çalışmalarında, alt düzey bilişsel basamaklarda hazırlanmış soruların sayısının daha fazla olduğu, bu soruların da anlama basamağına yoğunlaştığı, hatırlama ve uygulama basamağındaki soru sayısının daha az olduğu; üst düzey bilişsel basamaklarda sorulan soruların genel olarak çözümlenme basamağına yoğunlaştığı, yaratma ve değerlendirme basamaklarına ait soru sayısının daha az olduğu görülmüştür.

Gökulu (2015) merkezi olarak yapılan TEOG sınavlarında fen ve teknoloji dersinde sorulan soruları, fen ve teknoloji öğretmenlerinin yazılı sınavlarda sordukları sorularla karşılaştırarak, Yenilenmiş Bloom Taksonomisi açısından incelemiş, sınavlarda sorulan soruların %71'inin hatırlama ve anlama (bilme) basamağına, %22,1'nin uygulama basamağına ve %6,9'unun analiz, sentez ve değerlendirme basamağına olduğunu, TEOG sınavlarında sorulan soruların ise %50'sinin hatırlama ve anlama (bilme) basamağına, %22,5'inin uygulama basamağına ve %30'unun analiz, sentez ve değerlendirme basamağına olduğu görülmüştür.

Fen bilgisi öğretmenlerinin günlük ders planlarında yer alan sorularla yazılı sınavlarda sordukları soruların bilişsel seviyelerini ve ilişki düzeylerini inceleyen Ayvacı ve Şahin (2009) soruların Bloom Taksonomisi'nin bilişsel alanının her basamağına hitap edecek şekilde hazırlanmadığını, bilgi, kavrama ve uygulama basamağındaki soruların yoğunlukta olduğu, analiz, sentez ve değerlendirme basamağına sorulan soruların sayısının ise çok az olduğu sonucuna ulaşmıştır.

2. 2. Literatür Taramasının Sonucu

Çalışmanın bu bölümünde, araştırma konusu ile bağlantılı olarak alan yazındaki çeşitli araştırma örneklerindeki bulgulara yer verilmiştir. Araştırma konusu ile bağlantılı olarak sosyal bilimler alanına ait bu çalışmalarda; sınavlarda ve derslerde sorulan öğretmen soruları ile merkezi sınavlarda ve ders kitaplarında yer alan sorular Bloom Taksonominin bilişsel alan düzeylerine göre incelenmiş, elde edilen bulgularda bu çalışmalarda soruların genel olarak alt düzey bilişsel basamaklarda yer aldığı ve çoğunlukla da orijinal taksonomide bilgi ve kavrama, (yenilenmiş taksonomide ise hatırlama ve anlama) basamaklarında yoğunlaştığı görülmüştür.

Sosyal bilimler alanında yer alan çalışmaların ardından araştırmanın alt problemlerine dönük bulguları içerdiği düşünülen, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirme okuryazarlık düzeylerini, hazırladıkları soruları ve öğretim programlarında yer alan kazanımları Bloom Taksonomisine göre inceleyen çalışmalara yer verilmiş, bu araştırmalarda öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının üst düzey bilişsel sorular sorma becerilerinin yeterli olmadığı, öğretim programında yer alan kazanımların ise soruların aksine üst düzey ve alt düzey basamaklarda dengeli bir dağılım gösterdiği görülmüştür. Son olarak da okullardaki ölçme ve değerlendirme uygulamaları hakkında genel bir bilgi verebileceği düşünülen fen bilimleri alanındaki çalışmalardan örnekler verilmiştir. Bu çalışmalardaki bulgularında sosyal bilimler alanındaki çalışmalarla paralellik gösterdiği görülmüştür.

3. YÖNTEM

Yöntem, en temel anlamıyla bir sorunu çözmek için takip edilen düzenli yoldur. Araştırmanın yöntemi; araştırma probleminin çözüm bulmak için verilerin toplanması, analiz edilmesi ve yorumlanması basamaklarını içerir (Karasar, 2007).

Araştırma problemi, araştırmayı yönlendiren en önemli unsurdur. Nihayetinde bir araştırma çalışmasının nasıl yürütüleceği, büyük ölçüde araştırmadaki problemlerin ne olduğuna bağlıdır (Berg, 2001). Bu nedenle araştırma problemi belirlenirken genel ve soyut konular problem olarak seçilmemelidir. Özel ve özellikli bir sınırlandırma ile araştırma problemi belirlenmelidir. Sınırlandırma yapılırken problemin özelliğini ve önemini yitirmemesine dikkat edilmelidir (Balci, 2007).

Karasar (2005) problem seçiminde dikkat edilecek hususları genel ve özel ölçütler şeklinde iki başlık altında incelerken genel ölçütleri önemlilik, çözülebilirlik, yenilik ve etik kurallara uygunluk olarak sıralarken özel ölçütlerin ise alanda yeterlik, yöntem ve tekniklerde yeterlik, araştırma izni, ilgi yeterliği, zaman ve olanak yeterliği olduğunu ifade etmiştir. Ripple (1967'den akt., Karasar, 2005, s. 54) bir konunun problem olarak kabul edilebilmesi için kararsızlık durumu ve birden fazla çözüm yolu koşullarını da karşılaması gerektiğini belirtmiştir. Karasar (2005) kararsızlığı araştırmak istenilen konu ya da durum hakkında bilinmesi gereken fakat bilinmeyen yönleri nedeniyle karar vermenin ertelenmesi olarak açıklamıştır.

Yukarıdaki açıklamalarda doğrultusunda araştırmanın problemi Trabzon ili Ortahisar İlçesindeki Anadolu Liselerinde sorulan tarih dersi sınav soruları Bloom Taksonomisi'nin bilişsel alan basamakları açısından nasıl bir dağılım göstermektedir? olarak belirlenmiştir. Tez çalışmasının bu bölümünde, yukarıda açıklanan araştırma probleminin incelenmesinde takip edilen araştırma yöntem ve teknikleri konusunda ayrıntılı bilgiler verilmiştir. Bölüm içerisinde, kullanılan araştırma modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizi süreçleri anlatılmıştır.

3. 1. Araştırma Modeli

Özelden genele doğru sıralandığında araştırma metotları (veri toplama araçları) araştırma yöntemlerinden, araştırma yöntemleri de araştırma yaklaşımlarından türemişlerdir (Çepni, 2012). Lodico, Spaulding ve Voegtle (2006) eğitim araştırmalarında kullanılan yaklaşım türlerini uygulamalı araştırma yaklaşımları, nitel araştırma yaklaşımları, nicel araştırma yaklaşımları ile kalitatif (niteleyici) ve kantitatif (niceleyici)

yaklaşımların her ikisinin de kullandığı karma araştırma yaklaşımları olduğunu belirtmiştir. Ortaöğretim kurumlarında görev yapan tarih öğretmenlerinin sınavlarda sordukları soruların bilişsel düzeylerini Bloom Taksonomisi'nin bilişsel alanına göre belirlemeyi amaç edinen bu çalışma nitel bir araştırmadır.

Nitel araştırmaların araç geliştirme, örneklerle açıklama, duyarlılık kazandırma ve kavramsallaştırma olmak üzere dört temel amacı bulunmaktadır (Knafl ve Howard, 1984'den akt., Arastaman, Öztürk Fidan ve Fidan, 2018, s. 42). Eğitim ortamları öğrenciler, öğretmenler ebeveynler ve diğer paydaşların duygu, düşünce, ilişki, söz ve davranışlarından oluşan kaçınılmaz bir sosyal ortamdır. Bu nedenle sosyal etkileşimin yoğun olduğu eğitim alanında yapılan çalışmalarda, geçerli ve güvenilir sonuçlara ulaşmak için sıklıkla nitel araştırmalar yapılmaktadır (Thomas ve James, 2007).

Hakkında çok az bilgi sahibi olunan sorunları açıklamak maksadıyla yürütülen nitel araştırmaların, geçerlik ve güvenilirliğini kesin ölçütlerle belirlemenin zorluğu sosyal bilimler ve eğitim bilimleri alanlarında yapılan araştırmalarda karşımıza çıkan önemli sorunlardan biridir (Smith, 1990'dan akt., Arastaman ve diğerleri, 2018, s. 40). İçsel geçerlik olarak ifade edilen bulguların gerçekliğe uygunluğu, dışsal geçerlik olarak ifade edilen genellenebilirlik, güvenilirlik olarak ifade edilen zaman içinde tutarlı bir şekilde tekrarlanabilirlik ve nesnellik olarak ifade edilen araştırmacının olguya mesafeli ve yansız yaklaşımı araştırmacının kesinliğini sağlamaktadır (Guba ve Lincoln, 1994).

Bilimsel araştırmada güvenilirlik ve geçerlik iç içe geçmiş, bir birinden farklı düşünülmemeyen iki kavramdır. Bilimsel araştırmaların ilk koşulu olan güvenilirlik, aynı bağlamda, aynı katılımcılarla ve aynı süreçleri izleyerek yapılan araştırmada aynı bulgulara ulaşılmasını ifade eder. Farklı bir ifade etmek gerekirse güvenilirlik verilerin toplandığı sürecin mümkün olduğu oranda açık ve tekrarlanabilir olması anlamına gelmektedir. (Arastaman vd., 2018). Ancak insan davranışlarının değişkenliği gerçeği eğitim araştırmalarında güvenilirliği önemli bir sorun haline getirmektedir (Çepni, 2012).

Nitel araştırmalarda geçerlik ise araştırmacının araştırdığı fenomeni, olduğu şekliyle ve olabildiğince tarafsız gözlemesini ifade eder (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Araştırmacının verilerin toplanması, kayıt edilmesi ve yorumlanması süreçlerini ayrıntılı bir şekilde rapor etmesi ve sonuçlara nasıl ulaşıldığını ayrıntılı bir şekilde belirtmesi geçerliği artıran önemli faktörlerdir. İnanırcılık (iç geçerlilik) ve aktarılabirlik (dış tutarlık) olarak iki şekilde incelenebilir.

İçsel geçerlik ulaşılan bulguların gerçeklikle ne kadar örtüştüğü ifade ederken nitel araştırmada inandırıcılık, katılımcıların bakış açılarının anlaşılmasını, davranışlarının karmaşıklığının açıklanmasını ve yaşam tecrübeleri hakkında bütüncül bir yoruma ulaşılmasıyla sağlanabilir (Merriam ve Tisdell, 2015). Nitel araştırmalarda, fenomenlerin

derinlemesine araştırılması ve bulguların elde edildiği örneklemelerin evreni aynen temsil edememesi nedeniyle genelleme yapmak mümkün olamamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu nedenle nitel araştırmalarda aktarılabirlik (transfer edilebilirlik) önem kazanmaktadır. Aktarılabirlik, sonuçlandırılmış bir araştırmmanın belli bulgularının anlamsal ve sonuçsal bütünlüğünü muhafaza etmek kaydıyla benzer bağlam ya da durumlara ne ölçüde uyarlanabildiğini ifade etmektedir (Arastaman vd., 2018).

Bu araştırmada, birden fazla veri toplama ve analiz metodunun kullanılması araştırmmanın güvenilirlik ve inandırıcılığını (iç geçerliğini) artırmaktadır (Çepni, 2012). Bu nedenle araştırmada doküman analizi ve mülakat yoluyla veri toplanmış olup bu metotlarla ilgili olarak verilen toplanması başlığında gerekli açıklamalar yapılmıştır. Ayrıca örneklemin seçiminde rastgele örnekleme kullanılarak güvenilirlik ve geçerlik artırılmıştır. Eğitim bilimleri alanında dört araştırma yöntemi olduğunu belirten Anderson (2005) bunları betimsel, açıklayıcı (nedensel), genelleme ve kuramsal araştırmalar olarak sıralamıştır. Bu araştırmada betimsel yöntem kullanılmıştır.

Betimsel araştırmalar, bir varlık veya olayı açıklamak, önceden belirlenen ölçütler doğrultusunda değerlendirmeler yaparak, varlık ve olaylar arasındaki ilişkileri ortaya koymak amacıyla yapılır (Çepni, 2012). Betimsel araştırmalarda mevcut duruma müdahale edilmeden, incelenen konu doğal şartları içerisinde araştırılır. Araştırmaya konu olan olay, kişi ya da varlıkların geçmişteki veya mevcut durumlarını kendi şartları içinde olduğu şekliyle tanımlamaya çalışılırken olay, birey ya da nesneye müdahale edilmez, değiştirme ve etkileme çabası içine girilmez. Betimsel araştırmalarda amaçlar genellikle soru cümleleri ile ifade edilir (Karasar, 2005). Temel araştırma yöntemi olan betimsel araştırmalar çağdaş ve tarihsel araştırma olarak iki temel dala ayrılır. Çağdaş betimsel araştırma, ne oluyor? sorusunu cevaplamaya çalışırken, tarihsel araştırma, ne idi? sorusunu betimlemeye çalışır (Balci, 2007). Eğitim araştırmaları açısından tarihsel araştırmmanın en önemli yararı mevcut eğitim sistemlerinin oluşturulma süreci hakkında bilgi vererek eğitimin tarihsel temellerinin belirlenmesi ve yapılacak yeniliklerin bu tarihi temeller ışığında gerçekleştirilmesine olanak sağlamasıdır (Çepni, 2012).

