

KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ * SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

**ORTAÖĞRETİM SOSYAL ALANLAR EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
TARİH EĞİTİMİ PROGRAMI**

**TARİH DERSİ SINAV SORULARININ BLOOM TAKSONOMİSİ'NİN
BİLİŞSEL ALAN DÜZEYİ AÇISINDAN SINIFLANDIRILMASI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Kerem ÇOLAK

AĞUSTOS – 2008

TRABZON

KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ * SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
ORTAÖĞRETİM SOSYAL ALANLAR EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
TARİH EĞİTİMİ PROGRAMI

TARİH DERSİ SINAV SORULARININ BLOOM TAKSONOMİSİ'NİN
BİLİŞSEL ALAN DÜZEYİ AÇISINDAN SINIFLANDIRILMASI

Kerem ÇOLAK

Karadeniz Teknik Üniversitesi – Sosyal Bilimler Enstitüsü'nce
Bilim Uzmanı (Sosyal Bilimler Eğitimi)
Unvanı Verilmesi İçin Kabul Edilen Tez'dir.

Tezin Enstitüye Verildiği Tarih : 01.08.2008

Tezin Sözlü Savunma Tarihi : 18.08.2008

Tezin Danışmanı : Yrd. Doç. Dr. İsmail Hakkı DEMİRCİOĞLU

Jüri Üyesi : Prof. Dr. Mesut ÇAPA

Jüri Üyesi : Yrd. Doç. Dr. Aydın KILIÇASLAN

Enstitü Müdürü : Prof. Dr. Osman PEHLİVAN

AĞUSTOS – 2008

TRABZON

0. SUNUŞ

00. Ön Söz

Eğitim faaliyetlerinin daha nitelikli hâle getirilmesi geçmişten günümüze önemli bir sorun olmuştur. Bilgi ağında gerçekleşen inanılmaz bilgi artışı, eğitim alanında yapılan araştırmalarla da kendini göstermiş ve bu sayede önemli gelişmeler kaydedilmiştir. Bilgi ağının ortaya koyduğu eğitim anlayışında bireylerin bilgiyi kullanabilmesinin haricinde onu üretebilen, etkili kararlar alabilen ve problem çözebilen birer vatandaş olarak yetişmeleri hedeflenmektedir. Bu hedef ancak bireylerin üst düzey düşünmeyi gerçekleştirmeleriyle sağlanacaktır. Tarih derslerinin amaçları arasında geçmişle gelecek arasında bağ kurabilmenin, olaylar arasında neden-sonuç ilişkisini fark edebilmenin ve yine olaylar arasındaki ilişkiyi çözebilmek için analiz ve sentez yapılabilmesinin vurgulanması, üst düzey düşünmenin tarih dersleri için de taşıdığı büyük önemi gözler önüne sermektedir.

Beş bölümden oluşan bu çalışmada ortaöğretim tarih ğretmenlerinin sınavlarda sordukları soruların, Bloom Taksonomisi temel alınarak bilişsel seviyelerine göre analiz edilmesi amaçlanmıştır.

Çalışmanın tamamlanmasında bilgi ve tecrübelerini paylaşan tez danışmanım Yrd. Doç. Dr. İsmail Hakkı DEMİRCİOğLU'na, çalışma süresince her türlü desteğini esirgemeyen Öğr. Gör. Mehmet AKPINAR'a, soru analizi kısmında destek olan Yrd. Doç. Dr. Durmuş EKİZ'e ve Öğr. Gör. Salih AKYILDIZ'a, kibarlığıyla her an yardıma hazır olan Yrd. Doç. Dr. Ayşegül Sağlam ARSLAN'a, çalışmanın dili ve üslubu konusunda yardımcı olan Arş. Gör. Erhan DURUKAN'a yine farklı aşamalarda bana destek olan Hüseyin ARTUN'a, Umut ASLAN'a, oda arkadaşlarım Arş. Gör. Mustafa REY'e, Arş. Gör. Davut KöğCE'ye, Arş. Gör. Mehmet AYDIN'a, Arş. Gör. Cemalettin YILDIZ'a ve çalışmanın gerçekleştirildiği on bir lisede görev yapan başta tarih öğretmenleri olmak üzere tüm Milli Eğitim Bakanlığı mensuplarına şükranlarımı sunuyorum.

Ayrıca en değerli varlığım olan aileme sonsuz teşekkürler ediyorum.

Trabzon, Ağustos 2008

Kerem ÇOLAK

01. İçindekiler

	<u>Sayfa Nr</u>
0. SUNUŞ	
00. Ön Sözü.....	III
01. İçindekiler.....	IV
02. Özet.....	VI
03. Summary.....	VII
04. Tablolar Listesi.....	VIII
05. Kısaltmalar Listesi.....	IX
GİRİŞ.....	1-19
Değerlendirme.....	3
Ölçme Araçları (Bilişsel).....	5
Yazılı Sınavlar.....	5
Sözlü Sınavlar.....	6
Kısa Cevaplı Sınavlar.....	7
Doğru-Yanlış Sınavlar.....	7
Eşleştirmeli Sınavlar.....	8
Çoktan Seçmeli Sınavlar.....	8
Soru Sorma.....	9
Eğitim Ortamlarında Üst Düzey Soru Sormanın Gerekliliği.....	11
Bloom Taksonomisi.....	14

BİRİNCİ BÖLÜM

1. GENEL BİLGİLER.....	20-22
10. Araştırmanın Problemi.....	20
11. Araştırmanın Amacı.....	20
12. Araştırmanın Önemi.....	20
13. Araştırmanın Varsayımları.....	22
14. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	22

İKİNCİ BÖLÜM

2. KONUYLA İLGİLİ YAPILAN ARAŞTIRMALAR.....	23-29
---	-------

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. ARAŞTIRMANIN DESENİ VE METODOLOJİ.....	30-43
30. Tarihsel Yöntem.....	30
31. Deneysel Yöntem.....	31
32. Betimsel Yöntem.....	32
33. Araştırmanın Yöntemi.....	33
34. Araştırmanın Veri Toplama Teknikleri.....	33
340. Mülakat (Görüşme).....	33
341. Doküman İncelemesi.....	37
35. Araştırmanın Evreni.....	41
36. Araştırmanın Örneklemi.....	41
37. Verilerin Analizi.....	42

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR.....	44-59
40. Doküman İncelemesinden Elde Edilen Bulgular.....	44
41. Mülakattan Elde Edilen Bulgular.....	50
42. Bilişsel Seviye Testinden Elde Edilen Bulgular.....	56

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. SONUÇLAR VE TARTIŞMA.....	60
6. ÖNERİLER.....	65
YARARLANILAN KAYNAKLAR.....	67

EKLER

ÖZGEÇMİŞ

02. Özet

Eğitim programları; hedef, içerik, öğretme-öğrenme süreci ve değerlendirme olarak dört ögeden oluşmaktadır. Bu ögelerin her birinin eğitim sürecinde ayrı bir öneme sahip olmasının yanında; değerlendirme de programın çıktılarının alındığı, işlerliğini gösteren kısacası programın değerlendirilmesi aşaması olması sebebiyle büyük bir önem taşımaktadır. Bu araştırmada okullardaki ölçme-değerlendirme faaliyetleri içerisinde tarih öğretmenlerinin sınav sorularının bilişsel düzeyinin ne olduğu konu edinmiştir.

Betimsel yöntemin kullanıldığı çalışmada, Trabzon ilindeki üç ayrı lise türünden amaçlı örnekleme seçilmiş 11 lisede görev yapan 40 tarih öğretmenin 2006-2007 eğitim-öğretim yılında ve 2007-2008 eğitim-öğretim yılının ilk döneminde uyguladıkları 1735 adet sınav sorusunun Bloom Taksonomisi'nin bilişsel alanına göre hangi düzeylerde gerçekleştiğini ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Araştırmada, 40 tarih öğretmeninden sınav kâğıtları toplanarak yapılan doküman incelemesi yönteminin yanında bu öğretmenler arasından rastgele seçilen 24 öğretmenle de yarı yapılandırılmış mülakatlar gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın neticesinde; tarih öğretmenlerinin, Bloom Taksonomisi ve ölçme-değerlendirme hakkında yeterli bilgiye sahip olmadığı, sınavlarda en fazla kavrama ve bilgi basamağı sorularını kullanarak alt düzey düşünmeye yönelik soru sordukları ve üst düzey sorularının tüm sorular içindeki oranının çok sınırlı seviyede kaldığı sonuçlarına varılmıştır. Ayrıca araştırmaya dahil edilen üç tür liseden anadolu ve fen liselerinde, genel liselere oranla üst düzey sorulara daha fazla yer verildiğı tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Bloom Taksonomisi, Tarih Öğretimi, Ölçme-değerlendirme, Tarih Sınavı Soruları

03. Summary

The education curricula are composed of four elements – objective, content, teaching-learning process and assessment. Each of the elements plays a separate role in the process of education. Additionally, the assessment is of great importance because it is the stage where the curriculum's printouts are received and its efficiency is monitored. This study discusses the cognitive level of the exam questions of the history teachers within the framework of measurement-assessment activities in schools.

In the study, where the descriptive method was adopted, forty history teachers from the high schools of three different types in Trabzon were chosen and 1735 exam questions they asked during 2006-2007 and the fall term of 2007-2008 were examined. The aim in the study is to demonstrate how much success was achieved according to the cognitive domain of the Bloom's Taxonomy. In the study, the exam papers of the forty history teachers were collected and they were evaluated through the method of document analysis. Besides, 24 out of the forty history teachers were randomly selected and they were interviewed in a semi-constructed way.

At the end of the study, the history teachers were seen not to have sufficient knowledge about the Bloom's Taxonomy and the method of measurement-assessment. They were also seen to ask questions towards the lower-level thinking skills through the comprehension and knowledge levels of the Bloom's Taxonomy. Furthermore, the ratio of the higher-level and more complex questions to the remaining questions in the study was seen to be very limited. It was also determined that among the high schools in the study, higher-level questions were asked in the anatolian high schools and high schools of science more than the regular high schools.

Key Words: Bloom's Taxonomy, History Teaching, Measurement-Assessment, History Course Exam Questions

04. Tablolar Listesi

<u>Tablo Nr</u>	<u>Tablonun Adı</u>	<u>Sayfa Nr</u>
1	Eğitim Programı Ögelerinin Cevap Aradığı Sorular.....	2
2	Tüm Liselere Ait Sınav Sorularının Bloom Taksonomisinin Bilişsel Seviyelerine Göre Sayısal ve Oransal Dağılımı.....	44
3	Her Lise Türüne Ait Sınav Sorularının Bloom Taksonomisinin Bilişsel Seviyelerine Göre Sayısal ve Oransal Dağılımı.....	45
4	Her Bir Liseye Ait Sınav Sorularının Bloom Taksonomisinin Bilişsel Seviyelerine Göre Sayısal ve Oransal Dağılımı.....	47
5	Sınavlarda Tercih Edilen Soru Türlerinin, Bloom Taksonomisinin Bilişsel Seviyelerine Göre Sayısal ve Oransal Dağılımı.....	49
6	Bilişsel Seviye Testine Verilen Cevapların 12 Soruya Göre Dağılımı.....	57
7	Bilişsel Seviye Testine Verilen Doğru veya Yanlış Cevap Sayısı ve Oranı.....	58

05. Kısaltmalar Listesi

AL	: Anadolu Lisesi
FL	: Fen Lisesi
GL	: Genel Lise
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
Ö	: Öğretmen

GİRİŞ

Eğitimin ne olduğu sorusuna günümüze kadar çeşitli yorumlar getirilmiştir. Fakat bunların arasında “Bireyde kendi yaşantıları yoluyla istendik yönde kalıcı izli davranış değişikliği oluşturma süreci” ifadesi en yaygın kabul gören tanımlamadır. Kalkınma anahtarlarından en büyüğü olarak nitelendirilen eğitime bütün ülkeler büyük önem atfetmekte, bu konuda geleceğe yönelik geniş çaplı yatırımlar planlamaktadırlar. Böylesine mühim bir konunun işleyişi de elbette belirli bir düzen dâhilinde, sistemli olarak gerçekleştirilmektedir. İşte bu sistem gereği, bugünkü eğitim programları meydana gelmiştir. Programlar sayesinde eğitimsel faaliyetler planlı, ahenkli bir şekilde işleyebilmekte; aynı zamanda daha kolay ve etkili bir biçimde geliştirilebilmektedir. Günümüzde eğitim programları; Hedef, İçerik, Öğretme-Öğrenme Süreci (Eğitim Durumu) ve Değerlendirme (Sınama Durumu) olarak dört ana unsur üzerine inşa edilmektedir. Programın her bir ögesi kendi içerisinde farklı bir takım süreçler gerektirmesine rağmen işleyiş olarak birbirlerini etkilemektedir. Kendisini meydana getiren öğelerin tanımları, eğitim programlarının işlevi ve içeriği konusunun daha iyi anlaşılmasını sağlayacaktır.

Programın belirlenmesinde ilk basamağı oluşturan Hedef; Ertürk’e (1972, akt. DEMİREL, 2006) göre, planlanmış ve düzenlenmiş yaşantılar yoluyla kazandırılması kararlaştırılan davranış değişikliği veya davranış olarak ifade edilmeye uygun bir özellikken; Sönmez’e (2004) göre kişide gözlenmesi kararlaştırılan bilgi, beceri, değer, ilgi, tutum vb. istendik özellikler olarak tanımlanmaktadır. İlk adım olan hedef kendisinden sonra gelen diğer üç ögeyi de etkilemektedir. Çünkü diğerleri, kendileri için yol gösterici durumda bulunan bu öge çerçevesinde şekillenmektedirler. Eğitimin hangi amaca hizmet edeceği ve ne için yapılacağına şifresi hedefte gizlidir. Hedefler, toplumun eğitimden beklentisi, millî eğitimin amacı ve çağa ayak uydurmanın gerekleri neticesinde ortaya çıkmaktadır.

İçerik; ünite ve konuların hedef davranışları kazandıracak şekilde düzenlenmesi olarak düşünülebilir (SÖNMEZ, 2004). Hedeflerin belirlenmesinden sonra ikinci adım olan içerik, yukarıda izah edilen amaca ulaşmak adına öğrencilere öğretilmesi gereken bilgiyi

kapsamaktadır. Tanımdan anlaşılacağı gibi içeriğin hedeflerle uyumlu olmasının yanında öğretim ilkeleriyle de uyumlu olması gerekmektedir. Aksi takdirde üniteler ve konular, öğrenciyi beklenilenden farklı bir yöne kanalize etmekle kalmaz aynı zamanda öğrenci için anlaşılmaz olur.

Programların süreç boyutunu oluşturan Eğitim Durumu, diğer deyişle öğretme-öğrenme süreci ise bilgi, beceri ve tutumların hangi işlemleri takip ederek aktarılacağına işaret eder. Bu nedenle Demirel (2006), öğretme-öğrenme sürecini, öğrencilere istendik davranışları kazandırmayı sağlayacak öğrenme yaşantılarının düzenlenmesi şeklinde tanımlamıştır. Öğretim stratejisi, yöntemi ve teknikleri başta olmak üzere araç-gereç, öğretim ortamının yapısı gibi birçok unsuru içine alan bu aşama bir nevi programın uygulama aşamasının temelidir. Çünkü genel olarak bakıldığında hedefler ve içerik önceden belirlenmekteyken öğretme-öğrenme sürecinde ise bu öğelerin hayata geçirilmesi söz konusudur. Zaten süreç ifadesi de buradan gelmektedir.

Değerlendirme veya Sınama Durumu olarak adlandırılan son öge, öğrencilere kazandırılmak istenen davranış değişikliklerinin ne dereceye kadar gerçekleşip gerçekleşmediğini anlamaya yönelik bir süreçtir (İŞMAN, 2003). Değerlendirme sayesinde programın işlerliği test edilirken, varsa, aksaklıkların nereden ve nasıl kaynaklandığı konusunda bilgiler elde edilir. Bu bilgiler gerekli onarımların yapılıp programın daha iyi hâle getirilmesi için rehber vazifesi görür.

Yukarıda eğitim programı içerisinde tarif edilen bu dört unsurla şu sorulara cevap aranır:

Tablo: 1
Eğitim Programı Öğelerinin Cevap Aradığı Sorular

Eğitim Programının Öğeleri	Sorular
Hedef	Niçin öğretilecek?
İçerik	Ne öğretilecek?
Öğretme-öğrenme Süreci	Nasıl öğretilecek?
Değerlendirme	Ne kadar öğretildi?

Değerlendirme

Eğitim programlarının son basamağı olan değerlendirme büyük önem taşımaktadır. Söz konusu önem değerlendirmenin, belirlenen hedeflere ne derece ulaşıldığını veya ulaşılamadığını göstermesinden gelmektedir. Yapılan değerlendirme faaliyetleri yalnızca öğrencilerin eriştiği seviyenin değil, aynı zamanda programın işlerliğinin sorgulanmasına imkân tanımaktadır. Bu faaliyetler kendi içerisinde Ölçme ve Değerlendirme olmak üzere iki ana kısma ayrılmaktadır.

Ölçme, Tekin'e (2004) ve Turgut'a (1992) göre nesnelere belirli bir özelliğinin gözlenip, gözlem sonuçlarının sayılarla veya başka sembollerle ifade edilmesidir. Başka bir yaklaşımda Linn ve Gronlund (1995), kavramı biraz daha eğitime uyarlayarak, bir testin veya herhangi bir değerlendirme şeklinin sonuçlarının belirli kurallar çerçevesinde sayılarla ifade edilmesi olarak tanımlamışlardır. Program değerlendirilmesinin diğer ayağını oluşturan değerlendirme kavramı hakkında da birçok tanım mevcuttur. Bunlardan bir tanesinde McDonald (2002) ve Tekin (2004), ölçmeden elde edilen verilere bir anlam yüklemek ve ölçülen nesnelere hakkında bir değer yargısına varmak şeklinde bir tanım önermişlerdir. Linn ve Gronlund (1995) ise değerlendirmenin, öğrencilerin ne kadar öğrendiği ve öğrenme süreciyle ilgili değer yargıları oluşumu hakkında bilgi sağlamakta kullanılan bir dizi işlemi içeren bir terim olduğunu ileri sürmüştür. Burada iki kavramla ilgili bilgilerden ölçme işleminin, değerlendirmenin önkoşulu olduğu anlaşılmaktadır. Başka bir deyişle ölçme yapmadan değerlendirme yapılamayacaktır. Konuyla alakalı bir örnek verilecek olursa, bir öğrencinin tarih dersinden aldığı puan, ölçme işleminin bir sonucu; aynı öğrencinin tarih dersinden kaldığı veya geçtiği, başarılı veya başarısız olduğuna dair yorum yapma ise değerlendirme işleminin bir sonucudur. Özetle, eğitimde ölçme, puan verme iken değerlendirme, notun karşılığı olan yargıdır.

Tanımlardan anlaşılacağı üzere ölçme ve değerlendirme kavramları birbiriyle yakın ilişki içerisindedir. Bu yakın ilişki, kimi zaman iki kavramın karıştırılmasına sebep olmaktadır. Bu nedenle ölçme ve değerlendirme arasındaki farkları ortaya çıkarmak, kavramların daha iyi anlaşılmasını sağlayacaktır. Çepni ve Ayvacı (2005) iki kavramın farklarını ana hatlarıyla şöyle özetlemektedirler:

1. Önce ölçme daha sonra değerlendirme yapılır.

2. Ölçme, ölçülen özelliğin miktarını gösterir; değerlendirme ise bu miktarın amaca göre yeterlilik ve uygunluğunun yorumudur.
3. Ölçme daha çok objektif, değerlendirme ise daha çok kişisel kanılara dayanır.
4. Ölçme, sayı ve sembollerle ifade edilirken; değerlendirme sonuç, yargı ve karardır.
5. Ölçme bir gözlem faaliyeti, değerlendirme bir yorum, bir hüküm verme işidir.

Ölçme-değerlendirmenin genel amaç, ilke, kural ve yöntemleri düşünüldüğünde, uygulamalarda bazı farklılıklar görülse bile alandan alana pek fazla değişmediği söylenebilir (ARICI, 1987, s.335). Dolayısıyla okullarda kullanılan ölçme araçları değişik derslerde uygulanabilmelerine rağmen aralarında büyük farklılıklar yoktur. Örneğin, fen bilimleri derslerinde ve sosyal bilimler derslerinde kullanılan ölçme araçları benzerlikler göstermektedir.

Ülkemizde sosyal bilimler derslerinde yapılan ölçme-değerlendirme etkinliklerinde bazı sorunlarla karşı karşıya kalınmaktadır. Karşılaşılan ana sorunlardan biri “ölçme-değerlendirme faaliyetlerinin sınırlı olması, programların geliştirilmesinde niceliğe ağırlık verilmesidir” (PAYKOÇ, 1987, s.246). Bir diğer sorun ise sosyal bilimler öğretiminin temelde bilişsel davranışların kazandırılması yönünde gerçekleştirilmesidir. Bu alanda yapılan değerlendirme girişimlerinde ağırlıklı olarak olaylar, olgular, kurallar ve bazı kavramlar bilgisi ve biraz da kavrama ve uygulama becerileri yoklanmaktadır (ARICI, 1987, s.333). Böyle durumlarda öğrenciler, sadece temel bilişsel başarılarını test eden ölçme araçlarıyla değerlendirilmektedir. Hâlbuki sosyal bilimler öğretimini değerlendirme yöntemleri burada sayılanlarla sınırlı değildir. Eğitim anlayışındaki gelişmelerle beraber ölçme-değerlendirmede sürece odaklanma yönünde değişimler meydana gelmiştir. Bu açıdan bakıldığında genelde sosyal bilimler derslerinde özelde ise tarih derslerinde uygulanabilecek ölçme araçlarının çeşitliliği artmıştır. Bilişsel kazanımları test eden klasik ölçme araçlarının haricinde proje, ürün dosyası (portfolyo), anekdot, gözlem, dereceleme ölçeği (rubrik), tutum ölçeği ve öğrencinin öz değerlendirmesi (kendi kendini değerlendirme) gibi duyuşsal ve devinişsel kazanımları test eden alternatif ölçme araçları da ortaya çıkmıştır. Ancak, uygulamaya bakıldığında, öğretmenlerin genellikle; sözlü, yazılı ve çoktan seçmeli türü sınavlarla öğrenci başarılarını belirlemekte olduğu, bunların dışındakilere pek yer vermedikleri bilinmektedir (GARDNER, DEMİRTAŞ ve DOĞANAY, 1997, Öğretmen Kılavuzu s.9.2).

Ölçme Araçları (Bilişsel)

Ölçme ve değerlendirmenin asıl amacının hedeflere ulaşma düzeyini tespit etmek olduğu daha önce belirtilmişti. Eğitimsel hedefler ise; bilişsel, duyuşsal ve devinişsel (psikomotor) olmak üzere üç öğrenme alanı temel alınarak hazırlanmaktadır. Her bir öğrenme alanına ait hedeflere öğrencilerin ulaşma düzeyinin tespitinde eğitimciler birçok ölçme araçlarından faydalanırlar. Burada öğretmenlerin daha sık tercih ettiği, bilişsel alanın ağırlıkta olduğu ölçme araçları üzerinde durulacaktır. Bunun sebebi sık tercih edildikleri hâlde ne kadar etkili kullanıldıklarını ortaya koymaktır. Bu araçlar şöyle sınıflandırılır (LINN ve GRONLUND, 1995; TAN ve ERDOĞAN, 2004; TEKİN, 2004):

1. Yazılı Sınavlar
2. Sözlü Sınavlar
3. Kısa Cevaplı Sınavlar
4. Doğru-Yanlış Sınavlar
5. Eşleştirmeli Sınavlar
6. Çoktan Seçmeli Sınavlar

Bahsedilen sınav çeşitleri, (son dört maddeyi içine alan) Objektif Testler, Yazılı Testler ve Sözlü Testler şeklinde üç gruba ayrılarak da sınıflandırılmıştır. Yerli veya yabancı kaynaklarda daha çeşitli sınıflamalara rastlanmasına rağmen bu çalışmada, ayrı ayrı ele alınan yukarıdaki şekil tercih edilmiştir. Bu bölümde, sıralanan ölçme araçlarının tanımıyla birlikte kısaca özellikleri verilerek hangi durumlarda tercih edilmeleri gerektiğine ışık tutulmaya çalışılmıştır.

Yazılı Sınavlar

Yazılı sınavlar; öğrencilere yazılı hâlde verilen soruların, belirli bir süre içerisinde yazılı olarak cevaplanmaları beklenen sınav tipidir. Kompozisyon (Essay) tipi olarak da adlandırılan bu sınav türünde öğrencilerden fikirlerini düzgün bir metin hâlinde yazıya aktarmaları beklenir.

Yazılı Sınavların Özellikleri

- Soru hazırlaması kolay ve az zaman almasına rağmen puanlamak hem zor hem de subjektiftir.

- Öğrencilerin cevabı kesin doğru veya kesin yanlış diye ayıramaz.
- Öğrencilere cevap hakkında ipucu verecek öncül veya önerme yoktur. Dolayısıyla cevabı düşünerek sistemli bir şekilde yazıya dökmelidirler.
- Soru sayısının az olması, geçerliliği düşürmekle birlikte daha az sayıda davranışın gözlenmesine neden olur.
- Tüm düzeylerde soru sorulabilmesinin yanında özellikle üst düzey düşünmeye yönelik sorular için rahatlıkla uygulanabilir.
- Öğrenciler soruları yazılı olarak cevaplayacağından güzel yazı yazma ve yazım kuralları gibi değişkenler puanlamaya etki edebilir.

Sözlü Sınavlar

Sözlü sınavlar; genel olarak, öğretmenin sınıf içerisinde bir öğrenciyi tahtaya kaldırıp ona sözlü olarak yönelttiği sorulara öğrenciden yine sözlü olarak cevap aldığı sınav şekline denir.

Sözlü Sınavların Özellikleri

- Soruların ve cevapların sözlü olması, öğretmen ve öğrenci arasında sürekli bir etkileşim sağlar.
- Yazılı sınavlarda olduğu gibi hazırlanması kolay olmakla birlikte soru sayısı sınırlı kalmaktadır.
- Öğrencilerin bireysel olarak dinlenme zorunluluğu uzun zamana ihtiyaç duyar.
- Her öğrenciye farklı soru sorma gerekliliği ise sınav olan öğrencilere eşit olmayan dağılımla değişik düzeylerde soru sorma ihtimalini arttırır.
- Öğrenci cevaplarının genel bir değerlendirilmesinin yapılması bu sınavların puanlama objektifliğini düşürür.
- Sözlü sınavlarda da cevaplama esnasında dili güzel ve rahat kullanma gibi değişkenler puana etki edebilir.
- Bir soru hakkında öğrencinin sahip olduğu bilginin temeline inmeye imkân tanır.

Kısa Cevaplı Sınavlar

Soruların yine yazılı hâlde, ya tam bir soru cümlesi olarak sorulup cevabın bir cümleyle verildiği ya da soru kökünde (test maddesi) verilen cümlede eksik bırakılan yerin sayı, kelime, kelime öbeği ile tamamlanmasıyla cevaplandırıldığı sınavlardır.

Kısa Cevaplı Sınavların Özellikleri

- Yazılı sınavlardan daha sınırlı da olsa cevaplama bağımsızlığı vardır. Öğrenci, cevabı seçeneklerden tercih ederek değil, düşünerek verir.
- Bu sınav türünde de seçeneklerden doğru olanı tahmin etme olasılığı olmadığından şans başarısı yoktur.
- Hazırlanması yazılı sınavlara oranla zor, cevaplanması ve puanlanması ise kolaydır.
- Özellikle bilgi basamağındaki davranışları ölçmede çok kullanışlıdır. Ancak daha üst düzey davranışları da ölçebilir. (TEKİN, 2004, s.127; TURGUT, 1992, s.69)
- Yazılı sınavlara oranla daha çok soru sorulabildiğinden kapsam geçerliliği yüksektir.

Doğru-Yanlış Sınavlar

Öğrencilerin kendilerine verilen bir dizi önermeleri doğru veya yanlış olarak işaretlemelerine dayanan sınav türüdür. Test maddeleri tam cümlelerden oluşur ve bir yönergeyle öğrencilerin cevaplarını nasıl seçecekleri belirtilir.

