

T.C.
AHI EVRAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ BİLİM DALI

SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ
BLOOM TAKSONOMİSİNE GÖRE SORU YAZMAYA
İLİŞKİN BAŞARI DÜZEYLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Burcu ÇETİNKAYA

YÜKSEK LİSANS TEZİ

KIRŞEHİR, 2016



©2016, Burcu ÇETİNKAYA

T.C.
AHI EVRAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ BİLİM DALI

SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ
BLOOM TAKSONOMİSİNE GÖRE SORU YAZMAYA İLİŞKİN
BAŞARI DÜZEYLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

EVALUATION OF ACHIEVEMENT LEVELS OF
SOCIAL SCIENCES PROSPECTIVE TEACHERS RELATED
TO QUESTION WRITING IN ACCORDANCE WITH
BLOOM TAXONOMY

Hazırlayan
Burcu ÇETİNKAYA

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Danışman
Doç. Dr. Nihat ÇALIŞKAN

KIRŞEHİR, 2016

KABUL VE ONAY

Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi, Burcu ÇETİNKAYA tarafından hazırlanan “*Sosyal Bilgiler Eğitimi Öğretmen Adaylarının Bloom Taksonomisine Göre Soru Yazmaya İlişkin Başarı Düzeylerinin Değerlendirilmesi*” adlı tez çalışması 25.03.2016 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından oybirliği ile **YÜKSEK LİSANS TEZİ** olarak kabul edilmiştir.

Doc. Dr. Nihat Çalırman (İmza)

Danışman

Unvanı, Adı-Soyadı

Üye Prof. Dr. Engin KARADAĞ (İmza)

Unvanı, Adı-Soyadı

Üye Doç. Dr. Tekin ŞELİKKAYA (İmza)

Unvanı, Adı-Soyadı

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

.../.../20..

(İmza Yeri)

Akademik Unvan, Adı-Soyadı

Enstitü Müdürü

BİLDİRİM

Hazırladığım tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin kâğıt ve elektronik kopyalarının Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

- Tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.
- Tezim sadece Ahi Evran Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.
- Tezimin yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin tamamını her yerden erişime açılabilir.

... / ... / 2016

Burcu Çetinkaya

ÖZET

SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ BLOOM TAKSONOMİSİNE GÖRE SORU YAZMAYA İLİŞKİN BAŞARI DÜZEYLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan: **Burcu ÇETİNKAYA**

Danışman: **Doç. Dr. Nihat ÇALIŞKAN**

2016 – (xiii + 94)

Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

İlköğretim Anabilim Dalı

Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı

Jüri

Prof. Dr. Engin KARADAĞ

Doç. Dr. Nihat ÇALIŞKAN

Doç. Dr. Tekin ÇELİKKAYA

“Sosyal Bilgiler Eğitimi Öğretmen Adaylarının Bloom Taksonomisine Göre Soru Yazmaya İlişkin Başarı Düzeylerinin Değerlendirilmesi” adlı bu çalışmada, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği öğrencilerinin “Özel Öğretim Yöntemleri II”, “Program Geliştirme” ve “Ölçme ve Değerlendirme” derslerine ilişkin harflik sistemdeki ders başarı düzeylerini ve öğrencilerin demografik özelliklerine göre nasıl farklılık ve ilişki gösterdiğini ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Aynı zamanda öğrencilerin almış oldukları her bir derste bilişsel alanın basamaklarına göre belirlenen kazanımları ne düzeyde gerçekleştirdikleri saptanmaktadır. Araştırma bu yönüyle betimsel bir araştırmadır.

Bu araştırma, Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören ve Özel Öğretim Yöntemleri II, Program Geliştirme ve Ölçme ve Değerlendirme derslerini almış olan 59 öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak, İlköğretim 6. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında yer alan ‘Doğal Enerji Kaynaklarımız’ konu başlıklı bir okuma metni seçilerek, öğrencilerden bu metne dayalı 10 adet soru oluşturmaları ve belirtilen üç derse ait harflik sistemdeki ders başarı düzeylerini belirtmelerinin istendiği bir araştırma formu kullanılmıştır.

Elde edilen veriler kategorik veriler olduğundan dolayı frekans ve yüzdeye dayalı olan non-parametrik test istatistikleri kullanılmıştır. Üniversite öğrencilerinin demografik özelliklerine ilişkin ve ders başarılarının harflik sistemdeki dağılımlarına ilişkin frekans analizi yapılmıştır. Bilişsel alan basamaklarına göre her bir derste harflik sistemdeki dağılımları incelemek için çapraz dağılım tablosu kullanılmıştır. Üniversite öğrencilerinin demografik özelliklerine göre üç derse ait harflik sistemdeki başarılarının değişim düzeyleri arasındaki farklılık ‘Ki-Kare’ analizi ile incelenmiştir. Öğrencilerin demografik özellikleri ile üç derse ait harflik sistemdeki başarıları arasındaki ilişkiye ‘Cramer’s V’ analizi ile bakılmıştır.

Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının bilişsel alanın analiz ve sentez basamakları gibi bilgi ve kavrama basamaklarından daha üst seviyelere ait soru yazabilme becerilerini, üç derse ait düşük başarı düzeylerinde bile gerçekleştirebildikleri görülmüştür. Buna karşılık uygulama ve değerlendirme basamağına ait hiçbir öğrencinin soru yazamamış olması, bu üç derse ait yüksek

başarı düzeyine erişmiş olan adayların bile bilişsel alanın alt düzeyindeki uygulama ve üst düzeydeki değerlendirme basamakları ile ilişkili kazanımlara ait soru yazma becerilerini ortaya koyamadıklarını göstermiştir.

Anahtar Kelimeler: Bloom Taksonomisi, Soru Sorma, Öğretmen Yeterlikleri, Sosyal Bilgiler



ABSTRACT

EVALUATION OF ACHIEVEMENT LEVELS OF SOCIAL SCIENCES PROSPECTIVE TEACHERS RELATED TO QUESTION WRITING IN ACCORDANCE WITH BLOOM TAXONOMY

M.Sc.Thesis

Preparer: Burcu ÇETİNKAYA

Advisor: Doç. Dr. Nihat ÇALIŞKAN

2016 – (xiii + 94)

Ahi Evran University, Institute Of Social Sciences

Department Of Elementary Education

Social Studies Education Science

Jury:

Prof. Dr. Engin KARADAĞ

Assoc. Prof. Nihat ÇALIŞKAN

Assoc. Prof. Tekin ÇELİKKAYA

In this study, “Assessment of success levels of social sciences students’ question writing according to Bloom Taxonomy”, it is aimed to show the course success levels of Social Sciences students in courses of “Special Teaching Methods II”, Program Improving” and “Measurement and Assessment” in a letter based system; and to shed light on what kind of a difference and relation these findings show according to demographic features.

At the same time, it is detected to what extent these students have realised their fullfilments determined according to the steps of each cognitive part in the courses they take. In this respect, it is a descriptive research.

This research has been carried out with 59 students studying in the Faculty of Education in University of Ahi Evran and having taken the courses of “Special Teaching Methods II”, Program Improving” and “Measurement and Assessment”.

As a data collection tool, a research form was used in which a topic called “Our natural energy sources” taking place in Social Sciences course book of elementary 6th Grade Students’ was chosen; students were asked to prepare 10 questions related with this topic and to state their levels of success in the aforementioned courses according to the letter based system.

As the acquired data are categorical, non-parametric test statistics based on frequency and percentage have been used. Analyses of frequency related with the demographic features of students and with distribution of course successes in letter based system has been carried out. A cross distribution table has been used to analyse the distributions for each course in letter based system according to cognitive area steps. The difference in between the levels of change in the successes of the three courses in letter based system according to the demographic features of university students was analysed via Ki-Kare. The relation between demographic features of

students and the successes of these students in three courses in letter based system was analysed via Cramer's V.

At the end of the research, it was detected that student candidates could realize their own question writing skills belonging to upper levels than information and perception levels such as analysis and synthesis steps of cognitive area even at three courses with low success levels. On the other hand, the fact that none of the students did write a question belonging to step of practice and assessment clearly shows that even the candidates having reached a high level of success in these three courses do not carry a question writing skill which belong to the gains related with the steps of uppermost practice and assessment steps in cognitive area.

Keywords: Bloom Taxonomy, Question Asking, Teacher Profeciencies, Social Sciences



ÖNSÖZ

Eğitim çok kapsamlı bir sistemdir. Bu sistemin içerisinde öğrenciden, eğitim programcısına kadar birçok öge yer almaktadır. Tüm bu ögeler içerisinde kuşkusuz öğretmenlerin ayrı bir yeri ve önemi vardır. Yüklendikleri görev ve sorumluluklar itibarı ile eğitimden beklenen yüksek verimin elde edilmesi için, mesleki açıdan tam donanımlı, iyi yetişmiş öğretmenlere ihtiyaç duyulmaktadır.

Sosyal Bilgiler ders programları, diğer ders programları ile birlikte, 2005 yılında yenilenmiş ve bu yenilemede yapılandırmacı anlayış temele alınmıştır. Oluşturulan yeni eğitim programları ile birlikte, sıkça telaffuz edilmeye başlanan, bireyin öğrenmeyi öğrenmesi hedefinin gerçekleşebilmesi için, hem öğretmenin hem de öğrencinin, üst düzey zihinsel aktivitelerde bulunmayı gerektirecek, soru sorma ve sorgulama becerisine sahip olması gerekmektedir. Bireydeki üst düzey zihinsel beceriler, öğretmenin öğrencilerine yönelteceği nitelikli sorular ile harekete geçecek ve nihayet düşünmeyi ve sorgulamayı öğrenen birey, kendi öğrenme ürününü oluşturabilecektir. Bu amaçla; araştırmada Sosyal Bilgiler Öğretmenliği öğrencilerinin “Özel Öğretim Yöntemleri II”, “Program Geliştirme” ve “Ölçme ve Değerlendirme” derslerine ilişkin harflik sistemdeki ders başarı düzeylerini ve öğrencilerin demografik özelliklerine göre nasıl farklılık ve ilişki gösterdiğini ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Aynı zamanda öğrencilerin almış oldukları her bir derste bilişsel alanın basamaklarına göre belirlenen kazanımları ne düzeyde gerçekleştirdikleri saptanmaya çalışılmıştır.

Araştırma beş ana bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde araştırmanın problem durumu, problem cümlesi ve alt problemleri, araştırmanın amacı ve önemi, varsayımları, sınırlılıkları verilerek bu araştırmada kullanılan terimler ve karşılıkları yer almıştır. İkinci bölümde; ‘Öğretmen Yeterlilikleri’, ‘Öğretmen Yetiştirme’, ‘Sosyal Bilgiler Lisans Programı’, ‘Soru Sormanın Eğitimdeki Önemi’, ‘Bloom Taksonomisi’ ile ilgili kuramsal açıklamalara ve araştırma konusu doğrultusunda ilgili araştırmalara değinilmiş, üçüncü bölümde araştırma modeli, evren, örneklem, verilerin toplanması, analizi ve yorumlanmasına dair bilgilere yer almıştır. Dördüncü bölüm, belirlenen alt problemlere dair elde edilen verilerin analizleri, elde edilen bulguların yorumlanmasından oluşurken beşinci bölüm ortaya konulan sonuçlardan ve bu sonuçlara dayanılarak geliştirilen önerilerden oluşmuştur. Araştırmada kullanılan veri toplama aracının örneği ekte sunulmuştur.

Kırşehir, 2016

Burcu ÇETİNKAYA

TEŞEKKÜR

Çalışmam boyunca engin bilgilerinden faydalandığım çok değerli hocam Doç. Dr. Nihat ÇALIŞKAN'a; tezimin düzenlenmesinde yardımcı olan Doç.Dr. Tekin ÇELİKKAYA ve Prof.Dr. Engin KARADAĞ'a; hoşgörü ve desteğini üzerimden eksik etmeyen Fadime ÇETİNKAYA ve Musa ÇETİNKAYA'ya; haklarını, bana verdikleri emeği hiçbir zaman ödeyemeyeceğim canım annem Elmas KABA ve canım babam Tali KABA'ya; tez çalışmam boyunca tüm sıkıntılarımı benimle birlikte çeken, bıkmadan usanmadan maddi manevi desteklerini hiçbir zaman benden esirgemeyen, varlıklarıyla hayat bulduğum sevgili eşim Yrd. Doç. Dr. Fatih Ferhat ÇETİNKAYA'ya, oğullarım Doğukan Alptuğ ÇETİNKAYA ve Aybars Fırat ÇETİNKAYA'ya tüm kalbimle sevgi ve teşekkürlerimi sunuyorum.

Burcu ÇETİNKAYA

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
KABUL VE ONAY	i
BİLDİRİM	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT	v
ÖNSÖZ	vii
TEŞEKKÜR	viii
İÇİNDEKİLER	ix
TABLolar LİSTESİ.....	xii
SİMGELER VE KISALTMALAR	xiii
BÖLÜM I.....	1
1.GİRİŞ.....	1
1.1. ARAŞTIRMANIN PROBLEMİ.....	1
1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ.....	2
1.3. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI.....	3
1.4. VARSAYIMLAR.....	4
1.5. TANIMLAR.....	4
BÖLÜM II	5
2. KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ LİTERATÜR	5
2.1. EĞİTİM – ÖĞRETİM.....	5
2.2. ÖĞRETMEN YETERLİLİKLERİ.....	7
2.2.1. Alan Bilgisi Konusunda Yeterlilik.....	8
2.2.2. Öğretmenlik Meslek Formasyonuna İlişkin Yeterlikler.....	8
2.2.3. Genel Kültür Alanında Yeterlilik.....	9
2.2.4. Etik Değerlere Sahip Olma Yönünden Yeterlilik.....	9
2.3. ÖĞRETMEN YETİŞTİRME.....	13
2.4. SOSYAL BİLİMLER VE SOSYAL BİLGİLER.....	16
2.4.1. Sosyal Bilgiler Eğitimi.....	17
2.4.2. İlköğretim Sosyal Bilgiler Programı.....	18
2.5. SOSYAL BİLGİLER LİSANS PROGRAMI.....	20
2.5.1. Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Programı Alan Dersleri.....	22
2.5.2. Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Programı Meslek Bilgisi Dersleri.....	23

2.5.2.1. Eğitimde Program Geliştirme.....	23
2.5.2.2. Özel Öğretim Yöntemleri-II.....	26
2.5.2.3. Ölçme ve Değerlendirme.....	27
2.6. SORU SORMANIN EĞİTİM ÖĞRETİMDEKİ ÖNEMİ.....	33
2.6.1. Kavram Olarak Soru.....	33
2.6.2. Soru Sorma Yeterliliği.....	38
2.6.3. Sosyal Bilgilerde Soru Sormanın Önemi.....	40
2.7. EĞİTİMDE SORULARIN SINIFLANDIRILMASI (TAKSONOMİ).....	40
2.8. BLOOM TAKSONOMİSİ.....	48
2.8.1. Bilgi Basamağı.....	48
2.8.1.1. Belirli Bir Alana Özgü Bilgiler.....	49
2.8.1.2. Belirgin Bir Alanla İlgili Bilgilerle Uğraşma Araçları ve Yolları Bilgisi.....	50
2.8.1.3. Bir Alandaki Evrenseller ve Soyutlamalar Bilgisi.....	51
2.8.2. Kavrama Basamağı.....	51
2.8.2.1. Çevirme.....	52
2.8.2.2. Yorumlama.....	52
2.8.2.3. Öteleme (Tahmin Etme, Öngörme).....	52
2.8.3. Uygulama Basamağı.....	52
2.8.4. Analiz (Ayrıştırma) Basamağı.....	53
2.8.4.1. Öğelerin Analizi.....	55
2.8.4.2. İlişkilerin Analizi.....	55
2.8.4.3. Örgütlenme İlkelerinin Analizi.....	55
2.8.5. Sentez Basamağı.....	55
2.8.5.1. Özdeşsiz İletişim Muhtevası Oluşturma Soruları.....	56
2.8.5.2. Bir Plan Veya İşlemler Takımı Önerisi Oluşturma Soruları.....	56
2.8.5.3. Soyut İlişkiler Takımı Geliştirebilme Soruları.....	56
2.8.6. Değerlendirme Basamağı.....	56
2.8.6.1. İç Ölçütlere Göre Değerlendirme.....	56
2.8.6.2. Dış Ölçütlere Göre Değerlendirme.....	57
2.9. İLGİLİ ÇALIŞMALAR.....	60
BÖLÜM III.....	63
3. YÖNTEM	63
3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ.....	63