Sonuç olarak; var olan mevcut durumu ortaya koymak amacıyla yapılan betimsel araştırmalarda, araştırmacı değişkenleri kontrol altına alamayacağı gibi önceden planlanmış olaylar üzerinde çalışma imkânına da sahip değildir. Bu tür araştırmalarda araştırmacının bilgi toplama yöntemlerini belirlemek ve ilişkileri ortaya koyabilmek amacıyla analiz yapmaktan başka bir hareket alanı yoktur (Uysal, 1976).

Betimsel araştırma süreci aşağıdaki adımlardan oluşmaktadır (Lodico vd., 2006):

- Araştırmanın planlanması,
- Örneklem seçimi,

- Uygulama,
- Veri toplama,
- Verilerin analizi.

Betimsel araştırmaların iki temel sınırlılığından biri veri bulma zorluğu diğer i se kontrol g¼c¼l¼đ¼d¼r. Geçmişteki bir durum, varlık veya kişilere ilişkin kayıt ve belge bulunamayacağı gibi elde edilen kayıt ve belgeler araştırmanın amacına yönelik de olmayabileceğinden veriler yeterli olmayabilir. Veriler yeterli olsa bile duruma etki eden nedenler birden fazla olabileceğinden ve değişkenleri ayrıca kontrol altında tutma olanağı bulunmadığından gerçek neden-sonuç ilişkisi olarak yorumlanamayacağından bu veriler araştırma konusunda ipucu veren tekil bulgulardır (Karasar, 2005).

Eğitim bilimlerinde kullanılan diğer araştırma t¼rlerinden olan ve bazen iç geçerlilik olarak da adlandırılan nedensellik, gözlemlenebilir belirli bir ortamda neler olup bittiğini anlamaya odaklanır ve buna sebep olan nedir? Neden bazı okullar diğer okullara göre daha başarılı olur? vb. sorulara cevap arar. Genelleme ise yeni durumlarda benzer şeylerin tekrar edip etmeyeceğini keşfetmeye çalışırken; temel (kuramsal) araştırma, çalışmanın temel prensiplerini (ilkelerini) keşfetmeye çalışır (Anderson, 2005).

3. 2. Araştırmanın Evreni

Araştırmanın dok¼man incelemesi için evreni Trabzon İli Ortahisar İlçesi'nde bulunan Anadolu Liselerinde tarih dersi sınavlarında sorulan sınav sorulardır. Çalışmanın m¼lakat için evreni ise Trabzon İli Ortahisar İlçesi'nde bulunan Anadolu Liselerinde görev yapan tarih öğretmenleridir.

3. 3. Araştırmanın Örnekleme

Evrenin tamamının incelenmesi veya araştırılmasına imkan olmadığı durumlarda, evrenin özelliklerini bünyesinde ihtiva eden ve evreni en iyi şekilde temsil eden gruba örnekleme denir (Çepni, 2012). Özmen (1999) zaman ve maliyet tasarrufu sağlamasının yanı sıra, evren hakkında doğru bilgi edinme imkanı sunması ve evrenin tamamıyla çalışmanın imkansızlığı nedeniyle araştırmalarda örnekleme kullanmanın gerekli olduğunu belirtmiştir.

Araştırma kapsamında dok¼man incelemesi için, Trabzon İli Ortahisar İlçesi'ndeki Anadolu Liselerinden alt yapısı en iyi olan ve en deneyimli tarih öğretmenlerinin görev yaptđı liseler amaçlı örnekleme yoluyla tespit edilmiştir. M¼lakat için örnekleme ise, incelemesi yapılan sınav sorularını hazırlayan öğretmenler arasından çalışmaya katılmaya istekli olan tarih öğretmenleri amaçlı örnekleme yoluyla seçilmiştir.

3. 4. Verilerin Toplanması

Gözlem ve kayıtlar sonucu oluşturulan ve istendiğinde yeniden başvurulabilecek kaynaklara veri denir (Çepni, 2012). Nitel araştırmalarda çeşitli veri toplama araçları kullanılmakla birlikte gözlemler, görüşmeler ve doküman analizi en çok tercih edilen veri toplama araçlarıdır (Lodico vd., 2006). Berg (2001) ise güncel nitel araştırmalarda gözlem ve görüşme tekniğinden başka fotografik teknikler (video kayıtları dahil), tarihsel analiz (tarihçilik), belge ve metin analizi, sosyometri, sosyodrama vb. veri toplama yöntemleri kullanıldığını belirtmiştir.

Verilerin toplanması ile veri analizi bütünsel olarak ilişkili olup (Levine, 1985; Wolfe, 1992) aralarında katı sınırlar yoktur. Belli başlı çalışma ilkeleri de şunlardır (Berg, 2001):

1. Verilere yüksek kaliteli erişilebilirlik sağlayan bir sistem.
2. Yapılan analizin dokümantasyonu.
3. Çalışma tamamlandıktan sonra verilerin saklanması ve korunması ile belgelerin bağlamsal analizi.

Araştırmada, birden fazla veri toplama metodunun kullanılması araştırmanın güvenilirlik ve geçerliğini artıracığından veri toplama metodu olarak doküman analizi ve mülakat kullanılmıştır. Araştırmanın bu bölümünde doküman analizi ve mülakat teknikleri üzerinde durulacaktır.

3. 4. 1. Doküman İncelemesi

Araştırılma konusuyla ilgili olarak veri sağlayan her türlü yazılı materyale doküman denir (Balcı, 2007). Mevcut kayıt ve dokümanları inceleyerek veri toplamaya ise doküman analizi veya belgesel tarama denir. Bu bağlamda doküman analizi önceden belirlenmiş amaçlara dönük olarak, kaynak bulmayı, bu kaynakları okumayı, not almayı ve değerlendirmeyi kapsayan çok yönlü bir işlemdir (Karasar, 2005). Duffy (2005) doküman analizinin hem veri toplama aracı hem de araştırma yöntemi olduğunu belirtmiştir. Araştırmalarda tamamlayıcı veri kaynağı olarak kullanılan dokümanlar, giderek artan bir biçimde nitel araştırmalarda ana veri kaynağı olarak kullanılmaya başlanmıştır (Bogdan ve Biklen, 2007; Yıldırım ve Şimşek, 2006). Doküman analizi, araştırılmak istenen durum, nesne veya birey hakkında yazılı belgelerin incelenmesini içerdiğinden hangi dokümanların veri toplanmasında kaynak olarak kullanılabileceği araştırmanın problemi ile yakından bağlantılıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Bogdan ve Biklen (2007) üç çeşit belge olduğunu belirtirken bunları şu şekilde sıralamıştır:

- *Kişisel Dokümanlar*: Bireyler tarafından özel amaçlar ve sınırlı kullanım için üretilen mektuplar, günlükler, otobiyografiler, aile fotoğrafları, evlilik, doğum ve ölüm kayıtları, diğer yazılı ve görsel kayıtlar başlıca kişisel dokümanlardır.
- *Resmi Dokümanlar*: Kurum çalışanları tarafından belli amaçlar için kayıt altına alınan ve arşivlenen resmi yazışmalar, bilgi notları, okul, mahkeme ve polis kayıtları, bültenler, dosyalar ve yıllıklar ilk akla gelen resmi dokümanlardır. Pek çok araştırmacı resmi arşiv kayıtlarını kullanmayı, arşivleme için belli standart formatlar kullanılması, dosyalama sisteminin veriye ulaşmayı ve veri analizini kolaylaştırması nedeniyle tercih etmektedir (Berg, 2001).
- *Aktüel Dokümanlar*: Ticari hedefler ya da kamuoyunu bilgilendirmek, ikna etmek veya aydınlatmak amacıyla hazırlanan reklamlar, TV programları, kamu spotları, haberler ve her türlü işitsel ve görsel kayıtlar.

Lodico ve diğerleri (2006) toplantı tutanakları, raporlar, katılım kayıtları, disiplin kayıtları, öğretmenlerin ders planları, velilerden gelen mektuplar ve öğretmenlerin yazılı değerlendirmelerinin okulun iç işleyişi hakkında bilgi veren önemli belgeler olduğunu belirtirken, Bogdan ve Biklen (2007) eğitim araştırmalarında; öğretim programları da dahil olmak üzere, öğretmen kılavuz kitapları, öğrenci ders ve çalışma kitapları, resmi yazışmalar, toplantı tutanakları, öğrenci kişisel dosya kayıtları, rehberlik servisi kayıt ve dosyaları, öğretmen dosyaları ve eğitimle ilgili her türlü kayıtların veri kaynağı olarak kullanılabileceğini belirtmiştir. Duffy (2005) ise dokümanların araştırmalarda birincil ve ikincil kaynak olarak kullanılabileceğini belirtirken eğitim araştırmalarında kullanılabilecek dokümanları şöyle sıralamıştır:

- Devlet dairelerinin ve eğitim kurumlarının kayıtları,
- Okullarda öğrencilerin bireysel performans kayıtlarını içeren ulusal veri tabanları,
- Denetim raporları,
- Ulusal araştırmalar,
- Meslek kuruluşları, eğitim örgütleri ve sendikaların yayınları,
- Akademik kurulların, öğretmenler kurulu ve zümre öğretmenler kurulu toplantılarının tutanakları,
- Eğitim kurumlarının yazışmaları,
- Hükümet raporları,
- El kitapları ve broşürler,
- Sınav kâğıtları,
- Kulüp ve sosyal etkinlik dosyaları,
- Öğrenci kişisel dosyaları,

- Personel dosyaları,
- Seçmeli ders dokümanları,
- Bülten, gazete ve dergiler,
- Mali kayıtlar,
- Okul web siteleri.

Araştırma probleminin niteliği, doküman incelemesi sonucunda elde edilmesi hedeflenen veri ve dokümanların kapsamına göre doküman analizinin farklı aşamaları olduğunu belirten Forster (1995'den akt., Yıldırım ve Şimşek, 2006, s. 35) doküman analizinde takip edilecek basamakları beşe ayırmıştır:

1. Dokümanlara Ulaşma:

Araştırmada veri toplama aracı olarak doküman incelemesinin kullanılması gerektiğine karar verilmesinden sonra ne tür dokümanların kullanılacağına karar verilmesi gerekir. Bu aşamada araştırmanın problemlerinden yardım alarak hangi dokümanları kullanılacağına ve bu dokümanlara nereden ulaşabileceğine karar verilmesi önemlidir. Son olarak da dokümanların doğru ve yetkili kaynaktan tedarik edilmesi gerekir.

2. Özgünlük (Orijinallik) Kontrolü:

Bir önceki basamaktaki belirtilen yöntemleri uygulayarak dokümanlara ulaşan araştırmacının, elde ettiği dokümanların özgün olup olmadığını kontrol etmesi gerekir. Özgünlüğün kontrol edilmesi için araştırmacının; dokümanlardaki veriler araştırma konusuyla ilişkili midir? Birincil kaynaktan mı, yoksa ikinci kaynaktan mı elde edilmiştir? Dokümanlar orijinalliğini bozacak şekilde değiştirilmiş midir? gibi soruları cevaplanması gerekmektedir.

3. Dokümanları Anlama:

Dokümanları elde eden araştırmacı üçüncü aşamada dokümanların ne anlattığını anlamaya çalışır. Eğer araştırmacı dokümanları tek veri toplama aracı olarak kullanacaksa bu aşamada dokümanları birbiriyle karşılaştırmalı olarak çözümlemesi gerekir. Eğer elde edilen dokümanlar başka veri toplama yöntemleriyle birlikte kullanılacaksa bu kez diğer yöntemlerle elde edilen verilerle dokümanların karşılaştırması yapılarak geçerliğin artırılması sağlanabilir.

4. Veriyi Analiz Etme:

Dokümanların farklı veri toplama araçları ile birlikte kullanılması durumunda veri analizi daha yalın ve kolay bir süreç olarak tamamlanabilir. Ancak dokümanların tek veri kaynağı olması durumunda ise daha karmaşık analiz yöntemlerinin kullanılması gereklidir. Dokümanların tek veri kaynağı olduğu araştırmalarda dokümanlar; veriden örnekleme ulaşma, sınıflandırma, analiz biriminin belirlenmesi ve nicel olarak ifade etme olmak üzere dört aşamada analiz edilir (Bailey, 1982 den akt., Yıldırım ve Şimşek, 2006, s.38).

5. Veriyi Kullanma:

Doküman analizinin son basamağı ise araştırmada elde edilen verilerin ilgili kişi ve kurumlardan izin alınarak ve gizliliğe uyularak kullanılmasıdır. Bu aşamada elde edilen sonuçların dokümanları hazırlayanların bilgisine sunularak onların görüşlerinin de alınması araştırma sonuçlarının doğruluğunu destekleyecektir.

