

**T. C.**  
**NIĞDE ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**  
**İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI**  
**SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİMİ BİLİM DALI**

**İLKÖĞRETİM II. KADEME SOSYAL BİLGİLER**  
**DERSİ ÖĞRETMENLERİNİN YAZILI SINAV**  
**SORULARI İLE SEVİYE BELİRLEME SINAVI**  
**SORULARININ PROGRAMA UYGUNLUĞUNUN**  
**İNCELENMESİ**

**Yüksek Lisans Tezi**

**Hazırlayan**  
**Erhan ÇEVİK**

**2009-NİĞDE**

**T. C.**  
**NİĞDE ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**  
**İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI**  
**SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİMİ BİLİM DALI**

**İLKÖĞRETİM II. KADEME SOSYAL BİLGİLER**  
**DERSİ ÖĞRETMENLERİNİN YAZILI SINAV**  
**SORULARI İLE SEVİYE BELİRLEME SINAVI**  
**SORULARININ PROGRAMA UYGUNLUĞUNUN**  
**İNCELENMESİ**

**Yüksek Lisans Tezi**

**Hazırlayan**  
**Erhan ÇEVİK**

**Danışman**  
**Yrd. Doç. Dr. Halil TOKCAN**

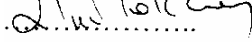
**2009-NİĞDE**

## TEZ ONAY VE KABUL SAYFASI

Yrd. Doç. Dr. Halil TOKCAN danışmanlığında Erhan ÇEVİK tarafından hazırlanan “İlköğretim II. Kademe Sosyal Bilgiler Dersi Öğretmenlerinin Yazılı Sınav Soruları ile Seviye Belirleme Sınavı Sorularının Programa Uygunluğunun İncelenmesi” adlı bu çalışma jürimiz tarafından Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalında Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

09/07/2009

JÜRİ :

Danışman : Yrd. Doç. Dr. Halil TOKCAN 

Üye : Yrd Doç Dr. Cengiz KAYACILAR 

Üye : Yrd Doç Dr. Ayhan DİKİCİ 

ONAY :

Bu tezin kabulü Enstitü Yönetim Kurulu'nun ..... Tarih ve  
..... sayılı kararı ile onaylanmıştır. ....../.../2009

Doç. Dr. Selen DOĞAN  
Enstitü Müdürü

## ÖZET

Bu araştırma, ders kesiminden sonra öğrencilerin o yılın öğretim programında belirtilen kazanımları elde etme seviyesini ölçmek amacıyla yapılan Seviye Belirleme Sınavı (SBS) ile öğretmenlerin yazılı sınav sorularının Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) ilköğretim Sosyal Bilgiler dersi 6. ve 7. sınıf öğretim programlarına uygunluğunu incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmada bu amaçla Niğde ili şehir merkezinde yer alan 23 ilköğretim okulunda 2007-2008 eğitim-öğretim yılında sorulan toplam 4231 adet ilköğretim 6. ve 7.sınıf Sosyal Bilgiler dersi yazılı sınav sorusu ile 2008 yılı 6. ve 7. sınıf SBS soruları analiz edilmiştir. Yapılan analiz sonucu elde edilen önemli bulgular şunlardır;

1. Öğretmenlerin yazılı sınav soruları ile programda yer alan ünite işleniş süreleri arasında anlamlı bir ilişki yoktur.
2. SBS soruları ile programda yer alan ünite işleniş süreleri arasında anlamlı bir ilişki yoktur.
3. Öğretmenlerin yazılı sınav soruları ile SBS soruları arasında anlamlı bir ilişki yoktur.
4. Öğretmenlerin yazılı sınav sorularının program kazanımlarına dağılımında bir orantısızlık söz konusudur. Sorular bazı kazanımlarda yığılırken bazı kazanımlarla ilgili hiç soru sorulmamıştır.
5. SBS soruları program kazanımlarının tamamını ölçebilecek sayıda değildir. Yalnızca bazı kazanımları ölçmektedir. Araştırmanın bu bulgularına dayalı olarak; öğretmenlerin soru hazırlarken programı dikkate almadıkları, SBS'nin de program kazanımlarını ölçme amacından uzak olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Buna göre öğretmenlerin ölçme değerlendirme konusunda uzman kişilerce bilgilendirilmesi, SBS'nin de amacına uygun olarak program kazanımlarını ölçebilmek için daha fazla soru sorulması gerektiği söylenebilir.

**Anahtar Kelimeler:** Sosyal Bilgiler, ölçme değerlendirme, öğretmen soruları, soru analizi, Seviye Belirleme Sınavı, ilköğretim Sosyal Bilgiler programı

## ABSTRACT

This research aims to analyse Level Determination Test (SBS) which aims to evaluate the level of earnings planned to get with this year's program after course period and teachers' written examination questions are compatible with 6th and 7th class curriculum of Turkish Ministry of National Education primary education social studies course. In this research for this purpose 4321 unit written examination questions asked for Social Studies course in primary education 6th and 7th class in 23 primary schools in Niğde city center and 6th and 7th class level determination test questions of the year 2008 are analyzed. Important results getting from this analyses are;

1. There is no significant correlation coefficient between teachers' written examination questions and duration of unit teaching in the program.

2. There is no significant correlation coefficient between SBS questions and duration of unit teaching in the program.

3. There is no significant correlation coefficient between teachers written examination questions and SBS questions.

4. There is a disproportional significant correlation coefficient between teachers' written examination questions and the program's earnings. Although questions of some earnings test are plenty of, there is no question about some of earnings.

SBS questions are not enough to evaluate the program's earnings. It only tests some of earnings. According to this results, teachers do not consider the program while preparing the questions and SBS is far away from the purpose of evaluating the programs earnings. Consequently we can say that teachers should be informed by the experts in measurement and evaluation and SBS should involve more questions to evaluate the programs earnings.

**Key words:** social studies education, measurement and evaluation, teachers questions, question analysis, Level Determination Test (SBS), primary education social studies curriculum.

## ÖNSÖZ

Toplumda meydana gelen değişmelerle birlikte 21. yüzyılda eğitimde de bazı değişiklikler meydana gelmiştir. Eskiden en değerli insan tipi olan çok bilen insan tipi yerini bilgiye nerede ve nasıl ulaşılacağını bilen insan tipine bırakmıştır. Son yıllarda meydana gelen bu değişikle öğrenme, öğretme ve değerlendirme kavramlarına yüklenen anlamlar eğitimciler tarafından tartışılıp geliştirilmiştir. Öğrenmenin nesnel değil öznel bir olay olduğu düşüncesinden yola çıkarak bilginin yapılandırıldığı öğrenci merkezli yeni yaklaşımda öğretme öğrenme sürecindeki roller yeniden tanımlanmıştır. Ölçme değerlendirme ise öğrenme ve öğretmeyi belirleyen noktasından öğrenme ve öğretmeyi geri bildirimlerle besleyen ve geliştiren noktasına hareket etmiştir. Bu çerçevede öğretim programları yenilenmiş ve uygulamaya konulmuştur. Bu öğretim programlarının başarısını ölçmek amacıyla da çeşitli ölçme araçlarından faydalanılarak değerlendirmeler yapılması ve programların böylece sürekli geliştirilmesi amaçlanmıştır.

Bu çalışma, yeni öğretim programlarının geliştirilebilmesi için geri bildirim sağlama amacıyla yapılan ölçme araçlarının doğru değerlendirmeler yapılabilmesine olanak sağlayıp sağlamadığını değerlendirme üzerine yapılmıştır.

Bu çalışmanın her aşamasında beni yönlendiren ve yardımlarını benden esirgemeyen çok değerli hocam Yrd. Doç. Dr. Halil TOKCAN'a, gerek lisans gerekse lisansüstü eğitimimde büyük katkıları olan hocam Yrd. Doç. Dr. Adem SEZER'e ve değerli dostum çalışma arkadaşım İHL Meslek Dersleri Öğretmeni Muammer YELTEN'e yardımlarından dolayı sonsuz teşekkür ederim.

Araştırmam boyunca bana destek olan sevgili eşim Emriye ve oğlum Eren'e ayrıca teşekkür ederim.

**Niğde 2009**

**Erhan ÇEVİK**

# İÇİNDEKİLER

TEZ ONAY VE KABUL SAYFASI.....	II
ÖZET.....	III
ABSTRACT .....	IV
ÖNSÖZ.....	V
İÇİNDEKİLER.....	VI
TABLolar LİSTESİ.....	IX
GRAFİKLER LİSTESİ .....	XI
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	XII
KISALTMALAR LİSTESİ .....	XIII
BÖLÜM 1.....	1
GİRİŞ .....	1
1.1. PROBLEM DURUMU .....	1
1.2. PROBLEM CÜMLESİ.....	7
1.3. ALT PROBLEMLER.....	7
1.4. ARAŞTIRMANIN AMACI .....	9
1.5. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ.....	9
1.6. SAYILTIAR.....	11
1.7. SINIRLILIKLAR.....	11

1.8. TANIMLAR .....	11
1.9. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR .....	13
<b>BÖLÜM 2.....</b>	<b>18</b>
<b>KAVRAMSAL ÇERÇEVE .....</b>	<b>18</b>
2.1. EĞİTİMDE ÖLÇME VE DEĞERLENDİRMEİNİN YERİ VE ÖNEMİ .....	18
2.2. ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME İLE İLGİLİ TEMEL KAVRAMLAR.....	21
2.2.1. Ölçme.....	21
2.2.1.1. Doğrudan Ölçme .....	21
2.2.1.2. Dolaylı Ölçme .....	22
2.2.2. Değerlendirme .....	22
2.2.3. Sınav ve Test .....	27
2.2.4. Değişken .....	27
2.2.5. Ölçek.....	27
2.2.5.1. Sınıflama ölçekleri .....	28
2.2.5.2. Sıralama Ölçekleri.....	28
2.2.5.3. Eşit Aralıklı ölçekler .....	29
2.2.5.4. Oranlı Ölçekler.....	29
2.3. BİR ÖLÇME ARACINDA BULUNMASI İSTENİLEN NİTELİKLER.....	30
2.3.1. GEÇERLİK.....	30
2.3.1.1. Kapsam Geçerliği .....	31
2.3.1.2. Yordama Geçerliği .....	37
2.3.1.3. Yapı Geçerliği .....	39
2.3.1.4. Görünüş Geçerliği .....	40
2.3.2. GÜVENİRLİK .....	41
2.3.2.1. Hata Kavramı .....	42
2.3.2.2 Güvenirlik Ölçütleri .....	43
2.3.2.3 Güvenirlik Belirleme Yöntemleri.....	45
2.3.2.4 Güvenirliği Etkileyen Faktörler .....	47
2.3.3. KULLANIŞLILIK.....	48
2.4. ORTAÖĞRETİME GEÇİŞ SİSTEMİ.....	49
<b>BÖLÜM 3.....</b>	<b>50</b>
<b>ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ.....</b>	<b>50</b>
3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ .....	50
3.2. ARAŞTIRMANIN EVRENİ VE ÖRNEKLEMİ.....	51
3.3. VERİLERİ TOPLAMA ARACI.....	51
3.4. VERİLERİN ANALİZİ.....	51



<b>BÖLÜM 4</b> .....	<b>54</b>
<b>BULGULAR VE YORUMLAR</b> .....	<b>54</b>
4.1. PROBLEM CÜMLESİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM .....	54
4.2. ALT PROBLEM CÜMLELERİNE İLİŞKİN BULGU VE YORUMLAR.....	59
4.2.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	59
4.2.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	65
4.2.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	66
4.2.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum .....	71
4.2.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	72
4.2.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	76
4.2.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum .....	81
<b>BÖLÜM 5</b> .....	<b>85</b>
<b>SONUÇ VE ÖNERİLER</b> .....	<b>85</b>
5.1. SONUÇLAR.....	85
5.2. ÖNERİLER .....	90
<b>KAYNAKÇA</b> .....	<b>91</b>
<b>EKLER</b> .....	<b>98</b>
<b>ÖZGEÇMİŞ</b> .....	<b>108</b>

## TABLULAR LİSTESİ

- Tablo 1: Eğitim Sürecinde Cevap Aranılan Sorular
- Tablo 2: Öğrenci, Eğitim Programlarının ve Sisteminin Değerlendirmesine İlişkin Amaçlar
- Tablo 3: Ara Sınav Belirtke Tablosu Örneği
- Tablo 4: Kapsam Geçerliliği Yüksek Belirtke Tablosu Örneği
- Tablo 5: İlköğretim 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Üniteler ve Oranları
- Tablo 6: İlköğretim 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Üniteler ve Oranları
- Tablo 7: 6. Sınıf SBS ve Yazılı Sınav Soruları Oranları İle Ünitelerin İşleniş Süresi Oranlarının Karşılaştırılması
- Tablo 8: 7. Sınıf SBS ve Yazılı Sınav Soruları Oranları İle Ünitelerin İşleniş Süresi Oranlarının Karşılaştırılması
- Tablo 9: İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi 6. Sınıf Yazılı Sınav Sorularının Ünitelere Dağılımı
- Tablo 10: İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi 7. Sınıf Yazılı Sınav Sorularının Ünitelere Dağılımı
- Tablo 11: SBS Sorularının Ünitelere Dağılımı
- Tablo 12: 6. Sınıf Yazılı Sınav Sorularının Okul Ortalamalarına Göre Sosyal Bilgiler Programında Yer Alan Ünitelerin İşleniş Süresi Oranlarına Uygunluğu
- Tablo 13: 6. Sınıf Yazılı Sınav Sorularının Okullara Göre Sosyal Bilgiler Programında Yer Alan Ünitelerin İşleniş Süresi Oranlarına Uygunluğu
- Tablo 14: 7. Sınıf Yazılı Sınav Sorularının Okul Ortalamalarına Göre Sosyal Bilgiler Programında Yer Alan Ünitelerin İşleniş Süresi Oranlarına Uygunluğu
- Tablo 15: 7. Sınıf Yazılı Sınav Sorularının Okullara Göre Sosyal Bilgiler Programında Yer Alan Ünitelerin İşleniş Süresi Oranlarına Uygunluğu
- Tablo 16: 6. Sınıf SBS Sorularının Sosyal Bilgiler Programında Yer Alan Ünitelerin İşleniş Süresi Oranlarına Uygunluğu
- Tablo 17: 7. Sınıf SBS Sorularının Sosyal Bilgiler Programında Yer Alan Ünitelerin İşleniş Süresi Oranlarına Uygunluğu
- Tablo 18: 6. Sınıf Yazılı Sınav Sorularının Okullara Göre SBS Sınav Soruları Oranlarına Uygunluğu

Tablo 19: 6. Sınıf Yazılı Sınav Sorularının Okullara Göre SBS Sınav Soruları Oranlarına Uygunluğu

Tablo 20: 7. Sınıf Yazılı Sınav Sorularının Okullara Göre SBS Sınav Soruları Oranlarına Uygunluğu

Tablo 21: 7. Sınıf Yazılı Sınav Sorularının Okullara Göre SBS Sınav Soruları Oranlarına Uygunluğu

Tablo 22: İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi 6. Sınıf Yazılı Sınav Sorularının Kazanımlara Göre Dağılım Oranları

Tablo 23: İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi 7. Sınıf Yazılı Sınav Sorularının Kazanımlara Göre Dağılım Oranları

Tablo 24: SBS Sorularının Kazanımlara Göre Dağılımı

## **GRAFİKLER LİSTESİ**

Grafik 1: 6. Sınıf SBS ve Yazılı Sınav Soruları Oranları İle Ünitelerin İşleniş Süresi Oranları Dağılımına İlişkin Karşılaştırma Grafiği

Grafik 2: 7. Sınıf SBS ve Yazılı Sınav Soruları Oranları İle Ünitelerin İşleniş Süresi Oranları Dağılımına İlişkin Karşılaştırma Grafiği

Grafik 3: 6. Sınıf SBS Sorularının Ünitelere Dağılımı

Grafik 4: 7. Sınıf SBS Sorularının Ünitelere Dağılımı

## ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1: Öğretim ile Ölçme ve Değerlendirme İlişkisi

## KISALTMALAR LİSTESİ

Çok yazarlı eserlerde ilk yazardan sonrakiler	: vd.
Editör	: Ed.
Milli Eğitim Bakanlığı	: MEB
Ortaöğretim Kurumları Öğrenci Seçme Sınavı	: OKS
Öğrenci Seçme Sınavı	: ÖSS
Resmi Gazete	: RG
Sayfa	: s.
Seviye Belirleme Sınavı	: SBS
ve benzeri/benzerleri	: vb.
Yüzde	: %
Anlamlılık	: p
Korelasyon sayısı	: r

# BÖLÜM 1

## GİRİŞ

Bu bölümde; problem durumuna, araştırmanın amacına, önemine, sınırlılıklara, kısaltmalara ve bu konuda daha önce yapılmış araştırmalara yer verilmiştir.

### 1.1. PROBLEM DURUMU

Ertürk (1998: 12)'e göre bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme süreci olarak tanımlanan eğitim, toplum hayatında önemli bir paya sahiptir. Eğitim ve öğretim sayesinde toplumlar kalkınıp gelişebilirler. Bu nedenle tüm toplumların eğitim ve öğretime gerektiği önemi vermeleri bir zorunluluktur. Eğitim kurumlarının en önemli amaçlarından biri, öğrencilerini her şeyden önce yaşadığı topluma yararlı, iyi ve sorumlu birer vatandaş olarak yetiştirmektir.

20. yüzyılın ikinci yarısından itibaren, dünyada bilim ve teknoloji baş döndürücü bir hızla gelişmiştir. Bu gelişmeyle birlikte, ülkeler ekonomik ve toplumsal dönüşümleri yaşamışlardır. Bu dönemde, ülkelerin zenginlik ölçüleri de değişmiştir. Önceden doğal kaynaklara dayalı olan zenginlik ölçüsü, sonradan bilgi birikimi ve bilginin teknolojiye dönüşmesi ile eğitilmiş nitelikli genç nüfus olarak değişmiştir. Dünyada; bilgi birikiminin kuşaktan kuşağa aktarılmasını, eğitim politikalarının belirlenmesini ve eğitimin toplumsal, ekonomik ve siyasal işlevlerinin gerçekleştirilmesini, ülkelerin eğitim sistemleri üstlenmiştir. 1970'li yıllardan

itibaren, eğitim politikaları sık sık değişmiş, eğitim sorunlarına yeterli çözüm üretilmemiş, bunların sorumlusu olarak da, eğitim sistemleri gösterilmiş, ezberle dayalı ve yaşamdan kopuk eğitim, öğrenilmiş çaresizlik haline dönüşmüştür. Ancak; var olan eğitim düzeyinin, geçmişte eğitimle ilgili belirlenen politikaların ve uygulamaların bir sonucu olduğunu düşünürsek gelecekteki eğitim düzeyinin belirlenmesinde, bugün alınacak kararların, yapılacak uygulamaların, yaklaşım ve anlayışların etken olacağı unutulmamalıdır (Erkul, 2008: 91).

Okuldaki geleneksel öğretim, çoğunlukla bir dizi bilgi parçalarının öğrenciye aktarılması ve bunların ezberlenmesi ile sınırlı kalmaktadır. Oysa günümüzde öğretim, düşünme ve problem çözme yeteneklerini geliştirmeyi hedeflemektedir. Çünkü düşünme yeteneği gelişmeyen bir öğrencinin en büyük zihinsel faaliyeti de depoladığı bilgiyi geri çağırmak olduğundan, dağarcığındaki bilgiyi nasıl kullanacağını bilmemektedir. Bunun sonucu öğrenci yorumlama, veriler arasında ilgi kurma, sınıflama ve anlama gibi becerilerden mahrum kalmaktadır. Nitekim günümüzde eğitim konularının tartışıldığı çeşitli ortamlarda okulun çoğunlukla bilgi aktardığı, çocukların becerilerini geliştirmediği konusu ifade edilmekte, öğretim yöntemlerinin “bilgi aktarma yerine, öğrenmeyi öğretecek, temel kavramları anlama, yorumlama ve uygulayabilme imkanı verecek, problem çözme beceri ve davranışları ile bilimsel düşünme alışkanlığı” kazandıracak şekilde düzenlemeleri önerilmektedir (Özden, 2005: 138).

Toplumlar insanların geliştirmek istedikleri özellikleri eğitim programları aracılığıyla belirler ve bu programları okullarda uygulayarak bu özellikleri kazandırmaya çalışırlar. Yaşamın her alanında yaşanan değişimler toplumların insanların görmek istedikleri özelliklerin de değişmesine neden olur ve sonuçta eğitim programlarının da sürekli gelişerek değişmesi gereğini ortaya çıkarır. Günümüzde büyük bir hızla artmakta olan bilgi, gelişen teknoloji ve ilerleyen toplumun sürekli yenilenen gereksinimleri, insanların eğitim yaşamında da değişen durumlara göre program gereksinimini arttırmaktadır (Sözer, 2008: 17).

İletişimde, bilim ve teknolojide, küresel boyutta çok hızlı bir değişimin yaşandığı günümüzde, nitelikli bireylere duyulan gereksinim giderek artmaktadır. Toplumların nitelikli insan gücü talebi ancak nitelikli bir eğitimle sağlanabilmektedir. Nitelikli bir eğitim ise, önce amaçların belirlenmesini, bu



amaçları gerçekleştirebilecek öğretim programının hazırlanmasını, sonra da hazırlanan programın uzman öğretmenler tarafından uygulanarak amaçların öğrencilere kazandırılmasını gerektirmektedir.

Demirel (2004: 5), program geliştirmeyi eğitim programının hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme öğeleri arasındaki dinamik ilişkiler bütünü olarak tanımlamaktadır. Bu yönüyle bir program geliştirilirken programdaki bütün unsurların dikkate alınarak düzenlenmesi ve uygulama sonuçlarına göre geliştirilmesi gerekmektedir. Öğrenmeye ilişkin niçin, ne, nasıl ve ne kadar sorularına verilecek cevaplar programın öğeleri olan amaç, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme öğelerinin birbiriyle ilişkili olarak geliştirilmesine olanak sağlayacaktır.

Son yıllarda program geliştirme çalışmalarını etkileyen yeni bir gelişme olarak yapılandırmacılık Türk eğitim sistemini de etkilemiş ve bu anlayış doğrultusunda MEB ilköğretim ve ortaöğretim ders programlarını 2005 yılından itibaren kademeli olarak değiştirmiştir.

Yapılandırmacı teori, dışarıda bir yerde öğrenenden bağımsız bir bilginin olmadığını, sadece öğrenirken kendi kendimize yapılandığımız bilginin var olduğunu savunur. Geleneksel eğitim anlayışını biçimlendiren pozitivist felsefe, bilginin nesnel olduğunu kişinin dışında oluştuğunu ve keşfedilerek ortaya çıkarıldığını savunmaktadır. Bu felsefenin yönlendirdiği eğitim anlayışında bilginin kitaplara yerleştirilerek öğrencilere aktarılması hedeflenmiştir. Ancak 21.yüzyılda ortaya çıkan ve yayılan yeni paradigma, bilginin keşfedilmediğini, yorumlandığını; ortaya çıkarılmadığını oluşturulduğunu yani kişi tarafından yapılandırıldığını savunmaktadır. Bilgi kişinin dışında değildir. Yani nesnel değil öznedir. Bilgi kişinin kendi deneyimleri, gözlemleri, yorumları ve mantıksal düşünceleri sonucu oluşur. Yapılandırmacılık, öğrenenin bilgiyi bireysel ve sosyal olarak kendisinin oluşturduğunu kabul eder. Öğrenciler kendilerinde var olan bilgiyle beraber yeni bilgiyi kendi öznel durumlarına uyarlayarak öğrenirler (Özden, 2005: 54-57).

Tüm yurttaşların yetiştirilmesi ve yaşama hazırlanması görevini üstlenmiş olan ilköğretim kurumlarında, Sosyal Bilgiler dersi ayrı bir önem taşımaktadır. Sosyal Bilgiler, sosyal ve beşeri bilimleri vatandaşlık yeterliliklerini geliştirmek amacıyla kaynaştıran bir çalışma alanıdır. Okul programı içerisinde Sosyal Bilgiler,

antropoloji, arkeoloji, ekonomi, coğrafya, tarih hukuk, felsefe, siyaset bilimi, psikoloji, din ve sosyolojinin yanı sıra beşeri bilimler, matematik ve doğa bilimlerinden kendine mal ettiği içerik üzerinde sistematik ve eş güdümlü bir çalışma sağlar. Sosyal Bilgilerin öncelikli amacı, karşılıklı olarak birbirine bağlı bir dünyada, kültürel farklılıkları olan demokratik bir toplumda, genç insanlara bilgiye dayalı ve mantıklı karar alabilme yeteneklerini geliştirmede yardımcı olmaktır (Savage ve Armstrong, 1996: 9, Aktaran: Öztürk, 2006: 23–24). Sosyal Bilgiler, hemen her bakımdan değişen ülke ve dünya koşullarında bilgiye dayalı karar alıp problem çözebilen etkin vatandaşlar yetiştirmek amacıyla sosyal ve beşeri bilimlerden aldığı bilgi ve yöntemleri kaynaştırarak kullanan bir öğretim programıdır (Öztürk, 2006: 24). Sosyal Bilgiler öğretiminin temel amaçları, geleceğin etkin yurttaşlarında karar verme ve problem çözme becerilerinin geliştirilmesidir (Barth, 1991; Barth ve Demirtaş, 1997, Aktaran: Öztürk, 2006: 27).

Sosyal Bilgiler öğretimi, geçmişten bugüne farklı felsefi akımların, öğrenme-öğretme yaklaşımlarının etkisinde kalmıştır. Teknolojik gelişmeler ve küresel sorunlara karşı alınacak ortak beşeri tavırlar Sosyal Bilgiler programlarının yeniden şekillenmesine yol açmıştır. Küreselleşme ile birlikte uluslar, kendi ulusal kültürlerinin zenginliğini ve insanlığın ortak mirasına katkılarını daha fazla vurgulamaya başlamıştır. 2005 Sosyal Bilgiler programının temel yaklaşımı, bilgiyi üretmek ve kullanmak için gerekli beceri, kavram ve değerlerle öğrenciyi donatarak etkin bir Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı yetiştirmektir. Yeni Sosyal Bilgiler öğretim programı öğrenciyi sosyalleştirmenin yanı sıra, öğretmen ve öğrencinin birlikte hayal gücü ve yaratıcılık becerilerini geliştirmelerini amaç edinmiş görünmektedir (Ata, 2006: 73- 82).

2005 yılında hazırlanıp pilot okullarda uygulandıktan sonra birçok açıdan değerlendirilip geliştirilen Sosyal Bilgiler programı 2006 yılından itibaren tüm ülkede uygulamaya koyulmuştur. Programlarda istenilen hedeflerin gerçekleşebilmesi programlarda yazılı değişikliklerin uygulamada ne kadar gerçekleştiğine bağlıdır. Öğretmen, yönetici ve deneticilerin program hakkındaki bilgi ve beceri ile bakış açıları, velilerin programla ilgili tutum ve desteği, okulun fiziksel koşulları ve ders araç ve gereçleri programın uygulamadaki başarısını etkileyen faktörler arasında sayılabilir. Dolayısıyla, programın açık ve anlaşılır

hazırladığı, tüm öğretmenlerin aynı anlayış ve duyarlılıkla programı uygulayacakları varsayımı yanıltıcı olabilir. Sonuçta tüm okullarda uygulanan yazılı tek bir doküman olarak eğitim programı, uygulamada farklı şekillere dönüşebilmektedir.

Okullarda uygulanarak öğrencilere kazandırılması düşünülen programda yazılı amaçlara ulaşılma derecesi ölçülüp değerlendirilerek program eksiklikleri tamamlanıp geliştirilebilmektedir. Yaşar (2005: 341), sürekli değerlendirmeler sonucu gerekli iyileştirmeler yapılırsa programın işlevselliğinin artırılabilceğini belirtmektedir. Eğitim programının başarısının tespit edilmesi ölçme – değerlendirme yoluyla olmaktadır (Purtul, 2007: 53–54). Program başarısını ölçmek ve eksiklerini belirlemek ancak doğru bir ölçme değerlendirme sistemi ile mümkün olmaktadır. Bu nedenle ölçme ve değerlendirme adımının da doğru planlanıp doğru uygulanmasına ve sonuçların doğru değerlendirilmesine ihtiyaç vardır.

Eğitim programının başarısının tespit edilmesi amacıyla MEB, her yılın ders kesimi sonunda SBS yaparak programda yer alan kazanımlara ulaşılma derecesini ölçmek istemektedir. Bunu yapabilmek içinde SBS’de ölçme tekniklerine uygun bir ölçme yapılması değerlendirmelerinde daha sağlıklı olması sonucunu doğuracaktır.

Yeni uygulanan öğretim programında değerlendirme, süreç temelli yapılandırıldığından, OKS ve ÖSS gibi bilgi içerikli değerlendirmeyi önemseyen sınav sistemine yanıt verememektedir; bu yüzden, eğitim sürecinin tutarlılığı açısından ya OKS ve ÖSS sınavlarının kaldırılması, ya da bu sınavların bilgi temelli olmaktan çıkarılıp, süreç temelli değerlendirme biçimine dönüştürülmesi gerekmektedir. Programın etkili bir şekilde uygulandığını kabul etsek bile, OKS ve ÖSS gibi sınavlarla birlikte öğrencilerin, mevcut olan öğretim kurumlarından ziyade, özel dersanelere yöneldiği bir gerçekken, bu sınavların aynı şekilde uygulanmasına devam edildiği takdirde, süreç temelli değerlendirmenin çok fazla anlamı kalmayacak ve daha fazla öğrenci bilgi edinmek için dersanelere gidecek ve burada eksik bilgilerini tamamlamaya çalışacaktır (Aykaç, 2007: 70-72).

Yapılan merkezi sınavlar bir üst öğrenime yerleştirme amaçlı kullanıldığından toplumun tüm öğelerince sadece sonuçları açısından değerlendirilmekte, öğrencinin elde ettiği kazanımlar, ders ve okul başarıları hiç değerlendirmeye alınmamaktadır. Bunun sonucunda da merkezi sınavlar son derece

önem kazanarak bu sınavlara hazırlık yapan okul dışı öğretim kurumlarına olan talebi sürekli artırmaktadırlar. Veliler okulun bu sınavlara öğrencileri yeteri kadar hazırlamadığı, sınavlarda sorulan soruların öğretim programlarından bağımsız olduğunu ve bunları çocuklarının yalnızca okul dışı öğretim kurumlarında öğrenebileceğini, bu kurumlara gitmeyen bir çocuğun sınavı kazanamayacağını düşünmektedir. Bütün bunlar akla şu soruları getirmektedir: Sınav soruları programlardan bağımsız mı hazırlanmaktadır? Okulda uygulanan program sınavlarda sorulan sorulara göre mi olmalı yoksa sınavlar mı programa uygun olmalı? Tabii ki doğrun olan okullarda program uygulayıcısı öğretmenlerin de merkezi sınav sorularını hazırlayanlarında programa hareket etmesidir.

Burada başka bir soru daha ortaya çıkmaktadır. O da öğretmenlerin ölçme sonuçlarıyla yaptıkları değerlendirmeler ile öğrencilerin sınav başarılarının birbiriyle örtüşmemesi. Bu da velilerin okullarda uygulanan programlar ve merkezi sınavlarla ilgili farklı değerlendirmeler yapmalarına neden olmaktadır. Bu sorunun iki nedeni olarak öğretmenlerin ölçme değerlendirme yeterlilikleri ve merkezi sınavların programa uygun olmaması gösterilmektedir.

Yenilenen ilköğretim programlarının gerektirdiği ölçme ve değerlendirme yeterlikleri nelerdir sorusuna cevap arayan Nartgün (2007: 283)'e göre öğretmenlerden beklenenler şunlardır: Öğretmenler, sınıf içi ölçme ve değerlendirme uygulamaları kapsamında kullanılması beklenen, bilişsel, duyuşsal ve psikomotor kazanımlarla ilişkili her türden ölçme aracını (hem geleneksel yaklaşıma dayalı hem de yeni/alternatif yaklaşıma dayalı) geliştirebilmeli, uygulayabilmeli ve sonuçlarını puanlayarak ölçme ve değerlendirmenin eğitim sistemi içindeki kullanılış amaçları doğrultusunda kullanabilmelidirler. Bu beklentiler ışığında öğretmenlerin geleneksel ölçme yaklaşımı çerçevesinde, çoktan seçmeli soru, eşleştirmeli soru, doğru-yanlış tipi soru, kısa cevaplı soru ve essey tipi soru yazma, bu sorulardan oluşan ölçme araçları geliştirme, uygulama ve puanlama konularında ileri bir safhada olmaları beklenmektedir. Yine yeni/alternatif yaklaşımlar çerçevesinde de öğretmenlerin, portfolyo değerlendirme, performans değerlendirme, puanlama ölçekleri, dereceleme ölçekleri, kavram haritaları, yapılandırılmış grid, tanılayıcı dallanmış ağaç, kelime ilişkilendirme, gözlem, görüşme, öz değerlendirme, akran değerlendirme gibi ölçme araç ve tekniklerini geliştirme, uygulama ve puanlama konularında ileri bir safhada

olmaları gerekmektedir. Yine yukarıda belirtildiği üzere, öğretmenler, bütün bu araçları ölçme ve değerlendirmenin eğitim sistemi içindeki kullanılış amaçları doğrultusunda kullanabilmelidirler.