3.2. ARAŞTIRMANIN EVREN VE ÖRNEKLEMİ.....	63
3.3. VERİ TOPLANMA ARACI.....	65
3.4. VERİLERİN ANALİZİ.....	65
BÖLÜM IV.....	66
4. BULGULAR.....	66
4.1. BİRİNCİ ALT PROBLEMLE İLGİLİ BULGULAR.....	66
4.2. İKİNCİ ALT PROBLEMLE İLGİLİ BULGULAR.....	67
4.3. ÜÇÜNCÜ ALT PROBLEMLE İLGİLİ BULGULAR.....	69
4.4. DÖRDÜNCÜ ALT PROBLEMLE İLGİLİ BULGULAR.....	71
4.5. BEŞİNCİ ALT PROBLEMLE İLGİLİ BULGULAR.....	72
4.6. ALTINCI ALT PROBLEMLE İLGİLİ BULGULAR.....	76
4.7. YEDİNCİ ALT PROBLEMLE İLGİLİ BULGULAR.....	79
BÖLÜM V	80
5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	81
5.1. SONUÇ VE TARTIŞMA.....	81
5.2. ÖNERİLER.....	81
KAYNAKÇA.....	83
EKLER	89
ÖZGEÇMİŞ	94

TABLolar LİSTESİ

Sayfa

Tablo 2.1. Gall'in(1970) Soru Sınıflandırmaları Tablosu	43
Tablo 2.2. Bloom' un Bilişsel Alan Taksonomisi(Orjinal)	49
Tablo 2.3. Bloom'un Bilişsel Alan Sınıflamasında Soru Düzeyleri ve Örnekleri(Açıkgöz, 2003).....	54
Tablo 2.4. Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin Bilişsel Süreç Boyutu	58
Tablo 3.1. Öğrencilerin Demografik Özelliklerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları.64	
Tablo 4.1. Öğrencilerin Özel Öğretim Yöntemleri II, Program Geliştirme, Ölçme ve Değerlendirme harflik sistemdeki ders başarılarına İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları.....	67
Tablo 4.2. Öğrencilerin Özel Öğretim Yöntemleri II Dersindeki Harf Notları İle Bilişsel Alan Basamağına İlişkin Soru Yazma Düzeyleri Arasında Çapraz Tablo Sonuçları.....	68
Tablo 4.3. Öğrencilerin Program Geliştirme Dersindeki Harf Notları İle Bilişsel Alan Basamaklarına İlişkin Soru Yazma Düzeyleri Arasında Çapraz Tablo Sonuçları.....	70
Tablo 4.4. Öğrencilerin Ölçme ve Değerlendirme Dersindeki Harf Notları İle Bilişsel Alan Basamaklarına İlişkin Soru Yazma Düzeyleri Arasında Çapraz Tablo Sonuçları.....	71
Tablo 4.5. Öğrencilerin Demografik Özelliklerine Göre Derslere Ait Başarıları Arasındaki Farklılığa İlişkin Ki-Kare Sonuçları	73
Tablo 4.6. Öğrencilerin Demografik Özellikleri ile Derslere Ait Başarıları Arasındaki İlişkiye Ait Cramer's-V Analizi	77
Tablo 4.7. Öğrencilerin Özel Öğretim Yöntemleri II, Program Geliştirme ve Ölçme ve Değerlendirme Derslerinde Bilişsel Alan Basamaklarına Ait Soru Yazma Dağılımlarına İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri	79

SİMGELER VE KISALTMALAR

Bu çalışmada kullanılmış kısaltmalar, açıklamaları ile birlikte aşağıda sunulmuştur.

AKT: Aktaran

ÇEV: Çeviren

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

SBÖLP: Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Programı

TTKB: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı

VB: Ve benzeri



BÖLÜM I

1. GİRİŞ

1.1. ARAŞTIRMANIN PROBLEMİ

Çağımızda öğretmenlerin temel işlevlerinden biri de öğrencilerine öğrenim faaliyetleri içinde ve dışında rehber olmak ve onları sürekli aktif halde tutarak öğrenmelerini sağlamaktır. Bu açıdan bakıldığında öğretmenlerin, günümüzün ihtiyaçlarına uygun özellik ve niteliklere sahip ve çok yönlü olarak yetiştirilmesinin ne denli önemli olduğu görülmektedir. Hizmet öncesi eğitimde kazanılması gereken teorik bilgi ve uygulama bütünlüğünün sağlanması öğretmenin bu temel fonksiyonunu yerine getirebilmesi açısından hayati öneme sahiptir (Albayrak- Berber, 2005:229).

Sınıf içerisinde öğrencilerin başarı durumlarının ölçülmesinde, genel olarak edindikleri bilgiler ve bu bilgiler yoluyla kazandıkları zihinsel yetenekleri baz alınmaktadır. Öğrenilmesi hedeflenen davranışlarından zihinsel yönü ağırlıklı olanlar bilişsel alanın kapsamı içindedir. Bilişsel süreçler, bilgiyi tanıma, hatırlama, onun üzerinde akıl yürütme; kavramlar, genellemeler geliştirme ve bütün bunları denetleme süreçlerinde kendini gösteren yeterliliklerden oluşan bir alandır (Aydemir, Çiftçi, 2008: 105).

Bilişsel alan içerisindeki düşük bilişsel düzeyli sorularla karşılaşan bireyler yüzeysel düşünme eğiliminde olurken, üst düzey sorularla karşılaşan öğrenciler çok yönlü düşünme eğiliminde olacaklardır. Hemen her dersin amacı verileni hatırlamanın yanında bazı bilgiler arasında kurulan ilişkilerin kavranması, buradan elde edilen bilgilerin ve kazanımların yeni durumlara uygulanması gibi daha üst seviyedeki bilişsel yeteneklerin geliştirilmesidir. Bu sebeple ezber niteliğine sahip sorular yerine bilginin yorumlanarak, yeni durumlara uygulanmasını, bilgilerin analiz edilip sentezlenmesini gerektiren soru türleri tercih edilmelidir (Köğce ve Baki, 2009: 559).

İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi (4, 5, 6, 7. sınıf) Öğretim Programı'nın genel amaçları içerisinde verilen "Anlama, karşılaştırma, ilişki kurma, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, sıra dışı bağlantılar kurma, analiz-sentez yapma, değerlendirme, çıkarımda bulunma, yorumlama"(MEB, 2006: 4) becerileri öğrencilere kazandırılması öngörülen hedefler arasında yer almaktadır. Bilişsel alanın üst basamaklarına ait bu becerilerin öğrencilere kazandırılması sürecinde, öğretmenlerin sınıf içerisinde kullanacakları üst düzey sorular büyük önem arz etmektedir (Durukan, 2009: 181).

Araştırmanın problem cümlesi “Sosyal Bilgiler Eğitimi Son Sınıf Öğrencilerinin “Özel Öğretim Yöntemleri II”, “Program Geliştirme” ve “Ölçme ve Değerlendirme” derslerine ait başarı düzeyleri ile Bloom Taksonomisine göre soru yazmaya ilişkin soru sorma yeterlilikleri arasında ne gibi bir ilişki vardır?” şeklindedir.

1. 2. ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ

Bu çalışmada Sosyal Bilgiler Eğitimi öğretmen adaylarının “Özel Öğretim Yöntemleri II”, “Program Geliştirme” ve “Ölçme ve Değerlendirme” derslerine ilişkin harflik sistemdeki ders başarı düzeyleri ile bilişsel alanın basamaklarına göre belirlenen kazanımları gerçekleştirme düzeyleri arasındaki ilişkinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır.

Aynı zamanda öğrencilerin almış oldukları her bir dersteki başarı düzeyleri ile öğrencilerin demografik özelliklerine göre nasıl farklılık ve ilişki gösterdiğini saptamaktır.

2005 yılında uygulanmaya başlanan Sosyal Bilgiler Öğretim Programı’nda eğitimdeki çağdaş yaklaşımlar dikkate alınarak, öğrencilere bilgi yüklemek yerine, bilgiyi kullanma ve bilgiyi üretmeyi temel alan bir yaklaşım benimsendiği görülmektedir. Bu özellikleriyle öğrencilere değerlendirme, planlama, öncelik sırasına koyma gibi becerileri kazandırabileceği öngörülmektedir. Kullanılması önerilen öğretim yöntem ve teknikleri de öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirmeye yöneliktir. Düşünmeyi öğrenmeyi gerektiren üst düzey düşünme becerileri olan tanımlama, sınıflama, analiz, sentez ve değerlendirme gibi becerileri her hangi bir konuda kullanabilen öğrenciler, başarılı öğrenciler olarak değerlendirilmektedir (Demirkaya; 2008: 393).

Öğrencilerin verilen bilgileri sadece “sünger” gibi emerek almaması için onları yorum yapmaya sorgulamaya cesaretlendirmemiz gerektirmektedir. Bununda başlıca yolu onlara hem yorum yapabilecekleri sorular yöneltmek hem de onların bu tür soruları oluşturup kullanabilmesini sağlamaktır. Burada en büyük rol öğretmenlere düşmektedir.

Şişman (2001), öğretme ve öğrenme sürecinde öğretmene gerekli olan bilgi, beceri ve yeterliklerin hizmete başlamadan kazanılması gerektiğini ifade etmektedir. Öğretmen yetiştiren programlarda eğitim gören öğretmen adaylarının, eğitim süreçleri içerisinde ön görülen mesleki yeterlilikleri kazanmaları öğretimin niteliğinin yükseltilmesi açısından önem arz etmektedir.

Bu araştırmada, Sosyal Bilgiler Eğitimi öğretmen adaylarının bilişsel alan basamaklarına göre belirlenen üst düzey soru oluşturabilme becerilerini gerçekleştirme düzeylerinin belirlenmesine çalışılmıştır. Yeni İlköğretim Sosyal Bilgiler Programında ön

görülen yapılandırmacılık anlayışı, eğitimde standardın yükseltilmesi ve yeni öğretmen rolleri düşünüldüğünde öğretmen adaylarının mevcut durumlarının değerlendirilmesi gereği ortaya çıkmaktadır. Araştırma bu yönüyle önem taşımaktadır. Bu bağlamda aşağıdaki problemlere cevap aranmaktadır:

1. Sosyal Bilgiler Eğitimi öğretmen adaylarının; Özel Öğretim Yöntemleri II, Program Geliştirme, Ölçme ve Değerlendirme derslerindeki başarılarının harflik sistemdeki dağılımları ne düzeydedir?

2. Sosyal Bilgiler Eğitimi öğretmen adaylarının; “Özel Öğretim Yöntemleri” II dersinde bilişsel alan basamağına ait soru yazma düzeylerinin harflik sistemdeki ders başarılarına göre dağılımları ne düzeydedir?

3. Sosyal Bilgiler Eğitimi öğretmen adaylarının; “Program Geliştirme” dersinde bilişsel alan basamağına ait soru yazma düzeylerinin harflik sistemdeki ders başarılarına göre dağılımları ne düzeydedir?

4. Sosyal Bilgiler Eğitimi öğretmen adaylarının; “Ölçme ve Değerlendirme” dersinde bilişsel alan basamağına ait soru yazma düzeylerinin harflik sistemdeki ders başarılarına göre dağılımları ne düzeydedir?

5. Sosyal Bilgiler Eğitimi öğretmen adaylarının; demografik özelliklerine göre özel öğretim yöntemleri II, program geliştirme ve ölçme ve değerlendirme dersinde bilişsel alan basamaklarına ilişkin başarılarının harflik sisteme ait dağılımları arasında farklılık var mıdır?

6. Sosyal Bilgiler Eğitimi öğretmen adaylarının; demografik özellikleri ile Özel Öğretim Yöntemleri II, Program Geliştirme ve Ölçme ve Değerlendirme dersinde bilişsel alan basamaklarına göre başarılarının harflik sisteme ait dağılımları arasında ilişki var mıdır?

7. Sosyal Bilgiler Eğitimi öğretmen adaylarının; Özel Öğretim Yöntemleri II, Program Geliştirme ve Ölçme ve Değerlendirme derslerinde bilişsel alan basamaklarına ait olarak soru yazma dağılımları nasıldır?

1. 3. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI

1. Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesinde 2012- 2013 eğitim öğretim yılında eğitim gören 59 Sosyal Bilgiler Eğitimi Programı son sınıf öğrencisi;

2. Öğrencilerin Özel Öğretim Yöntemleri II; Eğitimde Program Geliştirme; Ölçme ve Değerlendirme derslerine ait başarı düzeyleri ile sınırlıdır.

1. 4. VARSAYIMLAR

1. Araştırmaya katılan öğrencilerin istenen derslere ait başarı düzeyleri hakkında doğru ve güvenilir bilgiler verdikleri;
2. Samimiyetle davrandıkları varsayımlarından hareketle hazırlanmıştır.

1. 5. TANIMLAR

Sosyal Bilgiler (Social Studies): Kişilerin sosyal olarak mevcudiyetini sağlayabilmesinde faydalı olması için, sosyal bilimlerin bir çok alanını içerisinde barındıran, bireylerin öğrenme sahalarını bir ünite yahut temada birleştiren, insanların beşeri ve fiziki ortamında diğer insanlarla olan münasebetlerinin zamanın tüm evrelerinde irdelediği, kolektif öğretim düşüncesinden yola çıkarak meydana getirilmiş bir ilköğretim seviyesi derstir.”(MEB: 2005).

Soru (Question) : Kişilerin belli bir konuda merakının uyanmasını sağlayarak, söz konusu merak çerçevesinde bilgi edinmesini temin etmek için meydana getirilen ancak tamamlanmamış olan bilgiyi merak dahilinde yöneltilen sorularla tamamlamaya odaklı ihtiyaç ifadeleridir (Akbulut, 1999: 2).

Yeterlilik (Qualification) : Bir işi yapma gücü sağlayan özel bilgi, kifayet, ehliyet. Bir kişinin bir meslek dalında, o işi yapabilme kabiliyeti açısından istenilen düzeye ulaşmasıdır (Türkçe Sözlük, 2005: 2174).

Bilişsel Alan (Cognitive Domain) : Zihinsel öğrenmelerin çoğunlukta olduğu ve zihinsel yetilerin geliştirildiği alandır (Demirel, ?:107).

Taksonomi (Taxonomy) : Öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerin ulaşacağı hedef davranışların belirlenmesi ve yazılmasında yararlanılan hedeflerin amaçların aşamalı sınıflaması (taksonomi); hedef davranışların “basitten karmaşığa, kolaydan zora, somuttan soyuta birbirinin ön koşulu olacak şekilde aşamalı sıralanması” (Sönmez, 2009: 115).

BÖLÜM II

2. KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ LİTERATÜR

2.1. EĞİTİM – ÖĞRETİM

İnsanı yetiştirme sanatı diyebileceğimiz eğitimin birçok tanımı yapılmıştır. Türkçe Sözlüğü'nde (TDK, 2005: 607) “eğitmek” kelimesinin birinci anlamı olarak şu tanım yapılır: “Birinin akla uygun, fiziksel ve moral gelişmesi üzerine etki yaparak çeşitli davranış yatkınlıkları, bilgi ve görgü aşılayarak önceden tespit edilmiş amaçlara göre onun belirli bir yönde gelişmesini sağlamak, terbiye etmek.” Bu tanımla TDK, okuyucuların bilişlerinde, eğitmek ve bu kökten türemiş kelimelerle, geçen tanımın anlaşılmasını ister. Eğitim için de sözcüğün ikinci anlamı olan “Toplum yaşayışında yerlerini almaları için çocukların ve gençlerin ihtiyaçları olan bilgi, beceri ve anlayışları elde etmelerine, kişiliklerini geliştirmelerine yardım etme, terbiye” tanımını yapar (TDK, 2005: 606).

Terim olarak eğitim, en genel anlamıyla, insanları belli amaçlara göre yetiştirme sürecidir (Fidan ve Erden, 1998: 2).

Eğitim biliminde eğitimden sonra gelen ve bazen eğitimin eş anlamlısı olarak kullanılan kavram ‘öğrenme’dir. “Öğrenme” için sözlükte dört anlam verilmiştir:

1. Bilgi edinmek. 2. Bellemek. 3. Yetenek, beceri kazanmak. 4. Haber almak. (TDK, 2005) Aynı sözlük “öğrenmeye “öğrenmek işi” der.

Çoğu zaman günlük dilde öğrenme kavramından yalnızca akademik bilgilerin kazanılması anlaşılmıştır. Öğrenmeyi yalnızca bu anlamda anlayacak olursak, öğrenmeye oldukça dar ve kısıtlı bir anlam vermiş oluruz (Özkalp, 2003: 227). Oysa TDK’ nın tanımına bakarsak, öğrenme akademik bilgi edinmenin dışında beceri kazanmak ve haber almak gibi daha kapsamlı bir içerik arz eder.