Duffy (2005) hazırladığı doküman analizi kontrol listesinde dokümanların kullanılmasını farklı işlem basamaklarına ayırmıştır. Bu basamaklar;

- Dokümanların nasıl kullanmak istediğinize karar verilmesi.
- Dokümanlara karşı tutumun belirlenmesi.
- Farklı bilgi kaynaklarının varlığını tespit etmek için doküman araştırması yapılması.
- Kullanılan kaynakların doğasının analiz edilmesi.
- Dokümanlar fazla ise, örnekleme stratejisine karar verilmesi.
- Dokümanlardaki farklı türde kanıtların araştırılması.
- Dokümanların kritik edilerek sorgulanması.
- Dokümanların doğruluğunun kontrolü için diğer veri kaynakları ile karşılaştırılması.
- Belgenin yazarının güvenilirliğinin sorgulanması.
- Dokümanlarda önyargı belirtileri olup olmadığının kontrol edilmesi.
- Dokümanın araştırmanın amacı için güvenilir olup olmadığına karar verilmesi olarak sıralanabilir.

Walford (1994'den akt., Vidovich, 2003, s. 78), bir veri kaynağı olarak dokümanların sadece görünen yüzeysel verilerinin analizi ile anlaşılamayacağını, her bir dokümanın üretiminin arkasındaki hikâyesinin ve dokümanı hazırlayanların da araştırılmasının dokümanın ortaya koyduğu verilerin daha doğru bir şekilde okunmasına olanak sağlayacağını belirtmiştir.

Bailey (1982'den akt., Yıldırım ve Şimşek, 2006, s. 41) doküman analizinin güçlü yönlerini yedi boyutta sıralamıştır:

- *Kolay ulaşılamayacak özneler:* Araştırma konusuyla ilgili kişi veya kurumlara doğrudan ulaşılmadığı durumlarda doküman incelemesi alternatif bilgi toplama yöntemi olarak kullanılabilir.
- *Tepkiselliğin olmaması:* Diğer nitel veri toplama yöntemlerinin aksine doküman incelemesinde araştırmacı ile katılımcılar arasında doğrudan bir etkileşim olmaması nedeniyle katılımcı tepkiselliği sorununa yol açmaz.

- *Uzun süreli (zamana yayılmış) analiz:* Doküman analizi uzun gazete, dergi ve örgütsel dokümanlar gibi süreli yayınlar ile araştırma konusuyla bağlantılı farklı zamanlarda üretilmiş diğer dokümanlar geniş bir zaman diliminde analiz olanağı sağlar.
- *Örneklem büyüklüğü:* Doküman analizi yöntemi, farklı kaynaklara ulaşarak daha büyük örnekleme çalışılmasına fırsat verir.
- *Bireysellik ve özgünlük:* Doküman analizi katılımcıların duygu ve düşüncelerini anlık olarak bireyin kendisi tarafından dış etkilerden etkilenmeden kaydedebilme imkânı sağlar.
- *Görelî düşük maliyet:* Doküman analizi diğer nitel veri toplama yöntemlerine göre zaman, para ve emek tasarrufu sağlar.
- *Nitelik:* Doküman analizine konu belgeler daha sistematik olarak hazırlanıp arşivlendiği için bu belgeler araştırmanın geçerliğine ve güvenilirliğine katkı sağlayabilir.

Ayrıca gözlem, anket ve mülakat gibi veri toplama araçları dışında bağımsız veri toplama aracı olmasının yanında somut belge niteliği taşıyarak araştırmanın geçerliğine ve güvenilirliğine katkıda bulunması doküman analizinin diğer güçlü yönüdür (Çolak, 2008).

Doküman analizinin sınırlılıkları ise şöyle sıralanabilir (Bailey, 1982'den akt., Yıldırım ve Şimşek, s. 54):

- *Olası Yanlılık:* Doküman analizine konu olan belgeler daha sistematik bir yöntemle hazırlanmış olsalar da bu belgeleri hazırlayanlar çeşitli nedenlerle öznel görüşlerini belgelere aktarmış olabilir. Bu durum geçerliğe olumsuz yönde etki eder.
- *Seçilmişlik:* Kamu kurumları veya önemli kişilerin oluşturdukları belgeler arşivlenerek saklandıkları için bu belgeler diğer belgelerden daha kolay elde edilebilmektedir. Araştırmalarda bu belgelerin kullanılması araştırmanın genellenebilirliğini olumsuz yönde etkiler.
- *Eksiklik:* Araştırmacı dokümanda ifade edilen olaya bizzat şahit olmadığı için dokümandan elde edilen bilgilere güvenmek zorunda kalır. Bu durum araştırılan konuda eksik bilgi edinilmesine neden olabilir.
- *Ulaşılabilirlik:* Araştırmaya konu olan bazı dokümanlara gizlilik, sahibi tarafından araştırılmasına izin verilmemesi ya da bazı bölümlerinin kaybolması nedeniyle ulaşılamayabilir.
- *Örneklem yanlılığı:* Dokümanların bazıları (gazeteler gibi) belli bir kesime hitap ettiğinden diğer kesimleri dışlamış olabilir.

- *Sınırlı sözel olmayan davranış*: Dokümanların büyük bölümü yazılı bilgileri içerir. Ancak kişilerin sözel olmayan davranışları ile ilgili bilgiler bu belgelerden elde edilemez.
- *Standart bir biçimin olmaması*: Araştırmada kullanılan belgeler hazırlanış amacı ve bu belgeleri hazırlayan kişi ya da kurumların kendilerine özgü standartlara göre belge hazırlamaları nedeniyle belgelerin karşılaştırılmasında zorluklar yaşanmaktadır.
- *Kodlama zorluğu*: Gözlem ve görüşme yöntemlerinde araştırmacının elde ettiği verileri kodlaması daha kolay olmasına rağmen, dokümanların hiç bilinmeyen veya daha az bilinen verileri içermesi nedeniyle, bu verilerin kodlanması ve anlaşılması kolay olmamaktadır.

3. 4. 2. Mülakat

Genel olarak mülakat, bilgi toplamak amacıyla yapılan karşılıklı konuşma olarak tanımlanır (Berg, 2001). Bilimsel araştırmalarda mülakat, araştırma konusu hakkında veri toplamak amacıyla, mülakat yapılan bireyin konu hakkındaki duygu, düşünce ve kanaatlerinin neler olduğunu anlamak maksadıyla, önceden belirlenen soruların sorulması ve cevaplanması şeklinde düzenlenen, genelde yüz yüze yapılan karşılıklı bir etkileşim süreci olsa da telefon görüşmesi veya görüntülü iletişim araçlarının kullanılması şeklinde de gerçekleştirilebilmektedir (Çepni, 2012; Karasar, 2005).

Karasar (2005) mülakatların, işbirliği sağlanması ve sürdürülmesi, iyileştirme ve araştırma verisi toplanması olarak üç genel amacı olduğunu belirtirken; Çepni (2012) mülakatların; araştırmanın konusu hakkında bilgiye ulaşmak için katılımcıların duygu düşünce ve kanaatlerinin anlaşılması; bir araç olarak hipotezlerin denenmesi gerekirse yenilerinin önerilmesi ve değişkenler arasındaki ilişkinin açığa çıkarılması; mülakat metoduyla elde edilen verileri diğer metotlarla elde edilen verilerle karşılaştırılması amacıyla kullanıldığını belirtmiştir.

Balcı'ya (2007) göre mülakat sürecinde hazırlık, düzenleme, mülakat yönetimi, kapanış ve değerlendirme aşamaları iyi organize edilerek mülakatın etkililiği artırılabilir. Kvala (1996'dan akt., Wilson, 2014, s. 34) ise etkili bir mülakat için mülakatçıların mülakat konusunda bilgili, açık ve anlaşılır, nazik, planlayıcı, hassas, esnek, yol gösterici, eleştirel bakabilen, yorumlama yeteneği gelişmiş ve hatırlama kapasitesi yüksek kişiler olması gerektiğini belirtmiştir.

Farklı sınıflandırmalar yapılmakla birlikte bulunmakla birlikte mülakatlar üç ana başlık altında sınıflandırılabilir. Bunlar (Çepni, 2012; Karasar, 2005):

1. Katılımcıların sayısına göre mülakatlar. Bu mülakat türü kendi içerisinde bireysel ve grupça olmak üzere iki alt gruba ayrılır.
2. Görüşme yapılan kişiye göre mülakatlar: Kendi içerisinde liderlerle, uzmanlarla ve halkla yapılan mülakat olarak üç alt gruba ayrılır.
3. Görüşme kuralların katılığına göre mülakatlar: Yapılandırılmış, yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmamış olmak üzere üç alt gruba ayrılır.

Yapılandırılmış mülakatlar; görüşmenin senaryo ve sabit bir dizi soru ile sınırlı kaldığı, hazırlanan mülakat senaryosunun aynen uygulanarak, önceden hazırlanan soruların nasıl ve ne şekilde sorulacağına, bu sorularla hangi verilerin toplanacağına belirlendiği, katılımcının belli şablonlara göre cevap vermek durumunda olduğu, elde edilen verilerin sayısallaştırılmasının kolay ancak derinlemesine anlam çıkarmanın sınırlı olduğu mülakat türüdür. Yapılandırılmış mülakatlar demografi (yaş, cinsiyet, eğitim vb.), bir birey veya grubun belli bir konu hakkındaki bilgi durumunun belirlemek, paydaşların tutumlarının belirlemek, çok sayıda katılımcı ve kuruluştan tek tip veri toplamak ve farklı mülakat gruplarındaki sonuçları sabit bir kontrol grubuyla karşılaştırmak amacıyla yapılan çalışmalarda daha kullanışlıdır (Wilson, 2014)

Yarı yapılandırılmış mülakatların genel amacı, bir dizi ana konu hakkında sistematik bilgi toplamak ve aynı zamanda yeni konular ortaya çıktığında keşfedilmesine izin vermektir (Wilson, 2014). Sorular önceden hazırlanmasına rağmen bireylere ve durumlara göre esneklikler sağlanır. Araştırmanın konusunun dışına çıkılmadan konuyu açıklayıcı yeni sorular sorulmasına ve katılımcıların cevaplamada kısmen de olsa özgür olmalarına fırsat tanınır (Çepni, 2012; Karasar, 2005).

Yapılandırılmamış mülakatlar ise kişisel görüş ve yargıların temeline inmeyi sağlayan, sohbet tarzında kurgulanmış ve katılımcıya büyük oranda hareket ve cevaplama özgürlüğü tanıyan mülakat türüdür (Çepni, 2012; Karasar, 2005). Bu tür mülakatların yapılandırılmamış olması hazırlıksız olunması anlamına gelmemektedir (Wilson, 2014). Yapılandırılmamış mülakatlarda toplanan verilerin değerlendirilmesi zor olduğundan uzmanlık bilgisi gerektirir.

Bailey (1982'den akt., Yıldırım ve Şimşek, 2006, s. 61) mülakat tekniğinin güçlü yönlerini ve sınırlılıklarını şu şekilde açıklamıştır:

Mülakat Tekniğinin Avantajları:

- Esneklik: Mülakatın seyrine göre soruların değiştirilebilmesi ve yeni durumlara göre farklı yaklaşımların geliştirilebilmesi anketlere kıyasla üstün bir özellik olarak esnekliği öne çıkarmaktadır.
- Yanıt oranı: Araştırmacı mülakat sürecine bizzat katıldığı için sorular anketlere oranla daha fazla cevaplandırılmaktadır.

- Sözel olmayan davranış: Mülakat sırasında sorulara verilen cevaplar kadar katılımcının mimikleri ve davranışları verilerle ilgili ipuçları verebilir.
- Ortam üzerindeki kontrol: Mülakat ortamının araştırmacı tarafından düzenlenmesi ve kontrol edilmesi katılımcıların daha sağlıklı cevaplar vermesini temin edebilir.
- Soru sırası: Mülakat öncesinde sorular hazırlanmış olsa da kalıplaşmış bir sıraya göre sorma zorunlu bulunmadığından iletişim daha iyi iletişim sağlanır.
- Anlık tepki: Mülakat sırasında katılımcının anlık tepkiler vermesi araştırma konusunun mülakat öncesinde planlanmamış alanları da kapsayacak şekilde genişlemesine neden olabilir.
- Veri kaynağının teyit edilmesi: Mülakata katılanların bizzat araştırmacının bulunduğu ortamda cevaplamaları mülakatta ulaşılan verilerin geçerliliğini yükseltmektedir.
- Tamlık: Araştırmacının problem durumu ile ilgili olarak ek sorular sorarak veri toplayabildiğinden cevaplanmamış soru olma ihtimali azalmaktadır.
- Derinlemesine bilgi: Katılımcının cevaplarına ve ortaya çıkan duruma göre yeni sorularla beraber detaylı bilgi edinilebilmektedir.