Doğru-Yanlış Sınavların Özellikleri

- Doğru-yanlış testler, bilgiye sahip olmaksızın %50 doğru tahmin olasılığıyla en yüksek şans başarısı ihtimali olan sınavlardır.
- Bu sınavlar da özellikle alt düzey davranış tespitinde kullanışlıdır.
- Hazırlanması, cevaplanması ve puanlanması kolaydır. Aynı zamanda objektif sınavlardandır.
- Cevaplama süresi kısa olduğundan çok fazla sayıda soru hazırlanarak kapsam geçerliliği artırılabilir. Fakat soruların kesin doğru veya kesin yanlış olması şarttır.
- Cevaplar, doğru (D) ve yanlış (Y) ile sınırlı olduğundan öğrencilerin bilgi yanlışları veya eksiklikleri hakkında fikir edinmek zordur.

Eşleştirmeli Sınavlar

Biri madde köklerini diğeri ise bu madde köklerine uygun cevabı içeren iki grup hâlinde verilen bilgilerin eşleştirilmesiyle gerçekleştirilen sınavlara denir. Yönerge kullanmanın gerekli olduğu bu sınav tipinde, sol tarafta öncüller (yani cevap için ipucu teşkil eden kısım) yer alırken sağ tarafta ise cevaplar bulunur.

Eşleştirmeli Sınavların Özellikleri

- Seçenekler verildiği için az da olsa tahmin olasılığı vardır. Bunun yanında objektif puanlanan sınavlardan biridir.
- Test maddesi, ilki öncüller veya madde kökünü diğeri ise seçenekleri oluşturan iki sütundan oluşur.
- Madde kökleri ve seçenekler benzer içerik ve uzunluğa sahip olmalıdır. Seçenek sayısı, madde köklerinin sayısından iki veya daha fazla olmalıdır.
- Özellikle alt düzey davranışların ölçülmesinde etkilidir.
- Madde kökü ve seçenek ilişkisi; “terimler veya kavramlar ile bunların tanımları, olaylar veya olgular ile bunların tarihleri veya failleri” şeklinde olmalıdır.

Çoktan Seçmeli Sınavlar

Soru cümlesi veya eksik cümle gibi madde köküyle birlikte bu madde köküne cevap olabilecek, (öğretim düzeyine göre) 3, 4 ya da 5 seçenekli sınavlara çoktan seçmeli sınavlar denir.

Çoktan Seçmeli Sınavların Özellikleri

- Hazırlanması uzun zaman ve uzmanlık gerektirmesine rağmen puanlaması kolaydır. Ayrıca objektif puanlanan testlerden en yaygın kullanılanıdır.
- Her seçmeli sınavda olduğu gibi bu sınav türünde de şans başarısı ihtimali vardır.
- Çok sayıda soru sorulabilmesine imkân tanınmasıyla kapsam geçerliliğini arttıran sınavlar arasındadır.
- Çoktan seçmeli sınavlar hem alt düzey hem de üst düzey davranışlara yönelik hazırlanabilir. (ARMSTRONG ve SAVAGE, 1983; TEKİN, 2004)
- Bu sınav türü; kesinlikle doğru cevabı isteyen, kesinlikle yanlış cevabı isteyen ve en doğru cevabı isteyen sorular şeklinde hazırlanabilir. (TURGUT, 1992, s.98)

Ölçme araçlarının arasından en iyisini aramak doğru bir yaklaşım değildir. Zira her birinin belirli sınırlılıkları ve avantajları vardır. Bu durumda önemli olan ölçülecek davranışlara en uygun ölçme aracını seçmektir. Sınavlarda çeşitli ölçme araçlarından faydalanmak daha doğru bir yaklaşımdır. Çünkü farklı ölçme araçları bir arada kullanıldığında birbirlerinin sınırlılıklarını giderebilmektedirler. Bu yolla, aynı zamanda farklı alandaki ve düzeydeki davranışlar bir arada ölçülebilir ve kapsam geçerliliğinin (yani sınavlarda daha çok kazanımı test edecek konulara yayılım) sağlanması amacıyla da bu yol kullanılabilir. Ölçme araçlarının tariflerinden sonra bunların daha nitelikli olmaları ve daha sağlıklı sonuçlar ortaya koymaları için içerecekleri soruların sahip olması gereken özelliklerle ilgili açıklamalar konu bütünlüğünü sağlayacaktır. Bu nedenle bir sonraki bölümde soru sormanın tarihçesi, iyi soruların özellikleri gibi konularda bilgi verilecektir.

Soru Sorma

Eğitimsel faaliyetlerin ortaya çıkışından bu yana en önemli öğretim araçlarından biri olan soru sormanın sistemli olarak ilk kez Sokrat'la başladığı düşünülmektedir. Sokrat, öğrencilerini eğitirken onlara bilgileri doğrudan aktarmamış onun yerine birbirleriyle ilişkili ve yol gösterici nitelikte birtakım sorular sormuştur. Bu vesileyle öğrencilerinin kendi zihinlerinde sakladığına inandığı bilgiyi kendilerinin ortaya çıkarmalarına çalışmıştır. O'nun başlattığı bilinçli soru sorma işlemi bugün dahi eğitim-öğretim sürecinde yaygın olarak kullanılmaya devam etmektedir (WRAGG, 1984 akt. CAPEL, LEASK ve TURNER, 1998; GALL, 1970, akt. WOOLFOLK, 1998). Hatta öğretim etkinliklerinin içerisine öyle yerleşmiştir ki soru-cevap diye adlandırılan yöntem ve teknik ortaya çıkmıştır. Sokrat'la başlayıp günümüze kadar devam eden süreç içerisinde soru sormanın ne olduğu, neyi amaçladığı, ne kadar-nasıl kullanıldığı, ne kadar-nasıl kullanılması gerektiği ve iyi soruların sahip olması gereken özellikler hususlarında birçok araştırma yapılmıştır (GALL, 1984; BROWN ve EDMONSON, 1996; RAWADIEH, 1998). Söz konusu araştırmalar öğretme-öğrenme sürecinde soruların ne kadar önemli olduğunu göstermektedir.

Öğretmenler öğretim etkinlikleri boyunca çok sayıda ve farklı tipte sorular sormaktadırlar. Alan yazında sınıflarda kullanılan sorular farklı şekillerde sınıflanmıştır. Filiz (2004) eserinde sınıflamaların yararını “öğreticilerin uygulamalarını kolaylaştırması,

öğretmenlerin hedeflediği bilişsel düzeyde soru sorması ve böylece öğrencilerin bilişsel düzeyini geliştirmesi, mantıklı, tutarlı ve birbiriyle ilişkili sorular sorması, ardışık soruları kolaylıkla sorma becerisi, soru sorarken aynı düzeyde soru sormada kalma endişesini ortadan kaldırması, bir sıralamayı karıştırdığında hatayı kolaylıkla belirlemesi ve soru sormayı beceri hâline getirmeyi kolaylaştırması bakımındandır.” şeklinde özetler.

Soru sorma işlemi her ne kadar ilk bakışta basit ve yalın olarak görülse de aslında iyi soru hazırlamak karmaşık, uzun bir süreçtir. Soru hazırlarken; hedefleri iyi anlamanın ve davranışları tanımanın yanında, konu alanı bilgisi, ölçme-değerlendirme bilgisi gibi hususlarda yetişmiş olmak da önemlidir. Yılmaz (2002), yukarıda belirtilen ölçme araçlarına uygun soru hazırlanırken şu ortak ilkelere uyulması gerektiğine dikkat çekmektedir:

1. Sınavda kullanılacak ölçme aracı, ölçülecek davranışa ya da davranışlara uygun olmalıdır.
2. Sınav mutlaka planlanmalıdır.
3. Sınavda yer alan her soru en az bir hedef davranışla ilişkilendirilmelidir. Böylece herhangi bir soruyu cevaplandıramayan ya da yanlış cevaplandıran öğrencinin hangi hedef davranışı gerçekleştiremediği görülebilmelidir.
4. Sorular açık ve anlaşılabilirliği bozulmayacak ölçüde kısa yazılmalıdır.
5. Sınavda mümkün olduğu kadar çok soru sorulmalıdır.
6. Ders kitabında yer alan bir ifadeyi cevap olarak isteyen veya kitapta çözümünü gerçekleştirilmiş örneklere dayalı sorular hazırlanmamalıdır.
7. Sorular hazırlanırken sınıfın seviyesi dikkate alınmalıdır.
8. Sınav ayırt edici olmalıdır. Bunu sağlamak için her güçlük düzeyinde soru bulunmalıdır.
9. Soru cümlelerinde doğru cevabı bilmeyen öğrencilerin işine yarayacak ipuçları bulunmamalıdır.
10. Her soru kâğıdının ya da test kitapçığının başında bir açıklama (yönerge) bulunmalıdır. Bu açıklamada soruların cevaplandırılmasına ilişkin önemli hususlar, soru sayısı, süre gibi hususlar açıklanmalıdır.
11. Bir sorunun cevaplandırılması, kendinden önce gelen bir başka sorunun doğru cevaplandırılmış olmasına bağlı olmamalıdır.
12. Her soru önemli bir davranışı ölçmelidir.

13. Soruların kaleme alınmasında kullanılan yazı dili basit olmalıdır.

Safran'a (2002) göre tarih öğretmenleri sınavlarda en fazla kısa yanıtli soru tiplerini tercih etmekte, diğler soru tiplerini daha az kullanmaktadır. Oysaki ölçme-değerlendirme açısından düşünöldüğünde farklı soru tiplerinin bir arada kullanılması son derece önemlidir. İngiltere'de lise öğrencileriyle, Amerika'da ise ortaokul öğrencileriyle yürütölen araştırmalardan sosyal bilimlerin sıkıcı ve gereksiz olarak görölmesinin yanı sıra tarih derslerinin de en az ilgi çekici ve en önemsiz dersler olarak düşünöldüğü sonuçlarına ulaşılmıştır (GARDNER ve diğ., 1997, Öğrenci Kılavuzu s.1.6). Öğrencilerin tarih dersine yönelik tutumlarının ölkemizde de olumsuz yönde olduğu ifade edilmektedir (ÖZBARAN, 1992, akt. SAFRAN, 2006; DEMİRCİÖĞLU, 2005). Bu durumun ortaya çıkmasında sınıflarda uygulanan öğretim yöntemlerinden başka kullanılan soru tiplerinin de etkili olduğu düşünölmektedir. Öyleyse, öğretmenler, en basit yoluyla soracakları üst düzey sorular sayesinde öğrencileri üretici ve etkin olmaya zorlayıp, tarih derslerini daha ilgi çekici hâle getirmelidir.

Eğitim Ortamlarında Üst Düzey Soru Sormanın Gerekliliği

İnsan beyninin işleyişi ile ilgili çalışmalar, beynin tıpkı kasları geliştirmek için yapılan egzersizler gibi alıştırmalara ihtiyaç duyduğunu, zorluk derecesi yüksek, karmaşık problemlerin beyni daha işlevsel hâle getirdiğini göstermiştir. Bower ve Hilgard (1981, akt. SENEMOĞLU, 2005) beyindeki sinirsel dokuların yoğunluğunun ve ağırlığının alıştırma yaptıkça arttığını, bu sayede daha hızlı problem çözülebileceğini savunmaktadır. Buna paralel şekilde, Caine ve Caine (2002, Çev. Ed. G. ÜLGEN) ise çoklu karmaşık ve somut tecrübelerin anlamlı öğrenmede son derece önemli olduğunun beyin araştırmalarıyla kanıtlandığını vurgulamaktadır. Sözü geçen çalışmalar, nitelikli bir eğitim ortamı düzenlemede öğrencilerin zihinsel gelişimini arttırmanın ne denli önemli olduğunu gözler önüne sermektedir.

Farklı uyarıcılarla zenginleştirilmiş öğrenme ortamları da öğrencilerin zihin gelişimini destekleyen bir başka etkidir. Çocuklar ne kadar zengin uyarıcı çevre içinde yetişirlerse problem çözüme becerileri o oranda artmaktadır (HEBB, akt. SENEMOĞLU, 2005). Hiç şüphesiz, çocuklar için bu çevreyi sağlayacak olan ilk unsur öğretmenlerdir. Bu yüzden

öğretmenler, öğretme-öğrenme sürecinde öğrencileri farklı uyarıcılarla karşılaştırarak beyin gelişimlerine katkıda bulunmalıdır. Öğretmenler bu sürece sınıfta kullanacakları sorularla da katkıda bulunabilmektedir. Zira alan yazında, öğretmen sorularının düzeyinin, öğrencilerin zihinsel gelişimi ve öğrenmeleri üzerinde büyük etkiye sahip olduğu ortaya konmuştur (GALL, 1984; BASTON, 1981, MCKENZIE, 1972, TABA, 1966, akt. SAVAGE, 1998; REDFIELD ve ROUSSEAU, 1981, akt. WRAGG, 1998; SHAUNESSY, 2000; SELÇUK, KAYILI ve OKUT, 2004; ÖZCAN ve OLUK, 2007). Öyle ki; bilişsel düzeyi yüksek soruların öğrencileri yaratıcı ve eleştirel düşünme, problem çözme konusunda geliştirdiği söylenebilirken bilişsel düzeyi düşük soruların ise onları düşünmeden alıkoyduğu sadece bilgi kaynaklı öğrenmeye yönlendirdiği söylenebilir (GARDNER ve diğ., 1997; ÇEPNİ ve diğ., 1997, akt. ÇEPNİ ve AZAR, 1998; ÖZMEN ve KARAMUSTAFAOĞLU, 2006). Öğretmenler kullandıkları sorularda bu duruma dikkat etmeli; neden, niçin, nasıl gibi beyni, sahip olduğu bilgiler arasında ilişki kurmaya yönelten üst düzey düşünmeye yönelik sorular sorarak, öğrencilere beyinlerini zorlama fırsatı vermeli, karar alma durumlarında daha sağlıklı seçimler, daha geniş yorumlar ve daha nitelikli değerlendirmeler yapabilme imkânı sağlamalıdır.

Nitekim tarih eğitimi için de durumun öneminin farkına varıldığı ve tarih eğitimi programlarının II. Dünya Savaşı'ndan sonraki gelişimi dikkate alındığında, öğrencilere üst düzey düşünme becerileri kazandırmayı amaçladığı göze çarpmaktadır. Örneğin, 1990 yılındaki İngiliz tarih programının genel amaçları arasında tarihin zihni eğitmesi gerektiği vurgulanırken; Nichol (1984) de aynı doğrultuda tarih öğretimine; kavrama, analiz, sentez değer biçme gibi bir dizi eğitimsel beceriyi geliştirme gibi görevler yüklemiştir (DEMİRCİOĞLU, 2005). Tarih eğitimiyle bireylerde geliştirilmesi düşünülen beceriler elbette üst düzey düşünmeyi teşvik edecek soruları gerektirmektedir. İzah edildiği gibi, üst düzey düşünmeye yönelik soruların daha fazla tercih edilmesi gerekliliği alt düzey soruların hiç sorulmayacağı anlamına gelmemektedir. Çünkü öğrenme farklı aşamalardan oluşmakta ve her aşama değişik zihinsel, duyuşsal veya devinişsel süreçleri beraberinde getirmektedir. Bloom, taksonomisinde bilişsel öğrenmeleri altı basamağa ayırmış, her bir basamakla öğrenmenin farklı aşamasını göstermiştir. O hâlde, öğrenmenin ne kadar gerçekleştiği konusunda bir karara varabilmek için bu tarz soruların da sorulması son derece elzemdir.

Diğer yandan, alt düzey düşünmeyi gerektiren (bilgi, kavrama ve uygulama basamağındaki) sorular, bir bilginin öğrenilmesi için yeterli değildir. Çünkü çağdaş eğitim anlayışı; bilginin öğrenci tarafından yapılandırılmasını, problem çözme yönteminin uygulanmasını, öğrencinin analiz etme, sorgulama, sonuç çıkarma, yeni bir şey ortaya koyma (üretme) ve yargıya varabilmesini yani üst düzey düşünmeyi sağlaması gerekliliğini desteklemektedir. Bilgi, kavrama ve uygulama basamaklarıyla öğrenci bilgiyi tekrar edebilmekle, açıklayıp örnekler verebilmekle ve edindiklerini farklı durumlara uygulamakla sınırlı kalmaktadır. Dolayısıyla ileri derecede, derinlemesine öğrenme gerçekleşmemektedir. Selçuk, Kayılı ve Okut'a (2004) göre, sürekli alt düzey sorular sorulan öğrencilerin beyin hücrelerindeki dendritler dallanamamaktadır. Böyle ortamlarda eğitilen öğrenciler yetersiz uyarıcılarla karşılaştıklarından üst düzey düşünmeyi gerçekleştirememektedir.

Sınıflarda farklı öğrenme düzeylerine sahip öğrencilerin olacağı unutulmamalıdır. Öğretmenler bu ilkedan hareketle hem alt düzey düşünmeyi gerektirecek sorular hem de (ağırlıklı olarak) üst düzey düşünmeyi teşvik edecek sorular sormalıdırlar. (MOORE, 2001; GRONLUND, 1976, akt. DERYAKULU, 2004; COLLETTA ve CHIAPPETTA, 1989, akt. ÖZMEN 2005;). Farklı bilişsel seviyelere göre hazırlanmış soruları bir arada kullanmanın faydası şudur: Alt düzey sorularla yavaş öğrenen öğrencilere hitap edilirken yüksek düzey sorularla hem hızlı öğrenen öğrenciler göz ardı edilmemiş olur hem de yavaş öğrenen öğrencilerin üst düzey düşünebilmeleri teşvik edilir. Ancak, genel itibarı ile öğretmenler, kullandıkları sorular konusunda yeterli bilgi düzeyine sahip olmadıkları gibi uygulamada daha ziyade bilgilerin tekrarına yönelik, düşük düzeyli sorular sormaktadırlar (SIROTNIK, 1983, akt; ORLICH, HARDER, CALLAHAN ve GIBSON, 1998; MOORE, 2001; SAFRAN, 2002; GALL 1971 akt. FİLİZ, 2004; SELÇUK, KAYILI ve OKUT 2004; FARMER, 2007). Nitekim Tarih derslerinde de aynı durumla karşı karşıya kalınmaktadır. Tarih öğretmenleri, genellikle kendi anlattıklarının veya kitapta yazılanların öğrenciler tarafından ne kadar ezberlendiğini test eden sorular sormaktadırlar (ÖZTÜRK, 2005). Ancak, tarih öğretimine yönelik tartışmalar incelendiği zaman, tarih derslerinin öğrencilere salt bilgi aktarımının yapıldığı dersler olmadığı vurgulanarak, alanın öğrencilere bazı zihinsel becerileri kazandırması gerektiği üzerinde durulduğu görülür (GUNNING, 1978, akt. DEMİRCİOĞLU, 2005).

Bloom Taksonomisi

Öğretim sürecinde öğrenciye aktarılması düşünülen kazanımlar bilgi, beceri, tutum ve değerlerden oluşmaktadır. Kazanımlar ise eğitimsel hedeflerden yararlanarak belirlenmektedir. Bilgi, bilişsel alanla kazandırılacakların ifadesiyken, beceri, devinişsel alanla, tutum ve değer ise duyuşsal alanla kazandırılacakların ifadesidir. Bilişsel Alan, öğrenme gerçekleşirken bireyde oluşan zihinsel değişimlerle ilgilenir. Duyuşsal Alan, bireyde öğrenme sürecinde ortaya çıkan duygusal değişimleri konu edinirken, Devinişsel (Psikomotor) Alan da öğrenme sırasında ve sonrasında gözlenen kabiliyet ve yetenek anlamındaki değişimlere odaklanır. Üç öğrenme alanının birbirinden bağımsız olduğunu söylemek mümkün değildir. Aksine birbirleriyle ilişki içerisindedirler. Öyle ki, her birindeki basamaklar kendi alanının dışında farklı alanlardan da etkilenmektedir. Fakat önemli olan hedeflenen kazanımda hangi öğrenme alanının baskın olduğudur.

Bu çalışmanın konusu tarih öğretmenlerinin hazırladığı sınav soruları olduğundan ve bunlar da ağırlıklı olarak zihinsel işlemler gerektirdiğinden; burada üzerinde durulacak husus bilişsel alandır. Bilişsel alanla ilgili günümüze dek birçok tasnif yöntemi önerilmiştir (CHRISTENBURY ve KELLY, 1983, akt, ORLICH ve diğ, 1998; SÖNMEZ, 2004; YÜKSEL, 2007). Ancak hem yurtdışında hem de yurtiçinde en geniş kabulü “Bloom Taksonomisi” adıyla anılan sınıflandırma görmüştür. Bloom ve arkadaşları 1956 yılında ABD’ de “Eğitimsel Hedeflerin Aşamalı Sınıflaması El Kitabı 1: Bilişsel Alan” (Taxonomy of Educational Objectives: Handbook I: Cognitive Domain) adlı eseri yayımlamışlardır. Eğitimde gerçekleştirilmesi istenilen davranışların basitten karmaşığa, somuttan soyuta doğru birbirinin önkoşulu olacak şekilde aşamalı sıralanmasına taksonomi denmektedir. Bloom ve arkadaşlarının bu mantıkla hazırladığı sınıflama esasında, öğrenenlerin öğrenme eylemini gerçekleştirirken zihinlerinde oluşan karmaşık süreçlerin daha kolay anlaşılabilmesi amacını gütmüştür. Zira basamaklar basitten karmaşığa, somuttan soyuta doğru gitmektedir. Dolayısıyla herhangi bir konuda gerçek manada kalıcı öğrenmelere sahip olabilmek için sınıflamanın en üst basamağı olan değerlendirmeye ulaşmak gerekmektedir. Bununla birlikte, değerlendirme basamağına erişebilmek için de bilgi, kavrama, uygulama, analiz ve sentez basamaklarında gerçekleştirilmesi gereken zihinsel süreçlerin yaşanması şarttır.

Bahsedildiği gibi düşünmenin aşamalarını açıklamak için yapılan sınıflama, öğrencilerin öğrenme konusunda sergileyecekleri altı zihinsel etkinlik sürecinin haricinde yine bu altı sürece ilişkin soru tiplerinin belirlenmesinde de kullanılabilir. Bu niteliklere sahip olması, söz konusu taksonomiye eğitimcilerin ve öğretmenlerin gözünde önemli hâle getirmektedir. Bununla ilgili olarak, Husbands (1996), Bloom Taksonomisi'nin öğrencilerin düşünme gelişimi sürecinde farklı zorluk düzeyinde soruları sınıflamada öğretmenlere yardımcı olduğunu ifade etmektedir. Shaunessy (2000) de etkili soru sorabilme konusunda ustalaşmak için öğretmenlerin, Bloom Taksonomisi'nden faydalanabileceğini belirtmiştir. O hâlde denilebilir ki; öğretmenler, öğrencilerinin hangi zihinsel süreçleri gerçekleştirebildiklerini ortaya çıkarmak için onlara her basamağa ait sorular sormalıdır. Sorulara verilen cevaplar öğrencilerin ne kadar öğrendiği veya hangi düzeyde olduğu hususunda ipucu verecektir.

Bilişsel öğrenme alanını teşkil eden altı düşünme ve soru sorma düzeyi şöyle sıralanmaktadır:

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

Bilgi

Zihinsel ağırlıklı öğrenmelerin en alt basamağı olan bilgi basamağı “Bir Alana Özgü Bilgiler, Bir Alana Özgü Bilgilerle Uğraşmanın Araç ve Yöntemleri ve Bir Alandaki Evrenseller ve Soyutlamalar” olarak üç alt basamağa ayrılmıştır. Bilgi basamağında öğrenciden, öğrendiği bilgileri hatırlaması, ezberinden tekrar etmesi, tanınması, söylemesi ve yazması gibi davranışlar beklenir. Bu basamak düşünmenin en alt düzeyini temsil etmesine karşın diğer basamaklara ulaşmanın temel adımıdır. Yani bilgi basamağı seviyesinde bir zihinsel beceri kazanılmadan diğer basamaklardaki zihinsel becerilerin gerçekleşmeyeceği düşünülmektedir.

ÖRNEKLER:

- 16. yy. başında Akdeniz ticaretinin önemini kaybetmesine sebep olan olay nedir?
- Atatürk'ün gerçekleştirdiği inkılapları, yapıldığı alana göre sınıflandırınız.
- Aşağıdaki cümleler doğru ise boş bırakılan yere D, yanlış ise Y yazınız.
(...) Selçuklular ve Bizanslılar arasında yapılan ilk savaş Malazgirt Savaşı'dır.
- Aşağıdakilerden hangisi Mekke'nin fethedildiği tarihtir?
a) 622 b) 624 c) 625 d) 628 e) 630

-, İstanbul'u kuşatan ilk Türk Devleti'dir.

Kavrama

Kavramada, bilgi basamağından farklı olarak bilgiyi zihin süzgecinden geçirip taşıdığı anlamın farkına varılması söz konusudur. Kavrama, “Çevirme, Yorumlama ve Öteleme” alt basamaklarını kapsamaktadır. Bu basamakta öğrenci, edindiği bilgiyi anlamına bağlı kalmak koşuluyla yeniden ifade edebilir, örneklendirebilir, açıklayabilir, yeniden yorumlayabilir, ileriye dönük çıkarımlarda bulunabilir ve bilgiler arasındaki ilişkiyi ifade edebilir.

ÖRNEKLER:

- Yeni ticaret yollarının keşfiyle Akdeniz'de bulunan ülkeler bu durumdan nasıl etkilenmiştir?
- Çanakkale Savaşı sırasında Osmanlı Devleti'nin ve düşman kuvvetlerinin sahip olduğu silah gücünü bir tablo üzerinde gösteriniz.
- Atatürk'ün çok partili hayata geçmek istemesinin nedenlerini yazınız.
- “Mısırlılar, ölümden sonra da hayatın olduğuna inandıkları için ölen kişilerin vücutlarını mumyalardı.”

Mısırlıların yukarıda belirtilen inancı, aşağıdaki bilim dallarından hangisinde ilerlemelerini sağlamıştır?

a) Tıp b) Astronomi c) Tarih d) Matematik e) Fizik

- 13. yüzyılın ve 20. yüzyılın, yıl olarak hangi tarihler arasına denk geldiğini yazınız.

Uygulama

Uygulamada gerçekleşmesi beklenen zihinsel süreç ise öğrencinin bilgiyi öğrenmesinden ve özümsemesinden sonra bu noktaya kadar edindiği tecrübeyi yeni bir durumda kullanabilmesidir. Fakat burada önemli olan husus, karşılaşacağı durumun yeni olması gerekliliğidir. Şayet yeni değilse, öğrenci önceden yaptığı şeyin aynısını tekrarlayacaktır. Bu şekilde yaşanan süreç uygulamada değil doğrudan bilgi basamağında gerçekleşmiş olur. Uygulamada, öğrenci öğrenmiş olduğu bilgiyi yeni karşılaştığı durumda kullanır, uygular, harita veya farklı bir şekilde gösterir, bilgi üzerinde hesaplamalar yapar, çözüme ulaşır.

ÖRNEKLER:

- Coğrafi keşiflerle birlikte Avrupalı devletlerin, İpek ve Baharat Yolu'na alternatif olarak izlediği deniz yolu güzergâhını çiziniz.
- Cumhuriyetin ilan tarihini hicri takvime göre hesaplayınız.
- “Hititler ve Mısırlılar arasında 16 yıl süren Kadeş Savaşı sonunda, M.Ö. 1280 yılında Kadeş Antlaşması imzalanmıştır.”

Burada verilen bilgilere göre Kadeş Savaşı'nın başlangıç yılı, aşağıdakilerden hangisinde doğru olarak verilmiştir?

a) M.Ö. 1264 b) M.S. 1264 c) M.Ö. 1286 d) M.S. 1296 e) M.Ö. 1296

- Türklerin birçok savaşı kazanmasına vesile olan Turan (Kurt Kapanı) Taktiği'nin şeklini çiziniz.

Analiz

Üst düzey düşünmelerin belirgin hâle geldiği, bilişsel alanın dördüncü basamağı analizdir. Bu düzeyde, bütünü oluşturan ögelerin, ögeler arasındaki benzerlik ve farklılıkların tespit edilmesi, bu benzerliğe ve farklılığa sebep olan unsurların ortaya konulması esas alınmaktadır. Analiz basamağı, “Ögelere Dönük Analiz, İlişkilere Dönük Analiz ve Örgütlenme İlkelerine Dönük Analiz” alt basamaklarına ayrılmaktadır. Analiz seviyesinde, bir bilgiyi anlamlı parçalara ayırabilme, olay ve olguları analiz edip aralarındaki benzerlik ve farklılığa dayalı ilişkileri belirleyebilme gibi davranışlar yerine getirilmelidir.