Psikolojide öğrenme kavranma daha geniş bir anlam verilmiştir. Öğrenme, yaşantılar yoluyla davranışlarda meydana gelen oldukça uzun süreli değişimler olarak tanımlanmıştır (Özkalp, 2003: 227). Ünal ve Ada (2004: 13) ise öğrenmeyi, ‘taklit ya da yaşantı sonucu bireyin davranışlarında oldukça kalıcı davranış değişikliği’ şeklinde tanımlamıştır. Sonuç olarak öğrenme, değişik biçimlerde tanımlanmakla beraber, psikologların çoğu öğrenmenin, bireyin çevresiyle etkileşim kurması sonucu oluştuğu ve bireyin davranışlarında değişiklik meydana getirdiği görüşünde birleşmektedirler (Fidan ve Erden, 1998: 10).

Tüm bu tanımlamalara göre öğretimin esasları şu şekilde verilebilir (Açıkgöz 2003 : 14):

1. Öğretim bir süreçtir.
2. Öğretim planlıdır.
3. Öğretim öğrenciyi geliştirme, ona bir şeyler kazandırmak amacındadır.
4. Öğretim öğrenmenin başlatılması ve sürdürülmesi etkinliklerini içermektedir.

Öğrenme süreci bir anda biten bir süreç değil aşamalardan ibaret olan bir süreçtir. Bireyler öğrenmenin ilk aşaması olarak ilk defa muhatap olduğu konuyu tanır. Akabinde konunun çerçevesini, niteliklerini ve öğrendikten sonraki etkilerini kavrar. Kısacası ilk defa öğreneceği konu hakkında bilgi sahibi olur. Öğrenmenin üçüncü aşamasında ise öğrendiklerini kavramayı amaçlar. Öğrenmenin son aşamasında ise öğrendiği bilgiler arasında nedensellik ilişkisi kurarak kendi bilgi dağarcığından geçirir (Şeker, 2013: 6).

Sonuç olarak öğretim, öğrenmenin başlatılması, sürdürülmesi ve gerçekleştirilmesi için düzenlenen ve öğrencinin gelişimini hedefleyen planlanmış faaliyetlerden oluşan bir süreç olarak ele alınabilir. Öğrenme faaliyetinin esasını, bu etkileşim evresinde meydana gelen tecrübeler meydana getirmektedir (Hesapçioğlu, 1994). Öğrenmenin meydana gelmesi üç alanda gerçekleşmektedir. Bu alanlar davranışlar bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor alanlardır. Söz konusu alanlar arasında çok sıkı bir ilişki mevcuttur (Bakırcı ve Erdemir, 2010: 82).

Hayatı öğrenebilmeleri için çocuklarımızın, soru sormalarına olanak sağlayacak yaşantılarla ve düşünmelerini sağlayacak farklı düzeydeki sorularla eğitilmeleri gerekmektedir (Gelen, 2002: 102). Gertude, çocuk için öğrenme soru sormaktır demektir. Çünkü bilmediği merak ettiği her şeyi sorduğu soruların yanıtlarıyla öğrenir. Bir problemi zihinde oluşturup, bunu ifade eden doğru soruları oluşturabilmek en az çözümü bulmak kadar önemlidir. Bu nedenle soru sormayı bilmeyen, soru sormayı da öğretemez. Öğrenen için her bir soru bir problem cümlesidir. Bu sebeple öğrencilerin karşısına ne denli farklı problem durumları ile gelirsek; problemi çözmek için onları o kadar çok üreticiliğe ve ileri düzeyde sorular sormaya sevk etmiş oluruz (Akt. Eulie, 1985: 364-265).

Sosyal Bilgiler Dersinin esas hedefi olan etkili vatandaş yetiştirmek; etkili ve uygun sorular sorabilen, karar vermeyi bilen bireyler yetiştirmeyi gerektirir.

2. 2. ÖĞRETMEN YETERLİLİKLERİ

Yeterlilik; bir işi yapma gücü sağlayan özel bilgi, kifayet, ehliyet. Bir kişinin bir meslek dalında, o işi yapabilme kabiliyeti açısından istenilen düzeye ulaşmasıdır (TDK, 2005: 2174).

Bir mesleği ya da işi tam olarak tanımlamak için bulunması gereken asgari standartlar olarak düşünülen yeterlilikler; kişilerin mesleki performans göstergeleri olarak önemsenmektedir. Kişileri iş ya da mesleklerine dair etkililik durumları o iş yada mesleğe ait belirlenmiş yeterliliklerin ne kadarını karşılamakta olduğu ile analiz edilip değerlendirilebilir. Çalışanların işe ilişkin ehliyetleri hakkında değerlendirmeler yapmanın, onları mesleki açıdan geliştirmenin ve bu gelişimlerini mükâfatlandırmanın en etkili araçlarından biri olarak görülmelidir yeterlilikler (Şahin, 2004: 156).

Bir görevi ya da işi en etkili şekilde yapabilmesi için bireyde bulunması beklenen özellikleri ifade eden yeterlilik, göreve ait sorumlulukların yerine getirilmesi bakımından gerekli olan kabiliyet, bilgi ve becerileri karşılayan bir kavramdır (Akar; 2007: 22).

Çağımızda eğitimin hedeflerini gerçekleştirme konusunda öğretmenlere önemli görevler düşmektedir. Öğretim etkinlikleri içinde ve dışında öğretmenin fonksiyonu sürekli bir değişim göstermekte ve üstlendiği rolün önemi giderek artmaktadır. Bilim ve teknoloji alanındaki hızlı gelişmelerin eğitime yansması, öğretmenin öğretim içindeki fonksiyonunu basitleştirmenin aksine daha önemli kılarak günümüzde aranan nitelikte bireyler yetiştirme hususunda ona daha önemli roller biçmiştir (Sezgin, 2003:15). Eğitimci olarak öğretmen bilgi aktarımını sağlayan kişi yerine, öğrenciye öğrenme sürecinde rehberlik eden, bilgiye kendisinin ulaşmasını sağlayan bir aracı pozisyonundadır. Öğrenim sürecinin en önemli unsuru olan öğretmen, hem eğitim-öğretim programlarını idame ettiren, öğrenme işinin gerçekleştirilmesini sağlayan bunu yaparken de sınıf içinde ve dışında öğrenci ile sürekli iletişim ve iş birliği içerisinde bulunan, programın, öğretim sürecinin ve öğrencinin hep birlikte değerlendirmesini sağlayan mihenk taşıdır (Bircan, 2003:46).

Eğitim öğretim uygulamalarında performansın artırılması açısından öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının mesleki yeterlilik düzeyleri çok önemlidir. Bu açıdan üniversitelerin öğretmen yetiştirme programlarında eğitim gören öğretmen adaylarına, bu yeterliklerin kazandırılması gerekmektedir. Bir öğretmenin sahip olması gereken yeterlik alanlarını yürürlükte bulunan öğretmen yetiştirme programlarının temel rehberi olan YÖK-

Dünya Bankası Millî Eğitimi Geliştirme Projesi çerçevesinde sırasıyla dört temel öge altında sınıflanmıştır (YÖK, 1999). Bunlar;

- (1) Alan eğitimi ve konu alanı ile ilgili yeterlikler,
- (2) Öğrenme - öğretme sürecine ilişkin yeterlikler,
- (3) Öğrencilerin öğrenmelerini izleme, değerlendirme ve kayıt tutma yeterlikleri
- (4) Tamamlayıcı mesleki yeterliklerdir.

Bu yeterlik boyutlarının hepsi, sınıf içindeki öğretim sürecine doğrudan yansımaktadır. Sınıf içi öğretimin etkili olması, öğretmenlerin bu yeterliklere sahip olması ile doğrudan ilişkilidir.

Şişman ve Acat (2003: 237,238); öğretmenlik yeterlikleri ile ilgili çalışmalarda temelde dört yeterlilik alanının vurgulandığını dile getirmektedir. Bunlar alan bilgisi, öğretmenlik meslek formasyonuna ilişkin yeterlik, genel kültür alanında yeterlik, etik değerlere sahip olma yönünden yeterlidir.

2. 2. 1. Alan Bilgisi Konusunda Yeterlilik

Alan bilgisinin öğretmen yetiştirme müfredatında kapladığı alan, %62.4 ile en fazla önem verilen kategoridir. Alan bilgisi öğretmenlik mesleğinde, öğrenciye öğretilmesi hedeflenen içerik ve öğretmenin eğitildiği daldır. Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının eğitildikleri alanda maksimum düzeyde bilgiye sahip olmaları beklenmektedir (Ünal ve Ada, 2004: 43).

2. 2. 2. Öğretmenlik Meslek Formasyonuna İlişkin Yeterlikler

Öğretmen yetiştirmede öğretmenlik meslek bilgisi, %25 oranındadır. Öğretmenlik meslek bilgisi ile kast edilen; Öğretmenin mesleği ile ilgili genel bilgi ve becerileridir. Öğrenme-öğretme psikolojisi, sınıf yönetimi, eğitim tarihi-felsefesi-sosyolojisi, rehberlik, eğitimi planlama, ölçme-değerlendirme, konu alanı ders kitabı incelemesi vb. bu alanın içeriklerindedir (Ünal ve Ada, 2004: 43).

Yetiştirildiği bransa dair konu alanı hakkında çok iyi bilgi sahibi olması iyi ve başarılı bir öğretmen olmak için yeterli değildir. İyi bir öğretmen edindiği bu bilgileri öğrencilerine nasıl aktarabileceğini de öğrenmek zorundadır. Alan bilgisinde uzmanlaşmış olsa da öğretim sürecinde kendisine gerekli olacak mesleki bir takım bilgi ve becerileri de edinmelidir. Bu bakımdan öğretmen adaylarına meslek bilgisi eğitimi içerisinde, öğrenme

ve öğretim süreci olmak üzere iki ana konuya ilişkin yeterliliklerin edindirilmesine çalışılmaktadır (Şişman ve Acat, 2003: 237-238).

2. 2. 3. Genel Kültür Alanında Yeterlilik

Bütün müfredat içerisinde toplam %12.5 gibi küçük bir yer kaplayan genel kültür, öğretmenin edindiği bilgileri, diğer bilgi, olgu ve olaylarla ilişkilendirmesine olanak veren önemli bir alandır. Öğretim süreci boyunca öğretmen, bir konuyu öğretebilmek için öğrenme konusu ile alakalı olarak çevresinde olup biten her olay, olgu ve materyalden yararlanmak zorundadır. Çünkü bir konu ile alakalı kalıcı bilgilerin edindirilmesi ve öğrencinin edindiği bilgileri nasıl ve nerde kullanabileceğini öğrenmesi için o öğrenme konusunu çevresi ve yaşadığı hayat ile ilişkilendirilmesi gerekmektedir. İyi bir sosyal bilgiler öğretmeni hem kendi konu alanı hem de öğrenmede kalıcılığı sağlayabilmesi açısından güncel hayatta çevresinde yaşanan sosyal, kültürel, siyasi, ekonomik ve teknolojik bütün gelişmeleri takip etmeli, öğrenme konusunu güncel yaşantılarla ilişkilendirerek konuya giriş yapmalı, yada öğrencilerin değerlendirmelerini istemelidir (Ünal ve Ada, 2004: 44).

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin temel görevi öğrencilerinin sosyalleşmesini sağlamak ve onlara kültürel öğeleri aktarmaktır. Bunu sağlayabilmeleri için yaşanan coğrafyayı iyi bilmeli buradaki toplumsal değerleri ve kültür özellikleri yakından takip etmelidir. Çalıştığı yerleşim birimini, buradaki gündelik hayatı, yaşayanların kültürel değer ve özelliklerini öğrenmelidir (Erden, 1999: 83).

2. 2. 4. Etik Değerlere Sahip Olma Yönünden Yeterlilik

Öğretmenlerin öğretim faaliyetlerini yerine getirirken riayet etmeleri gereken bir takım kurallar vardır. Bu kuralların başında insani değerleri ön planda tutan ahlaki değerler gelmektedir. Öğretmenliğin layıkıyla icra edilip edilmediğini, öğretmenlik mesleği ahlaki normlarına bir öğretmenin ne derece sahip olduğu ve bu değerlere ne ölçüde bağlı olduğu değerlendirilerek kanaat getirilmektedir (Şişman, ve Acat, 2003: 237-238).

Öğretmenlerin mesleki yeterlikleri içerisinde sürdürdüğü öğretim-öğrenme sürecine ilişkin sahip olması öngörülen başka yeterlilikler de mevcuttur. Söz konusu süreç içerisinde kazanılmış olması beklenen yeterlilikler şunlardır:

Planlama: Öğretmenin, öğretim-öğrenme sürecinde öğretmen ve öğrenci açısından ihtiyaç duyulanları dikkate alarak plan yapabilme yeterliğidir. Öğrenme amaç ve kazanımlarının en yüksek düzeyde elde edilebilmesi için planlama gereklidir. Eğitim

planlaması; eğitim programını uygulayacak öğretmenlerin, neyi, hangi araç, kaynak ve teknikleri kullanarak, nasıl bir yöntem ve sıra takip ederek öğrencilerine kazandırması gerektiği ve bunun nasıl değerlendirileceği hususlarının öğretmene rehber olması açısından önceden tasarlanmasıdır. Öğretmenler müfredata bağlı kalarak bu planlamayı bizzat yaparak hayata geçirirler (Yaman, 2002: 21).

Öğretim Süreci: Hedeflere ve öğrenci gereksinmelerine uygun yöntemleri seçme, kullanma, geliştirebilmedir. Öğretmen, öğrenme-öğretme sürecinde öğrenme yaşantılarını düzenleyerek öğrencilerin öğrenmelerini sağlar. Bu amaçla öğretmenin öğrenmeyi sağlayacak en uygun yöntem ve teknikleri, öğretim araçlarını seçmesi ve bunları en iyi biçimde uygulaması gerekir. Gerek duydukları zaman öğretmenler teknolojik öğe ve kaynaklardan faydalanarak daha etkili öğrenme ortamları oluşturabilirler (Ünal ve Ada, 2004: 45).

Sınıf Yönetimi: Sınıf için “eğitim öğretim etkinliklerinin gerçekleştiği yaşam alanı” olarak tanımlanır. Sınıf yönetimi denildiğinde “belirlenen eğitim amaçlarının gerçekleştirilmesi için planlama, örgütleme, uygulama ve değerlendirme işlevlerine ilişkin ilke, kavram, kuram, model ve tekniklerin sistematik ve bilinçli bir şekilde uygulanması ile ilgili etkinliklerin tümü” (Ağaoğlu, 2006: 10-11) ifade edilmektedir. Sınıf yönetiminden kastedilen esasında sınıf içerisinde bulunan öğrencilerini zamanın ve kaynakların ne şekilde yönetildiğidir.

Sınıf yönetiminde etkinliğin ve başarının sağlanabilmesi, nitelikli iletişim kurma, sınıf dahilinde meydana gelen problemlerin giderilmesinde öğrencilere özyeterlilik ve içsel denetim edindirme, sınıf içerisindeki atışmaları asgari düzeye indirgeme, öğretimin daha verimli hale gelmesini temin etmektir. Sınıf yönetimi oluşturan bileşeler ise yeni düşünceler ve fikirlerin meydana getirilmesini sağlayan öğrenme alanının yaratılması için geliştirilen öğrenme stratejileri ile sınıf ortamının tanzimidir (Gürkan, 2000: 34). Sınıf yönetimi öğretmenlerin öğrenme ortamlarında etkili öğrenmeyi gerçekleştirebilecek yetkinliğe sahip olmalarını ifade eder. Alan bilgisine hakim Sınıfta öğrenme için olumlu bir havanın sağlanması öğretmenin alan bilgisine çok iyi hâkim olması ve mesleki deneyiminin olmasıyla sağlanabileceği vurgulanmaktadır.

Bu nedenle sınıf yönetimini üstlenen öğretmenlerin yönetim kuramları, grup dinamikleri, iletişim ve eğitim psikolojisi alanlarında çok iyi yetişmiş olmaları gerekmektedir (Demirel, 2005: 178).

İletişim: Öğrenci ihtiyaçları ve müfredat amaçlarını dikkate alarak öğrenci ile iletişimi ve etkileşimi kurabilmek, nitelikli öğrenmeyi beraberinde getirir. Bunun için söz ve beden dilini iyi kullanabilmek, materyal kullanımını iyi derecede becerebilmek gerekir. Yeterli bir öğretmen; öğrencilerin duygusal sorunlarının hafifletilmesine, olaylara daha nesnel bakarak çözümler yapmalarına, kendilerini daha iyi tanımalarına ve kişiler arası ilişkilerinin olumlu yönde gelişmesine yardımcı olur. Bu sayede öğrenciden kaynaklanan problemlerin çoğu ortadan kaldırılarak, öğrencinin öğrenim sürecindeki performansı artacak ve eğitimde kalitenin yükselmesi sağlanacaktır (Ilıkan, 2007: 36).