Mülakat Tekniğinin Sınırlılıkları:

- Maliyet: Büyük gruplarla yapılan çalışmalarda örneklemin tamamına ulaşmak ve mülakat sürecinde kullanılan araç-gereçler için yapılan harcamalar mülakat tekniğinin maliyetini artırmaktadır.
- Zaman: Mülakat öncesi hazırlık ve planlama, mülakat süreci, verilerin analizi basamakları bu yöntemin fazla zaman almasına neden olmaktadır.
- Olası yanlılık: Araştırmacının, elde ettiği bilgileri yanlı yorumlaması, katılımcının bir takım özelliklerinden olumlu veya olumsuz etkilenmesi gibi olasılıklar veri toplama ve analizi sürecinde yanlı davranılmasına neden olabilmektedir.
- Kayıtlı ve yazılı dokümanları kullanamama: Katılımcının mülakat sırasında konu hakkında daha önceden hazırlanan dokümanlardan yardım alma şansı olmadığından vereceği bilgiler kendisine ait düşünceler ve hatırladıklarından ibaret olacaktır.
- Zaman ayırma güçlüğü: Anketlerle karşılaştırıldığında mülakatlar daha uzun zaman aldıkları için katılımcılar için uygun zaman aralığını belirlemek zorlaşmaktadır.

- Gizliliğin ortadan kalkması: Mülakatlarda katılımcıların özel bilgilerine yer verilirse de katılımcılar kendilerine ait düşüncelerin ifşa olma ihtimaline karşı gerçek düşüncelerini yansıtmayabilirler.
- Soru standardının olmayışı: Mülakat öncesinde araştırma konusuyla ilgili olarak genel hatlarıyla sorular belirlenmiş olsa da; mülakat sırasında ortaya çıkan duruma göre sorularda değişikliğe gidilebilmesi, verilerin karşılaştırılmasını ve istenen bilgiden farklı bilgilere ulaşılması sonucunu doğurabilmektedir. Bu durum araştırmanın güvenilirliğini azaltacaktır.
- Bireylere ulaşma gücü: Örnekleme dahil edilen bireylerle iletişime geçme, uygun zamanı planlayarak mülakat tarihini belirleme ve uzak mesafelerde bulunan katılımcıların yanına ulaşmak her zaman mümkün olamamaktadır.

3. 5. Verilerin Analizi

Trabzon ili Ortahisar ilçesinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı altı resmi Anadolu Lisesinde görev yapan 25 tarih öğretmeninin 2014-2015, 2015-2016 ve 2016-2017 eğitim-öğretim yıllarında öğrenci başarısının ölçme-değerlendirilmesi amacıyla yaptıkları sınavlarda sordukları 1482 soru toplanmıştır. Sorular önce araştırmacı tarafından Bloom Taksonomisi dikkate alınarak bilişsel düzeylerine göre analiz edilerek sınıflandırılmıştır. Elde edilen veriler önce tüm soruların bilişsel seviyeleri belirlemiş ve okullar bazında karşılaştırılması yapılmıştır. Son olarak da tercih edilen soru türüne göre değerlendirme yapılarak elde edilen verilerin frekans(f) ve yüzdeleri(%) tablolar halinde verilerek açıklanmıştır.

Daha sonra, örnekleme dahilindeki 6 Anadolu Lisesinde görevli olan 25 tarih öğretmeninden mülakat çalışmasına katılmayı kabul eden 12'siyle yarı yapılandırılmış mülakat tekniğine uygun olarak beş ana soru çerçevesinde mülakat yapılmıştır. Mülakatta öğretmenlerin sınav sorusu hazırlarken nelere dikkat ettikleri, hangi bilişsel seviyede soru hazırlamayı tercih ettikleri, genelde öğretimsel hedeflerin aşamalı sınıflandırılması özelde ise Bloom Taksonomisi hakkındaki bilgi ve düşünceleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Mülakatta kullanılan sorular Çolak'ın (2008) çalışmasında kullandığı sorular temel alınarak uzman görüşüne uygun olarak yeniden düzenlenmiştir.

4. BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın problem durumunun açıklanabilmesi için elde edilen bulgulara ve bu bulgulara ilişkin tablolara yer verilmiştir. Doküman incelemesi ve mülakattan elde edilen bulgular iki ayrı başlık altında ve bulguların anlaşılabilirliğini artırmak için alt problemler çerçevesinde açıklanmıştır.

4. 1. Doküman İncelenmesinden Elde Edilen Bulgular

Birinci ve ikinci alt problemlerle bağlantılı olarak tarih öğretmenlerinin sınavlarda sordukları soruların Bloom Taksonomisi'nin bilişsel alan basamaklarına göre dağılımı sayısal ve oransal olarak verilmiştir.

Tablo 5. Tüm Soruların Bloom Taksonomisi'nin Bilişsel Basamaklarına Göre Dağılımı

| Bilişsel Basamak | f | % | Bilişsel Seviye | Toplam | |
|------------------|------|-------|-------------------------------------|--------|-------|
| | | | | f | % |
| Bilgi | 821 | 55,40 | Alt Düzey Bilişsel Basamaklar | 1303 | 87,92 |
| Kavrama | 472 | 31,85 | | | |
| Uygulama | 10 | 0,67 | | | |
| Analiz | 135 | 9,11 | Üst Düzey Bilişsel Basamaklar | 179 | 12,08 |
| Sentez | 7 | 0,47 | | | |
| Değerlendirme | 37 | 2,50 | | | |
| Toplam | 1482 | 100 | | 1482 | 100 |

6 Anadolu Lisesinden toplanan 1482 adet tarih dersi sınav sorusunun tamamı Bloom Taksonomisi'nin bilişsel alan basamaklarına göre değerlendirildiğinde; %55,40 ile en fazla sorunun bilgi basamağında yer aldığı, bunu %31,85 ile kavrama basamağındaki soruların takip ettiği görülmektedir. Analiz basamağındaki soruların oranı %9,11 olurken, bunu sırasıyla değerlendirme (%2,50), uygulama (%0,67) ve sentez (%0,47) basamağındaki sorular izlemiştir. Sonuç olarak; tüm soruların %87,92'i (1303 soru) alt düzey bilişsel basamaklardaki becerileri ölçmeye uygun olarak hazırlanırken tüm soruların %12,08'i üst düzey bilişsel basamaklardaki becerileri ölçecek nitelikte hazırlanmıştır.

Liselerin her birine ait sınav sorularının Bloom Taksonomisi'nin bilişsel alan basamaklarına göre dağılımı bilişsel basamakların her birinde ayrı ayrı tablolaştırılarak açıklanmıştır

Tablo 6. Bilgi Basamağındaki Soruların Liselere Göre Dağılımı

| Okullar (Lise) | AL 1 | | AL 2 | | AL 3 | | AL 4 | | AL 5 | | AL 6 | |
|-------------------|------|-------|------|-------|------|-------|------|-------|------|-------|------|-------|
| | f | % | f | % | f | % | f | % | f | % | f | % |
| Bilişsel Basamak | | | | | | | | | | | | |
| Bilgi | 229 | 71,12 | 174 | 63,74 | 103 | 42,92 | 141 | 58,02 | 76 | 35,51 | 98 | 51,58 |

AL: Anadolu Lisesi

Örnekleme içindeki Anadolu Liseleri arasında bilgi basamağında soruların en fazla tercih edildiği okul %71,12 oranıyla Anadolu Lisesi 1'dir. Bu okulu %63,74 ile Anadolu Lisesi 2, %58,02 ile Anadolu Lisesi 4, %51,58 ile Anadolu Lisesi 6, %42,92 ile Anadolu Lisesi 3 ve %35,51 ile Anadolu Lisesi 5 takip etmiştir.

Tablo 7. Kavrama Basamağındaki Soruların Liselere Göre Dağılımı

| Okullar (Lise) | AL 1 | | AL 2 | | AL 3 | | AL 4 | | AL 5 | | AL 6 | |
|-------------------|------|------|------|-------|------|-------|------|-------|------|-------|------|-------|
| | f | % | f | % | f | % | f | % | f | % | f | % |
| Bilişsel Basamak | | | | | | | | | | | | |
| Kavrama | 32 | 9,94 | 82 | 30,04 | 110 | 45,83 | 85 | 34,98 | 90 | 42,06 | 73 | 38,42 |

Kavrama basamağında hazırlanan soruların en fazla tercih edildiği lise %45,83 oranıyla Anadolu Lisesi 3 olmuştur. %42,06 oranıyla Anadolu Lisesi 5, %38,42 oranıyla Anadolu Lisesi 6, %34,98 oranıyla Anadolu Lisesi 4, %30,04 oranıyla Anadolu Lisesi 2 ve 9,94 oranıyla Anadolu Lisesi 1 kavrama basamağında soru hazırlayan okul olmuştur. Tüm Anadolu Liselerinde bilgi ve kavrama basamağındaki sorular yüksek oranda tercih edildiği anlaşılmaktadır.

Tablo 8. Uygulama Basamağındaki Soruların Liselere Göre Dağılımı

| Okullar (Lise) | AL 1 | | AL 2 | | AL 3 | | AL 4 | | AL 5 | | AL 6 | |
|-------------------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| | f | % | f | % | f | % | f | % | f | % | f | % |
| Bilişsel Basamak | | | | | | | | | | | | |
| Uygulama | 8 | 2,48 | 2 | 0,73 | 0 | 0,00 | 0 | 0,00 | 0 | 0,00 | 0 | 0,00 |

Uygulama basamağında sadece Anadolu Lisesi 1’de 8 soru (%2,48) ve Anadolu Lisesi 2’de 2 soru (%0,73) kullanılmıştır. Bu iki lise dışında diğer liselerde uygulama basamağında soru hazırlanmamıştır.

Tablo 9. Analiz Basamağındaki Soruların Liselere Göre Dağılımı

| Okullar (Lise) | AL 1 | | AL 2 | | AL 3 | | AL 4 | | AL 5 | | AL 6 | |
|-------------------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|-------|------|-------|
| | f | % | F | % | f | % | f | % | f | % | f | % |
| Bilişsel Basamak | | | | | | | | | | | | |
| Analiz | 27 | 8,39 | 10 | 3,66 | 23 | 9,58 | 13 | 5,35 | 43 | 20,09 | 19 | 10,00 |

Analiz basamağındaki soruların en yüksek orana sahip olduğu okul Anadolu Lisesi 5 (%20,09) olmuştur. Bu liseyi sırasıyla Anadolu Lisesi 6 (%10,00), Anadolu Lisesi 3 (%9,58), Anadolu Lisesi 1 (%8,39) ve Anadolu Lisesi 2 takip etmiştir.

Tablo 10. Sentez Basamağındaki Soruların Liselere Göre Dağılımı

| Okullar (Lise) | AL 1 | | AL 2 | | AL 3 | | AL 4 | | AL 5 | | AL 6 | |
|-------------------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| | f | % | f | % | f | % | f | % | f | % | f | % |
| Bilişsel Basamak | | | | | | | | | | | | |
| Sentez | 0 | 0,00 | 0 | 0,00 | 0 | 0,00 | 2 | 0,82 | 5 | 2,34 | 0 | 0,00 |

Sentez basamağında ise Anadolu Lisesi 5 (%2,34) ve Anadolu Lisesi 4 (%0,82) dışında diğer liselerde soru sorulmazken sentez basamağında sorulan soruların toplam oranı sadece %3,16 olmuştur.

Tablo 11. Değerlendirme Basamağındaki Soruların Liselere Göre Dağılımı

| Okullar (Lise) | AL 1 | | AL 2 | | AL 3 | | AL 4 | | AL 5 | | AL 6 | |
|-------------------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| | f | % | f | % | f | % | f | % | f | % | f | % |
| Bilişsel Basamak | | | | | | | | | | | | |
| Değerlendirme | 26 | 8,07 | 5 | 1,83 | 4 | 1,67 | 2 | 0,82 | 0 | 0,00 | 0 | 0,00 |

Değerlendirme basamağında en fazla soru sorulan okul %8,07 oranıyla Anadolu Lisesi 1’dir. Anadolu Lisesi 2 %1,83, Anadolu Lisesi 3 1,67 ve Anadolu Lisesi 4 0,82 oranıyla sıralanmıştır. Anadolu Lisesi 5 ve Anadolu Lisesi 6’da değerlendirme düzeyinde soru kullanılmamıştır.

Örnekleme dahil olan Anadolu Liselerinin tarih dersleri sınavlarında kullanılan sorular alt düzey ve üst düzey bilişsel becerileri destekleme nitelikleri açısından değerlendirildiğinde; tüm Anadolu Liselerinde alt düzey düşünme becerilerini destekleyen nitelikte soruların tercih edildiği görülmüştür. Alt düzey düşünme becerilerini destekleyen soruların en yüksek oranda kullanıldığı okul % 94,51 oranıyla Anadolu Lisesi 2 olmuştur. Bu okulu %93,00 oranıyla Anadolu Lisesi 4, %90,00 oranıyla Anadolu Lisesi 6, %88,75 oranıyla Anadolu Lisesi 3, %83,54 oranıyla Anadolu Lisesi 1 ve %77,57 oranıyla Anadolu Lisesi 5 takip etmiştir. Üst düzey becerileri ölçen soruların kullanımı değerlendirildiğinde ise %22,43 oranıyla üst düzey soruların en fazla tercih edildiği okul Anadolu Lisesi 5 olmuştur. Üst düzey sorular Anadolu Lisesi 1'de %16,46 oranıyla, Anadolu Lisesi 3'de %11,25 oranıyla, Anadolu Lisesi 6'da %10 oranıyla, Anadolu Lisesi 4 %7,00 oranıyla ve Anadolu Lisesi 2'de 5,49 oranıyla kullanılmıştır. Anadolu Lisesi 6'da sentez ve değerlendirme basamaklarında soru hiç tercih edilmemiştir.