ÖRNEKLER:

- Akdeniz ticaretinin önemini kaybetmesinin dünya ticareti üzerindeki etkileri nelerdir?
- 751 yılında Talas'ta Çinliler ve Müslümanlar arasında yapılan savaşta Türkler, Müslümanların yanında yer almıştır. Müslümanların galip geldiği savaşın sonucunda İslamiyet, Türkler arasında yayılmaya başlamıştır.

Yukarıdaki olayda, tarihî olaylarda olması gereken özelliklerden hangisine yer **verilmemiştir**?

- a) olaya sebep olan taraflar b) olayın geçtiği yer c) olayın nedeni
d) olayın yaşandığı zaman e) olayın sonucu

- Avrupa'nın, Sanayi İnkılabı'nı yaşaması bu ülkelerdeki insanların günlük hayatlarını nasıl etkilemiştir?
- Erzurum Kongresi'ni ve Sivas Kongresi'ni, benzerlikleri ve farklılıkları açısından karşılaştırınız.

Sentez

Sentez basamağı ise sahip olunan bilgilerin belirli bir amaca ulaşmak için bir araya getirilmesi ve yeni bir bütünün meydana getirilmesini kapsar. Yeni sözcüğü, sentez yapabilmenin kilit noktasıdır. Çünkü ortaya çıkarılan ürün ya da bütün özgün, orijinal olmalı ve öncekilere benzememelidir. Bu basamak ise “Özgün Bir İletişim Muhtevası Oluşturma, Bir Plan veya İşlemler Takımı Önerisi Oluşturma ve Bir Soyut ilişkiler Takımı Geliştirme” şeklinde üçe ayrılır. Sentez düzeyindeki öğrenciler, orijinal bir ürün ortaya çıkarabilir, edindiği bilgileri birleştirip, organize edip kendilerine özgü bir sonuca varabilir, herhangi bir konuda yeni tasarımlar ve projeler ortaya koyabilir, yeni bilgiler üretebilirler.

ÖRNEKLER:

- Önemi yitiren Akdeniz ticaretinin o dönemde yeniden canlandırılması için bir proje üretiniz.
- Türkiye Cumhuriyeti'nin bulunduğu konumu göz önünde bulundurarak yeni bir savunma stratejisi oluşturunuz.
- İstanbul'un Fethi'yle ilgili bilgilerinize dayanarak fetih gününü anlatan bir senaryo yazınız.

Değerlendirme

Bilişsel alana ait öğrenmelerin son basamağı olan değerlendirmeye ulaşan öğrenci, önceki beş düzeyi tamamlamış olmak zorundadır. Adından da anlaşılacağı gibi değerlendirme, öğrencinin kendi düşünce ve değerlerine veya başka ölçütlere dayanarak edindiği bilgi üzerinde bir karara, yargıya varma sürecidir. Kendi içerisinde “İç Ölçütlerle Değerlendirme ve Dış Ölçütlerle Değerlendirme” olarak ikiye ayrılır. Bu seviyede öğrenciden beklenen davranışlar ise, belli ölçütleri kullanarak eleştirebilmesi, yargılayabilmesi ve değerlendirebilmesi, edindiği bilgilerin yanlışlığını ya da doğruluğunu sorgulayabilmesi ve ifade edebilmesidir.

ÖRNEKLER:

- Sizce İslamiyet Öncesi Türk Tarihi'nde en etkili olan lider kimdir, neden?
- Akdeniz ticaretinin önemini kaybetmesiyle birlikte Osmanlı Devleti'nin dünyadaki siyasi güç dengeleri arasındaki yerini değerlendiriniz.
- Sarıkamış Harekâtı'nın gerekliliğini dönemin ekonomik ve iklim şartlarını göz önünde bulundurarak yargılayınız.
- Size göre Osmanlı Devleti'nin gerileme sebeplerinden en önemlisi nedir, niçin?

Daha önce öğretmenlerin sınıfta sordukları soruların incelendiği araştırmalarda hemen bütün derslerde alt düzey düşünmeyi gerektiren soruların daha fazla tercih edildiği belirtilmişti. Aynı durumun özelde tarih dersleri için de geçerli olduğunun çarpıcı örneklerinden biri de Safran'ın çalışmasıdır. Safran (2002), ortaöğretim tarih derslerinin yapı ve sorunlarıyla ilgili araştırmasının bir bölümünde, tarih öğretmenlerinden Osmanlı Devleti'nin Yükselme Dönemi konusunda beşer adet soru yazmalarını istemiştir. Yazılan sorular Bloom Taksonomisi'ne göre incelendiğinde; soruların %55.58'inin bilgi, %39.75'inin kavrama, %2.59'unun analiz, %2.08'inin ise değerlendirme basamağında olduğu; uygulama ve sentez düzeyinde hiç soru sorulmadığı sonucuna varılmıştır.

Özetle, ölçme ve değerlendirme faaliyetlerini içerisinde barındıran değerlendirme, eğitim programlarının dört temelinden biridir. Değerlendirmenin etkililiği, hiç şüphesiz programın işlerliğine yansiyacak, daha nitelikli hâle gelmesinde önemli rol oynayacaktır. Ölçme ve değerlendirme faaliyetleri arasında, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel alanda kaydettikleri gelişmeleri değerlendirebilmek için klasik ölçme araçlarıyla birlikte alternatif ölçme araçları da mevcuttur. Fakat ülkemizde klasik ölçme araçları yaygın olarak kullanılmaktadır. Bu noktada tercih edilen ölçme araçlarının verimli bir şekilde kullanılıp kullanılmadığı sorusu akla gelmektedir. Verimliliği sağlamanın birçok yolu olmasının yanında, bir yolu da uygun soru hazırlayabilmektir. Öğretmenlerin, uyguladıkları sınavlarda özellikle alt düzey zihinsel süreçleri test eden sorular sordukları alan yazında ortaya konmuştur. Oysa Bloom Taksonomisi olarak adlandırılan eğitimsel hedefleri aşamalı sınıflama yöntemiyle öğrencilerin, düşünme eylemlerini farklı düzeylerde gerçekleştirdiği belirtilmektedir. Bundan dolayı öğretmenler, öğrencilerin zihinsel gelişimlerini belirlemek ve hatta arttırmak amacıyla sınavlarda alt düzey sorularla birlikte üst düzey sorulara da yer vermelidirler.

BİRİNCİ BÖLÜM

1. GENEL BİLGİLER

10. Araştırmanın Problemi

Araştırmanın problemi, tarih derslerinde sorulan sınav sorularını Bloom Taksonomisi'nin bilişsel alan düzeyi açısından sınıflandırmaktır.

Buna bağlı olarak çalışmanın detayında aşağıdaki alt problemler de araştırılmıştır.

- Tarih öğretmenleri Bloom Taksonomisi hakkında yeterli bilgiye sahip midir?
- Tarih öğretmenleri alt ve üst düzey düşünmeye yönelik soru sorma konusunda yeterli bilgiye sahip midir?
- Tarih öğretmenleri Bloom Taksonomisinin bilişsel alanının hangi düzeyine göre soru hazırlamaktadır?
- Tarih öğretmenleri uyguladıkları sınavlarda hangi soru türlerini tercih etmektedir?

11. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, ortaöğretim tarih öğretmenlerinin 2006-2007 eğitim-öğretim yılında ve 2007-2008 eğitim-öğretim yılının ilk döneminde hazırladıkları sınav sorularını Bloom Taksonomisi'nin bilişsel alanı açısından sınıflandırmaktır. Bu çerçevede yukarıda belirtilen eğitim ve öğretim dönemlerinde yapılan sınavlarda kullanılan 1735 adet soru Bloom Taksonomisi'nin bilişsel alan düzeyleri açısından incelenmiştir.

12. Araştırmanın Önemi

Bilindiği gibi, çağdaş eğitim anlayışıyla problem çözebilen, eleştirel düşünebilen ve etkili kararlar alabilen bireyler yetiştirmek hedeflenmektedir. Bu özelliklere sahip bireyler yetiştirmek, hiç şüphesiz üst düzey düşünmeyi gerçekleştirecek bir eğitim sistemi

gerektirmektedir. Bireylerin üst düzey düşünmeye ne ölçüde ulaştığını tespit etmek için eğitim sürecinde ölçme ve değerlendirme faaliyetleri yürütülmektedir. Bu doğrultuda, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan Ortaöğretim Kurumları Sınıf Geçme ve Sınav Yönetmeliği'nde (2004), ölçme-değerlendirme faaliyetleriyle öğrencilerin, değişik bilişsel yönlerden değerlendirilmesine vurgu yapılarak “Öğrenci başarısının belirlenmesi için hazırlanan ölçme araçlarında; bilginin yanında kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme düzeyindeki becerilerin de ölçülmesine ağırlık verilir.” ibaresine yer verilmiştir. Buradan hareketle, Milli Eğitimin amacının, çağdaş eğitim anlayışına paralel olarak öğrencilerin alt düzey düşünme becerilerinin yanında üst düzey düşünme becerilerini de ne kadar edindiğini ortaya çıkarmak olduğu söylenebilir.

Ülkemizde, ortaöğretim sosyal bilimler derslerine yönelik ölçme-değerlendirme faaliyetlerinin, ağırlıklı olarak bilişsel alanda yapıldığı duyuşsal ve devinişsel alanın göz ardı edildiği bilinmektedir. Bu nedenle, yaygın olarak tercih edilen bilişsel ölçme araçlarının etkili kullanımını büyük önem taşımaktadır. Tam da bu noktada araştırmanın önemi ortaya çıkmaktadır. Şöyle ki; gerek yurtiçi gerekse yurtdışı alan yazın incelendiğinde, okullarda kullanılan sınav sorularının bilişsel seviyeleriyle ilgili çok sayıda çalışma yapıldığı belirlenmiştir. Ancak, fen bilimleri ve fen ve teknoloji dersleri haricinde sosyal bilimlere ait derslerde öğretmenlerin kullandığı sınav sorularının analizine pek yer verilmediği, yer verilenlerin ise genel olarak coğrafya ve sosyal bilgiler derslerinde olduğu fark edilmiştir. Özellikle tarih derslerine ait bu tarz çalışmalar daha da sınırlı sayıdadır. Hâlbuki bu tarz çalışmalardan elde edilen veriler, tarih derslerinin işlenişi, öğretmenlerin yeterlilikleri, öğrencilerin derse karşı tutumu, programın değerlendirilmesi gibi hususlarda son derece faydalı bilgiler sağlayacaktır. Bu çalışmayla, yukarıdaki hususlara paralel olarak; öğretmenlerin tarih derslerinde kullandıkları ölçme araçlarının, öğrencileri hangi bilişsel düzeylerde değerlendirdikleri tespit edilerek gerekli değişikliklerin yapılması için zemin oluşturulacaktır. Bu sayede yürürlükteki tarih öğretim programının işlerliği sorgulanabilecek, programın değerlendirme unsurundaki bazı eksiklikler görülebilecektir. Aynı zamanda, öğretmenlerin ölçme-değerlendirme faaliyetleri hususundaki bilgisi hakkında ipuçları elde edilebilecek ve eksikliklerin hangi alanda yoğunlaştığı, giderilmeleri için neler yapılması gerektiği daha net bir şekilde görülebilecektir.

13. Araştırmanın Varsayımları

- Soruların bilişsel seviyelerinin tespit edilmesinde Bloom Taksonomisi'nin yeterli olduğu;
- Öğretmenlerin sınavlarda sordukları bilgi düzeyi haricindeki soruların cevabını daha önceden derste söylemediği;
- Araştırmada seçilen örneklemin evreni temsil için yeterli olduğu varsayılmıştır.

14. Araştırmanın Sınırlılıkları

- Araştırma Trabzon ilinde bulunan ortaöğretim kurumlarında görev yapan tarih öğretmenleriyle sınırlıdır.
- Soruların bilişsel seviyeleriyle ilgili olarak farklı sınıflamalar kullanılmasına rağmen bu çalışmada sadece Bloom Taksonomisi kullanılmıştır.
- Tarih öğretmenlerinin ders işlenirken kullandıkları soruların düzeyleri göz ardı edilmiştir.
- Bu araştırmada yalnızca öğretmenlerin 2006-2007 eğitim-öğretim yılında ve 2007-2008 eğitim-öğretim yılının ilk döneminde kullandıkları sınav sorularının bilişsel seviyeleri incelenmiş ve bunlar kendi aralarında karşılaştırılmıştır. Genel sınavlarda (ÖSS gibi) yapılan soruların bilişsel seviyesi incelenmemiştir.
- Toplanan sorular, kaçınıcı sınıflara ait olduğu ayırt edilmeksizin genel olarak değerlendirilmiştir.
- Her okuldan eşit sayıda soru toplanamamıştır.

İKİNCİ BÖLÜM

2. KONUYLA İLGİLİ YAPILAN ARAŞTIRMALAR

Öğretmenlerin sınavlarda sordukları soruların bilişsel düzeyini ortaya koymaya yönelik birçok çalışma yapılmıştır. Ancak bu çalışmaların özellikle fen bilimleri veya fen ve teknoloji derslerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Sosyal bilimlere ya da sosyal bilgilere yönelik çalışmaların ise diğerleriyle kıyaslandığında oldukça az sayıda olduğu belirlenmiştir. Bu bölümde farklı alanlarla ilgili sınav sorularının bilişsel seviye analizine yer verilmiştir.

Lise fizik öğretmenlerinin sınavlarda sordukları soruların seviyelerini tespit etmek amacıyla yapılan bir çalışmada Çepni ve Azar (1998), 1997-1998 eğitim-öğretim yılında 20 fizik öğretmenin sınavlarda uyguladığı sorulardan örnekler derlemiştir. Öğretmenler; genel lise, meslek lisesi ve anadolu lisesi olmak üzere 3 tipte toplam 10 liseden seçilmiştir. Toplanan 384 soru Bloom Taksonomisi'ne bağlı olarak geliştirilen bir ölçekle karşılaştırılarak analiz edilmiştir. Elde edilen bulgulardan; öğretmenlerin öğrencileri değerlendirmede en fazla kavrama ve uygulama düzeyindeki sorulardan yararlandığı sonucu ortaya konmuştur. Kavrama düzeyindeki sorular özellikle genel liseler ve anadolu liselerinde tercih edilirken uygulama düzeyindeki sorular özellikle meslek liselerinde tercih edilmiştir. Bunun yanında öğrencilerin bilimsel düşünmedeki gelişimini sağlayan analiz, sentez ve değerlendirme düzeyindekilere az da olsa sadece anadolu liselerinin sınav sorularında rastlanmıştır.

Rawadieh (1998), Ürdün'de kullanılan lise sosyal bilimler (Tarih 11. - 12. sınıf ve Coğrafya 11. - 12. sınıf) çalışma kitaplarında kullanılan soruların bilişsel seviyelerinin tanımlanmasını ve analiz edilmesini amaç edinen bir çalışma gerçekleştirmiştir. Çalışmada 822 soru Bloom Taksonomisi'ne dayalı olarak sınıflandırılmıştır. Ulaşılan sonuçlar, soruların %35'inin bilgi, %48'inin kavrama, %1'inin uygulama olmak üzere toplamda %84'ünün alt düzey düşünme becerilerine hitap ettiğini; %9'u analiz, %4'ü sentez, %3'ü

değerlendirme olarak toplamda %16'sının da üst düzey düşünmeye yönelik olduğunu göstermiştir.

Bıkmaz (2002), çalışmasında ilköğretim fen bilgisi dersi öğretim programında 4. ve 5. sınıf ünitelerinin hedef davranışlarının düzeylerini belirlemeyi, 2000-2001 öğretim yılının ilk döneminde fen bilgisi yazılı sorularını öğrenme düzeyine ve soru türüne göre analiz etmeyi amaçlamıştır. Bu nedenle 5 resmi ve 5 özel ilköğretim okulundan topladığı 738 adet soruyu incelemiştir. Çalışmanın neticesinde, soruların yaklaşık 3/4'ünün bilgi düzeyinde olduğu, analiz, sentez ve değerlendirme türündeki sorulara neredeyse hiç rastlanmadığı gibi sonuçlara varılmıştır. Bunlara ilaveten, program daha çok kavrama düzeyindeki öğrenmeleri ön plana çıkarırken, okulların daha alt düzey öğrenmeleri gerçekleştirdikleri görülmüştür.

Koray ve Yaman (2002) ise fen bilgisi öğretmenlerinin soru sorma becerilerinin Bloom Taksonomisi'ne göre değerlendirilmesi konulu araştırmalarıyla Ankara ili ilköğretim okullarında görev yapan fen bilgisi öğretmenlerinin 2001-2002 eğitim-öğretim yılı 1. döneminde 705 adet sınav sorusuna ulaşmışlardır. Araştırmanın neticesinde 7. sınıf fen bilgisi öğretmenlerinin sınav sorularının Bloom Taksonomisi'ne göre sadece alt düzey düşünme becerilerini ölçer nitelikte olduğu; analiz, sentez ve değerlendirme düzeyindeki sorulara ya hiç rastlanmadığı ya da çok az bir oranda yer verildiği tespit edilmiştir.

Safran (2002), ortaöğretimde görev yapan öğretmenlere ve öğrencilere göre tarih eğitiminin yapı ve sorunlarını belirlemeyi amaçladığı çalışmasında Ankara'da 20 liseden 80 tarih öğretmenine 7 bölümden oluşan bir anket uygulamıştır. Araştırmada ele alınan konulardan biri "tarih öğretmenlerinin hangi soru tiplerini ve hangi sıklıkla tercih ettikleri" iken, bir diğeri ise "tarih derslerinde sorulan soruların hangi düzeyde olduğunu tespit etmek" olmuştur. Sonuçlar; öğretmenlerin tarih sınavlarında en fazla kısa yanıtlı soru tiplerini tercih ettiğini ortaya koymuştur. Bunun yanında tarih derslerinde sorulan sorular geneli itibarıyla bilgi ve kavrama düzeyinde kalmıştır. Analiz ve değerlendirme düzeyinde çok az soruya rastlanmış, uygulama ve sentez düzeyinde ise hiçbir soruya rastlanmamıştır.

Akpınar (2003), ortaöğretim coğrafya dersleri yazılı sınav sorularının bilişsel düzeyleri konulu çalışmasında, Erzincan ilinde bulunan 21 liseden 30 coğrafya öğretmenine ait 1239

adet soruya ulaşmıştır. 2001-2002 eğitim-öğretim yılında gerçekleştirilen çalışmada şu sonuçlara varılmıştır: Sınavlarda sorulan soruların öğrenme basamaklarına göre dağılımı dengesiz olup yarıya yakını bilgi düzeyindedir. Üst düzey olarak kabul edilen analiz, sentez ve değerlendirme seviyesindeki soruların toplam payı sadece %9,5 olarak tespit edilmiştir.

Kaya (2003), çalışmasında sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin, sosyal bilgiler öğretim programına göre 6. sınıf Demokratik Hayat ünitesine yönelik olarak hazırladıkları yazılı sorularını, kapsam geçerliği ve taksonomik boyut açısından incelemeyi amaçlamıştır. Akçaabat' ta (Trabzon) 20 ilköğretim okulundan 26 sosyal bilgiler öğretmeniyle gerçekleştirdiği çalışmasının sonucunda, daha çok bilgi olmak üzere kavrama ve uygulama basamaklarındaki alt düzey öğrenmeyi ölçecek sorulara yer verdiklerini; analiz, sentez ve değerlendirme basamaklarındaki davranışları ölçmeye dönük hiç soru sormadıklarını ortaya çıkarmıştır.

Sağır (2003), çalışmasında ortaöğretim lise bir coğrafya öğretim programında yer alan “Yeryüzünün Biçimlenmesi (Dış Kuvvetler)” ünitesinde öğretmenlerin, öğrencileri değerlendirmede kullandıkları soruların Bloom'un bilişsel alan taksonomisine göre gerçekleşme düzeyini araştırmıştır. Eskişehir il merkezindeki liselerde görev yapan 76 coğrafya öğretmeninden 216 soru toplayan araştırmacı, soru analizinde uzman görüşlerinden yararlanarak şu sonuçlara varmıştır: Öğretmenler en fazla kavrama (%36.11) basamağında, daha sonra bilgi (%29.62) ve analiz (24.07) basamağında sorular sormuştur. En az kullandıkları soru düzeyleri ise uygulama (%7.43) ve sentez (%2.77) basamağıdır. Bunun yanında toplanan 216 sorudan hiçbiri değerlendirme basamağında değildir.

Karaman (2005) ise Erzurum ilinde bulunan liselerdeki fizik sınav sorularının Bloom Taksonomisi'nin basamaklarına göre analizi konulu çalışmasını, 4 farklı türde 8 liseden 20 fizik öğretmeniyle yürütmüştür. Ayrıca 2001-2002 ÖSS fizik sorularını da araştırma kapsamına alarak öğretmenlerden topladığı 450 adet soru ile karşılaştırmalı seviye tespiti yapmıştır. Elde edilen bulgulardan, ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin soru seviyelerinin kavrama ve uygulama düzeyinde kaldığı, ÖSS sorularının seviyelerinin ise uygulama ve analiz seviyesinde gerçekleştiği görülmüştür. Yani öğrenciler ÖSS'de,

okuldaki sınavlarda yaptıklarından daha yüksek bilişsel seviye sorularıyla karşılaşmaktadır.

Koray, Altunçekiç ve Yaman (2005), fen bilgisi öğretmen adaylarının soru sorma becerilerinin Bloom Taksonomisi'ne göre değerlendirilmesi konulu bir çalışma gerçekleştirmiştir. 2002-2003 eğitim-öğretim yılı ikinci döneminde Gazi Eğitim Fakültesi ve Kastamonu Eğitim Fakültesi'nde İlköğretim Bölümü Fen Bilgisi Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda öğrenim gören 144 öğretmen adayına "Küresel Isınma" konulu yazılı bir metin verilerek onlardan bu metinle ilgili Bloom Taksonomisi'nin basamaklarına uygun sorular hazırlamaları istenmiştir. Araştırmada ulaşılan sonuçlar, fen öğretmen adaylarının hazırladıkları soruların, Bloom Taksonomisi'nin alt düzey düşünme becerilerini ölçer nitelikte olduğu, üst düzey düşünmeyi gerektiren soruların ise düşük oranlarda kaldığı şeklinde gerçekleşmiştir.

Başka bir çalışma, Köğce (2005) tarafından gerçekleştirilmiş olup, 1995-2004 yılları arasında yapılan ÖSS matematik soruları ile 2003-2004 ve 2004-2005 eğitim-öğretim dönemlerinde matematik öğretmenlerinin sınavlarda sordukları soruların karşılaştırılmasını ve analizini amaç edinmiştir. Araştırmada 290 adet ÖSS sorusuna karşılık Trabzon ilinde hizmet veren 5 farklı türdeki 6 lisede görev yapan matematik öğretmenlerinden 2300 adet Lise 1. 2. ve 3. sınıf sorusu toplanmıştır. Sonuç olarak, ÖSS'de kullanılan sorular, genellikle kavrama, uygulama ve analiz düzeylerinde hazırlanmış; bilgi, sentez ve değerlendirme sorularına rastlanmamıştır. ÖSS sorularının büyük kısmının düşük bilişsel seviyede olduğu belirtilmiştir. Liselerden derlenen sorularla ilgili sonuçlarda ise genel lise, ticaret meslek lisesi, teknik ve çok programlı lisede sorulan soruların alt düzeyde, anadolu liseleri ve fen liselerinde çoğunluğu alt seviyede de olsa özellikle analiz sorularından oluşan üst düzey düşünmeye yönelik soruların varlığı tespit edilmiştir. Genellikle sentez ve değerlendirme sorularının kullanılmadığı görülmüştür.

Özmen (2005) ise makalesinde doküman incelemesi yöntemiyle 1990-2005 arasında yapılan ÖSS'lerde çıkmış 223 adet kimya sorusunu, konu alanlarına ve Bloom Taksonomisi'ne göre incelemiştir. Sınıflamasını yaparken, 1990-1998 yılları arasında hem ÖSS hem de ÖYS' den oluşan iki aşamalı sınav sistemini ve 1999-2005 arası sadece ÖSS'nin yapıldığı tek aşamalı sınav sistemini ayrı ayrı ele almıştır. Elde edilen

sonuçlardan ilki sınavlardaki soruların okul programıyla paralellik gösterdiği, fakat bazı konularda daha fazla soru sorulduğu yönünde olmuştur. Diğer sonuç, tek aşamalı sınav sistemine geçilmesiyle sorular için konu kapsamının daraltılmasının 1999 sonrası üniversiteye giren öğrencilerin bilgiyi kullanma düzeylerinin yetersiz kalmasına yol açmasıdır. Bir diğer sonuç, her iki dönemde sorulan soruların, Bloom Taksonomisi'nin ilk üç basamağına karşılık gelen düşük seviyeli sorular olarak ifade edilmesidir. Öyle ki, 1990-1998 döneminde soruların %24'ü kavrama, %42'si uygulama, %28'i analiz seviyelerinde; 1999-2005 döneminde ise %25 kavrama, %47 uygulama ve %25 analiz seviyelerinde gerçekleşmiştir.

Akpınar ve Ergin (2006), İzmir ilinden iki merkez ilçe seçerek 3 farklı sosyo-ekonomik seviyede 35 okulda görev yapan 45 ilköğretim fen teknoloji öğretmeninin sınav sorularını Bloom Taksonomisi'ne göre bilgi, kavrama uygulama ve üst düzey şeklinde analiz etmişlerdir. Ulaşılan sonuçlar şöyledir: 6. 7. ve 8. sınıflarda sorulan sorular ayrı ayrı değerlendirilmesine karşın sosyo-ekonomik seviyesi düşük olan okullarda bilgi düzeyi sorulara geniş yer verilirken orta ve üst seviye sosyo-ekonomik durumda olan okullarda kavrama ve uygulama düzeyindeki sorulara nispeten daha fazla yer verilmiştir. Bununla birlikte üst düzey soruların sayısı genel olarak çok az olmasına rağmen sosyo-ekonomik durumu yüksek olan okullarda daha fazla kullanılmıştır.

Baysen (2006), öğretmenlerin ders işlenişi esnasında sordukları soruların ve öğrencilerin bu sorulara verdikleri cevapların düzeylerini tespit etmeyi amaçladığı çalışmada 4 farklı ilköğretim okulundan 10 sınıf öğretmeniyle 2 branş öğretmenin birer saatlik derslerini katılımlı gözlemle incelemiştir. Toplam 317 adet soruyu Bloom Taksonomisi'ne göre inceleyen Baysen, soruların %56'sının bilgi düzeyinde olduğu, öğrencilerin zorlandıkları veya anlamada güçlük çektikleri sorularla karşılaştıkları zaman bu sorulara alt düzeyde cevap verme eğilimine girdikleri gibi sonuçlara varmıştır.

Dindar ve Demir (2006), 2002-2003 eğitim-öğretim yılında Ankara'nın 5 merkez ilçesinde bulunan 20 ilköğretim okulunda gerçekleştirdiği çalışmada, 5. sınıf fen bilgisi dersini veren 63 sınıf öğretmenin 1505 sınav sorusunu Bloom Taksonomisi'ne göre incelemiştir. Araştırmanın sonucunda, öğrenci başarısını ölçmek amacıyla hazırlanan

soruların büyük çoğunluğunun (%68.63) en alt basamak olan bilgi düzeyinde olduğu ortaya konmuştur.