Ölçme-Değerlendirme: Ders, konu ve öğrenciye uygun ölçme araç ve tekniklerinden faydalanabilmek, geliştirebilmek, değerlendirebilmek gerekir. Çakan'a (2004:100) göre, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmede bilgi ve beceri sahibi olması gereken hususlar şöyledir:

- Test türlerinin hangi amaçla yapılan ölçmelere uygun olduğu,
- Ders sürecinde edindirilecek kazanımların hangileri olduğunu doğru belirleyebilme,
- Test dışındaki sınav türlerini hazırlayabilme,
- Güvenirlilik ve geçerliğinin nasıl sağlanacağı,
- Değerlendirme araçlarından elde edilen puanların kullanımı,
- Alınan puan ve notların öğrencilere daha yapıcı yaklaşabilmeleri için velilere nasıl aktarılması gerektiği.

Ünal ve Ada (2004: 44-45), ise “diğer meslekî yeterlik alanları” başlığı altında farklı öğretmen yeterliklerine değinmişlerdir. Bunlar:

Yöneticilik: Sınıftaki yönetsel işleri gerçekleştirme, sınıfta düzenli ders yapılmasını sağlayabilme.

Liderlik: Amaçlara ulaşmayı kolaylaştıracak liderlik davranışları gösterebilme.

Rehberlik: Öğrencilerin kişisel sorunlarını tanımaya ve çözümlenmeye yardım edebilme. **Öğreticilik:** Öğrenci beklentileri ve gereksinimleri doğrultusunda öğrenme sürecini gerçekleştirebilme.

Araştırma uzmanlığı: Öğretimle ilgili araştırmalar yaparak sonuçlarından yararlanabilme. **Girişimcilik:** Yenilikleri yakından izleyip okulda uygulamaya koyabilmek için girişimlerde bulunabilme.

Sosyal davranış becerileri: Okulda çalışanlar ve sınıftaki öğrencilerle olan davranışlarında uyumlu ve hizmet alanının gerektirdiği sosyal davranış becerilerini kullanabilme.

İşbirliği: Okul çevresi, okuldaki yönetici, öğretmenler ve velilerle işbirliği yapabilme.

Yönetim: Kendi hak ve sorumlulukları, eğitim sistemi, okul sistemi hakkında bilgilere sahip olabilmelidir.

Günümüz koşullarında bir öğretmenin sahip olması gereken yeterlikler üzerinde büyük ölçüde görüş birliği sağlanmıştır. Türkiye'deki durumun değerlendirilmesi ile uluslararası uygulama örnekleri ve temel kavramsal belgelerin incelenmesine dayalı olarak belirlenen öğretmen yeterlikleri şunlardır (TED, 2009: 7-8):

1. Öğrencilere ve öğretmeye adanmışlık: Öğretmenlerin öğrencilerine ve öğrencilerin öğrenmesine adanmış olması.

2. Teknolojik pedagojik alan bilgisi: Alan bilgisi, eğitim-öğretim programlarının uygulanması ve öğretim teknolojilerindeki gelişmelere ait güncel bilgilere sahip olma bunu kullanabilme.

3. Öğretimi planlama ve uygulama: Toplumsal beklentilere ve müfredat ereklerine uygun olarak öğretimin planlanması, konu dizisi içinde programa dayalı olarak, öğrenmeyi etkili şekilde tasarlayıp uygulamaya koyabilme. Öğrencilere göre değişiklik gösteren öğrenme şekillerini ortaya koyabilme ve onların öğrenme stillerine göre değişebilen öğrenme durumları oluşturabilme Öğrencilerin öğrenme yaklaşımların nasıl farklılaştığını anlama ve farklı öğrenciler için uyarlanabilen öğrenme fırsatları oluşturma; değişik yeteneklere ve yaşlara sahip grupların potansiyellerini ortaya çıkarabilmeleri için planlamalar yapma.

4. İzleme ve değerlendirme: öğretmenlerin öğrencilerinin sosyal ve fiziksel alanlardaki gelişimini takip edebilmesi için informal ve formel değerlendirme türlerini tanıyıp kullanması

5. Öğretme öğrenme ortamında etkili bir iletişim sağlayabilme ve öğrenci davranışlarını yönetme: öğrencileri öğrenme sürecinde daha iyi anlayabilmek, grup olarak aktif halde tutabilmek için öğretmenlerin bedensel, teknolojik tabanlı ve sözlü iletişim şekillerini etkili biçimde kullanma

6. Kişisel ve mesleki gelişimi programlama ve hayata geçirme: Daimi olarak bireysel faaliyetlerine ilişkin kendisine eleştirel sorular yönelterek mesleki gelişmeyi gerçekleştirme; bireysel faaliyetlerini sistem dahilinde düşünmek ve tecrübeler aracılığıyla öğrenme

7. Öteki öğretmenler, öğrenci velileri ve okul personeli ile çalışma ortaklığı dahilinde mesleki faaliyetlerini gerçekleştirme, ekip çalışması ve çalışma ortaklığı: Eğitim – öğretim faaliyetlerinin verildiği bireylerin öğrenme ve gelişmesine yardımcı olmak amacıyla aynı mesleği yapan kişileri, veliler ve diğer kuruluşlarla ilişkiler meydana getirmektedir.

8. Mesleki vazifeleri ve eylemleriyle alakalı yasal dayanaklara hakim olma ve idrak etme: Kanuni ve etik sınırlılıklarla mükellef ve eleştirel hareket edebilme.

2.3. ÖĞRETMEN YETİŞTİRME

Öğretmenliğin tarihi, insanın yetiştirilmesi gerektiği fikrinin doğuşu ile başlar. Anne baba denetimindeki çocuğun eğitimi, toplumsallaşmanın artıp sosyal yaşamın zamanla nitelik değiştirmesi ve nüfus artışı, bilim ve teknoloji alanındaki gelişmelerle birlikte bir öğretmen gözetiminde yapılması gerektiği sonucuna varılmıştır. Öğretim, bir iş, bir uğraş alanı olarak ortaya çıkınca öğretmenlik mesleği doğmuştur (Ünal ve Ada, 2004: 28).

Eğitim kesimi ile alakalı olan toplumsal, kültürel, iktisadi, bilim ile ilgili ve teknolojik alanlara sahip, bölümünde spesifik uzmanlık ve bilgi ve yeteneğini esas alan akademik nitelikte ürünler ve mesleki yetiştirmeyi gerektiren, işinde uzmanlaşmış konumda bir uğraş alanı alan bireydir (Alkan ve Hacıoğlu, 1997: 23). Öğretmenlik MEB tarafından 1739 sayılı Kanununun 43 üncü maddesinde bir uzmanlık alanı olarak ifade edilmiş ve eğitim – öğretim ve bu alanla alakalı görevleri yerine getiren kişiler olarak tanımlanmıştır.

Öğrenme, öğrenme yaşantıları sonucunda öğrencinin kendisi tarafından elde edilen bir sonuçtur. Öğretmen bu süreci denetleyen, rehberlik edendir. Çeşitli öğretim teknik ve yöntemlerinden faydalanarak öğrenme yaşantıları düzenlemek ve öğrencinin beklenen hedef davranışları kazanma düzeyini ölçmek öğretmenin asli görevidir.

Mesleğe hazırlanma süreci öğretmen eğitiminde alan eğitimi, pedagojik formasyon ve genel kültür bütünlüğünde verilmektedir (Ünal ve Ada, 2004: 15). İyi bir öğretmenin hem konu alanının uzmanı hem de bilgi ve becerileri öğrencilere aktarmasına yardımcı olacak öğretmenlik meslek bilgisine sahip olması gerekir (Fidan ve Erden, 1998; 50).

Günümüzde öğretmenlik mesleği, özel uzmanlık bilgi ve becerisi gerektiren bir meslek olarak kabul edilmektedir. İnsan yaşantısını doğrudan etkilemesi özelliği ile farklı kültür ve toplumlarda yeri ve saygınlık düzeyi değişiklik göstermesine rağmen öğretmenlik, iyi bir gelir kaynağı olmanın yanında, değerli kutsal bir meslek olarak değerlendirilmiştir. Yüzlerce yıldır toplumumuzda örnek insan modeli olarak bilgelere ve öğretmenlik mesleğini icra eden kişilere büyük değer verilmiş saygın bir statü kazandırılmıştır. Bazı özdeyiş ve atasözlerimizde onlar hakkında söylenmiş övgü dolu sözler öğretmenlerimize verdiğimiz değeri ortaya koymaktadır. Öğretmen, insan yaşamını şekillendiren bir mimar, kişiliğimize ustaca şekil veren bir sanatkar olarak adlandırılmıştır. Kısaca öğretmen, insan davranışının mimarı, insan mühendisi, insanın kişiliğini biçimlendiren bir sanatkar olarak adlandırılmaktadır (Şişman ve Acat, 2003: 236).

Eğitim fakültelerindeki hizmet öncesi eğitim programları ile hizmet içi eğitim programlarının sağlıklı temellere oturtulması ve etkililiğinin artırılması bakımından, hazırlanan programların ve yapılacak uygulamaların, uygulamayı hayata geçiren kişilerin daha evvelki tecrübeleri ve bilime dayanan verilerle uygulamalıdır. Bu sebepten dolayı, devamlı inceleyerek ve üzerinde detaylı araştırmalar yaparak hem meslek mensupları olan öğretmenlerin hem de öğretmenlik mesleğine hazırlanan öğretmenlik öğrencilerinin gereksinimini hissettikleri yeterlik bölümlerinin ve yeterli olmadıkları tarafların tespit edilmesi, hem mesleğe başlamadan evvel gerekli eğitim programlarının hem de mesleğe başladıktan sonra eğitim çalışmalarının genel bütünü ve dahilinde söz konusu tespitler sınırlılığında yapılandırılması lüzumlu görülmektedir (Yeşil, 2009: 328-329).

Eğitim fakültelerindeki öğretim programları kadar onun uygulayıcısı olan, ve nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesinde önemli bir yere sahip öğretim üye ve elemanlarının yaklaşımları da önemlidir. Yeşil ve Özbek (2008:177); hizmet öncesi eğitim süreci içerisinde öğretmen adaylarının soru sorma ve sorulardan öğretim amaçlı yararlanma yeterliklerini kazanmaları konusunda, öğretim elemanlarının tutum ve davranışlarının önemli olduğunu belirtmiş, bunun sebebinin öğretmen adaylarının, öğretim elemanlarının bu konudaki tutum ve davranışlarını model almaları ihtimalinin yüksek olmasına bağlamışlardır.

Öğretmen adaylarının yetiştiği yüksek öğretim kurumların etkin ve verimli bir öğretim faaliyeti veren ortam yaratmak diyalog, grup dahilinde sorunları giderme, analiz etme ve etkinlik gerektirmektedir. Klasik öğretmen adayları eğitimi programlarında verilen öğretimler ders anlatımlarına ve tartışmalarla gerçekleşmektedir. Öğretmenler arasındaki kişilerin pek azı öğrencilerine emek verebilecekleri ve uygulama yapabilecekleri farklı öğretim faaliyetlerinin yöntemlerini göstermektedir. Öğretmen eğitimi alarak okullarından mezun olan öğrencilerden eğitimlerine ilişkin tecrübelerine baskın konumda olan sınıf etrafından muhtelif sınıf meydana getirmelerini beklemek pek mantık dahilinde değildir (Taş, 2005: 182).

Acar (1999: 65) ise, sınıf içi iletişimde öğrenci katılımının daha çok konu anlatımıyla sınırlı olduğunu ve düşünmeyi gerektiren soruları çok az sorduklarını, sözlü davranışların %46.01'ini öğretmenin, %35.71'ini öğrencilerin kullandığını belirtmiştir. Bir öğretmen adayının hizmet öncesi eğitim sürecinde içinde bulunduğu öğrenme öğretme ortamları onun daha sonraki meslek yaşamını şekillendirmesinde önemli bir etken olacaktır (Taş, 2005: 182).

Günümüzde gelinen noktada halen öğretmenlerin verdiği eğitim, eğitim sistematigi dahilinde ehemmiyeti yüksek sorunlar meydana getirmektedir. Öğretmenlerin mesleklerine başlamadan önce alacakları eğitimler, mesleğe girdiklerindeki davranışlarını biçimlendirme noktasında önemlidir. Bu noktada ileride öğretmen olacak olan adayların eğitildiği varsayımıyla, esnek, nasıl öğreneceğini öğrenmiş ve öğretmeyi bilen öğretmenlerin yetiştirilmesi zaruri bir durumdur (Kılıç ve Saruhan, 2006: 409).

Türkiye'de, öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarının üniversitelere devredildiği 1982 yılına kadar, Sosyal Bilgiler ve ortaokullarda bu dersin yerine okutulan Tarih, Coğrafya ve Yurt Bilgisi derslerini verebilecek branş öğretmenlerinin yetişmesinde Eğitim Enstitüleri önemli bir kaynak işlevi görmüştür. Öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarının üniversitelere devredilmesiyle birlikte, daha sonraki yıllarda Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü içerisinde yer alan Coğrafya Öğretmenliği ve Tarih Öğretmenliği Bölümleri bu alanda öğretmen yetiştirmeye devam etmişlerdir. 1997-1998 öğretim yılında Sekiz Yıllık Kesintisiz Zorunlu Eğitime geçilmesi ile birlikte yapılandırılan Eğitim Fakültelerinde İlköğretim Bölümü bünyesinde Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bölümü açılarak Türkiye'nin bu alanda ihtiyaç duyduğu branş öğretmenlerinin yetiştirilmesi amaçlanmıştır (Ercan, 2009: 56-58).

2. 4. SOSYAL BİLİMLER VE SOSYAL BİLGİLER

Sosyal Bilimler, uygarlık tarihinin en eski düşünce ürünü olan bir bilgi alanı olarak insanoğlunun düzenli düşünmesi, mantık ilkelerine uyması, sorunlarına kişisel duygu ve inanç etkisinden arınık olarak yaklaşmasında önemli bir işleve sahiptir. Sosyal Bilimlerin görevi; insanın evrende ve toplumdaki yerini bulmasına ışık tutmak ve bu konuda bütünlük oluşturan öğelerin dokusunu açıklamaktır (Meydan, 2010: 65).

Sosyal Bilimler içerisinde çok sayıda disiplin barındırır. Antropoloji, Ekonomi, Tarih, Psikoloji, Eğitim Bilimleri, İletişim Bilimleri, Dil Bilimi, Uluslar arası İlişkiler, Siyaset Bilimi, Sosyoloji, Hukuk, Din Bilimleri, Coğrafya ve Müzikoloji bu disiplinlerdendir. Tüm bu disiplinler ayrı ayrı çalışma alanları oluşturmuştur. İnsan ile ilgili tüm bu disiplinlerin bilgi boyutu düşünüldüğünde Sosyal Bilimlerin ne kadar geniş bir kapsama sahip olduğu daha iyi görülmektedir.

Etkili ve sorumlu bir vatan yetiştirme amacıyla Sosyal Bilimlere ait bilgi, beceri ve değerlerin, ilköğretim programları içerisinde öğretildiği alan Sosyal Bilgiler Programıdır. Sosyal bilimler insan ve toplum ilişkilerini inceleyen disiplinlerde gerçekleştirilen sistematik, detaylı ve bilime dayanan çalışmaların tamamına verilen addır. Sosyal Bilgiler ise bu alanda seçilen ve öğrenim gören kişilerin düzeylerine göre basit hale getirilmiş hususları içeren ilköğretim düzeyinde gösterilen dersin ismidir (Köken, 2002: 91-92). Sosyal Bilgiler kavramı, sosyal bilimlerden elde edilen içeriğe dayanarak meydana getirilen üniteleri kapsayan programı belirtir.

Amerika Birleşik Devletleri Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi (National Council for the Social Studies – NCSS, 1994), sosyal bilgilerin tanımını ve amaçlarını şu şekilde belirtmiştir:

“Sosyal çalışmalar (bilgiler), öğrencilerin vatandaşlık yeterliklerini kazandırmak ve geliştirmek için sosyal ve beşeri bilimlerin entegre edilmesinden doğmuş disiplinler arası bir çalışma alanıdır. Sosyal bilgiler öğretiminin temel amacı, birbirine bağımlı günümüz dünyasında kültürel çeşitliliği tanıyan ve benimseyen demokratik toplumun vatandaşları olarak genç kuşakların, yerel, bölgesel, ülke çapında ve küresel olarak karşılaşılan sorunlar hakkında toplumun yararı ve mutluluğu için bilgi temeline dayalı rasyonel karar verme yeteneklerini geliştirmektir.”