Tarih öğretmenlerinin sınavlarda sordukları soruların türleri sayısal ve oransal dağılımı şu şekildedir:

Tablo 12. Tüm Soruların, Soru Türlerine ve Liselere Göre Dağılımı

| Okullar | Soru Türü | Çoktan Seçmeli | | Doğru Yanlış | | Kısa Cevap | | Eşleştirme | | Yazılı | |
|------------------|-----------|----------------|-------|--------------|-------|------------|-------|------------|------|--------|-------|
| | | f | % | F | % | f | % | f | % | f | % |
| Anadolu Lisesi 1 | | 149 | 46,27 | 43 | 13,35 | 69 | 21,43 | 8 | 2,48 | 53 | 16,46 |
| Anadolu Lisesi 2 | | 144 | 52,75 | 20 | 7,33 | 54 | 19,78 | 19 | 6,96 | 36 | 13,19 |
| Anadolu Lisesi 3 | | 201 | 83,75 | 2 | 0,83 | 4 | 1,67 | 0 | 0 | 33 | 13,75 |
| Anadolu Lisesi 4 | | 55 | 22,63 | 40 | 16,46 | 59 | 24,28 | 5 | 2,06 | 84 | 34,57 |
| Anadolu Lisesi 5 | | 130 | 60,75 | 10 | 4,67 | 17 | 7,94 | 5 | 2,34 | 52 | 24,30 |
| Anadolu Lisesi 6 | | 0 | 0 | 0 | 0 | 33 | 17,37 | 0 | 0 | 157 | 82,63 |
| Toplam | | 679 | 45,82 | 115 | 7,76 | 236 | 15,92 | 37 | 2,50 | 415 | 28,00 |

Tüm soruların soru türlerine göre dağılımı tablosu incelendiğinde; çoktan seçmeli soruların en yüksek oranda tercih edildiği okul Anadolu Lisesi 3 (%83,75) olmuştur. Bu okulun ardından Anadolu Lisesi 5 (%60,75), Anadolu Lisesi 2 (%52,75), Anadolu Lisesi 1 (%46,27) ve Anadolu Lisesi 4 (%22,63) gelmiştir. Anadolu Lisesi 6'da ise çoktan seçmeli sorular hiç tercih edilmemiştir. Doğru yanlış sorularının en fazla tercih edildiği okul Anadolu Lisesi 4 olmuştur. Bu okulu %13,35 oranıyla Anadolu Lisesi 1, %7,33 oranıyla Anadolu Lisesi 2, %4,67 oranıyla Anadolu Lisesi 5 ve %0,83 oranıyla Anadolu Lisesi 3 takip etmiştir. Anadolu Lisesi 6'da ise doğru yanlış soruları hiç tercih edilmemiştir. Kısa

cevaplı soruların en fazla kullanıldığı okul %24,28 oranıyla Anadolu Lisesi 4 olmuştur. Bu okulu Anadolu Lisesi 1 (%21,43), Anadolu Lisesi 2 (%19,78), Anadolu Lisesi 6 (%17,37), Anadolu Lisesi 5 (%7,94) takip ederken kısa cevaplı soruların en az tercih edildiği okul %1,67 oranıyla Anadolu Lisesi 3 olmuştur. Eşleştirme sorularının en fazla tercih edildiği okul %6,96 ile Anadolu Lisesi 2 olurken bu okulu sırasıyla Anadolu Lisesi 1 (%2,48), Anadolu Lisesi 5 (%2,34) ve Anadolu Lisesi 4 (%2,06) takip etmiştir. Anadolu Lisesi 6 ve Anadolu Lisesi 3 de eşleştirme soruları hiç kullanılmamıştır. Yazılı sorularının kullanılma değerleri ise şu şekildedir: Anadolu Lisesi 6 %82,63; Anadolu Lisesi 4 %34,57; Anadolu Lisesi 5 %4,30; Anadolu Lisesi 1%16,46; Anadolu Lisesi 3 %13,75 ve Anadolu Lisesi 2 %13,19'dur. Genel değerlendirme yapıldığında ise en yüksek oranda (%45,82) çoktan seçmeli sorular kullanılırken diğer soru türlerinin kullanılma oranları ise yazılı sorular %28, kısa cevaplı sorular %15,92, doğru yanlış %7,76 ve eşleştirme soruları %2,50 şeklinde olmuştur.

Tarih öğretmenlerinin sınavlarda sordukları soru türlerinin, Bloom Taksonomisi'nin bilişsel alan basamaklarına göre dağılımı sayısal ve oransal olarak verilmiş, bilişsel basamakların her birinde yer alan soruların dağılımı ayrı ayrı tablolaştırılarak açıklanmıştır.

Tablo 13. Bilgi Basamağındaki Soruların Soru Türlerinin Göre Dağılımı

| Bilişsel Basamak | Soru Türü | Çoktan Seçmeli | | Doğru Yanlış | | Kısa Cevap | | Eşleştirme | | Yazılı | | Toplam | |
|------------------|-----------|----------------|-------|--------------|-------|------------|-------|------------|------|--------|-------|--------|--------|
| | | f | % | f | % | f | % | F | % | f | % | f | % |
| Bilgi | | 276 | 33,62 | 115 | 14,01 | 229 | 27,89 | 37 | 4,51 | 164 | 19,98 | 821 | 100,00 |

Bilgi basamağında sorulan soruların %33,62'i çoktan seçmeli, %27,89'u kısa cevap, %19,98'i yazılı sınav, %14,01'i doğru-yanlış ve %4,51'i eşleştirme türünde sorulmuştur.

Tablo 14. Kavrama Basamağındaki Soruların Soru Türlerine Göre Dağılımı

| Bilişsel Basamak | Soru Türü | Çoktan Seçmeli | | Doğru Yanlış | | Kısa Cevap | | Eşleştirme | | Yazılı | | Toplam | |
|------------------|-----------|----------------|-------|--------------|------|------------|------|------------|------|--------|-------|--------|--------|
| | | f | % | f | % | f | % | F | % | f | % | f | % |
| Kavrama | | 277 | 58,69 | 0 | 0,00 | 7 | 1,48 | 0 | 0,00 | 188 | 39,83 | 472 | 100,00 |

Kavrama basamağındaki soruların % 58,69'u çoktan seçmeli, %39,83'ü yazılı sınav %1,48'i kısa cevap türünde hazırlanmış, kavrama basamağında eşleştirme ve doğru-yanlış türünde soru hazırlanmamıştır.

Tablo 15. Uygulama Basamağındaki Soruların Soru Türlerine Göre Dağılımı

| Bilişsel Basamak | Soru Türü | Çoktan Seçmeli | | Doğru Yanlış | | Kısa Cevap | | Eşleştirme | | Yazılı | | Toplam | |
|------------------|-----------|----------------|-------|--------------|------|------------|------|------------|------|--------|-------|--------|--------|
| | | f | % | f | % | f | % | F | % | f | % | f | % |
| Uygulama | | 7 | 70,00 | 0 | 0,00 | 0 | 0,00 | 0 | 0,00 | 3 | 30,00 | 10 | 100,00 |

Uygulama basamağında toplamda sadece 10 soru soru sorulurken bu sorular çoktan seçmeli ve yazılı sınav türünde soru hazırlanmıştır. Bu basamaktaki soruların %70'i çoktan seçmeli ve %30'u yazılı sınav türünde sorulmuştur.

Tablo 16. Analiz Basamağındaki Soruların Soru Türlerine Göre Dağılımı

| Bilişsel Basamak | Soru Türü | Çoktan Seçmeli | | Doğru Yanlış | | Kısa Cevap | | Eşleştirme | | Yazılı | | Toplam | |
|------------------|-----------|----------------|-------|--------------|------|------------|------|------------|------|--------|-------|--------|--------|
| | | f | % | f | % | f | % | F | % | f | % | f | % |
| Analiz | | 99 | 73,33 | 0 | 0,00 | 0 | 0,00 | 0 | 0,00 | 36 | 26,67 | 135 | 100,00 |

Analiz basamağında sorulan soruların %73,33'ü çoktan seçmeli ve % 26,67'si yazılı sınav türünde hazırlanmış, bu basamakta doğru-yanlış, kısa cevap ve eşleştirme sorusu sorulmamıştır.

Tablo 17. Sentez Basamağındaki Soruların Soru Türlerine Göre Dağılımı

| Bilişsel Basamak | Soru Türü | Çoktan Seçmeli | | Doğru Yanlış | | Kısa Cevap | | Eşleştirme | | Yazılı | | Toplam | |
|------------------|-----------|----------------|-------|--------------|------|------------|------|------------|------|--------|-------|--------|--------|
| | | f | % | f | % | f | % | F | % | f | % | f | % |
| Sentez | | 4 | 57,14 | 0 | 0,00 | 0 | 0,00 | 0 | 0,00 | 3 | 42,86 | 7 | 100,00 |

Sentez basamağındaki sorulan toplam 7 sorunun %57,14'ü (4 soru) çoktan seçmeli, %42,86'sı (3 soru) yazılı sınav türünde hazırlanmıştır. Bu basamakta doğru-yanlış, kısa cevap ve eşleştirme türünde soru sorulmamıştır.

Tablo 18. Değerlendirme Basamağındaki Soruların Soru Türlerine Göre Dağılımı

| Bilişsel Basamak | Soru Türü | Çoktan Seçmeli | | Doğru Yanlış | | Kısa Cevap | | Eşleştirme | | Yazılı | | Toplam | |
|------------------|-----------|----------------|-------|--------------|------|------------|------|------------|------|--------|-------|--------|--------|
| | | f | % | f | % | f | % | F | % | f | % | f | % |
| Değerlendirme | | 16 | 43,24 | 0 | 0,00 | 0 | 0,00 | 0 | 0,00 | 21 | 56,76 | 37 | 100,00 |

Değerlendirme basamağında sorulan toplam 37 sorunun %43,24'ü çoktan seçmeli ve 56,76'sı yazılı sınav türünde hazırlanırken değerlendirme basamağında doğru-yanlış, kısa cevap ve eşleştirme sınav türünde soru hazırlanmamıştır.

Soru türlerinin Bloom Taksonomisi'nin bilişsel basamaklarına göre dağılımına genel olarak bakıldığında uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme basamaklarında doğru-yanlış kısa cevap ve eşleştirme sorusu sorulmadığı, üst düzey bilişsel basamaklarda en fazla sorunun çoktan seçmeli sınav türünde hazırlandığı görülmektedir.

4. 2. Mülakattan Elde Edilen Bulgular

Araştırmanın örneklemine dahil olan 6 liseden 5'inde görevli tarih öğretmenleri ile yarı yapılandırılmış mülakat tekniği kullanılarak araştırma problemi ile ilgili bulgular toplanmıştır. Mülakata katılan 12 tarih öğretmenine 5 başlıkta sorularak, öğretmenlerin ölçme-değerlendirme konusundaki bilgi ve düşünceleri alınmış, özelde ise Bloom Taksonomisi, bilişsel basamakları ve etkili soru sorma konusundaki bilgi ve düşünceleri belirlenmeye çalışılmıştır.

Ölçme-değerlendirme süreci öğretim programlarının (müfredatın) dört ana bölümünden biri olup, öğretim programında ortaya konulan hedeflerin ve genel olarak ta öğretim programının kendisinin ne ölçüde başarılı olduğunun belirlendiği basamaktır. Bu nedenle sınavlarda sorulan soruların öğretim programında yer alan kazanımlar ve becerilerle örtüşmesi gerekmektedir. Öğrencilerin öğretim programında yer alan kazanımları ne ölçüde başardığı, becerileri ne kadarını edinebildiği ölçme değerlendirme basamağında belirlenmektedir. Bu basamakta elde edilen dönütlere göre öğretim programları revize edilmekte veya tamamen değiştirilebilmektedir.

Sınav soruları ile ilgili diğer bir nokta ise bu sorularla öğrencilerin kazanım ve becerileri ne kadar başarabildiğini de belirleyecek nitelikte hazırlanmış olmasıdır. Başka bir önemli hususta ölçülecek kazanıma en uygun soru türünün seçilmesidir (Çolak, 2008). Öğretmenlerin doğru-yanlış ve eşleştirme sorularının alt düzey bilişsel basamaklardaki kazanımları ölçmeye daha uygun olduğunu, üst düzey bilişsel basamaklardaki kazanımları ölçmek için ise yazılı ve çoktan seçmeli soruların daha elverişli olduğunu bilerek buna göre soru türünü belirlemesi gerekmektedir.