Program, bireysel farklılıkları dikkate alan öğrenci merkezli öğretim ve öğrenme stratejileri benimsenmiş olduğu için, (özellikle yazılı sınavlarda) ölçme ve değerlendirmede de öğrencilerin bilgi, beceri ve tutumlarını sergilemeleri için çoklu değerlendirmeyi gerektirir.

<[http://iogm.meb.gov.tr/files/size\\_ozel/olcme\\_ve\\_degerlendirme.pdf](http://iogm.meb.gov.tr/files/size_ozel/olcme_ve_degerlendirme.pdf)>

Nitekim sınıfta uygulanan sınavlarda herhangi bir üniteye eksikliklerin belirlenebilmesi amacıyla kullanılacak bir izleme testinde (soru modellerinde) bütün davranışların (kazanımların) en az bir soruyla yoklanması gerekir (Özçelik, 1997: 24).

## **1.2. PROBLEM CÜMLESİ**

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin yazılı sınav soruları ile Seviye Belirleme Sınavı sorularının Sosyal Bilgiler programına uygunluk derecesi nasıldır?

## **1.3. ALT PROBLEMLER**

1. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin yazılı sınav sorularının ünitelere göre dağılımı nasıldır?

2. Seviye Belirleme Sınavı sorularının ünitelere göre dağılımı nasıldır?

3. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin yazılı sınav sorularının ünitelere göre dağılımı ile Sosyal Bilgiler programında yer alan ünitelerin işleniş süresi oranlarının uygunluk derecesi nedir?

4. Seviye Belirleme Sınavı sorularının ünitelere göre dağılımı ile Sosyal Bilgiler programında yer alan ünitelerin işleniş süresi oranlarının uygunluk derecesi nedir?

5. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin yazılı sınav sorularının ünitelere dağılımı ile Seviye Belirleme Sınavı sorularının ünitelere dağılımı arasında bir ilişki var mıdır?

6. Sosyal Bilgiler öğretmenleri yazılı sınav sorularını hazırlarken programda yer alan kazanımları ne derecede dikkate almaktadırlar?

7. Seviye Belirleme Sınavı sorularının kazanımlara göre dağılımı nasıldır?

Bu alt problemlere göre hipotezler aşağıda belirtildiği şekilde düzenlenmiştir.

1. Sosyal Bilgiler öğretmenleri hazırladıkları yazılı sınav sorularında programda yer alan tüm ünitelerden aynı oranda soruya yer vermemektedir.

2. MEB tarafından yapılan Seviye Belirleme Sınavı'nda sorulan sorular programda yer alan bütün üniteleri kapsamamaktadır.

3. Sosyal Bilgiler öğretmenleri yazılı sınav soruları ile Sosyal Bilgiler programında yer alan ünitelerin işleniş süresi oranları arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

4. Seviye Belirleme Sınavı sorularının ünitelere göre dağılımı Sosyal Bilgiler programında yer alan ünitelerin işleniş süresi oranları arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

5. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin yazılı sınav sorularının ünitelere dağılımı ile Seviye Belirleme Sınavı sorularının ünitelere dağılımı arasındaki anlamlı bir ilişki yoktur.

6. Sosyal Bilgiler öğretmenleri yazılı sınav sorularını hazırlarken programda yer alan kazanımları dikkate almazlar.

7. Seviye Belirleme Sınavı soruları Sosyal Bilgiler program kazanımlarını ölçmede yetersizdir.

#### **1.4. ARAŞTIRMANIN AMACI**

Bu araştırma, ders kesiminden sonra öğrencilerin o yılın öğretim programında belirtilen kazanımları elde etme seviyesini ölçmek amacıyla yapılan Seviye Belirleme Sınavı ile öğretmenlerin yazılı sınav sorularının MEB İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi 6. ve 7. sınıf öğretim programlarına uygunluğunu incelemek amacıyla yapılmıştır.

#### **1.5. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ**

Günümüzde öğrenci ve öğretmen başarıları toplum tarafından merkezi sistem sınavlarındaki başarılarına göre değerlendirilirken, MEB öğrenci başarılarının program hedeflerine ve öğrenci kazanımlarına göre değerlendirilmesini beklemektedir. Bu durumda, öğretmenlerin öğrenci başarılarını ölçmede kullanacağı sınav soruları ile merkezi sistem sınavlarında sorulan soruların programda belirtilen öğrenci kazanımlarıyla uyumlu olmasını gerekli kılmaktadır.

MEB, Talim ve Terbiye Kurulunun 26.10.2007 tarih ve 178 sayılı kararı ile kabul edilen MEB, Ortaöğretim Kurumlarına Geçiş Yönergesinin Seviye Belirleme Sınavları başlıklı 6. maddesinin ikinci ve üçüncü fıkralarında “Bu sınavlar, öğretim programlarındaki kazanımlara göre öğrenci seviyelerini belirlemek amacıyla yapılır. Sınav soruları, sınıflara göre farklı sayıda olabilir. Sorular, haftalık ders çizelgesinde yer alan ve yönetmelikte belirtilen derslerden, o yılın öğretim programı esas alınarak hazırlanır.” denilmektedir. Yine aynı yönergenin soruların nitelikleri başlıklı 7. maddesinde “Sorular, kazanımlar esas alınarak öğrencinin; yorumlama, analiz etme, eleŐtirel düşünme, sonuçları tahmin etme, problem çözme vb. yeterliliklerini ölçecek nitelikte hazırlanır.” denilmektedir.

MEB, Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü, 2007 yılında yayınladığı 12.11.2007 tarih ve 2007/81 sayılı genelgede her yıl ders kesiminden sonra 6., 7. ve 8.sınıflarda o derslerden, o yılın öğretim programlarında belirtilen kazanımları elde etme seviyesinin ölçülmesi amacıyla yapılacak Seviye Belirleme Sınavları için “Bu sınavlar, bir yarışma ve sıralama amacına yönelik olmayan, öğrencinin, öğretim

programlarında hedeflenen kazanımları elde etme seviyesinin ölçülmesine yönelik sorularla yapılacaktır.” denilerek sınavların amacını belirlemiştir. 27.8.2003 tarih ve 25212 sayılı resmi gazetede yayınlanan Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinin ölçme ve değerlendirmenin niteliği ve sayısı başlıklı 35. maddesinin ikinci fıkrasında “4, 5, 6, 7 ve 8 inci sınıflarda haftalık ders saati üç ve üçten az olan derslerde en az iki, üçten fazla olan derslerde ise en az üç sınav yapılır” denilmektedir. Aynı yönetmeliğin sınavlar başlıklı 36. maddesinde “(Değişik: 20.8.2007/26619 RG) Derslerin özelliğine göre;

a) Klasik (Essay) sınav türünde soru sayısının üçten az olmaması,

b) Çoktan seçmeli, eşleştirmeli, kısa cevaplı, açık uçlu, doğru/yanlış, tamamlamalı ve benzeri sınav türlerinde soru sayısının çok ve soruların kısa cevaplı olması,

c) Soruların konulara göre dağılımı yapılırken ağırlık bir önceki sınavdan sonra işlenen konulardan olmak kaydıyla geriye doğru azalan bir oranda ve dönem başından beri işlenen konulardan seçilmesi

esastır” denilerek öğretmenlerin yapacağı sınavların nitelikleri açıklanmıştır.

Buna göre programın uygulayıcısı olan öğretmenler tarafından yıl içerisinde öğrencileri ve program hedeflerini değerlendirip düzeltmeler yapmak amacıyla yapılan sınavlar ile MEB tarafından yıl sonunda öğretim programını değerlendirip geliştirmek amacıyla yapılan Seviye Belirleme Sınavlarında sorulan sorular; öğretim programlarında yer alan kazanımları elde etme seviyesinin ölçülmesine yardımcı olmalıdır. Ayrıca bu sınav sonuçları kullanılarak program hakkında doğru değerlendirmeler yapılabilir.

Doğru değerlendirmeler yapılabilmesi ancak doğru ölçmeler yapılması ile mümkün olabilir. Ölçme araçlarında bulunması gereken nitelikleri taşımayan ölçme araçları ile elde edilmiş sonuçlardan yola çıkılarak yapılacak değerlendirmelerde yanlış olacaktır. Öğretimi değerlendirme sonucuna göre; öğretimi planlama, öğretimi uygulama ve öğretimi ölçme ve değerlendirme etkinliklerine dönüt verilerek gerekli öğelerde düzeltme ve geliştirme çalışmaları yapılmalıdır (Senemoğlu, 2005: 428). Yanlış değerlendirmeler de yanlış düzeltmelere neden olacağından program geliştirme süreçlerinde doğru kararların alınamamasına neden olacaktır.



Yapılan bu çalışma ile hem Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin öğrenci başarılarını ölçmede kullandığı yazılı sınav soruları hem de SBS sorularının programa uygunluğu belirlenmeye çalışılacaktır. Böylece bu çalışma ile program geliştirme basamağının en önemli halkalarından birisi olan ölçme değerlendirme çalışmaları hakkında bilgiler sunulacak ve gerekli düzeltmeler için bir veri oluşturulacaktır. Ayrıca bu çalışmanın bu konuda yapılacak diğer çalışmalar içinde bir yardımcı olacağı düşünülmektedir.

## **1.6. SAYILTILAR**

1. Örnekleme alınan 6. sınıf ve 7. sınıf öğretmenlerinden toplanan Sosyal Bilgiler dersi yazılı sınav soruları öğretmenlerin kendileri tarafından hazırlanmış ve 2007–2008 eğitim öğretim yılında uygulanmıştır.

2. Araştırmanın verilerini elde etmek için seçilen örneklem grubu evreni temsil etmektedir.

## **1.7. SINIRLILIKLAR**

1. Araştırmada Niğde ili merkez ilçede bulunan 25 ilköğretim okulundan soruları eksiksiz toplanabilen 23 tanesi ile,

2. Araştırmada sadece 2007–2008 eğitim öğretim yılında yapılan Sosyal Bilgiler yazılı sınav soruları ve 2008 yılında yapılan 6. ve 7. sınıf SBS sınav soruları ile,

3. II. Kademe Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin öğrencileri ölçme ve değerlendirmede kullandığı sadece yazılı sınav soruları ile sınırlandırılmıştır.

## **1.8. TANIMLAR**

**Alternatif Ölçme Araçları:** Öğrenci başarısını ölçmek amacıyla tek bir doğru cevabı olan geleneksel ölçme araçları dışında kalan ve süreç değerlendirmeyi ön plana çıkaran portfolyo, proje, performans değerlendirme, gözlem tekniği, öz

değerlendirme, akran değerlendirme, görüşme tekniği, grup değerlendirme, yapılandırılmış grid vb. ölçme araçlarıdır.

**Belirtke Tablosu:** Bir eğitim programında yer alan hedef ve davranışlarla program içeriğini iki boyutlu bir matris üzerinde gösteren çizelge. Belirtke tablosunu hazırlarken üst tarafta yer alan boyuta hedefler ve bu hedefleri gerçekleştirici davranışlar, dikey boyutta içerik yazılır.

**Ölçme:** Bir niteliğin gözlenip gözlem sonucunun sayılarla veya başka sembollerle gösterilmesi.

**Değerlendirme:** Değerlendirme bir ölçüt kullanarak yargıya varma ve karar verme sürecidir. Öğrencinin başarılı ya da başarısız olduğunu belirleme işi değerlendirmedir.

**Kazanım:** Öğrenme süreci içerisinde planlanmış ve düzenlenmiş yaşantılar sayesinde öğrencide görülmesi beklene bilgi, beceri ve tutumlar olarak tanımlanmaktadır. (Ata, 2006: 75).

**Korelasyon:** X ve Y gibi iki değişken arasında bir ilişki olup olmadığını eğer ilişki varsa bu ilişkinin derecesini belirlemeye yarayan istatistikse bir tekniktir.

**Korelasyon Katsayısı:** Değişkenler arasında ilişkinin derecesini veren katsayıya ise korelasyon katsayısı denir ve “r” ile gösterilir. Korelasyon katsayısı +1 ile -1 arasında değişmektedir. Bu katsayının pozitif olması iki değişken arasında aynı yönde ilişki olduğunu, değişkenin biri artarken diğersinin de arttığını gösterir. Bu katsayının negatif olması ise iki değişken arasında ters yönde ilişki olduğunu, değişkenin biri artarken diğersinin azaldığını göstermektedir. Korelasyon katsayısının değerinin sıfır olması değişkenler arasında ilişki olmadığını gösterir.

**Anlamlılık Değeri:** Korelasyon katsayısının anlamlı olup olmadığını ifade eder. Anlamlılık değeri 0,05'in altında ise ilişki anlamlıdır. 0,05'in üstünde ise ilişki anlamsızdır. Örneğin korelasyon katsayısı 0,40; anlamlılık değeri 0,158 ise %40 düzeyinde bir ilişki vardır ama ilişki anlamsızdır.

**Spearman Rho Korelasyon Analizi:** Aralıklı ölçekle elde edilmiş, normal dağılım varsayımı ve veri çiftleri arasında doğrusal bir bağıntının olmadığı varsayımı gerektirmeyen veri çiftlerinde iki değer arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla kullanılan istatistiksel bir tekniktir.

**Seviye Belirleme Sınavı (SBS):** İlköğretimin 6, 7 ve 8'inci sınıflarında; görsel sanatlar, teknoloji ve tasarım, müzik, beden eğitimi, rehberlik/sosyal etkinlikler dersleri dışındaki zorunlu derslerin öğretim programlarından ders yılı sonunda yapılan merkezî sistem sınavlarıdır.

## 1.9. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

**Çoban (2002)**, “Matematik Dersinin İlköğretim Programları ve Liselere Giriş Sınavları Açısından Değerlendirilmesi” adlı çalışmasında öncelikle matematik dersinin ilköğretim programları içerisindeki ağırlığını saptamış, programda yer alan konular, amaçlar ve davranışlar kategorik olarak analiz edilmiş ve öğretim yılı boyunca her konuya ayrılan süre belirlenmiştir. Daha sonra 1998-2001 yıllarına ait Liselere Giriş Sınavı matematik sorularının dağılımı ve ağırlığını saptamış ve konu kategorilerine göre analizler yapmıştır. Araştırma sonucunda ilköğretim matematik programı açısından Liselere Giriş Sınavı matematik soruları homojen bir dağılım göstermediğine ulaşmıştır.

**Dursunoğlu (2002)**, “Öğrenci Seçme Sınavlarındaki (ÖSS) Türkçe Sorularının Orta Öğretimdeki Türk Dili ve Edebiyatı Programları ile Karşılaştırılması” adlı doktora tezinde 1981-2001 yılları arasında yapılan Öğrenci Seçme Sınavları ile bu yıllar arasında ortaöğretimde uygulamada olan 1957 ve 1991-1992 öğretim programlarını incelemiştir. Araştırma sonucunda ÖSS'ye yönlendirici bilgi, beceri ve tutumların kazandırılmasında özellikle 1957 Türk Dili ve Edebiyatı öğretim programında çok önemli eksikliklerin olduğu tespit edilmiştir. ÖSS'nin bazı konularda önemli eksiklikleri olsa da, 1991-1992 programı ile içerik bakımından daha fazla örtüştüğü tespit edilmiştir.

**Yiğit ve Akdeniz (2002)**, “Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Kullandıkları Ölçme Araçlarının Kapsam Geçerliliği Yönünden Araştırılması” adlı çalışmalarında, fen bilgisi öğretmenlerinin şekillendirici değerlendirme amaçlı kullandıkları soruların kapsam geçerliliğini araştırmışlardır. Bu amaçla, 2001/2002 Öğretim Yılı'nın I. yarıyılında ilköğretim 7.sınıftaki ‘Maddenin İç Yapısına Yolculuk’ ve ‘Kuvvet ve Hareketin Buluşması-Enerji’ üniteleri ile ilgili 600 soru incelenmiştir. Elde edilen

bulgulardan öğretmenlerin hazırladığı sınav sorularının kapsam geçerliliği açısından yeterli olmadığı ortaya çıkmıştır. Bu eksikliği gidermek için öncelikle ölçme değerlendirme ile ilgili hizmet içi kursların düzenlenmesi gerektiği önerilmiştir.

**Çakan (2004)**, “Öğretmenlerin Ölçme-Değerlendirme Uygulamaları ve Yeterlik Düzeyleri: İlk ve Ortaöğretim” adlı çalışmasının amacı öğretmenlerin sınıf içi ölçme ve değerlendirme uygulamaları bakımından ve kendilerini bu alanda nasıl algıladıkları bakımından aralarında farklar olup olmadığını saptamaktır. Bulgular öğretmenlerin oldukça büyük bir kısmının ölçme ve değerlendirme konusunda kendilerini yetersiz ya da eksik bulduklarını göstermiştir. Sonuçlar öğretmenlerin önemli bir kısmının kendilerini bu alanda yetersiz algıladıklarını göstermiştir. Bununla beraber, ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin güvenilirlik ve geçerliğini artırıcı tedbirler alma açısından, program sürecine yönelik tedbirler ve kullandıkları soru düzeyleri açısından öğretmenler arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Öğretmenler bu konularda benzer davranmaktadırlar.

**Aykaç ve Başar (2005)**, ilköğretim Sosyal Bilgiler dersi programını karşılaştırmalı ve öğretmen görüşlerine göre değerlendirmiştir. Bu amaçla 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinden toplam 25 öğretmenle görüşülmüştür. Çalışmanın sonunda Sosyal Bilgiler öğretim programının yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlandığı, sürecin öğrencinin etkin katılımını sağlayacak şekilde tasarlandığı görülmüştür. Ayrıca programın aceleyle getirildiği, gerekli ortam ve koşulların hazırlanmadığı, öğretmenlerin sürece dayalı değerlendirme tekniklerinde bilgilendirilmedikleri programın uygulanması sırasında öğretmenlerin materyal eksikliği ile karşılaştıkları gözlenmiştir. Ayrıca araştırmalarında görüşülen öğretmenler de en büyük sıkıntının değerlendirme boyutunda yaşandığını belirtmişlerdir.

**Melanlıoğlu (2005)**, “Ortaöğretim Müfredat Programı ile Üniversiteye Giriş Sınavlarındaki Türkçe Sorularının Karşılaştırılması” adlı yüksek lisans tezinde ortaöğretim kurumlarında Türk Dili ve Edebiyatı dersi müfredat programları (1957 ve 1991-1992 Programları) ile üniversite sınavlarında çıkan Türkçe sorularının birbirine uyumu incelenmiş, bu noktada resmî ortaöğretim kurumlarında ve özel dersanelerde görev yapan Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin bu konudaki görüşlerine de hazırlanan anket yardımıyla ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda üniversite sınavlarında çıkmış olan Türkçe sorularının müfredat programında yer

alan Türkçe derslerinin konularına ve yıllara göre dağılımında düzensizlikler görüldüğü, Türkçe derslerinin haftalık ders saatleri ile üniversite sınavlarında yer alma oranlarının eşit olmadığını belirtmiştir.

**Beşkaya (2006)**, “Orta Öğretim Kurumları Sınavı (OKS) Türkçe Sorularının İlköğretim İkinci Kademe 1981 Tarihli Türkçe Ders Programı İle Karşılaştırılması” adlı yüksek lisans tezinde Türkçe Ders Programının genel ve özel amaçları ile öğrencilere kazandırılacak davranışlar listesinden taranan bulguların 1998-2005 yılları orta öğretim kurumları sınavı (OKS) Türkçe sorularının programla örtüşme düzeyini yorumlamış ve bazı konularda sorular programla tam örtüşürken anlatım bozuklukları ve ses bilgisi konularının programla örtüşmediği sonucuna varmıştır.

**Çoban ve Hançer (2006)**, “Fizik Dersinin Lise Programları ve ÖSS Soruları Açısından Değerlendirilmesi” adlı çalışmalarında lise programları içerisinde yer alan fizik dersinin program içerisindeki ağırlığını saptamak, programını sınıf düzeyinde konu, amaç ve davranışlar açısından analiz etmeyi amaçlamışlardır. Ayrıca 1999-2003 yıllarına ait ÖSS fizik sorularının sınıflara ve programda yer alan konulara göre dağılımını saptamaya çalışmışlardır. Araştırma sonucunda, Fizik dersi programında ve ÖSS sorularının kapsam geçerliliği konusunda sorunların olduğu saptanmıştır.

**Öztürk ve Tuncel (2006)**, yeni 4. ve 5. sınıf Sosyal Bilgiler dersi öğretim programı ile ilgili öğretmen görüşlerine başvurmuştur. Çalışmanın örneklemini 316 sınıf öğretmeni temsil etmektedir. Çalışmanın sonunda öğretmenlerin 2/3’ünden fazlasının yeni programı “Türkiye Cumhuriyeti’nin ihtiyaç duyduğu insan tipini yetiştirecek nitelikte” bulduğu, Türkiye’deki ilköğretim okullarının uygulama için gerekli fiziki koşullara ve donanımına sahip olmadığı, okulların araç- gereç yönünden yetersiz olduğu, programın değerlendirme boyutunu uygulamada zorlandıkları yönünde görüş bildirdikleri gözlenmiştir.

**Aykaç (2007)**, ilköğretim Sosyal Bilgiler dersi eğitim öğretim programına yönelik öğretmen görüşlerine ilişkin makalesinde “değerlendirme sürecinde, birçok değerlendirme tekniğinin bir arada kullanılması, olumlu gibi görünmesine karşın, öğretmenlerin bu teknikler konusunda yeterli donanımına sahip olmaması ve sınıfların kalabalık olması nedeniyle, özellikle bireysel değerlendirme tekniklerinin işlevsel olarak kullanılmasını engellemiştir.” değerlendirmesini yapmıştır.

**Doğanay ve Sarı (2007)**, “Öğretmen Gözüyle Yeni Sosyal Bilgiler Programı: Adana İlinde Bir Araştırma” adlı bildirimlerinde öğretmenler Sosyal Bilgiler programının dört temel ögesi arasında en çok ölçme-değerlendirme boyutunu olumsuz bulmuşlardır. Öğretmenler kısaca Sosyal Bilgiler programını etkili bir şekilde uygulayabilmek için yeterli bilgi ve beceriye sahip olmadıkları görüşündedirler.

**Gelbal ve Kelecioğlu (2007)**, “Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri Hakkındaki Yeterlilikleri ve Karşılaştıkları Sorunlar” adlı araştırmada yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre eğitim yapılan sınıflarda öğretmenlerin kullandıkları ölçme ve değerlendirme yöntemlerine yönelik görüşleri betimlenmeye çalışılmışlardır. Öğretmenler öğrenci başarısının belirlenmesinde, kendilerini daha çok yeterli olarak gördükleri, geleneksel ölçme yöntemlerini tercih ettikleri görülmüştür. Ölçme araçlarını kullanmada karşılaştıkları sorunların başında sınıfların kalabalık oluşu ve zaman yetersizliği gelmektedir. Diğer sonuçlarda dikkate alındığında, öğretmenlerin ölçme tekniklerinin kullanımı ve hazırlanması konusunda eğitime ihtiyaçları olduğu anlaşılmaktadır.

**Kadayıfçı (2007)**, “Liselerde ve ÖSS Sınavlarında Sorulan Kimya Sorularının Programa Uygunluğunun İncelenmesi” adlı yüksek lisans tezinde lise kimya öğretmenlerinin sorularıyla ÖSS kimya sorularının kimya programlarının bazı ünitelerinde yoğunlaştığı, bazı ünitelerden hiç soru sorulmadığı, içerik açısından öğretmenlerin sorularıyla ÖSS soruları arasında yüksek ve anlamlı bir ilişki olduğunu belirtmiştir. Özellikle kıdemli öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme konusunda önemli yetersizlikleri olduğu ve belirtke tablosu, Bloom taksonomisi, kavramsal değişim, bilimsel süreç becerileri gibi kavramları yeterince kavramadıkları sonucuna varmıştır.

**Sesli (2007)**, “Biyoloji Öğretmenlerinin Yazılı Sınav Soruları ile ÖSS Sorularının Bloom Taksonomisi’ne Göre Karşılaştırmalı Analizi” adlı yüksek lisans tezinde 1997–2006 yılları arasında yapılan ÖSS’lerde sorulan biyoloji soruları ile farklı türdeki ortaöğretim kurumlarında görev yapan biyoloji öğretmenlerinin yazılı sınavlarda sordukları biyoloji sorularının Bloom Taksonomisi’ne göre bilişsel alanın hangi seviyesinde olduğunun karşılaştırmalı analizini yapmıştır. Araştırmanın sonucunda, Meslek liselerinde en fazla bilgi, Genel liselerde kavrama, Anadolu liselerinde kavrama ve uygulama, Fen lisesinde uygulama seviyelerindeki sorulara

daha fazla yer verildiği tespit edilmiştir. ÖSS’lerde ise en fazla uygulama seviyesindeki sorulara yer verildiği belirlenmiştir. ÖSS’lerde sorulan biyoloji soruları ile Meslek liseleri ve Genel liselerde sorulan soruların bilissel yönden örtüşmediği; fakat Anadolu ve Fen liselerinde sorulan soruların ise az da olsa ÖSS soruları ile örtüştüğü sonucuna varmıştır.

**Güven ve Alp (2008)**, sınıf öğretmenlerinin “Yeni” Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’nın kazanımlarına ilişkin görüşlerinin genel ortalamasına bağlı olarak öğretmenler kazanımları olumlu algılamakta ve yeterli bulmaktadırlar. Yeni programın amacına ulaşabilmesi için; programın uygulayıcısı olan öğretmenlere etkili ve sistematik bir hizmet içi eğitim verilmelidir. Ayrıca bu eğitim süreçlerinde öğretmenlerin programın kazanımlarına ilişkin uygulamada karşılaştıkları sorunlar sorgulanmalı ve bu sorunlar için gerekli iyileştirmeler de anında yapılmalıdır. Programla ilgili gereksinimlerin giderilmesi için etkililiği olan ve daha uzun sürece yayılmış bir hizmet içi eğitimin, gerekli yeterliliğe sahip kişilerce verilmesi ve bu anlamda üniversitelerin Eğitim Fakülteleriyle gerekli işbirliğinin yapılması gerekmektedir.

**Erman (2008)**, “2003- 2006 Yılları Arasında Yapılan Orta Öğretim Kurumlarına Öğrenci Seçme Sınavı’nda Yer Alan Tarih Bilimi Sorularının Bloom Taksonomisine Göre Değerlendirilmesi” adlı yüksek lisans tezinde soruların daha çok kavrama basamağında olduğu, analiz basamağında daha az soru bulunurken sentez ve değerlendirme basamaklarında sorulara yer verilmediği sonucuna ulaşmıştır. Soruların sınıf düzeyleri, ünite ve konu dağılımlarında eşitsizliklerin olduğunu, yıllara göre ortalama güçlük ve ayırt edicilik indekslerinin dağılımlarının birbirine yakın olduğu araştırma sonucunda ortaya koymaktadır.

## **BÖLÜM 2**

### **KAVRAMSAL ÇERÇEVE**

#### **2.1. EĞİTİMDE ÖLÇME VE DEĞERLENDİRMENİN YERİ VE ÖNEMİ**

Eğitim, bireyin davranışında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme süreci olarak tanımlanmaktadır.

Eğitim yapısı itibariyle girdiler, süreç, çıktılar ve kontrol (değerlendirme) öğelerinden oluşan bir sistemdir. Bu sistemde öğrencilerin sisteme girerken sahip oldukları davranışlar, öğretim programları, yönetmelikler, öğretmen ve yönetici özellikleri, toplumun özellikleri, okul araç-gereç, finansman, kalkınma planları vb. bu sistemin girdileridir. Öğrencilerde davranış değişiklikleri gerçekleştirmek amacı ile düzenlenen eğitim etkinlikleri süreç; süreç sonunda oluşan davranışlarda çıktılardır. Sistemin ürünü olan çıktıları bakarak sistemin işleyişi hakkında bilgi edinmek ve sistem hakkında bir karar verebilmek için yapılan çalışmalar ise kontrol (değerlendirme) olarak adlandırılmaktadır (Demirel, 2002: 208).

Yılmaz (2004: 31)'a göre ölçme ve değerlendirmenin eğitim içerisindeki önemini anlayabilmek için aşağıdaki soru ve cevaplara bakmak gerekmektedir;



**Tablo 1: Eğitim Sürecinde Cevap Aranılan Sorular**

Cevap Aranılan Soru	Eğitim Boyutu
1. Niçin Eğiteceğiz?	1. Eğitimin Amacı
2. Ne Öğreteceğiz?	2. Eğitimin İçeriği
3. Nasıl Kazandıracacağız?	3. Eğitimin Yöntemi
4. Nerede Eğiteceğiz?	4. Eğitimin Ortamı
5. Ne kadar öğrenildiğini, amaçlara ne oranda ulaşıldığını nasıl anlayacağız?	5. Ölçme ve değerlendirme

Ölçme ve değerlendirme, eğitim ve öğretimin ayrılmaz ve tamamlayıcı bir parçasıdır. Eğitimde, programların istenilen başarıyı gösterip göstermediği, öğrencilerden beklenen bilgi, beceri ve tutumların gelişip gelişmediği, ölçme ve değerlendirme yoluyla tespit edilir. Ölçme ve değerlendirme ile eğitim ve öğretim sürecinin sürekli izlenmesi her aşamada ortaya çıkan sorunları tespit ve düzenleme imkânı verir.

Öğrenme – öğretme sürecinde bireylerin kazanmış oldukları bilgi-becerileri ve uygulamadaki etkililiği belirlemek için ölçme ve değerlendirme çalışmalarına ihtiyaç duyulmaktadır. Okullardaki öğrencilerin, bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor davranışlarındaki değişme ve gelişmeleri görmede, zamanında yapılan bir ölçme ve değerlendirme ile başarısız öğrencilerin öğrenme eksiklerinin giderilmesinde, başarılı öğrencilerin güdülenmesinde, öğreticilerin kendilerini değerlendirmede ölçme ve değerlendirme önemli bir yer tutar. Diğer taraftan yöneticilerin, öğretmenlerin ve velilerin en önemli veri kaynağı ölçme ve değerlendirme çalışmalarıdır Semerci (2007: 2).

Ölçme ve değerlendirme,

- ✓ Öğretmenin öğrenciyi tanımasını sağlar.
- ✓ Öğrenciye güçlü ve zayıf olduğu alanlar konusunda geri bildirim sağlar.
- ✓ Öğrenciye, davranışını nasıl değiştireceği veya geliştireceği konusunda geri bildirim sağlar.
- ✓ Öğrencinin hangi dersleri almaya hazır olduğu, hangi tamamlayıcı çalışmalarını yapmasına gerek bulunduğu, kendisine hangi iş veya okula girmenin tavsiye edilebileceği gibi konular hakkında verilecek kararların temelini hazırlar.

- ✓ Öğretmen ve yöneticiye geleceğe ilişkin planlar yapmasında kaynaklık eder.
- ✓ Eğitim ve öğretim hizmetinin daha nitelikli yapılmasını sağlar.
- ✓ Öğretmenin daha iyi bir şekilde rehberlik yapmasını sağlar.
- ✓ Öğretmene kendini tanıtması ve öğretim yöntemlerinin ne derece yeterli olduğu konusunda geri bildirim sağlar.
- ✓ Öğrencinin durumu ve gelişimi hakkında velilerin bilgilendirilmesine olanak sağlar. Böylece velilerin öğretim sürecine katılmalarına yardımcı olur.

Eğitimde kazandırılmak istenen yeni davranışların beklenen düzeyde olup olmadığına karar verebilmek için bazı koşulların yerine getirilmesi gerekir. Önce bu davranışların, geçerliliği ve güvenilirliği yeteri derecede yüksek olan ölçme araçlarıyla ölçülmesine ihtiyaç vardır. Bir kişinin belli davranışlarda erişmiş olduğu yetkinlik ve kararlılık nesnel bir biçimde belirlenmedikçe, bu kişinin ilgili davranışlarda beklenen düzeye erişmiş olup olmadığına karar verilemez (Özçelik, 1998: 12)

Eğitimde, eğitim programının sağlam olup olmadığını anlama, öğretimde başvurulan metotların etkililik derecesini saptama, öğrencileri başarılı olabilecekleri düşünülen alanlara yönlendirme, öğrenme güçlüklerini teşhis etme, öğrenci başarısını saptama ve ölçme değerlendirme öğesinin iyi işleyip işlemediğini görme gibi amaçlarla yapılan değerlendirmelerin hepsi ölçme sonuçlarına dayanır.