Safran'a (2008:4) göre Sosyal Bilgiler, Sosyal Bilimler disiplinlerinden ilköğretim dönemi çocuklarının seviyesine uygun olarak seçilmiş bilgilerin, disiplinler arası bir yaklaşımla verildiği bir müfredat programıdır.

Erden (1997:9) ise Sosyal Bilgileri; ilköğretim okullarında iyi ve sorumlu vatandaş yetiştirmek amacıyla, Sosyal Bilgiler disiplinlerinden seçilmiş bilgilere dayalı olarak, öğrencilere toplumsal yaşamla ilgili temel bilgi, beceri, tutum ve değerlerin kazandırıldığı bir çalışma alanı olarak tanımlamaktadır.

Öztürk'e (2006: 22) göre 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.

Ülkemizde, Sosyal Bilgiler ile ilgili tanımlardan en kapsamlısı, 2005 yılında değiştirilen Sosyal Bilgiler Programı'nı hazırlayan komisyon tarafından yapılmıştır. Buna göre:

“Sosyal Bilgiler, bireyin toplumsal varoluşunu gerçekleştirebilmesine yardımcı olması amacıyla; tarih, coğrafya, ekonomi, sosyoloji, antropoloji, psikoloji, felsefe, siyaset bilimi ve hukuk gibi sosyal bilimleri ve vatandaşlık bilgisi konularını yansıtan; öğrenme alanlarının bir ünite yada tema altında birleştirilmesini içeren; insanın sosyal ve fiziki çevresiyle etkileşiminin geçmiş, bugün ve gelecek bağlamında incelendiği; toplu öğretim anlayışından hareketle oluşturulmuş bir ilköğretim dersidir.” (MEB: 2005).

2. 4. 1. Sosyal Bilgiler Eğitimi

Günümüzde ve geçmişte toplumsal yaşam içinde insanın insanla, çevresi ile ve kurumlarla ilişkilerini inceleyen birçok disiplin bulunmaktadır. Bu disiplinler Sosyal Bilimler adı altında toplanmaktadır (Erden,1997: 34). İnsanla ilgili bilgiler üreten bir disiplinler topluluğu olan Sosyal Bilimler aynı zamanda Sosyal Bilgilerin bilgi temelinin de büyük bir kısmını oluşturmaktadır (Doğanay, 2002: 23).

İlköğretim gelişimi çerçevesinde farklı adlarla öğretim verilen Sosyal Bilgiler, ulus ve kişilerin yaşamında mühim bir yerdedir. Sosyal Bilgiler terimi eğitim alanında yeni bir terimdir ve okullarda sosyal bilimlerin birçok alanını içinde barındıran, insanlığın toplumsal faaliyetleri ve bu faaliyetleri paralelinde disiplinleri muhteva eden disiplindir. Kimi zaman sosyal bilgiler ile Sosyal Bilimlere aynı anlam yüklenmektedir. Bu anlam kargaşası bir noktada anlaşılabilir olsa da ikisinin de içerik, hedef ve yöntemleri açısından çeşitli değişik nitelikleri bulunmaktadır (Karagözoğlu, 1977: 7).

Sosyal bilgiler bir disiplin olarak ifade edilmemektedir. Bir başka ifade ile sosyal bilgiler bir bilim dalı değil bir çalışma alanını oluşturmaktadır. Bu bakımdan da sosyal

bilgiler tanımlarında bilim yada disiplin ifadesi yer almamaktadır. Bunun yerine bir çalışma alanı olduğu ve bunun bir müfredat programı yani ders olduğu ifade edilmektedir (Turan ve Ulusoy, 2010: 14).

İlköğretim çağındaki çocukların ussal olarak gelişimi genel itibariyle tümevarımdan başlar ve tüne doğru gider. Çocuklar bilmedikleri şeyleri bir bütün olarak idrak ederler. Bütünün parçalarına küçük yaşta giremezler. İleriki yıllarda bu detayları nazara alabilmektedirler. Çocuklarda öğrenme tekniği tündengelim olmasından dolayı öğretilecek olan şey bir bütün halinde anlatılır. İlköğretim düzeyi eğitim alan çocuk, normal yaşantısında muhatap olduğu problemleri bir bütünlük dahilinde gidermeye çalışır (Turan ve Ulusoy, 2010: 70). Türkiye’de ilköğretim düzeyindeki öğrencilere sosyal bilgiler dersi vasıtası ile değerleri ve vatandaşlık bilgileri aktarılmaktadır. Çocukların bu eğitim çağında, sosyal bilgiler dahilinde yer alan dersleri ayrı ayrı olarak öğrenmeleri güçtür. İlköğretim çağında edinilen bilgilerin, yeteneklerin ve tutumların ileriki öğrenim düzeylerinde de tesirinin süreceği nazara alınır, ilköğretim düzeyindeki öğrencilerin sosyal bilgiler dersi görmelerindeki önemin stratejik boyutu da bulunduğu görülmektedir (Tay ve Öcal, 2008: 15).

İlköğretimde Sosyal Bilgiler dersinin verilmesi, öğrencinin her şeyden önce sosyalleşmesini, demokratik yaşamın temel ilkelerini, iyi yurttaş olmanın gereklerini öğrenmesini sağlar. Bu yüzden Sosyal Bilgiler dersi ilköğretimde ayrı bir öneme sahiptir (Sözer, 1998: 46).

İlköğretimde Sosyal Bilgiler dersi, öğrencinin mensubu olduğu toplum dahilindeki hayatıyla birebir ilintilidir. Bu sebepten ötürü, öğrenci ekseriyetle dahil olduğu toplumsal hayatı, önceki yılları, bugünü ve geleceği detaylı olarak öğrenme imkanı bulacaktır. Sosyal Bilgiler dersi ile çocuk, sosyal problemlerle muhatap edilerek çocuğun sosyal yaşantı ile uyum sağlaması amaçlanır. Bu şekilde Sosyal Bilgiler dersi ile çocuğun toplumsal profili, karakteri oluşturulmasında etkili olunmaktadır (Köstüklü, 1998: 9-10).

2. 4. 2. İlköğretim Sosyal Bilgiler Programı

Zaman içerisinde insanların etkileşiminin ortaya çıkardığı bazı bilgi, değer ve becerileri yeni yetişen kuşağın hizmetine sunması nedeniyle dünyadaki hızlı değişim sosyal bilgiler dersine de yansımıştır. Dünyadaki hızlı değişim genelde tüm eğitim sistemine, özelde sosyal bilgilere önemli görevler yüklemektedir. Toplum ve dünyadaki hızlı değişimle birlikte değişen ve çoğalan diğer önemli bir boyut ise, sosyal bilgilerin bilgi

temelini oluşturan bilimlerdeki bilgi birikiminin artmasıdır. Çoğalan bilgi birikimi, Sosyal Bilgiler Programı'nın sürekli geliştirilmesini zorunlu kılmaktadır. Sosyal Bilgiler Programı'nın sürekli geliştirilmesini zorunlu kılan diğer önemli etken ise, çocukların gelişim ve öğrenmesiyle ilgili ortaya çıkan yeni bilgi birikimidir (Yılmaz, 2011: 31).

İlköğretim için oluşturulan yeni programlar, eğitimin değişmeyen unsurlarını da gözeterek; bilgi kavramı ve bilgi anlayışındaki hızlı değişimler, demokrasi ve yönetim kavramlarındaki farklılaşmalar, teknolojinin hızlı ilerlemesi, buna paralel olarak küreselleşme, öğretim programlarının AB normlarına ve hedeflerine uygun hale getirilmesi gibi gerekçelerle hazırlanmıştır. Yapılandırmacılık, aktiflik, öğrenci merkezlik ve tematiklik ilkelerine dayanarak hazırlanan programlar, 2004-2005 eğitim öğretim yılından bu yana ilköğretim okullarında uygulanmaktadır (Kılıç, 2010: 20).

2005 yılına kadar uygulanan sosyal bilgiler dersi eğitim – öğretim müfredatı, felsefi açıdan öğrenci odaklı, bireylerin karar almasında ve sorunları çözmesinde etkili olmayı hedefleyen ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık hareketinin tesirinde düzenlenmiş ve hafif olmayan ders içeriği ile öğretim faaliyetleri sırasında öğrencilerde hedeflediği gelişimin oluşmasını engellemiştir. Aksine okullarda ezber dayalı eğitim sisteminin de genelşmesine sebep olmuştur (Öztürk, Keskin ve Otluoğlu, 2012: 15).

Yeni Sosyal Bilgiler Programı oluşturmacı olduğu kadar yansıtıcı düşünme yaklaşımlarıyla dinamik bir sosyal bilgiler sınıfı amaçlamakta, anlamlı ve aktif öğrenmeyi öngörmekte, kavram, beceri ve değer öğretiminin altını özellikle çizmektedir. Öğrencilerin araştırma yapma, eleştirel düşünme, girişimcilik, karar verme, problem çözme gibi becerilerini geliştirecek eğlenceli, yansıtıcı ve otantik etkinlik örnekleri de sunmaktadır (Ata, 2006: 260)

MEB (2005: 43) tarafından yeni Sosyal Bilgiler Programı'nın vizyonu şöyle açıklanmaktadır:

“21. yüzyılın çağdaş, Atatürk ilke ve inkılaplarını benimsemiş, Türk tarihi ve kültürünü kavramış, temel demokratik değerlerle donanmış ve insan haklarına saygılı, yaşadığı çevreye duyarlı, bilgiyi deneyimlerin göre yorumlayıp sosyal ve kültürel bağlam içinde oluşturan, kullanan ve düzenleyen (eleştirel düşünen, yaratıcı, doğru karar veren), sosyal katılım becerileri gelişmiş, sosyal bilimcilerin bilimsel bilgiyi üretirken kullandıkları, yöntemleri kazanmış, sosyal yaşamda etkin, üretken, haklarını ve sorumluluklarını bilen, Türkiye Cumhuriyeti vatandaşları yetiştirmektir.”

2005 programında, bütünüyle davranışçı yaklaşımlardan ziyade, bilginin üstüne yüklenen değeri ve kişinin mevcut tecrübelerini göz önünde bulundurarak, hayattaki etkinliğini, kararlarını doğru almayı, problem çözmesinde yardımcı olmayı ve problem çözüme yeteneklerini geliştirmeyi hedeflemektedir. Bu hedeflerle öğrenci odaklı dolayısıyla faaliyet odaklı, sosyal bilgiler bakımından bilgi ve yeteneği dengeli hale getiren, öğrencilerin bireysel yaşantılarını ve kişisel farklılıklarını göz önünde bulundurarak, etrafıyla etkileşime imkan tanıyan bir düşünsel yapı hayata uygulanmaya çalışılmıştır (MEB, 2005: 43).

2. 5. SOSYAL BİLGİLER LİSANS PROGRAMI

Cumhuriyetin kuruluşundan 1982 yılına kadar değişik kademe ve okul türlerine öğretmenler, köy enstitüleri, ilköğretmen okulları, eğitim enstitüleri ve yüksek öğretmen okulları gibi kurumlar ile üniversitelerin ilgili bölümlerinden yetiştirilmiştir. 1982’de öğretmen yetiştiren kurumlar, eğitim fakültesi ve eğitim yüksekokulu adı altında üniversite çatısı altında yer almıştır. Böylece öğretmen yetiştirme sistemi yeni bir yapı, statü ve işleyişe kavuşmuştur. Bugün beden eğitimi öğretmenleri dışındaki öğretmenler yalnızca eğitim fakültelerinde yetiştirilmektedir. Eğitim fakülteleri, yasa ve yönetmeliklere uygun olarak öğretmen yetiştirmekle sorumludur (Karacaoğlu, 2008: 7).

Bir ders olarak Sosyal bilgiler, Türkiye’de ilk kez 1960’lı yıllarda benimsenmiştir. Daha öncesi incelendiğinde ise Osmanlı döneminde, bugünkü Sosyal bilgiler öğretim programında yer alan ders ve konuların o dönem ilköğretim programlarında yer aldığı görülmektedir. Cumhuriyet döneminde ise 1926, 1930, 1948 programlarında da tek disiplinli program desenine uygun tarih, coğrafya ve yurttaşlık bilgisi derslerine yer verilmiştir (Öztürk ve Dilek, 2002: 72). Tarih, Coğrafya ve Yurttaşlık dersleri modül şeklinde ilk defa 1962 yılında birleştirilmiştir. Multidisipliner bir perspektiften hareketle söz konusu dersler “Toplum ve Ülke İncelemeleri” adı altında tek derste toplanmış (Sönmez, 1997: 12) ve 1968 yılında İlkokul düzeyinde öğrencilere eğitim verilmek üzere “Sosyal Bilgiler” dersi olarak müfredatta yer almıştır (Sözer, 1998: 9-10).

İlkokul düzeyindeki öğrencilere okutulan “Sosyal Bilgiler” dersi birinci ve ikinci sınıf öğrencilerine haftada 5, üçüncü sınıf öğrencilerine ise haftada saat olarak eğitim müfredatında yer almıştır. Herhangi bir köklü değişikliğe uğramadan 1985 yılına dek bu biçimde okutulan “Sosyal Bilgiler” dersi bahsi geçen yılda ortaokullarda gösterilmemeye başlanmıştır. Müfredatta bu dersin yerine, sosyal bilgilerin alanı dahilinde olan iki bilim

dalı ayrılarak Milli Coğrafya ve Milli Tarih dersleri yerini almıştır. Müfredatın “Sosyal Bilgiler” dersi ile ilgili durumu 1992 yılına dek devam etmiş ve 1992 yılında vatandaşlık bilgilerine dair yeni bir derse ve müfredata gerek duyulduğu görülmüş ve 1993 senesinde Milli Tarih dersinde bir takım değişiklikler gerçekleştirilmiştir. Türkiye Eğitim Sisteminde reform denilebilecek köklü bir değişikliğe sahne olan 1997 yılında ise ilköğretimin sekiz yıllık zorunlu olması sonrasında, ders ve müfredatlar ile ilgili değişiklikleri yapmakta yetkili olan Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, yukarıda bahsi geçen Milli Tarih ve Milli Coğrafya derslerini kaldırmış ve bu iki dersin yerine Sosyal Bilgiler dersini müfredata koymuştur (Meydan, 2010: 69).

Ülkemizin eğitimle ilgili tüm kararlarının alındığı başlıca kurumlarından biri olan Milli Eğitim Bakanlığının toplantı, konferans ve şûralarında sık sık müfredatların, öğrencilerin bilimsel bilgiye erişme biçimlerini, yöntemlerini edinmelerine, problem çözüme ve karar alma yeteneklerinin daha iyi noktalara gelmesine imkan tanıyacak biçimde tasnifine gereksinim duyulduğu ifade edilmektedir. Bu gereksinimler paralelinde küresel ölçekte meydana gelen yeniliklere de paralel olarak, müfredatta yeni fikirler ve yaklaşımlar nazara alınır hale gelmiştir. Bu sebepten öğretim programları, bütünüyle davranışçı eğitim düşüncesinden daha da öte, bilginin üzerinde barındırdığı değer ve kişinin mevcut olan tecrübelerini nazara alarak, hayatını daha etkili şekilde sürdürmesini ve daha fazla katılımcı olmasını, aldığı kararlarda yanılığa düşmemesini, problemleri gidermesini destekler ve daha iyi seviyelere çıkartır bir yaklaşımla müfredatın yapılandırılmalıdır. Bu minvalde, öğrenci odaklı ve daha pratik bilgiler odaklı, sosyal bilgiler alanı bakımından, bilgiyi ve beceriyi dengeli şekilde öğreten, öğrencinin münferit hayatını ve kişisel benzeşmezliklerini göz önünde bulundurarak çevresiyle olan iletişimini mümkün kılan yeni bir düşünce hayata geçirilmek için emek sarf edilmektedir (MEB, 2005).

Sosyal Bilgiler Dersinin asıl amacı olan sosyal olarak etkin bireylerin var olmasını sağlamak; bireylerin sorduğu soruların etkin ve uygun olmasını temin eden, karar alma noktasında problemler yaşamayan bireyler yetiştirmektedir Gertrude’a göre; bireyin merakı paralelinde ifade edilen bütün sorularda bir ilginçlik mevcuttur. Ancak ilginç sorulara karşılık verilen yanıtlar ise pek ilginç değildir. Bunun nedeni, soru sormanın altında yatan sebebin esasen yanıtın ne olacağını arama faaliyetidir. Çözülmesi hedeflenen bir problemi var etmek ve bu problem paralelinde sorular yöneltmek, herhangi bir soruya ya da probleme cevap bulmak kadar ehemmiyeti yüksek bir iştir. Bu sebepten dolayı merak ettiği konularla ilgili ne soru soracağını bilmeyen bireylerin soru sormayı öğretebilmesini

beklemek beyhude bir beklentidir (Eulie, 1988: 264-265). Esasında bireyin sorduğu her soru bir problemin varlığı paralelinde problemi ifade eden cümledir. Yani soru varsa çözülmesi gereken bir problemde var demek yanlış olmaz. Sosyal yaşantıyı çocuklara öğretmek için evvela onlara hayat dahilinde soru sormasını öğretmek gerekmektedir (Gelen, 2002:102).