Ayrıca sınav soruları hazırlanırken öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri dikkate alınmalı, soruların zorluk derecesine de dikkat edilmelidir. Sorular sınıf ortalamasına hitap etmeli, hiçbir öğrencinin yapamayacağı kadar zor veya hepsinin yapabileceği kadar kolay olmamalıdır (Çolak, 2008).

Mülakata katılan öğretmenlere ilk olarak “tarih derslerinde sınav sorularını hazırlarken nelere dikkat ettikleri” sorulmuştur. Bu soruya verilen cevaplara bakıldığında 8 öğretmen konuların öğretim programındaki ağırlığına, 7 öğretmen öğretim programı ve kazanımlara, 6 öğretmen öğrencilerin seviyesine, 3 öğretmen öğrencilerin yorum yazabileceği sorular olmasına dikkat ettiğini belirtirken 9 öğretmen ise soruların açık ve anlaşılır olmasına dikkat ettiğini ifade etmiştir.

Ö10 öğrenci seviyesi ile ilgili olarak “...soruları hazırlarken öğrencilerin seviyesi önemli bir sorun oluyor, her öğrencinin cevaplayabileceği sorular sormak zorunda kalıyoruz...” şeklinde açıklama yaparken;

Ö9 “... sınıfın genel durumu soru sorarken dikkat ettiğimiz önemli bir nokta oluyor...” demiştir.

İlk soruya en kapsamlı cevabı veren Ö1 “...sınavlarda soruları hazırlarken kazanımların yanı sıra öğretim programında yer alan becerilere dikkat ediyorum... Tarih dersi yazılı sınavlarını eleştirel ve yaratıcı düşünme, araştırma, sorgulama, problem çözme becerilerini ölçecek nitelikte hazırlarım...” demiştir. Bu cevap Ö1’in sorularını hazırlarken tarih öğretiminin hikayeleme ötesine geçmesi gerektiğinin bilincinde olduğunu göstermektedir.

“İyi bir sınav sorusunun özellikleri neler olmalıdır?” şeklinde sorulan ikinci soruya verilen cevaplarda öğretmenler genel olarak kendilerinin hazırladıkları sınavları odak noktasına alarak cevap verdikleri gözlenmiştir. 7 öğretme açık ve anlaşılır olmasına, 6 öğretmen kazanımları esas almasına, 4 öğretmen basitten karmaşığa-kolaydan zora olmasına, 4 öğretmende herkesin yapabileceği sorular olmasına dikkat ettiğini söylemiştir.

En dikkat çekici cevabı ise Ö6 vermiştir: “...düşünmeye, yoruma... açık olmamasına...” şeklinde cevap vermiştir. Ö1’de “...Ne düşünüyorsunuz? Fikriniz ne? Gibi ifadelerden kaçınılmalıdır” cevabı ile hazırladığı soruların öğrencileri düşünmeye ve fikirlerini ifade etmeye yöneltmeyecek şekilde hazırladığını belirtmiştir.

Oysa sorular düşünmeyi harekete geçirerek, eleştiri yapabilme, yaratıcı ve farklı düşünebilme gibi özellikleri ortaya çıkarabilecek nitelikte olmalıdır. Bilişsel olarak bilgi ve kavrama (hatırlama) düzeyindeki sorular öğrencilerde zihinsel aktivitelerin gelişmesine katkı sağlayamayan sıradan, etkisiz sorulardır. Oysa olaylar ve olgular arasındaki ilişkileri fark ederek yorumlamayı, eleştirebilmeyi ve farklı düşünebilmeyi gerektiren etkili sorular üst düzey olarak nitelendirilebilir. Basit, beyin aktivitelerini harekete geçirmeyen sorular öğrencilerde zihinsel gelişimi desteklememektedir. İnsan beynini yoran, analiz ve sentez yapmayı gerektiren üst düzey karmaşık soruların ve yaşantıların beyni geliştirdiği bilinmektedir. Bu şekilde öğrencilerin beyin aktivitelerini harekete geçiren etkili sorular üst düzey sorular olarak kabul edilmektedir.

Dördüncü alt problemle bağlantılı olarak öğretmenlere üçüncü soru “Sorduğunuz soruların bilişsel seviyesini nasıl belirlersiniz?” şeklinde sorulmuştur. Öğretmenlerin 4’ü öğrenci seviyesini dikkate aldığını belirtirken, 8’i açık uçlu soruları, 2’si ise müfredatta yer alan ölçme değerlendirme kriterlerine göre belirlediğini belirtmiştir. Bu iki öğretmene müfredatta yer alan ölçme değerlendirme kriterlerinin neler olduğu sorulduğunda “...hatırlayamadıklarını” ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin üçüncü soruya verdikleri cevaplar arasında “...faklı zorluk dereceleri”, “...kolaydan zora” ve “...sınav analizleri yaparak” şeklinde cevaplarda bulunmaktadır.

Ö11 “...cevap anahtarı üzerinde aşamalı olarak puanlayıp değerlendirerek” şeklinde cevap vermiştir.

Yine dördüncü alt problemle bağlantılı olarak öğretmenlere mülakat da dördüncü ve beşinci sorular yöneltilmiştir. Dördüncü soru “Sınav sorularının bilişsel seviyelerinin belirlenmesinde kullanılan aşamalı sınıflandırmalar (taksonomi) hakkında düşünceleriniz nelerdir? Üniversite eğitiminizde bu konuda yeterli bilgi aldığınızı düşünüyor musunuz?” şeklinde yöneltilmiş; 3 öğretmen konu hakkında hiçbir fikirleri olmadığını belirtirken, 5 öğretmen basitten zora, 4 öğretmende yakından uzağa doğru sıralandıklarını ifade etmiştir. 3 öğretmen ise taksonomilerin uygulanmasının uzmanlık gerektirdiğini ifade etmiştir. Üniversite eğitiminde taksonomiler konusunda yeterli eğitim aldığını düşünen öğretmen sayısı 3 olurken, 9 öğretmen ise yeterli eğitimi olmadığını belirtmiştir.

Son soru olan 5. soruda ise öğretmenlere “Bloom Taksonomisi hakkındaki düşünceleri” sorulmuştur. Öğretmenlerin 7 tanesi Bloom Taksonomisi hakkında bilgisi olmadığını veya fikir belirtmeyeceğini ifade etmiştir. 3 öğretmen Bloom Taksonomisi’nin ders işleme veya soru sorma yöntemi olduğunu, 3 öğretmen ise konuların basitten karmaşığa doğru sıralanan bir düzen içerisinde ele alan eğitim yaklaşımı olduğunu belirtmiştir.

Ö1 verdiği cevapta yenilenmiş Bloom Taksonomisi’nin basamaklarını sıralamış ve “...öğrencilerin bilgi ve kavrama düzeyini ortaya çıkarmada ve sonuca ulaşmada faydasının olabileceğini...” belirtmiştir.

Ö12 ise “... Bloom Taksonomisi gibi yaklaşımların Türkiye’de uygulanma ihtimali olmadığını...” belirtmesi üzerine kedisine bunun gerekçeleri sorulduğunda “...mevcut öğrenci profilinin yeniliklerin uygulanmasına fırsat vermediğini...” belirtmiştir.

5. TARTIŞMA

Çalışma kapsamında veri toplamak amacıyla doküman analizi ve mülakat teknikleri kullanılarak tarih öğretmenlerinin sınavlarda sordukları soruların bilişsel düzeyi ve öğretmenlerin öğretimsel hedeflerin aşamalı sınıflandırılması (taksonomi), özelde ise Bloom Taksonomisi hakkında genel görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır.

Öğretmenlerin öğrenme ortamlarında ve sınavlarda sordukları nitelikli soruların düşünmeyi ve öğrenmeyi harekete geçirdiği bilinmektedir. Bu bağlamda 6 Anadolu Lisesinden toplanan 1482 sınav sorusunun Bloom Taksonomisi'nin Bilişsel Alan Basamaklarına dağılımı incelendiğinde elde edilen bulgulara göre; sınavlarda sorulan soruların çok yüksek oranda (%87,92) alt düzey bilişsel basamaklarda olduğu görülmüştür. Çolak (2008) tarih dersi sınav sorularını Bloom Taksonomisi'nin bilişsel alanına göre sınıflandıran çalışmasında, tarih öğretmenlerinin sınavlarda sordukları soruların tamamına yakınının alt düzey sorular olduğunu, üst düzey sorulara yeteri kadar yer verilmediği sonucuna ulaşmıştır. Çalışkan (2011) sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğrenci başarısının belirlenmesinde kullandıkları sınav sorularını incelemiş ve sınavlarında yüksek oranda bilgi düzeyindeki soruların kullanıldığı belirtmiştir. Şanlı ve Pınar'ın (2017) Sosyal Bilgiler dersi sınav sorularının yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre inceledikleri çalışmalarında sınav sorularının hatırlama (bilgi) ve anlama (kavrama) basamağında olduğu sonucuna varmışlardır. Yılmaz ve Gazel (2017) Sosyal Bilgiler dersleri işlenirken kullanılan soruların büyük oranda bilgi ve kavrama basamaklarında yer aldığını belirlemiştir. Arseven, Şimşek ve Güden (2016) coğrafya öğretmenlerinin yazılı sınavlarda sordukları soruların yüksek oranda alt düzey bilişsel alana ait olduklarını, üst düzey bilişsel alana ait soruların ise az sayıda tercih edildiğini ortaya koymuştur. Güven ve Aydın (2017) 8. Sınıf Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programında yer alan soruları inceleyen çalışmalarında alt düzey bilişsel basamaklarda olan soru sayısının daha fazla olduğu sonucuna varmışlardır. Ayrıca Kavruk ve Çeçen (2013) Türkçe dersinde sorulan soruların büyük oranda alt düzey becerileri ölçmeye yönelik olduğunu belirtmiştir. Büyükalın-Filiz ve Delal-Turan'ın (2018) çalışmasında ise üst düzey bilişsel basamaklardaki sorulara çok az yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmanın neticesinde ulaşılan bulguların, farklı araştırmalarda elde edilen bulgularla örtüştüğü görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin sınavlarda sordukları soruların yüksek oranda bilgi ve kavrama düzeyinde olduğu ve zihinsel süreç olarak da ezber ve hatırlama ile sınırlı olduğunu ortaya koymaktadır. Ezber ve hatırlamaya dayalı öğrenmeler büyük oranda unutulurken, bunun tam tersine düşünmeyi harekete geçiren sorular yoluyla

öğrenme, daha kalıcı olmaktadır. Bu durum eğitim sistemimizin sorgulayan, yaratıcı düşünebilen, problem çözen ve eleştirel bakabilen insan yetiştirmede yetersiz kaldığını göstermektedir. Özden (2005) eğitim sistemlerinin düşünmeyi öğretememesi, girişkenlik becerisini verememesi ve rekabet gücü yüksek insanlar yetiştirememesi nedeniyle yetersiz kaldığını belirtmektedir. Yine yapılan araştırmalar görevdeki öğretmenlerin yanı sıra öğretmen adaylarının da düşünmeyi harekete geçiren üst düzey soru sorma konusunda yeterli donanıma sahip olmadığını ortaya koymaktadır (Aydemir ve Çiftçi, 2008; Yeşilyurt, 2012).

Araştırmadan elde edilen diğer bir bulguda tarih dersi sınavlarında en fazla bilgi ve kavrama basamağındaki sorular tercih edilirken sentez ve uygulama sorularının tercih edilme oranının çok düşük olduğudur. Akpınar'ın (2003) 1298 lise coğrafya sorusunu incelediği çalışmasında; soruların büyük bir kısmının bilgi ve kavrama basamağındaki kazanımları ölçtüğünü, sentez ve değerlendirme basamağındaki kazanımları ölçen sorulara çok az rastlandığını belirtmiştir. Çalışma bu yönüyle de önceki araştırma bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Araştırmanın olumlu sonuçlarından biri analiz, sentez ve değerlendirme basamağında yer alan soruların oranı az olmasına rağmen önceki araştırmalara oranla üst düzey bilişsel basamaklarda yer alan soruların oransal olarak artış göstermesidir.

Soru türleri ve bilişsel basamak ilişkisinden elde edilen bulguların sonuçlarına göre; en fazla soru türünün bilgi basamağında, ardından da kavrama basamağında kullanıldığı belirlenmiştir. Soru türleri içinde en fazla çoktan seçmeli sorular tercih edilirken bunu sırasıyla yazılı, kısa cevap, doğru yanlış ve eşleştirme sorularının izlemiştir. Bu sonuçlar, daha önceki bulguların örtüştüğü Çolak'ın (2008) çalışması ile çelişmektedir. Çolak çalışmasında eşleştirmeli soruların hiç kullanılmadığını, en fazla yazılı sınav türünün tercih edildiğini ortaya koymuştur. Çoktan seçmeli ve yazılı sınavların en fazla kullanıldığı Anadolu Lisesi 3'de sorular yüksek oranda bilgi ve kavrama basamağında hazırlanmıştır. Çoktan seçmeli sınavlar, yazılı sınavlar gibi üst düzey bilişsel becerilerin ölçülmesine fırsat sağlamasına rağmen, yazılı ve çoktan seçmeli soruların büyük oranda kavrama ve bilgi düzeyinde hazırlanmış olması, öğretmenlerin üst düzey bilişsel becerilerin ölçülebilmesi için soruların nasıl kullanılacağı konusunda bilgilerinin yeterli olmadığı şeklinde yorumlanmıştır. Mülakattan elde edilen bulgularda bu yorumu destekler niteliktedir. Aydemir ve Çiftçi'nin 2008 yılında, Yeşilyurt'un 2012 yılında öğretmen adaylarının soru hazırlama yeterliklerini inceleyen çalışmaları da öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirme okur-yazarlık düzeylerinin düşük olduğunu tespit etmiştir. Bu iki çalışmanın sonuçları da elde edilen sonuçlarla uyum göstermektedir.