Semerci (2007: 5)'nin aktardığına göre; eğitim öğretim sürecinde ölçme ve değerlendirme sonucunda elde edilen bilgiler, öğrenciler ve eğitim öğretim süreci ile ilgili birçok kararda veri olarak kullanılır. Bu kararlar;

- ✓ Öğretimle ilgili kararlar
- ✓ Not verme ile ilgili kararlar
- ✓ Öğrencilerin gelişim düzeyine ilgilerini ve yeteneklerini teşhis etmeye yönelik kararlar
- ✓ Öğrencileri seçme ile ilgili kararlar
- ✓ Öğrencileri yerleştirme ile ilgili kararlar
- ✓ Rehberlik ve yönlendirme ile ilgili kararlar
- ✓ Öğretim programı ile ilgili kararlar
- ✓ Yönetim ile ilgili kararları içerir.

## 2.2. ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME İLE İLGİLİ TEMEL KAVRAMLAR

### 2.2.1. Ölçme

Geniş anlamda ölçme belli bir nesnenin ya da nesnelerin belli bir özelliğe sahip olup olmadığının, sahipse sahip oluş derecesinin gözlenip gözlem sonuçlarının sembollerle ve özellikle sayı sembolleri ile ifade edilmesidir (Tekin, 2007: 31).

Varlık veya olayların belli bir nitel veya nicel özelliğe sahip oluş dereceleri belirleme işlemidir (Özçelik, 1998: 13).

Yıldırım'a göre ölçme bir gözlemlene türüdür. Bizi ilgilendiren bir özellik veya oluşumun niceliğini belirlemeye yarar. Ölçmenin diğer gözlem tekniklerine üstünlüğünü daha kesin, daha objektif ve daha güvenilir bir yol olmasında, ölçme ile elde edilen bir yol olmasında, ölçme ile elde edilen verilerin sayı türünden ifade edilebilmesinde aranmalıdır (Yıldırım, 1999: 2).

Ölçmede ölçme konusu olan şey, bir özelliktir. Belli bir özelliğe sahip olup olmama ya da sahip oluş derecesi nesneden nesneye, durumdan duruma, aynı nesne içinde zamandan zamana değişebilir. Belli bir özelliğe sahip olup olmama ya da sahip oluş derecesi bakımından bireyler arasında farklar vardır. Fark kavramı ölçme için temeldir. Bir anlamda denilebilir ki ölçme farktan doğmuştur. Her nesne, birçok farklı özelliğe sahip olduğundan "özellik" kavramı, ölçmenin çetin sorularından biridir. Bazı özellikler doğrudan gözlenebilir. Bazı özellikler ise doğrudan değil de dolaylı biçimde gözlenir. Bundan dolayı, doğrudan ve dolaylı ölçme yöntemleri ortaya çıkmıştır (Tekin, 2007: 31-32).

#### 2.2.1.1. Doğrudan Ölçme

Ölçmeye konu olan özelliğin kendisi ile aynı türden bir araçla ölçülmesidir. Ağırlık, uzunluk ölçümlerinde olduğu gibi. Doğrudan ölçme uygulamaları daha çok

fiziksel özelliklerin ve fen bilimleri kapsamındaki bir takım niteliklerin ölçülmesinde karşımıza çıkar (Bahar ve diğerleri, 2006: 2).

#### 2.2.1.2. Dolaylı Ölçme

Doğrudan ölçülemeyen özelliklerin, onlarla ilgili olduğu bilinen ya da ilgili olduğu sanılan başka bir özellik aracılığıyla ölçülmesi biçimindeki ölçme uygulamalarıdır. Sıcaklık, termometredeki cıva vb. sıvının yükselip alçalmasına bakılarak, zeka ve başarı, bireyin belli koşullardaki tepkilerine bakılarak ölçülür.

Eğitimde ölçmeye konu olan başarı, yetenek, kişilik, ilgi, tutum vb. özelliklerin tamamı dolaylı yollarla ölçülebilir (Bahar ve diğerleri, 2006:2). Eğitimde ölçmelerin genellikle dolaylı olması eğitimdeki ölçme sonuçlarına hata karışması olasılığını artırmaktadır (Öztürk, 2005: 230-231).

#### 2.2.2. Değerlendirme

Değerlendirme bir ölçüt kullanarak yargıya varma ve karar verme sürecidir. Öğrencinin başarılı ya da başarısız olduğunu belirleme işi değerlendirmedir (Semerci 2007: 2).

Değerlendirmede ölçme sonuçları alınır; ölçütle karşılaştırılır ve ölçme sonucunun, ölçütle belirlenen koşulu karşılayıp karşılamadığına bakılır. Değerlendirme, ölçülen özelliğe ilişkin bir kararla sonuçlanır. Bu karar, ölçülen özelliğin belli bir amaçla işe yarayıp yaramadığını gösterir (Özçelik, 1998: 221).

Eğitimde ölçme ile değerlendirme kavramları anlam bakımından birbirinden farklı olmakla birlikte, her iki kavram arasında anlamlı bir ilişki vardır. Yaşamın her alanında olduğu öğretimde de gibi ölçmesiz bir değerlendirme yapılamayacağı gibi değerlendirmesiz bir ölçmenin de hiçbir anlamı olmaz. Birbirini tamamlayan her iki kavramın birbiriyle karıştırılmasına önlemek amacıyla, bu iki kavram arasındaki farkın bilinmesinde yarar vardır.

Ölçme, belli bir özelliğin ya da durumun gözlenip gözlem sonucunun sembollerle ve özellikle sayı sembolleriyle ifade edilmesidir. Değerlendirme ise, bir

yargılama işlemidir ve iki şeyin karşılaştırılmasına dayanır. Değerlendirme ölçümlerden bir anlam çıkarmak ve ölçülen nesnelere hakkında bir değer yargısına ulaşmaktır (Tekin, 2007: 31).

Ölçme, bir betimleme (tanımlama) işlemidir. Değerlendirme ise, bir yargılama işlemidir ve ölçme sonucunun bir ölçütle karşılaştırılmasına dayanır. Bir öğretmen öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersinden başarıları hakkında karar vermek için bir dönem içerisinde 100 puan üzerinden üç ayrı sınav yapmış ve üç sınavın ortalamalarını belirlemiştir. Bu bir ölçme işlemidir. Öğrencilerin her birinin dönem sonu puanlarını, MEB tarafından okullara gönderilen ders game kriterleriyle (ölçüt) karşılaştırmış ve her bir öğrenci için başarılı-geçti (pekiyi, iyi, orta, geçer vb.) ya da başarısız-kaldı kararı alması ise değerlendirmedir.

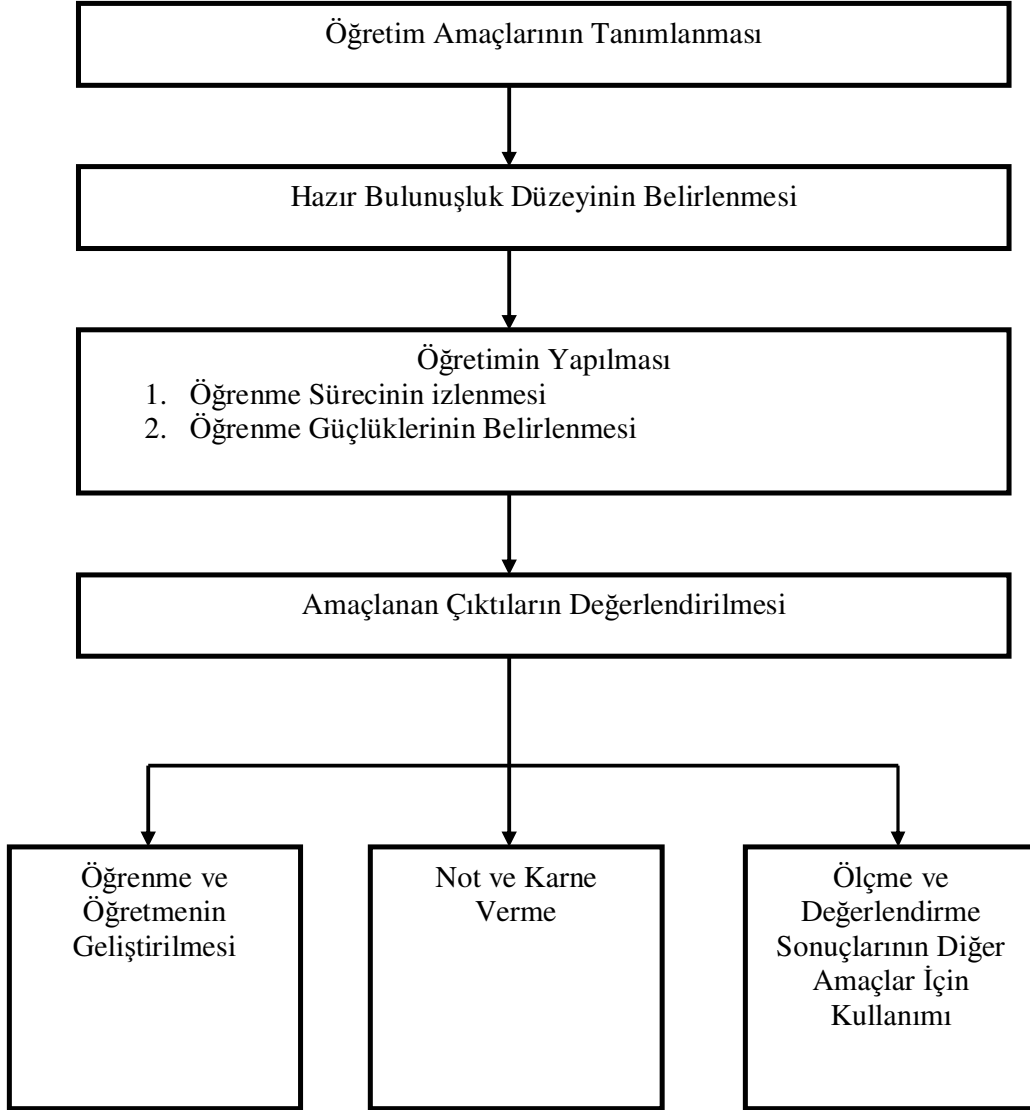
Değerlendirme kavramının üç temel ögesi vardır. Bunlar ölçme sonucu, ölçüt ve karardır. Ölçüt, önceden belirlenmiş bir doğru sayısı olabileceği gibi (mutlak ölçüt) bireyin grup içindeki sıralamasını ya da yüzdelik dağılımında yerini esas alan bir ölçüt (bağlı ölçüt) de olabilir. İster önceden belirlenmiş bir ölçüt olsun ister grubun başarısına bağlı bir ölçüt olsun, değerlendirme yapılabilmesi için ölçme işlenin yapılmış olması ve elde edilen ölçümün bir ölçütle karşılaştırılarak bir yargıya varılması, değer biçme işlenin yapılması ya da bir karar alınması gerekir (Semerci 2007: 4; Bahar ve diğerleri, 2006: 3).

Değerlendirmenin özellikle öğrencilerle bağlantılı olarak, eğitim sistemi içinde kullanılış amaçlarına bakıldığında üç farklı değerlendirme türü karşımıza çıkmaktadır. Bunlar; tanılayıcı biçimlendirici ve düzey belirleyici değerlendirmedir. Tanılayıcı değerlendirmenin temel amacı öğretim uygulamalarının başında öğrencilerin ilgili programın ya da dersin ön koşulu niteliği taşıyan bilgi, beceri vb. özelliklerine ne düzeyde sahip olduğunu belirlemek ve elde edilen sonuçlardan hareketle öğretim uygulamalarına yön vermektir. Biçimlendirici değerlendirme, tanılayıcı değerlendirmenin sonuçlarından hareketle düzenlenen ve gerçekleştirilen öğretim uygulamalarının amaca hizmet edip etmediğini öğretim süreci içinde sürekli ve düzenli olarak değerlendirilmesi için yapılan ve öğrenmeyi artırıcı bir role sahip olduğundan hiçbir zaman not verme amaçlı kullanılmayan değerlendirme türüdür. Düzey belirleyici değerlendirme ise daha çok not verme amaçlı olup programın veya dersin sonunda öğrencilerin ilgili program veya ders kapsamındaki bilgi, beceri,

tutum gibi özelliklere ne düzeyde sahip olduğunu ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilir (Bahar ve diğerleri, 2006: 3-4).

(Semerci 2007: 8-9) değerlendirme türlerini tanıma ve yerleştirmeye yönelik, yetiştirme ve biçimlendirmeye yönelik ve sonuç görmeye yönelik değerlendirme başlıkları altında incelemektedir. Genellikle öğretim sürecinin öncesinde ya da başlangıcında öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyini belirlemek ya da uygun programa öğrencinin düzeyini uygun bir programa yerleştirmek amacıyla yapılan ölçme ve değerlendirme işlemine tanıma ve yerleştirmeye yönelik değerlendirme olarak adlandırılır. Öğretim süresince öğrencilerin gelişimini izlemek ya da öğrenme eksikliklerini ve problemlerini belirlemek amacıyla yapılan ölçme ve değerlendirme işlemlerine yetiştirme ve biçimlendirmeye yönelik değerlendirme olarak adlandırılır. Ayrıca öğretim sürecinin sonunda öğrencilerin kazanımları hangi düzeyde gerçekleştirdiklerini belirlemek amacıyla yapılan ölçme ve değerlendirme işlemlerine sonuç görmeye yönelik ölçme ve değerlendirme adı verilir.

**Şekil 1: Öğretim ile Ölçme ve Değerlendirme İlişkisi**



Kaynak: (Linn, R.L. & Gronlund, N.E.,1995; Aktaran: Semerci 2007: 13).

Öğrenci, eğitim programlarının ve sisteminin değerlendirmesine ilişkin amaçlar aşağıda sunulmuştur:

**Tablo 2: Öğrenci, Eğitim Programlarının ve Sisteminin Değerlendirmesine İlişkin Amaçlar**

	Neden değerlendirme yapılır?	İşlevleri nedir?	Değerlendirme sonuçlarını nasıl kullanacağız?
Öğrenciyi değerlendirme	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Öğrencilerin ne bildiğini saptamak (bilgi).</li> <li>• Öğrencilerin ne yapabildiğini ve daha iyi nasıl yapabileceklerini araştırmak (performans).</li> <li>• Öğrencilerin kendi çalışmalarını hakkında ne hissettiklerini bulmak (ilgi, istek, tutum vb.).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tanıma: Öğrencilerin neleri öğrenmeye ihtiyaç duyduklarına ilişkin bilgi verir.</li> <li>• Yapılandırma: Öğrencinin süreç içerisindeki gelişimine ilişkin bilgi verir.</li> <li>• Karar verme: Ünite sonunda ya da bir görev sonunda öğrencinin başarılı ya da başarısız olduğuna ilişkin bilgi verir.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Öğretme tekniklerini geliştirmek için,</li> <li>• Öğrencinin dikkatini zayıf ve güçlü olduğu alanlara çekmek için,</li> <li>• Öğretim programının planlamasında için,</li> <li>• Velilere bilgi vermek için</li> </ul>
Eğitim programını değerlendirme	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Programın geliştirilmesini sağlamak.</li> <li>• Programın işlerliği hakkında geri bildirim sağlamak.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Programın başarıya odaklanmasını sağlar.</li> <li>• Hangi eğitim alanlarına daha fazla vurgu yapılmasına ihtiyaç duyulduğunu belirler.</li> <li>• Öğretmenlerin başarılı ve başarısız olan yaklaşımları ve pedagojileri tespit etmelerinde yardımcı olur.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Programın geliştirilmesi ve yenilenmesinde</li> </ul>
Eğitim sistemini değerlendirme (Uluslararası geniş ölçekli değerlendirmeler PIRLS, TIMSS, PISA vb.)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Eğitim sisteminin verimliliği ve işlerliliği hakkında bilgi sağlamak.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Öğretim programlarının geliştirilmesinde ve yenilenmesinde</li> </ul>

Ölçme ve Değerlendirme İle İlgili Temel Kavramlar

<[http://iogm.meb.gov.tr/files/size\\_ozel/olcme\\_ve\\_degerlendirme.pdf](http://iogm.meb.gov.tr/files/size_ozel/olcme_ve_degerlendirme.pdf)>



### **2.2.3. Sınav ve Test**

Öğrenci davranışlarının gözlenip, nicelendirilmesi amacıyla hazırlanmış ölçme durumları veya eğitimdeki kararlar için veri toplamak amacıyla kasıtlı olarak hazırlanmış ölçme durumları olarak tanımlanabilir. Test ve sınavın anlamı aynıdır. Ancak dilimizde testin sadece seçme gerektiren sorulardan oluşan ölçme aracı anlamında hatalı bir kullanımı vardır (Öztürk, 2006:436).

Sınav “öğrencilerin belli bir ders veya konu alanındaki bilgi ve becerilere sahip oluş düzeylerini tespit etme işi”; test ise “öğrencilerin belli bir ders veya konu alanındaki bilgi ve becerilere sahip oluş düzeylerinin belirlemek amacıyla yapılacak sınavda kullanılmak üzere geliştirilen ölçme aracı” olarak tanımlanabilir (Airasian, 1994; Aktaran: Bahar ve diğerleri, 2006: 5).

### **2.2.4. Değişken**

En az iki değer alabilen nitelikler değişken olarak adlandırılır. Bireye, duruma, zaman, yere vb. bağlı olarak değişik değerler alabilen niteliklere değişken denir. Öğrencilerin cinsiyetleri, barınma durumları, boy uzunlukları, sınıf düzeyleri, Türkçe sınavından aldığı puanlar vb. birer değişkendir. Verilen örneklerden hareketle, eğitimde ölçmeye konu olan niteliklerin hemen hemen hepsinin birer değişken olduğu söylenebilir. Değişkenler sahip oldukları özelliklere göre nitel, nicel, sürekli ve süreksiz değişkenler biçiminde sınıflanabilir. Örneğin cinsiyet nitel ve süreksiz bir değişken iken sınıftaki öğrenci sayısı nicel ve süreksiz bir değişken; başarı ise nicel ve sürekli bir değişkendir (Bahar ve diğerleri, 2006: 5-6).

### **2.2.5. Ölçek**

Ölçme sonuçlarını gösteren sembol veya sayıların matematiksel nitelikleridir (Demirel, 2002:209). Ölçme işini belli bir sistematığe bağlamak, toplanan verilerin nitelikleri açısından bir sınıflandırma yapılmasına yardımcı olması bakımından ölçek

kavramı geliştirilmiştir (Bahar ve diğeri, 2006: 162). Ölçeklerin başlıcaları, en yetersizinden, en yeterli olana doğru şöylece sıralanmaktadır;

#### 2.2.5.1. Sınıflama ölçekleri

Gözlemin en basit biçimi, nesnelere, belli bir yönden benzeyip benzemediklerine göre sınıflamaktır (Tekin, 2007: 34). Bu ölçeklere aynı zamanda gruplama veya adlandırma ölçekleri de denmektedir. Benzer özelliklerden yararlanmak ve aynı özellikleri taşıyanları bir grupta toplamaktır. Nitel değişkenlerdir. Ölçmeye ve bir birim cinsinden sayı ile gösterilmeye uygun düşmediklerinden gruplamaya tabi tutulurlar. Gruplarda bulunan elemanları sayarak, frekans dağılımını ve modunu bulmak mümkündür. Daha ileri istatistik işlemleri uygulama olanağı yoktur.

Bir sınıftaki öğrencileri kız-erkek gibi iki gruba ayırmak, bir cadde üzerindeki binalara konumlarına göre sıra numaraları vermek, cisimlerin sıcaklıklarını sıcaklık-soğuk şeklinde sınıflamak ve belirlenen sınıfları 1,2,3 gibi sayılarla göstermek bu türden ölçeklerle ilgilidir (Demirel, 2002: 209).

#### 2.2.5.2. Sıralama Ölçekleri

Bu tür ölçekler, belli bir özelliğe sahip oluş miktarı bakımından nesnelere bir sıraya koymakla elde edilir. Bu ölçekte nesnelere, bir özelliğe en az sahip olandan en çok sahip olana ya da en çok sahip olandan en az sahip olana doğru sıralanır ve sonradan her bir sıraya bir sayı verilir (Tekin, 2007:34). Bir öğrencinin sınıfta başarı sırası açısından kaçınıcı olduğu ya da yüzdelerle sıra olarak başarısının ne olduğu, sıralama ölçekleriyle belirlenebilir. Sıralama ölçeklerinde bir bireyin başka birinden daha başarılı ya da daha başarısız olduğu söylenebilmesine karşın, bu başarı ya da başarısızlığın miktarı bilinemez. Çünkü sıralamalar arasındaki aralıklar eşit değildir (Sezgin, 2007: 316).

### 2.2.5.3. Eşit Aralıklı Ölçekler

Eğer birçok nesnenin, belli bir başlangıç noktasına göre ve belli bir özelliğe sahip oluş derecesi bakımından eşit aralıklarla sıralandığı ya da sıralar arasındaki farkların eşit olduğu düşünülürse, sıralama ölçeğinden eşit aralıklı ölçeğe geçilmiş olur (Tekin, 2007:34).

Bu çeşit ölçeklerde bir başlangıç noktası vardır. Başlangıç noktasından itibaren, ölçek eşit aralıklara bölünmüştür. Ancak başlangıç noktası kesin değildir, mutlak yokluğu göstermez, izafi olarak kabul edilmiş bir noktadır. Bu bakımdan birimler birbirinin iki katı veya yarısı değildir. Biri diğerinden şu kadar fazla ya da eksiktir.

Aralık ölçekleri, objeler arasındaki farkın miktarını göstermektedir. Onun için toplama, çıkarma gibi hesaplama işlemleri yapılabilir. Her tür istatistik işlemi uygulanabilir. Termometreler, puanlar aralık ölçeklerine örnektir.

Başarı testleri, tutum testleri ve zeka testleri gibi eğitim alanındaki araştırmalarda kullanılan testlerin çoğu, aralıklı ölçekleri temsil eder. Aralıklı ölçeğin temel özelliği, eşit ölçme birimine sahip olmasıdır. Aralıklı ölçeklerle elde edilen puanlarda 30 puan ile 40 puan arasındaki fark, temel olarak 50 ile 60 arasındaki farka eşittir (Sezgin, 2007: 317).

### 2.2.5.4. Oranlı Ölçekler

Aralıklı ölçek üzerindeki saymaca sıfır noktası yerine doğal ya da gerçek sıfır noktası konulabilirse, elde edilen yeni ölçeğe oranlı ölçek adı verilir. Oranlı ölçeklerde gerçek sıfır noktası bulunduğu ve ölçek eşit aralıklarla bölünmediği için bu ölçekle elde edilen ölçme sonuçları üzerinde her türlü matematiksel işlem yapılabilir (Tekin, 2007: 37).

Oranlı ölçeklerin aralıklı ölçeklerden tek farkı mutlak yokluğu gösteren bir başlangıç noktasının bulunmasıdır. Başlangıç izafi olarak kabul edilmiş bir nokta değil, mutlak yokluğu gösteren gerçek bir sıfır noktasıdır. Sıfır değeri ölçülen özelliğin hiç olmadığını gösterir. Oran ölçeklerinin kullanıldığı ölçmeler kesindir. Nicelik cinsinden değişkenler bu çeşit ölçeklerle ölçülür.

Boy uzunluğu, ağırlık ve zaman, oranlı ölçüklere örnek olarak verilebilir. Örneğin zamanın olmaması ya da ağırlığın olmaması, belirli bir anlam ifade eder (Sezgin, 2007: 318).

## **2.3. BİR ÖLÇME ARACINDA BULUNMASI İSTENİLEN NİTELİKLER**

Ölçmenin amacı ölçme konusu bakımından kişiler, olaylar ya da nesnelere hakkında değerlendirme yapmak ve elde edilen değerlendirme sonuçlarına dayanarak belli kararlar vermektir (Tekin, 2007: 41). Alınan bu kararların yerindeliği ve isabetliliği, bu kararların alınmasına dayanak oluşturan ölçme sonuçlarının doğruluğu ve amaca hizmet etme derecesiyle yakından ilgilidir (Bahar ve diğerleri, 2006: 13). Nesnelere ya da özelliklerle ilgili ölçmelerde, ölçmeciye kolaylık sağladığı ve ölçmelerin duyarlılığını artırdığı için, genellikle belirli ölçme araçları kullanılır. Elde edilen ölçümlerin hatasız ya da az hatalı olması ve verilecek kararlarla ilgili olabilmesi için, ölçme işinde kullanılan araçların belli niteliklere sahip olması gerekir. (Tekin, 2007: 41). Bunlar; geçerlik, güvenirlik ve kullanılabilirlik olmak üzere üç ana başlıkta toplanabilir.

### **2.3.1. GEÇERLİK**

Genel anlamda, bir ölçme aracının ya da ölçme yönteminin ölçmeyi amaçladığı özelliği, başka herhangi bir özellikle karıştırmadan, doğru olarak ölçebilme derecesi olarak tanımlanabilir (Demirel, 2002: 214). Diğer bir ifadeyle ölçme aracının kullanılış amacına hizmet etme derecesidir. Örneğin öğrencilerin temel coğrafya kavramlarını anlama seviyelerini belirlemek için geliştirilmiş bir testin soruları uzun ve karmaşık okuma parçaları şeklinde ise öğrencilerin daha çok okuma ve anlama becerilerini ölçmüş oluruz.

Ölçtüğü şeyle ilgili olan ve ölçtüğü şeyi tutarlı olarak ölçen bir test geçerlidir. Bu yargı geçerliliğin iki önemli ögesi olduğunu belirtir. 1. Uygunluk ya da ilgililik 2. Güvenirlik. Bir test için uygunluk, onun, ölçmek için düzenlendiği özellik ya da

özelliklerle ilgili olmasıdır. Bir test, kapsadığı maddeler, dersin geliştirmek istediği davranışları yansıtıyor ve onları yeterlice örnekliyorsa ilgilidir. Güvenirlilik ise ölçmenin tutarlığı ile ilgilidir. Bir testi değişik zamanlarda alan kişilerin, testten aldıkları puanlar ya da aldıkları puana göre aynı kişilerin grup içindeki sıraları değişmiyorsa, söz konusu test güvenilirdir. (Tekin, 2007: 42-43)

Bir ölçme aracının “geçerliliği yoktur veya tamdır” demek doğru bir ifade değildir. Bunun yerine ”düşüktür ya da yüksektir” ifadesi kullanılmalıdır. Çünkü testin geçerliliği sadece kendisine bağlı bir özellik değildir. Aynı zamanda, amacına uygulandığı gruba, uygulama şekli, uygulama koşullarına ve puanlamasına da bağlıdır. Buradan da anlaşılacağı gibi, geçerlik ölçme aracına ilişkin bir özellik olmayıp skine aracın verdiği sonuçlarla ilgilidir (Demircioğlu, 2007: 53).

Eğitimde, devimsel beceriler dışındaki öğrenmeleri doğrudan ölçme olanağı yoktur. Eğitimde kullanılan testler ile genellikle ya öğrencilerin bazı devimsel becerilerinin ya onların bazı bilişsel güçlerinin ya da onların ilgi tutum gibi bazı duyuşsal özelliklerinin ölçülmesine çalışır. Devimsel beceriler ölçülecekse, ilerde ele alınacağı gibi, testte bu becerileri oluşturan hareketler ile bunlar arasındaki uyumun gözlenmesine çalışılır. Bilişsel güçler ölçülecekse, daha önceden ele alındığı gibi, bu yeterliklere sahip olmayı belirleyen bazı davranışların gözlenmesine çalışılır.

Duyuşsal özellikler ölçülecekse bu kez de, daha sonrada ele alınacağı gibi, bu özelliklerin varlığına işaret sayılabilecek davranışlara bakılır. Öğrenciler böyle hareketleri yapma veya bu davranışları gösterme durumunda bırakılır ve onların bu hareket veya davranışları yapıp yapmadıklarına bakılır (Özçelik, 1997: 115).

Dolaylı ölçümlere dayalı eğitimde kullanılan ölçme araçlarının geçerliğe sahip olup olmadığın belirlemek amacıyla çeşitli yöntemler geliştirilmiştir. Bunlar; kapsam, yordama, yapı ve görünüş geçerliğidir.

#### 2.3.1.1. Kapsam Geçerliği

Eğitimde, öğrenci başarısını ölçmek için kullandığımız testler, çoğunlukla, belli bir alanda sorulabilecek bütün soruları kapsamaz. Birçok konu ya da üniteyi kapsayan belli bir derste öğrenciye kazandırılmak istenen davranışların tümünün (bilgi, beceri, ilgi, tutum v.s.) bir testle yoklanması olanağı yoktur. Bir testteki

sorularla ölçülmek istenen davranışlar, bir dersin geliştirmek istediği davranışların ancak bir kısmıdır. Böyle olmakla birlikte, öğrencinin bir alanla ilgili olan belli sayıdaki sorulara vermiş olduğu cevaplara bakarak, onlara, söz konusu alandaki başarılarının ölçüsü olan puanlar ya da notlar verilir. Acaba, başarının özeti olarak verilen bu puanlar ya da notlar, öğrencilerin o alandaki gerçek başarılarının doğru bir ölçüsü müdür? (Tekin, 2007: 44).

Kapsam geçerliği, bir bütün olarak testin ve testteki her bir maddenin amaca ne derece hizmet ettiğidir. Bir testin kapsam geçerliği; o testteki toplam maddelerin ölçülecek davranışı ve konu içeriğini örnekleme derecesine ve testteki her bir maddenin ölçmek istediği davranışı ne derece iyi ölçtüğüne bağlıdır. Bir dersteki başarıyı ölçmek için düzenlenen bir testin, o dersin hedeflerini ve içeriğini yeterlice kapsayıp kapsamadığı önemli bir sorundur (Tekin, 2007: 44). Bir testin kapsam geçerliğini sağlamak çok zor ve zahmetli bir süreçtir. Bununla birlikte kapsam geçerliği diğer geçerlilik türleri ile karşılaştırıldığında en önemli geçerlik türüdür (Demircioğlu, 2007: 54).

Genellikle bir ders birkaç üniteden, her bir ünite ise iki ya da daha çok konudan oluşur. Ayrıca bir dersin gerçekleştirmek istediği belli sayıda hedefleri, yani öğrencinin davranışında oluşturmak istediği değişiklikler ya da öğrenciye kazandırmak istediği yeni davranışlar vardır. Bir dersteki başarı ölçülmek istendiğinde, o dersin konularının ve öğrenciye kazandırmak istediği davranışların tümü dikkate alınmalıdır. Bunlar, ölçülecek evreni belirler. Ne var ki, bu evrenin öğelerinin (içerik ve davranışlar) tümü, bir dersteki başarıyı ölçmek için hazırlanan bir testte kapsamamaz. Başka bir deyimle, eğitimde öğrenci başarısını ölçmek için kullanılan testler, çoğunlukla, belli bir alanda sorulabilecek olan bütün soruları değil, onlar içinden daha az sayıdaki belli soruları kapsar (Tekin, 2007: 44)

Belli sayıda soruyu kapsayan bir test, bir anlamda, sorulabilecek sorular evreninin örnekleme olarak görülebilir. Öyleyse, test sonuçlarına dayanılarak öğrenci ya da öğretim programı hakkında verilen kararların doğruluğu, temelde, örneklemin evreni temsil etme derecesine bağlı olacaktır. Bu nedenle, öğretim programlarının etkililiğini ya da öğrenci başarısını değerlendirmek için kullanılan testlerin, kapsam geçerliğine sahip olması gerekir (Tekin, 2007: 44).

Kapsam geçerliği, bir bütün olarak testin ve testteki her bir maddenin maksada ne derece hizmet ettiğidir. Bir testin kapsam geçerliği, (1) o testteki toplam maddelerin ölçülecek davranışları ve konu içeriğini örnekleme derecesine ve (2) testteki her bir maddenin ölçmek istediği davranışı ne derece iyi ölçtüğüne bağlıdır (Tekin, 2007: 45).

Bir başarı testine alınacak soruların yazılmasında ya da seçilmesinde, testin kapsam geçerliği birincil olarak düşünölmelidir. Bunun için, daha testin hazırlanması sırasında şu iki noktaya dikkat etmelidir. 1. Her bir madde üzerinde, "bu madde, ölçölmek isteneni gerçekten ölçüyor mu?" sorusunu sormak ve düşünmek gerekir. 2. Bir bütün olarak test, ders konuları ve hedeflerinin yeterli bir örneklemini vermelidir (Tekin, 2007: 45).

Bir testin kapsam geçerliği için, öncelikle ölçmeyi amaçladığı içeriği net bir şekilde tanımlanması gerekir (Demircioğlu, 2007: 55). Testte kapsanan herhangi bir soru, sadece o sorunun ölçmek istediği bilgi ve beceriye sahip olanlar tarafından doğru cevaplandırılabilir biçimde yazılmalıdır (Tekin, 2007: 45).