Sosyal bilgiler öğretmenini çevresine, ülkedeki ve dünyadaki olaylara ve gelişmelere karşı duyarlı olmalıdır. Bu nedenle sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ezberci değil sorgulayıcı, araştırmacı, fikir üretme ve gözlemlene yetenekleri gelişmiş bireyler olarak yetiştirilmesine önem verilmelidir (İskender, 2007: 26).

Sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programına; sözel yeteneği gelişmiş, okumaktan ve araştırma yapmaktan hoşlanan, hayal gücü zengin, yaratıcı ve genel kültürü olan, güçlü bir hafızaya sahip, sosyal konulara meraklı, düşüncelerini başkalarına açık bir biçimde aktarabilen, iyi bir öğrenme ortamı sağlayabilen öğrencilerin başvurması beklenmektedir. Ayrıca dikkatli, işine özen gösteren, mesleğinin sorunları ile ilgilenen ve çözüm yolları bulmaya çalışan, insanlarla iyi iletişim kurabilen; sevecen, hoşgörülü, sabırlı, öğrencilerin duygu ve düşüncelerini anlayabilen, kendini geliştirmeye istekli, coşkulu kimseler olmaları gerekir.

2. 5. 1. Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Programı Alan Dersleri

Eğitim fakültelerinin Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Programı'nda yer alan derslere bakıldığında alan ve meslek bilgisi derslerine daha çok yer verildiği görülmektedir. Bunun yanında genel kültür dersleri de yer almaktadır. Alan derslerinden ise tarih ve coğrafya ile ilgili dersler daha ön plandadır.

Alan derslerinden tarih ile ilgili dersler Arkeoloji, Antropoloji, Eskiçağ Tarihi ve Uygarlıkları, İslam Öncesi Türk Tarihi ve Kültürü, Ortaçağ Tarihi, Osmanlı Tarihi ve Uygarlığı-I, Osmanlı Tarihi ve Uygarlığı-II, Yeni ve Yakınçağ Tarihi, Çağdaş Dünya Tarihi, Türkiye Cumhuriyeti Tarihi-I(1919-1945), Türkiye Cumhuriyeti Tarihi-II (1945-2000)'dir.

Coğrafya ile ilgili dersler ise Genel Fiziki Coğrafya, Türkiye Fiziki Coğrafyası, Genel Beşeri ve Ekonomik Coğrafya, Türkiye Beşeri ve Ekonomik Coğrafyası, Ülkeler Coğrafyası, Siyasi Coğrafya'dır.

Sosyal Bilgilerin Temelleri, Sosyal Psikoloji, Sosyoloji, Felsefe, Sosyal Bilgilerde Sözlü ve Yazılı Edebiyat İncelemesi, Sosyal Bilgilerde Ders Kitabı İncelemeleri, İnsan

Hakları ve Demokrasi, Siyaset Bilimine Giriş, Temel Hukuk, Ekonomi, Vatandaşlık Bilgisi, Drama, Sosyal Proje Geliştirme, Bilim Teknoloji ve Sosyal Değişme dersleri de diğer alan derslerindedir.

2. 5. 2. Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Programı Meslek Bilgisi Dersleri

Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Programı'ndaki derslere bakıldığında toplamda 28 saat olan uygulamalı derslerin 16 saatinin meslek bilgisi alanındaki derslere ait olduğu görülmektedir.

Mesleki eğitim için verilen dersler, öğretmenliğe atılacak öğrencilere alanlarına ait edinecekleri bilgileri neleri göz önünde bulundurarak, nasıl ve ne şekilde kazandırmaları gerektiği, sınıfı nasıl düzenlemeleri ve dersi nasıl yönetmeleri gerektiği hususlarında bilgi ve beceriler edinmelerini amaçlar. Sılay ve Gök (2004); öğretmen adaylarının aldıkları mesleki derslerde, alan bilgisi derslerinde kazandıkları teorik bilgileri etkinlikler sayesinde uygulamaya dönüştürme şansı elde ettiklerini bunun da hazırlanan programların uygulanması açısından önemli olduğunu vurgulamaktadır.

Her bilim dalının kendine özgü kavramları bulunmaktadır. Eğitimin temellerini, ilişkilerini, yöntemlerini kavramak, daha da önemlisi, Türkiye'de var olan sistem ve süreçleri yorumlaya bilmek açısından eğitimin temel kavramlarını bilmek her öğretmen adayı için önemlidir (Gültekin, 2008: viii).

Sosyal Bilgiler Eğitimi Lisans Programı'nda verilen meslek bilgisi dersleri Eğitim Bilimine Giriş, Eğitim Psikolojisi, Sınıf Yönetimi, Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi, Rehberlik, Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı, Öğretim İlke ve Yöntemleri, Öğretmenlik Uygulaması, Okul Deneyimi, Özel Öğretim Yöntemleri I, Özel Öğretim Yöntemleri II, Program Geliştirme, Ölçme ve Değerlendirme dersleridir.

2. 5. 2. 1. Eğitimde Program Geliştirme

Bu derste temel kavramlar, program geliştirmenin kuramsal temelleri (tarihi, felsefi, psikolojik ve toplumsal temeller), eğitim programı tasarımı ve modelleri, program geliştirme süreci (planlama, tasarı hazırlama, deneme-değerlendirme, programa süreklilik kazandırma) konuları ele alınmaktadır. Ayrıca eğitim programları ile ilgili yeni yönelimlere (etkin öğrenme, çoklu zeka, işbirliğine dayalı öğrenme, yaşam boyu öğrenme, yapılandırmacılık, yaratıcı düşünme, vb.) değinilmektedir.

Program geliştirme; “eğitim programının hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme öğeleri arasındaki dinamik ilişkiler bütünü” olarak tanımlanabilir (Demirel; 2010:5).

Program geliştirme, eğitim programlarının değişen sosyo-kültürel hayatın gereklerine uygun olarak, aksiyon araştırmalarına dayanılarak uygulama safhasında veya uygulamaya geçmeden deneme aşamasında, ülkenin ihtiyaçları doğrultusunda öngörülen hedefleri gerçekleştirmesine yönelik olarak, görülen aksaklıkların giderilmesi yönündeki tüm çabaları kapsamaktadır.

Program geliştirmenin ana unsuru olarak ifade edilebilecek dört ögesi bulunmaktadır. Bu öğeler, hedef, içerik öğrenme – öğretme evresi ve ölçme değerlendirmedir. Hedef kavramı dahilinde öğrenen kişiye kazandırılması hedeflenen tutumlar da mevcuttur. Dört öğenin ikinci olarak ifade edilen içerikte ise planlanacak eğitim müfredatında ilk öge olarak belirtilen hedeflere uygun olan ders içeriğinin tespit edilmesidir. Üçüncü öge olan öğrenme – öğretme evresinde ise varılması istenen amaçların gerçekleşmesi için hangi öğrenme ve öğretme modellerinin, stratejilerinin, yöntem ve tekniklerinin belirleneceğidir. Son öge olan ölçme değerlendirme ögesinde ise davranış ve tutumların farklı olarak test edilerek, istenmeyen tutum ve davranışların ne düzeyde olduğu ve istenen tutum ve davranışların ne ölçüde kazandırıldığına denetimi ve gözetimi gerçekleştirilmektedir. Eğitim programını meydana getiren ve kısaca açıklanan ört öge birbirleri ile sıkı ve karşılıklı bir bağlantı ile bağlıdır. Ayrıca bu öğelerin herhangi birinde gerçekleştirilecek olan bir farklılık büyük nispette diğer öğelere de tesir etmektedir (Demirel; 2010: 5).

Ne kadar yeterli ve özenle hazırlanmış olursa olsun, ilk hazırlanan biçimiyle bir eğitim programının istenen niteliklerde bir program olması beklenemez. Üstelik hazırlanan programın istenen niteliklerde bir program olması çok güçlü bir ihtimal olsa da, bu niteliklerin gerçekten böyle olup olmadığının nesnel bir biçimde ispat edilmesi gerekir. Zaten, bir eğitim programı ne kadar iyi hazırlanmış olursa olsun özü ve yapısı bakımından denemeye açık öğeler ve ilişkiler bütünüdür. Bu durum hazırlanmış olan programın denenerek, deneme sonuçlarından elde edilen veriler doğrultusunda değerlendirilerek, gerekli görülen düzeltme ve değişiklikler yapıldıktan sonra iyileştirilen programın yeniden uygulamaya konulmasını gerektirmektedir. Bu gereklilik, hem teknolojik alanlarda, hem de toplumsal ve kültürel yaşamın aynı şekilde sürekli bir değişim içinde olmasından ileri

gelmektedir. Program geliştirme, ortaya çıkan bu ihtiyaçlara binaen, eğitim sistemleri için olduğu kadar, eğitim programları içinde vazgeçilmez bir unsurdur (Kısakürek, 1983: 219).

Türkiye’de programlar merkezi seviyede meydana getirilmektedir. Bu uygulamayı hayata geçiren ise MEB bünyesindeki ilgili genel müdürlüklerle Talim Terbiye Kurulu Başkanlığıdır. Programın gerçekleştirileceği eğitim kurumlarının yer aldığı genel müdürlükçe tanzim edilen programlar Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığınca tasdik edilerek Türkiye çağında uygulanabilir duruma gelmektedir. Bununla birlikte Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığınca gereksinimi hissedilen bölümlerde program geliştirme komiteleri kurarak söz konusu komitelerde hazırlanan programlar bütün yurttan hayata geçirmektedir (Yüksel,1998).

Ülkemizde tüm eğitim öğretim programlarını hazırlamadan ve geliştirmeden sorumlu olan Talim ve Terbiye Kurulu (2005) program geliştirme sürecinde uygulayıcı olan öğretmenlerden beklenenleri şu maddeler altında toplamıştır.

- Program hakkında yeterli ve doyurucu bilgi sahibi olmak, uygulamada ortaya çıkabilecek olan problemlere çözüm üretmek
- Yıllık planların hazırlanmasında ve konuların işlenmesinde diğer alanlarla iş birliği içinde olmak
- Etkinliklerde kullanılan malzemelerden bir arşiv oluşturmak
- Öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını belirlemek
- Öğrencileri çalışma yöntemi konusunda bilgilendirmek ve öğrencinin takip edeceği bir çalışma programı hazırlamak
- Diğer öğretmenleri yapılan etkinlikler konusunda bilgilendirmek
- Öğrenciler için okuma listesi oluşturmak ve zaman içinde geliştirmek
- Öğrenci velileri veya aileleri ile sürekli iş birliği ve iletişim içinde olmak
- Öğrencinin ders saati dışında ev ortamında takibini yapmak ve bu ortamlarda da iletişim kurmak
- Öğrencilere internet üzerinden ödevler göndermek, ödevlerin hazırlanma aşamasında ve teslim sürecinde yol gösterici olmak
- Velilere okuyabilecekleri kitaplar önermek ve geri bildirim almak için çeşitli ortamlar oluşturmak

- Velinin yetersiz veya ilgisiz kaldığı durumlarda öğrencilerle gönüllü velilerin ilgilenmesini sağlamak
- Her öğrencinin kişisel bilgilerinin yer aldığı sınıf öğretmeni klasörü oluşturmak
- Türkçeyi doğru, güzel ve etkili bir şekilde kullanmak
- Eğitimde yeni yaklaşımlar doğrultusunda bilgilerini güncellemek
- Sınıf içi etkinlikler düzenlerken öğrencilerin bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurmamak

2. 5. 2. 2. Özel Öğretim Yöntemleri-II

“Özel Öğretim Yöntemleri” dersi öğretmenlik programı öğrencileri için geliştirilmiştir. Temel amacı; ilgili alandaki öğretim yöntemlerini ana hatlarıyla tanıtmak, Milli Eğitim okullarındaki öğretim uygulamaları hakkında temel bilgiler kazandırmak ve öğrencilerde belirli öğretim alanlarına ilişkin öğretme becerileri geliştirmektir (Alkan ve Kurt, 2001: 159-160).

Başka bir deyişle, öğretmenlik mesleği ile ilgili bilgi, beceri, tutum ve alışkanlıklar öğretmenlik meslek bilgisi programlarıyla kazandırılmaktadır. “Özel Öğretim Yöntemleri” dersi bu programda yer almakta ve derse ait amaçları, ilkeleri, ders konularını, bu konuların işlenebilmesi için uygulanacak yöntem ve teknikleri ele almaktadır. Bu ders, bunlar hakkında gerekli bilgileri verir ve bu bilgilerin uygulanabilir hale gelmesini sağlamaya çalışır (Harmandar, 2004: 2).

MEB öğrencilere kazandırılmasını öngördüğü bazı beceri ve davranışları İlköğretim Sosyal Bilgiler programında vermiştir. Bunlar empati, sosyalleşebilme ve iletişim kurabilme, algılama ve karar verebilme, araştırmalar yaparak yaratıcı düşünme, teknolojik araç ve ortamları bilgiyi edinme ve uygulamada kullanabilme, eleştirel düşünebilme, değişime ayak uydurabilme ve eleştirel yaklaşabilme gibi kazanımlardır (MEB, 2006: 329-330). Burada ifade edilen kazanımlar Sosyal Bilgiler 6. sınıf seviyesinde kazandırılması beklenen becerilerdir. Amaçlanan bu kazanımları edindirebilmeleri için öğrenme sürecini Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin doğru yaklaşım, yöntem ve teknikleri kullanarak sürdürmeleri gerekmektedir. Bunu yapabilmeleri için öğretmenlerin evvela kendilerinin belirtilen bu becerileri edinmiş olmaları beklenmektedir.

Öğretim yöntemleri, öğrenme sürecinde belirlenen hedeflere ulaşabilmeleri için öğretmenlerin öğrenme ortamında yaptıkları faaliyetleri barındırır. Yani programın

amaçladığı noktaya varabilmek için kullanması gereken bilgi, araç, strateji ve teknikleri kullanım ve uygulamaya koyma şekillerini içerir (Taşpınar, 2005: 9).

2. 5. 2. 3. Ölçme ve Değerlendirme

Eğitimde ölçme ve değerlendirme dersi eğitim fakültelerinde 14 haftalık ders programı çerçevesinde, haftada 3 saat teorik olarak uygulanmaktadır. Ders öğretmen adaylarına ölçme değerlendirme ile ilgili temel kavramları, ölçek ve ölçek türlerini, eğitim ve ölçme-değerlendirme arasındaki ilişkiyi, ölçme aracında bulunması gereken yapısal nitelikleri, güvenilirlik, geçerlik, eğitsel özelliklerin ölçülmesinde kullanılan ölçme araçları ve ölçme araçlarının geliştirilmesi gibi konularda bilgi ve deneyim kazandırmayı amaçlamaktadır.

Eğitimde ölçme ve değerlendirme dersi gelecekte öğretmen olacak eğitim fakültesi öğrencilerinin ölçme ve değerlendirmenin önemini kavrayarak, ölçme ve değerlendirmeden etkili bir biçimde yararlanması açısından konulmuş temel eğitim bilimleri derslerinden biridir. Öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirmede kullanılan yöntemlerin amaç ve stratejilerini bilmesi ve bunları oluşturup uygulama becerisine sahip olması fakültede kazandırılması gereken önemli bir beceridir (Baştürk; 2014:12-19).

Öğretmenin; öğrenci, öğretim ve ölçme değerlendirme ile ilgili değerlendirmeleri yapabilmesi için ölçme değerlendirme konularında yetişmiş olması gerekir. İyi bir öğretmen, öğrenim gören çocukların tespit edilen öğretim amaçlarına varma seviyelerini tespit edebilecek optimum stratejileri gerçekleştirebilmeli, öğrencilerin gelişmesini ve öğrenmesinde düzenli biçimde gözlemleyebilmelidir. Yapılan ölçme faaliyetleri neticelerini en münhal olan yöntemler kullanarak yorumlayabilmeli, öğrenim gören kişilerin tüm yönlerini tespit ederek gerekli gördüğü kişi ve mercilere bilgilendirme yapmalı ve alınacak önlemlerde aktif rol oynamalıdır. Bu nedenle ölçme ve değerlendirme konuları, öğretmenlik meslek programlarının bir parçasıdır. Öğretmen; bu görevi yerine getirebilmek için, ölçme değerlendirme alanındaki kavramları rahatlıkla kullanabilecek derecede iyi bilmek, bu alanda bazı beceriler geliştirmek zorundadır (Karip, 2011: 8-14).