Özmen ve Karamustafaoğlu'nun (2006) iki aşamadan oluşan çalışmalarının ilk kısmında, Trabzon merkez ve ilçelerinde görev yapan 26 fizik ve kimya öğretmenin 2003-2004 eğitim-öğretim yılında sınavlarda kullandığı 960 adet sorunun seviyesi tespit edilmiştir. İkinci aşamada ise, 122 lise öğrencisine enerji konusunda Bloom Taksonomisi'nin tüm basamaklarını içeren 21 soruluk bir test uygulanmıştır. Ayrıca testin uygulandığı Anadolu lisesi ve genel lisede görev yapan 7 öğretmenle yarı yapılandırılmış mülakatlar yürütülmüştür. Araştırma sonucunda, toplanan sınav sorularının büyük çoğunluğunun düşük seviyeli olduğu ve Anadolu liselerinde yüksek seviyeli sorulara biraz daha fazla yer verildiği tespit edilmiştir. İkinci aşamada ise öğretmenlerin ölçme-değerlendirme konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıkları ya da kısmen bilseler de uygulayamadıkları sonucuna varılmıştır. Çalışmada varılan en önemli sonuç olarak, öğrencilerinin düşünme düzeylerinin, öğretmenlerin soracakları sorulara bağlı olduğu için alt düzey sorular yöneltilen öğrencilerin ezber ve düşük seviyeli düşünmeye eğilimli olmaları gösterilmiştir.

Özcan ve Oluk (2007), Demirci' de (Manisa) bulunan 8 farklı okuldaki 6. 7. ve 8. sınıf fen ve teknoloji derslerinde kullanılmış 708 adet soru toplamıştır. Sorular, Bloom Taksonomisi'ne ve Piaget'in soyut işlem dönemine uygunluk dereceleri karşılaştırılarak sınıflandırılmıştır. Çalışmanın Bloom Taksonomisi ile ilgili sonuçlarına bakıldığında, 708 adet sorunun %39'unun bilgi, %25'inin kavrama, %32'sinin uygulama olmak üzere %96'sının alt düzey olduğu tespit edilmiştir.

Bu bölümde araştırmanın konusuna paralel olarak, sınavlarda veya derslerde kullanılan soruların Bloom Taksonomisi'ne göre incelendiği çalışmalara alan yazından örnekler verilmiştir. Burada sıralanan çalışmaların tamamında öğrencilerin alt düzey sorularla değerlendirildikleri, üst düzey sorulara ya hiç yer verilmediği ya da çok az yer verildiği ortaya çıkmaktadır. Bunun dışında, söz konusu araştırmaların çoğunluğunun sonucunda soruların ağırlıklı olarak bilgi düzeyinde kaldığı, sayıları az da olsa bazılarında ise alt düzey olarak kabul edilen kavrama ve uygulama basamaklarında sorulara ağırlık verildiği görülmüştür.

İkinci bölümde adı geçen araştırmalarda sosyal bilimlere ait az sayıda çalışmaya yer verilmiştir. Çünkü alan yazında bu araştırmanın konusuna benzer nitelikte olanların büyük çoğunluğu fen bilimlerine yönelik derslerde yapılmış gözükmektedir. Fakat çalışmaların fen bilimlerine yönelik derslerde yapılmasına rağmen, okullardaki genel lme-değerlendirme faaliyetleri hakkında bilgi verebileceği, bu nedenle elde ettikleri sonuçların tarih dersleriyle ve diğer derslerle paralellik taşıyacağı dşnlmektedir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. ARAŞTIRMANIN DESENİ VE METODOLOJİ

Bilimsel araştırmaların temeli olan yöntembilim (metodoloji), herhangi bir konuda araştırmaya yön veren, araştırmanın niçin ve nasıl yapılacağını gösteren felsefi ve pratiksel açıklamalar, destekleyiciler ve süreçler olup; metod-tekniklerin kullanılmasının nedenlerini, bunların araştırılan konuya uygunluğunu açıklamayı içeren genel bir kavram olarak tanımlanabilir (EKİZ, 2003, s.7). Yöntem (metot) terimi ise sonuç çıkarma, yorumlama, açıklama ve tahmin etme için kullanılan verileri elde etmeyi sağlayan yaklaşımların türünü (COHEN ve MANION, 1998) veya tarama, mülakat ve gözlem gibi belirli tekniklerin kullanımıyla araştırmanın teknik yönünü ifade etmektedir (BOGDAN ve BIKLEN, 1998).

Diğer alanlarda olduğu gibi eğitim alanında yapılan çalışmalarda da farklı metotlar kullanılmaktadır. Eğitimsel çalışmalara bakıldığında özellikle tarihsel, deneysel ve betimsel olmak üzere üç ana yöntemin kullanıldığı göze çarpmaktadır (KAPTAN, 1998; EKİZ, 2003). Aşağıda üç yöntem genel hatlarıyla açıklanmıştır.

30. Tarihsel Yöntem

Geçmişte meydana gelmiş veya davranış göstermiş olay, olgu, nesne ve öznelerin araştırılmasında ya da belirlenmiş bir problemin geçmişle ve bazen de günümüzle ilişkisi yönünden incelenmesinde yararlanılan yaklaşım tarihsel yöntemdir (EKİZ, 2003, s.50).

Tarihsel yöntem, dün veya yüzlerce yıl öncesi olarak tanımlanabilen geçmişte meydana gelmiş olguları incelemeye uğraşır. Bu yöntemle araştırmacılar; arşivleri, kütüphaneleri, kişisel belge ve ödülleri, toplantı tutanakları gibi kaynaklardan veri toplarlar. Daha sonra kaynakların geçerliğini ve güvenilirliğini temin edip, analizlerini detaylı olarak açıklarlar (SOWELL, 2001).

Bugünü anlayıp yarını tahmin edebilmek için dünü bilmenin gerekliliği tarihsel araştırmaların en önemli gerekçesini ifade etmektedir (ÇEPNİ, 2007). Eğitim sisteminin tarihi temellerini gün yüzüne çıkarması ve bunların ışığında yeni sistemlerin geliştirilebilmesini mümkün kılması bu yöntemi eğitim araştırmaları için daha da cazip hale getirmektedir. Bu anlamda Seyidoğlu'na göre (2000, akt. ERÖZKAN, 2007) iyi bir tarihsel araştırma, eskiden uygulanmış öğretim programlarının yararlı ve yararlı olmayan yönlerini ortaya koyarak, uygulayıcıların var olanla eskisi arasında bir bağ kurmasını sağlayacaktır. Böylece yeni programa göre günümüz uygulamalarında aksayan yönlerin çözümünde önemli bir kaynaktan yararlanma imkanı da doğacaktır.

Tarihsel araştırmaların önemi aşağdaki gibi sınıflandırılabilir (HILL ve KERBER, 1967; akt. COHEN ve MANION, 1998):

- Geçmişte incelenmiş güncel sorunlara çözümler getirir.
- Günümüzdeki ve gelecekteki eğilimlere ışık tutar.
- Bütün kültürlerin birbirleriyle yaptıkları etkileşimlerin etkileri ve önemi üzerinde durur.
- Geçmişle alakalı olan tespit edilmiş hipotezlerin, teorilerin ve genellemelerin yeniden değerlendirilmesini mümkün kılar.

31. Deneysel Yöntem

Herhangi bir olay, olgu, nesne, özne ve etkeni inceleyerek değişkenler arasındaki neden-sonuç ilişkilerini tespit etmek ve sonuçları karşılaştırarak ölçmek için yürütölen araştırmalardır (EKİZ, 2003, s.99). Doğal bir durumun yanında bir de yapay durum oluşturulan bu tür çalışmalarda değişkenler arasındaki ilişki ve sonuca etki eden unsurlar incelenmektedir. Yöntem kendi içerisinde; klasik (tam) deneysel ve yarı deneysel yöntem olarak ikiye ayrılmaktadır.

Deneysel yöntemin tercih edilmesinin nedeni, herhangi bir şeyin (yeni bir öğrenme yöntemi, yeni bir program, yeni bir sınıf düzeni vb.) etkililiğini ölçmek ve eğer sonuç olumlu ise ölçölen şeyin kullanılmasıyla ilgili önerilerde bulunmaktır. Deneysel yöntemde iki veya daha çok grup oluşturulur. Bunlardan kontrol grubuna herhangi bir etkide bulunulmazken deney grubuna etkililiği test edilmek üzere hazırlanmış bir program

uygulanır. Programın uygulanmasından sonra deney grubundaki farklılığı görmek üzere, bu grup kontrol grubuyla karşılaştırılır. Karşılaştırma sonucunda yapılan müdahalenin etkililiği ölçülür (ERÖZKAN, 2007).

32. Betimsel Yöntem

Betimleme, olayları, objeleri ve problemleri anlama ve anlatmada ilk aşamayı oluşturur. Bilimsel etkinlikler olayların betimlenmesiyle başlar. Bu sayede onları iyi anlayabilme, gruplayabilme olanağı sağlanır ve aralarındaki ilişkiler saptanmış olur (KAPTAN, 1998, s.59).

Bir durumu aydınlatmak, standartlar doğrultusunda değerlendirmeler yapmak ve olaylar arasındaki ilişkileri ortaya çıkarmak için yürütülen çalışmalara betimsel araştırmalar denir (ÇEPNİ, 2007). Bu araştırmalarda, mevcut olayların daha önceki olay ve koşullarla ilişkilerini de dikkate alarak, durumlar arasındaki etkileşimi açıklama hedef alınırken; durum nedir? Neredeyiz, ne yapmak istiyoruz? Nereye, nasıl gidebiliriz gibi sorulara cevap aranır (KAPTAN, 1998, s.59).

Betimsel araştırmalar, mevcut olaylar, gruplar, obje ve özellikler üzerinde yürütülmektedir. Araştırmacı, belirlediği problemlerin cevabını mevcut zaman içinde aramakta, çözüm yollarını doğal durumları içinde betimlemeye çalışmaktadır. Dolayısıyla, değişkenlerin deneysel ve fiziki olarak ayarlanması, olayların meydana gelme veya gelmemesinin kontrolü yapılmamaktadır. Çünkü üzerinde inceleme yapılan olaylar ve davranışlar, bu incelemeler yapılmaya bile aynı şekilde devam edecek ya da var olacaktır. Burada araştırmacının değişiklik yapacağı tek şey uygulayacağı teknikler, gözlemler ve ilişkilerin analizi olmaktadır (KAPTAN, 1998, s.60). Buna paralel bir şekilde Karasar (2005) da bu yöntemde geçmişte olmuş veya halen var olan bir durumu betimlemenin amaçlandığını, duruma veya kişilere müdahale etmemenin, onları değiştirmeye ve etkilemeye çalışmamanın esas olduğunu vurgulamaktadır.

Sowell'e (2001) göre, eğitimde yaygın olarak kullanılan bu çalışmalar; açıklama ve tahmin etme amacına hizmet etmekle birlikte, değişkenler arasındaki ilişkilerin düzeyini tasvir etmek, belirli değişkenlerle ilgili bilgiyi ortaya çıkarmak için çoğunlukla nicel

verilerin itinalı bir şekilde toplanmasını, analiz edilmesini ve yorumlanmasını gerektirmektedir.

33. Araştırmanın Yöntemi

Ortaöğretim kurumlarında görev yapan tarih öğretmenlerinin sınavlarda sordukları soruların Bloom Taksonomisi'ne göre hangi bilişsel düzeylerde gerçekleştiğini belirlemeyi amaç edinen bu araştırmada betimsel yöntem kullanılmıştır. Zira betimsel araştırmalarla, var olan bir durumun, müdahaleye ve değişikliğe uğramadan detaylı bir şekilde açıklanmaya çalışılması, olaylar arasındaki ilişkilerin ortaya çıkarılması söz konusudur. Bununla birlikte durumun günümüzdeki hâlinin ne olduğu tespit edilerek, güncel veri elde etme olanağı sağlanmış olur.

34. Araştırmanın Veri Toplama Teknikleri

Araştırmaların bir başka önemli noktası veri toplamada hangi yolların tercih edileceği sorusudur. Veri toplamak için farklı yollar bulunsa da ilgili kaynaklarda çoğunlukla mülakat, anket, gözlem ve doküman incelemesi tekniklerine yer verilmektedir. Bu bölümde, çalışmada kullanılan mülakat ve doküman incelemesi teknikleri üzerinde durulacaktır.

340. Mülakat (Görüşme)

Mülakat, önceden belirlenmiş ve ciddi bir amaç için yapılan, soru sorma ve yanıtlama tarzına dayalı, karşılıklı ve etkileşimli bir iletişim sürecidir (STEWART ve CASH, 1985, akt. YILDIRIM ve ŞİMŞEK, 2006). Mülakat tekniği, çoğunlukla üç amaç için kullanılır (ÇEPNİ, 2007): Bunlar;

1. Çalışmanın hedeflediği bilgilere ulaşmak için katılımcıların duygu, düşünce ve inançlarını ortaya çıkarmak,
2. Belirlenen hipotezleri test edip, gerekirse yenilerini önermek ve değişkenler arasındaki ilişkiyi bulmada açıklayıcı bir araç olarak kullanmak,
3. Mülakattan elde edilen verileri, diğer metotlardan elde edilen verilerle karşılaştırmaktır.

Karasar (2005), mülakatları her biri kendi içerisinde alt gruplara bölünen üç başlık altında toplamıştır.

- Katılanların sayısına göre mülakatlar; bireysel ve grupla yapılanlar şeklinde ikiye ayrılır.
- Görüşülmek istenen kişiye göre mülakatlar; önderlerle (lider yöneticilerle), uzmanlarla ve halkla yapılanlar olmak üzere üç çeşittir.
- Kurallarının katılığına göre mülakatlar; yapılandırılmış, yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmamış olarak üçe ayrılır.

Yapılandırılmış Mülakat: Ne tür soruların nasıl sorulacağı, hangi tür verilerin toplanacağı önceden belirlenen mülakat türüdür. Katılımcının vereceği cevaplar hâlihazırdaki şablona göre istendiğinden cevaplama özgürlüğü sınırlı düzeydedir. Bu yöntemle, kaydedilen verilerin sayısallaştırılması kolay olsa da derinlemesine anlam çıkarma beklenen ölçüde gerçekleşemez.

Yarı Yapılandırılmış Mülakat: Yarı yapılandırılmış mülakatta sorular önceden hazırlanmasına rağmen yapılandırılmış mülakata kıyasla daha esnektir. Çünkü mülakatın gidişatına göre sorular üzerinde değişikliğe gidilebilir. Katılımcıların görüşmeyi yönlendirmesine kısmen izin verilir. Eğer katılımcının verdiği cevap yeterli değilse ek sorularla katılımcının görüşleri ve inançları daha derinlemesine ortaya çıkarılabilir. Fakat araştırmacı konunun dışına çıkılmamasına dikkat etmelidir.

Yapılandırılmamış Mülakat: Sohbet tarzında gerçekleşen bu türde açık uçlu sorular ana hatlarıyla hazırlanmış olsa da yine görüşme gereği yeni sorular sormak gerekebilir. En esnek tür olan yapılandırılmamış mülakat ile katılımcı özgürlüğü hat safhada olduğundan derinlemesine bilgi edinilebilir. Ancak bu yolla elde edilen veriler çok geniş olduğundan değerlendirilmeleri uzmanlık gerektirmektedir.

Mülakatın belli bir plan dahilinde hazırlanması, amacına ulaşması adına önemli ölçüde kolaylık sağlayacaktır. Aşağıda beş aşamalı bir mülakat planı örneği verilmiştir (FLIBBO,1971, BALCI, 1989, akt. BALCI, 2006):

1. Hazırlama: İlk aşamada mülakatın özel amaçları, hangi mülakat yönteminin uygulanacağı belirlenmeli ve katılımcı hakkında bilgi edinilmelidir.

2. Düzenleme: Araştırmacının ve görüşülecek bireyin birbirleriyle etkili bir iletişim kurabilmesi için sosyal ve fiziksel ortamın iyi bir şekilde düzenlendiği aşamadır.
3. Mülakatın Yönetimi: Mülakat esnasında katılımcıya saygıyla yaklaşılmalı, onu konuşmaya teşvik edecek nitelikte hazırlanması gereken sorulara verdiği cevaplar dikkatli bir şekilde dinlenmelidir.
4. Kapanış: Bu aşamada mülakatın bittiği katılımcıya bildirilmeli ve varsa sonraki etkinlikler için ipuçları verilmelidir.
5. Değerlendirme: Son aşamada ise araştırmacı, mülakattan elde ettiği verileri, mülakat sırasında kendini ve mülakat sürecini değerlendirmelidir.

Araştırmalarda, mülakat tekniğinin kullanımının avantajları ve sınırlılıkları şöyle özetlenebilir (BAILEY, 1982, akt. YILDIRIM ve ŞİMŞEK, 2006):

Mülakatın Tekniğinin Avantajları:

- Esneklik: Anketlerle kıyaslandığında mülakatın akışına göre sorular üzerinde değişikliğe gidebilmesi ve beklenmeyen durumlarda önceden hazırlanan kalıbın dışına çıkılabilmesi mümkündür.
- Yanıt oranı: Araştırmacı veri toplama sürecinde bizzat bulunduğu ve mülakatı yönlendirdiği için sorular ankete nazaran daha fazla cevaplanabilmektedir.
- Sözel olmayan davranış: Görüşme sırasında katılımcının davranışları, yüz ifadesi ve vücut hareketleri verilerin geçerliği konusunda ipuçları sunar.
- Ortam üzerindeki kontrol: Sosyal ve fiziksel ortama müdahale edilebilmesiyle katılımcının vereceği cevapların daha sağlıklı olması sağlanabilir.
- Soru sırası: Soruların ille de belli bir sırayla sorulma zorunluluğu olmadığından taraflar arasında daha sağlıklı iletişim gerçekleşir.
- Anlık tepki: Mülakat sırasında katılımcıların anlık yanıtları ve tepkileri, yeni soruların oluşmasına veya araştırma probleminin önceden düşünülmemiş yeni alanlara yönelmesine zemin hazırlar.
- Veri kaynağının teyit edilmesi: Ankette cevaplama işlemi başkaları tarafından gerçekleştirilebilirken mülakatta araştırmacı ortamda bulunduğundan cevaplama doğrudan katılımcı yapmaktadır. Bu avantaj, mülakatla ulaşılan verilerin geçerliğini yükseltecektir.

- Tamlık: Araştırmacı anlayamayan soruları ek sorularla destekleyerek veya açarak sorma şansına sahip olduğundan, cevaplanmamış soru bulunması ihtimali çok düşüktür.
- Derinlemesine bilgi: Yine anketlere oranla daha esnek olduğundan mülakatlarla daha detaylı bilgi elde edilebilmektedir.

Mülakatın Tekniğinin Sınırlılıkları:

- Maliyet: Özellikle geniş örneklemler için çalışma yürütüldüğünde katılımcıları ziyaret etmek ve mülakat sürecinde kullanılan araç-gereçler için yapılan masrafla birlikte yöntemin maliyeti fazla olabilir.
- Zaman: Görüşülecek bireyleri saptamak, mülakatı gerçekleştirmek, verileri analiz edip kağıda aktarmak bu yöntemin fazla zaman almasına sebep olabilir.
- Olası yanlılık: Araştırmacının, elde ettiği bilgileri yanlış anlaması, katılımcının bir takım özelliklerinden olumlu ya da olumsuz etkilenmesi veri toplama veya analizi sürecinde araştırmacının yanlı davranmasına yol açabilir.
- Kayıtlı ve yazılı bilgileri kullanamama: Katılımcı, konu hakkında yazılı kaynaklara, kayıtlı bilgilere ulaşma imkanından yoksun olabileceği için verdiği bilgiler de kendi düşüncelerini ve anımsadıklarını içerebilir. Bu da yöntemin bir başka sınırlılığıdır.
- Zaman ayırma güçlüğü: Anketlerle karşılaştırıldığında mülakatların belirli bir zaman içerisinde gerçekleştirilmesi gerektiğinden katılımcı için uygun olan bir zaman dilimini ayarlamak bazen zor olabilir.
- Gizliliğin ortadan kalkması: Mülakatlarda katılımcılara özel bilgilere yer verilmese de kendilerine ait bilgilerin deşifre olacağı endişesiyle katılımcılar, görüşmelerde gerçek düşüncelerini yansıtmaktan kaçınabilirler.
- Soru standardının olmayışı: Sorular üzerinde değişikliğe gidilebilmesi mülakatların güçlü yanlarını desteklemenin yanında, belli bir kalıbın olmayışı toplanan verilerin karşılaştırılmasını güçleştirme ve istenenden farklı bilgilere ulaşma gibi sorunlara yol açabilir. Bu durumda araştırmanın güvenilirliği düşecektir.
- Bireylere ulaşma güçlüğü: Örnekleme alınan bireylerin yer ve adreslerinin saptanması, randevuların ayarlanması, taraflar arasındaki mesafenin uzak olması gibi nedenlerle katılımcılara ulaşmak zorlaşabilir.

341. Doküman İncelemesi

Doküman analizi veya belgesel tarama olarak da adlandırılan bu yöntem; araştırılması hedeflenen konuyla ilgili mevcut yazılı veya yazılı olmayan materyallerin toplanıp amaç doğrultusunda incelenmesi anlamına gelmektedir (ÇEPNİ, 2007; KARASAR, 2005; YILDIRIM ve ŞİMŞEK, 2006). Doküman incelemesi doğrudan anket, mülakat, gözlem gibi bir veri toplama aracı olmasının yanında araştırma yöntemi olarak da kabul görmektedir (ÇEPNİ, 2007; DUFFY, 1997). Bogdan ve Biklen (1998) de benzer şekilde dokümanların genel olarak, elde edilen verileri destekleyen yardımcı bir unsur olarak kullanılmasına rağmen, giderek nitel araştırmaların ana veri kaynağı hâline gelmekte olduğunu belirtmiştir. Araştırmalarda doküman incelemesine ihtiyaç duyulmasının iki temel nedeni vardır: Bunların ilki veri toplamada çokluğun sağlanması, ikincisi ise diğer metotların yetersiz kalması veya kullanılamamasıdır (EKİZ, 2003).

Bogdan ve Biklen (1998) başlıca üç çeşit doküman olduğundan bahsetmekte ve bunları şöyle özetlemektedir:

Kişisel Dokümanlar: Mektuplar, günlükler, otobiyografiler, fotoğraf albümleri ve diğer görsel kayıtlar gibi sınırlı kullanım ve özel amaçlar için bireyler tarafından üretilen dokümanlardır.

Resmi Dokümanlar: Notlar, haber bültenleri, dosyalar, yıllıklar ve bunun gibi resmi yazılarda kullanılan, bir kurumun mensupları tarafından kayıt altında tutulan, amaçlı olarak kullanılan belgelerdir.

Popüler Kültür Dokümanları: Reklamlar, televizyon programları, haberler, işitsel ve görsel kayıtlar gibi halkı aydınlatmak, ikna etmek ve eğlendirmek için ticari amaçlı olarak üretilen belgelerdir. Ayrıca fotoğraflar da bu gruba aittir.

Eğitim alanında yapılan bir araştırmada ise veri kaynağı olarak şu dokümanlar kullanılabilir: ders kitapları, program yönergeleri, okul içi ve dışı yazışmalar, öğrenci kayıtları, toplantı tutanakları, öğrenci rehberlik kayıt ve dosyaları, öğrenci ve öğretmen el kitapları, öğrenci ders ödevleri ve sınavları, ders ünite ve planları, öğretmen dosyaları, eğitimle ilgili resmi belgeler, vb. (BOGDAN ve BIKLEN, 1992, GOETZ ve LECOMPTE, 1984, akt. YILDIRIM ve ŞİMŞEK, 2006).

Bir doküman incelemesi çalışmasında izlenecek yollar genel olarak beş aşamada yapılmaktadır (FORSTER, 1995, akt. YILDIRIM ve ŞİMŞEK, 2006):

1. Dokümanlara Ulaşma:

Araştırmada doküman incelemesinin kullanılması gerektiğine karar verildikten sonra araştırmanın problemine uygun olarak hangi dokümanların kullanılacağı ve bunların hangi kaynaklardan tedarik edilebileceği belirlenmelidir. Tabii bu noktada önemli olan dokümanların doğru ve yetkili kaynaktan alınmasıdır.

2. Özgünlüğü (Orijinalliği) Kontrol Etme:

Kaynağa ulaşıldıktan sonraki aşama elde edilen dokümanların özgün olup olmadığının kontrol edilmesidir. Bu aşamada dokümanın birincil kaynaktan mı yoksa ikincil kaynaktan mı alındığı, aslını değiştirecek derecede değişikliklere maruz kalıp kalmadığı, ne zaman, nerede ve kimler tarafından üretildiği gibi sorular orijinalliği teyit etmede kullanılabilir.

3. Dokümanları Anlama:

Doküman incelemesinin üçüncü aşamasını içerdikleri bilgilerin mahiyetinin, neleri ifade ettiklerinin anlaşılması oluşturur. Birbirleriyle karşılaştırılarak çözümlenmeleri de yine burada gerçekleştirilir. Eğer dokümanlar mülakat ve gözlemin yanında veri toplama yöntemi olarak kullanılıyorsa her bir yöntem birbiriyle karşılaştırılıp mülakat veya gözlem formları yeniden şekillendirilebilir. Bu sayede araştırmanın geçerliğine ve güvenilirliğine katkıda bulunulabilir.

4. Veriyi Analiz Etme:

Dokümanlarla ulaşılan verilerin analizinin iki boyutu vardır. Birincisi, dokümanların tek başına bir araştırmanın veri kaynağı olması durumudur ki bu karmaşık bir analiz gerektirir. İkincisi ise diğer veri toplama yöntemlerinin ortaya koyduğu verilerle birlikte kullanılmasıdır. İkinci durum dokümanların veri analizinin daha kolay yapılmasına zemin oluşturur. Zira araştırmacı doküman verilerini mülakat veya gözlemlerle elde ettiği verileri destekleyerek varılacak sonuçları genişletmek amacıyla kullanacaktır. Araştırmanın ana çatısı zaten belli olduğundan, doküman analizi sadece probleme dair sonuçları doğrulayacak ya da çürütecek bilgiler sağlayacaktır.

5. Veriyi Kullanma:

Yöntemin son aşaması ise araştırmadan elde edilen bilgileri kullanırken dokümanı hazırlayanların onayının alınmasıyla ilgilidir. Veriler kullanılırken kişilerin adları veya şahıslarına ait özel bilgiler gizli tutulmalı, izinleri olmadan kullanılmamalıdır. Varılan

sonuçlarla dokümanların içerdiği bilgiler arasındaki paralellik konusunda hazırlayanların görüşlerinin alınması gereklidir.

Doküman incelemesi çalışmalarının bir takım avantajları ve sınırlılıkları bulunmaktadır. Yöntemin avantajları kısaca şöyle özetlenebilir (BAILEY, 1982, akt. YILDIRIM ve ŞİMŞEK, 2006):

- Kolay ulaşılamayacak özneler: Araştırma konusuyla alakalı kişi veya kurumlara ulaşmanın olanaksız olduğu durumlarda dahi bu kişi veya kurumlara ait belgeler kullanılabilir.
- Tepkiselliğin olmaması: Araştırmacı ve katılımcılar arasında doğrudan bir etkileşim olmadığından katılımcı tepkiselliği durumu ortadan kalkmış olur.
- Uzun süreli (zamana yayılmış) analiz: Süreli yayınlar veya araştırma konusuyla ilgili olarak farklı tarihlerde yayınlanmış dokümanlar ile geniş bir zaman diliminde çalışmaya imkan tanır.
- Örnekleme büyüklüğü: Araştırma konusu hakkında üretilmiş yazılı, işitsel ve görsel materyallere ulaşarak örnekleme büyütme sağlanır.
- Bireysellik ve özgünlük: Katılımcılar, kendilerine özgü duygu ve düşünceleri daha rahat ve dış etkiden uzak bir şekilde ifade edebilirler.
- Görelili düşük maliyet: Mülakat veya gözlemin maliyetiyle kıyaslandığında genel olarak zaman, emek ve para sarfiyatı açısından tasarruf sağlar.
- Nitelik: Alanında uzman kişiler tarafından hazırlanmış dokümanlar araştırmanın geçerliliğine ve güvenilirliğine katkıda bulunabilir.

Bu avantajların dışında gözlem, anket ve mülakatın haricinde bir başka veri elde etme kaynağı olması; somut belge niteliği taşıyarak araştırmanın geçerliliğini ve güvenilirliğini desteklemesi de doküman incelemesinin diğer güçlü yönleridir.

Yöntemin sınırlılıklarını ise Bailey (1982, akt. YILDIRIM ve ŞİMŞEK), sekiz başlık altında toplamıştır:

- Olası yanlışlık: Araştırmada faydalanılan dokümanları hazırlayanlar, bilgileri gerçekte olduğundan farklı gösterebileceğinden, araştırmanın geçerliliğine gölge düşebilir.