Test maddelerini oluştururken içeriğin amaç olmadığı sadece araç olduğu unutulmamalıdır. Diğer bir deyişle, öğretimle amaçlanan içeriğin, öğrencilere aktarmak değil, içerikle öğrencinin belirlenen amaç ve hedef davranışlara ulaşmasıdır. Bu nedenle, test geliştirirken tüm amaç ve hedef davranışlar göz önünde tutulmalıdır. Bu açıdan bakıldığında kapsam geçerliği, testin davranış evrenini temsil etme derecesi olarak tanımlanabilir. Örneğin lise ikinci sınıf kimya dersiyle ilgili olarak bir test geliştirdiğimizi varsayalım. Testin geçerli olabilmesi için dersin kapsamında yer alan tüm konuların ve her konu ile ilgili kritik davranışların o test ile yoklanması gerekmektedir. Sadece birkaç konunun kritik davranışlarını yoklayan bir test, kapsam geçerliğine sahip olamaz (Demircioğlu, 2007: 54).

Örneklemin evreni temsil ediciliği, bir ölçüde, örneklemin büyüklüğüne bağlıdır. Öyleyse, testin uzunluğunu, yani testteki soru sayısını artırmak gerekir. Fakat, öğretim programının sadece belli konuları ya da belli hedefleriyle ilgili olan çok sayıda maddeyi kapsayan bir testin kapsam geçerliği de yüksek olmaz. Bu çok sayıda maddenin, öğretim esnasında vurgulanan hedeflerle konulara dengelice dağıtılmış olması da gerekir. Bu, soru yazmaya girişmeden önce bir test planı yapılmasını ve bu planda belli hedef ya da hedeflerle ilgili olarak değişik konulardan

kaçar soru sorulacağına saptanmış olmasını gerektirir. Eğer testin planlanması evresinde, her bir hedefle ilgili olarak değişik konulardan ya da her bir konuyla ilgili olarak farklı hedeflerden sorulacak soru sayısını gösteren bir belirtke tablosu hazırlanıp da soruların yazılmasında veya seçilmesinde bu tabloya bağlı kalınırsa, testin, ölçme konusu evreni temsil etme derecesi artırılabilir (Tekin, 2007: 45).

Ölçme aracının kapsam geçerliğinin sağlanmasında öğretmenlerimizin, her bir ders için hazırlanan ve hedef-içerik çizelgesi adıyla da anılan belirtke tablolarından yararlanılabilmektedirler. Belirtke tabloları öğrencilere kazandırılma çalışılan kazanımları ve bunların konulara dağılımını gösteren önemli tablolardan biridir. Dolayısıyla hangi konular hangi kazanımların yer aldığını, bunlardan hangilerinin kritik kazanımlar olduğunun sağlanması daha kolay olacaktır (Bahar ve diğerleri, 2006: 13).

Belirtke tablosu, bir boyutunda, hazırlandığı ders ya da alanla ilgili konular ya da içerik, diğer boyutunda ise, bu içerikle öğrencilere kazandırılacak hedef ve davranışları içeren iki boyutlu bir tablodur . Kimya dersi ile ilgili örnek belirtke tabloları aşağıda verilmiştir (Demircioğlu, 2007: 54).

**Tablo 3: Ara Sınav Belirtke Tablosu Örneği**

Konular \ Davranış Düzeyleri	Bilgi	Kavrama	Uygulama	Toplam
1. Maddenin Gaz Hali	8	16	4	28
2. Kimyasal Reaksiyonlar	4	8	8	20
3. Sıvılar-Katılar	16	4	8	28
4. Radyoaktivite	8	16	0	24
Toplam	36	44	20	100

Tablo 3' te görüldüğü gibi davranışların % 36'sı bilgi, % 44 kavrama ve % 20'si ise uygulama düzeyindedir. Tabloyu dikkate alarak 25 sorudan oluşan bir kimya başarı testini nasıl oluştururduunuz? Belirtke tablosunda toplam 100 davranış bulunmaktadır. 100 soruluk bir test geliştirilmek istendiğinde, her bir davranışla ilgili bir soru hazırlanması yeterli olacaktır. 25 soruluk bir test için işlem biraz daha farklı olacaktır. 25 sayısı, 100'ün ¼' ine eşittir. O halde tablodaki her bir kutucukta bulunan sayıların dörtte birini alalım. Bu işlemin sonucu Tablo 4' te gösterilmiştir (Demircioğlu, 2007: 55).



**Tablo 4: Kapsam Geçerliği Yüksek Belirtke Tablosu Örneği**

Davranış Düzeyleri Konular	Bilgi	Kavrama	Uygulama	Toplam
1. Maddenin Gaz Hali	2	4	1	7
2. Kimyasal Reaksiyonlar	1	2	2	5
3. Sıvılar-Katılar	4	1	2	7
4. Radyoaktivite	2	4	0	6
Toplam	9	11	5	25

Ölçme konusu evreni yeterli ve dengeli olarak örnekleyen ve kapsadığı maddelerin her biri ölçmek istediği davranışı gerçekten ölçen bir test, kapsam geçerliğine sahiptir (Tekin, 2007: 45).

Bir testin kapsam geçerliği şu iki ana yaklaşımdan birisiyle belirlenebilir: (1) Mantıksal ya da rasyonel yaklaşım ve (2) istatistiksel yaklaşım (Tekin, 2007: 46).

Mantıksal olarak kapsam geçerliğini belirlemede, testteki her bir maddenin ve bir bütün olarak testteki maddelerin dağılımının, testin ölçmeye yöneldiği davranışlarla konuları kapsayıp kapsamadığına bakılır. Bunun için de, (a) testteki maddelerin dağılımının belirtke tablosundaki dağılıma uygun olup olmadığına; (b) her bir maddenin, diğer maddelerce ölçülenlerden farklı bir davranışı ölçmeye yönelik'p yönelmediğine ve ölçmeye yöneldiği davranışı ölçmedeki elverişliliğine bakılır. Her biri ölçmeye yöneldiği belli bir davranışı ölçecek yeterlikteki sorulardan oluşan ve bütün olarak, bir konuda sorulabilecek sorular evrenini büyük oranda temsil eden bir testin geçerliği yüksek olur. Bu konuda başvurulabilecek bir yol da şudur. Belirtke tablosuna bağlı kalarak hazırlanan bir test, aynı dersi okutan başka öğretmenlere, testin ilgili olduğu konuyu iyi bilen kişilere (konu alanı uzmanlarına) ve ölçme-değerlendirme uzmanlarına inceletilebilir. Bir bütün olarak testin ve testteki her bir maddenin ölçmek istenileni ölçüp ölçmediği hakkında bu kişilerce ileri sürülen görüşlere göre, test üzerinde bazı değişiklikler yapılabilir (Tekin, 2007: 46-47).

(Tekin, 2007: 47)'e göre istatistiksel yaklaşım da denenebilecek değişik yollardan ilk akla gelen ikisi şunlardır:

a) Bir alanda daha önce geliştirilmiş olan ve o alanın geçerli ölçüsü olarak kabul edilen, eldeki öğrencilerin seviyesine uygun bir test seçilir. Aynı alanda sonradan geliştirilen yeni test, kapsamı geçerli olarak kabul edilen önceki testle kıyaslanır. Bunun için, bu iki test de aynı öğrencilere uygulanır ve öğrencilerin iki

testten elde ettikleri puanlar arasındaki korelasyon hesaplanır. Hesaplama sonunda bulunan korelasyon katsayısı, kapsam geçerliği belirlenmeye çalışılan testin "geçerlik katsayısı" olarak adlandırılır, Bu katsayı ne denli büyükse, test o denli geçerlidir denir. Bu işlem, ölçüt alınan testin kapsamının geçerli olduğu sayılısına dayanır. Bu nedenle, bu işlem sonunda varılan sonuç, temeldeki bu soyultının sağlamlığı oranında geçerli olacaktır. Kaldı ki, belli bir alandaki ölçmeyi en doğru biçimde yapacak birinci testi (ölçüt) bulmak çok güçtür. Bundandır ki, öğretmen yapımı testlerin kapsam geçerliğini belirlemede, bu yola hemen hemen hiç başvurulmaz.

b) Geliştirilmiş olan bir test, testin geliştirildiği konuda başarılı ve başarısız olarak ayrılan iki gruba uygulanır. O testten başarılı grubun aldığı puanların ortalaması başarısız grubun aldığı puanların ortalamasından anlamlı derecede büyükse test geçerlidir denir. Burada önemli olan, "başarılı" ve "başarısız" grupların belirlenmesidir. Bu grupları belirlemede, testin geliştirildiği konuda öğrencilerin önceden almış oldukları notlar ölçüt olarak kullanılabilir. Bu durumda, öğrencilerin daha önce almış oldukları notların geçerliğinin yüksek olması, yani onların sadece öğrenci başarısının ölçüsü olmaları gerekir. Notların verilmesinde, öğrencinin kişilik özellikleri, derse karşı ilgisi, öğretmene karşı tutumu gibi etkenlerin işe karıştırılmamış olmasından emin olmak gerekir.

İstatistiksel yaklaşımla kapsam geçerliğini belirleme girişimlerinde, testteki her maddenin işe yararlığı ile toplam maddelerin konulara ya da hedeflere göre dağılımı üzerinde birincil olarak durulmamaktadır. Bu nedenle, istatistiksel yolla elde edilen test kapsamının geçerliğine ilişkin verilerin, gerçekten testin kapsam geçerliğinin ifadesi olup olmadığı, üzerinde tartışılacak bir sorundur. Çünkü, bir testin kapsam geçerliği, test örnekleminin evreni temsil ediciliğine; testteki her bir maddenin geçerli olmasına ve test kapsamına ölçülmek istenmeyen davranışların karışmamış olmasına bağlıdır. Bir testin bu bakımdan gözden geçirilmesi ise, doğrudan doğruya test üzerinde düşünmeyi, uzmanların test hakkındaki görüşlerinin alınmasını gerektirir. Bu nedenle, bir testin kapsam geçerliği sorunu, büyük ölçüde, bir mantık sorunudur (Tekin, 2007: 47-48).

### 2.3.1.2. Yordama Geçerliği

Yordama, bir tahmindir. Ne var ki, her tahmin bir yordama değildir. Bir tahminin yordama olabilmesi için, onun geleceğe dönük olması ve belli bilgiler temelinde bazı teknikler kullanılarak yapılmış olması gerekir. Buna göre yordama, "istatistiksel teknikler kullanılarak ve bilinenlerden yararlanılarak bilinmeyen durumlar hakkında yapılan geleceğe yönelik tahminlerde bulunma işlemidir" diye tanımlanabilir (Tekin, 2007: 48).

Eğitimde yordama, bir öğrencinin ya da öğrenci grubunun gelecekte ne düzeyde başarılı olacağını tahmin etmek için kullanılır (Demircioğlu, 2007: 57.). Genellikle öğrencilerin belli bir programa alınmaları, onların belli bir testten aldıkları notlara bakarak karara bağlanır (Öztürk, 2007: 105). Bir ölçüte dayalı geçerlik (uygunluk ve yordama geçerlikleri), seçme ve yerleştirme amaçlı (öğrenci, personel vb.) olarak geliştirilmiş olan testlerin (örnek: ÖSS) sahip olması istenilen geçerlik türüdür (Demirel, 2002: 216). Bu türde yordayıcı, daha sonraki bir performansı yordama amacıyla kullanılır (Baykul, 2000: 208).

Bir ölçüte dayalı geçerlik (uygunluk ve yordama geçerlikleri), seçme ve yerleştirme amaçlı (öğrenci, personel vb.) olarak geliştirilmiş olan testlerin (örnek: ÖSS) sahip olması istenilen geçerlik türüdür. Bu türden araçların ve ölçme sonuçlarının geçerliği çalışılırken, seçme veya yerleştirme sırasında elde edilen ve karara esas olan ölçme sonuçlarının (test puanlarının), bu ölçme sonuçları dışında bir puan takımı ile korelasyonuna bakılır. Bu puanlar seçme ve yerleştirme işi yapıldıktan sonra elde edilebilecek bazı gözlem sonuçlarına (örneğin öğrencilerin yerleştirildikleri okuldaki başarı notları) dayalı olabileceği gibi, aynı anda elde edilen başka gözlem sonuçlarına da dayalı olabilir. Bu gözlem sonuçlarına ölçüt adı verilir. Seçme ve yerleştirme sırasında yapılan ölçmelerden elde edilen puanlar, bireylerin söz konusu işte ve okuldaki başarısı ölçüte göre yordama amacıyla kullanılır. Bu puanlara yordayıcı adı verilir (Demirel, 2002: 216).

Bu geçerlik türü, yordayıcının seçilen bir ölçütle korelasyonuna dayandığından, bir ölçüte dayalı geçerlik olarak adlandırılır. ölçütün yeterli geçerlik ve güvenilirliğe sahip olması kaydıyla, korelasyon katsayısının +1'e yakınlığı yordayıcının geçerliğine, (0)'a yakınlığı düşük geçerliğe, ve -1'e yakınlığı da,

yordayıcının ölçütün ölçtüğünden başka ve onunla ters yönde değişen bir özellikle ilgili olduğuna kanıt sayılabilir (Demirel, 2002: 216).

Tekin (2007: 48)'e göre bir testin yordama geçerliğini belirlemede en önemli nokta, uygun bir ölçüt ölçüsü elde etmektir. Seçilen ölçüt ölçüsünün, önem sırasına göre şu dört niteliğe sahip olması istenir:

Ölçüt ölçüsü, testin yordamaya çalıştığı değişkenle doğrudan ilgili olmalıdır. Başka bir deyişle, ölçüt ölçüsü, elde hazır bulunan test puanlarının alınmasında etkili olan aynı etkenler tarafından belirlenmelidir.

Ölçüt ölçüsü, oldukça kararlı olmalı, günden güne değişmemelidir. Çok açıktır ki, kendisi kararsız olan bir ölçü, hiçbir araçla yordanamaz.

Ölçüt ölçüsü, kişinin başarısını gerçekten yansıtan nesnel ve güvenilir bir ölçü olmalıdır. Sözcüğü, okulda alınan notlar ölçüt olarak alınmışsa, öğrencilere verilen notlara, öğrenci başarısının dışındaki etkenler (kişilik özellikleri ve öğretmen öğrenci arasındaki ilişki gibi) etki etmemelidir. Ölçütün elde edilmesi, kolay ve pratik olmalıdır.

Bu geçerlik türü ölçüt ölçülerinin elde edilme zamanına göre iki türde incelenir. Bunlar uygunluk ve yordama geçerlikleridir. Uygunluk geçerliğinde ölçüt puanlarının yordayıcı puanlarla aynı anda ya da daha önceden elde edilmiş olması durumu söz konusudur. Örneğin aynı özelliği ölçtüğü önceden kanıtlanmış olan bir test ile yeni hazırlanan test aynı gruba aynı anda verilerek bireylerin her iki testten aldıkları puanlar arasındaki ilişki hesaplanabilir. Bu durumda, elde edilen korelasyon katsayısı yeni hazırlanan testin uygunluk geçerliği olarak kullanılabilir. Ölçüt puanlarının, yordayıcı puanlardan sonra elde edilmesi halindeki geçerliğe yordama geçerliği denir. Örneğin yükseköğretime giriş sınavında alınan puanlar yordayıcı ve yükseköğretime başarı ölçüleri de ölçüt olarak alınarak bu ikisi arasındaki korelasyon hesaplanabilir. Hesaplanan korelasyon katsayısının pozitif yönlü ve 1'e yakınlığı yükseköğretime giriş için kullanılan testin yordama geçerliğinin yüksek olduğunu gösterir (Demirel, 2002: 216).

Aslında, yordama geçerliğinin belirlenmesiyle mevcut hal geçerliğinin belirlenmesi, mantıksal olarak aynıdır. Bu nedenle, her ikisi için de yordama terimini kullanırlar (Tekin, 2007: 50).

### 2.3.1.3. Yapı Geçerliği

Psikolojide, yapı sözcüğü atılganlık, güvensizlik, içe dönüklük, dışa dönüklük gibi tanımlanabilir belli kişilik özellikleri için kullanılır. Bu özelliklerin ölçülmesi için araç geliştirmede tutulan yollardan birisi, önce söz konusu özellik yada özellikleri belirlemek, yani yapıyı tanımlamak; sonra da tanımlanmış yapıdan sınanabilir denenceler çıkarmak ve çıkarılan denenceleri sınamak için deneysel ve istatistiksel çalışmalar yapmaktır. Eğitimde de sıkça söz konusu edilen ve ölçülmeye çalışılan bazı özellik ya da değişkenler vardır ki, aslında onlar da birer kavramsal yapıdır. Yapı, birbiriyle ilgili olduğu düşünölen belli öğelerin ya da öğeler arasındaki ilişkilerin oluşturduğu bir örüntüdür. Bu anlamda, bir testin yapısını geçleme süreci, temelde testin maddelerine verilen cevaplar arasındaki ilişkilerin analizine dayanır. Böyle düşünölecek olursa, eğitimde kullanılan başarı testlerinde de yapı geçerliği aranabilir (Tekin, 2007: 51-52).

Yılmaz (2004: 51-52)'e göre yapı geçerliliği için; 1. Bir testte yer alan her madde, testin bütün ile ilişkili olmalıdır. Testin tamamı ile bir bütönlük içinde bulunmalıdır. Testin ölçmeyi hedeflediği amaçlardan en az bir tanesi ile ilişkili olmalıdır. Testin bütününün amacından bağımsız bir madde olmamalıdır. Örneğin 25 maddeden oluşan bir testin bir grup öğrenciye uygulandığını düşünölim. Testteki birinci maddenin testin bütünü ile alakadar olup olmadığını anlamak için, bu maddeye öğrencilerin verdikleri cevaplardan elde ettikleri puanlar ile bu madde dışında kalan 24 maddeden öğrencilerin elde ettikleri puanlar arasındaki korelasyona bakılır. Birinci maddeden elde edilen puanlar ile bu madde dışında kalan 24 maddeden elde edilen puanlar arasındaki korelasyon yüksek ise bu madde yapı geçerliği özelliğine sahiptir. Bu işlem testte yer alan her bir madde için ayrı ayrı gerçekleştirilerek yapı geçerliği yönünden zayıf maddeler tespit edilebilir. 2. Bir testte farklı alt bölümler varsa, örneğin 25 maddelik bir testin 1, 7, 15,18, 23 ve 25. maddeleri kendi aralarında bir alt bütönlük oluşturuyorsa; bu durumda da her alt bölümün testin tamamı ile bir bütönlük göstermesi gerekir. Aynı zamanda alt bölümler arasında da bir ilişkinin bulunması beklenir. Testin bu özelliği gösterip göstermediğini de; her alt bölümden elde edilen puanlar ile testin bütününden elde edilen puanlar arasındaki korelasyona bakılarak anlaşılabilir.

Yapı geçerliği belirlenirken birçok yönteme başvurulabilir. Bu yöntemlerden elde edilen sonuçlar, ölçme aracının ya da testin ölçmek istediği yapıyı ne derece yansıttığına ilişkin kanıt olarak kullanılabilirler. Testlerin yapı geçerliğinin sağlanmasında birçok yöntem önerilmektedir. Faktör analizi ve hipotez testi, yapı geçerliğini araştırmak için sıklıkla kullanılan iki yöntemdir. Faktör analizi, testteki soruların, testin ölçtüğü varsayılan özelliği ölçüp ölçmediğini belirlemede kullanılan bir istatistiktir. Hipotez testi ise benzer ölçeklerden elde edilen puanlar arasındaki farkın anlamlılığı belirlenebilir (Demircioğlu, 2007: 58). Baykul (2000: 221)'a göre; yapı geçerliğinin saptanmasında, aşağıdaki süreç genel bir yol olarak tavsiye edilebilir: (1) Yapı, özellikler, başka yapılarla ilişkiler, durumlar belirtilerek yapı hakkında kuramsal ve operasyonel tanımlar yapılmalı, (2) bunlara dayalı olarak hipotezler kurulmalı, (3) bu hipotezleri yoklamak üzere uygun bir araç veya araçlar geliştirilmeli veya varsa hazır olanlar alınmalı (4) araç uygun bir gruba uygulanarak gerekli veriler toplanmalı ve (5) verilerin hipotezleri destekleme durumuna göre yapının ortaya çıkan özelliklerinin ortaya konması ve desteklememe durumuna göre de alternatif hipotezler aranması yoluna gidilmelidir.

#### 2.3.1.4. Görünüş Geçerliği

Görünüş geçerliği, bir testin gerçekten ne ölçtüğüyle değil, onun ne ölçüyor görüldüğüyle ilgilidir (Tekin, 2007: 53). Görünüş geçerliği, adından da anlaşılacağı gibi, bir testin görünüşte neyi ölçüyor görüldüğü ile ilgilidir. Örneğin, bir Sosyal Bilgiler testini ele alalım. Testte baktığımızda, adının, cevaplama yönergelerinin ve testteki her bir sorunun Sosyal Bilgiler ile ilgili olduğu izlenimi vermesi görünüş geçerliğidir.

Testin bütünü için söz konusu edilen görünüş geçerliği, testteki her bir soru için de söz konusudur. Testteki her bir soru da, görünüş geçerliğine sahip olmak için, ölçmek istediği şeyi ölçüyor görünmelidir (Tekin, 2007: 53).

### 2.3.2. GÜVENİRLİK

Güvenirlilik, aynı şeyin bağımsız ölçümleri arasındaki kararlılıktır; ölçülmek istenen belli bir şeyin, sürekli olarak aynı sembolleri almasıdır; aynı süreçlerin izlenmesi ve aynı ölçütlerin kullanılması ile aynı sonuçların alınmasıdır; ölçmenin, tesadüfi yanlıgılardan arınık olmasıdır (Karasar, 2007: 148).

Bir ölçme aracı neyi ölçüyorsa ya da neyi ölçmek için hazırlanmışsa onu kararlı bir şekilde ölçmelidir. Buna ölçme aracının güvenirliliği denir. Güvenirlilik bir anlamda yapılan ölçmelerin hatalardan arınıklık derecesidir.

Bir ölçme aracının sahip olması istenen ikinci önemli özellik, güvenirliliktir. Güvenilir bir ölçme aracı, aynı özellikle ilgili olarak arka arkaya yapılan ölçmelerde yaklaşık olarak aynı sayısal sonucu verir. Güvenilir, bir test, aynı gruba iki ya da üç kez uygulandığında, gruptaki her bir kişi, bütün uygulamalarda yaklaşık olarak aynı puanı almalıdır (Tekin, 2007: 55).

Güvenirlilik bir test veya ölçme aracının ölçtüğü şeyi ne derece doğru ölçtüğü ile ilgilidir. Başka bir deyişle, ölçme hatası az olan test güvenilir, ölçme hatası fazla test güvenilirmez sayılır. Bir terazi düşünün, ağırlığınızı ilk tartışta 55 kg. gösteriyor, hemen arkasından 54.5 kg. gene hemen arkasından 56 kg. gösteriyor. Bu aracın ölçtüğü şeyi yüzde yüz doğru ölçmediği, tekrarlanan ölçme sonuçlarının birbirini tutmamasından bellidir. Aynı şekilde bir test ilk uygulanişında zeka bölümünüzü 110, ikinci uygulanişında 115, üçüncü uygulanişında 105 gösterse, sonuçların bu tutarsızlığı testin yeterince güvenilir olmadığı bir ölçüde de olsa hatalı olduğunu göstermeye yeter. Sonuçlar arasındaki farklar büyükse ölçme hatası yüksek, küçükse, ölçme hatası düşük demektir. Ölçme hatası uzunluk, ağırlık, hacim, ısı, basınç vb. gibi fiziksel değişkenlerin ölçümünde son derece az; bilgi, beceri, anlayış ve kişilik özellikleri gibi bilişsel veya davranışsal değişkenlerin ölçümünde oldukça yüksektir. Ölçme araçlarında sağlanan duyarlık ilerledikçe, ölçme hatası azalır, ne ki, hiçbir zaman tümüyle ortadan kalkmaz. Hatasız ölçme yoktur (Yıldırım, 1999: 97).

### 2.3.2.1. Hata Kavramı

Güvenirlilik kavramı hata kavramı ile yakından ilgilidir. Bir özelliğin değişik zamanlarda aynı araçla ölçülmesi durumunda her zaman aynı ölçme sonuçlarının elde edilmesi, özellikle sosyal bilimlerde, hemen hemen imkansızdır (Demirel, 2002: 212). Ölçme sonuçlarına karışan hatalar, ölçmeciden, ölçme aracı ve ölçme yönteminden, ölçmenin yapıldığı ortamdan, ölçülen bireylerin sözü edilen bu etkenlerle etkileşiminden ileri gelebilir (Tekin, 2007: 55).

Ölçmelere karışan hatalar, sabit, sistematik (sistemli) ve rasgele (tesadüfi) olmak üzere üçe ayrılmaktadır.

#### 2.3.2.1.1. Sabit Hata

Her bir ölçme için miktarı değişmeyen hatalara sabit hatalar denir. Örneğin, bir öğretmenin sınıftaki bütün öğrencilerin testten elde ettikleri puanlara fazladan 5 puan eklemesi veya eksiltmesi gibi hatalar sabit hatalardır. Sabit hatalar, bireysel ölçümleri ve o ölçümlerin ortalamasını gerçekte olduğundan büyük ya da küçük gösterebilir, fakat ölçümlerin dağılım ölçülerini (örneğin standart kaymayı) değiştirici yönde bir etkiye sahip değildir. Sabit hataların miktarı ve kaynağı bellidir.

#### 2.3.2.1.2. Sistematik Hata

Ölçmeyi yapan kişiye, ölçülen özelliğe ve ölçme koşullarına bağlı olarak miktarı değişen ve tüm ölçmelere aynı oranda etki etmeyen hatalara sistematik hata denir. Sistematik hataların da miktarı, yönü ve kaynağı bellidir. Her bir kilogramda 50 gram eksik tartan bir baskül düşünelim. Bu baskül ile tarttığımız bir kilogramlık ağırlığa 50g, iki kilogramlık ağırlığa  $2 \times 50 = 100g$  ve üç kilogramlık ağırlığa  $3 \times 50 = 150g$  hata karışacaktır. Bu hata cismin ağırlığına göre sistemli olarak değişecektir. Eğitimdeki uygulamalardan örnek vermek gerekirse, öğretmenin yazının güzelliğinin değerlendirilmediği bir sınavda yazısı güzel olan öğrencilere daha fazla puan vermesi, bazı kağıtlarda ufak tefek işlem hatalarını görmezden gelip sorulara



tam puan verirken, bázılarında ise en ufak bir hata için puan kırması, hakkında olumlu düşünceye sahip olduğu öğrencilerin kağıtlarını daha müsamahakar okuması gibi değişik türden yanlılık içeren hatalar sayılabilir. Bu tür hatalar, ölçümlerin güvenilirliğini etkilemezken, geçerliğini etkilemektedirler. Sistematik hatalar arttıkça ölçme sonuçlarının geçerliği azalır (Demircioğlu, 2007: 61).

#### 2.3.2.1.3. Tesadüfi Hata

Tesadüfi hatalar ise yönü çoğu zaman belli olmakla birlikte miktarı belli olmayan başka deyişle ölçme sonuçlarına hangi oranda karıştıkları belli olmayan hatalardır. Bu hatalar, çoğu kez, bilinmeyen nedenlere bağlıdır. Kaynakları iyi bilinmeyen ve ölçme sonuçlarına gelişigüzel karışan hatalardır. Sınav günü, öğrencinin hastalığı, sınav koşullarının elverişsizliği ya da bütün öğrenciler için eşit olmayışı, şans başarısı, öğretmenlerin cevapları puanlarken ve verdiği puanları toplarken dikkatsiz olması gibi etkenler bu tür hataların ortaya çıkmasına neden olurlar. Elde edilen ölçümlerde bu tür hata ne denli büyükse, o ölçümlerin elde edildiği aracın güvenilirliği de o denli düşük olur. Bir başka deyimle, bir ölçme sonucu, içindeki rasgele hataların azlığı oranında güvenilir olur. Tesadüfi hatalar ölçme sonuçlarının güvenilirliğini etkilerken, geçerliğini etkilemez (Demircioğlu, 2007: 61).

#### 2.3.2.2 Güvenirlik Ölçütleri

Bir başka bakış açısıyla ele alındığında güvenirlik bir ölçme aracının kararlı, tutarlı ve duyarlı ölçme sonuçları verebilme düzeyidir (Bahar ve diğerleri, 2006:2). Ölçme aracının duyarlı, tutarlı ve kararlı sonuçlar vermesi güvenirliğin bir göstergesidir (Demircioğlu, 2007: 60).

##### 2.3.2.2.1. Kararlılık

Kararlılık, ölçülen özelliğin aynı araçla değişik zamanlarda birden fazla ölçülmesi durumunda farklı değerler alıp almadığı ile ilgilidir. Eğer ölçme sonuçları

bir ölçmeden diğerine değişiyorsa ölçme sonuçlarının kararlı olmadığı yani güvenilir olmadığı söylenebilir (Demirel, 2002: 212). Bir özelliğin, aynı koşullarda ve aynı araçla birden fazla ölçülmesi sonucu elde edilen ölçme sonuçlarının birbirine benzer olması, ölçme sonuçlarının kararlılığının bir göstergesidir (Demircioğlu, 2007: 60). Bir ölçme aracının kararlılık anlamındaki güvenilirliğe sahip olup olmadığını belirlemek amacıyla "test-tekrar test" güvenilirlik belirleme yönteminden yararlanılmaktadır (Bahar ve diğerleri, 2006: 14).

#### 2.3.2.2.2. Tutarlılık

Tutarlılık, ölçme aracında yer alan her bir maddenin, ölçme aracının bütünüyle ölçülmek istenen özelliği ölçebilmesiyle ilgilidir. Örneğin, ölçme aracının bütünü öğrencilerin matematik dersindeki başarılarını ölçmek amacıyla hazırlanmışsa, araçtaki her bir sorunun birbiriyle tutarlı olarak, öğrencilerin matematik başarısını ölçebilecek nitelikte hazırlanmış olması beklenir. Birbirleriyle tutarlı olarak aynı özelliği ölçen maddelerden oluşan bir ölçme aracı böyle bir yapıya sahip olmayan ölçme aracına göre daha güvenilirdir. Ölçme araçlarının tutarlılık anlamındaki güvenilirliğe sahip olup olmadığını belirlemek amacıyla testi yarılama yöntemi, KR-20, KR-21, Cronbach alfa gibi bir takım iç tutarlılık güvenilirlik belirleme yöntemlerinden yararlanılmaktadır. Bu güvenilirlik belirleme yöntemlerinden ilk üçü daha çok 1 ve 0 şeklinde puanlamaya elverişli olan başarı testleri, genel yetenek testleri gibi ölçme araçlarının güvenilirlik düzeylerini belirlemek amacıyla kullanılırken, dördüncüsü daha çok likert tipi dereceleme ölçeklerinin güvenilirlik düzeyini belirlemede kullanılmaktadır (Bahar ve diğerleri, 2006: 14-15).

#### 2.3.2.2.2. Duyarlılık

Duyarlılık ise ölçme aracının birimi ile ilgilidir. Birim küçüldükçe duyarlılık artar. Örneğin, gram cinsinde ölçme sonuçları veren bir ölçme aracı kilogram cinsinden ölçme sonuçları veren bir araca göre; milimetre cinsinden ölçme sonuçları veren bir ölçme aracı santimetre cinsinden ölçme sonuçları veren bir araca

göre daha hassas, daha duyarlı, bir başka deyişle daha güvenilirdir. Eğitimde kullanılan ölçme araçlarının duyarlılığı şu örnekle açıklanabilir. Toplamda 100 kritik kazanıma sahip olan bir dersin final sınavı için hazırlanan ve her biri bir kritik kazanımı ölçen 100 çoktan seçmeli sorudan oluşan bir test ile her biri ancak 4-5 kritik kazanımı ölçen 5 yazılı yoklama (essey) sorusundan oluşan bir test karşılaştırıldığında, birinci testin daha duyarlı ölçme sonuçları vermesi beklenir. Birincisinde bireyler arası farklılıkları görme imkânı, ikincisine oranla daha fazladır. Dolayısıyla, birinci tipteki ölçme araçları daha güvenilirlerdir (Bahar ve diğerleri, 2006: 15).

### 2.3.2.3 Güvenirlik Belirleme Yöntemleri

Güvenirlik, güvenilirlik katsayısı adı verilen bir katsayı ile ifade edilir ve korelasyona dayalı olarak hesaplanır. Korelasyon katsayısı -1 ile +1 arasında değişen değerler almakla birlikte güvenilirlik katsayısı hemen her zaman sıfır (0) ile bir (+1) arasında değişen değerler almaktadır. Bir ölçme aracı ya da ölçme sonuçları bu katsayının +1'e yakınlığı oranında tesadüfi hatalardan arınık yani güvenilir olarak kabul edilir. Bir ölçme aracının ya da ölçme sonuçlarının güvenilirliğini belirlemede çeşitli yöntemlerden yararlanılır (Demirel, 2002: 212).