Soru türleri ve bilişsel basamak ilişkisinden elde edilen diğer bir bulguda doğru-yanlış ve eşleştirme sorularının tamamının bilgi basamağında hazırlanmış olmasıdır. Kısa cevaplı sorular ise çok yüksek oranda bilgi basamağında hazırlanmıştır. Bu sonuçlar Kiriş'in 2009'da yaptığı çalışma ile paralellik göstermektedir. Kısa cevap ve eşleştirme sorularının en fazla kullanıldığı Anadolu Lisesi 2 ve Anadolu Lisesi 4, aynı zamanda bilgi ve kavrama basamağında en yüksek oranda sorunun kullanıldığı okullar olmuştur. Doğru-yanlış ve eşleştirme soruları doğaları gereği alt düzey bilişsel becerilerin ölçülmesine daha uygun olmaları ve doğru-yanlış sorularının iki seçenektan birini tercih etme olanağı vermesi, şans faktörünün ölçme sonuçlarını etkilemesine ve güvenirliliğin düşük olmasına sebebiyet vermesinin yanı sıra bu soru türünün üst düzey bilişsel becerilerin ölçülmesine uygun olmadığını da ortaya koymaktadır.

Bulgular bir bütün olarak değerlendirildiğinde; öğretmenlerin genel olarak ölçme-değerlendirme konusunda yeterli düzede bilgi sahibi olmadıkları sonucuna varılmıştır. Bu sonuçla bağlantılı olarak öğretmenlerin öğretimsel hedeflerin aşamalı sınıflandırması ve bu sınıflandırmalara uygun olarak soru hazırlama alanlarında da yeterli eğitimlerinin olmadığı anlaşılmıştır. Bu sonuçlar Çolak'ın (2008) çalışmasının sonuçlarıyla örtüşmektedir. Öğretmenlerin üst düzey bilişsel becerileri ölçmeye uygun çoktan seçmeli ve yazılı sorularını yüksek oranda kullanmalarına rağmen hazırladıkları soruların sırasıyla bilgi, kavrama, analiz, değerlendirme, uygulama ve sentez basamaklarında oldukları görülmüştür. Sonuç olarak öğretmenlerin tarih dersi sınavlarında büyük oranda alt düzey bilişsel becerileri ölçtüklerini, üst düzey bilişsel becerilerin ölçülmesine yönelik çalışmaların yetersiz kaldığı değerlendirilmektedir. Bu değerlendirmeyle bağlantılı olarak tarih derslerinde ezber ve hatırlamaya dayalı bir öğretim yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç Candeğer'in (2016) ve Şimşek'in (2008) lise tarih ders kitaplarında yer alan soruları inceleyen çalışmaları ile uyumludur. Candeğer ve Şimşek farklı çalışmalarında tarih ders kitaplarındaki soruların büyük oranda bilgi ve yanıltıcı kavrama (hatırlama) soruları olduğunu ve soruların yüksek bir oranda alt düzey bilişsel basamaklarda yer aldığı sonucuna ulaşmıştır.

6. SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu çalışmada tarih öğretmenlerinin sınavlarda sordukları soruların Bloom Taksonomisi'nin bilişsel alan basamaklarına sınıflandırılması amaçlanmıştır. Araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın problemi çerçevesinde ulaşılan sonuçlar ve bunlara bağlı olarak getirilen önerilere yer verilecektir.

6. 1. Sonuçlar

Araştırmada ulaşılan en önemli sonuç; tarih öğretmenlerinin, tarih dersi sınavlarında sordukları soruların yüksek oranda alt düzey bilişsel basamaklardaki becerileri ölçtüğü, üst düzey bilişsel basamakları ölçen soruların az sayıda olduğudur. Bu sonuçla bağlantılı olarak ulaşılan bir diğer sonuçta tarih dersi sınav sorularının bilgi ve kavrama düzeyinde hazırlandığı, ezber ve hatırlama becerilerini ölçtüğüdür.

Araştırmada ulaşılan sonuçlardan bir diğeri de öğretmenlerin genel olarak ölçme değerlendirme konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıklarıdır. Yine araştırma neticesinde öğretmenlerin bilişsel basamaklardaki becerilerin ölçülebilmesi için soruların nasıl kullanılacağı konusunda bilgilerinin de yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır

Araştırmada elde edilen bulgulara göre ulaşılan bir diğer sonuçta, öğretmenlerin soruların bilişsel seviyelerinin belirlenmesinde kullanılan taksonomiler ve Bloom Taksonomisi konusunda bilgi sahibi olmadıklarıdır.

6. 2. Öneriler

6. 2. 1. Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler

Çalışmada ulaşılan sonuçlara bağlı olarak getirilen öneriler şunlardır:

- Lise tarih dersi sınavlarında, öğrencilerin üst düzey bilişsel basamaklardaki zihinsel becerileri ölçecek sorular sorulmalıdır.
- Tarih öğretmenlerine ve öğretmen adaylarına üst düzey bilişsel basamaklarda nasıl soru hazırlanacağı hususunda eğitim verilmelidir.
- Tarih öğretmenlerine ölçme-değerlendirme konusunda eğitim verilmelidir.
- Öğretmenlere ve öğretmen adaylarına, soruların bilişsel seviyelerinin belirlenmesinde kullanılan taksonomiler konusunda eğitim verilmelidir.

- Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan EBA (Eğitim Bilişim Ağı) gibi sanal platformlarda daha fazla soru örneğinin bulunması ve bu soruların bilişsel basamakların ölçülmesinde nasıl kullanılacağını açıklayan görsel içeriklerin paylaşılması gerekmektedir.
- Öğretmenlerin farklı soru türlerini kullanarak, tüm bilişsel basamaklardaki becerileri ölçecek sorular hazırlamalarına yardımcı olmak üzere yazılımlar geliştirilmelidir.

6. 2. 2. İleride Yapılacak Araştırmalara Dayalı Öneriler

- İleride yapılacak araştırmalarda farklı okul türlerinin araştırmaya dahil edilmesi okul türlerine göre karşılaştırma yapılması olanağı sağlayabilir.
- Milli Eğitim Bakanlığı ve Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi tarafından yapılan merkezi sınavların araştırmaya dahil edilmesi daha işlevsel sonuçlar elde edilmesine imkan sağlayabilir.

7. KAYNAKLAR

- Ada, Ş. ve Keskinliç, K. (2006). Eğitim bilimine giriş. Ş. Erçetin ve N. Tozlu (Ed.), *Eğitim temel kavramları* içinde (s.1-15). Ankara: Hegem Yayınları.
- Akbıyık, C. ve Seferoğlu, S. S. (2006). Eleştirel düşünme eğilimleri ve akademik başarı. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(32), 90-99.
- Akpınar, E. (2003). Ortaöğretim coğrafya dersleri yazılı sınav sorularının bilişsel düzeyleri. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi* 5(1), 13-21.
- Akyıldız, S. (2009). Ölçmede temel kavramlar ve kavramlar arası ilişkiler. S. Çepni ve S. Akyıldız (Ed.), *Ölçme ve değerlendirme* içinde (s. 11-27). Trabzon: Celepler Matbaacılık.
- Anderson, L., Krathwohl D., Airasian P., Cruikshank K., Mayer R., Pintrih P., Raths J. and Wittrock M. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's Taxonomy of educational objectives*. New York: Addison Wesley Longman Inc.
- Arastaman, G., Öztürk Fidan, İ. ve Fidan, T. (2018). Nitel araştırmada geçerlik ve güvenilirlik: Kuramsal bir inceleme. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 37-75.
- Arseven, A., Şimşek, U. ve Güden, M. (2016). Coğrafya dersi yazılı sınav sorularının yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre analizi. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 40(1), 243-258.
- Atılgan, H. (2007). Doğru-yanlış testleri. H. Atılgan (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* içinde (s. 203-222). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Aydoğan, A. (2008). *Lise giriş sınavları (LGS-OKS) coğrafya sorularının bilişsel alan basamaklarına göre değerlendirilmesi (2003 -2007)* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aydemir, Y. ve Çiftçi, Ö. (2008). Edebiyat öğretmeni adaylarının soru sorma becerileri üzerine bir araştırma (Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi örneği). *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 103-115.
- Ayvacı, H. Ş. ve Şahin, Ç. (2009). Fen bilgisi öğretmenlerinin ders sürecinde ve yazılı sınavlarda sordukları soruların bilişsel seviyelerinin karşılaştırılması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 441-455.
- Azrak, Y. (2017). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirme okur-yazarlık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ömer Halisdemir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.

- Bahar, M., Nartgün, Z., Durmuş, S. ve Bıçak, B. (2006). *Geleneksel-alternatif ölçme ve değerlendirme öğretmen el kitabı*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Baki, A. (2009). Bilişsel, duyuşsal ve devinişsel öğrenmelerin ölçülmesi. S. Çepni ve S. Akyıldız (Ed.), *Ölçme ve değerlendirme* içinde (s. 61-74). Trabzon: Celepler Matbaacılık.
- Baki, A. (2009). Eğitimde kullanılan ölçme araçları ve özellikleri. S. Çepni ve S. Akyıldız (Ed.), *Ölçme ve değerlendirme* içinde (s. 75-98). Trabzon: Celepler Matbaacılık.
- Balcı, A. (2007). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Berg, B. L. (2001). *Qualitative research methods for the social sciences*. Boston: Allyn and Bacon.
- Beyreli, L. ve Sönmez, H. (2017). Bloom taksonomisi ve yenilenmiş Bloom taksonomisi ile ilgili Türkiye’de yapılan çalışmaların odaklandığı araştırma konuları. *International Journal of Languages Education and Teaching*, 5(2), 213-229.
- Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of educational objectives*. Michigan: David Mckay Company.
- Bogdan, R. C. and Biklen, S. K. (2007). *Qualitative research for education introduction to theory and methods*. Boston: Allyn and Bacon.
- Büyükalın-Filiz, S. ve Delal-Turan, S. (2018). 4. sınıf öğretmenlerinin temel derslerde sordukları yazılı sınav sorularının Bloom Taksonomisi açısından incelenmesi. *Asya Studies Academic Social Studies/Akademik Sosyal Araştırmalar*, 5, 11-20.
- Candeğer, Ü. (2016). Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük ders kitabı ölçme ve değerlendirme sorularının incelenmesi. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 5(15), 391-405.
- Çalışkan, H. (2011). Öğretmenlerin hazırladığı sosyal bilgiler dersi sınav sorularının değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36(160), 120-132.
- Çalışkan, H., Uymaz, M. ve Tekin D. (2013). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme yöntemlerine ilişkin yeterliklerinin değerlendirilmesi [Özel Sayı]. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14, 239-261.
- Çelikkaya, T., Karakuş, U. ve Öztürk-Demirbaş, Ç. (2010). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ölçme değerlendirme araçlarını kullanma düzeyleri ve karşılaştıkları sorunlar. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 57-76.
- Çepni, S. (2008). Performansların değerlendirilmesi. E. Karip (Ed.), *Ölçme ve değerlendirme* içinde (s. 195-241). Ankara: Pegem Akademi.