Eğitim sürecinde ölçme ve değerlendirmenin önemini çeşitli amaçlar üzerinden görmemiz mümkündür. Ölçme ve değerlendirme sayesinde öğretmen öğrencisini daha iyi tanıma imkânına sahip olurlar. Öğrencinin güçlü ve zayıf oldukları konularda geri bildirimlerde bulunarak onların kendilerini belirtilen alanlarda geliştirmelerine destek olurlar. Öğrencinin kendi ilgi alanları içerisinde nasıl geliştirebilecekleri hakkında

rehberlik etmelerine yardımcı olur. Öğrencilere yönelik bu tür fonksiyonların dışında başta öğretmenin kendisi olmak üzere diğer eğitim yöneticileri ve aile açısından da önem arz etmektedir. Öğretmenin süreç içerisinde kendisini tanımasını ve öğretim yöntemlerinin ne derece etkili olduğunu da görmesine yarar sağlar. Bu şekilde daha nitelikli eğitim öğretim yapılması sağlanır. Öğretmen ve yöneticilerin geleceğe yönelik planlarına kaynak oluşturur ve velilerin öğretim sürecine katılmasına aracı olarak, öğrencilerin durumu ve gelişimi açısından velilerin bilgilendirilmesini sağlar (Baykul, 2000: 38).

Eğitimde ölçme ve değerlendirme uygulamaları çoğunlukla öğrencilerin başarı düzeylerini belirlemeye yöneliktir. Ancak, ölçme ve değerlendirmeyi açık bir sistem olan eğitim içerisinde sadece bu noktada düşünmek eksik bir bakış açısı geliştirilmesine neden olur. Eğitim sistemi de diğer tüm sistemler gibi girdi süreç çıktı kontrol gibi ögelere sahiptir. Eğitim sistemleri eğitim programlarının etkili bir şekilde uygulanmasıyla istenilen amaca ulaşabilirler. Eğitim programlarının etkililiği ve verimliliği ise ölçme ve değerlendirme sayesinde saptanır. Değerlendirme kendisi de dâhil olmak üzere, eğitim sisteminde öğelerin iyi işleyip işlemediğini, varsa işlemeyen yönlerini ortaya koyar ve böylece sistemin onarılmasını sağlar (Baykul, 2000: 98). Bu döngü program geliştirme sürecinin devamlılığını sağlar.

Ölçme ve Değerlendirmeye Ait Temel Kavramlar: Kavramsal olarak birbirine en çok karıştırılan kavramlar arasında olan ölçme ile değerlendirme birbirinden farklı kavramlardır. Aynı zamanda belirtilmelidir ki eğitim alanında yan yana kullanılması bu iki kavramı arasındaki farklılıkları ortadan kaldırmamaktadır (Karip; 2011: 4).

a) Ölçme: Ölçme, günlük hayatın her anında kullanılan, insanlık tarihi kadar eski bir kavramdır. Basit anlamda ölçme, niteliklerin sayısallaştırılmasıdır. Geniş anlamda ölçme ise, gözlenen niteliklere sayı, sembol, kod, derece veya unvan ile ifade edilmesidir. Değerlendirme ise; ölçme işleminden elde edilen ölçme sonuçlarını belirli ölçütlerle karşılaştırarak ölçülen niteliğe ilişkin bir karar verme işlemidir (Karip, 2011:14). Ölçme, bir betimleme (tanımlama), değerlendirme ise, bir yargılama işlemidir.

Her ölçme işleminde, ölçülen özellik ile bu özelliğin ölçülmesine yarayan bir ölçek, ölçme aracı olmalıdır. Ölçek, nesnelere sayılar vermede ve nesnelere verilen sayıların kullanılmasında uyulması gerekli kurallar ve kısıtlamaları belirtmek için kullanıldığı gibi, belli bir başlangıç noktasından itibaren değişmez bir birimle bölünmüş bir ölçme aracını (cetvel, metre gibi) belirtmek için de kullanılır. Birey ya da nesnelere çeşitli özelliklerinin

ölçülmesinde kullanılmak üzere geliştirilmiş olan çok sayıda ölçek vardır. Bunlar sınıflandırma, sıralama, aralıklı ve oranlı ölçekler olmak üzere dört grupta toplanabilir.

Sınıflandırma ölçekleri ölçülen değişkenin benzerlik yada farklılıklarına göre gruplandırılan ölçeklerdir. Veriler matematiksel olarak bir şey ifade etmez, aynı şekilde elde edilen sonuçlar arasında büyüklük küçüklük karşılaştırılması da yapılamaz. Örneğin kız yada erkek, evet yada hayır türünden basit sınıflamalar yapılabilir (Baştürk, 2014: 9). Sıralama ölçekleri öğrencilerin aldıkları notlara göre başarı sırasına konulmasında olduğu gibi Belli bir özelliğe sahip oluş düzeyi bakımından nesnelere veya olayları sıraya koyan ölçeklerdir. Sıralama ölçeklerinden elde edilen verilerle istatistiksel işlemlerden sadece korelasyon katsayısının hesaplanması gibi işlemler yapılabilir. Eşit aralıklı ölçekler birimleri arasındaki farklılıkları eşit olan, negatif değerler alabilen ve başlangıç noktası izafi sıfır olan ölçeklerdir. Standart puanlar eşit aralıklı ölçeklere örnek olarak verilebilir. Eşit oranlı ölçekler ise birimleri arasındaki farklılıkları birbirine eşit, başlangıç noktası mutlak sıfır olan, oranlı karşılaştırmalar yapabilen ve sonuçları her zaman pozitif değerler alan ölçeklerdir (Karip, 2011: 53-58). Bu ölçekler en yüksek düzeydeki ölçeklerdir ve ölçme sonuçları üzerinde her türlü matematiksel işlem yapılabilir.

Bunun yanında her ölçme aracında güvenilirlik, geçerlik ve kullanılabilirlik özelliklerinin bulunması gereklidir. Geçerlik, ölçme aracının ölçmek istediğimiz niteliği amacımıza uygun olarak farklı özellikleri için içine karıştırmadan ölçmesi; güvenilirlik ise hatasız ve doğru ölçümün bir göstergesi olan, ölçme aracının benzer koşullar altındaki farklı uygulamalarında elde ettiğimiz sonuçların değişmemesidir. Kullanılabilirlik ise, ölçme aracının geliştirilmesi, uygulanması, puanlanması, yorumlanması, vb. süreçler bakımından kolaylık, nesnellik ve ekonomikliğini simgelemektedir (Baştürk, 2014: 51).

Eğitim programları okullarda uygulanırken öğrenci başarısını ölçmek ve belirlenen hedeflerin ulaşılmışlık düzeylerini saptamak için kullanılan ve öğretmenlerin genelini bilgi sahibi olduğu, uygulama konusunda pratik olan ölçme araçları geleneksel ölçme araçları olarak da adlandırılabilir. Bunlar Yazılı Yoklamalar, Sözlü Sınavlar, Doğru-Yanlış Testleri, Eşleştirme Testleri, Çoktan Seçmeli Testler, Kısa Cevaplı Sorulardır.

Alternatif ölçme ve değerlendirme araçları, geleneksel ölçme ve değerlendirme araçlarının dışında kalan tüm değerlendirmeleri kapsamaktadır. Alternatif ölçme ve değerlendirme araçları, öğrenci merkezli, öğrencilerin bireysel özellikleri göz önünde bulundurularak, öğrencileri sahip olduğu bilgi ve becerileri gerçek yaşama ne derece

uygulayabildiğini ortaya çıkarıcı farklı ölçme tekniklerini içeren bir yaklaşımın ürünüdürler. Sadece öğrenme ürünü değil, öğrenme süreçleri de değerlendirilir. Değerlendirmedeki bu değişiklikler öğrencilerin birçok açıdan öğrenme konusunda sorumluluk sahibi olmalarını ve öğrendikleriyle gurur duymalarını sağlar. Performans Değerlendirme, Öğrenci Ürün Dosyası, Kavram Haritaları, Yapılandırılmış Grid, Tanılayıcı Dallanmış Ağaç, Kelime İlişkilendirme Testi, Grup/Akran Değerlendirme, Öz Değerlendirme, Proje, Gözlem, Görüşme, Dereceli Puanlama Anahtarı, Derecelendirme Ölçekleri, Görüşme, Kontrol Listeleri ve Tutum Ölçekleri alternatif ölçme değerlendirme araçlarıdır (Taşdemir, 2011:163).

b) Değerlendirme: Ölçme ve değerlendirme eğitim öğretim sürecinin önemli bir parçasıdır. Yaşanan her sürecin bitiminde ortaya bazı yanlışlık, eksiklik ya da hesapta olmayan şeyler ortaya çıkabilir. Eğitim-öğretim faaliyetlerinde de her zaman istenilen sonuca beklenen şekilde ulaşılmaz. Ders sonunda öğrencilere edindirilmek istenen davranışlarda eksiklik ve yanlışlıklar gözlenebilmektedir. Hesapta olmayan bu durum öğrenciyi ve öğretmeni zor durumda bırakabilir. Öğretmenler bu gibi durumlarla karşılaşmamak, hedefe ulaşılma düzeyini tespit etmek yada oluşan aksaklıkları kısa sürede belirleyebilmek için farklı zamanlarda çeşitli denetim ve ölçümler yapma yoluna giderler. Yapılan be denetim ve ölçümler öğretimde “**değerlendirme**” adıyla adlandırılmaktadır. Öğretmenler yaptıkları çeşitli değerlendirmeler sonrasında hem öğrencilerindeki öğrenme eksiklik ve yanlışlarını giderme hem de program içindeki hatalarda geri bildirim verme yoluna giderler. Değerlendirme bu yönüyle sistemde düzenleyici ve düzeltici bir göreve sahiptir. Eğitimin başarısızlık kaynaklarının bilinmesi sistem hakkında önlem alınmasını kolaylaştırır. Yapılacak programların, etkinlik ve uygulamaların daha doğru ve eksiksiz yapılandırılmasına olanak verir. Eğitim sistemi ve süreci içinde değerlendirmenin fonksiyonu bu açıdan çok önemlidir (Baykul, 2000: 102).

Değerlendirme yapılış amacına göre üçe, kullanılan ölçütün türüne göre ise ikiye ayrılmaktadır. Öğrencilerle bağlantılı olarak eğitim sistemi içinde kullanım amaçlarına bakıldığında ‘tanıma yerleştirmeye yönelik değerlendirme’, ‘biçimlendirme ve yetiştirmeye (izlemeye) yönelik değerlendirme’ ve ‘düzey belirlemeye (değer biçmeye) yönelik değerlendirme’ olmak üzere üç farklı değerlendirme türü karşımıza çıkmaktadır.

Tanıma-Yerleştirmeye Yönelik değerlendirmeler; öğrenciyi tanımak, hazır bulunuşluk düzeyini tespit etmek ve buna uygun bir sınıf veya programa yerleştirmek için kullanılmaktadırlar. Özellikle ön koşul bilgi içeren üniteler arasında geçiş yapılırken

Tarama-Yerleştirmeye Yönelik değerlendirme yapılması önemlidir. Biçimlendirme ve Yetiştirmeye (İzlemeye) Yönelik değerlendirmeler, eğitim öğretim faaliyetleri devam ederken bu faaliyetlerin bir parçası olarak yapılır. Öğrencilerin öğrenme eksiklikleri belirlenerek, bireysel olarak da yapılan etkinlik ve ek önlemlerle öğrencinin eksiği tamamlanır. Ders sonunda kullanılan yaprak testler, ünite değerlendirme testleri, quizler ve tarama testleri bu amaçla uygulanmaktadır. Eğitim öğretim faaliyetlerinin sonucunda, öğrencilerin ulaştığı seviyenin belirlenmesi amacıyla yapılan değerlendirme ise Değer Biçmeye Yönelik değerlendirmedir. Okullardaki yazılı sınavlar, fakülteadaki vize ve final sınavları, bir kursun sonunda yapılan bitirme yada sertifika sınavları bu amaçla yapılmaktadır (Karip, 2011: 8).

Ölçütün türüne göre değerlendirme çeşitleri ikiye ayrılmaktadır. Değerlendirmede kullanılacak ölçüt, yapılan ölçme işleminden önceden belirlenmiş ve öğrenciler birbirlerinden bağımsız olarak değerlendirilmiş ise bu tür değerlendirmeler mutlak değerlendirme; değerlendirmede kullanılacak ölçüt, yapılan değerlendirme işleminden sonra belirlenir ve öğrencilerin başarısı diğer öğrencilerin başarısından etkilenirse, bu tür değerlendirmelere bağlı değerlendirmelerdir (Çalışkan ve Yiğittir, 2008:220).

Öğrenciyi merkeze alan çağdaş yaklaşımlar öğrencilerin öğrenme sürecine etkin katılımlarına, öğrenen sorumluluğuna, bilişsel becerilere, işbirlikli ve etkileşimli öğretme-öğrenme konusuna vurgu yapmaktadır. Öğrenenler kendi çalışmalarına değer biçerek biliş üstü sorumluluklara hazırlanır ve kendi performanslarını gözlemlemeleri konusunda desteklenebilirler ise öz-düzenleme yeterliliklerini ve performanslarını geliştirebilirler. Öğrencilerin değerlendirme sürecine katılımları öz-değerlendirme, akran değerlendirme yada grup değerlendirme yöntemleri ile gerçekteştirilmektedir (Baştürk, 2014: 302).

Öz Değerlendirme, belli bir konuda bireyin kendi kendisini değerlendirmesidir. Bireyin kendi yeteneklerini kendisinin keşfetmesine, güçlü ve zayıf yönlerini tanınmasına ve güdülenmesine yardımcı bir yaklaşımdır. Öğrencilerin öğrenme sürecinde gerçekteştirdikleri çalışmaları, öğretmen ya da öğrenciler tarafından belirlenmiş ölçütler doğrultusunda değerlendirmelerini ve öğrenmeleri hakkında kendi kararlarını vermelerini içerir (Taşdemir, 2011:182). Grup çalışması yapan öğrencilerin birbirlerinin çalışmalarını belirlenen ölçütlere dayalı olarak, eleştirel bir bakış açısı ile değerlendirilmesi de Akran Değerlendirme'dir (Baştürk, 2014: 293). Değerlendirme sürecinin sahiplenilmesini, motivasyonu ve katılımı arttırır. Grup değerlendirme, grup çalışmalarının yapıldığı durumlarda, grup üyelerinin hem kendilerini hem de grubun diğer üyelerini

değerlendirmesidir. Öğrencilerin demokratik tutum ve alışkanlıklar kazanmaları, olumlu bağlılık geliştirmeleri ve öğrencilerin birbirinden öğrenmeleri için tercih edilen çalışma biçimidir (Baştürk, 2014: 298).

Yapılandırmacı yaklaşımla hazırlanan Sosyal Bilgiler programında ölçme ve değerlendirme alanında birçok değişime gidilmiştir. Yeni programla ölçme değerlendirme ile sadece öğrenme ürününü değil, öğrencilerin öğrenme süreçleri de izlenir ve bu süreç değerlendirilerek gerektiğinde kullanılan sınıf etkinlikleri değiştirilir. Yeni program, değerlendirmeyi öğrenmenin ayrılmaz bir parçası olarak görür.

Yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanan Sosyal Bilgiler programında iyi bir değerlendirme sisteminin özellikleri aşağıda belirtilmiştir (MEB, 2006a: 72):

- Öğrencilerin neyi bildiğini, ne anladığını ve ne yapabildiğini keşfetmeye yardımcı olur.
- Öğrencilerin gelişim düzeylerini gösterir.
- Gelecekteki öğrenme sürecini planlamaya yardımcı olur.
- Belli bir dönemde öğrencilerin ulaşması beklenen standartları değerlendirme imkânı verir.
- Öğrencilerin nasıl daha iyi öğrenebileceği ve daha iyi yapabileceğini betimlemeye yardım eder.
- Değerlendirme sonuçlarının paylaşılması öğretmene, öğrencinin kendisine ve velilere öğrencinin öğrenme süreci hakkında bilgi sağlar.
- Öğretmenlerin ve ilgili kişilerin programın uygulama, izleme ve geliştirme süreciyle ilgili kararlar almasına yardımcı olur.
- Öğretim programlarında kullanılan yöntemler ve yaklaşımların yeterliliğini ölçerken öğretmene yardımcı olur.
- Öğrencilerin anlamakta güçlük çektiği alanları, zayıf yönlerini ve bilgi boşluklarını tespit etmede önemli bir rol oynar.
- Öğretmenin, öğrencilerin öğrenmesini geliştirecek yaklaşımlar ve öğrenme-öğretme süreçlerini tasarlamasına yardım eder.