Test-tekrar test yöntemi: Test-tekrar test yönteminde, aynı ölçme aracı, değişik iki zamanda, aynı gruba uygulanarak bu iki uygulamadan elde edilen puanlar arasındaki korelasyon katsayısı bulunur. Bu katsayının elde edilmesinde Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon tekniğinden yararlanılır. Elde edilen korelasyon katsayısı kararlılık anlamındaki güvenilirlik katsayısı olarak kullanılır. Ancak, iki uygulama arasındaki zaman aralığı yeni öğrenmelerin oluşmasına, unutmalara, ölçülen özelliğin olumlu ya da olumsuz anlamda değişmesine imkan verecek kadar uzun olduğunda iki uygulamadan elde edilen puanların farklılaşması söz konusu olur. Bu durum ölçme aracının ya da ölçme sonuçlarının güvenilirliğinin azalmasına neden olur. Bu durum test- tekrar test yönteminin önemli bir sınırlılığıdır. Bu yöntem daha çok ölçülen özelliğin uzun süreli değişim göstermediği durumlarda işe koşulmalıdır (Demirel, 2002: 212-213).

Paralel testler yöntemi ile güvenilirlik tahmini için, bir testin en az iki eşdeğer formunun geliştirmiş olması gerekir. Paralel iki testin eşdeğer olabilmesi için, her iki test, içindeki maddelerin sayısı, niteliği ve ölçtükleri davranışlar bakımından birbirine denk olmalıdır. paralel testlerin her ikisi de aynı öğrenci grubuna uygulanır ve öğrencilerin iki ayrı formdan almış oldukları puanlar arasındaki korelasyon hesaplanır. Paralel testlerin için hesaplanan güvenilirlik katsayısı testlerin eşdeğerlilik katsayısını verir.

Testi yarılama (eşdeğer iki yarı) yönteminde, bir gruba bir kez uygulanmış olan bir testin, iki eşit yarıya bölünmesi ve öğrencilerin birinci ve ikinci yarıdan elde ettikleri puanlar arasındaki Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon katsayısının hesaplanması gerekmektedir. Bu yolla hesaplanan katsayı testin bir yarısına ilişkin güvenilirliği vermektedir. Bu yüzden testin bütününe ilişkin güvenilirliği bulmak için Spearman Brown düzeltme formülü kullanılır. Testin iki eşit yarıya bölünmesinde çeşitli yollar kulis 1., 3., 5. vb. tek sayılı sıralarda yer alan maddelere verilen c, 2., 4., 6. gibi çift sayılı sıralarda yer alan maddelere verilen d olarak düşünülebilir. Bu yöntem kullanılarak elde edilen tutarlığının bir ölçüsü olarak yorumlanabilir (Demirel, 2002: 213-214).

İçindeki her bir maddenin güçlük derecesi, yani her bir maddeye doğru cevap veren öğrencilerin oranı (p) hesaplanan bir testin güvenilirliği için, durumuna göre KR-20 veya KR-21 formüllerinin birisi kullanılabilir. Bu yöntem testteki her bir maddenin aynı değişkeni (örneğin; dil yeteneğini) ölçtüğü, testin ölçtüğü değişkenini homojen olduğu sayıtlısına dayanır. KR-20 sadece doğru cevaplandırılan maddelere bir puan vererek, yanlış cevaplandırılan ve boş bırakılan maddelere ise hiç puan vermeksizin puanlanan testlere uygulanabilir.

Puanlayıcılar arası uyum güvenilirliği yöntemi, yazılı yoklama, sözlü yoklama gibi ölçme uygulamalarından elde edilen sonuçların güvenilir olup olmadığını belirleme bakımından oldukça önemlidir. Örneğin, bir öğrencinin bir yazılı yoklama sorusuna verdiği cevaba aynı alanda uzmanlaşmış iki öğretmen tarafından çok farklı puanların verildiği, ya da aynı öğretmenin aynı cevaba farklı zamanlarda farklı puanlar verdiği sıkça karşılaşılan bir durumdur. Dolayısıyla ölçme sonuçlarından hangisine dayalı olarak birey hakkında karar verileceğini kestirmek güçtür.

Puanlayıcılar arasında uyumun olup olmadığının test edilmesi bu bakımdan önemlidir (Bahar ve diğerleri, 2006: 15).

Güvenirlilik belirleme yöntemleri, öğretmen yapımı testlerden ziyade daha çok standart testlerin güvenirlilik düzeylerini belirlemede kullanılmaktadır. Dolayısıyla öğretmenler, sınıf içi uygulamalarda kullanmak üzere geliştirdikleri ölçme araçlarını daha güvenilir kılmak için, bir başka deyişle ölçme araçlarının öğrencinin gerçek yeterlik, bilgi ve beceri düzeyini gösterebilecek nitelikte olabilmesi için, hataların oluşumunu engellemeye çalışmalı ve mümkün olduğunca ölçme araçlarının duyarlılığını artırmaya özen göstermelidir.

#### 2.3.2.4 Güvenirliği Etkileyen Faktörler

Güvenirlilik, bir testin kendiliğinden sahip olduğu bir nitelik değildir. O, ancak bir testin bir gruba uygulanmasıyla sahip olduğu bir niteliktir. Öte yandan, bir testin güvenirliliğinin ölçüsü olarak hesaplanan güvenirlilik katsayısı, aslında bir hatasızlık ölçüsüdür. Bunlara dayanılarak denilebilir ki, bir testten elde edilen puanların güvenirliliğine birçok etken etki eder. Bu etkenler, testin uzunluğu, testi alan öğrenci, testin uygulanma koşulları ile uygulandığı grup ve testin puanlanmasıyla ilgili olabilir (Tekin, 2007: 67).

Güvenirliği etkileyen faktörlerin ilki test maddelerinin kalitesidir. Eğer bir testin maddeleri çok kolay, çok zor, kötü yazılmış, tuzaklı veya çift anlamlı ise güvenirlilik ortadan kalkar. Güvenirliğin düşük olmasının pek çok nedeni olmasına karşın bir testteki maddelerin kalitesi testi hazırlayanın dikkatini çekeceği veya ilgileneceği ilk konu olmalıdır. Sorular ne kadar kötü olursa bir öğrencinin puanını şans faktörlerinin veya test cevaplama becerilerinin sonucu olması olasılığı o kadar yüksektir.

Güvenirliği etkileyen faktörlerin ikincisi test maddelerinin uzunluğudur. Genellikle maddelerin hepsinin kaliteli olduğu varsayıldığında, bir testteki maddeler ne kadar fazlaysa test o kadar güvenirliliği, iyi hazırlanmış maddeleri olan daha kısa bir testten daha yüksek olamayacaktır.

Güvenirliği etkileyen faktörlerin bir diğeri puanlayıcı güvenirliliğidir. Güvenirliğin testin puanlamasından etkilediği dereceye puanlayıcının güvenirliliği

denir. Çeşitli puanlayıcılar kullanıldığında puanlayıcı güvenilirliği karşılıklı ilişkiler yoluyla belirlenir. Sadece tek bir puanlayıcı kullanılırsa, ölçme hatasının nedenlerinin neler olduğu kolayca belirlenemez. Bununla beraber kolayca değerlendirilmemesi mevcut olmadığı anlamına gelmez.

Güvenirliği etkileyebilecek bir başka faktörü, güvenilirliğin hesaplandığı bir testi alan gruptaki deneklerin sayısı oluşturur. Örneklem ne kadar büyük olursa korelasyon katsayısı daha sabit olacaktır. Daha küçük örneklem ya çok yüksek ya da çok düşük katsayılara yenilecektir. Bu nedenden dolayı küçük örnekleme bağlı katsayılara çok fazla güvenmemek iyi olur.

Uygulanan testin fiziki koşulları da güvenilirlik katsayısının büyüklüğünü etkileyebilir. Isıtma, aydınlatma ve oturma yerlerinin kötü olmasının öğrenci performansı üzerinde ayırıcı bir etkisi olabilir bu koşullardan bazı öğrenciler daha fazla etkilenebilir.

### **2.3.3. KULLANIŞLILIK**

Bir ölçme aracının sahip olması istenilen üçüncü nitelik, kullanılabilirlik. Bir testin kullanılabilirliği, onun geliştirilmesi, çoğaltılması, uygulanması ve puanlanmasının kolay ve ekonomik olması demektir (Tekin, 2007: 77).

Kullanılabilirlik, bir testin kullanılmasındaki kolaylıktır. Kullanılabilir bir test kolay kullanılabilir; böyle bir testin kullanılması, emek, para, zaman vb. yönünden ekonomik sayılabilecek sınırlar içindedir. Kullanılması zor olan, ileri derecede uzmanlık gerektiren, emek, para, zaman vb. yönünden ağır sayılabilecek gerekleri olan bir test kullanılabilir değildir. Kısacası, elde edilecek sonuç için ödenebilecek bir pihada olan test kullanılabilir bir testtir. Bir testin kullanılabilirliği, güvenilirliği ve geçerliğinden sonra düşünülmesi gereken bir özelliktir. Amaç için yeterli sayılabilecek güvenilirlik ve geçerlikte olan testler arasından en kullanılabilir olanını seçmek gerekir. Yoksa, bazı özel haller dışında, kullanılabilirlik için güvenilirliği ve geçerliği düşük bir test seçme sağlıklı bir yol olmaz (Özçelik, 1997: 117).

## 2.4. ORTAÖĞRETİME GEÇİŞ SİSTEMİ

MEB (2008) Ortaöğretim Kurumlarına Geçiş Sistemi Seviye Belirleme Kılavuzunda Ortaöğretim Kurumlarına Geçiş Sistemi; merkezî sistemle öğrenci alan ortaöğretim kurumlarına geçişte öğrencinin 6, 7 ve 8'inci sınıflarda ders kesiminden sonra gireceği seviye belirleme sınav puanı, yıl sonu başarı puanı ile davranış puanlarının belirlenen oranda toplamı ile elde edilen sınıf puanlarının, belirlenen oranda toplamından elde edilen ortaöğretime yerleştirme puanını esas alınarak merkezî yerleştirmenin yapılacağı yeni bir sistemdir diye tanımlanmaktadır. Aynı kılavuzda burada ki kavramların tanımları da şu şekilde yapılmıştır:

Seviye Belirleme Sınavı (SBS); ilköğretimin 6, 7 ve 8'inci sınıflarında; görsel sanatlar, teknoloji ve tasarım, müzik, beden eğitimi, rehberlik/sosyal etkinlikler dersleri dışındaki zorunlu derslerin öğretim programlarından ders yılı sonunda yapılan merkezî sistem sınavlarıdır. Yılsonu Başarı Puanı (YBP), öğrencinin derslerden aldığı yılsonu puanları, o derslere ait haftalık ders saati ile çarpılarak ağırlıklı yılsonu puanları hesaplanacak. Bu puanların toplamının, o derslere ait haftalık ders saati toplamına bölünmesiyle yıl sonu başarı puanı hesaplanacaktır. Davranış puanı (DP); öğrencinin okul içindeki okul kültürüne uyum, öz bakım, kendini tanıma, iletişim ve sosyal etkileşim, ortak değerlere uyma, çözüm odaklı olma, sosyal faaliyetlere katılım, takım çalışması ve sorumluluk, verimli çalışma, çevre duyarlılığı ölçütlerinin notla değerlendirilmesi sonucunda elde edilen davranış notunun 100'lük puana çevrilmesiyle bulunan puandır. Sınıf puanı (SP); o yılın Seviye Belirleme Sınavı puanının % 70'i, yıl sonu başarı puanın % 25'i ve davranış puanının % 5'i esas alınarak elde edilen puandır. Ortaöğretime yerleştirme puanı; 6'ncı sınıfın sınıf puanının (SP6) % 25'i, 7'nci sınıfın sınıf puanının (SP7) % 35'i ve 8'inci sınıfın sınıf puanının (SP8) % 40'ı toplanarak elde edilen puandır (MEB 2008).

## **BÖLÜM 3**

### **ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ**

Bu bölümde, araştırmanın modeli, araştırmanın evreni, araştırmanın örnekleme, veri toplama aracı bölümlerine yer verilmiştir.

#### **3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ**

Bu araştırmada betimsel tarama modeli ve döküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır.

Tarama modelleri, geçmişte ya da varolan bir durumu varolduğu şekilde betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları herhangi bir şekilde değiştirme etkileme çabası gösterilmez (Karasar, 2007: 77).

Bu modele uygun olarak Niğde şehir merkezinde yer alan 23 ilköğretim okulunun 2007-2008 eğitim-öğretim yılında yapılan Sosyal Bilgiler 6. ve 7. sınıf yazılı sınav soruları ile 2008 SBS Sosyal Bilgiler 6. ve 7. sınıf sorularının Sosyal Bilgiler programına uygunluğu araştırılmıştır.



### **3.2. ARAŞTIRMANIN EVRENİ VE ÖRNEKLEMİ**

Araştırmanın hedef evrenini 2007-2008 eğitim-öğretim yılı ilköğretim 6. ve 7. sınıf Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin hazırladığı yazılı sınav soruları oluşturmaktadır. Araştırmanın ulaşılabilir evreni ise, Niğde ili merkez ilçede yer alan ilköğretim okulları 6. ve 7. sınıf Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin hazırladığı yazılı sınav soruları oluşturmaktadır.

Araştırmanın örneklemini ise Niğde ili merkez ilçede yer alan 25 ilköğretim okulunda görev yapan II. kademe Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin 2007-2008 eğitim-öğretim yılında yaptıkları 6. ve 7. sınıf Sosyal Bilgiler dersi yazılı sınav soruları oluşturmaktadır. Bu örneklemden ulaşılabilen 23 ilköğretim okulu Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin sınav soruları araştırma kapsamında değerlendirilmiştir.

### **3.3. VERİLERİ TOPLAMA ARACI**

Niğde İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınan izinle örnekleme alınan ilköğretim okullarının arşivlerinde yer alan yazılı sınav kağıtları incelenerek 2007-2008 eğitim-öğretim yılında uygulanan ilköğretim 6. ve 7. sınıf Sosyal Bilgiler dersi yazılı sınav sorularlarından birer örnek alınmıştır.

### **3.4. VERİLERİN ANALİZİ**

Araştırma kapsamında toplanan Sosyal Bilgiler yazılı soruları her okul için 1'den 23'e kadar numara ile kodlandıktan sonra her sınav ayrıca yapıldığı dönem ve yazılı sayısına göre numaralandırılmıştır. Bu kodlamada sırasıyla okul numarası, sınavın yapıldığı sınıf, yapıldığı dönem ve kaçınca sınav olduğu belirtilmiştir. 12/6.2.2 kodu 12. okul 6.sınıf 2. dönem 2. yazılı sınav sorularını ifade etmektedir. Sorular önce ilgili olduğu ünite sonrada o ünitenin hangi kazanımı ile ilgili olduğuna göre sınıflandırılmıştır. Verilerin analizinde Microsoft Excel 2003 programı kullanılmıştır.

Araştırma kapsamında değerlendirilecek olan 2008 SBS soruları incelenerek soruların hangi ünite ile ilgili olduğu belirlendikten sonra ünite içerisinde hangi kazanımlarla ilgili olduğu belirlenmiş ve Microsoft Excel 2003 programı kullanılarak yüzde değerleri bulunmuştur.

Araştırma sonucunda elde edilen veri ve bilgiler, amaçlarımız doğrultusunda SPSS 15.0 (Statistical Package for the Social Sciences) programı yardımıyla değerlendirilmiştir. Araştırmada 7 ünite, 23 okul değerlendirildiğinden dolayı parametrik olmayan korelasyon (ilişki) analizi yöntemi Spearman Rho korelasyon analizinden yararlanılmıştır. Elde edilen sonuçlar, tablolaştırılarak bulgular bölümünde yorumlanmıştır. Araştırmada tüm bulgular  $p = 0,05$  ve  $p = 0,01$  anlamlılık düzeyinde ve çift yönlü olarak sınanmıştır.

İki değişken arasındaki ilişkiyi incelemek için Pearson korelasyon analizi kullanılır, ancak gözlem sayısının düşük olduğu (özellikle 30'dan küçük) olduğu durumlarda normal dağılım sağlanamadığından dolayı Pearson korelasyon analizi yerine, parametrik olmayan alternatifi olan Spearman korelasyon analizi kullanılmıştır.

Bilindiği gibi aralıklı ve orantılı ölçekle elde edilmiş ve aralarında doğrusal bağımlılık varsayımı geçerli olan  $n$  birimden elde edilen  $X$  ve  $Y$  değişkenleri arasındaki ilişkinin düzeyi, yönü ve önemi Pearson Korelasyon analizi ile belirlenmekte idi. Ancak yaklaşık aralıklı, aralıklı ve skor değerler söz konusu olduğunda ve verilerin heterojen bir yapıda olduğu durumlarda Pearson korelasyon katsayısı hesaplanamaz. Bu durumda değişkenler arasındaki ilişki (birliktelik) Spearman korelasyon katsayısı ile hesaplanır. Spearman korelasyon katsayısı, değerlerin sıralama (rank) puanları kullanılarak hesaplanır. (Özdamar, 2004: 521-522).

Prensip olarak Spearman'ın sıralama korelasyon katsayısı  $\phi$ , Pearson çarpım-moment korelasyon katsayısının özel bir halidir. Dağılım normal olmadığında iki sürekli değişken arasındaki ilişkinin belirlenmesinde kullanılır. " $\rho$  (rho)" ile gösterilir.  $\phi$  değerinin hesaplanması için iki değişken ( $X$  ve  $Y$ ) içinde örneklem verilerinin sıralama düzeninde olmaları gereklidir. Genel olarak, örneklem verileri için bu koşul uygun değildir ve veriler sıralama düzeni halinde olmadan oransal

ölçekli veya aralıksal ölçekli veya sırasal ölçekli olarak bulunur ve bu halde bir dönüşümle sıralama düzeni haline sokulurlar.

$$\phi = 1 - \frac{\sum 6\sqrt{D^2}}{N(N^2 - 1)}$$

Burada D sıra farkını, N ise toplam veri sayısını göstermektedir.

Korelasyon katsayısı iki değişken arasındaki ilişkiyi verir. -1 ile +1 arasında değer alır. 0'a ne kadar yakınsa ilişki o kadar azdır. 1'e ne kadar yakınsa ilişki o kadar yüksektir. - değer almışsa ilişki ters yönlüdür.

Anlamlılık değeri; korelasyon katsayısının anlamlı olup olmadığını ifade eder.

$$t = \frac{q\sqrt{N-2}}{\sqrt{1-q^2}}$$

Burada q,  $\phi$  (rho)'yu, N ise toplam veri sayısını ifade etmektedir.

Anlamlılık değeri 0,05'in altında ise ilişki anlamlıdır. 0,05'in üstünde ise ilişki anlamsızdır. Yani korelasyon katsayısı 0,40; anlamlılık değeri 0,158 ise %40 düzeyinde bir ilişki vardır ama ilişki anlamsızdır (Özdamar, 2004: 521-522).

## **BÖLÜM 4**

### **BULGULAR VE YORUMLAR**

Bu bölümde, soruların analizi, araştırmanın problem cümlesi ve alt problemlerine göre tablo ve grafikler halinde verilerek yorumlanmıştır.

#### **4.1. PROBLEM CÜMLESİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM**

Araştırmanın problem cümlesi “ Sosyal Bilgiler öğretmenlerin yazılı sınav soruları ile Seviye Belirleme Sınavı soruları Sosyal Bilgiler programına uygunluk derecesi nasıldır?” şeklinde ifade edilmişti.

Probleme dayanak teşkil eden MEB ilköğretim Sosyal Bilgiler (6 ve 7. sınıflar) dersi öğretim programı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının 30.06.2005 tarih ve 188 no’lu kararı gereği Ağustos 2005 tarih ve 2575 sayılı Tebliğler Dergisinde yayınlanarak yürürlüğe girmiştir. Sonra çeşitli zamanlarda programda değişiklikler yapılmıştır. Son olarak 22.09.2007 tarih ve 2600 sayılı tebliğler dergisinde yapılan değişikliklerle program son halini almıştır. MEB’in 2005 yılında önce pilot okullarda uygulayarak 2006-2007 eğitim öğretim yılından itibaren 6. sınıflardan başlayarak uygulamaya koyduğu ilköğretim Sosyal Bilgiler (6 ve 7. sınıflar) dersi öğretim programında yer alan öğrenme alanları, üniteler, kazanım sayıları ve önerilen süreler aşağıda Tablo 5 ve 6’da verilmiştir. Bu tablolar incelendiğinde 6. sınıflarda 7 ve 7. sınıflarda 7 tane olmak üzere toplam 14 üniteden oluşmaktadır. Her bir ünite için kazanım sayıları belirlenmiş ve bu kazanımların

özelliklerine göre de üniteler için işleniş süreleri belirlenmiştir. Ünitelerin işleniş süreleri toplam işleniş süresi içindeki paylarına göre de oranlanarak her bir ünite için % olarak ünite işleniş süresi oranı belirlenmiştir.

**Tablo 5: İlköğretim 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Üniteler ve Oranları**

ÖĞRENME ALANI	ÜNİTELER	KAZANIM SAYILARI	ORANI (%)	SÜRE/DERS SAATİ
1. BİREY VE TOPLUM	SOSYAL BİLGİLER ÖĞRENİYORUM	6	11	12
2. İNSANLAR, YERLER VE ÇEVRELER	YERYÜZÜNDE YAŞAM	7	14	15
3. KÜLTÜR VE MİRAS	İPEK YOLU'NDA TÜRKLER	9	23	24
4. ÜRETİM, DAĞITIM VE TÜKETİM	ÜLKEMİZİN KAYNAKLARI	6	17	18
5. KÜRESEL BAĞLANTILAR	ÜLKEMİZ VE DÜNYA	5	11	12
6. GÜÇ, YÖNETİM VE TOPLUM	DEMOKRASİNİN SERÜVENİ	5	14	15
7. BİLİM, TEKNOLOJİ VE TOPLUM	ELEKTRONİK YÜZYIL	5	10	12
	Genel Toplam	43	100	108

**Tablo 6: İlköğretim 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Üniteler ve Oranları**

ÖĞRENME ALANI	ÜNİTELER	KAZANIM SAYILARI	ORANI (%)	SÜRE/DERS SAATİ
1. BİREY VE TOPLUM	İLETİŞİM VE İNSAN İLİŞKİLERİ	6	11	12
2. İNSANLAR, YERLER VE ÇEVRELER	ÜLKEMİZDE NÜFUS	5	11	12
3. KÜLTÜR VE MİRAS	TÜRK TARİHİNDE YOLCULUK	8	25	27
4. BİLİM, TEKNOLOJİ VE TOPLUM	ZAMAN İÇİNDE BİLİM	5	11	12
5. ÜRETİM, DAĞITIM VE TÜKETİM	EKONOMİ VE SOSYAL HAYAT	6	17	18
6. GÜÇ, YÖNETİM VE TOPLUM	YAŞAYAN DEMOKRASİ	5	11	12
7. KÜRESEL BAĞLANTILAR	ÜLKELER ARASI KÖPRÜLER	4	14	15
	Genel Toplam	39	100	108

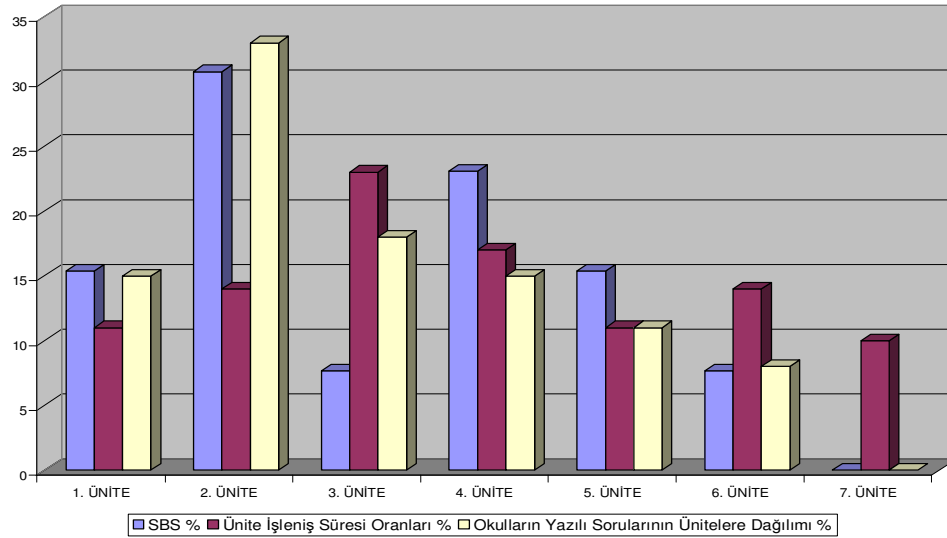
Tablo 5 ve 6 'da verilen ünitelerin işleniş süreleri oranları ilköğretim 6. ve 7. sınıf Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin yazılı sınav ve MEB 6. ve 7. sınıf Seviye

Belirleme Sınavı sorularının ünitelere dağılım oranları ile karşılaştırılarak aşağıda tablo ve grafiklerde gösterilmiştir. 6. sınıflara ait veriler Tablo 7 ve Grafik 1’de, 7. sınıflara ait veriler Tablo 8 ve Grafik 2’de gösterilmiştir.

**Tablo 7: 6. Sınıf SBS ve Yazılı Sınav Soruları Oranları İle Ünitelerin İşleniş Süresi Oranlarının Karşılaştırılması**

S. NO	ÜNİTELER	SBS %	PROGRAM %	YAZILI %
1	SOSYAL BİLGİLER ÖĞRENİYORUM	15	11	15
2	YERYÜZÜNDE YAŞAM	31	14	33
3	İPEK YOLUNDA TÜRKLER	8	23	18
4	ÜLKEMİZİN KAYNAKLARI	23	17	15
5	ÜLKEMİZ VE DÜNYA	15	11	11
6	DEMOKRASİNİN SERÜVENİ	8	14	8
7	ELEKTRONİK YÜZYIL	0	10	0
TOPLAM		100	100	100

**Grafik 1: 6. Sınıf SBS ve Yazılı Sınav Soruları Oranları İle Ünitelerin İşleniş Süresi Oranları Dağılımına İlişkin Karşılaştırma Grafiği**



Tablo 7 ve Grafik 1 incelendiğinde ünitelerin işleniş süresi oranları ile Seviye Belirleme Sınavı soruları ve öğretmenlerin yazılı sınav soruları arasında bir uyumsuzluk görülmektedir.

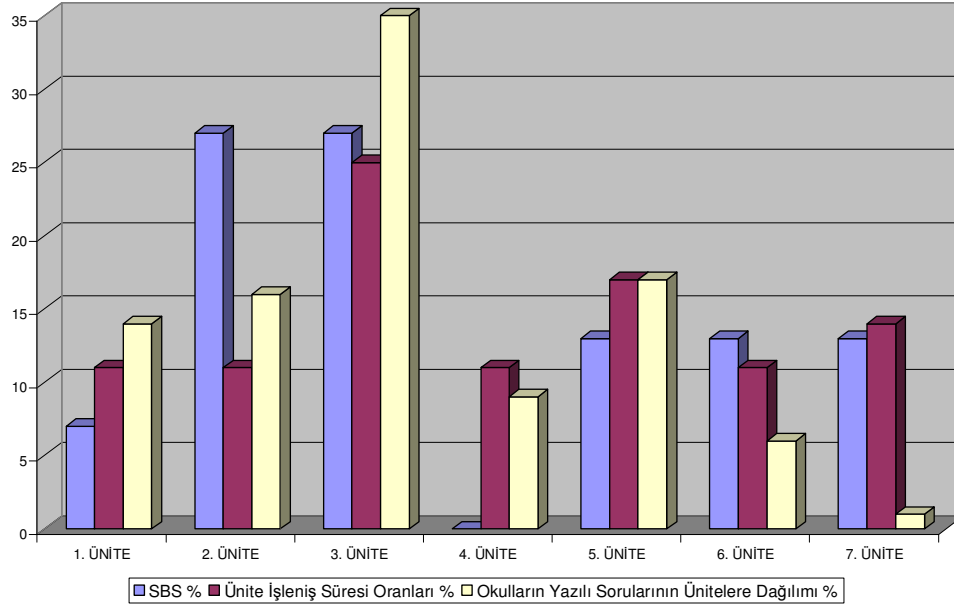
Tablo 7’de de görüldüğü gibi 6. sınıf Sosyal Bilgiler programı içerisinde işleniş süresi oranı en fazla olan ünite üçüncü ünite (%23) iken SBS de bu oran %8, yazılı sınav sorularında ise %18’dir. SBS (%31) ve yazılı sorularında (%33) ise en çok ikinci üniteden sorunun sorulduğu dikkat çekmektedir. Programda ikinci ünitenin oranı ise %14’tür. Programda ünite ağırlığı toplam %40 ile 3. ve 4. ünite iken SBS de 2 ve 4. üniteler toplamı %54, yazılı sınav sorularında ise 2 ve 3. üniteler toplamı %51’dir. Programda tüm ünitelere dengeli bir dağılım söz konusu iken (%10 ile %23 arasında) SBS de (%0 ile %31 arasında) ve yazılı sınav sorularında (%0 ile %33 arasında) dengesiz bir dağılım söz konusudur.

Tablo 7 ve Grafik 1’e bakıldığında programda %10 işleniş süresi oranı belirlenen 7. üniteden SBS ve yazılı sınavlarda hiç soru sorulmamış olması dikkat çekicidir.

**Tablo 8: 7. Sınıf SBS ve Yazılı Sınav Soruları Oranları İle Ünitelerin İşleniş Süresi Oranlarının Karşılaştırılması**

S. NO	ÜNİTELER	SBS %	PROGRAM %	YAZILI %
1	İLETİŞİM VE İNSAN İLİŞKİLERİ	7	11	14
2	ÜLKEMİZDE NÜFUS	27	11	16
3	TÜRK TARİHİNDE YOLCULUK	27	25	35
4	ZAMAN İÇİNDE BİLİM	0	11	9
5	EKONOMİ VE SOSYAL HAYAT	13	17	17
6	YAŞAYAN DEMOKRASİ	13	11	6
7	ÜLKELER ARASI KÖPRÜLER	13	14	1
<b>TOPLAM</b>		<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

**Grafik 2: 7. Sınıf SBS ve Yazılı Sınav Soruları Oranları İle Ünitelerin İşleniş Süresi Oranları Dağılımına İlişkin Karşılaştırma Grafiği**



Tablo 8 ve Grafik 2 incelendiğinde 7. sınıf Sosyal Bilgiler programı içerisinde işleniş süresi oranı en fazla olan ünite üçüncü ünedir.(%25). SBS (%27) ve yazılı soruları (%35) incelendiğinde de en çok üçüncü üniteden sorunun sorulduğu görülmektedir.

Tablo 8’de görüldüğü gibi programda ünite ağırlığı toplam %56 ile 3, 5 ve 7. üniteler iken SBS’de 2 ve 3. üniteler toplamı %54, yazılı sınav sorularında ise 3 ve 5. üniteler toplamı %52’dir. Programda tüm ünitelere dengeli bir dağılım söz konusu iken (%11 ile %25 arasında) SBS’de (%0 ile %27 arasında) ve yazılı sınav sorularında (%1 ile %35 arasında) dengesiz bir dağılım söz konusudur. Programda işleniş süresi oranı %14 olarak belirlenen 7. üniteden yazılı sınavlarda çok az (%1) soru sorulmuş olması ile ayrıca programda işleniş süresi oranı %11 olarak belirlenen 4. üniteden SBS de hiç soru sorulmadığı görülmektedir.

Tablo 7 ve 8 ile Grafik 1 ve 2 incelendiğinde ünitelerin işleniş süresi oranları ile Seviye Belirleme Sınavı soruları ve öğretmenlerin yazılı sınav soruları arasında bir uyumsuzluk olduğu gözlemlenmektedir. Bu da sorular hazırlanırken programın dikkate alınmadığının bir göstergesidir.



## **4.2. ALT PROBLEM CÜMLELERİNE İLİŞKİN BULGU VE YORUMLAR**

Sosyal Bilgiler öğretmenlerin yazılı sınav soruları ile Seviye Belirleme Sınavı soruları Sosyal Bilgiler programına uygun mu? problemine ilişkin 7 alt probleme ait bulgu ve yorumlar aşağıda başlıklar altında verilecektir.

### **4.2.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum**

Araştırmanın birinci alt problemi “Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin yazılı sınav sorularının ünitelere göre dağılımı nasıldır?” şeklinde ifade edilmişti. Bu alt probleme ilişkin bulgular Tablo 9 ve 10’da verilmiştir.