- Seçilmişlik: Seçilmişlik sınırlılığı ise bazı dokümanlara diğerlerinden daha fazla önem atfederek korunmalarıyla ilgilidir. Bu durumda ise araştırmacının genellenebilirliği tehlikeye düşer.
- Eksiklik: İlk sınırlılığa paralel olarak araştırmacı, dokümanda konu edilen olaya şahit olmadığından elindeki belgeye güvenmek durumundadır. Oysa dokümandan elde ettiği bilgiler eksik olabilir.
- Ulaşılabilirlik: Bazı dokümanlar gizlilik gereği korunuyor olabilirken bazıları da sahibi tarafından verilmeyebilir. Bu nedenle araştırmacı her zaman istediği dokümanlara ulaşamayabilir.
- Örneklem yanlılığı: Bazı dokümanlar sadece belli bir kesime hitap eder nitelikte hazırlanmış olabilir.
- Sınırlı sözel olmayan davranış: Dokümanların geneli yazılı bilgiler içermektedir. Bu yüzden belgenin içerdiği bilgileri destekleyecek bireylerin sözel olmayan davranışları göz ardı edilmektedir.
- Standart bir formatın olmaması: Araştırmada kullanılan belgeler farklı amaçlar için hazırlanmış ve farklı yapıda olabilir. Böyle bir durumda belgeler arasında karşılaştırma yapma imkanı zayıflamaktadır.
- Kodlama zorluğu: Gözlem ve mülakat sırasında kodlama işlemi daha kolay yapılabilirken bilinmeyen veya az bilinen bilgiler içeren dokümanları kodlama zorlaşabilir.

Bu araştırmada doküman incelemesi yöntemi, yarı yapılandırılmış mülakat ve bilişsel seviye testi kullanılmıştır.

Trabzon ilindeki 11 ortaöğretim kurumundan 40 tarih öğretmenin uyguladıkları sınav sorularının toplanarak Bloom Taksonomisi'ne göre incelenmesi sonucunda bilişsel seviyelerinin belirlenmesi amaçlandığı için çalışmanın ilk aşamasında doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Çünkü bu sınavlar, daha çok öğretmenlerin yazılı haldeki soruları önceden hazırlayarak sınav günü ve saatinde öğrencilere dağıtması şeklinde yürütülmektedir. Bu nedenle sınav kâğıtları aynı zamanda araştırma için birer veri kaynağı durumundadırlar.

Çalışmada yarı yapılandırılmış mülakatın tercih edilmesindeki amaç, doküman analizi kullanılarak ulaşılan verilerle, öğretmenlerin sınavlarda tercih ettikleri soru tipleri, alt ve üst düzey düşünme ve Bloom Taksonomisi hakkındaki bilgi ve görüşleri üzerine derinlemesine bilgi elde etmek ve elde edilen bilgilerin doküman incelemesi verileriyle karşılaştırmasını yapmaktır.

Son olarak bilişsel seviye testi uygulanmıştır. Öğretmenlerin Bloom Taksonomisi'ne uygun soruları ayırt edebilirliklerini ölçmek amacıyla hazırlanan bilişsel seviye testi; Bloom Taksonomisi'nin her basamağına ait ikişer soru içermekte, kısa cevaplı ve yazılı sorular olmak üzere toplam 12 sorudan oluşmaktadır. Soruların bir kısmı doğrudan araştırmacı tarafından, diğer kısmı ise farklı kaynaklardan (FİLİZ, 2004; TEKİNDAL, 2003) yararlanılarak hazırlanmıştır. Ayrıca bu testin diğer kullanıma amacı ise doküman incelemesi ve mülakat teknikleriyle ulaşılan bilgileri destekleyerek çalışmanın güvenilirliğini arttırmaktır.

35. Araştırmanın Evreni

Trabzon ilinde bulunan ortaöğretim kurumları ve bu kurumlarda görev yapan tarih öğretmenleri, araştırmanın evrenini oluşturmaktadır.

36. Araştırmanın Örneklemi

Araştırmanın örneklemi, Trabzon ilinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı yedi genel lise, üç anadolu lisesi ve bir fen lisesi olmak üzere toplam on bir lisede görev yapan 40 tarih öğretmeninden oluşmaktadır.

Araştırmada iki tür örnekleme yöntemi kullanılmıştır. İlk aşamada Trabzon il merkezinden, Akçaabat ve Yomra ilçelerinden olmak üzere 1 fen lisesi, 3 anadolu lisesi ve 7 genel lise amaçlı örnekleme ile seçilmiş diğer lise türleri araştırmaya dahil edilmemiştir. Daha sonra seçilen 11 lisede görev yapan 40 tarih öğretmeni rastgele örnekleme yoluyla seçilmiştir.

Amaçlı örneklemede; araştırmacılar, araştırılacak durum içinde bulunan örnekleri kendi düşünce ve yargılarına göre tek tek seçerler. Bu yolla araştırmanın problemine paralel olarak belirlenen ihtiyaçlara uygun örnekler toplanmış olur (COHEN ve MANION, 1998).

Rastgele örneklemede ise, çalışmanın örnekleme dahil edilen her birey eşit seçilme şansına sahiptir. Bu metot, örnekleme için gerekli miktarın örnekleme oluşturan listeden rastgele seçilmesini içerir. Olasılık ve şansa dayalı olduğu için örnekler, evrenle benzer özelliklere sahip olması daha da önem kazanmaktadır (COHEN ve MANION, 1998).

37. Verilerin Analizi

Araştırmanın veri analizi bölümünün ilk aşamasında, Trabzon ilinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı yedi genel lise, üç anadolu lisesi ve bir fen lisesi olmak üzere toplam on bir ortaöğretim kurumunda görev yapan 40 tarih öğretmenin 2006-2007 eğitim-öğretim yılında ve 2007-2008 eğitim-öğretim yılının ilk döneminde uyguladıkları 1735 sınav sorusu toplanmıştır. Önce her liseden alınan sorular Bloom Taksonomisi'ne göre ayrı ayrı analiz edilmiştir. Daha sonra fen lisesi, anadolu lisesi ve genel lise adıyla üç gruba ayrılıp her grup kendi içinde değerlendirildikten sonra üç grubun karşılaştırması yapılmış ve son olarak tüm soruların toplamda hangi seviyede oldukları, hangi sınav türünde hazırlandıkları değerlendirilmiştir. Bloom Taksonomisi'nin bilişsel seviyeleri temel alınarak yapılan değerlendirmelerde hedeflerin aşamalı sınıflamasıyla ilgili çalışmalarda bulunmuş 5 uzmanın da görüşlerinden faydalanılmıştır.

Bu aşamadan sonra örnekleme dahilindeki 11 ortaöğretim kurumundan 10'unda görev yapan 24 tarih öğretmeniyle mülakatlar yürütülmüştür. Yarı yapılandırılmış olarak gerçekleştirilen mülakatlarda öğretmenlere dört ana soruyla birlikte sorulara verdikleri cevaplar nispetinde ek sorular sorularak derinlemesine bilgi elde edilmeye çalışılmıştır. Mülakat sırasında kendilerine sorulan sorularla öğretmenlerin hangi bilişsel seviyeye yönelik soru türlerini tercih ettikleri, alt ve üst düzey düşünme becerileri ile Bloom Taksonomisi hakkındaki bilgileri ve düşünceleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Bunların yanında, 24 öğretmenin 18'i ses kayıt cihazıyla görüşme yapılmasını kabul etmiş, 6'sı ise söylediklerinin yazılması koşuluyla görüşmeye katılacaklarını belirtmişlerdir. Bu yüzden

öğretmenlerin ifade etikleri düşüncelerinin bazıları sözel olarak bazıları da yazılı olarak kayıt edilmiştir.

Mülakatların hemen ardından 24 öğretmene bilişsel seviye testi uygulanmıştır. Testte, öğretmenlerden Bloom Taksonomisi'nin her basamağından ikişer soru içeren, kısa cevaplı ve yazılı sorulardan oluşan toplam 12 soruyu okuyup, hangi basamağa ait olduklarını düşünüyorlarsa, soruların alt kısmındaki tabloda ilgili kutucuğu işaretlemeleri istenmiştir. Daha sonra her soru için doğru veya yanlış cevaplanma sayısı ile yüzdeliği belirlenerek en çok doğru cevaplandırılan, en çok yanlış cevaplandırılan sorular ve bu soruların Bloom Taksonomisi'ne göre hangi basamakta olduğu tespit edilmiştir. Bu testteki 12 sorunun doğru kabul edilen yanıtları araştırmacının haricinde 5 akademisyen tarafından da incelenmiştir.

Veri toplama sürecinde, hazırlanan mülakatın pilot çalışması görüşmeye dahil edilen 24 öğretmenin haricinde 3 öğretmenle yapılmıştır. Pilot çalışma sonucunda belirlenen sorular yeniden şekillendirilmiştir. Bunun dışında veri toplama sürecinde bir takım zorluklarla karşılaşmıştır. İlk aşamada, doküman incelemesi için öğretmenlerden sınav sorusu toplanırken bazı öğretmenler sınav kâğıtlarını vermek istememiştir. Kendilerine özel bilgilerin paylaşılmayacağı ve araştırmacının amacı yönünde açıklamalar yapıldıktan sonra bu öğretmenlerden bir kısmı ikna olsa da bir kısmı ise sınav kâğıtlarını vermemekte ısrar etmiştir. Benzer bir durumda mülakatlar sırasında yaşanmıştır. Bazı öğretmenler araştırmacının ses kaydı yapmasına karşı çıkmış, söylediklerinin araştırmacı tarafından yazılması yolunu tercih etmiştir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde veri toplamak amacıyla kullanılan doküman incelemesinden ve mülakat tekniğinden elde edilenlere ek olarak bilişsel seviye testinden elde edilen bulgular verilmeye çalışılmıştır. Bu üç tekniğin her birine ait bulgular ayrı başlıklar altında izah edilmiştir.

40. Doküman İncelemesinden Elde Edilen Bulgular

11 liseden derlenen sınav kâğıtlarının incelenmesiyle ulaşılan bulgular dört ayrı grupta incelenmiştir. İlkinde, bütün sınav sorularının, Bloom Taksonomisi'nin her basamağına ve alt ya da üst düzey bilişsel seviyeye dağılımı, sayısal ve oransal olarak verilmiştir.

Tablo: 2

Tüm Liselere Ait Sınav Sorularının Bloom Taksonomisinin Bilişsel Seviyelerine Göre Sayısal ve Oransal Dağılımı

Liseler Seviye	TÜM LİSELER			
	f	%	Bilişsel Seviye	TOPLAM
Bilgi	757	43,63	Alt Düzey Bilişsel Seviye	1655 %95,39
Kavrama	893	51,47		
Uygulama	5	0,29		
Analiz	79	4,55	Üst Düzey Bilişsel Seviye	80 %4,61
Sentez	0	0		
Değerlendirme	1	0,06		
TOPLAM	1735	100		100

11 liseden derlenen 1735 adet sınav sorusunun tümü Bloom Taksonomisi'ne göre değerlendirildiğinde; en fazla sorunun %51,47'lik değerle kavrama basamağında, ikinci en

büyük değerin ise %43,63'lük oranla bilgi basamağında olduğu görülmüştür. Bunun yanında analiz basamağına ait sorular %4,55 oranında kullanılmıştır. En düşük değerlere sahip bilişsel alan basamakları ise uygulama, sentez ve değerlendirme olmuştur. Tüm sorular içersinde sadece 5 adet (%0,29) uygulama basamağı sorusuna, 1 adet (%0,06) değerlendirme basamağı sorusuna rastlanmıştır. Fakat sentez basamağında hazırlanmış hiçbir soruya rastlanmamıştır.

Netice itibarıyla tüm soruların yaklaşık %95'ini oluşturan 1655 adet soru alt düzey düşünmeye hitap eder nitelikteyken, üst düzey düşünmeye yönelik sorular ise 80 adet sorudan oluşarak %5'e tekabül etmiştir.

İkinci aşamada okullar arasında, lise türüne göre gruplar oluşturulmuştur. Aşağıdaki tabloda fen lisesi, anadolu lisesi ve genel liseden oluşan üç ayrı lise türünden elde edilen bulgular birbirleriyle karşılaştırılmıştır. Üç ayrı lise türünden; 1372 adet soru yedi genel liseden, 248 adet soru üç anadolu lisesinden ve 115 adet soru da bir fen lisesinden olmak üzere toplamda 1735 soruya ulaşılmıştır. Burada tüm gruplardan toplanan soru sayısının eşit olmamasının bulgulara etki edebileceğini hesaba katmak gerekmektedir.

Tablo: 3
Her Lise Türüne Ait Sınav Sorularının Bloom Taksonomisinin
Bilişsel Seviyelerine Göre Sayısal ve Oransal Dağılımı

Seviye \ Liseler	FEN LİSESİ		ANADOLU LİSELERİ		GENEL LİSELER	
	f	%	f	%	f	%
Bilgi	46	40	81	32,66	630	45,92
Kavrama	55	47,83	143	57,66	695	50,66
Uygulama	0	0	2	0,81	3	0,22
Analiz	13	11,30	22	8,87	44	3,21
Sentez	0	0	0	0	0	0
Değerlendirme	1	0,87	0	0	0	0
TOPLAM	115	100	248	100	1372	100

Tablo3'e bakıldığında; bilgi basamağındaki sorular %45,92'lik oranla en fazla genel liselerde tercih edilmiştir. Daha sonra fen lisesinde %40 ve son olarak %32,66'yla anadolu liselerinde kullanılmıştır. Kavrama soruları esas alındığında, anadolu liseleri %57,66'yla kavrama basamağı sorularını en çok kullanan grup olarak görülmektedir. Bu grubu %50,66'yla genel liseler ve %47,83'le de fen lisesi takip etmektedir. Alt düzey düşünmeye yönelik soruların son basamağı olan uygulama düzeyindeki sorularda sıralama yine farklı bir şekilde gerçekleşmiştir. Uygulama soruları, genel liselerde 3 kez (%0,22), anadolu liselerinde 2 (%0,81) kez kullanılırken fen liselerinde hiç kullanılmamıştır. Ancak, 2 kez kullanılmasına rağmen tüm anadolu lisesi soruları içinde yaklaşık %1'lik paya sahipken genel liselerde 3 kez kullanıldığı halde 1372 genel lise sorusu bulunduğu için bu pay sifıra yakın olmuştur. Üst düzey basamaklara ait sorulara bakıldığında öncekilerden farklı bir durum ortaya çıkmaktadır. Örneğin analiz basamağını en çok tercih eden okul fen lisesi (%11,30) olmuştur. Anadolu liseleri bu basamak düzeyindeki sorulara %8,87 oranında yer verirken genel liseler ise %3,21 oranında yer vermiştir. Buna ek olarak sentez basamağında bir soruya hiçbir lise türünde yer verilmezken değerlendirme basamağına ait soruya sadece fen lisesi, 1 (%0,87) soruyla yer vermiştir.

Üst düzey ve alt düzey sorular açısından değerlendirildiğinde, üst düzey soruların %12 civarında bir oranla en fazla fen lisesinde tercih edildiği görülmüştür. Bu oran anadolu liselerinde yaklaşık %9, genel liselerde yaklaşık olarak %3 olarak gerçekleşmiştir. Adı geçen son iki lisede analiz basamağı haricindeki üst düzey basamaklara hiç yer verilmediğinden bu oranları tek başına analiz düzeyindeki sorular sağlamıştır. Alt düzey soruları ise; yaklaşık olarak %97'lik oranla genel liselerin en fazla kullandığı, anadolu liselerinin yaklaşık %91 oranında, fen lisesinin yaklaşık %88 oranında kullandığı görülmüştür.

Üçüncü grup doküman incelemesi bulgularında, 11 liseden her birine ait sınav sorularının bilişsel düzeyleri ayrı ayrı incelenebilecek şekilde tablo4'te gösterilmiştir. Liselerden derlenen soru sayıları birbirine eşit olmadığından değerlendirmeler yine oransal olarak yapılmıştır.

Tablo: 4
Her Bir Liseye Ait Sınav Sorularının Bloom Taksonomisinin
Bilişsel Seviyelerine Göre Sayısal ve Oransal Dağılımı

Seviye Liseler	Bilgi		Kavrama		Uygulama		Analiz		Sentez		Değerlen.		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
GL1	85	63	43	31,9	1	0,7	6	4,4	0	0	0	0	135	100
GL2	12	40	18	60	0	0	0	0	0	0	0	0	30	100
GL3	31	24,6	94	74,6	0	0	1	0,8	0	0	0	0	126	100
GL4	59	49,2	53	44,2	0	0	8	6,7	0	0	0	0	120	100
GL5	32	26,7	83	69,2	0	0	5	4,2	0	0	0	0	120	100
GL6	157	41,8	215	57,2	0	0	4	1,1	0	0	0	0	376	100
GL7	254	54,6	189	40,6	2	0,4	20	4,3	0	0	0	0	465	100
AL1	4	20	16	80	0	0	0	0	0	0	0	0	20	100
AL2	51	39,2	60	46,2	2	1,5	17	13,1	0	0	0	0	130	100
AL3	26	26,5	67	68,4	0	0	5	5,1	0	0	0	0	98	100
FL	46	40	55	47,8	0	0	13	11,3	0	0	1	0,9	115	100
GL: Genel Lise, AL: Anadolu Lisesi, FL: Fen Lisesi														

Örnekleme alınan tüm genel liseler arasında bilgi basamağının en fazla kullanıldığı GL1'dir (%63). Onun ardından GL7 (%54,6), GL4 (%49,2), GL6 (%41,8) ve GL2 (%40) gelmiştir. Bilgi basamağı düzeyindeki soruları en az kullanan genel liseler ise GL3 (%24,6) ve GL5 (%26,7) olmuştur. Kavrama basamağında hazırlanmış soruların genel liseler arasında kullanımında ilk sıralarda %74,6'lık kullanım oranıyla GL3, %69,2'lik oranla GL5, %60'la GL2 ve %57,2'lik kullanım oranıyla GL6 yer almıştır. En az kullananlar ise %31,9'la GL1, %40,6'yla GL7, %44,2 ile GL4 olmuştur. Tüm genel liselerde en yüksek oranda tercih edilen bilgi ve kavrama sorularından sonra uygulama basamağındaki sorulara GL1'de 1 adet (%0,7) ve GL7'de 2 adet (%0,4) sorunun haricinde rastlanmamıştır. Yani GL2, GL3, GL4, GL5 ve GL6'dan derlenen sınav sorularında bu düzey hiç tercih edilmemiştir. Analiz sorularına gelindiğinde, bu basamağa ait kullanımın değerleri dağılımı şöyledir: GL4 %6,7, GL1 %4,4, GL7 %4,3, GL5 %4,2, GL6 %1,1 ve GL3 %0,8 oranında kullanırken GL2 analiz düzeyindeki soruları hiç kullanmamıştır. Sentez

basamağındaki ve değerlendirme basamağındaki soruları yedi genel liseden hiçbiri tercih etmemiştir.

Genel liseler arasında GL2'nin, öğrencileri alt düzey düşünmeye sevk edecek soruları kullanım oranı %100 olarak bulunmuştur. Diğer genel liselerin alt düzeydeki soruları kullanım oranları sıralaması yaklaşık olarak; GL3-GL6 (%99), GL1-GL5-GL7 (%96) ve GL4 (%93) şeklinde gerçekleşmiştir. Üst düzey soruları kullanım oranında ise %7'yle GL4 önde gelmiş, GL1-GL5-GL7 %4'le ikinci sırada, GL3 ve GL6 ise %1'le üçüncü sırada yer almıştır. GL2'de üst düzey sorulara hiç rastlanmamıştır.

Bu çalışmada üç anadolu lisesi örnekleme dahil edilmiştir. Bloom Taksonomisi'nin bilişsel alan seviyelerine göre anadolu lisesi sorularının değerlendirilmesinden şu bulgulara ulaşılmıştır. Bilgi düzeyindeki soruları en çok tercih eden anadolu lisesi AL2 (%39,2) olmuştur. Onu, AL3 (%26,5) ve AL1 (%20) takip etmiştir. Kavrama basamağındaki sorularda en yüksek kullanım oranına sahip olan anadolu lisesi, %80'le AL1'dir. AL3 %68,4 oranında, AL2 %46,2 oranında kavrama basamağına ait soruları tercih etmiştir. Alt düzey basamaklar arasında en karmaşık zihinsel süreç gerektiren uygulama basamağında hazırlanmış sorulara sadece AL2 (2 adet - %1,5) yer vermiş, AL1 ve AL3 hiç yer vermemiştir. Analiz basamağındaki sorularda da AL2'nin üstünlüğü söz konusudur. Öyle ki; %13,1 oranında analiz basamağı sorularını tercih etmiştir. Onun ardından AL3 %5,1 oranında kullanmışken AL1'e ait sorular arasında analiz basamağının kullanılmadığı görülmüştür. Sentez ve değerlendirme basamaklarında hazırlanmış soruları hiçbir anadolu lisesi kullanmamıştır.

Anadolu liselerinin soruları, alt ve üst düzey düşünmeyi teşvik edecek nitelikte olmasına göre değerlendirildiğindeyse, AL1'in sorularının (toplam 20 soru) tamamının alt düzeyde gerçekleştiği görülmüştür. AL3'ün tüm sorularının yaklaşık %95'i AL2'nin tüm sorularının ise yaklaşık %87'si alt düzeyde gerçekleşmiştir. Tersinden değerlendirme yapıldığında, üst düzey sorular en çok AL2'de %13'lük oranla tercih edilirken, AL3'te %5'lik oranla tercih edilmiş ve AL1'de ise hiç tercih edilmemiştir.

Burada son olarak sadece bir fen lisesi değerlendirilmiştir. Toplanan 115 fen lisesi sorusundan elde edilen bulgular aşağıdaki gibi gerçekleşmiştir. Bloom Taksonomisi bilişsel alanının ilk basamağı olan bilgi düzeyinde hazırlanmış soruların %40 oranında olduğu tespit edilmiştir. Kavrama basamağı sorularının oranı %47,8 iken, uygulama

basamağında hazırlanmış soru kullanılmamıştır. Analiz düzeyindeki soruların oranına bakıldığında, %11,3 olduğu görülmüştür. Sentez basamağında hiçbir soru bulunmazken değerlendirme basamağında ise yaklaşık %1’lik oranla sadece 1 soruya yer verilmiştir.

Fen lisesi soruları alt ve üst düzey düşünmeye yönelik olmasına göre ayrıldığında tüm fen lisesi sorularının yaklaşık olarak %88’i alt düzeyde, geri kalan yaklaşık %12’lik kısmının üst düzeyde hazırlandığı tespit edilmiştir.

Doküman incelemesi bulgularının dördüncü aşamasındaysa, soru türleri ve bu soru türlerinin bilişsel seviyelere göre dağılımı incelenmiştir. Toplanan tüm sorular, araştırmanın giriş kısmında bahsedilen sözlü sınavlar haricindeki çoktan seçmeli, kısa cevaplı, yazılı, eşleştirmeli ve doğru-yanlış sınavlar olarak beş kategoriye ayrılmış, bu gruplardaki soruların ait olduğu bilişsel seviye açısından, yaklaşık değerlerle karşılaştırılmıştır.

Tablo: 5
Sınavlarda Tercih Edilen Soru Türlerinin, Bloom Taksonomisinin
Bilişsel Seviyelerine Göre Sayısal ve Oransal Dağılımı

Soru Türü Seviye	Çoktan Seçmeli		Kısa Cevaplı		Yazılı		Eşleştirmeli		Doğru-Yanlış		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Bilgi	136	17,97	374	49,41	147	19,42	0	0	100	13,21	757	100
Kavrama	131	14,67	51	5,71	711	79,62	0	0	0	0	893	100
Uygulama	1	20	4	80	0	0	0	0	0	0	5	100
Analiz	25	31,65	11	13,92	43	54,4	0	0	0	0	79	100
Sentez	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Değerlendirme	0	0	0	0	1	100	0	0	0	0	1	100
TOPLAM	293		440		902		0		100		1735	

Soru türlerinin, bilişsel seviyeye göre dağılımını gösteren yukarıdaki tablo5'ten ulaşılan bulgular şöyledir:

Tüm bilgi sorularının %17,97'si çoktan seçmeli, %49,41'i kısa cevaplı, %19,42'si yazılı ve %13,21'i doğru-yanlış sınav türlerinde hazırlanmıştır. Kavrama sorularının %14,67'si çoktan seçmeli, %5,71'i kısa cevaplı, %79,62'si de yazılı sorusu olarak sorulmuştur. Uygulama sorularında ise iki sınav çeşidinin kullanıldığı görülmüştür. Bu basamaktaki soruların %20'si çoktan seçmeli, %80'i kısa cevaplı sınavlardır. Analiz sorularına gelindiğinde, %31,65'inde çoktan seçmeli, %13,92'sinde kısa cevaplı, %54,4'ünde yazılı sınav türleri tercih edilmiştir. Sentez basamağında hiçbir soruya rastlanmadığından bu basamakta, soru türüne göre dağılım hesaplanamamıştır. Değerlendirme basamağında sorulan tek soru da yine yazılı sorusu olarak hazırlanmıştır.

Bunların haricinde, toplam 1735 adet sorunun %16,88'i (293) çoktan seçmeli, %25,36'sı (440) kısa cevaplı, %51,98'i (902) yazılı ve %5,76'sı (100) ise doğru-yanlış olarak sorulmuştur. Fakat eşleştirmeli olarak hazırlanmış soru türüne rastlanmamıştır.

41. Mülakattan Elde Edilen Bulgular

Araştırmanın örnekleme alınan 11 lisenin 10'unda gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış mülakatta, 24 tarih öğretmenine 4 ana soru sorulmuştur. Soruların, öğretmenlerin sahip olduğu ölçme-değerlendirmeye yönelik genel bilgilerini ve düşüncelerini ortaya çıkaracak olmasının yanında, Bloom Taksonomisi, alt ve üst düzey düşünme becerileri hakkındaki bilgilerini de ortaya çıkaracak nitelikte hazırlanmasına dikkat edilmiştir.

Ölçme-değerlendirme faaliyetleri gelişigüzel yapılan bir etkinlik değildir. Bunun için ölçme-değerlendirme faaliyetlerinin içinde yer alan sınav sorusu hazırlama işi, beraberinde belli bir düzeni getirmektedir. Dolayısıyla sınav sorusu hazırlarken en başta dikkat edilmesi gereken bazı noktalar vardır. Bunlardan biri sınav sorularıyla dersin özel hedeflerinin örtüşmesidir. Başka bir deyişle, sınav sorularının, öğrencide gerçekleşmesi beklenen davranış değişikliğini sağlayıp sağlamadığıdır.

Diğer önemli nokta, öğretmenlerin hazırladıkları soruların, dersin öğretim programının içinde var olan ünitelerden veya konulardan seçilmesidir. Öğretmenler, ders içeriğinin

dışındaki, anlatmadıkları veya öğrencinin bilgisi dahilinde olmayan konulardan onları sorumlu tutmamalıdır. Kaldı ki, konular tarih dersinin öğretim programında belirtilmiştir. Ayrıca sınavlarda öğrencinin neyi bilmediği değil; neyi, ne kadar bildiğinin ölçülmesi amacı unutulmamalıdır.

Bir başka önemli nokta ise, ölçülecek kazanıma uygun soru türünü seçmektir. Örneğin, bilgi düzeyindeki kazanımları ölçmek için -bir kelime veya bir cümleden oluşan- kısa cevaplı sınav soruları; sentez, değerlendirme basamağındaki kazanımları ölçmek içinse yazılı sınav sorularını tercih etmek yerinde olacaktır.

Diğer bir nokta, sorulara göre süreyi ayarlama konusudur. Mülakata katılan öğretmenlerin çoğu, okullarında sınav süresinin bir ders saati olarak belirlendiğini ifade etmişlerdir.

Sınıfın ortalama seviyesi de sınav sorusu hazırlarken dikkat edilmesi gereken başka bir noktadır. Sınav soruları ne hiçbir öğrencinin yapamayacağı kadar zor ne de her öğrencinin yapabileceği kadar kolay olmalıdır. Sınıfın ortalama düzeyi dikkate alınarak sorular hazırlanmalıdır.