- Çepni, S. (2009). Öğrencileri çok yönlü değerlendirmeye yönelik yaklaşımlar (performansların değerlendirilmesi) ve araçlar. S. Çepni ve S. Akyıldız (Ed.), *Ölçme ve değerlendirme içinde* (s. 99-159). Trabzon: Celepler Matbaacılık.
- Çepni, S. (2012). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. Trabzon: Celepler Matbaacılık.
- Cheung, D. and Bucat, R. (2002, June). *How can we construct good multiple-choice items?* Paper presented at the Science and Technology Education Conference, Hong Kong.
- Çiftçi, Ö. (2017). Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin soru sorma becerileri üzerine bir araştırma. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13, 19-43.
- Çolak, K. (2008). *Tarih dersi sınav sorularının Bloom Taksonomisinin bilişsel alan düzeyi açısından sınıflandırılması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- Çolak, K. ve Demircioğlu, İ. H. (2010). Tarih dersi sınav sorularının Bloom Taksonomisinin bilişsel alan düzeyi açısından sınıflandırılması. *Milli Eğitim*, 187, 160-170.
- Demir, P., Köçer M. ve Atalmış, E. H. (2016). Examining social studies questions on national test in Turkey in terms of revised Bloom's Taxonomy. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11(19), 299-314.
- Demircioğlu, İ. H. (2004). Tarih ve coğrafya öğretmenlerinin sosyal bilimler öğretiminin amaçlarına yönelik görüşleri (Doğu Karadeniz Bölgesi örneği). *Bilgi*, 31, 71-84.
- Demircioğlu, İ. H. (2008). Using historical stories to teach tolerance: The experience of Turkish eighth-grade students. *The Social Studies*, 99(3), 105-110.
- Demircioğlu, İ. H. (2009a). Analysis of Turkish secondary school history examination questions according to cognitive levels. *The New Educational Review*, 17(1), 295-304.
- Demircioğlu, İ. H. (2009b). Does the teaching of history encourage active citizenship in turkey? perceptions of Turkish history teachers. *International Journal of Historical Learning Teaching and Research*, 8(2), 71-76.
- Demircioğlu, İ. H. (2010a). Empirical research on history education in Turkey: an overview of key issues, methods and outcomes. *Yearbook Annales*, 31, 53-67.
- Demircioğlu, İ. H. (2010b). *Tarih öğretiminde öğrenci merkezli yaklaşımlar*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Dindar, H. ve Demir, M. (2006). Beşinci sınıf öğretmenlerinin fen bilgisi dersi sınav sorularının Bloom Taksonomisine göre değerlendirilmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(3), 87-96.

- Doğan, N. (2007). Ölçme araçlarını sınıflama çabaları. H. Atılğan (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* içinde (s. 119-144). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Doğan, N. (2007). Kısa yanıtli sınavlar. H. Atılğan (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* içinde (s. 189-202). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Doğan, N. (2007). Çoktan seçmeli testler. H. Atılğan (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* içinde (s. 223-267). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Doğan, N. (2007). Davranışların ölçülmesi. H. Atılğan (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* içinde (s. 82-118). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Duffy, B. (2005). The analysis of documentary evidence. In J. Bell (Eds.), *Doing your research project* (pp. 122-135). New York: Open University Press.
- Erdoğan, T. (2017). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin ve öğretmenlerinin Türkçe dersine ilişkin sordukları soruların yenilenmiş Bloom Taksonomisi açısından görünümü. *Eğitim ve Bilim*, 22(192), 173-191.
- Erol, H. (2015). Temel eğitimden ortaöğretime geçiş sınavı (Teog) T.C İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi sınav sorularının öğrenci çalışma kitabıyla ilişkisi açısından bir inceleme. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(11), 607-628.
- Er-Tuna, Y. ve Gültekin, F. (2013) Ortaöğretim 9. ve 10. sınıf öğrencilerinin tarihsel materyallere ilişkin soru sorma becerilerinin belirlenmesi. *Turkish History Education Journal*, 2(1), 30-61
- Evans, R. J. (1999). *Tarihin savunusu* (U. Kocabaşoğlu, Çev.). Ankara: İmge Kitabevi.
- Gazel, A. A. ve Erol, H. (2012). İlköğretim 7. sınıf sosyal bilgiler ders programındaki kazanımların taksonomik açıdan değerlendirilmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 5(2), 202-222.
- Gökulu, A. (2015). Fen ve teknoloji öğretmenlerinin yazılı sınav soruları ile TEOG sınavlarında sorulan fen ve teknoloji sorularının yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre incelenmesi. *Route Educational and Social Science Journal*, 2(2), 434-446.
- Guba, E. G. and Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 105-117). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Günkör, C. (2017). Eğitim ve kalkınma ilişkisinin incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, 3(1), 14-32.
- Güven, Ç. ve Aydın, A. (2017). 8. sınıf fen ve teknoloji dersi öğretim programında bulunan soruların yenilenmiş Bloom Taksonomisinin bilişsel süreç boyutuna göre incelenmesi. *Journal of The Turkish Chemical Society*, 2(1), 87-106.

- Husbands, C. (1996). *What is history teaching language, ideas and meaning in learning about the past*. Buckingham: Open University Press.
- Kan, A. (2007). Ölçmenin temel kavramları. H. Atılgan (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* içinde (s. 1-22). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Karaman, P. (2014). *Öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirme okuryazarlıklarının belirlenmesi ve mikro-öğretim yoluyla geliştirilmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Karasar, N. (2007). *Araştırmalarda rapor hazırlama*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kavruk, H. ve Çeçen M. A. (2013). Türkçe dersi yazılı sınav sorularının bilişsel alan basamakları açısından değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi-Journal of Mother Tongue Education*, 1(4), 1-9.
- Kiriş, A. (2009). Tarih derslerinde ölçme ve değerlendirme: 9. sınıf tarih dersi sınav sorularının bilişsel açıdan incelenmesi [Özel Sayı]. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 1558-1581.
- Korkmaz, F. ve Ünsal, S. (2016). Bloom'un yenilenmiş taksonomisine göre bir sınav analizi. *Turkish Journal of Education*, 5(3), 170-183.
- Lewin, C. (2005). Elementary quantitative methods. In B. Somekh & C. Lewin (Eds.), *Research methods in the social sciences* (pp. 215-225). London: Sage Publications.
- Lodico, M. G., Spaulding, D. T. and Voegtler, K. H. (2006). *Methods in educational research from theory to practice*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mazibuko, E. Z. (2008). Developments in history teaching at secondary school level in Swaziland: Lessons from classroom research. *Yesterday&Today*, 2, 137-156.
- Mcdonald, M. E. (2002). *Systematic assessment of learning outcomes: Developing multiple-choice exams*. Boston: Jones and Bartlett Publishers.
- Merriam, S. B. and Tisdell, E. J. (2015). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (4th ed.). San Fransisco, CA: Jossey Bass.
- Miller, D. M., Linn, R. L. and Gronlund, N. (2013). *Measurement and assessment in teaching*. New Jersey: Pearson Education.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2013). *Milli Eğitim Bakanlığı ortaöğretim kurumları yönetmeliği*. <http://www.mevzuat.gov.tr/Metin.Aspx?MevzuatKod=7.5.18812&Mevzuatlliski=0&sourceXmlSearch=orta%F6%F0retim> adresinden 06.10.2018 tarihinde edinilmiştir.

- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YRETMENLYK_MESLEYY_GENEL_YETERLYKLERI.pdf adresinden 28.09.2018 tarihinde edinilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018). *Tarih dersi öğretim programları*. <http://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx> adresinden 27.09.2018 tarihinde edinilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018). *T.C İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretim programı*. <http://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx> adresinden 27.09.2017 tarihinde edinilmiştir.
- Nitko, A. J. (1983). *Educational tests and measurement an introduction*. New York: Harcourt Brace Javanovich.
- Özçelik, D. A. (1981). *Okullarda ölçme ve değerlendirme*. Ankara: ÜSYM Eğitim Yayınları.
- Özdemir, S. (2000). *Eğitimde örgütsel yenileşme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Özdemir, S. M., Altıok, S. ve Baki, N. (2015). Bloom'un yenilenmiş taksonomisine göre sosyal bilgiler öğretim programı kazanımlarının incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(3), 363-375.
- Özden, Y. (2005). *Eğitimde yeni değerler*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Özmen, A. (1999). Örneklemeye. A. A. Bir (Ed.), *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri* içinde (s. 25-54). Eskişehir: Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Öztürk, C. ve Dilek, D. (2002). Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretim programları. C. Öztürk ve D. Dilek (Ed.), *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi* içinde (s. 47-81). Ankara: Pegama Yayınları.
- Schnucker, R. V. (1991). Preliminary report for a history assessment test. *Society for History Education*, 24(4), 425-434.
- Semerci, Ç. (2008). Ölçme ve değerlendirme. E. Karip (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* içinde (s. 1-15). Ankara: Pegem Akademi
- Senemoğlu, N. (2004). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Shaunessy, E. (2005). *Questioning strategies for teaching the gifted*. Texas: Prufrock Press.
- Sönmez, V. (2004). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sönmez, Ö. F., Koç, H. ve Çitçi, T. (2013) ÖSS, YGS ve LYS sınavlarındaki coğrafya sorularının Bloom Taksonomisi bilişsel alan düzeyi açısından analizi. *Karadeniz Araştırmaları*, 36, 257-275.

- Şanlı, C. ve Pınar, A. (2017) Sosyal bilgiler dersi sınav sorularının yenilenen Bloom Taksonomisine göre incelenmesi. *Elementary Education Online*, 16(3), 949-959.
- Şimşek, A. (2008). Tarih öğretiminde sorgulamacı yaklaşım çerçevesinde soru sorma becerisi ve lise tarih ders kitaplarının durumu. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 5(1), 1-15.
- Tekin, H. (1991). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*, Ankara: Yargı Yayınevi.
- Tekindal, S. (2002). Sınıfta soru sormanın öğretimi. C. Öztürk ve D. Dilek (Ed.), *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi* içinde (s. 257-280). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Thomas, G. and James, D. (2007). The use and abuse of 'theory': Grounded theory. In G. Thomas (Eds.), *Conducting educational research: Education and theory strangers in paradigm* (pp. 117-141). Berkshire: Open University Press McGraw-Hill Education
- Tokatlı, E. (2016). *İmam-hatip liselerinde okutulan Arapça dersi yazılı sınav sorularının soru yazma ilkeleri ve Bloom Taksonomisine göre analizi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Topçu, E. (2017). TEOG tarih sorularının yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre analizi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(1), 321-335.
- Turgut, F. (1992). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme metodları*. Ankara: Saydam Matbaacılık.
- Tozlu, N. ve Yayla, A. (2006). Eğitimin felsefi temelleri. Ş. Erçetin ve N. Tozlu (Ed.), *Eğitim bilimine giriş* içinde (s. 19-42). Ankara: Hegem Yayınları.
- Turan-Oluk, N. ve Ekmekci, G. (2017). Alternatif değerlendirme teknikleri ile geleneksel değerlendirme tekniklerinin öğrenci başarısını ölçme açısından karşılaştırılması. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 172-199.
- Uysal, Ş. (1976). Eğitim araştırmalarında yöntem. R. Keleş (Ed.), *Toplum bilimlerinde araştırma ve yöntem* içinde (s. 351-371). Ankara: Sevinç Matbaası.
- Ülker, H. İ. (2014). Küresel basınca karşı duygu ve değer eğitimi. N. Tozlu, V. Taşdelen ve M. Önal (Ed.), *Çağın sorunları karşısında eğitim sempozyumu* içinde (s. 168-172). Bayburt: Bayburt Üniversitesi.
- Vidovich, L. (2003). Methodological framings for a policy trajectory study. In T.O'Donoghue & K. Punch (Eds.), *Qualitative educational research in action* (pp. 70-96). London: Routledge Falmer.
- Wilson, C. (2014). *Interview techniques for UX practitioners a user-centered design method walt*. Boston: Elsevier
- Wragg, E. C. (2005). *Primary teaching skills* (e-edition). London: Routledge.
- Wragg, E. C. and Brawn G. (2001). *Questioning in the primary school*. London: Routledge/Farmer.

- Yeşil, R. (2010). Tarih eğitiminde soru sorma temelli öğrenme. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 119-137.
- Yeşilyurt, E. (2012). Öğretmen adaylarının bilişsel alanla ilgili sınama durumu soruları yazma yeterliklerinin değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(2), 519-530.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, A. (2008). Ölçme değerlendirmede testler. E. Karip (Ed.), *Ölçme ve değerlendirme* içinde (s.115-194). Ankara: Pegem Akademi.
- Yılmaz, A. ve Gazel, A. (2017). 4. ve 7. sınıf sosyal bilgiler derslerinde sorulan öğretmen sorularının Bloom Taksonomisinin bilişsel alanına göre incelenmesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(2), 173-186.
- Yüksel, S. (2007). Bilişsel alanın sınıflamasında (taksonomi) yeni gelişmeler ve sınıflamalar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(3), 479-509.



8. EKLER



9. ÖZ GEÇMİŞ VE İLETİŞİM BİLGİLERİ

Özgür DANIŞMAZ, 18.12.1977 tarihinde Trabzon'un Sürmene ilçesinde doğdu. İlkokulu köyünde Aşağı Aksu İlkokulunda, ortaokul ve liseyi Sürmene Lisesinde bitirdikten sonra 1994 yılında Giresun Eğitim Fakültesi Tarih Öğretmenliği bölümünde üniversite öğrenimine başladı. 1998 yılında üniversite eğitimini tamamladıktan sonra Milli Eğitim Bakanlığında öğretmen olarak görev yapmaya başladı. 2008 Yılında Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünde Eğitim Yönetimi bölümünde lisansüstü öğrenimini tamamladı. Halen Milli Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Başkanlığında, Bakanlık Maarif Müfettişi olarak görev yapan Özgür DANIŞMAZ evli olup 2 kız çocuk babasıdır.

İLETİŞİM BİLGİLERİ

Adres: Trabzon Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, 61335,

Akçaabat, Trabzon

E-Posta : fangal61@gmail.com

Tel: 0532 707 60 68