**Tablo 9: İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi 6. Sınıf Yazılı Sınav Sorularının Ünitelere Dağılımı**

Okul Adı	1. ÜNİTE		2. ÜNİTE		3. ÜNİTE		4. ÜNİTE		5. ÜNİTE		6. ÜNİTE		7. ÜNİTE		TOPLAM	
	SORU SAYISI	%	SORU SAYISI	%	SORU SAYISI	%	SORU SAYISI	%	SORU SAYISI	%	SORU SAYISI	%	SORU SAYISI	%	SORU SAYISI	%
Okul1	12	<b>22</b>	12	<b>22</b>	11	<b>20</b>	6	<b>11</b>	13	<b>24</b>	1	<b>2</b>	0	<b>0</b>	55	<b>100</b>
Okul2	12	<b>15</b>	31	<b>39</b>	14	<b>18</b>	17	<b>22</b>	2	<b>3</b>	3	<b>4</b>	0	<b>0</b>	79	<b>100</b>
Okul3	14	<b>16</b>	34	<b>39</b>	16	<b>18</b>	10	<b>11</b>	4	<b>5</b>	10	<b>11</b>	0	<b>0</b>	88	<b>100</b>
Okul4	12	<b>15</b>	26	<b>33</b>	9	<b>11</b>	17	<b>21</b>	9	<b>11</b>	5	<b>6</b>	2	<b>3</b>	80	<b>100</b>
Okul5	22	<b>28</b>	17	<b>21</b>	22	<b>28</b>	11	<b>14</b>	3	<b>4</b>	3	<b>4</b>	2	<b>3</b>	80	<b>100</b>
Okul6	3	<b>8</b>	7	<b>19</b>	6	<b>16</b>	7	<b>19</b>	4	<b>11</b>	10	<b>27</b>	0	<b>0</b>	37	<b>100</b>
Okul7	5	<b>5</b>	26	<b>27</b>	28	<b>29</b>	20	<b>21</b>	9	<b>9</b>	8	<b>8</b>	0	<b>0</b>	96	<b>100</b>
Okul8	4	<b>6</b>	26	<b>38</b>	7	<b>10</b>	10	<b>15</b>	6	<b>9</b>	15	<b>22</b>	0	<b>0</b>	68	<b>100</b>
Okul9	19	<b>23</b>	25	<b>30</b>	20	<b>24</b>	8	<b>10</b>	10	<b>12</b>	0	<b>0</b>	0	<b>0</b>	82	<b>100</b>
Okul10	16	<b>10</b>	44	<b>28</b>	39	<b>25</b>	22	<b>14</b>	20	<b>13</b>	14	<b>9</b>	0	<b>0</b>	155	<b>100</b>
Okul11	10	<b>15</b>	26	<b>39</b>	11	<b>16</b>	15	<b>22</b>	1	<b>1</b>	4	<b>6</b>	0	<b>0</b>	67	<b>100</b>
Okul12	17	<b>18</b>	31	<b>32</b>	16	<b>17</b>	25	<b>26</b>	7	<b>7</b>	0	<b>0</b>	0	<b>0</b>	96	<b>100</b>
Okul13	13	<b>13</b>	41	<b>40</b>	11	<b>11</b>	7	<b>7</b>	20	<b>19</b>	11	<b>11</b>	0	<b>0</b>	103	<b>100</b>
Okul14	21	<b>26</b>	12	<b>15</b>	9	<b>11</b>	2	<b>3</b>	22	<b>28</b>	14	<b>18</b>	0	<b>0</b>	80	<b>100</b>
Okul15	12	<b>15</b>	29	<b>36</b>	20	<b>25</b>	10	<b>12</b>	10	<b>12</b>	0	<b>0</b>	0	<b>0</b>	81	<b>100</b>
Okul16	3	<b>5</b>	19	<b>30</b>	21	<b>33</b>	7	<b>11</b>	7	<b>11</b>	7	<b>11</b>	0	<b>0</b>	64	<b>100</b>
Okul17	13	<b>10</b>	51	<b>39</b>	31	<b>23</b>	23	<b>17</b>	6	<b>5</b>	8	<b>6</b>	0	<b>0</b>	132	<b>100</b>
Okul18	43	<b>22</b>	55	<b>28</b>	20	<b>10</b>	40	<b>21</b>	27	<b>14</b>	8	<b>4</b>	0	<b>0</b>	193	<b>100</b>
Okul19	14	<b>12</b>	52	<b>44</b>	16	<b>14</b>	18	<b>15</b>	10	<b>8</b>	8	<b>7</b>	0	<b>0</b>	118	<b>100</b>
Okul20	4	<b>5</b>	22	<b>27</b>	14	<b>17</b>	9	<b>11</b>	14	<b>17</b>	18	<b>22</b>	0	<b>0</b>	81	<b>100</b>
Okul21	19	<b>16</b>	37	<b>32</b>	21	<b>18</b>	28	<b>24</b>	5	<b>4</b>	7	<b>6</b>	0	<b>0</b>	117	<b>100</b>
Okul22	9	<b>16</b>	31	<b>56</b>	12	<b>22</b>	1	<b>2</b>	2	<b>4</b>	0	<b>0</b>	0	<b>0</b>	55	<b>100</b>
Okul23	9	<b>9</b>	43	<b>42</b>	15	<b>15</b>	14	<b>14</b>	11	<b>11</b>	11	<b>11</b>	0	<b>0</b>	103	<b>100</b>
Toplam	306	<b>15</b>	697	<b>33</b>	389	<b>18</b>	327	<b>15</b>	222	<b>11</b>	165	<b>8</b>	4	<b>0</b>	2110	<b>100</b>

Tablo 9'dan üniteler incelendiğinde aşağıdaki bulgulara ulaşılmaktadır:

Birinci ünite program yüzdesi %11 iken 5 okulun soru sayısı %20'nin üzerinde 6 okulun %10'un altındadır. Tüm okullar ortalaması %15'tir.

İkinci ünite program yüzdesi %14 iken tüm okullar bu oranın üstünde soru sormuşlardır. 15 okulun soru sayısı %30'un üzerinde hatta 4 okulun %40'ın üzerindedir. 22. okulda tüm soruların %56'sını bu üniteden sormuştur. Tüm okullar ortalaması %33'tür.

Üçüncü ünite program yüzdesi %23'tür. 6 okulun soru sayısı bu değere yakındır. %30'un üzerinde 1 okul varken 6 okul %15'in altındadır. Tüm okullar ortalaması %18'dir. Üçüncü ünite soru dağılımının programa en yakın olduğu ünitedir.

Dördüncü ünite program yüzdesi %17 iken 7 okulun soru sayısı %20'nin üzerinde 3 okulun %10'un altındadır. Tüm okullar ortalaması %15'tir.

Beşinci ünite program yüzdesi %11 iken 3 okulun soru sayısı %20'nin üzerinde 11 okulun %10'un altındadır. Tüm okullar ortalaması %11'tir.

Altıncı ünite program yüzdesi %14'tür. 4 okulun soru sayısı %14'ün üzerinde 15 okulun %10'un altındadır. Tüm okullar ortalaması %8'dir. 4 okulda bu ünite ile ilgili hiç soru sorulmamıştır. Yedinci üniteden sonra en az soru sorulan ikinci ünitedir.

Yedinci ünite program yüzdesi %10 iken sadece iki okulda bu ünite ile ilgili ikişer tane olmak üzere toplam 4 soru sorulmuş ve bu iki okulunda soru dağılımındaki payı sadece %3 tür. Bu üniteden tüm okullar ortalaması %0'dır.

Tablo 9 incelendiğinde en dikkat çekici noktanın 7. üniteden sadece iki okulun toplam 4 soru sormuş olmasıdır. Program ünite işleniş oranı % 10 olan bu üniteden 2110 sorudan sadece 4 sorunun sorulmuş olması ve 23 okuldan yalnızca iki tanesinin bu ünite ile ilgili soru sormuş olması programın dikkate alınmadığının bir göstergesidir.

**Tablo 10: İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi 7. Sınıf Yazılı Sınav Sorularının Ünitelere Dağılımı**

Okul Adı	1. ÜNİTE		2. ÜNİTE		3. ÜNİTE		4. ÜNİTE		5. ÜNİTE		6. ÜNİTE		7. ÜNİTE		TOPLAM	
	SORU SAYISI	%	SORU SAYISI	%	SORU SAYISI	%	SORU SAYISI	%	SORU SAYISI	%	SORU SAYISI	%	SORU SAYISI	%	SORU SAYISI	%
okul1	7	17	6	14	15	36	0	0	7	17	6	14	1	2	42	100
okul2	11	12	12	13	49	54	5	6	10	11	1	1	2	2	90	100
okul3	30	27	11	10	47	42	1	1	16	14	8	7	0	0	113	100
okul4	16	20	21	26	24	30	5	6	9	11	4	5	1	1	80	100
okul5	18	23	5	6	30	39	7	9	14	18	2	3	1	1	77	100
okul6	2	5	8	22	8	22	3	8	6	16	8	22	2	5	37	100
okul7	5	6	15	18	22	27	16	19	16	19	9	11	0	0	83	100
okul8	13	21	13	21	14	22	8	13	15	24	0	0	0	0	63	100
okul9	6	7	15	18	26	31	5	6	33	39	0	0	0	0	85	100
okul10	16	11	25	17	43	30	13	9	34	23	13	9	1	1	145	100
okul11	11	11	19	19	32	31	14	14	22	22	4	4	0	0	102	100
okul12	18	21	19	22	36	42	5	6	6	7	1	1	0	0	85	100
okul13	10	9	17	16	45	42	16	15	3	3	14	13	1	1	106	100
okul14	28	36	6	8	16	21	7	9	3	4	6	8	12	15	78	100
okul15	9	11	12	15	22	28	10	13	17	21	9	11	1	1	80	100
okul16	3	5	6	9	48	75	0	0	6	9	0	0	1	2	64	100
okul17	36	23	18	11	64	40	14	9	22	14	5	3	0	0	159	100
okul18	20	13	38	25	50	33	14	9	24	16	5	3	2	1	153	100
okul19	11	10	20	18	31	28	14	13	27	25	7	6	0	0	110	100
okul20	2	3	6	8	20	27	12	16	20	27	10	14	4	5	74	100
okul21	25	21	32	26	30	25	3	2	21	17	10	8	0	0	121	100
okul22	1	2	1	2	41	64	8	13	10	16	1	2	2	3	64	100
okul23	7	6	18	16	32	29	17	15	30	27	6	5	0	0	110	100
Toplam	305	14	343	16	745	35	197	9	371	17	129	6	31	1	2121	100

Tablo 10'dan İlköğretim 7. sınıf Sosyal Bilgiler dersi yazılı sınav soruları incelendiğinde aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Birinci ünite program yüzdesi %11 iken 8 okulun soru sayısı %20'nin üzerinde 8 okulun %10'un altındadır. Tüm okullar ortalaması %14'tür.

İkinci ünite program yüzdesi %11 iken 6 okul bu değer altında kalırken diğer 17 okul bu oranın üstünde soru sormuşlardır. 6 okulun soru sayısının %20'nin üzerinde olması da dikkat çekicidir. Tüm okullar ortalaması %16'tür.

Üçüncü ünite program yüzdesi %25'tür. Yalnızca 3 okulun soru sayısı bu oran altında kalmıştır. 19 okulda en çok soru sorulan ünitedir. Bu yönü ile programa uygun olduğu ifade edilebilir. 14 okulun %30'un üzerinde olması, hatta 3 okulun %50'nin üzerinde b üniteden soru sormuş olması da dikkat çekmektedir. Tüm okullar ortalaması %35'tir.

Dördüncü ünite program yüzdesi %11 iken 9 okulun soru sayısı bu değer üzerinde iken diğer okulların bu değer altında kaldığı çok az sorunun sorulduğu ünite olduğu söylenebilir. Tüm okullar ortalaması %9'dur.

Beşinci ünite program yüzdesi %17 iken 7 okulun soru sayısı %20'nin üzerinde 4 okulun %10'un altındadır. Tüm okullar ortalaması %17'dir. Beşinci ünite soru dağılımının programa en yakın olduğu ünitedir.

Altıncı ünite program yüzdesi %11'tür. 6 okulun soru sayısı bu oran üzerinde 17 okulun %10'un altındadır. Tüm okullar ortalaması yalnızca %6'dır. 3 okulda bu ünite ile ilgili hiç soru sorulmamıştır. Yedinci üniteden sonra en az soru sorulan ikinci ünitedir.

Yedinci ünite program yüzdesi %14 iken sadece 1 okulda bu orana yakındır. Diğer 22 okulda soru sayısı oranı %5'in altındadır. Bu ünite ile toplam 31 soru sorulmuş ve bu üniteden tüm okullar ortalaması %1'dir.

Tablo 10'da yer alan ilköğretim 7. sınıf Sosyal Bilgiler dersi yazılı sınav soruları incelendiğinde en dikkat çekici noktanın 7. üniteden 10 okulda hiç soru sorulmamış olması ve toplam 31 soru sorulmuş olmasıdır. Program ünite işleniş oranı %14 olan bu üniteden toplam 2121 sorudan sadece 31 sorunun sorulmuş olması bu ünitenin program ağırlığının dikkate alınmadığının bir göstergesidir. Ayrıca 4. üniteden 2 okul ve 6. üniteden de 3 okulda hiç soru sorulmamış olması soru

hazırlarken öğretmenler tarafından bir plan yapılmadığını ya da yapılan bir plan varsa yanlışlığını ortaya koymasından önemlidir.

6. sınıflardan burada değerlendirmeye alınan okullardan 3 tanesi her dönem 3 olmak üzere toplam 6 yazılı sınav, 20 okul ise her dönem 2 tane olmak üzere toplam 4 yazılı sınav yapmıştır. Böylece toplam 98 yazılı sınavda 2110 soru sorulduğu düşünüldüğünde her yazılı sınav için yaklaşık 22 sorunun sorulduğu tespit edilir. 7. sınıflardan ise burada değerlendirmeye alınan okullardan 4 tanesi her dönem 3 olmak üzere toplam 6 yazılı sınav, 19 okul ise her dönem 2 tane olmak üzere toplam 4 yazılı sınav yapmıştır. Böylece toplam 100 yazılı sınavda 2121 soru sorulduğu düşünüldüğünde her yazılı sınav için yaklaşık 21 sorunun sorulduğu tespit edilir.

6. sınıflarda her yazılı için ortalama 22, 7. sınıflarda her yazılı için ortalama 21 sorunun sorulduğu değerlendirildiğinde her ünite ve kazanımı ölçebilecek sayıda soru sorulduğu, kapsam geçerliliği açısından soru sayısının yeterli olduğunu gösterir. Ancak soruların sadece bazı ünitelerde toplanmış olması bazı ünitelerden hiç soru sorulmamış olması, programın dikkate alınmadığını, soru hazırlarken dönemlik veya yıllık bir planın yapılmadığını, belirtke tablosundan yararlanılmadığını göstermesi açısından önemlidir.

Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinin sınavlar başlıklı 36. maddesinin (Değişik:20.8.2007/26619 RG) c bendinde “soruların konulara göre dağılımı yapılırken ağırlık bir önceki sınavdan sonra işlenen konulardan olmak kaydıyla geriye doğru azalan bir oranda ve dönem başından beri işlenen konulardan seçilmesi esastır.” denilerek yazılı sınavlarda sorulacak sınavların soru dağılımı ile ilgili bilgi verilmiştir. Buna göre dönem başlarındaki ünitelerden her yazılı sınavda soru sorulacağı için soru sayısının son konulara göre fazla olması beklenebilir. Ancak 6. sınıflarda ilk dört üniteden %81 oranında soru sorulurken son üç üniteden yalnızca %19 oranında soru sorulması, 7. sınıflarda soruların %65’inin ilk üç ünitelerden sorulması ve son iki ünitelerden yalnızca %7 oranında soru sorulması soru dağılımındaki dengesizliği ortaya çıkarmaktadır.

Bu alt probleme ilişkin “Sosyal Bilgiler öğretmenleri hazırladıkları yazılı sınav sorularında programda yer alan tüm ünitelerden aynı oranda soruya yer vermemektedirler.” hipotezimiz yukarıda sayılanlar doğrultusunda kabul edilmiştir.

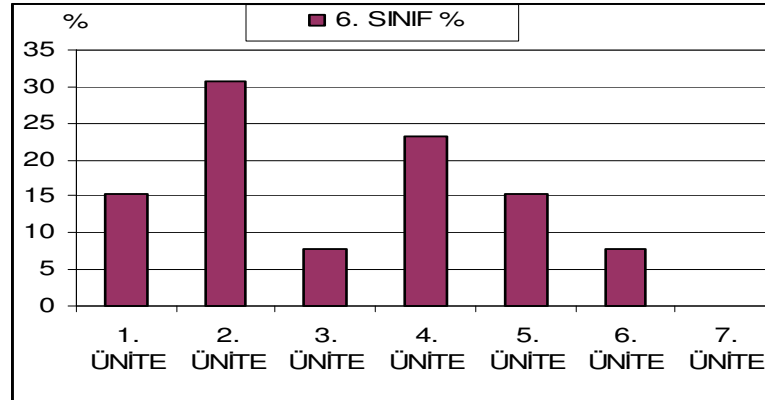
#### 4.2.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın ikinci alt problemi “Seviye Belirleme Sınavı sorularının ünitelere göre dağılımı nasıldır?” şeklinde ifade edilmişti. Bu alt probleme ilişkin bulgular Tablo 11 ile Grafik 3 ve 4’te verilmiştir.

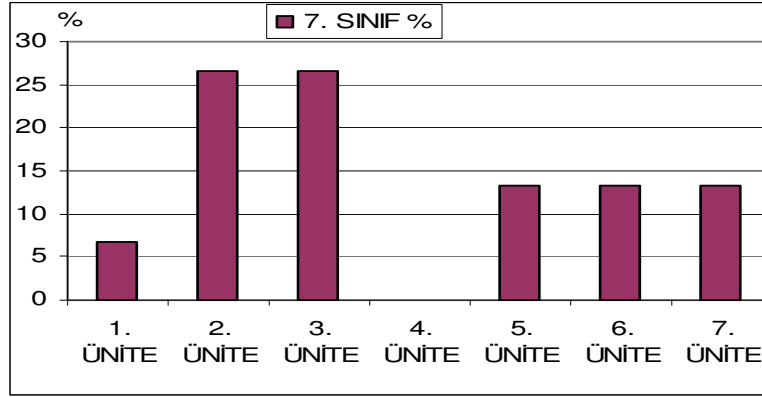
**Tablo 11: SBS Sorularının Ünitelere Dağılımı**

SINIF	6. SINIF		7. SINIF	
	SORU SAYISI	%	SORU SAYISI	%
1. ÜNİTE	2	15	1	7
2. ÜNİTE	4	31	4	27
3. ÜNİTE	1	8	4	27
4. ÜNİTE	3	23	0	0
5. ÜNİTE	2	15	2	13
6. ÜNİTE	1	8	2	13
7. ÜNİTE	0	0	2	13
TOPLAM	13	100	15	100

**Grafik 3: 6. Sınıf SBS Sorularının Ünitelere Dağılımı**



**Grafik 4: 7. Sınıf SBS Sorularının Ünitelere Dağılımı**



Tablo 11 incelendiğinde 2008 yılı ders kesimi sonunda Haziran ayında yapılan SBS sınavlarında 6. sınıflarda Sosyal Bilgiler testinin içinde 13, 7. sınıflarda ise toplam 15 tane Sosyal Bilgiler dersi sorusu soruldu görülmektedir.

Soruların ünite dağılımları Tablo 11 ve Grafik 3 ve 4'ten incelendiğinde en dikkat çekici durum 6. sınıflarda 7. üniteden, 7. sınıflarda ise 4. üniteden hiç soru sorulmamış olmasıdır. 6. sınıflarda en çok soru 2. üniteden sorulurken 7. sınıflarda 2. ve 3. ünitelerden sorulduğu görülmektedir.

Bu alt probleme ilişkin “MEB tarafından yapılan Seviye Belirleme Sınavı’nda sorulan sorular programda yer alan bütün üniteleri kapsamamaktadır.” hipotezimiz kabul edilmiştir.

#### **4.2.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum**

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin yazılı sınav sorularının ünitelere göre dağılımı ile Sosyal Bilgiler programında yer alan ünitelerin işleniş süresi oranlarının uygunluk derecesi nedir?” şeklinde ifade edilmişti. Bu alt probleme ilişkin bulgular Tablo 12,13 ,14 ve15’te verilmiştir.



**Tablo 12: 6. Sınıf Yazılı Sınav Sorularının Okul Ortalamalarına Göre Sosyal Bilgiler Programında Yer Alan Ünitelerin İşleniş Süresi Oranlarına Uygunluğu**

	Ünite İşleniş Süresi Oranları	
	r	p
Yazılı Sorularının Ünitelere Dağılımı	0,63	0,127

Tüm okulların ortalaması dikkate alındığında, Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin yazılı sınav sorularının ünitelere dağılımı ile Sosyal Bilgiler programında yer alan ünitelerin işleniş süresi oranları arasındaki ilişki Tablo 12’den incelendiğinde; Sosyal Bilgiler programında yer alan ünitelerin işleniş süresi oranları ile Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin yazılı sınav sorularının ünitelere dağılımı arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır ( $p=0,127$ ).

**Tablo 13: 6. Sınıf Yazılı Sınav Sorularının Okullara Göre Sosyal Bilgiler Programında Yer Alan Ünitelerin İşleniş Süresi Oranlarına Uygunluğu**

Okul	Ünite İşleniş Süresi Oranları	
	r	p
okul1	0,00	1,000
okul2	0,73	0,064
okul3	0,61	0,142
okul4	0,41	0,357
okul5	0,55	0,205
okul6	0,69	0,087
okul7	0,85*	<b>0,014</b>
okul8	0,65	0,111
okul9	0,38	0,406
okul10	0,69	0,086
okul11	0,73	0,064
okul12	0,43	0,334
okul13	0,01	0,984
okul14	-0,18	0,696
okul15	0,44	0,318
okul16	0,83*	<b>0,021</b>
okul17	0,76*	<b>0,046</b>
okul18	0,20	0,667
okul19	0,65	0,111
okul20	0,49	0,269
okul21	0,73	0,064
okul22	0,38	0,406
okul23	0,81*	<b>0,028</b>

\* p < 0,05 anlamlı

Okullara göre Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin yazılı sınav sorularının ünitelere dağılımı ile Sosyal Bilgiler programında yer alan ünitelerin işleniş süresi oranlarına uygunluğu arasındaki ilişki Tablo 13'den incelendiğinde; Ünitelerin işleniş süresi oranları ile 7. okul öğretmenlerinin yazılı sınav sorularının ünitelere dağılımı arasında %85 düzeyinde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki vardır (p=0,014). Ünitelerin işleniş süresi oranları ile 16. okul öğretmenlerinin yazılı sınav sorularının ünitelere dağılımı arasında %83 düzeyinde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki vardır (p=0,021). Ünitelerin işleniş süresi oranları ile 17. okul öğretmenlerinin yazılı sınav sorularının ünitelere dağılımı arasında %76 düzeyinde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki vardır (p=0,046). Ünitelerin işleniş süresi oranları ile 23. okul öğretmenlerinin yazılı

sınav sorularının ünitelere dağılımı arasında %81 düzeyinde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki vardır ( $p=0,028$ ). Diğer 19 okulda anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

**Tablo 14: 7. Sınıf Yazılı Sınav Sorularının Okul Ortalamalarına Göre Sosyal Bilgiler Programında Yer Alan Ünitelerin İşleniş Süresi Oranlarına Uygunluğu**

	Ünite İşleniş Süresi Oranları	
	r	p
Yazılı Sorularının Ünitelere Dağılımı	0,51	0,240

Tablo 14'den Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin yazılı sınav sorularının ünitelere dağılımı ile Sosyal Bilgiler programında yer alan ünitelerin işleniş süresi oranları arasındaki ilişki incelendiğinde; Sosyal Bilgiler programında yer alan ünitelerin işleniş süresi oranlarına ile Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin yazılı sınav sorularının ünitelere dağılımı arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır ( $p=0,240$ ).

**Tablo 15: 7. Sınıf Yazılı Sınav Sorularının Okullara Göre Sosyal Bilgiler Programında Yer Alan Ünitelerin İşleniş Süresi Oranlarına Uygunluğu**

Okul	Ünite İşleniş Süresi Oranları	
	r	p
okul1	0,55	0,199
okul2	0,33	0,463
okul3	0,37	0,408
okul4	0,24	0,610
okul5	0,37	0,408
okul6	0,11	0,808
okul7	0,45	0,314
okul8	0,53	0,219
okul9	0,53	0,224
okul10	0,52	0,235
okul11	0,51	0,240
okul12	0,24	0,610
okul13	-0,04	0,933
okul14	0,04	0,933
okul15	0,52	0,235
okul16	0,65	0,112
okul17	0,37	0,408
okul18	0,37	0,408
okul19	0,51	0,240
okul20	0,60	0,157
okul21	0,06	0,900
okul22	0,84*	<b>0,018</b>
okul23	0,51	0,240

\* p < 0,05 anlamlı

Tablo 15'den okullara göre; Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin yazılı sınav sorularının ünitelere dağılımı ile Sosyal Bilgiler programında yer alan ünitelerin işleniş süresi oranlarına uygunluğu arasındaki ilişki incelendiğinde; Ünitelerin işleniş süresi oranları ile 22. okul öğretmenlerinin yazılı sınav sorularının ünitelere dağılımı arasında %84 düzeyinde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki vardır (p=0,018). Diğer okullarda anlamlı ilişki bulunamamıştır.

“Sosyal Bilgiler öğretmenleri yazılı sınav soruları ile Sosyal Bilgiler programında yer alan ünitelerin işleniş süresi oranları arasında anlamlı bir ilişki yoktur.” hipotezimiz kabul edilmiştir.

#### 4.2.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Seviye Belirleme Sınavı sorularının ünitelere göre dağılımı ile Sosyal Bilgiler programında yer alan ünitelerin işleniş süresi oranlarının uygunluk derecesi nedir?” şeklinde ifade edilmişti. Bu alt probleme ilişkin bulgular Tablo 16 ve 17’de verilmiştir.

**Tablo 16: 6. Sınıf SBS Sorularının Sosyal Bilgiler Programında Yer Alan Ünitelerin İşleniş Süresi Oranlarına Uygunluğu**

	Ünite İşleniş Süresi Oranları	
	r	p
SBS	0,29	0,533

Seviye Belirleme Sınavı sorularının ünitelere dağılımı ile Sosyal Bilgiler programında yer alan ünitelerin işleniş süresi oranları arasındaki ilişki Tablo 16’den incelendiğinde; Sosyal Bilgiler programında yer alan ünitelerin işleniş süresi oranları ile Seviye Belirleme Sınavı sorularının ünitelere dağılımı arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır ( $p=0,533$ ).

**Tablo 17: 7. Sınıf SBS Sorularının Sosyal Bilgiler Programında Yer Alan Ünitelerin İşleniş Süresi Oranlarına Uygunluğu**

	SBS	
	r	p
Ünite İşleniş Süresi Oranları	0,46	0,294

Seviye Belirleme Sınavı sorularının ünitelere dağılımı ile Sosyal Bilgiler programında yer alan ünitelerin işleniş süresi oranları arasındaki ilişki Tablo 17’den incelendiğinde; Sosyal Bilgiler programında yer alan ünitelerin işleniş süresi oranları ile Seviye Belirleme Sınavı sorularının ünitelere dağılımı arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır ( $p=0,294$ ).

“Seviye Belirleme Sınavı sorularının ünitelere göre dağılımı Sosyal Bilgiler programında yer alan ünitelerin işleniş süresi oranları arasında anlamlı bir ilişki yoktur.” hipotezimiz kabul edilmiştir.

#### 4.2.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın beşinci alt problemi “Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin yazılı sınav sorularının ünitelere dağılımı ile Seviye Belirleme Sınavı sorularının ünitelere dağılımı arasında bir ilişki var mıdır?” şeklinde ifade edilmişti. Bu alt probleme ilişkin bulgular Tablo 18, 19, 20 ve 21’de verilmiştir.

**Tablo 18: 6. Sınıf Yazılı Sınav Sorularının Okul Ortalamalarına Göre SBS Sınav Soruları Oranlarına Uygunluğu**

	SBS	
	r	p
Yazılı Sorularının Ünitelere Dağılımı	0,69	0,087

Tablo 18’den tüm okulların ortalaması dikkate alındığında, Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin yazılı sınav sorularının ünitelere dağılımı ile Seviye Belirleme Sınavı sorularının ünitelere dağılımı arasındaki ilişki incelendiğinde; SBS sorularının ünitelere dağılımı ile Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin yazılı sınav sorularının ünitelere dağılımı arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır ( $p=0,087$ ).

**Tablo 19: 6. Sınıf Yazılı Sınav Sorularının Okullara Göre SBS Sınav Soruları Oranlarına Uygunluğu**

Okul	SBS	
	r	p
okul1	0,61	0,142
okul2	0,76*	<b>0,046</b>
okul3	0,52	0,228
okul4	0,95**	<b>0,001</b>
okul5	0,41	0,364
okul6	0,39	0,393
okul7	0,47	0,284
okul8	0,56	0,187
okul9	0,58	0,174
okul10	0,71	0,074
okul11	0,76*	<b>0,046</b>
okul12	0,89**	<b>0,007</b>
okul13	0,62	0,134
okul14	0,27	0,554
okul15	0,61	0,145
okul16	0,36	0,430
okul17	0,64	0,124
okul18	0,93**	<b>0,003</b>
okul19	0,84*	<b>0,019</b>
okul20	0,42	0,346
okul21	0,76*	<b>0,046</b>
okul22	0,58	0,174
okul23	0,61	0,150

\* p < 0,05 anlamlı

\*\* p < 0,01 anlamlı

Okullara göre Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin yazılı sınav sorularının ünitelere dağılımı ile Seviye Belirleme Sınavı sorularının ünitelere dağılımı arasındaki ilişki Tablo 19'dan incelendiğinde; SBS sorularının ünitelere dağılımı ile 2. okul öğretmenlerinin yazılı sınav sorularının ünitelere dağılımı arasında %76 düzeyinde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki vardır (p=0,046). SBS sorularının ünitelere dağılımı ile 4. okul öğretmenlerinin yazılı sınav sorularının ünitelere dağılımı arasında %95 düzeyinde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki vardır (p=0,001). SBS sorularının ünitelere dağılımı ile 11. okul öğretmenlerinin yazılı sınav sorularının ünitelere dağılımı arasında %76 düzeyinde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki vardır (p=0,046). SBS sorularının ünitelere dağılımı ile 12. okul öğretmenlerinin yazılı

sınav sorularının ünitelere dağılımı arasında %89 düzeyinde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki vardır ( $p=0,007$ ). SBS sorularının ünitelere dağılımı ile 18. okul öğretmenlerinin yazılı sınav sorularının ünitelere dağılımı arasında %93 düzeyinde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki vardır ( $p=0,003$ ). SBS sorularının ünitelere dağılımı ile 19. okul öğretmenlerinin yazılı sınav sorularının ünitelere dağılımı arasında %84 düzeyinde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki vardır ( $p=0,019$ ). SBS sorularının ünitelere dağılımı ile 21. okul öğretmenlerinin yazılı sınav sorularının ünitelere dağılımı arasında %76 düzeyinde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki vardır ( $p=0,046$ ). Diğer okullarda anlamlı ilişki bulunamamıştır.

**Tablo 20: 7. Sınıf Yazılı Sınav Sorularının Okul Ortalamalarına Göre SBS Sınav Soruları Oranlarına Uygunluğu**

	SBS	
	r	p
Yazılı Sorularının Ünitelere Dağılımı	0,69	0,087

Tüm okulların ortalaması dikkate alındığında, Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin yazılı sınav sorularının ünitelere dağılımı ile Seviye Belirleme Sınavı sorularının ünitelere dağılımı arasındaki ilişki Tablo 20'den incelendiğinde; SBS sorularının ünitelere dağılımı ile Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin yazılı sınav sorularının ünitelere dağılımı arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır ( $p=0,087$ ).



**Tablo 21: 7. Sınıf Yazılı Sınav Sorularının Okullara Göre SBS Sınav Soruları Oranlarına Uygunluğu**

Okul	SBS	
	r	p
okul1	0,47	0,291
okul2	0,51	0,247
okul3	0,36	0,434
okul4	0,51	0,247
okul5	0,04	0,937
okul6	0,71	0,076
okul7	0,26	0,567
okul8	0,31	0,492
okul9	0,40	0,379
okul10	0,55	0,203
okul11	0,45	0,312
okul12	0,51	0,247
okul13	0,43	0,335
okul14	-0,18	0,700
okul15	0,49	0,263
okul16	0,71	0,071
okul17	0,24	0,599
okul18	0,58	0,172
okul19	0,45	0,312
okul20	0,25	0,581
okul21	0,62	0,140
okul22	0,14	0,771
okul23	0,45	0,312

Okullara göre Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin yazılı sınav sorularının ünitelere dağılımı ile Seviye Belirleme Sınavı sorularının ünitelere dağılımı arasındaki ilişki Tablo 21'den incelendiğinde; hiçbir okulda anlamlı ilişki bulunamamıştır.

“Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin yazılı sınav sorularının ünitelere dağılımı ile Seviye Belirleme Sınavı sorularının ünitelere dağılımı arasındaki anlamlı bir ilişki yoktur.” hipotezimiz kabul edilmiştir.