Yukarıda başlıca olası cevapları sıralanan ilk soru “Sınav sorusu hazırlarken nelere dikkat ediyorsunuz?” şeklinde belirlendi. Bu soruya verilen cevapların geneline bakıldığında; 9 öğretmen ÖSS’ye uygunluğuna, 15 öğretmen öğrenci seviyesine uygunluğuna (farklı seviyelerde olmasına), 10 öğretmen hedeflere yönelik olmasına, 16 öğretmen konuların tamamını kapsamasına ve 9 öğretmen müfredattaki konuların ağırlığına dikkat ettiğini belirtmiştir.

Ö19, sınav sorularının verilen konuların tamamını kapsamasıyla ilgili olarak

“...soruların konulara dağılımında objektifliğe dikkat ediyoruz...” derken;

Ö21 ise öğrenci seviyesinin gözetime yönelik görüşünde;

“...sınavlarda orta halli, kolay ve zor sorular soruyoruz. Çalışkan olmayan öğrenciler de hiç değilse 50 alsın diye...” demiştir.

İlk sorunun önemli cevaplarından bir diğeri Ö24 tarafından verilmiştir. Kendisi soruların hedeflere yönelik olmasından bahsederken,

“...soruları MEB’in hedefleri dahilinde belirliyorum... Basamakların hepsine yönelik sorular sormaya çalışıyorum. Lise için daha çok analiz, sentez, değerlendirme düzeyinde oluyor...” demiştir.

Giriş bölümünde öğretmenlerin daha çok bilişsel ölçme araçlarını tercih ettiğini, alternatif ölçme-değerlendirme türlerini yeterince kullanmadıkları belirtilmişti. Bu nedenle mülakatın ikinci sorusunda öğretmenlerin özellikle hangi bilişsel ölçme araçlarını kullandıkları ve bunları bilinçli bir şekilde seçip seçmedikleri incelenmiştir. Daha önce ifade edildiği gibi burada bilişsel alanın ağırlıkta olduğu ölçme araçları için yazılı, sözlü, kısa cevaplı, doğru-yanlış, eşleştirmeli, çoktan seçmeli sınavlar şeklinde yapılan sınıflama baz alınmıştır. Genel bir ayırımla, bu sınav türleri arasında; doğru-yanlış, eşleştirmeli ve kısa cevaplı sınavlar alt düzey soru sormaya daha elverişliyken, çoktan seçmeli, yazılı ve sözlü sınavların üst düzey soru sormaya daha elverişli olduğu düşünülmektedir.

Öğretmenlerin sınavlarda kullandıkları soru türünün taşıdığı özellikler hakkında bilgi sahibi olması, sınavların daha sağlıklı yürütülmesine vesile olacaktır. Bu amaçla hazırlanan ikinci soru ise “Size göre öğrencilere ne tür sınav soruları sorulmalıdır, siz uyguladığınız sınavlarda daha çok hangilerini tercih ediyorsunuz?” olarak belirlendi. Ardından tercih sebeplerinin ne olduğu soruldu. Bu soruya verilen cevaplarda öğretmenler daha ziyade kendi uyguladıkları sınav türünü ifade etmiştir. Öğretmenlerin 21 tanesi çoktan seçmeli soruları tercih ettiğini, 14’ü yazılı (uzun cevaplı) soruları, 22’si kısa cevaplı soruları, 10 tanesi ise doğru-yanlış soruları tercih ettiğini belirtmiştir. Kullandıkları soru tiplerini tercih sebeplerini, öğretmenler şöyle ifade etmiştir: 7 öğretmen ÖSS’ye hazırlık olması için çoktan seçmeli soruları kullandıklarını, 5 öğretmen farklı seviyelere sahip öğrencilere hitap etmesi nedeniyle farklı soru tiplerini bir arada kullandıklarını söylediler. Farklı soru tiplerini bir arada kullanmayla ilgili olarak 2 öğretmen soru çeşitliliğinin öğrenci başarısını olumlu yönde etkilediğini söylemiştir. 3 öğretmen değerlendirmede öğretmene kolaylık sağladığı için kısa cevaplı soruları seçtiklerini ifade etmiştir. 2 öğretmen de kısa cevaplı sorularla öğrencilerin bütün konu hakkındaki bilgisinin kontrol edilebileceğini ifade etmiştir. 2 öğretmen ise Milli Eğitim Bakanlığı’nın isteği doğrultusunda kısa cevaplı soruları sorduklarını söylemiştir. 4 öğretmen klasik veya açık uçlu diye adlandırdıkları yazılı sınavları seçmelerinin sebebini, ‘öğrencilerin kendi yorumlarını, düşüncelerini katmalarına imkân verdiği için’ şeklinde açıklamıştır.

Ö6, soru çeşitlerinden birini seçmenin yanlış olacağını belirttiikten sonra, çoktan seçmeli soruları tercih etme sebebini,

“...özellikle üniversiteye veya diğer kurumlara yönelik sınavlar genelde test usulü olduğu için, teste de yönlendirmek lazım ki öyle bir alışkanlık, çoktan seçebilmeli...” diyerek ifade etmiştir.

Ö2 ise neden farklı soru tiplerini bir arada kullanmayı seçtiği sorusuna,

“...Çünkü her öğrencinin seviyesi bir değil, her öğrenci her anlattığınızı anlamıyor, bazı öğrencilerin yorumu iyi olabiliyor, bazı öğrenciler uygulama, tatbik istiyor, açık uçlu soruları birçok öğrenci çok rahat yapar. Açık uçlu sorular neden, nasıl, niye gibi. Ama bazı öğrenciler ise testi iyi yapamıyor, uzun uzun anlatmayı seviyor. Bu yüzden kimisi için kısa kimisi için çoktan seçmeli, kimisi için klasik yani her öğrenciye hitap etsin diye böyle yapıyoruz. Yani tek tip soru sormak yerine, çünkü tek tip soru sorduğunuz zaman o soruyu yapabilecek kişiler sadece geçebilir diğerleri zayıf alır...”

Ö1, kullandığı sınavların tercih sebeplerinden bahsederken,

“...sadece bilgiyi ölçmek yönünden soracaksınız bunu test yapabilirsiniz, ama yorum yeteneği olduğu zaman klasik yapmak durumundasınız...” şeklinde açıklama yapmıştır.

Aynı konuda Ö16,

“...yazılı olarak yaptığımız sınavlarda çocuk anladığını yazılı olarak ifade edebiliyor mu, test sorularında yorumlama gücü nasıl bu özelliğini bize yansıtın, doğru-yanlış ve boşluk doldurma ise çocuğun ilgisini toplasın...” demiştir.

Bunların yanında; Ö24

“...yazılı sınavlarda öğrenci, değerlendirmeye çıkabiliyor...” diyerek yazılı sınavların önemli bir özelliğini dile getirmiştir.

Her soru insan beyninde bir takım zihinsel süreçlerin gerçekleşmesine yol açmaktadır. Zihinsel süreçlerin karmaşık veya basit olmasını ise soruların zorluk derecesi belirlemektedir. Cevabı, sadece hatırlamayı, ezberden söylemeyi/yazmayı veya görünce tanımayı gerektiren sorular, zihinsel açıdan basit olarak nitelendirilir. Cevabında doğrudan bilgi veya basit yorumlar isteyen sorular, bunlara örnek olarak verilebilir. Buna karşılık, bağımsız olaylar arasındaki ilişkiyi fark edebilmek ya da olgu ve olayların geçmişten bugüne kaydettiği aşamaları değerlendirebilmek gibi cevabında analiz, sentez yapmayı,

mukayeseyi ve eleştirmeyi gerektiren sorular da zihinsel açıdan karmaşık olarak nitelendirilir. Tabii burada sözü edilen basitlik ve karmaşıklık da kendi içerisinde derecelendirilebilmektedir.

İşte basit diye bahsedilen, karmaşık zihinsel süreçler ve işlemler gerektirmeyip beyni yormayacak düzeydeki sorular, alt düzey düşünme soruları olarak adlandırılırken, karmaşık diye bahsedilen, derinlemesine düşünme ve çıkarımlar gerektiren, beynin sınırlarını zorlayacak düzeydeki sorular da üst düzey düşünme soruları olarak adlandırılır. Bu anlamda bilgi, kavrama ve uygulama basamakları ile alt düzey düşünme becerilerinin yoklanacağı düşünüldüğünden bu basamaklara ait sorulara alt düzey sorular; analiz, sentez ve değerlendirme basamaklarıyla da üst düzey düşünme becerileri yoklanacağı için bu basamaklara ait sorulara üst düzey sorular denilmektedir.

Bu bilgilere dayanarak, mülakattaki diğer bir soru “Sizce iyi bir sorunun nitelikleri zihinsel açıdan nasıl olmalıdır? Soru sorarken alt ve üst düzey düşünme becerilerine dikkat edilmeli mi, bu beceriler nasıl tanımlanabilir?” idi. Üçüncü sorunun ilk kısmına verilen cevaplar genel olarak 8 grupta toplanmıştır. İyi sorunun hem bilgi hem de yorum içermesi gerektiğini 9 öğretmen dile getirmiştir. 10 öğretmen öğrencinin yorum yapabilmesini, 3 öğretmen analiz yapabilmesini, 6 öğretmen sentez yapabilmesini sağlayacak soruların iyi soru olduğunu söylemiştir. Ayrıca 4 öğretmen bağlantı kurabilmesini sağlamalı, 4 öğretmen düşünmeye sevk etmeli, 3 öğretmen kıyaslama yapabilmeli, 3 öğretmen de yargıya varabilmeli şeklinde yorum yapmıştır. Sorunun ikinci kısmında ise 24 öğretmenden 11’inin cevabı yeterli kabul edilebilirken, 13’ünün cevabı yetersiz düzeyde kalmıştır.

Ö11, yetersiz cevap veren öğretmenlerden biri olarak,

“...Alt ve üst becerisini de öğrencinin anlama kapasitesiyle ilgili olarak değerlendiriyorum ben. Öğrenci anlayabiliyorsa daha karmaşık bir cümle kurmaya çalışıyorsun ki yorumlasın, düşünsün. Anlayamıyorsa daha basit kelimeler kullanıyorsunuz. Alt ve üst becerileri ben o şekilde değerlendiriyorum...” şeklinde görüş bildirmiştir.

3. soruya verdiği cevabında Ö13, açıklamaya ihtiyaç duyduktan sonra

“...Malazgirt Savaşı'nın sonucuyla Köseadağ Savaşı'nın sonucu arasında bir bağlantı var mı, bu alt veya üst, üst olur...” demiştir.

Buna karşın; Ö15 ise

“...Artık bilgi yok, bilgiyi öğrenci biliyor kabul ediyoruz. Yani bilgi sorusu değil bilgiyi kullanma sorusu, bilgiyi analiz edebilme, olayı analiz edebilme, yorumlama, mukayese, karşılaştırmaya yönelik soru tipleriyle hem bir anlamda ÖSS’ye hazırlık olması açısından böyle bir uygulama yürütüyoruz hem de olay analizi, bilginin analizi veya yorumu, bilgileri kullanarak bir yargıya varabilme yeteneğine ilişkin soru tipi. Ama bu demek değildir ki; bilgi sorusu sormayalım bilgi sorusu da var...” şeklinde bir açıklama yapmıştır.

Alan yazında, üç öğrenme alanı olan bilişsel, duyuşsal ve devinişsel alanlara yönelik değişik, aşamalı sınıflama yaklaşımları önerilmiştir. Fakat bu yöndeki sınıflama girişimleri özellikle bilişsel alanda yoğunlaşmıştır. Bu çalışmanın konusuyla da paralel olarak son soru, öğretmenlerin bilişsel alanla ilgili yapılan sınıflamalar veya Bloom Taksonomisi hakkında bilgi sahibi olup olmadıklarını ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Bilişsel alanda yapılan aşamalı sınıflama basamaklarının düzeyine göre eğitim ortamlarında kullanılan soruların seviyeleri şekillendirilebilmektedir. Bu yüzden dördüncü soru aynı zamanda sınıflama ve soru seviyesi ilişkisi açısından öğretmenlerin bilgisini de incelemiştir.

Dördüncü ve son soru “Sınav sorularının düzeylerinin ölçülebileceği zihinsel süreçlerle ilgili yapılan aşamalı sınıflamalar hakkındaki düşünceleriniz nelerdir? Bloom Taksonomisi hakkındaki düşünceleriniz nedir?” olarak ifade edilmiştir. 24 öğretmenden 22’si bu konuyla ilgili bilgisi olmadığını, 2’si Bloom adı hakkında bir şeyler hatırladıklarını belirtmiştir.

Ö1 *“...daha önce Bloom’un okulda öğrenme tekniği kitabını okumuştum... unuttum ben onu, bayağı oldu okuyalı...”* derken,

Ö7 *“...Bloom’u bildiğimiz kadar tam öğrenme modeliyle tanıdık... aşamalı aklıma gelmiyor, bazı unsurlar vardı ama bu taksonomiye bilmiyorum...”* demiştir.

Bu soruya verilen cevaplardan en kayda değer olanı Ö24 tarafından verilmiştir. Kendisi konu hakkında bilgisi olmadığını söylemesine rağmen mülakat süresinde Bloom Taksonomisi’ndeki bütün basamakları sırasıyla saymış ve hatta bunları ilk üçünü alt düzey düşünme becerileri, son üçünü üst düzey düşünme becerileri olarak ayırmıştır. Ancak saydığı basamakların ne olduğuna dair sorulan soruya

“...soru çeşididir.” şeklinde bir cevap vermiştir.

42. Bilişsel Seviye Testinden Elde Edilen Bulgular

Mülakat yapılan öğretmenlere ayrıca kısa cevaplı ve yazılı sorulardan oluşan ve Bloom Taksonomisi'nin her bir basamağına ait ikişer soru içeren 12 soruluk bir test uygulanmıştır. Öğretmenlerin, Bloom Taksonomisi hakkında bilgi sahibi olarak veya olmaksızın taksonominin basamaklarına ait soruları ne kadar ayırt edebildiklerini ölçmek amacıyla hazırlanan bu test bilişsel seviye testi olarak adlandırılmıştır. Bilişsel seviye testine verilen cevaplar aşağıdaki tablo6' da gösterilmiştir.

Tablonun ilk satırında araştırmacının ve uzmanların mutabık kaldığı doğru kabul edilen yanıtlar baş harfleriyle kodlanarak verilmiştir. Diğer satırlar, mülakata katılan 24 öğretmenin kendilerine sorulan soruların taksonominin hangi basamağına ait olduğuna dair görüşlerini yansıtmaktadır.

Aşağıdaki tabloda kullanılan kodlamada;

B harfi ile bilgi basamağı

K harfi ile kavrama basamağı

U harfi ile uygulama basamağı

A harfi ile analiz basamağı

S harfi ile sentez basamağı

D harfi ile değerlendirme basamağı kastedilmiştir.

Tablo: 6

Bilişsel Seviye Testine Verilen Cevapların 12 Soruya Göre Dağılımı

Soru \ Cevaplayan	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
ARAŞTIRMACI	B	U	K	S	D	A	S	K	B	D	U	A
Öğretmen 1	K	U	S	D	D	D	D	K	B	D	U	S
Öğretmen 2	B	U	D	U	D	B	K	B	B	D	U	B
Öğretmen 3	D	B	K	D	K	D	A	D	B	A	B	K
Öğretmen 4	B	U	S	U	A	D	S	D	B	D	U	S
Öğretmen 5	B	U	K	U	D	A	K	D	B	K	U	S
Öğretmen 6	B	B	S	A	B	K	S	B	B	D	U	S
Öğretmen 7	A	B	S	S	U	A	S	A	B	S	B	A
Öğretmen 8	A	B	A	S	D	B	D	S	B	S	U	A
Öğretmen 9	B	U	A	B	D	B	A	D	B	D	U	D
Öğretmen 10	B	U	S	U	K	A	U	A	B	D	U	U
Öğretmen 11	B	U	A	D	S	B	D	B	B	A	K	K
Öğretmen 12	B	K	A	S	D	D	S	S	B	D	U	A
Öğretmen 13	K	B	S	D	D	S	D	S	B	D	U	S
Öğretmen 14	K	U	A	K	B	D	U	D	B	D	U	A
Öğretmen 15	B	U	K	K	A	A	S	A	B	D	U	A
Öğretmen 16	B	U	A	U	S	K	B	A	B	A	U	D
Öğretmen 17	B	B	S	S	A	A	S	S	B	S	U	D
Öğretmen 18	B	U	S	U	A	D	S	S	B	D	U	S
Öğretmen 19	B	U	A	S	K	A	S	A	B	D	U	S
Öğretmen 20	B	B	A	U	K	S	U	S	B	S	B	A
Öğretmen 21	B	U	A	D	D	D	U	D	B	D	U	S
Öğretmen 22	K	S	S	U	K	D	D	A	B	D	U	K
Öğretmen 23	B	B	K	S	K	S	A	S	B	D	B	S
Öğretmen 24	B	U	S	D	A	S	D	A	B	D	U	D

Yukarıdaki tabloya dayanarak, 24 öğretmen tarafından sırasıyla 12 sorunun her birine verilen doğru ve yanlış cevapların sayısı ve yüzdeliği hesaplanarak aşağıdaki tablo7’de gösterilmiştir.

Tablo: 7

Bilişsel Seviye Testine Verilen Doğru veya Yanlış Cevap Sayısı ve Oranı

Soru	D	%	Y	%
1	17	70,8	7	29,2
2	14	58,3	10	41,7
3	4	16,7	20	83,3
4	6	25	18	75
5	8	33,3	16	66,7
6	6	25	18	75
7	8	33,3	16	66,7
8	1	4,2	23	95,8
9	24	100	0	0
10	16	66,7	8	33,3
11	19	79,2	5	20,8
12	6	25	18	75

Bu tablodan anlaşılacağı üzere, öğretmenlerin tamamının doğru olarak cevaplandığı tek soru bilgi basamağına ait olan 9. sorudur “Osmanlı Devleti’nin ilk başkenti neresidir?”. Bundan sonra %79,2’lik doğru cevaplandırılma oranına sahip 11. soru gelmektedir. “Osmanlı Devleti’nin Karlofça Antlaşması’yla kaybettiği yerleri, tarih haritası üzerinde gösteriniz.” şeklinde hazırlanan 11. soru, uygulama basamağında hazırlanmıştır. En fazla doğru cevap verilen bir başka soru da “16. yy. başında Akdeniz ticaretinin önemini kaybetmesine sebep olan olay nedir?” olarak belirlenen 1. sorudur. Bu soru yine bilgi basamağında olup, %70,8’lik doğru cevaplandırılma oranına sahiptir. Yüksek doğru cevaplandırılma oranına sahip diğer sorular ise %66,7’yle değerlendirme sorusu olan 10. soru “Akdeniz ticaretin önemini kaybetmesiyle birlikte Osmanlı Devleti’nin dünyadaki siyasi güç dengeleri arasındaki yerini değerlendiriniz.” ve %58,3’le uygulama sorusu olan “Coğrafi keşiflerle birlikte Avrupalı devletlerin, İpek ve Baharat Yolu’na alternatif olarak izlediği deniz yolu güzergâhını çiziniz.” şeklindeki 2. sorudur.

Buna karşılık en çok yanlış cevaplananlar 3. ve 8. sorular olmuştur. “Yeni ticaret yollarının keşfiyle Akdeniz’de bulunan ülkeler bu durumdan nasıl etkilenmiştir?” şeklinde hazırlanan 8. soru, kavrama düzeyi olmakla birlikte %95,8’lik oranla yanlış cevaplanmıştır. 3. soru “Mutlakıyet ile Cumhuriyet rejimini karşılaştırınız.” ise %83,3’lük yanlış cevaplanma oranına sahiptir ve yine kavrama basamağındadır.

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. SONUÇLAR ve TARTIŞMA

Bu çalışmada veri toplamak amacıyla seçilen mülakat ve doküman incelemesi teknikleri ile bilişsel seviye testinden elde edilen bulgular neticesinde varılan sonuçlar aşağıda sıralanmıştır.

Mülakat yapılan öğretmenler arasından 23'ünün Bloom Taksonomisi hakkında bilgi sahibi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Geriye kalan 1 öğretmenin ise Bloom Taksonomisi'nin bilişsel alan sınıflamasına ait basamakların adlarını bildiği hâlde, bunların ne olduğu konusunda yeterli bilgiye sahip olmadığı anlaşılmıştır. Ayrıca mülakat sorularına verilen cevaplardan öğretmenlerin ölçme-değerlendirmede, özellikle hangi soru türüyle hangi bilişsel seviyeye ait davranışların ölçülebileceği hususunda da yeterli bilgiye sahip olmadıkları sonucuna varılmıştır. Bu sonuçlar, Özmen ve Karamustafaoğlu'nun (2006) çalışmasıyla paralellik göstermektedir. Araştırmacıların fizik ve kimya öğretmenlerinin sınav soruları üzerinde durdukları çalışmalarından elde ettikleri sonuçlar, öğretmenlerin yeterli ölçme ve değerlendirme bilgisine sahip olmadıklarını veya kısmen bildikleri hâlde uygulamaya koyamadıklarını göstermiştir.

Bilişsel seviye testinden elde edilen sonuçlara bakıldığında mülakattan elde edilenleri destekler nitelikte olduğu tespit edilmiştir. Bloom Taksonomisi'nin bilişsel alan basamaklarına ait soruları ayırt edebilirliği ölçmeyi amaçlayan testin sonucunda, öğretmenlerin bu ayırımı yapamadıkları saptanmıştır. Ayrıca, öğretmenler alt düzey soruların hangi basamağa ait olduğunun tespitinde üst düzey basamakların tespitine oranla daha başarılı olmuştur. Fakat bunun yanında öğretmenlerin en çok doğru cevap verdiği seviye bilgi basamağı olurken en az doğru cevabın verildiği seviye kavrama basamağı olmuştur. Tam bu noktada ilginç bir durum ortaya çıkmaktadır: Öğretmenler en fazla kavrama basamağında sınav sorusu sorarken bilişsel seviye testinde kavrama basamağına ait soruları ayırt edememektedirler. Bu durumun sebebi, yine yukarıda sözü edilen Bloom

Taksonomisi ve ölçme-değerlendirme konusundaki bilgilerinin yetersiz olmasına bağlanabilir.

İncelenen sınav kâğıtlarından ulaşılan sonuçlarda, 11 liseden toplanan 1735 sorunun neredeyse tamamına yakınında alt düzey soruların tercih edildiği tespit edilmiştir. Üst düzey soruların oranının ise son derece yetersiz olduğu görülmüştür. Ancak, anadolu ve fen liselerinde üst düzey soru sorma oranı genel liselere kıyasla daha fazla olmuştur. Koray ve Yaman (2002), araştırmalarında fen bilgisi öğretmenlerinin sınav sorularını incelemiştir. Bloom Taksonomisi'ne göre yapılan analizden; soruların büyük çoğunlukla alt düzey düşünme becerilerini ölçmeyi amaçladığını, üst düzey düşünmeye yönelik sorulara çok az rastlandığını belirtmiştir. Bunun yanında, Akpınar (2003) alt düzey soruların oranının %90'nın üzerinde olduğu ve genel olarak bakıldığında soruların bilişsel seviyelere eşit olarak dağılım göstermediği, Özcan ve Oluk (2007) da inceledikleri soruların %96'sının alt düzeyde olduğu sonucuna varmıştır. Farklı araştırmalardan elde edilen bu sonucun ne anlama geldiği hususunda, Özmen ve Karamustafaoğlu (2006), öğretmenlerin soracakları soruların öğrencilerin düşünme düzeylerini etkileyeceğini ifade etmektedir. Bu nedenle onlara göre, düşük bilişsel düzeydeki sorularla değerlendirilen öğrenciler, ezbere ve yorum yapmadan düşünmeye eğilimli olurken, yüksek bilişsel düzeydeki sorularla karşılaşan öğrenciler ise yorum yapmaya, çözüm üretmeye ve çok yönlü düşünmeye eğilimli olurlar. Buna paralel olarak, yurtiçi ve yurtdışında bu konu üzerine yoğunlaşan birçok araştırmada öğretmenlerin çoğunluğunun soru sorma konusunda sınırlı bilgiye sahip olduğu ve bilişsel seviyesi düşük olan soruları kullandıkları ortaya konmuştur (MOORE, 2001; SAFRAN, 2002; GALL, 1971, akt. FİLİZ, 2004; SELÇUK, KAYILI ve OKUT 2004; FARMER, 2007). Aynı durum tarih dersleri için de geçerli olmakta ve tarih sınavlarında öğrencilerin özellikle ezber bilgilerinin yoklanmakta olduğu vurgulanmaktadır (ÖZTÜRK, 2005).

Lise türlerine yönelik sonuçlarda, genel liselerin hiçbiri alt düzey soru kullanım oranında %90'nın altına inememiş veya üst düzey soru kullanım oranında %10'un üzerine çıkamamıştır. Anadolu ve fen liselerindeyse en yüksek üst düzey soru kullanım oranı AL2'de gerçekleşmiştir. Dolayısıyla genel liselerde sorulan sınav sorularının anadolu ve fen liselerine oranla daha alt düzeyde olduğunu söylemek mümkündür. Alan yazında bu yönde sonuca ulaşan birçok araştırma bulunmaktadır. Bunlardan biri olan Köğçe'nin (2005) çalışmasında da anadolu ve fen liseleri örnekleme alınmıştır. Araştırmanın

sonucunda, bu liselerdeki soruların çoğunluğunun alt seviyede olmasının yanında üst düzey soru oranının diğerlerine kıyasla daha yüksek çıktığı ve tüm liseler içinde genellikle sentez ve değerlendirme düzeyindeki soruların kullanılmadığına dikkat çekilmiştir.

Bu araştırmanın neticesinde ulaşılan bir başka sonuçta, tüm sorular içinde en fazla kavrama ve bilgi basamaklarına ait soruların tercih edildiği, uygulama ve analiz sorularının yetersiz düzeyde kaldığı görülmüştür. Yine tüm sorular içinde 1 tane değerlendirme düzeyinde soruya rastlanırken üst düzey düşünmeye yönelik soruların en önemlilerinden biri olan sentez basamağındaki sorulara ise hiç yer verilmediği sonucuna ulaşılmıştır.

Ancak bütün sorularda, kavrama basamağındaki soru sayısı oranının bilgi basamağından yüksek çıkması da olumlu bir sonuç olarak görülebilir. Çünkü her üç lise grubunda da kavrama basamağı soruları, bilgi basamağı sorularından daha fazladır. Fakat genel liseler arasında yalnızca GL1, GL4 ve GL7’de bilgi soruları, kavrama sorularından daha fazladır.

Buradaki sonuçlarla benzerlik gösteren bir çalışmada, Karaman (2005), öğrencilerin okullardaki sınav sorularının daha çok kavrama ve uygulama düzeyinde kaldığını, ÖSS’de ise uygulama ve analiz düzeyindeki sorularla karşılaştıklarını vurgulayarak, öğrencilerin okullarda alt düzey düşünme becerileri yoklanırken ÖSS’de daha üst düzey düşünme becerilerini gerçekleştirmelerinin beklendiğini kaydetmiştir. Yine, Çepni ve Azar’ın (1998) çalışmasında genel liselerde ve anadolu liselerinde kavrama düzeyindeki soruların sıkça tercih edildiği tespit edilmiştir. Aynı doğrultudaki Sağır’ın (2003) çalışmasında ise, ortaöğretim coğrafya öğretmenlerinin sınavlarda en çok tercih ettikleri soruların bilişsel düzeylerinin sırasıyla kavrama, bilgi ve analiz basamağında olduğu sonucuna varılmıştır. Safran’ın (2002) Ankara’da bulunan 21 lisede gerçekleştirdiği çalışmasında, tarih derslerinde sorulan soruların genel itibarıyla bilgi ve kavrama düzeyinde kaldığını analiz ve değerlendirme düzeyindeki sorulara çok az rastlandığını, uygulama ve sentez düzeyindeki sorulara ise hiç rastlanmadığını belirtmiştir. Safran’ın ve Sağır’ın çalışmalarıyla karşılaştırıldığında Trabzon’da gerçekleşen bu çalışmanın tarih derslerinde kullanılan soruların bilişsel seviyesi açısından çok yakın sonuçlara ulaşıldığını görmek mümkündür. Tarih derslerinin, özellikle son dönemler göz önüne alındığında, öğrencileri yüksek bilişsel düzeyde düşünmeye sevk etmediği düşünülmektedir.