#### **4.2.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum**

Araştırmanın altıncı alt problemi ‘‘Sosyal Bilgiler öğretmenleri yazılı sınav sorularını hazırlarken programda yer alan kazanımları ne derecede dikkate almaktadırlar?’’ şeklinde ifade edilmişti. Bu alt probleme ilişkin bulgular Tablo 22 ve 23 ’te verilmiştir.



Tablo 22'den 6. sınıf Sosyal Bilgiler dersi yazılı sınav sorularında sorulan soruların Sosyal Bilgiler programında yer alan kazanımlara göre dağılım oranları incelendiğinde soruların kazanımlara dağılımında bir orantısızlık görülmektedir.

Tablo 22'den okul ortalamalarının oranları incelendiğinde en fazla soru 2. ünitenin 2. kazanımı (%11) ile 4. ünitenin 1. kazanımını (%11) ölçmeye yönelik olduğu görülmektedir. Bazı kazanımlarla ilgili çok az soru sorulduğu hatta 7. ünitenin 2. ve 3. kazanımı ölçen soruların hiçbir okulda %1'i bile bulmadığı görülmektedir. Ayrıca tüm okullar ortalamaları incelendiğinde 10 kazanımla ilgili %1'in altında soru sorulmuştur. 7. ünite de yer alan tüm kazanımlarla ilgili soruların oranı %1'in altındadır.

Okullara göre soruların kazanımlara dağılım oranları Tablo 22'den incelendiğinde tüm kazanımları en az %1 ve daha fazla ölçen soru sorulmuş okul bulunmamaktadır. Bu da bize öğretmenlerin yazılı sınav sorularını hazırlarken kazanımları dikkate almadıklarını göstermektedir. 3. ünitenin 2. kazanımından sadece 3 okul, 4. ünitenin 5. kazanımından 7 okul, 5. ünitenin 4. kazanımından 4 okul, 5. ünitenin 5. kazanımından 7 okul, 6. ünitenin 5. kazanımından 1 okul, 7. ünitenin 1. kazanımından 2 okul, 7. ünitenin 4. kazanımından 1 okul ve 7. ünitenin 5. kazanımından 1 okul %1 ve daha fazla soru sormuş diğerlerinde bu oran %1'in altında kalmıştır. 7. ünitenin 2. kazanımından ve 7. ünitenin 3. kazanımından hiçbir okul %1 ve üstü soru sormamışlardır. Tüm okulların %1 ve daha fazla soru sorduğu kazanımlar ise 1. ünitenin 6. kazanımı, 2. ünitenin 2. ve 7. kazanımları, 4. ünitenin 1. kazanımı ile 5. ünitenin 2. kazanımıdır.

Tablo 22'den okullara göre soru oranı %1 ve daha üstü olan kazanımların toplamına bakıldığında 32 kazanımla 4. okul, 31 kazanımla 23. okul, 30 kazanımla 13. ve 18. okullar en çok kazanımı ölçen okullar olmuşlardır. Bu okullarda bile %1'in altında soru ile 11 ile 13 arasında kazanımın hiç dikkate alınmadığı görülmektedir. En az kazanımı ölçen 12. okulda ise kazanımların ancak 19 tanesinden %1 ve üstünde soru sorulmuş geri kalan 24 kazanımla ilgili soruların oranı %1'in altında kalmıştır.

**Tablo 23: İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi 7. Sınıf Yazılı Sınav Sorularının Kazanımlara Göre Dağılım Oranları**

S. NO	OKUL ADI	1. ÜNİTE					2. ÜNİTE					3. ÜNİTE								4. ÜNİTE					5. ÜNİTE						6. ÜNİTE					7. ÜNİTE				TOPLAM	
		1 2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	1	2	3	4	SORU SAYISI	YÜZDE %
1	Okul1	7	2	5	0	2	2	5	2	5	0	7	7	10	5	2	5	0	0	0	0	0	0	7	2	2	2	0	2	7	0	7	0	0	0	0	2	0	<b>42</b>	100	
2	Okul2	3	6	2	1	0	3	4	1	3	1	19	14	11	1	3	2	3	3	0	2	0	0	3	2	1	0	3	1	1	0	0	0	0	1	0	1	0	<b>90</b>	100	
3	Okul3	11	6	5	2	3	5	1	2	2	0	7	12	7	1	4	9	2	0	0	0	1	0	4	3	2	0	5	1	4	2	1	1	0	0	0	0	0	<b>113</b>	100	
4	Okul4	6	9	1	1	3	8	6	5	6	1	8	14	1	1	1	1	4	1	1	1	3	0	6	3	0	1	1	0	3	0	3	0	0	0	0	0	1	<b>80</b>	100	
5	Okul5	12	6	0	1	4	4	1	0	1	0	17	10	5	0	4	0	3	0	0	4	5	0	5	8	3	0	1	1	1	0	1	0	0	1	0	0	0	<b>77</b>	100	
6	Okul6	3	0	0	0	3	8	3	8	0	3	5	5	8	3	0	0	0	3	0	3	3	0	5	5	3	0	3	0	5	3	8	3	3	5	0	0	0	<b>37</b>	100	
7	Okul7	5	0	0	0	1	11	6	0	1	0	10	11	5	0	0	0	1	2	4	4	10	0	4	5	1	1	7	1	4	2	5	0	0	0	0	0	0	<b>83</b>	100	
8	Okul8	13	3	2	0	3	16	3	0	0	2	3	3	5	2	2	6	2	3	2	5	3	0	11	6	3	0	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	<b>63</b>	100	
9	Okul9	5	0	0	0	2	5	8	2	2	0	5	15	5	0	1	0	5	5	0	0	1	0	6	19	9	0	5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	<b>85</b>	100	
10	Okul10	1	1	8	1	1	3	7	4	3	1	12	8	1	1	2	1	6	1	1	3	5	0	9	6	4	1	3	1	6	1	2	1	0	1	0	0	0	<b>145</b>	100	
11	Okul11	4	1	5	0	1	8	8	1	2	0	4	14	1	1	3	2	7	8	1	0	5	0	5	8	2	1	6	0	1	2	1	0	0	0	0	0	0	<b>102</b>	100	
12	Okul12	6	4	8	0	4	14	2	2	1	2	16	14	4	0	5	1	2	1	0	1	4	0	2	2	0	0	2	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	<b>85</b>	100	
13	Okul13	3	1	3	1	2	9	3	1	2	1	13	16	6	1	3	0	4	2	2	4	8	0	0	1	2	0	0	0	7	2	3	2	0	1	0	0	0	<b>106</b>	100	
14	Okul14	17	8	8	1	3	4	1	0	3	0	6	5	1	3	1	4	0	1	1	3	4	0	3	0	0	1	0	0	3	1	3	1	0	13	0	3	0	<b>78</b>	100	
15	Okul15	4	3	4	0	1	5	8	0	1	1	5	10	10	0	3	0	0	0	0	1	11	0	5	8	3	1	4	1	4	6	1	0	0	1	0	0	0	<b>80</b>	100	
16	Okul16	2	0	0	0	3	2	5	0	2	2	13	28	23	0	6	2	3	0	0	0	0	0	2	3	3	2	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	<b>64</b>	100	
17	Okul17	7	7	6	1	3	5	2	1	3	1	8	18	5	1	3	1	4	4	1	1	3	0	2	6	1	2	3	1	0	2	1	0	0	0	0	0	0	<b>159</b>	100	
18	Okul18	5	3	3	1	3	5	12	3	5	1	12	12	8	0	0	0	1	1	1	3	5	0	5	5	3	0	3	1	0	1	2	0	0	1	0	0	0	<b>153</b>	100	
19	Okul19	4	2	0	2	3	4	9	4	1	1	15	5	3	1	1	0	5	3	3	2	5	0	7	9	3	1	5	0	3	1	3	0	0	0	0	0	0	<b>110</b>	100	
20	Okul20	1	0	0	1	0	3	1	3	1	0	12	5	8	1	0	0	0	0	5	1	9	0	7	11	5	0	3	1	7	0	4	3	0	5	0	0	0	<b>74</b>	100	
21	Okul21	7	4	7	1	2	8	9	4	4	1	4	9	1	2	2	0	7	0	0	2	1	0	3	7	1	2	3	1	4	1	3	0	0	0	0	0	0	<b>121</b>	100	
22	Okul22	0	2	0	0	0	2	0	0	0	0	20	19	13	0	5	3	5	6	3	0	3	0	3	2	2	2	8	0	0	0	2	0	0	3	0	0	0	<b>64</b>	100	
23	Okul23	4	1	0	0	2	7	7	1	0	1	8	14	4	0	2	1	1	5	1	4	5	0	7	8	5	0	6	1	4	0	2	0	0	0	0	0	0	<b>110</b>	100	
<b>TOPLAM</b>		<b>5</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>6</b>	<b>5</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>10</b>	<b>12</b>	<b>6</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>4</b>	<b>0</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>2121</b>	100	

Tablo 23'ten 7. sınıf Sosyal Bilgiler dersi yazılı sınav sorularında sorulan soruların Sosyal Bilgiler programında yer alan kazanımlara göre dağılım oranları incelendiğinde soruların kazanımlara dağılımı Tablo 22'deki 6. sınıflar dağılımına göre daha dengeli olmakla birlikte yine de bir orantısızlık görülmektedir.

Tablo 23'ten okul ortalamalarının oranları incelendiğinde en fazla soru 3. ünitenin 1. kazanımı (%10) ile yine 3. ünitenin 2. kazanımını (%12) ölçmeye yönelik olduğu görülmektedir. Bazı kazanımlarla ilgili çok az soru sorulduğu hatta 4. ünitenin 5. kazanımı ile 7. ünitenin 2. kazanımından tüm okullarda %1'in altında soru sorulduğu görülmektedir. Ayrıca tüm okullar ortalamaları incelendiğinde 6 kazanımla ilgili %1'in altında soru sorulduğu görülmektedir.

Okullara göre soruların kazanımlara dağılım oranları Tablo 23'ten incelendiğinde tüm kazanımları en az %1 ve daha fazla ölçen soru sorulmuş okul bulunmamaktadır. Bu da bize öğretmenlerin yazılı sınav sorularını hazırlarken kazanımları dikkate almadıklarını göstermektedir. 7. ünitenin 3. kazanımından sadece 3 okul, 7. ünitenin 4. kazanımından 1 okul, 6. ünitenin 5. kazanımından 1 okul ve 6. ünitenin 4. kazanımından 6 okul %1 ve daha fazla soru sormuş diğerlerinde bu oran %1'in altında kalmıştır. 4. ünitenin 5. kazanımından ve 7. ünitenin 2. kazanımından hiçbir okul %1 ve üstü soru sormamışlardır. Tüm okulların %1 ve daha fazla soru sorduğu kazanımlar ise 2. ünitenin 1. kazanımı ile 3. ünitenin 1., 2. ve 3. kazanımlarıdır.

Tablo 23'ten okullara göre soru oranı %1 ve daha üstü olan kazanımların toplamına bakıldığında 34 kazanımla 10. okul, 31 kazanımla 17. okul, 30 kazanımla 4. okul en çok kazanımı ölçen okullar olmuşlardır. En az kazanımı ölçen 9. ve 16. okullarda ise kazanımların ancak 19 tanesinden %1 ve üstünde soru sorulmuş geri kalan 20 kazanımla ilgili soruların oranı %1'in altında kalmıştır.

Tablo 22 ve 23 incelendiğinde Sosyal Bilgiler dersi yazılı sınav sorularının tüm kazanımları yoklamadığı, soru dağılımlarının kazanımlara orantısız dağıldığı, birçok kazanımla ilgili hiç soru sorulmazken soruların bazı kazanımlarda yoğunlaştığı gözlenmektedir.

“Sosyal Bilgiler öğretmenleri yazılı sınav sorularını hazırlarken programda yer alan kazanımları dikkate almazlar.” hipotezimiz kabul edilmiştir.

#### **4.2.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum**

Araştırmanın yedinci alt problemi “Seviye Belirleme Sınavı sorularının kazanımlara göre dağılımı nasıldır?” şeklinde ifade edilmişti. Bu alt probleme ilişkin bulgular Tablo 24 'de verilmiştir.

**Tablo 24: SBS Sorularının Kazanımlara Göre Dağılımı**

6. Sınıf			7. Sınıf		
Ünite No	Kazanım No	Soru Sayısı	Ünite No	Kazanım No	Soru Sayısı
1. ÜNİTE	1. Kazanım		1. ÜNİTE	1. Kazanım	
	2. Kazanım			2. Kazanım	
	3. Kazanım			3. Kazanım	
	4. Kazanım	1		4. Kazanım	
	5. Kazanım			5. Kazanım	
	6. Kazanım	1		6. Kazanım	1
2. ÜNİTE	1. Kazanım	1	2. ÜNİTE	1. Kazanım	1
	2. Kazanım	1		2. Kazanım	1
	3. Kazanım			3. Kazanım	
	4. Kazanım			4. Kazanım	1
	5. Kazanım			5. Kazanım	1
	6. Kazanım	1			
3. ÜNİTE	1. Kazanım		3. ÜNİTE	1. Kazanım	1
	2. Kazanım			2. Kazanım	
	3. Kazanım			3. Kazanım	
	4. Kazanım			4. Kazanım	1
	5. Kazanım			5. Kazanım	
	6. Kazanım			6. Kazanım	1
	7. Kazanım	1		7. Kazanım	
	8. Kazanım			8. Kazanım	1
	9. Kazanım				
4. ÜNİTE	1. Kazanım	1	4. ÜNİTE	1. Kazanım	
	2. Kazanım			2. Kazanım	
	3. Kazanım			3. Kazanım	
	4. Kazanım	1		4. Kazanım	
	5. Kazanım			5. Kazanım	
	6. Kazanım	1			
5. ÜNİTE	1. Kazanım	1	5. ÜNİTE	1. Kazanım	
	2. Kazanım			2. Kazanım	1
	3. Kazanım			3. Kazanım	
	4. Kazanım	1		4. Kazanım	
	5. Kazanım			5. Kazanım	1
6. ÜNİTE	1. Kazanım	1	6. ÜNİTE	1. Kazanım	
	2. Kazanım			2. Kazanım	1
	3. Kazanım			3. Kazanım	1
	4. Kazanım			4. Kazanım	
	5. Kazanım			5. Kazanım	
7. ÜNİTE	1. Kazanım		7. ÜNİTE	1. Kazanım	1
	2. Kazanım			2. Kazanım	
	3. Kazanım			3. Kazanım	1
	4. Kazanım			4. Kazanım	
<b>TOPLAM</b>		<b>13</b>	<b>TOPLAM</b>		<b>15</b>



2008 SBS Sosyal Bilgiler 6. sınıf sorularının Sosyal Bilgiler programında yer alan kazanımlara göre dağılımı Tablo 24'ten incelendiğinde, sorulan toplam 13 sorunun 13 ayrı kazanımla ilgili olduğu, geri kalan 30 kazanımla ilgili hiçbir sorunun sorulmadığı görülmektedir. Bu oran kazanımların ancak 1/4'ünün ancak yoklandığını göstermektedir. Yine Tablo 24'ten 2008 SBS Sosyal Bilgiler 7. sınıf sorularının Sosyal Bilgiler programında yer alan kazanımlara göre dağılımı incelendiğinde toplam 15 sorunun 15 ayrı kazanımla ilgili olduğu, geri kalan 24 kazanımla ilgili hiçbir sorunun sorulmadığı görülmektedir. Bu oran kazanımların ancak 1/3'ünün ancak yoklandığını göstermektedir.

MEB, Talim ve Terbiye Kurulunun 26.10.2007 tarih ve 178 sayılı kararı ile kabul edilen MEB, Ortaöğretim Kurumlarına Geçiş Yönergesinin Seviye Belirleme Sınavları başlıklı 6. maddesinin ikinci ve üçüncü fıkralarında “Bu sınavlar, öğretim programlarındaki kazanımlara göre öğrenci seviyelerini belirlemek amacıyla yapılır. Sınav soruları, sınıflara göre farklı sayıda olabilir. Sorular, haftalık ders çizelgesinde yer alan ve yönetmelikte belirtilen derslerden, o yılın öğretim programı esas alınarak hazırlanır.” denilmektedir. Sınavın hazırlanması ve uygulanmasından sorumlu olan MEB, Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü, 2007 yılında yayınladığı 12.11.2007 tarih ve 2007/81 sayılı genelgede her yıl ders kesiminden sonra 6., 7. ve 8. sınıflarda o derslerden, o yılın öğretim programlarında belirtilen kazanımları elde etme seviyesinin ölçülmesi amacıyla yapılacak seviye belirleme sınavları için “Bu sınavlar, bir yarışma ve sıralama amacına yönelik olmayan, öğrencinin, öğretim programlarında hedeflenen kazanımları elde etme seviyesinin ölçülmesine yönelik sorularla yapılacaktır.” denilerek sınavların amacını belirlemiştir.

Öğretim programlarında hedeflenen kazanımları elde etme seviyesinin ölçülmesi amacıyla yapılan bir sınavda 6. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde yer alan 43 kazanımın 13, 7. sınıf 39 kazanımın 15 soru ile ölçülmesinin mümkün olmayacağı kesindir. Toplam 82 kazanımın ancak 28 tanesi yoklanmış, 54 tanesi ile ilgili soru sorulmamıştır. Bu sınavın sonuçlarına bakarak herhangi bir öğrenci için o yıl ki Sosyal Bilgiler dersi için belirlenen kazanımları elde etme seviyesi ile ilgili çıkarımda bulunmak sadece kapsam geçerliği açısından bile mümkün değildir.

“Seviye Belirleme Sınavı soruları Sosyal Bilgiler program kazanımlarını ölçmede yetersizdir.” hipotezimiz yukarıda sayılan nedenlerden ötürü kabul edilmiştir.

## BÖLÜM 5

### SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın bulgularından elde edilen sonuçlar ve bu sonuçlara göre geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

#### 5.1. SONUÇLAR

Araştırmanın uygulaması sonucunda elde edilen bulgulara dayalı olarak şu sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Bu araştırmanın temelini oluşturan ilköğretim Sosyal Bilgiler dersi 6 ve 7. sınıf programı kazanımlara göre derslerin işleniş süresi oranları Tablo 5 ve 6'dan incelendiğinde ünitelere göre dengeli bir dağılım olduğu, ünitelerin özelliklerine göre bazılarının ön plana çıktığı görülmektedir. 6. sınıflarda kültür ve miras öğrenme alanı ile ilgili 3. ünite olan ipek yolunda Türkler ünitesi ile 7. sınıfta yine kültür ve miras öğrenme alanı ile ilgili 3. ünite olan Türk tarihinde yolculuk üniteleri %20'nin üzerinde oranlarla en çok süre ayrılan üniteler oldukları anlaşılmaktadır. Hiçbir ünitenin oranının %10'un altında olmadığı da dikkat çekmektedir.

2. 6. ve 7. sınıf SBS ve yazılı sınav soruları oranları ile ünitelerin işleniş süresi oranları karşılaştırıldığında yazılı sorularının ve SBS sorularının programa uygun olmadığı görülmüştür (Tablo 7 ve 8).

3. Okullardan alınan sorular analiz edilerek üniteler bazında ortaya çıkan sonuçlara göre Sosyal Bilgiler dersi öğretmenlerinin hazırladıkları yazılı sınav sorularında programda yer alan tüm ünitelerden aynı oranda soru sormadıkları sonucuna ulaşılmıştır. (Tablo 9 ve 10).

4. Sosyal Bilgiler dersi yazılı sınav soruları üniteler bazında programda yer alan oranlarla karşılaştırılmış ve aralarındaki ilişki anlamlandırılmaya çalışılmıştır. Ancak okul ortalamaları dikkate alınarak yapılan analizde (Tablo 12 ve 14) Sosyal Bilgiler programında yer alan ünitelerin işleniş süresi oranları ile Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin yazılı sınav sorularının ünitelere dağılımı arasında hem 6. sınıf hem de 7. sınıflarda anlamlı bir ilişki bulunamamıştır ( $p=0,127$  ve  $p=0,240$ ). Tek tek okullar dikkate alınarak yapılan analizde ise (Tablo 13 ve 15) 6. sınıflarda 4, 7. sınıflarda 1 okulda pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuş diğer okullarda ise anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Sosyal Bilgiler programında yer alan ünitelerin işleniş süresi oranları ile Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin yazılı sınav sorularının ünitelere dağılımı arasında anlamlı bir ilişki bulunamamış olması dikkate alındığında bu durumun nedeni olarak öğretmenlerin sınav yapma amacının programdaki kazanımları öğrenme düzeyini ölçmek olmadığı düşünülmektedir. Sadece not verme amaçlı bir sınav öğrencilerin neyi, niçin ve ne kadar öğrendiklerini ölçmek, sonuçları değerlendirerek tekrar eksikleri tamamlama amaçlı değil sadece öğrenci bilgi düzeylerinin rakamsal ifadesi olarak kalacaktır. Bu da öğretme öğrenme sürecinde sürecin değil sonucun önemli olduğu durumunu ortaya çıkaracak ve öğrencilerde öğrenme heyecanı ve motivasyonun kaybolmasına ayrıca öz güven sorununa yol açacaktır. Not vermek, yapılan sınavlarda amaçlardan yalnızca bir tanesi olmalı diğer amaçlar gözden kaçırılmamalıdır. Sınav yapma amaçlarının en önemlilerinden bir tanesi de kazanımları elde etme düzeyinin ölçülmesidir. Bu amaç, dersin veya ünitenin amaçlarıyla paralellik göstermelidir. Sorular seçilirken, ünitelerin geliştirilmesi hedeflenen davranışlarının ölçülmesine dikkat edilmelidir.

Öğretmenlerin yazılı sınav sorularında öne çıkan diğer bir konu soruların sayısı ve dağılımıdır. Burada ölçme aracının kapsam geçerliliğinin olması ön plana çıkmaktadır. Yıl içerisinde genel olarak 4 yazılı sınav yapıldığından yola çıkarak 6. sınıflarda her yazılı için ortalama 22, 7. sınıflarda her yazılı için ortalama 21 sorunun sorulduğu değerlendirildiğinde her ünite ve kazanımı ölçebilecek sayıda soru sorulabileceği, kapsam geçerliliği açısından soru sayısının yeterli olduğu görülür.

(Tablo 9 ve 10). Ancak soruların sadece bazı ünitelerde toplanmış olması bazı ünitelerden hiç soru sorulmamış olması, kapsam geçerliliğinin olmadığını, programın dikkate alınmadığını, soru hazırlarken dönemlik veya yıllık bir planın yapılmadığını, belirtke tablosundan yararlanılmadığını göstermesi açısından önemlidir. Öğretmenlerin, sınavlarındaki soruları seçerken, kapsam geçerliliğini artırmak ve öğrencilerinin programda yer alan kazanımlara ulaşma durumlarını tespit etmek için ünitelerin işleniş sürelerine bağlı olarak soru dağılımlarını düzenlemeleri gerekmektedir. Bu amacı gerçekleştirmek için, sınav sorularını hazırlarken bir belirtke tablosu düzenlemeleri gerekir. Belirtke tablosunda hem ünitelere dağılım hem de her ünite için kazanımlara göre dağılımlara dikkat etmesi gerekir.

Öğretmen yazılı sınav sorularının tipleri göz önüne alındığında, hemen hemen her tür soru tipini kullandıkları, en çok çoktan seçmeli, boşluk doldurma, doğru yanlış, eşleştirme ve essey (klasik) tipi soruların olduğu karma testleri uyguladıkları gözlenmiştir. Aynı tip sorulara farklı okullarda farklı sınavlarda aynı şekilde karşılaşılmaması, soruların bilgisayar ortamında hazırlanmış olması, resim, şekil ve grafiklerin kullanılmış olması öğretmenlerin bilgi teknolojileri ve internet kullanımının arttığını göstermesi açısından önemlidir.

Yapılan çeşitli araştırmalarda öğretmenler değerlendirme teknikleri konusunda kendilerini eksik hissettiklerini ifade etmişlerdir. (Ata, 2006: 82). Nartgün (2007: 283) yaptığı araştırmada iki önemli sonuca ulaşmıştır bunlar;

\* Öğretmenler tarafından sınıf içi ölçme ve değerlendirme uygulamalarında kullanılmak üzere geliştirilen ve uygulanan ölçme araçları ve yöntemleri geçerlik ve güvenirlik gibi iki temel nitelikten büyük oranda yoksundur.

\* Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmenin eğitim sistemi içindeki kullanılış amaçları (tanıma ve yerleştirme, biçimlendirme ve yetiştirme, değer biçme, yönlendirme vb.) hakkında yeter düzeyde bilgisi bulunmamaktadır. Çoğu zaman ölçme ve değerlendirme çalışmaları sadece, öğrencilere not vermekten ibaret gibi algılanmaktadır. Bu yüzden eğitimde ölçme ve değerlendirmeye gereken değer verilmemektedir.

5. SBS sorularının ünitelere göre dağılımı (Tablo 11) incelenmiş ve soru sayısının kapsam geçerliliği açısından yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

MEB, yeni uygulamaya koyduğu programlarla birlikte ortaöğretime geçiş sistemini de değiştirerek OKS yerine ilköğretim ikinci kademenin her yılında o yılın ders programlarında yer alan kazanımların ele edilme derecelerini ölçmek amacıyla SBS adını verdiği sınavları uygulamaya koymuştur. MEB, Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü, 2007 yılında yayınladığı 12.11.2007 tarih ve 2007/81 sayılı genelgede her yıl ders kesiminden sonra 6., 7. ve 8.sınıflarda o derslerden, o yılın öğretim programlarında belirtilen kazanımları elde etme seviyesinin ölçülmesi amacıyla yapılacak Seviye Belirleme Sınavları için “Bu sınavlar, bir yarışma ve sıralama amacına yönelik olmayan, öğrencinin, öğretim programlarında hedeflenen kazanımları elde etme seviyesinin ölçülmesine yönelik sorularla yapılacaktır” denilerek sınavların ve soruların amacını belirlemiştir.

İlki 2008 yılında yapılan 6. ve 7. sınıf SBS’de bu amaca yönelik sorular ilk kez soruldu ve yapılan sınavlarda 6. sınıflarda 13, 7. sınıflarda da 15 adet çoktan seçmeli Sosyal Bilgiler sorusu yer aldı. Araştırmamıza konu olan bu sınavlarda sorulan soru sayıları MEB’in açıkladığı hedefi ölçmek için oldukça yetersiz kalmaktadır. 6. sınıflarda 43 adet kazanım 13 soru ile 7. sınıflarda bulunan 39 kazanım ise yalnızca 15 soru ile ölçülmeye çalışılmıştır. Bu soru sayıları bile sınavın kapsam geçerliliğinin çok düşük olduğunun göstergesidir. Amacı kazanımların elde etme seviyelerinin ölçülmesi olarak belirlenen bir sınava kazanımların yalnızca üçte biri kadar soru sorulması ya amacın çok uzağında kalındığının ya da gerçek amacın bu olmadığını göstergesidir. Bu sınav sonuçlarının ortaöğretime öğrenci yerleştirmede kullanıldığı da düşünüldüğünde ölçme sonuçlarının yerleştirmeye yönelik kullanıldığı ve asıl amacın yerleştirme olduğu fikrini akla getirmektedir.

Bu sınav sonuçlarına bakılarak herhangi bir öğrenci için kazanımları elde etme seviyesi ile ilgili değerlendirme yapmak çok yanlış olacaktır. Ne tüm soruları bilen bir öğrenci o yıl ki Sosyal Bilgiler dersindeki kazanımları elde etme derecesi iyidir ne de soruların hiç birisini doğru cevaplayamayanın kötü. Kazanım sayılarının yalnızca üçte biri ile bu sonuca varmak yanlış olacaktır.

Burada önemli olan sorun, kazanımların hepsini ölçebilecek düzeyde soru sayısı olursa bu sınavlarda süre yetmeyecektir. Tüm derslerden her gün bir sınav yapma zorunluluğu ortaya çıkacaktır. Amacımız eğer kazanımların elde edilme seviyesinin ölçülmesi ise her ders için ayrı bir sınav zorunluluktur. Bu mümkün

değilse öğretmenlerin yaptığı ölçme sonuçları bu amaç için kullanılmak zorundadır. Bu da bölgesel ve yöresel hatta okullar bazında bile farklılıklar göstereceğinden mümkün olmadığına göre her kazanımın en az iki soru ile ölçüleceği sınavların yapılması zorunluluk olmaktadır.

6. Öğretmenlerin yazılı sınav soruları ile SBS sorularının aralarındaki ilişki Tablo 18, 19, 20 ve 21'den incelenmiş tüm okullar ortalamaları dikkate alınarak yapılan analizde ve hem 6. sınıf (Tablo18) hem de 7. sınıf (Tablo20) düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunamamıştır ( $p=0,087$  ve  $p=0,087$ ). Okullara göre yapılan analizde ise 6 sınıflarda 7 okulun pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptanırken kalan 16 okulda anlamlı bir ilişki bulunamamış (Tablo19), 7. sınıflarda ise hiçbir okulda anlamlı ilişki bulunamamıştır (Tablo 21).

Bu sonuçlardan da anlaşılacağı gibi öğretmenlerin yazılı sınav soruları ile SBS soruları arasında da anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. SBS soru sayısının son derece az olması kapsam geçerliliğinin düşük olması bulduğumuz sonuca göre yorum yapmayı da zorlaştırmaktadır. Öğretmenlerin önem verdiği ve ölçmek istedikleri ile SBS de ölçülmek istenenlerin farklı olduğu sonucu düşünülebilir. Ancak SBS'nin ilk kez yapılmış olması öğretmenler için bir referans noktası olamaması sonucunu doğurmuştur ki esasen bundan sonraki süreçte bu uygunluk bize doğru sonuçlar verebilecektir. SBS sorularının sayısının yetersizliği ve programa uygunluğunda anlamlı bir ilişki saptanamaması gibi nedenlerle bundan sonraki süreçte öğretmenlerin yazılı sınav sorularının SBS ile paralellik gösterebileceğini düşündürmektedir.

7. Soruların ünitelere göre dağılımına göre yapılan analizlerden sonra bir de Sosyal Bilgiler dersi yazılı sınav sorularının programın asıl hedefi olan kazanımlara göre dağılımı Tablo 22 ve 23'ten incelenmiştir.

Tablo 22 ve 23 incelendiğinde Sosyal Bilgiler dersi yazılı sınav sorularının tüm kazanımları yoklamadığı, soru dağılımlarının kazanımlara orantısız dağıldığı, birçok kazanımla ilgili hiç soru sorulmazken soruların bazı kazanımlarda yoğunlaştığı görülmüş ve Sosyal Bilgiler dersi öğretmenlerinin yazılı sınav sorularını hazırlarken programda yer alan kazanımları dikkate almadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

8. Tablo 24'ten SBS sorularının kazanımlara göre dağılımı incelenmiş ve kazanımları ölçmede yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretim programlarında hedeflenen kazanımları elde etme seviyesinin ölçülmesi amacıyla yapılan SBS'de 6. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde yer alan 43 kazanım 13, 7. sınıf 39 kazanımın 15 soru ile ölçülmeye çalışılmıştır (Tablo 24). Toplam 82 kazanımın ancak 28 tanesi yoklanmış, 54 tanesi ile ilgili soru sorulmamıştır. Bu sınavın sonuçlarına bakarak herhangi bir öğrenci için o yılki Sosyal Bilgiler dersi için belirlenen kazanımları elde etme seviyesi ile ilgili çıkarımda bulunmak sadece kapsam geçerliği açısından bile mümkün değildir.

## 5.2. ÖNERİLER

Araştırma süreci sonucunda elde edilen bulgular çerçevesinde geliştirilen öneriler şunlardır.

1. Öğretmenlerin, yeni program ile ölçme ve değerlendirme teknikleri konusunda uzun süreli olarak seminere alınması sağlanmalıdır. Programın başarısının sağlanması için, öğretmenlere yönelik seminerlerde, bilim insanlarının ve eğitim alanı uzmanlarının görev alması sağlanmalıdır.

2. Belirtke tabloları ve yapılan sınavlarda sorulan soruların kazanım ilişkileri ile ölçülmek istenenin ne olduğunu belirtir ayrıntılı sınav hazırlama tutanaklarının ve sınav sonrası değerlendirme raporlarının yönetmeliklerde yer alması sağlanmalıdır.

3. Öğretmenlere ölçme değerlendirme konusunda yardımcı olmak amacıyla yardımcı kitap ve internet yoluyla sadece alternatif ölçme araçları değil geleneksel ölçme değerlendirme örnekleri sunulmalıdır.

4. SBS sorularının programa uygunluğunun sağlanması için soru sayısı artırılmalı ve bunun için gerekirse her ders için ayrı günlerde sınav yapılmalıdır.



## KAYNAKÇA

ATA, Bahri (2006), *Sosyal Bilgiler Öğretim Programı*, (Ed: ÖZTÜRK, Cemil), *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi*, Ankara: PegemA Yayıncılık.

AYKAÇ, Necdet ve BAŞAR, Erdoğan (2005). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Eğitim Programının Değerlendirilmesi*, Eğitimde Yansımalar. VIII. Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu. Erciyes Üniversitesi ve Tekişik Araştırma Geliştirme Vakfı. Kayseri. 14-16 Kasım 2005 (s. 343-361)

AYKAÇ, Necdet (2007), *İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Eğitim-Öğretim Programına Yönelik Öğretmen Görüşleri*, Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi Güz 2007 C.6 S.22 (s. 46-73)

<<http://www.e-sosder.com/dergi/2246-73.pdf>> adresinden 28.12.2008 tarihinde alınmıştır.

BAHAR, Mehmet ve diğerleri (2006), *Geleneksel-Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri Öğretmen El Kitabı*, Ankara: PegemA Yayıncılık.

BARTH, James ve DEMIRTAŞ, Abdullah (1997), *İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretimi*, Ankara: YÖK./Dünya Bankası Milli Eğitim Geliştirme Projesi. Öğretmen Eğitimi Dizisi.

BAYKUL, Yaşar (2000), *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme: Klasik Test Teorisi ve Uygulaması*, Ankara: ÖSYM Yayınları

BEŞKAYA, Serra (2006), *Orta Öğretim Kurumları Sınavı (OKS) Türkçe Sorularının İlköğretim İkinci Kademe 1981 Tarihli Türkçe Ders Programı İle Karşılaştırılması*, Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Öğretmenliği Bilim Dalı, Ankara

BÜYÜKÖZTÜRK, Şener (2003), *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*, Ankara: PegemA Yayıncılık.

CAN, Gürhan (1998), *Sosyal Bilgiler Öğretimi*, Anadolu Üniversitesi Yayınları No: 1064.

ÇAKAN, Mehtap (2004), *Öğretmenlerin Ölçme-Değerlendirme Uygulamaları ve Yeterlik Düzeyleri: İlk ve Ortaöğretim*, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi 2004, Cilt 37, Sayı 2 s. 99–114.

ÇOBAN, Ahmet ve HANÇER, A.Hakan (2006), *Fizik Dersinin Lise Programları ve ÖSS Soruları Açısından Değerlendirilmesi*, Kastamonu Eğitim Dergisi Ekim 2006, Cilt: 14, No:2 s.431-440

ÇOBAN, Ahmet (2002), *Matematik Dersinin İlköğretim Programları ve Liselere Giriş Sınavları Açısından Değerlendirilmesi*, V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi Bildiriler Kitabı, Ankara

[http://www.fedu.metu.edu.tr/UFBMEK-5/b\\_kitabi/PDF/Matematik/Bildiri/t219d.pdf](http://www.fedu.metu.edu.tr/UFBMEK-5/b_kitabi/PDF/Matematik/Bildiri/t219d.pdf)

adresinden 14.02.2009 tarihinde alınmıştır.

DEMİRCİOĞLU, Gökhan (2007), *Geçerlik ve Güvenirlik*, (Ed: KARİP, Emin), *Ölçme ve Değerlendirme*, Ankara: PegemA Yayıncılık.

DEMİREL, Özcan (2002), *Öğretme Sanatı (3.baskı)*, Ankara : PegemA Yayıncılık.

DEMİREL, Özcan (2004), *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*, 7. Baskı, Ankara: PegemA Yayıncılık.

DOĞANAY, Ahmet ve SARI, Mediha (2008), *Öğretmen gözüyle Yeni Sosyal Bilgiler Programı: Adana İlinde Bir Araştırma*, İlköğretim Online, 7(2), 468-484, <http://ilkogretim-online.org.tr> İlköğretim Online E-Dergi Mayıs 2008, Sayı 2 <<http://ilkogretim-online.org.tr/vol7say2/v7s2m17.pdf> > adresinden 21.12.2008 tarihinde alınmıştır.

DURSUNOĞLU, Halit (2002), *Öğrenci Seçme Sınavlarındaki (ÖSS) Türkçe Sorularının Orta Öğretimdeki Türk Dili ve Edebiyatı Programları ile Karşılaştırılması*, Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Ana Bilim Dalı, Erzurum

ERKUL, Hüseyin (2008), *21. Yüzyılda Eğitimde Olması Gerekenler*, Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi, Sayı 100, s. 91.

ERMAN, Erdoğan (2008), *2003 - 2006 Yılları Arasında Yapılan Orta Öğretim Kurumlarına Öğrenci Seçme Sınavı'nda Yer Alan Tarih Bilimi Sorularının Bloom Taksonomisine Göre Değerlendirilmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sosyal Alanlar Eğitimi, Tarih Eğitimi Bilim Dalı, Ankara

ERTÜRK, Selahattin (1998). *Eğitimde Program Geliştirme*, Ankara: Meteksan A.Ş

GELBAL, Selahattin ve KELECİOĞLU, Hülya (2007), *Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri Hakındaki Yeterlilikleri ve Karşılaştıkları Sorunlar*, Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumu Bildiriler Kitabı (537-541), Bakü-Azerbaycan.

<[http://www.egitim.hacettepe.edu.tr/sempozyum\\_bildiri.pdf](http://www.egitim.hacettepe.edu.tr/sempozyum_bildiri.pdf)> adresinden 30.12.2008 tarihinde alınmıştır.

GÜVEN, Bülent ve ALP, Sibel (2008). *Yeni Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının Kazanımlarına Yönelik Öğretmen Görüşleri*, Millî Eğitim Dergisi, S.177, Kış 2008, Ankara.<<http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/177/11.pdf>> adresinden 27.12.2008 tarihinde alınmıştır.

KADAYIFÇI, Kevser Gönül (2007), *Liselerde ve ÖSS sınavlarında sorulan Kimya Sorularının Programa Uygunluğunun İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi Ana Bilim Dalı, Ankara

KARASAR, Niyazi (2007), *Bilimsel Araştırma Yönteme*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım

KARİP, Emin (2007), *Ölçme ve Değerlendirme*, Ankara : PegemA Yayıncılık

KUTLU, Ömer (2007), *Yeni Değerlendirme Yaklaşımlarının Öğretmen Yeterliğindeki Önemi*, Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumu Bildiriler Kitabı (295-299), Bakü-Azerbaycan.

<[http://www.egitim.hacettepe.edu.tr/sempozyum\\_bildiri.pdf](http://www.egitim.hacettepe.edu.tr/sempozyum_bildiri.pdf)> adresinden 30.12.2008 tarihinde alınmıştır.

MEB (2007), *EARGED ÖBBS 2005 İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Başarılarının Belirlenmesi Sosyal Bilgiler Raporu*, Ankara: Milli Eğitim Basımevi

<[http://earged.meb.gov.tr/earged/subeler/olcme\\_degerlendirme/dokumanlar/obbs/2005/sosyal\\_bilgiler.pdf](http://earged.meb.gov.tr/earged/subeler/olcme_degerlendirme/dokumanlar/obbs/2005/sosyal_bilgiler.pdf)> adresinden 29.12.2008 tarihinde alınmıştır.

MEB (2008), *Ortaöğretim Kurumlarına Geçiş Yönergesi*

<[http://mevzuat.meb.gov.tr/html/2602\\_1.html](http://mevzuat.meb.gov.tr/html/2602_1.html)> adresinden 11.02.2008 tarihinde alınmıştır.

MEB (2007), *Ortaöğretim Kurumlarına Geçiş Genelgesi*, 2007/81sayılı genelge

[http://mevzuat.meb.gov.tr/html/27442\\_0.html](http://mevzuat.meb.gov.tr/html/27442_0.html) adresinden 29.12.2008 tarihinde alınmıştır.

MEB (2008), *Seviye Belirleme Sınavı Kılavuzu*

<[http://oges.meb.gov.tr/sbs/docs/sbs\\_kilavuz.pdf](http://oges.meb.gov.tr/sbs/docs/sbs_kilavuz.pdf)> adresinden 11.02.2008 tarihinde alınmıştır.

MEB (2008), *Seviye Belirleme Sınavı 6. sınıf soruları*  
<[http://egitek.meb.gov.tr/Sinavlar/Sorular/sbs/sbs\\_6\\_2008/TESTA.pdf](http://egitek.meb.gov.tr/Sinavlar/Sorular/sbs/sbs_6_2008/TESTA.pdf)> adresinden  
22.06.2008 tarihinde alınmıştır.

MEB (2008), *Seviye Belirleme Sınavı 7. sınıf soruları*  
<[http://egitek.meb.gov.tr/Sinavlar/Sorular/sbs/sbs\\_7\\_2008/TESTA.pdf](http://egitek.meb.gov.tr/Sinavlar/Sorular/sbs/sbs_7_2008/TESTA.pdf)> adresinden  
23.06.2008 tarihinde alınmıştır.

MELANLIOĞLU, Deniz (2005), *Ortaöğretim Müfredat Programı ile Üniversiteye Giriş Sınavlarındaki Türkçe Sorularının Karşılaştırılması*, Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türk Dili ve Edebiyatı Ana Bilim Dalı, Kırıkkale

NARTGÜN, Zekeriya (2007), *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Ders İçeriğinin ve Öğretiminin Yenilenen İlköğretim Programlarının Gerektirdiği Ölçme ve Değerlendirme Yeterlikleri Çerçevesinde Yeniden Düzenlenmesi*, Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumu Bildiriler Kitabı (280-284), Bakü-Azerbaycan.  
<[http://www.egitim.hacettepe.edu.tr/sempozyum\\_bildiri.pdf](http://www.egitim.hacettepe.edu.tr/sempozyum_bildiri.pdf)> adresinden 30.12.2008 tarihinde alınmıştır.

Ölçme ve Değerlendirme İle İlgili Temel Kavramlar  
<[http://iogm.meb.gov.tr/files/size\\_ozel/olcme\\_ve\\_degerlendirme.pdf](http://iogm.meb.gov.tr/files/size_ozel/olcme_ve_degerlendirme.pdf)> adresinden  
08.05.2008 tarihinde alınmıştır.

ÖZÇELİK, Durmuş Ali (1997), *Test Hazırlama Kılavuzu* (Genişletilmiş 3. baskı), Ankara: ÖSYM Eğitim Yayınları 8

ÖZDAMAR, Kazım (2004), *Paket Programlar ile İstatistiksel Veri Analizi 1*, Eskişehir: Kaan Kitabevi.

ÖZDEN, Yüksel (2005). *Öğrenme ve Öğretme*, Ankara: PegemA Yayıncılık.

ÖZTÜRK, Cemil (2006), *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi*, Ankara: PegemA Yayıncılık.

ÖZTÜRK, Cemil ve TUNCEL, Gül (2006), *Yeni 4. ve 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Programı İle İlgili Öğretmen Görüşleri*, Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi'nde sunulan bildiri, Gazi Üniversitesi, 14-16 Nisan 2006, Ankara

ÖZTÜRK, Melek (2007), *Öğretimi Planlama-Uygulama ve Değerlendirme* (Geliştirilmiş 2. baskı), Ankara: Bizim Büro Basımevi

PURTUL, İrfan (2007), *Yapılandırmacı Yaklaşımına Göre Hazırlanmış Yazılı Sınav Soru Örnekleri*, Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi Aralık 2007, Sayı 94 (s. 53-54), Ankara.

SESLİ, Ayşegül Topcu (2007), *Biyoloji Öğretmenlerinin Yazılı Sınav Soruları ile ÖSS Sorularının Bloom Taksonomisi'ne Göre Karşılaştırmalı Analizi*, Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon

SEMERCİ, Çetin (2007), *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*, (Ed: KARİP, Emin), *Ölçme ve Değerlendirme*, Ankara: PegemA Yayıncılık

SENEMOĞLU, Nuray (2005), *Gelişim Öğrenme ve Öğretim*, Ankara: Gazi Kitabevi.

SÖNMEZ, Veysel (1999), *Sosyal Bilgiler Öğretimi ve Öğretmen Kılavuzu*. İstanbul: MEB Yayınları.

SÖZER, Ersan (1998), *Sosyal Bilgiler Programının Amaçları, İlkeleri ve Temel Özellikleri* (Ed: CAN, Gürhan) *Sosyal Bilgiler Öğretimi*, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları No: 1064.

TEKİN, Halil (2007), *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*, (gözden geçirilmiş 18. baskı), Ankara: Yargı Yayınevi.

YAŞAR, Şefik (2005). *Sosyal Bilgiler Programı ve Öğretimi*. Eğitimde Yansımalar: VIII Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu Bildiriler Kitabı (s. 329–342), Ankara: Sim Matbaası.

YILDIRIM, Cemal (1999), *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*, (gözden geçirilmiş 4. basım), Ankara: ÖSYM Yayınları

YILMAZ, Hasan (2004), *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*, Konya: Çizgi Kitabevi

YİĞİT, Nevzat ve AKDENİZ, Ali Rıza (2002), *Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Kullandıkları Ölçme Araçlarının Kapsam Geçerliliği Yönünden Araştırılması*, V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi Bildiriler Kitabı, Ankara  
<[http://www.fedu.metu.edu.tr/UFBMEK-5/b\\_kitabi/PDF/Matematik/Bildiri/t219d.pdf](http://www.fedu.metu.edu.tr/UFBMEK-5/b_kitabi/PDF/Matematik/Bildiri/t219d.pdf)>  
adresinden 14.02.2009 tarihinde alınmıştır.

## **EKLER**

1. İl Milli Eğitim Müdürlüğü izin belgesi
2. 6. ve 7. sınıf Sosyal Bilgiler 2008 SBS soruları



T.C.  
NİĞDE VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sube : MESLEKİ VE TEKNİK EĞİTİM  
Sayı : B.08.4.MEM.4.51.00.11-789-1327  
Konu : Araştırma İzni.

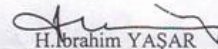
27./08/2008

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi.

İlgi yönerge doğrultusunda, Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Anabilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi Erhan ÇEVİK' in Yard. Doç Dr. Halil TOKCAN danışmanlığında "İlköğretim II. Kademe Sosyal Bilgiler Dersi Öğretmenlerinin Yazılı Sınav Soruları ile Seviye Belirleme Sınavı Sorularının Programa Uygunluğunun incelenmesi" konulu tez çalışmasını 2008-2009 eğitim öğretim yılında İlimiz Merkez İlçe İlköğretim Okulları Sosyal Bilgiler Öğretmenleri yazılı sınav örneklerine ile araştırma çalışmalarının başlaması ilgili Niğde Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Dairesi Başkanlığının 25/07/2008 tarih ve 3690 sayılı yazıları ile istenmekte olup, Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

  
H. İbrahim YAŞAR  
Millî Eğitim Müdürü

OLUR  
27./08/2008  
  
Hanlar İDEN  
Vali a.  
Vali Yardımcısı

Ayhan Şahenk Bulvarı 51200  
NİĞDE

TEL : (388) 232 32 72 – 232 32 79  
Fax : (388) 232 32 74

E-Posta : nigdemem@meb.gov.tr  
İnt.Adresi: <http://nigde.meb.gov.tr/>

## 6. SINIF

## SOSYAL BİLGİLER TESTİ

A

## 1. Atatürk'ün;

- Türk Tarih Kurumunu açması,
- Arkeolojik kazıları başlatması

gibi uygulamaları, aşağıdaki bilim dallarından hangisini geliştirmeye yöneliktir?

- A) Dinî bilimleri B) Fen bilimlerini  
C) Matematîji D) Sosyal bilimleri

## 2.

Bütün sultan ve emirlerin bu kitabın içindekileri bilmekten başka çaresi yoktur. Dikkatlice okuyup anladıklarında dost ve düşmanın durumunu daha iyi fark edecekler, doğru tedbir almaları daha da kolaylaşacaktır. Çünkü burada verilen bilgiler sayesinde dergâh, bargâh, divan, meydan, meclis, mal ve vergi işlerini, halk ve ordunun durumunu anlayacaklardır...



Nizamülmülk

Nizamülmülk'ün "Siyasetname" adlı eserinden bir bölüm okudunuz.

Buna göre Siyasetname'nin konusu, aşağıdakilerden hangisi olabilir?

- A) Devlet yönetimi B) Sanatı geliştirme  
C) Kültürel gelişme D) Bayındırlık

## 3.



Ölkemizin bilgileri Ay ve Güneş tutulmasını, Ay yılı takvimini hesapladı. Güneş sistemindeki beş gezegeni ve burçları buldu. Ziggurat adını verdiğimiz tapınaklar aynı zamanda birer gözlem eviydi.

Sümerli çocuğun bu anlatımına göre, Sümerlilerin dünya uygarlığına katkısı hangi alanda olmuştur?

- A) Matematik B) Astronomi  
C) Tarih D) Tıp

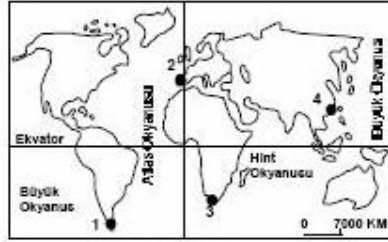
## 4.

Frigler	→	Başkentleri, Polatlı yakınlarındaki Gordion'dur.
Sümerler	→	Yazıyı icat ettiler.
.....?.....	→	Parayı ilk defa onlar kullandılar.
Hititler	→	Tarihte ilk yazılı anlaşmayı imzaladılar.

Verilen eşleştirme tablosundaki boş yer, aşağıdakilerden hangisiyle tamamlanmalıdır?

- A) İyonlar B) Asurlular  
C) Lidyalılar D) Urartular

5.



Merhaba ben Zeida, Ekvator'un kuzeyinde Büyük Okyanus'un kıyısında küçük bir sahil şehrinde yaşıyorum. Yaşadığım yer haritada kaç numaralı nokta ile gösterilmiştir?

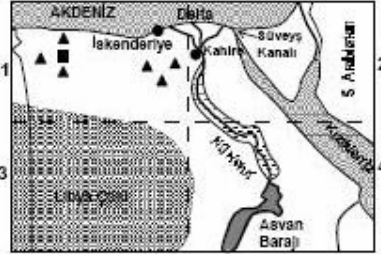
- A) 1 B) 2 C) 3 D) 4

6. Öğretmeni Ayşe'ye, Türkiye'nin yer şekilleri ile ilgili araştırma ödevi verip, belirlediği dağ ve akarsu isimlerini listelemesini istemiştir. Ancak öğretmeni 1:500.000 ölçeğindeki Türkiye fiziki haritasından yararlanan Ayşe'nin listesindeki isim sayısını az bulmuştur.

Buna göre, Ayşe'nin ödevine daha fazla dağ ve akarsu ismi yazabilmesi için aşağıdaki hangi ölçeğe sahip Türkiye fiziki haritasına bakması gerekir?

- A) 1: 100.000 B) 1: 600.000  
C) 1: 800.000 D) 1: 10.000.000

7.



- — Bölge sınırları  
▲ ■ Petrol ve Doğalgaz  
○ Tarım alanı

Yukarıda, Mısır ülkesinin haritası 4 bölgeye ayrılarak gösterilmiştir.

Nüfusu en az olan bölge ve bunun nedeni aşağıdakilerin hangisinde doğru verilmiştir?

- A) 1 numaralı bölgedir, çünkü zengin petrol ve doğalgaz üretim alanıdır.  
B) 2 numaralı bölgedir, çünkü Nil Nehri'nin verimli deltası ve Süveyş Kanalı buradadır.  
C) 3 numaralı bölgedir, çünkü büyük bir çölle kaplıdır.  
D) 4 numaralı bölgedir, çünkü Nil Nehri ve Asvan barajının suladığı tarım alanları bulunmaktadır.

8. Babamın anlattıklarına hâlâ inanamıyorum. Bugün yaşadığımız şehir, 30 yıl önce balıkçılık ve hayvancılıkla geçinen, kendi ihtiyaçlarına yönelik sebze ve meyve yetiştiren küçük bir sahil kasabasıymış. Etrafı dağlık olduğu için yolu da yokmuş elektriği de. Çevresindeki dağlarda bakır yataklarının bulunmasıyla kaderi değişmiş! Bakır işleyen tesisler, modern yollar yapılmış. Başka yerlerden de kasabaya çok sayıda insan yerleşmiş. Ticaret hayatı canlanmış. Eskiden 2.000 kişiyi aşmayan nüfusu bugün 200.000 kişiye yükselmiş.

Metne göre kasabanın gelişmesini sağlayan temel unsur aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Bakır madeninin bulunması  
B) Modern yolların yapılması  
C) Kasabanın göç alması  
D) Ticaret hayatının gelişmesi

9. 2007 yılının Ağustos ayında, Yunanistan'ın çeşitli yerlerinde, birbirine yakın zamanlarda büyük orman yangınları çıkmıştı. Yunanistan tarafından büyük mücadeleler yapılmasına rağmen, araç ve personel yetmediği için günlerce söndürülemeyen orman yangınları, pek çok insanın ölümüne ve evsiz kalmasına sebep olmuştu. Doğal dengeyi bozan yangınlar çevre ülkeleri de tehdit etmişti.

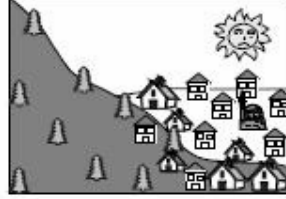
Böyle bir durumda, komşu ülkelerin yapması gereken aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Yangınların çıkış sebebini araştırmak.  
B) O ülkeyle olan ticareti kesmek.  
C) Araç, gereç ve personel yardımında bulunmak.  
D) Yangınları, o ülkenin kendi imkânlarıyla söndürmesini beklemek.

10.



I. Şekil (1995)



II. Şekil (2008)

I. şekilde gösterilen yamaç, güz ve sık ağaçlarla kaplı iken yoğun ağaç kesimi sonucu yapılan tahribatla II. şekildeki duruma gelmiştir.

Bu değişimle beraber resimdeki köy, aşağıda verilen doğal afetlerden hangisinin tehlikesi altına girmiştir?

- A) Yangınların  
B) Depremin  
C) Volkanik patlamanın  
D) Sel ve heyelanın



Yukarıdaki şemada soru işareti olan kutuya aşağıdakilerden hangisi yazılamaz?

- A) Bütün mesleklerde başarılı olur.  
 B) Ülke ekonomisinin gelişmesine katkı sağlar.  
 C) Çalışma verimliliği artırır.  
 D) Kendine güven duyar.

12. Aşağıdaki öğrenciler farklı yönetim biçimlerini anlatmaktadırlar.

Devlet kral, hükümdar gibi unvanlar verilen tek bir kişi yönetir. Kral verdiği kararlar nedeniyle sorgulanamaz.



Burak

Devlet yöneticileri, belli bir süre için halkın oylarıyla seçilir ve halk adına ülkeyi idare eder. Yöneticilerin uygulamaları değiştirilebilir.



Elif

Yöneticiler, devleti dini kurallara dayanarak yönetir ve bu yönetim biçimi asla değiştirilmez.



Ahmet

Devlet yöneticileri, bir grup azınlık tarafından seçilerek göreve getirilir. Yöneticiler halka değil, azınlık gruba karşı sorumludur.



Damla

Hangi öğrencinin anlattığı yönetim biçimi demokrasinin temel ilkelerine uygundur?

- A) Burak B) Elif C) Ahmet D) Damla

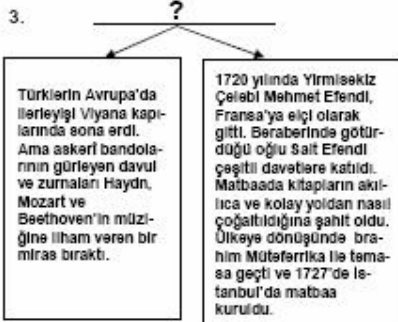
13. Aşağıdaki kişilerden hangisinin davranışı, karşılaştığı bir sorunu hak ve sorumlulukları doğrultusunda çözdüğüne örnek olmaz?

- A) Maddi durumu iyi olmayan Mert'in, istediği eğitimi alabilmek için yardım derneklerine başvurması  
 B) Aldığı bilgisayar bozuk çıkan Ayşe Hanım'ın, bozuk bilgisayar sattığı kabul etmeyen mağaza sahibini yetkili binlere dilekçeyle şikâyet etmesi  
 C) Marketten yeni satın aldığı bir ürünün tüketim tarihinin geçmiş olduğunu fark eden Murat Bey'in, ürünü çöpe atması  
 D) Ses sanatçısı Gülay'ın, çıkardığı albümün korsan satışları yapanları mahkemeye vermesi

1. I- İrade-i Milliye Gazetesi  
II- Türk Tarih Kurumu  
III- Anadolu Ajansı  
Atatürk'ün kuruluşuna öncülük ettiği yukarıdaki kurum ve kuruluşlardan hangileri, onun iletişime önem verdiğini gösterir?

A) Yalnız I B) I – II C) II – III D) I – III

2. Türkiye Selçuklular Döneminde Türklerin siyasal mücadeleleri ve kültürel faaliyetleri Anadolu'nun Türkleşme sürecine önemli katkılar sağlamıştır.  
Türkiye Selçuklu Devleti Döneminde görülen aşağıdaki faaliyetlerden hangisinin Anadolu'nun Türkleşmesinde etkili olduğu söylenemez?
- A) Miryokefalon Savaşı ile Bizans'ın yenilmesi  
B) Haçlı Seferlerine karşı Anadolu'nun savunulması  
C) Venediklilerle ticaret antlaşmaları imzalanması  
D) Bilimsel, sosyal ve ekonomik amaçlı mimari eserlerin yapılması



Bu diyagrama verilebilecek en iyi başlık aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Yenilikler ve Osmanlı Devleti  
B) Etkiledik, Etkilendik  
C) Farklı Kültürler Bir Arada Yaşadı  
D) Buluşların Serüveni



Yukarıda Osmanlı Döneminden günümüze kadar varlığını devam ettiren değişik dinlere ait bazı ibadet yerlerinin temsili resimleri verilmiştir.  
Bu resimlerden yola çıkarak Osmanlı toplumu için aşağıdakilerden hangisi söylenemez?

- A) Farklı kültürler bir arada yaşamıştır.  
B) İnanç ve ibadet hürriyeti sağlanmıştır.  
C) Adaleti ve hoşgörülü bir yönetim uygulanmıştır.  
D) İbadet hayatı yalnızca İslamiyet'e göre yaşanmıştır.

5. "Kral Yolu üzerinde kurulmuş olan Lidya uygarlığı, ekonomik faaliyetlerin kendilerine kazandırdığı büyük servetle komşu devletlere göre bilim, sanat ve teknikte üstün bir uygarlık seviyesine çıkmıştır."  
Verilen bilgide, Lidya uygarlığının gelişmesinde etkili olan aşağıdaki faktörlerden hangisi vurgulanmıştır?

- A) Ekonomide parayı kullanmaları  
B) Ticaret yolu üzerinde bulunmaları  
C) Madencilik sanatında ileri oldukları  
D) Devlet yönetiminde tüccarların da etkili olmaları

6. Osmanlı Devleti'nde yapılan ıslahat hareketleri sonucunda;
- Matbaa kuruldu,
  - Ziraat Bankası açıldı,
  - Posta teşkilatı kuruldu.
- Bu ıslahatlar, aşağıdaki alanların hangisinde değişim yaşandığına kanıt olamaz?

- A) Askerlik B) Ekonomi  
C) Kültür D) Haberleşme

7.



Yukarıda ülkemizde gerçekleştirilen milletvekili seçimlerinden temsili bir resim verilmiştir.

Bu uygulamanın cumhuriyetin hangi niteliğinin doğrudan bir gereği olduğu söylenebilir?

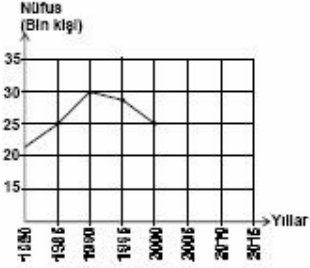
- A) Laik Devlet B) Sosyal Devlet  
C) Demokratik Devlet D) Hukuk Devleti

8. I. Dünya Savaşı öncesinde bağımsızlık isteyen farklı ulusları içinde bulunduran imparatorluklar vardı. Savaş sonunda bu imparatorluklar yıkıldı ve yerlerine ulus devletler kuruldu.

Bu durum, I. Dünya Savaşı'nın aşağıdaki nedenlerinden hangisine bağlı bir sonuçtur?

- A) Milliyetçilik hareketlerine  
B) Ham madde ve pazar arayışına  
C) Sanayi İnkılabı'na bağlı sömürgecilik yarışına  
D) Devletler arasında yaşanan çıkar çatışmalarına

9.



Yukarıdaki grafikte ülkemizdeki bir kentin nüfus miktarındaki değişim gösterilmiştir. Son sayımdan itibaren (2000 yılı) kentin nüfusu her yıl 500 kişi azalır. 2010 yılında nüfusu kaç kişi olur?

- A) 15.000 B) 20.000 C) 22.500 D) 27.500

10.

Aaah ah! Sanırım 45 – 50 yıl önceydi. Köyümüze traktör ve biçerdöver geldiğinde çok sevinmiştik. Bu makineler bizim günlerce uğraşarak sürdüğümüz ve biçtiğimiz toprakları birkaç saatte işledi. Hafta kazma vuramadığımız toprakları bile ekip biçmeye bağladı. Nereden bilebilirdik, artık köyümüzde bize ekmecek kalmadığını. İş bulmak ümidyle düştük gurbet aliere ...



Metne göre, Recep Dede'nin yıllar önce kente göçmesinin nedeni aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Sağlık sorunlarının ortaya çıkması  
B) Ekilemeyen alanların tarıma açılması  
C) Tarımsal verimin düşmeye başlaması  
D) Tarımda makine kullanımının yaygınlaşması

11.



- Nüfusu azalan yerler  
□ Nüfusu artan yerler

Nüfusu hızla artan yerlerde işsizlik, gecekondulaşma, alt yapı hizmetlerinin yetersizliği, tarım ve yeşil alanların yapılaşması, çevre kirliliği gibi sorunlar yaşanmaktadır.

Buna göre; Türkiye haritasında gösterilen yerlerin hangisinde bu sorunlar daha az yaşanmaktadır?

- A) Kuzeydoğu Anadolu  
B) Ege Denizi kıyıları  
C) Marmara Denizi çevresi  
D) Türkiye'nin güney kıyıları

12. İstanbul'da yaşayan Ahmet Bey, şehrin kalabalığından ve gürültüsünden kaçmak için yakın bir köyde bahçeli bir ev alarak burada yaşamaya başlamıştır. Dostlarını ziyaret etmek için de sık sık İstanbul'a gidip gelmektedir.

Bu durum Ahmet Bey'in öncelikle hangi hak ve özgürlüğünü kullandığına örnek oluşturur?

- A) Haberleşme  
B) Yerleşme ve seyahat  
C) Düşünceyi açıklama  
D) Özel yaşamın gizliliği

13.

Alışveriş yaparken geri dönüşümü olan kutularda satılan ürünleri seçebiliriz.

Kâğıt, çişe gibi maddeleri onlar için ayrılmış kutulara koyabiliriz.



Aldığımız ürünlerin kutularını atmayaarak kalem kutusu gibi farklı amaçlar için kullanabiliriz.



Yukarıdaki üç arkadaş aşağıda verilen çevre sorunlarından öncelikle hangisine yönelik çözüm önerisinde bulunmaktadırlar?

- A) Hava kirliliği  
B) Erozyon  
C) Su kirliliği  
D) Atıkların geri dönüşümü



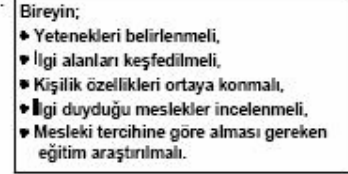
14.



Buna göre, Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nde aşağıdakilerden hangisi Cumhurbaşkanının kanun maddesi üzerindeki hak ve sorumluluklarından değildir?

- A) Kanunu veto etmek  
B) Kanunu onaylamak  
C) Kanun yapmak  
D) Kanunu Resmî Gazete'de yayımlamak

15.



Yukarıda verilen açıklamaya en uygun başlık aşağıdakilerden hangisi olur?

- A) Meslek seçiminde dikkat edilmesi gereken unsurlar.  
B) Günümüzde en çok tercih edilen meslekler.  
C) Mesleki iş bölümünün yararları.  
D) Mesleklerin yaşam biçimlerine olan etkileri.

## ÖZGEÇMİŞ

11.06.1977 tarihinde Isparta'nın Keçiborlu ilçesi İncesu köyünde doğmuşum. İlkokulu İncesu köyü ilkokulunda, liseyi Keçiborlu İmam Hatip Lisesinde bitirdim. 1996 yılında girdiğim Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesi Coğrafya Öğretmenliği bölümünden 2000 yılında mezun oldum. 2007 yılında Niğde üniversitesi Sosyal bilimler Enstitüsü Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bilim Dalı'nda Yüksek Lisansa başladım. 2000 yılında başladığım öğretmenlik mesleğinde Kayseri ve Niğde'deki çeşitli okullarda Sosyal Bilgiler öğretmenliği, Coğrafya öğretmenliği ve müdür yardımcılığı görevlerini yürüttüm. Şu anda Ordu Anadolu İmam Hatip Lisesi Coğrafya öğretmeni olarak meslek hayatıma devam etmekteyim. Evli ve bir çocuk sahibiyim.