Son olarak, soru türü ve bilişsel basamak ilişkisine ait bulgulardan varılan sonuçlarda; en fazla sınav türünün (hiç kullanılmayan eşleştirmeli dışındaki dört sınav türünün) bilgi basamağı sorularında kullanıldığı görülmüştür. Bütün soru türleri arasında en fazla yazılı sorularının daha sonra sırasıyla kısa cevaplı, çoktan seçmeli ve doğru-yanlış sorularının tercih edildiği, eşleştirmeli soruların ise hiç kullanılmadığı görülmüştür. Bu bölümde varılan sonuçlar, bir önceki bölümde paralellik gösteren Safran'ın (2002) çalışmasıyla çelişmektedir. Çünkü Safran, öğretmenlerin en fazla kısa yanıtli soru tiplerini tercih ettiğini ifade etmişken burada ise öğretmenlerin, bir cümleden daha büyük cevaplar gerektiren yazılı sınav sorularına daha fazla yer verdiği ortaya konmuştur. Yazılı sınavlarla her bir bilişsel alan basamağına özgü soru sorulabilirken bu sınav türünün özellikle üst düzey düşünmeye yönelik sorulara uygun olduğu bilinmektedir. Buna rağmen, öğretmenlerin en çok yazılı sınavları seçtikleri hâlde soruları kavrama basamağında sormuş olmaları ne tür sorularla hangi bilişsel düzeylerin ölçüleceği hususunda bilgilerinin olmadığı şeklinde yorumlanmıştır.

Bulguların tamamı göz önüne alındığında, tarih öğretmenlerinin ölçme-değerlendirme, eğitimsel hedeflerin aşamalı sınıflaması ve bu hedeflere yönelik soru hazırlama konularında yeterli bilgi sahibi olmadığı sonucuna varılmıştır. Bunun yanında tarih sınavlarında sorulan soruların sırasıyla kavrama, bilgi, analiz, uygulama, değerlendirme basamaklarında gerçekleştiği, sentez basamağında hiçbir tarih sorusu sorulmadığı tespit edilmiştir. Böylece bu araştırmanın neticesinde, tarih sorularının büyük oranda alt düzey düşünme becerilerini ölçecek niteliğe sahip olduğu, üst düzey düşünme becerilerini ölçemediği görülmüştür. Arıcı (1987) da bu sonuçlarla aynı doğrultuda, sosyal bilimlerde yapılan ölçme-değerlendirme faaliyetlerinin özellikle bilişsel alan yönünde ve ağırlıklı olarak bilgi, kavrama ve uygulama düzeyinde yani alt düzey basamaklarda yapıldığına dikkat çekmiştir. Benzer şekilde, Öztürk (2005), tarih derslerinde öğrencilerin düşük bilişsel seviyelerde değerlendirildiklerini belirtmiştir. Oysa ülkemiz tarih programı amaçlarında üst düzey bilişsel becerilere yer verildiği görülmektedir. Ek olarak, farklı kaynaklarda, bu derslerle öğrencilere analiz, sentez ve değerlendirme gibi önemli zihinsel becerilerin de kazandırılabilmesine dikkat çekilmiştir (GUNNING, 1978, NICHOL, 1984, akt. DEMİRCİOĞLU, 2005; COLTHAM ve FINES, 1971, akt. SAFRAN, 1993) .

Tüm bu sonuçlardan ilköğretimde ve ortaöğretimde yapılan ölçme-değerlendirme faaliyetlerinin yeniden gözden geçirilmesi gerektiği ortaya çıkmaktadır. Zira her iki kademedede de öğrenciler alt düzey sorularla değerlendirilmekte; üreticiliklerini, yaratıcı ve eleştirel düşüncelerini sağlayacak olan üst düzey sorular, değerlendirme dışında tutulmaktadır. Hâlbuki öğrencilerin zihinsel gelişiminin ve etkili öğrenmeyi gerçekleştirebilmelerinin, öğretmenlerin tercih ettiği soru düzeyinden önemli ölçüde etkilendiği bilinmektedir (GALL, 1984; BASTON, 1981, MCKENZIE, 1972, TABA, 1966 akt. SAVAGE, 1998; REDFIELD ve ROUSSEAU, 1981, akt. WRAGG, 1998). Lise türleri açısından; anadolu ve fen liselerinde üst düzey soru kullanımını her ne kadar genel liselere oranla fazla olsa da yine de yeterli seviyeye çıkamamaktadır. Bu yüzden sadece genel liselerin değil aynı zamanda tüm lise türlerinde kullanılan soruların bilişsel seviyelerinin yükseltilmesine dikkat edilmelidir.

6. ÖNERİLER

Bu araştırmada, ortaöğretim tarih öğretmenlerinin 2006-2007 eğitim-öğretim yılında ve 2007-2008 eğitim-öğretim yılının ilk döneminde sordukları sınav sorularının Bloom Taksonomisi'nin bilişsel alan düzeyleri açısından sınıflandırmak amaçlanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara ve bunların neticesinde varılan sonuçlara dayanarak şu önerilerde bulunmaktadır:

İlk olarak eğitim programlarında önemli bir aşama olan değerlendirme faaliyetlerinin daha sağlıklı işleyebilmesi için tarih öğretmenlerinin ölçme-değerlendirme konusundaki bilgilerini arttıracak şekilde, geniş zamana yayılmış etkili bir hizmet içi eğitim programları düzenlenmelidir. (Mülakatlar esnasında bazı öğretmenler hizmet içi eğitim programlarında daha çok fen ve matematik alanlarına dönük kursların verildiğini ve tarih eğitimine dönük böyle bir hizmet içi eğitim programlarına katılmak için istekli olduklarını ifade etmiştir).

Bu hizmet içi eğitim programlarının içeriğinde;

Soru türlerinin özellikleri ve ölçülmek istenen davranış ilişkisi hakkında öğretmenlere bilgi verilmelidir.

Eğitimsel hedeflerle ilgili olarak yapılan aşamalı sınıflamaların ve üst düzey soru sormanın önemi, gerekliliği ve öğrencilere sağlayacağı faydalar hakkında öğretmenler bilinçlendirilmelidir.

Ölçme-değerlendirme konusunda uzmanlaşmış akademisyenlerle birlikte Milli Eğitim Bakanlığı tarafından ortaöğretim tarih öğretim programındaki konuları kapsayacak şekilde ve Bloom Taksonomisi'nde veya farklı taksonomilerde bilişsel alanın değişik düzeylerine göre hazırlanmış soru tiplerini içeren, öğretmenler için örnek teşkil edecek bir kaynak sağlanmalıdır.

Üniversite-okul işbirliği gerçekleştirilerek özellikle tarih derslerindeki ölçme ve değerlendirme konusunda uzman akademisyenlerle öğretmenler belirli zamanlarda bir araya getirilmelidir. Bunun haricinde yine, ölçme ve değerlendirmeye ilgili alan yazın

konusunda öğretmenler bilinçlendirilmelidir. Bu sayede konuyla ilgili kendi eksikliklerini gidermeleri ve yenilikleri takip etmeleri sağlanmalıdır.

Üniversitelerin eğitim fakültelerinde verilen ölçme ve değerlendirmeye yönelik derslerin hem kuramsal açıdan hem de uygulama açısından niteliği arttırılarak öğretmen adaylarının bu konudaki bilgi ve tecrübeleri geliştirilmelidir.

YARARLANILAN KAYNAKLAR

a. Kitaplar:

- ARICI, Hüsnü : Ortaöğretim Kurumlarında Sosyal Bilimler Öğretimi ve Sorunları, Türk Eğitim Derneği V. Öğretim Toplantısı, Yay. Haz. O. Nuri POYRAZOĞLU, TED Yayınları, 1987.
- ARMSTRONG, David G. : Secondary Education: An Introduction, Macmillan ve SAVAGE, Tom. V. Publishing, New York, 1983.
- BALCI, Ali : Sosyal Bilimlerde Araştırma: Yöntem, Teknik ve İlkeler, 6. Baskı, PegemA Yayıncılık, Ankara, 2006.
- BOGDAN, Robert C. ve BIKLEN, Sari K. : Qualitative Research For Education: An Introduction to Theory and Methods, Allyn and Bacon, Boston, 1998.
- BROWN, G. A. ve EDMONSON, R : Asking Question, Classroom Teaching Skills The Research Findings of The Teacher Education Project, Ed. E. C. Wragg, Routledge, London, 1996.
- CAİNE Renate. N. ve CAİNE, Geoffrey : Beyin Temelli Öğrenme, Çev. Ed. Gülten Ülgen, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 2002.
- CAPEL, Susan : Learning To Teach in The Secondary School: A Companion to School Experience, Routledge, London, 1998.
- LEASK, Marilyn ve TURNER, Tony
- COHEN, Louis ve MANION, Lawrence : Research Methods In Education, Fourth Edition, Routledge, New York, 1998.

- ÇEPNİ, Salih : Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş, 3. Baskı, Celepler Matbaacılık, Trabzon, 2007.
- ÇEPNİ, Salih ve AYVACI, Hakan Ş. : 'Fen ve Teknoloji Eğitiminde Ölçme ve Değerlendirme', Kuramdan Uygulamaya Fen ve Teknoloji Öğretimi, Ed. Salih Çepni, 6. Baskı, PegemA Yayıncılık, Ankara, 2007.
- DEMİRCİOĞLU, İ. Hakkı : Tarih Öğretiminde Öğrenci Merkezli Yaklaşımlar, Anı Yayıncılık, Ankara, 2005.
- DEMİREL, Özcan : Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme, 9. Baskı, PegemA Yayıncılık, Ankara, 2006.
- DUFFY, Brendan : 'The Analysis Of Documentary Evidence', Doing Your Research Project, Ed. Judith Bell, Open University Press, Buckingham, 1997.
- EKİZ, Durmuş : Eğitimde Araştırma Yöntem ve Metodlarına Giriş: Nitel, Nicel ve Eleştirel Kuram Metodolojileri, Anı Yayıncılık, Ankara, 2003.
- ERÖZKAN, Atılgan : 'Bilimsel Araştırmalarda Yöntemler', Bilimsel Araştırma Yöntemleri, Ed. Durmuş Ekiz, Lisans Yayıncılık, İstanbul, 2007.
- FİLİZ, Sevil B : Öğretmenler İçin Soru Sorma Sanatı, Asil Yayın Dağıtım, Ankara, 2004.
- GARDNER, William : 'Öğrenci Kılavuzu', Sosyal Bilimler Öğretimi Programı, YÖK/Dünya Bankası Milli Eğitim Geliştirme Projesi Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi, Ankara, 1997.
- DEMİRTAŞ, Abdullah
DOĞANAY, Ahmet

- GARDNER William : ‘Öğretmen Kılavuzu’, Sosyal Bilimler Öğretimi Programı, DEMİRTAŞ Abdullah YÖK/Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi DOĞANAY, Ahmet Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi, Ankara, 1997.
- HUSBANDS, Chris : What Is History Teaching, Open University Press, Buckingham, 1996.
- İŞMAN, Aytekin ve : Eğitimde Planlama ve Değerlendirme, 4. Baskı, Değişim ESKİCUMALI, Ahmet Yayınları, İstanbul, 2003.
- KAPTAN, Saim : Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri, Tekışık Web Ofset Tesisleri, Ankara, 1998.
- KARASAR, Niyazi : Bilimsel Araştırma Yöntemi, 15. Baskı, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 2005.
- KAYA, Niyazi : 6. Sınıf Demokratik Hayat Ünitesinde Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Hazırladıkları Yazılı Sınav Sorularının Kapsam Geçerliği ve Taksonomik Boyutunun İncelenmesi, KTÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Trabzon, 2003.
- KÖĞCE, Davut : ÖSS Sınavı Matematik Soruları ile Liselerde Sorulan Yazılı Sınav Sorularının Bloom Taksonomisi’ne Göre Karşılaştırılması, KTÜ Fen Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Trabzon, 2003.
- LINN, Robert L. ve : Measurement and Assessment in Teaching, 7th edition, GRONLUND, Norman. E. Prentice Hall, New Jersey, 1995.
- McDONALD, Mary E. : Systematic Assessment of Learning Outcomes: Developing Multiple-Choice Exams, Jones and Bartlett Publishers, Boston, 2002.

- MOORE, Kenneth D. : Classroom Teaching Skills, 5th edition, McGraw Hill, New York, 2001.
- ORLICH, Donald C. : Teaching Strategies, Houghton Mifflin Company, Boston, 1998.
- HARDER, Robert J.
- CALLAHAN, Richard C.
ve GIBSON, Harry W.
- ÖZTÜRK, Cemil : İlk ve Orta Öğretim Kurumlarında Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Konularının Öğretimi: Mevcut Durum, Sorunlar ve Çözüm Önerileri, İlk ve Orta Öğretim Kurumlarında Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Konularının Öğretimi: Mevcut Durum, Sorunlar ve Çözüm Önerileri, Haz. Mehmet Saray, Hüseyin Tosun, Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Atatürk Araştırma Merkezi, Divan Yayıncılık, Ankara, 2005.
- PAYKOÇ, Fersun : Ortaöğretim Kurumlarında Sosyal Bilimler Öğretimi ve Sorunları, Türk Eğitim Derneği V. Öğretim Toplantısı Yay. Haz. O. Nuri Poyraz, Türk Eğitim Derneği Yayınları, Ankara, 1987.
- RAWADİEH, Saleh M. : An Analysis of The Cognitive Levels of Questions in Jordanian Secondary Social Studies Textbooks According To Bloom's Taxonomy, (Unpublished Dissertation), The Faculty of The College of Education Ohio University, 1998 PROQUEST, (30.01.08)
- SAFRAN, Mustafa : 'Değişik Öğrenim Basamaklarında Tarih Dersine İlişkin Tutumlar Üzerine Bir Araştırma', Tarih Eğitimi Makale ve Bildiriler, Gazi Kitabevi, Ankara, 2006.

- SAGIR, Dilek : Ortaöğretim Lise 1. Sınıf Coğrafya Dersi Müfredat Programında Yer Alan Yeryüzünün Biçimlenmesi Ünitesinde Öğretmenlerin Öğrencileri Değerlendirmede Bloom Taksonomisi'ni Kullanma Düzeyleri, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Ankara, 2003. (www.yok.gov.tr)
- SELÇUK, Ziya : Çoklu Zeka Uygulamaları, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 2004.
- KAYILI, Hüseyin ve OKUT, Levent
- SENEMOĞLU, Nuray : Gelişim Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya, 12. Baskı, Gazi Kitabevi, Ankara, 2005.
- SOWELL, Evelyn J. : Educational Research An Integrative Introduction, McGraw-Hill, New York, 2001.
- SÖNMEZ, Veysel : Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı, 11. Baskı. Anı Yayıncılık, Ankara, 2004.
- TAN, Şeref ve ERDOĞAN Alaattin : Öğretimi Planlama ve Değerlendirme, 6. Baskı, PegemA Yayıncılık, Ankara, 2004.
- TEKİN, Halil : Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme, 17. Baskı, Yargı Yayınevi, Ankara, 2004.
- TEKİNDAL, Satılmış : 'Sınıfta Soru Sormanın Öğretimi', Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi, Ed. Cemil Öztürk-Dursun Dilek, 3. Baskı, PegemA Yayıncılık, Ankara, 2003.
- TURGUT, Fuat : Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Metotları, 9. Baskı, Saydam Matbaa, Ankara, 1992.

YILDIRIM, Ali ve ŞİMŞEK, Hasan : Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, 5. Baskı, Seçkin Yayıncılık, Ankara, 2006.

YILMAZ, Hasan : Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme, 5. Basım, Çizgi Kitabevi Yayınları, Konya, 2002.

WOOLFOLK, Anita E. : Educational Psychology, 7th ed. Allyn and Bacon. Boston, 1998.

WRAGG, E. C. : Primary Teaching Skills, Routledge, New York, 1998.

b. Makale ve Bildiriler:

AKPINAR, Erdal : “Ortaöğretim Coğrafya Dersleri Yazılı Sınav Sorularının Bilişsel Düzeyleri”, **Atatürk Üniversitesi Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi**, Cilt:5, Sayı:1 (2003), 13-21.

AKPINAR, Ercan : “Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Yazılı Sınav Sorularının Değerlendirilmesi”, **Milli Eğitim Dergisi**, Sayı:172 (2006), 225-230.

BAYSEN, Engin : “Öğretmenlerin Sınıfta Sordukları Sorular ile Öğrencilerin Bu Sorulara Verdikleri Cevapların Düzeyleri”, **Gazi Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi**, Cilt:14, Sayı:1 (Mart 2006), 21-28

BIKMAZ, Fatma H. : “İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Fen Bilgisi Dersi Yazılı Sınav Sorularının Öğrenme Düzeylerine ve Türlerine Göre Analizi”, **Eğitim Araştırmaları Dergisi**, Sayı:8 (Ağustos 2002), 74-85.

ÇEPNİ, Salih ve AZAR, Ali. : “Lise Fizik Sınavlarında Sorulan Soruların Analizi”, **III. Ulusal Fen Bilimleri Eğitimi Kongresi**, Trabzon, (23-25 Eylül 1998), 109-114.

- DERYAKULU, Deniz : “İlköğretim Bilgisayar Dersi Yazılı Sınav Sorularının Öğrenme Tür ve Düzeyi ile Soru Türü Açısından İncelenmesi”, **Gazi Üniversitesi XII. Eğitim Bilimleri Kongresi**, Ankara, Cilt II, (2004), 1023-1038.
- DİNDAR, Halil ve DEMİR, Metin : “Beşinci Sınıf Öğretmenlerinin Fen Bilgisi Dersi Sınav Sorularının Bloom Taksonomisine Göre Değerlendirilmesi”, **Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Cilt:26, Sayı:3 (2006), 87-96.
- FARMER, Lesley, S. J. : “What Is The Question?”, *IFLA Journal*, Vol:33, Issue:1 (2007), 41-49. (www.sagepublications.com) 30.01.08
- GALL, Meredith D. : “Synthesis of Research on Teachers’ Questioning”, **Educational Leadership**, Vol:42, Issue:3 (1984), p:40 (web.ebscohost.com.) 09.01.08.
- KARAMAN, İbrahim : “Erzurum İlinde Bulunan Liselerdeki Fizik Sınav Sorularının Bloom Taksonomisinin Basamaklarına Göre Analizi”, **Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Cilt:25, Sayı:1 (2005), 77-90.
- KORAY, Özlem ALTUNÇEKİÇ, Alper YAMAN, Süleyman : “Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Soru Sorma Becerilerinin Bloom Taksonomisine Göre Değerlendirilmesi”, **Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Cilt:1, Sayı:17 (2005), 38-46.
- KORAY, Özlem C. ve YAMAN, Süleyman : “Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Soru Sorma Becerilerinin Bloom Taksonomisine Göre Değerlendirilmesi”, **Gazi Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi**, Cilt:10, Sayı:2 (Ekim 2002), 317-324.
- MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI : Ortaöğretim Kurumları Sınıf Geçme ve Sınav Yönetmeliği, **Tebliğler Dergisi**, Cilt:67, Sayı:2567 (Aralık 2004), 1109. (www.meb.gov.tr)

- ÖZCAN, Sevil ve OLUK, Sami : “İlköğretim Fen Bilgisi Derslerinde Kullanılan Soruların Piaget Ve Bloom Taksonomisine Göre Analizi”, **Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi**, Sayı:8 (2007), 61-68.
- ÖZMEN, Haluk : “1990-2005 ÖSS Sınavlarındaki Kimya Sorularının Konu Alanlarına ve Bloom Taksonomisine Göre İncelenmesi”, **Eğitim Araştırmaları Dergisi**, Sayı:21 (2005), 187-199.
- ÖZMEN, Haluk ve KARAMUSTAFAOĞLU, Orhan. : “Lise II. Sınıf Fizik-Kimya Sınav Sorularının ve Öğrencilerin Enerji Konusundaki Başarılarının Bilişsel Gelişim Seviyelerine Göre Analizi”, **Gazi Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi**, Cilt:14, Sayı:1 (2006), 91-100.
- SAFRAN, Mustafa : “Ortaöğretim Kurumlarında Tarih Öğretiminin Yapı ve Sorunlarına İlişkin Bir Araştırma”, **Türk Yurdu**, Cilt:22, Sayı:175 (2002), 73-79.
- SAFRAN, Mustafa : “Tarih Öğretiminin Eğitimsel Amaçları”, **Bellekten**, Cilt:57, Sayı:220 (1993), 827-842.
- SAVAGE, Luise. B. : “Eliciting Critical Thinking Skills Through Questioning”, **Clearing House**, Cilt:71, Sayı:5. (1998), *Academic Search Complete*, web.ebscohost.com. (14.02.2008).
- SHAUNESSY, Elizabeth : “Questioning Techniques in the Gifted Classroom”, **Gifted Child Today Magazine**, Cilt:23, Sayı:5 (2000), ERIC, (08.01.08)
- YÜKSEL, Sedat : “Bilişsel Alanın Sınıflamasında (Taksonomi) Yeni Gelişmeler ve Sınıflamalar”, **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**, Cilt:5 Sayı:3 (2007), 479-509.

BİLİŞSEL SEVİYE TESTİ

1. 16. yy. başında Akdeniz ticaretinin önemini kaybetmesine sebep olan olay nedir?
2. Coğrafi keşiflerle birlikte Avrupalı devletlerin, İpek ve Baharat Yolu'na alternatif olarak izlediği deniz yolu güzergâhını çiziniz.
3. Mutlakıyet ile Cumhuriyet rejimini karşılaştırınız.
4. Önemi yitiren Akdeniz ticaretinin o dönemde yeniden canlandırılması için bir proje üretiniz.
5. Demokrasinin dayandığı ilkelerden hangisi sizce olmazsa olmaz ilkesidir, Niçin?
6. Akdeniz ticaretinin önemini kaybetmesinin dünya ticareti üzerindeki etkileri nelerdir?
7. Milletler Cemiyeti'nin, II. Dünya Savaşı'nı engelleyebileceği bir çözüm öneriniz.
8. Yeni ticaret yollarının keşfiyle Akdeniz'de bulunan ülkeler bu durumdan nasıl etkilenmiştir?
9. Osmanlı Devleti'nin ilk başkenti neresidir?
10. Akdeniz ticaretin önemini kaybetmesiyle birlikte Osmanlı Devleti'nin dünyadaki siyasi güç dengeleri arasındaki yerini değerlendiriniz.
11. Osmanlı Devleti'nin Karlofça Antlaşması'yla kaybettiği yerleri, tarih haritası üzerinde gösteriniz.
12. Fransız İhtilali ve Türkiye'de yapılan devrimleri göz önüne alarak devrimlerin ortaya çıkış nedenlerini belirleyiniz.

Soru	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Basamak												
Bilgi	X								X			
Kavrama			X					X				
Uygulama		X									X	
Analiz						X						X
Sentez				X			X					
Değerlendirme					X					X		

EK-2

MÜLAKAT SORULARI

1. Sınav sorularını hazırlarken nelere dikkat ediyorsunuz?
2. Size göre öğrencilere ne tür sınav soruları sorulmalıdır, siz uyguladığınız sınavlarda daha çok hangilerini tercih ediyorsunuz?
3. Sizce iyi bir sorunun nitelikleri zihinsel açıdan nasıl olmalıdır? Soru sorarken alt ve üst düzey düşünme becerilerine dikkat edilmeli mi, bu beceriler nasıl tanımlanabilir?
4. Sınav sorularının düzeylerinin ölçülebileceği zihinsel süreçlerle ilgili yapılan aşamalı sınıflamalar hakkındaki düşünceleriniz nelerdir? Bloom taksonomisi hakkındaki düşünceleriniz nedir?

EK-3

SORU SEVİYELERİ ve TÜRLERİ

Okul Adı : Genel Lise 1
Eğitim-öğretim Yılı : 2006-2007

	Soru seviyesi						Soru türü				
	Bilgi	Kavrama	Uygulama	Analiz	Sentez	Değerlendirme	Çoktan Seçmeli	Kısa Cevap	Yazılı	Eşleştirme	Doğru-Yanlış
1	X						X				
2	X						X				
3		X					X				
4		X					X				
5	X						X				
6	X						X				
7		X					X				
8		X					X				
9	X						X				
10	X						X				
11		X					X				
12		X					X				
13		X					X				
14		X					X				
15		X					X				
16	X						X				
17	X						X				
18	X						X				
19				X			X				
20				X			X				
Toplam	9	9		2			20				

SORU SEVİYELERİ ve TÜRLERİ

Okul Adı : Genel Lise 1
Eğitim-öğretim Yılı : 2007-2008

Soru No	Soru seviyesi						Soru türü				
	Bilgi	Kavrama	Uygulama	Analiz	Sentez	Değerlendirme	Çoktan Seçmeli	Kısa Cevap	Yazılı	Eşleştirme	Doğru-Yanlış
21	X							X			
22	X							X			
23	X							X			
24	X							X			
25	X							X			
26		X						X			
27	X										X
28	X										X
29	X										X
30	X										X
31	X										X
32	X							X			
33		X							X		
34	X							X			
35	X							X			
36		X							X		
37		X							X		
38	X						X				
39				X			X				
40	X							X			
41	X							X			
42	X							X			
43	X							X			
44	X							X			
45	X							X			
46	X										X
47	X										X
48	X										X
49	X										X
50	X										X
51		X							X		
52		X							X		
53	X								X		
54		X							X		
55		X							X		
56	X							X			
57		X							X		
58		X					X				
59				X			X				
60		X						X			
61	X								X		
62	X								X		
63	X							X			

64	X							X			
65	X							X			
66	X							X			
67	X							X			
68	X							X			
69		X							X		
70		X						X			
71	X										X
72	X										X
73	X										X
74	X										X
75	X										X
76	X							X			
77	X						X				
78		X						X			
79	X							X			
80	X								X		
81		X							X		
82	X							X			
83	X							X			
84	X							X			
85	X							X			
86	X							X			
87	X							X			
88	X										X
89	X										X
90	X										X
91	X										X
92	X										X
93		X							X		
94		X							X		
95		X					X				
96	X						X				
97	X						X				
98	X						X				
99		X					X				
100	X						X				
101		X					X				
102	X						X				
103	X						X				
104	X						X				
105	X						X				
106	X						X				
107	X						X				
108		X					X				
109		X					X				
110	X						X				
111		X					X				
112	X						X				
113		X					X				
114		X					X				
115	X						X				
116		X					X				
117		X					X				
118		X					X				
119		X					X				
120				X			X				

121	X						X				
122	X						X				
123		X					X				
124				X			X				
125	X						X				
126	X						X				
127		X					X				
128		X					X				
129		X					X				
130	X						X				
131	X						X				
132		X					X				
133			X				X				
134	X						X				
135	X						X				
Toplam	76	34	1	4			46	33	16		20

SORU SEVİYELERİ ve TÜRLERİ

Okul Adı : Genel Lise 2
Eğitim-öğretim Yılı : 2007-2008

Soru No	Soru seviyesi						Soru türü				
	Bilgi	Kavrama	Uygulama	Analiz	Sentez	Değerlendirme	Çoktan Seçmeli	Kısa Cevap	Yazılı	Eşleştirme	Doğru-Yanlış
1		X							X		
2		X							X		
3		X							X		
4	X								X		
5		X							X		
6	X							X			
7	X							X			
8	X								X		
9	X								X		
10		X							X		
11	X								X		
12		X							X		
13		X							X		
14	X								X		
15	X							X			
16		X							X		
17		X							X		
18		X							X		
19		X							X		
20		X							X		
21		X							X		
22	X							X			
23		X							X		
24		X							X		
25	X							X			
26	X							X			
27		X							X		
28		X							X		
29	X								X		
30		X							X		
Toplam	12	18						6	24		

SORU SEVİYELERİ ve TÜRLERİ

Okul Adı : Genel Lise 3
Eğitim-öğretim Yılı : 2006-2007

Soru No	Soru seviyesi						Soru türü				
	Bilgi	Kavrama	Uygulama	Analiz	Sentez	Değerlendirme	Çoktan Seçmeli	Kısa Cevap	Yazılı	Eşleştirme	Doğru-Yanlış
1		X							X		
2		X							X		
3		X							X		
4		X							X		
5		X							X		
6		X							X		
7		X							X		
8		X							X		
9		X							X		
10		X							X		
11		X							X		
12		X							X		
13		X							X		
14		X							X		
15		X							X		
16		X							X		
17		X							X		
18		X							X		
19		X							X		
20		X							X		
21	X								X		
22		X							X		
23		X							X		
24		X							X		
25		X							X		
26		X							X		
27		X							X		
28	X								X		
29		X							X		
30	X								X		
31		X							X		
32		X							X		
33	X								X		
34	X								X		
35		X							X		
36		X							X		
37				X					X		
38		X							X		
39		X							X		
40		X							X		
41	X								X		
42		X							X		
43		X							X		

44		X							X		
45		X							X		
46	X								X		
47		X							X		
48		X							X		
49		X							X		
50		X							X		
51		X							X		
52		X							X		
53	X								X		
54		X							X		
55		X							X		
56		X							X		
Toplam	8	47		1					56		

SORU SEVİYELERİ ve TÜRLERİ

Okul Adı : Genel Lise 3
Eğitim-öğretim Yılı : 2007-2008

Soru No	Soru seviyesi						Soru türü				
	Bilgi	Kavrama	Uygulama	Analiz	Sentez	Değerlendirme	Çoktan Seçmeli	Kısa Cevap	Yazılı	Eşleştirme	Doğru Yanlış
57	X								X		
58		X							X		
59	X								X		
60		X							X		
61		X							X		
62		X							X		
63	X								X		
64	X								X		
65	X								X		
66	X								X		
67		X							X		
68	X								X		
69		X							X		
70	X								X		
71	X								X		
72	X								X		
73	X								X		
74	X							X			
75		X						X			
76	X							X			
77		X							X		
78		X							X		
79	X								X		
80	X								X		
81	X							X			
82		X						X			
83	X							X			
84		X							X		
85		X							X		
86		X							X		
87		X							X		
88		X							X		
89		X							X		
90		X							X		
91	X								X		
92		X							X		
93	X							X			
94		X							X		
95		X							X		
96		X							X		
97		X							X		
98		X							X		
99		X							X		

100		X							X		
101		X							X		
102		X							X		
103		X							X		
104		X							X		
105		X							X		
106		X							X		
107		X							X		
108		X							X		
109		X							X		
110		X							X		
111		X							X		
112		X							X		
113		X							X		
114		X							X		
115	X								X		
116		X							X		
117		X							X		
118		X							X		
119	X								X		
120		X							X		
121		X							X		
122	X							X			
123		X							X		
124	X								X		
125		X							X		
126		X							X		
Toplam	23	47						8	62		

SORU SEVİYELERİ ve TÜRLERİ

Okul Adı : Genel Lise 4
Eğitim-öğretim Yılı : 2007-2008

Soru No	Soru seviyesi						Soru türü				
	Bilgi	Kavrama	Uygulama	Analiz	Sentez	Değerlendirme	Çoktan Seçmeli	Kısa Cevap	Yazılı	Eşleştirme	Doğru-Yanlış
1		X					X				
2	X						X				
3				X			X				
4		X					X				
5		X					X				
6		X							X		
7	X							X			
8	X							X			
9		X							X		
10	X								X		
11	X							X			
12	X							X			
13	X							X			
14		X							X		
15		X							X		
16		X					X				
17				X			X				
18		X					X				
19	X						X				
20	X						X				
21	X								X		
22		X							X		
23		X							X		
24	X							X			
25	X							X			
26		X							X		
27	X							X			
28	X							X			
29		X							X		
30	X								X		
31	X						X				
32	X						X				
33	X						X				
34	X							X			
35	X							X			
36	X							X			
37	X							X			
38	X							X			
39	X							X			
40	X							X			
41	X								X		
42		X							X		
43	X								X		

101		X							X		
102		X							X		
103	X							X			
104	X							X			
105		X							X		
106				X				X			
107		X						X			
108		X						X			
109		X						X			
110		X						X			
111	X								X		
112	X								X		
113		X								X	
114		X								X	
115	X								X		
116		X								X	
117		X								X	
118		X								X	
119	X								X		
120	X									X	
Toplam	59	53		8				30	38	52	

SORU SEVİYELERİ ve TÜRLERİ

Okul Adı : Genel Lise 5
Eğitim-öğretim Yılı : 2006-2007

Soru No	Soru seviyesi						Soru türü				
	Bilgi	Kavrama	Uygulama	Analiz	Sentez	Değerlendirme	Çoktan Seçmeli	Kısa Cevap	Yazılı	Eşleştirme	Doğru-Yanlış
1		X							X		
2		X							X		
3	X								X		
4		X							X		
5		X							X		
6		X							X		
7		X							X		
8		X							X		
9		X							X		
10	X							X			
11		X							X		
12		X							X		
13		X							X		
14	X								X		
15	X								X		
16		X							X		
17		X							X		
18		X							X		
19		X							X		
20		X						X			
21				X			X				
22		X					X				
23		X					X				
24		X					X				
25	X						X				
26	X						X				
27	X						X				
28		X					X				
29		X					X				
30		X					X				
31				X			X				
32		X					X				
33	X						X				
34	X						X				
35		X					X				
36		X					X				
37		X					X				
38	X						X				
39				X			X				
40				X			X				
Toplam	10	26		4			20	2	18		

SORU SEVİYELERİ ve TÜRLERİ

Okul Adı : Genel Lise 5
Eğitim-öğretim Yılı : 2007-2008

Soru No	Soru seviyesi						Soru türü				
	Bilgi	Kavrama	Uygulama	Analiz	Sentez	Değerlendirme	Çoktan Seçmeli	Kısa Cevap	Yazılı	Eşleştirme	Doğru-Yanlış
41	X								X		
42	X								X		
43	X							X			
44		X							X		
45		X							X		
46		X							X		
47		X							X		
48		X							X		
49		X							X		
50	X							X			
51		X							X		
52		X							X		
53	X							X			
54		X							X		
55		X							X		
56		X							X		
57		X							X		
58		X							X		
59	X							X			
60		X							X		
61		X							X		
62		X							X		
63		X							X		
64		X							X		
65		X							X		
66		X							X		
67		X							X		
68		X							X		
69		X							X		
70		X							X		
71		X							X		
72		X							X		
73		X							X		
74		X							X		
75		X							X		
76	X							X			
77		X							X		
78	X								X		
79		X							X		
80		X							X		
81		X							X		
82		X							X		
83		X							X		

84		X							X		
85		X							X		
86		X							X		
87		X							X		
88		X							X		
89	X								X		
90	X								X		
91		X							X		
92		X							X		
93		X							X		
94		X							X		
95		X							X		
96		X							X		
97	X								X		
98	X							X			
99	X							X			
100		X							X		
101	X							X			
102		X						X			
103		X						X			
104		X						X			
105		X						X			
106	X							X			
107		X						X			
108	X							X			
109		X						X			
110	X							X			
111	X							X			
112				X				X			
113	X							X			
114	X							X			
115	X							X			
116		X						X			
117		X						X			
118		X						X			
119	X							X			
120		X						X			
Toplam	22	57		1				20	7	53	

SORU SEVİYELERİ ve TÜRLERİ

Okul Adı : Genel Lise 6
Eğitim-öğretim Yılı : 2006-2007

Soru No	Soru seviyesi						Soru türü				
	Bilgi	Kavrama	Uygulama	Analiz	Sentez	Değerlendirme	Çoktan Seçmeli	Kısa Cevap	Yazılı	Eşleştirme	Doğru-Yanlış
1		X							X		
2		X							X		
3		X							X		
4		X							X		
5		X							X		
6		X							X		
7		X							X		
8	X							X			
9		X							X		
10		X							X		
11		X							X		
12		X							X		
13		X							X		
14		X							X		
15		X							X		
16		X							X		
17		X							X		
18	X							X			
19		X							X		
20		X							X		
21		X							X		
22		X							X		
23	X							X			
24		X							X		
25		X							X		
26	X							X			
27	X							X			
28		X							X		
29		X						X			
30	X								X		
31		X							X		
32		X							X		
33	X							X			
34		X							X		
35		X							X		
36	X							X			
37	X							X			
38		X							X		
39		X						X			
40		X							X		
41		X							X		
42	X								X		
43	X							X			

44		X							X		
45		X							X		
46		X						X			
47		X							X		
48	X								X		
49	X							X			
50		X							X		
51		X							X		
52		X							X		
53	X							X			
54		X							X		
55	X							X			
56		X						X			
57	X							X			
58	X								X		
59		X							X		
60		X							X		
61		X							X		
62		X							X		
63		X							X		
64		X							X		
65		X						X			
66	X								X		
67		X							X		
68		X							X		
69	X								X		
70	X							X			
71		X							X		
72		X							X		
73		X							X		
74		X							X		
75	X							X			
76	X							X			
77		X							X		
78		X							X		
79		X							X		
80	X							X			
81		X							X		
82		X							X		
83	X							X			
84		X							X		
85		X							X		
86		X							X		
87	X								X		
88		X							X		
89		X							X		
90	X							X			
91		X							X		
92	X								X		
93	X							X			
94		X							X		
95		X							X		
96		X							X		
97	X								X		
98		X							X		
99		X							X		
100	X							X			

158	X							X			
159		X							X		
160		X							X		
161		X							X		
162	X							X			
163		X							X		
164	X								X		
165		X							X		
166	X							X			
167		X							X		
168		X							X		
169	X							X			
170	X							X			
171		X							X		
172		X							X		
173	X							X			
174	X								X		
175	X								X		
176	X							X			
177	X								X		
178	X							X			
179	X							X			
180		X							X		
181	X								X		
182	X							X			
183	X								X		
184	X							X			
185		X							X		
186		X							X		
187	X							X			
188	X							X			
189		X							X		
190		X							X		
191	X								X		
192		X							X		
Toplam	79	113						57	135		

SORU SEVİYELERİ ve TÜRLERİ

Okul Adı : Genel Lise 6
Eğitim-öğretim Yılı : 2007-2008

Soru No	Soru seviyesi						Soru türü				
	Bilgi	Kavrama	Uygulama	Analiz	Sentez	Değerlendirme	Çoktan Seçmeli	Kısa Cevap	Yazılı	Eşleştirme	Doğru-Yanlış
193		X							X		
194		X							X		
195	X								X		
196		X							X		
197		X							X		
198		X							X		
199	X							X			
200		X							X		
201		X							X		
202		X							X		
203		X							X		
204		X							X		
205		X							X		
206		X							X		
207		X							X		
208		X							X		
209		X							X		
210		X							X		
211		X							X		
212	X							X			
213	X								X		
214	X							X			
215	X							X			
216		X							X		
217		X							X		
218	X							X			
219	X							X			
220	X								X		
221	X							X			
222	X							X			
223	X							X			
224	X							X			
225	X							X			
226	X							X			
227		X							X		
228	X							X			
229		X							X		
230		X							X		
231	X								X		
232	X							X			
233	X							X			
234	X								X		
235	X							X			

236	X							X			
237	X							X			
238	X							X			
239		X							X		
240	X							X			
241		X							X		
242	X								X		
243		X							X		
244		X							X		
245	X							X			
246	X							X			
247	X								X		
248	X								X		
249		X							X		
250		X							X		
251		X							X		
252		X							X		
253	X							X			
254		X							X		
255	X							X			
256		X							X		
257	X							X			
258	X							X			
259		X							X		
260		X							X		
261		X							X		
262		X							X		
263	X							X			
264		X							X		
265		X							X		
266		X							X		
267	X								X		
268		X							X		
269		X							X		
270		X							X		
271		X							X		
272	X							X			
273		X							X		
274		X							X		
275	X							X			
276		X							X		
277		X							X		
278		X							X		
279		X							X		
280	X							X			
281		X							X		
282		X							X		
283		X							X		
284		X							X		
285				X					X		
286	X							X			
287	X								X		
288	X							X			
289		X							X		
290		X							X		
291	X								X		
292				X					X		

293		X						X		
294	X						X			
295		X						X		
296	X						X			
297	X							X		
298	X						X			
299		X						X		
300	X							X		
301		X						X		
302		X					X			
303			X					X		
304		X						X		
305	X						X			
306		X						X		
307	X						X			
308			X					X		
309		X						X		
310		X					X			
311	X						X			
312		X						X		
313	X						X			
314	X						X			
315	X						X			
316		X						X		
317	X							X		
318	X						X			
319		X						X		
320	X						X			
321		X						X		
322	X						X			
323		X						X		
324		X						X		
325	X						X			
326	X						X			
327	X						X			
328		X						X		
329		X						X		
330	X							X		
331	X						X			
332	X							X		
333		X						X		
334		X						X		
335		X						X		
336		X						X		
337		X						X		
338	X						X			
339	X						X			
340		X						X		
341		X						X		
342	X							X		
343	X							X		
344		X						X		
345		X						X		
346		X						X		
347		X						X		
348	X						X			
349	X						X			

350		X							X		
351		X							X		
352		X							X		
353	X								X		
354		X							X		
355		X							X		
356		X							X		
357	X								X		
358		X							X		
359		X							X		
360		X							X		
361	X								X		
362		X							X		
363		X							X		
364	X							X			
365	X							X			
366		X							X		
367		X							X		
368	X							X			
369		X							X		
370		X							X		
371		X							X		
372		X							X		
373		X							X		
374		X							X		
375	X							X			
376	X							X			
Toplam	78	102		4				60	124		

SORU SEVİYELERİ ve TÜRLERİ

Okul Adı : Genel Lise 7
Eğitim-öğretim Yılı : 2006-2007

Soru No	Soru seviyesi						Soru türü				
	Bilgi	Kavrama	Uygulama	Analiz	Sentez	Değerlendirme	Çoktan Seçmeli	Kısa Cevap	Yazılı	Eşleştirme	Doğru-Yanlış
1		X							X		
2		X							X		
3		X							X		
4		X							X		
5				X					X		
6	X							X			
7		X							X		
8	X								X		
9		X							X		
10		X							X		
11		X							X		
12		X							X		
13		X							X		
14	X								X		
15		X						X			
16	X								X		
17		X							X		
18		X							X		
19		X							X		
20		X						X			
21	X							X			
22	X							X			
23	X							X			
24	X							X			
25	X							X			
26	X										X
27	X										X
28	X										X
29	X										X
30	X										X
31	X						X				
32	X						X				
33	X						X				
34	X								X		
35		X							X		
36	X							X			
37		X						X			
38	X								X		
39	X							X			
40	X							X			
41	X							X			
42	X							X			
43	X							X			

44	X										X
45	X										X
46	X										X
47	X										X
48	X										X
49		X					X				
50	X						X				
51	X						X				
52		X							X		
53		X							X		
54	X							X			
55		X						X			
56	X								X		
Toplam	34	21		1			6	17	23		10

SORU SEVİYELERİ ve TÜRLERİ

Okul Adı : Genel Lise 7
Eğitim-öğretim Yılı : 2007-2008

Soru No	Soru seviyesi						Soru türü				
	Bilgi	Kavrama	Uygulama	Analiz	Sentez	Değerlendirme	Çoktan Seçmeli	Kısa Cevap	Yazılı	Eşleştirme	Doğru-Yanlış
57	X							X			
58	X							X			
59	X							X			
60	X							X			
61	X							X			
62	X										X
63	X										X
64	X										X
65	X										X
66	X										X
67		X					X				
68		X					X				
69		X					X				
70	X						X				
71		X					X				
72		X					X				
73		X					X				
74		X					X				
75	X								X		
76	X								X		
77			X					X			
78	X							X			
79	X								X		
80	X							X			
81	X								X		
82	X							X			
83	X							X			
84	X							X			
85	X							X			
86	X							X			
87	X										X
88	X										X
89	X										X
90	X										X
91	X										X
92				X			X				
93		X					X				
94	X						X				
95		X					X				
96	X						X				
97	X						X				
98	X						X				
99		X					X				

157	X									X
158		X						X		
159			X					X		
160		X						X		
161		X						X		
162	X						X			
163	X						X			
164	X						X			
165	X						X			
166	X						X			
167	X									X
168	X									X
169	X									X
170	X									X
171	X									X
172	X									X
173	X									X
174	X									X
175	X									X
176	X									X
177			X			X				
178			X			X				
179	X					X				
180	X					X				
181	X					X				
182		X						X		
183		X						X		
184		X						X		
185		X						X		
186	X						X			
187	X						X			
188	X						X			
189	X						X			
190	X						X			
191	X									X
192	X									X
193	X									X
194	X									X
195	X									X
196	X									X
197	X									X
198	X									X
199	X									X
200	X									X
201			X			X				
202	X					X				
203	X					X				
204		X				X				
205	X					X				
206	X						X			
207		X						X		
208		X						X		
209		X						X		
210	X							X		
211		X						X		
212		X						X		
213		X						X		

214	X										X
215	X										X
216	X										X
217	X										X
218	X										X
219	X										X
220	X										X
221	X										X
222	X										X
223	X										X
224	X							X			
225	X							X			
226	X							X			
227	X							X			
228	X							X			
229		X						X			
230		X						X			
231	X							X			
232	X							X			
233		X						X			
234	X									X	
235		X								X	
236	X							X			
237	X							X			
238	X										X
239	X										X
240	X										X
241	X										X
242	X										X
243	X										X
244	X										X
245	X										X
246	X										X
247	X										X
248	X							X			
249	X							X			
250	X							X			
251	X							X			
252	X							X			
253	X							X			
254	X							X			
255		X						X			
256	X							X			
257				X				X			
258	X									X	
259	X									X	
260	X									X	
261		X								X	
262		X								X	
263	X							X			
264	X							X			
265	X							X			
266	X							X			
267	X							X			
268	X							X			
269	X							X			
270	X							X			

328		X						X		
329		X					X			
330		X						X		
331		X						X		
332		X						X		
333	X							X		
334			X					X		
335		X						X		
336		X						X		
337	X						X			
338		X						X		
339		X						X		
340		X						X		
341		X						X		
342	X						X			
343			X					X		
344		X						X		
345		X						X		
346		X						X		
347	X						X			
348	X							X		
349		X						X		
350		X						X		
351		X						X		
352	X						X			
353		X						X		
354		X						X		
355		X						X		
356		X						X		
357	X						X			
358	X							X		
359		X						X		
360		X						X		
361		X						X		
362	X						X			
363		X						X		
364		X						X		
365			X					X		
366		X						X		
367	X						X			
368		X						X		
369		X						X		
370		X						X		
371		X						X		
372		X						X		
373		X						X		
374		X						X		
375		X						X		
376	X						X			
377	X						X			
378	X						X			
379	X						X			
380	X						X			
381		X						X		
382		X						X		
383		X						X		
384		X						X		

442		X						X		
443	X						X			
444		X						X		
445		X						X		
446				X				X		
447		X						X		
448		X						X		
449		X						X		
450		X						X		
451		X						X		
452		X						X		
453		X						X		
454		X						X		
455		X						X		
456		X						X		
457		X						X		
458		X						X		
459	X						X			
460	X						X			
461		X						X		
462	X							X		
463		X						X		
464		X						X		
465				X				X		
Toplam	220	168	2	19			66	104	169	70

SORU SEVİYELERİ ve TÜRLERİ

Okul Adı : Anadolu Lisesi 1
Eğitim-öğretim Yılı : 2007-2008

	Soru seviyesi						Soru türü				
	Bilgi	Kavrama	Uygulama	Analiz	Sentez	Değerlendirme	Çoktan Seçmeli	Kısa Cevap	Yazılı	Eşleştirme	Doğru-Yanlış
1	X								X		
2		X							X		
3	X								X		
4		X							X		
5	X								X		
6		X							X		
7		X							X		
8		X							X		
9		X							X		
10		X							X		
11		X							X		
12		X							X		
13	X								X		
14		X							X		
15		X							X		
16		X							X		
17		X							X		
18		X							X		
19		X							X		
20		X						X			
Toplam	4	16						1	19		

SORU SEVİYELERİ ve TÜRLERİ

Okul Adı : Anadolu Lisesi 2
Eğitim-öğretim Yılı : 2006-2007

Soru No	Soru seviyesi						Soru türü				
	Bilgi	Kavrama	Uygulama	Analiz	Sentez	Değerlendirme	Çoktan Seçmeli	Kısa Cevap	Yazılı	Eşleştirme	Doğru-Yanlış
1		X							X		
2	X							X			
3	X							X			
4		X						X			
5		X							X		
6		X							X		
7	X							X			
8		X							X		
9		X						X			
10	X							X			
11		X						X			
12	X							X			
13	X							X			
14		X						X			
15	X								X		
16		X							X		
17	X							X			
18		X						X			
19	X							X			
20		X							X		
21		X						X			
22	X							X			
23	X							X			
24	X							X			
25				X				X			
26	X							X			
27				X				X			
28		X							X		
29	X							X			
30	X							X			
Toplam	15	13		2				22	8		

SORU SEVİYELERİ ve TÜRLERİ

Okul Adı : Anadolu Lisesi 2
Eğitim-öğretim Yılı : 2007-2008

Soru No	Soru seviyesi						Soru türü				
	Bilgi	Kavrama	Uygulama	Analiz	Sentez	Değerlendirme	Çoktan Seçmeli	Kısa cevap	Yazılı	Eşleştirme	Doğru Yanlış
31		X							X		
32		X						X			
33				X				X			
34		X							X		
35	X							X			
36				X				X			
37	X							X			
38		X						X			
39	X							X			
40		X						X			
41	X							X			
42	X							X			
43		X						X			
44		X							X		
45		X						X			
46	X							X			
47	X							X			
48				X				X			
49		X						X			
50		X						X			
51	X							X			
52		X							X		
53	X							X			
54		X						X			
55		X							X		
56		X						X			
57	X							X			
58	X							X			
59	X								X		
60	X							X			
61	X							X			
62		X							X		
63		X						X			
64		X						X			
65		X						X			
66	X							X			
67	X							X			
68				X					X		
69		X							X		
70	X							X			
71		X							X		
72	X							X			
73		X							X		
74				X				X			

75		X						X		
76				X				X		
77				X				X		
78				X				X		
79		X						X		
80				X					X	
81		X							X	
82	X							X		
83	X							X		
84		X							X	
85		X							X	
86				X				X		
87		X							X	
88				X					X	
89				X				X		
90		X						X		
91		X							X	
92		X							X	
93	X							X		
94		X							X	
95		X							X	
96		X							X	
97		X						X		
98		X							X	
99		X						X		
100				X					X	
101		X							X	
102		X							X	
103	X							X		
104		X							X	
105		X							X	
106				X					X	
107		X							X	
108	X							X		
109		X							X	
110	X							X		
111	X								X	
112	X							X		
113	X							X		
114				X				X		
115	X								X	
116		X							X	
117	X							X		
118	X							X		
119	X							X		
120	X							X		
121		X							X	
122	X							X		
123				X					X	
124				X				X		
125		X							X	
126		X							X	
127	X							X		
128		X							X	
129	X							X		
130	X							X		
Toplam	36	47	2	15				60	40	

SORU SEVİYELERİ ve TÜRLERİ

Okul Adı : Anadolu Lisesi 3
Eğitim-öğretim Yılı : 2007-2008

Soru No	Soru seviyesi						Soru türü				
	Bilgi	Kavrama	Uygulama	Analiz	Sentez	Değerlendirme	Çoktan Seçmeli	Kısa Cevap	Yazılı	Eşleştirme	Doğru-Yanlış
1	X								X		
2	X								X		
3		X							X		
4		X						X			
5		X							X		
6		X							X		
7	X							X			
8		X							X		
9		X							X		
10		X							X		
11		X							X		
12	X								X		
13	X								X		
14		X							X		
15		X						X			
16		X							X		
17		X							X		
18	X								X		
19		X							X		
20		X							X		
21		X							X		
22	X								X		
23		X							X		
24	X							X			
25	X							X			
26		X							X		
27		X							X		
28		X							X		
29		X							X		
30	X							X			
31	X							X			
32	X							X			
33	X							X			
34	X							X			
35	X							X			
36		X							X		
37	X							X			
38	X							X			
39		X							X		
40		X							X		
41		X							X		
42		X							X		
43	X							X			

44	X						X			
45	X						X			
46	X						X			
47	X						X			
48	X						X			
49	X							X		
50		X						X		
51		X						X		
52		X						X		
53		X						X		
54		X						X		
55				X				X		
56		X						X		
57		X						X		
58		X						X		
59		X						X		
60		X						X		
61		X						X		
62	X							X		
63		X						X		
64				X				X		
65		X						X		
66		X						X		
67		X						X		
68		X						X		
69		X						X		
70		X						X		
71		X						X		
72		X						X		
73		X						X		
74		X						X		
75				X				X		
76		X						X		
77		X						X		
78		X						X		
79		X						X		
80		X						X		
81		X						X		
82		X						X		
83		X						X		
84		X					X			
85		X						X		
86				X				X		
87		X						X		
88		X						X		
89		X						X		
90		X						X		
91		X						X		
92		X						X		
93		X						X		
94		X					X			
95	X							X		
96				X				X		
97		X						X		
98		X						X		
Toplam	26	67		5			21	77		

SORU SEVİYELERİ ve TÜRLERİ

Okul Adı : Fen Lisesi 1
Eğitim-öğretim Yılı : 2006-2007

Soru No	Soru seviyesi						Soru türü				
	Bilgi	Kavrama	Uygulama	Analiz	Sentez	Değerlendirme	Çoktan Seçmeli	Kısa Cevap	Yazılı	Eşleştirme	Doğru-Yanlış
1		X							X		
2				X					X		
3		X							X		
4		X							X		
5				X					X		
6	X								X		
7		X							X		
8		X							X		
9		X							X		
10				X					X		
11	X						X				
12	X						X				
13		X					X				
14	X						X				
15	X						X				
16		X					X				
17		X					X				
18		X					X				
19		X					X				
20		X					X				
21		X					X				
22		X					X				
23		X					X				
24		X					X				
25		X					X				
26	X						X				
27	X						X				
28				X			X				
29	X						X				
30	X						X				
Toplam	9	17		4			20		10		

SORU SEVİYELERİ ve TÜRLERİ

Okul Adı : Fen Lisesi 1
Eğitim-öğretim Yılı : 2007-2008

Soru No	Soru seviyesi						Soru türü				
	Bilgi	Kavrama	Uygulama	Analiz	Sentez	Değerlendirme	Çoktan Seçmeli	Kısa Cevap	Yazılı	Eşleştirme	Doğru-Yanlış
31	X						X				
32	X						X				
33	X						X				
34	X						X				
35		X					X				
36		X					X				
37	X						X				
38	X						X				
39	X						X				
40		X					X				
41		X					X				
42	X						X				
43		X					X				
44		X					X				
45		X					X				
46	X						X				
47	X						X				
48		X					X				
49		X					X				
50	X						X				
51	X						X				
52		X					X				
53	X						X				
54	X						X				
55	X						X				
56	X						X				
57	X						X				
58	X						X				
59	X						X				
60	X						X				
61		X					X				
62	X						X				
63	X						X				
64	X						X				
65		X					X				
66		X					X				
67	X						X				
68	X						X				
69		X					X				
70		X					X				
71				X					X		
72						X			X		
73		X							X		

74				X					X		
75		X							X		
76		X							X		
77		X							X		
78		X							X		
79				X					X		
80		X						X			
81		X					X				
82		X					X				
83		X					X				
84				X			X				
85		X					X				
86		X					X				
87	X						X				
88		X					X				
89		X					X				
90		X					X				
91		X					X				
92	X						X				
93	X						X				
94	X						X				
95		X					X				
96	X						X				
97		X					X				
98	X						X				
99	X						X				
100	X						X				
101		X					X				
102		X					X				
103		X					X				
104		X					X				
105				X			X				
106		X							X		
107	X							X			
108				X					X		
109	X							X			
110	X								X		
111				X					X		
112	X							X			
113				X					X		
114				X					X		
115		X							X		
Toplam	37	38		9		1	65	4	16		

ÖZGEÇMİŞ

11.01.1981 tarihinde Hamburg'da (Almanya) doğdu. İlköğrenimini Trabzon Tevfikbey İlkokulu'nda ve Trabzon Atatürk İlköğretim Okulu'nda, ortaöğrenimini Trabzon Lisesi'nde tamamladı. 2001 yılında Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Programı'nı kazandı ve 2005 yılında mezun oldu. Aynı yıl Karadeniz Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi, Tarih Öğretmenliği Programı'nda yüksek lisansa başladı. 2007 yılında Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim Dalı'na araştırma görevlisi olarak atandı. Halen aynı kurumda araştırma görevlisi olarak görev yapmakta ve İngilizce bilmektedir.