2. 6. SORU SORMANIN EĞİTİM ÖĞRETİMDEKİ ÖNEMİ

Eğitim sürecinde kullanılan soru sormanın izleri Sokrates'e dayanır. Onun kullandığı soru sormanın en iyi örneklerinden biri Plato'nun "The Republic"(Devlet)' inde bulunabilir. Sokrates öğrencisi Glaucon'un adalet kavramını anlaması için bir dizi stratejik soru kullanmıştır. Sokrates bilerek Glaucon'u konu hakkında eleştirel düşündürecek ve sonuçta adaletin yeni anlayışını kavratacak bir dizi soru yöneltmiştir. Bu şekilde soru sorma Sokrat yöntemi olarak bilinmeye başlamıştır. Bugün, öğretmenler hala öğrencilerin üretken düşünme sorularını geliştirmeye yardım eden yollardan biri olarak soruları kullanır (Keray, 2012: 8).

2. 6. 1. Kavram Olarak Soru

Soru "bireyin meraklandırılarak düşüncesini uyandırmak ve bu yolla bilgi edinimini sağlamak amacıyla oluşturulan tamamlanmamış, gereken bilginin verilmesiyle birlikte düşünsel olarak tamamlanacak olan bilgi istemeye dayalı gereksinim ifadeleri" olarak tanımlanabilir (Akbulut, 1999: 2).

Oğuzkan'a (1989: 112) göre; soru bütün öğeleri tam olarak verilmeyen bir düşüncenin, bir görüşün tamamlanmasına, yorumlanmasına ve eksiklik biçiminde belirlenmesine yardımcı olan söz dizimidir.

Öğrenme süreci çelikle öğrenilen konu ile ilgili zihinde beliren soru işaretleriyle başlar. Alınan her cevap konunun tamamlanan bir parçasıdır. Bütün parçalar tamamlanınca bilgiyi yeni durumlara uygulama, elde edilen bilgilerle bilinmeyenlere ulaşma boyutları ortaya çıkar. Bu noktada sorular, kişide bilginin hangi düzeyde olduğunu belirleyebilecek bir nitelikte olmalıdır (Zorbaz, 2005: 29).

Herhangi bir sorunla ilgili problemi kurmak ve söz konusu probleme yönelik cümleyi telaffuz etmek yani soruyu sormak problemin cevabı kadar önemlidir. Çünkü sorunun ve soru cümlesinin net olarak ifade edilemediği bir problemin net ve tam olarak çözümünü bulmak zor ve meşakkatlidir. Bu sebepten dolayı soru sorabilen bireylerin, soru sormayı öğretmesi en makul durum olarak karşımıza çıkmaktadır. Problemlerin ifade biçimi olarak kendisini gösterten soru cümleleri ile çocuklarımızı ne kadar fazla problem ile muhatap edebilirsek, çocuğun problemler karşısında çözüm bulma alternatiflerini ortaya koyma becerisini o denli geliştirebiliriz. Soru sorabilmek, etkin ve yerinde düşünme ile herhangi bir konuyu öğrenmenin asli unsurudur. Çocuk yaştaki bireylere, hayatın ne olduğunu idrak ettirebilmek istiyorsak onlara daha sonra sıkça maruz kalacakları

problemleri çözmelerine yönelik eğitimleri vermeli, bu eğitimlerin başında ise farklı seviyelerde sorular sormalarını sağlanması gerektiği aşıkardır (Gelen, 2002: 102).

Gelişen dünya ve toplumsal koşullar altında bireylerin daha fazla ussal hareket etme ve basit olmayan reaksiyonları göstermelerini gerektirmektedir. Bugün gelinen noktada eğitim ve öğretim programlarında düşünme kabiliyetlerini daha iyi noktalara ulaştırıcı faaliyetlerin ehemmiyeti yükselmiştir. Bireylerin özellikle çocukların düşünsel yeteneklerinin gelişmesi için öğrenme ve öğretmenin ehemmiyeti vurgulanarak bilgiye eleştirel bakış açısı ile bakma, problemleri çözmeye, kreatif düşünme kavramları literatürde yer almaktadır. Bütün kavramların daha iyi noktalara gelinerek uygulanmasında sorunları çözen husus ise öğretim stratejisine dair sorulardır. Bu noktada önem kazanan unsurlar ise düşünmeyi tetikleyen soruları sorma yeteneğidir (Filiz, 2009: 168).

Soru sormak insanlık tarihinde en eski öğrenme ve öğretme metotlarından biridir. Sokrates, hocalığını yaptığı öğrencilerine bir konuyu detaylıca anlatıp öğretmek ve öğrencilerin bildiklerini anlatması yerine öğrencilerine düşünmelerini tetikleyici sorular sorarak eğitim verdiği bilinmektedir (Açıkgöz, 2003, 249).

Soru sormak, çocuklarda düşünceyi ortaya çıkarmak açısından da önemlidir. Düşünmeye, sessiz konuşma ya da içsel konuşma denilmektedir. Düşünme, aynı zamanda bir sonucun veya bir kararın amacının ne olduğuna yönelik bilgilerin analizi olarak da tanımlanabilir (Bay, 2011:7).

Oğuzkan (1989: 148), soruların işlevlerini şu şekilde sınıflandırmıştır:

1. Öğrencilerin başarı derecesini yoklamak ve değerlendirmek.
2. Sınıfa yöneltilen sorularla anlamsız ve gereksiz görünen ders konularıyla kişisel yaşantılar arasındaki bağı kurmak.
3. Öğrencinin merakını uyandırmak ve onları düşünmeye sevk ederek dersin sürekli aktif geçmesini sağlamak ve bu yolla öğrenme güçlüklerini aşp problem çözmeye aşamasına geçmeyi sağlamak.
4. Öğrenilenleri tekrar ederek ve pekiştirerek tam öğrenmenin oluşmasını sağlamak.
5. Açıklama ve yorum gerektiren sorularla öğrenci ve bireylere gerekli olan değerlendirme yeteneğinin gelişmesini sağlamak.
6. Öğrencinin genelleme yapması, başarılı olup olmadığının belirlenmesi, iyi ve doğru için karar vermesi için gerekli olan değerlendirme yeteneğinin gelişmesini sağlamak.

7. Olgular, olaylar ve düşünceler arasında ilişki kurması, farklı öğrenme yaşantılarına bir biçim ve düzen verilmesi ve doğru sonuçlara varılmasında etkili bir araç olarak kullanmayı sağlamak.

8. Öğrencilerin estetik ve beğeni bakımından gelişmesini sağlamak.

Öğrenmenin gerçekleşmesinde en önemli basamak olan düşünme eyleminin uyarılmasında ilk ve en temel faktör soru sormak ya da sorulan soruya cevap aramaktır. Öğrenmenin gerçekleşmesinde büyük önemi olan soruyu Akbulut (1999: 7), bireyin meraklandırılarak düşüncesini uyandırma ve bu yolla bilgi edinimini sağlamak amacıyla oluşturulan, tamamlanmamış, gereken bilginin verilmesiyle birlikte düşünsel olarak tamamlanacak olan, bilgi istemeye dayalı gereksinim ifadeleri olarak tanımlamaktadır. Harris ve Hodgez ise soruyu “amacı herhangi bir şey sormak olan cümle” veya “bir bilgi isteme hareketi” olarak tanımlamaktadır (Akt. Akyol, 2001:13).

Günümüzde eğitim programları, yüksek ve daha toplumsallaşmış bir akıl yürütme süreci oluşturma amacına dayalı olarak hazırlanmaktadır. Düşünme için öğrenme ve öğretmenin önemi artmış, eleştirel düşünme, problem çözme, yaratıcı düşünme kavramları ortaya çıkmıştır. Tüm bu kavramların geliştirilerek uygulanmasında anahtar öğretim stratejisi ise sorulardır (Filiz, 2004:3). Bu bağlamda, öğrenmelerin ölçülmesi ve değerlendirilmesi açısından “soru”nun ve “soru sorma”nın önemi ortaya çıkmaktadır.

Soru sormak öğrenme ve öğretme işleminin çok önemli bir parçasıdır. Çünkü öğretmen ve öğrencilere zaten bilinen şeyleri kurmak, kullanmak ve bu bilgiyi genişletmek ve yeni fikirler üretmek imkânı sağlar. Aynı zamanda fikirleri ve bilgileri gözden geçirme imkânı da sağlar. Soru sorma, düşünme yeteneklerinin gelişmesiyle öğrenci ve öğretmenlerin ne anladıkları konusunda da çok önemlidir. Soru cevap yöntemi öğrencilerin düşünme yeteneklerini geliştirir, anlamasını kolaylaştırır, öğrenme ve öğretmesine geri besleme sağlar, gözden geçirme stratejisi geliştirmesini sağlar, fikirler arasına bağlantı kurmasını sağlar ve merakını artırır (Filiz, 2009: 169-170).

MacNaughton ve Williams’a (2004) göre soru sormak, çocuğun öğrenmesini desteklemenin yanında, onun öğrenmelerini değerlendirmek amacıyla da kullanılabilir. Çocukların deneyimlerini anlatırken kullandıkları kelimeler bakımından ifadelerini zenginleştirebilmeleri için sınıf içerisinde sorular daha fazla kullanılmalıdır. Çünkü çocuklar dili, hipotez kurmak, tahminde bulunmak ve muhakeme yapmak için kullanırlar. Bu nedenle, öğretmen-çocuk etkileşimleri içerisinde öğretmenlerin soruları

kullanmalarındaki artış, çocukların bu etkileşimlerdeki aktif katılımlarını geliştirir; ayrıca soruların türlerinde kullanılan değişkenlik ise çocukların cevaplarının karmaşıklığına aracılık etmektedir. Çocuğun düşünmesini gerektiren soru türü olan açık uçlu sorular, çocukların daha karışık dil kullanımını sağlamakta ve onları sorular sormaya ve cümleler oluşturmaya teşvik etmektedir (Akt. Bay, 2011: 10).

Eğitimsel faaliyetlerin ortaya çıkışından bu yana en önemli öğretim araçlarından biri olan soru sormanın sistemli olarak ilk kez Sokrat'la başladığı düşünülmektedir. Sokrat, öğrencilerini eğitirken onlara bilgileri doğrudan aktarmamış onun yerine birbirleriyle ilişkili ve yol gösterici nitelikte birtakım sorular sormuştur. Bu vesileyle öğrencilerinin kendi zihinlerinde sakladığına inandığı bilgiyi kendilerinin ortaya çıkarmalarına çalışmıştır. O'nun başlattığı bilinçli soru sorma işlemi bugün dahi eğitim-öğretim sürecinde yaygın olarak kullanılmaya devam etmektedir (Çolak, 2009: 9).

Anlamli bir soru, öğrencinin dikkatini kazandırılacak davranışların üzerine çekmede yardımcı olabilir. Bir ders saati boyunca öğrencilerin tümünün dikkatini uyanık tutmak çok güçtür, bu durumda kullanılacak en etkili yollardan biri de öğrencilere soru sormaktır. Uygun şekilde planlanmış ve sorulmuş sorular, öğrencinin etkili biçimde düşünmesini sağlayabilir. Belki de soru sormanın temel amacı budur (Can, 2006: 12).

Eğitim ortamında soru çok değişik amaçlar için kullanılabilir. Örneğin anlamli bir soru öğrencinin dikkatini konuya ve kazandırılacak davranışların üzerine çekmede yardımcı olabilir. Uygun biçimde planlanmış ve sorulmuş sorular, öğrencinin etkili biçimde düşünmesini sağlayabilir ve öğretimin etkinliği, verimliliği konularında bilgi edinmede kullanılabilir (Sönmez, 2003: 165).

İlk olarak öğretmenler niçin soru sorma gereği duyarlar sorusunun cevabı aranmalıdır.

Can'a (2006: 1011) göre öğretmenler şu nedenler ile soru sormaktadırlar:

- 1- Öğrencilerin anladıklarını teşhis etmek için bilgi toplamak ve performanslarını değerlendirmek için.
- 2- Öğrencilerin ilgilerini ve geçmiş yaşantılarını tanımlamak için.
- 3- Öğrencileri yeni fikirler düşünmelerine ve önceden öğrendikleri bilgileri kullanmaya sevk etmek için.

4- Öğrencilerin sınıfa getirdikleri birikimleri değerlendirmek için. Böylelikle dersler öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayacak biçimde düzenlenebilir.

5- Öğrencilerin düşüncelerini ve düşünme süreçlerini aydınlatmaya yardımcı olmak için.

6- Öğrencileri öğrenmeye aktif olarak katılmaya cesaretlendirerek motivasyon sağlamak için.

7- Öğrencileri kendi sorularını sormaya teşvik etmek için.

8- Sınıf içi tartışmalarına teşvik için.

9- İnançlara meydan okumak ve öğrencilerin sahip oldukları değerleri yeniden incelemelerine rehberlik etmek için.

10- Öğretmen kendi öğretiminin değerlendirmesini yapabilmesi için.

11- Öğrencilerle ilişkileri geliştirmek için.

12- Öğrencinin, bir problemdeki zorluklara tekrar dönmesini sağlamak için.

13- Önceki oturumdaki bilgileri gözden geçirmek için.

Oğuzkan (1989: 148) ise soruların işlevlerini şu şekilde sınıflandırmıştır:

- Öğrencilerin başarı derecesini yoklamak ve değerlendirmek.
- Sınıfa yöneltilen sorularla anlamsız ve gereksiz görünen ders konularıyla kişisel yaşantılar arasındaki bağı kurmak.
- Öğrencinin merakını uyandırmak ve onları düşünmeye sevk ederek dersin sürekli aktif geçmesini sağlamak ve bu yolla öğrenme güçlüklerini aşım problem çözmeye aşamasına geçmeyi sağlamak.
- Öğrenilenleri tekrar ederek ve pekiştirerek tam öğrenmenin oluşmasını sağlamak.
- Açıklama ve yorum gerektiren sorularla öğrenci ve bireylere gerekli olan değerlendirme yeteneğinin gelişmesini sağlamak.
- Öğrencinin genelleme yapması, başarılı olup olmadığının belirlenmesi, iyi ve doğru için karar vermesi için gerekli olan değerlendirme yeteneğinin gelişmesini sağlamak.

- Olgular, olaylar ve düşünceler arasında ilişki kurması, farklı öğrenme yaşantılarına bir biçim ve düzen verilmesi ve doğru sonuçlara varılmasında etkili bir araç olarak kullanmayı sağlamak.

- Öğrencilerin estetik ve beğeni bakımından gelişmesini sağlamak.

Öğretmenler, görüldüğü üzere bu teknikten sanılanın aksine çok değişik amaçlarla faydalanabilme olanağına sahiptirler. Neredeyse, öğretmen-öğrenci etkileşiminin her anında sorular yer almaktadır. Soruların ders içerisinde bu kadar çok kullanım alanı bulması, dersin her aşamasında kullanılmasına sebep olmaktadır (Can, 2006: 9-10).

2. 6. 2. Soru Sorma Yeterliliği

İnsan yaşamında ve özellikle de eğitim sürecinde bu kadar fazla yer tutması, soru sorma becerilerinin eğitim açısından önemini göstermektedir. Öğretmen ve öğrencilerin soru sorma becerilerine sahip olmalarının, eğitsel verimliliği yükselteceği söylenebilir. Özellikle; öğrencilerinin etkin düşünme, soru sorma ve sorgulama, düşünceleri organize etme ve ifade etme becerilerinin geliştirilmesi üzerinde öğretmenlerin doğru ve etkin soru sorabilme yeterliğinin etkisi büyüktür (Yeşil, 2008:60).

Öğretmenler bu sürece sınıfta kullanacakları sorularla da katkıda bulunabilmektedir. Zira alan yazında, öğretmen sorularının düzeyinin, öğrencilerin zihinsel gelişimi ve öğrenmeleri üzerinde büyük etkiye sahip olduğu ortaya konmuştur. Öğretmenler kullandıkları sorularda bu duruma dikkat etmeli; neden, niçin, nasıl gibi beyni, sahip olduğu bilgiler arasında ilişki kurmaya yönelten üst düzey düşünmeye yönelik sorular sorarak, öğrencilere beyinlerini zorlama fırsatı vermeli, karar alma durumlarında daha sağlıklı seçimler, daha geniş yorumlar ve daha nitelikli değerlendirmeler yapabilme imkanı sağlamalıdır (Çolak, 2008: 12).

Soru sorma becerisi hem öğretmen hem de öğrenci açısından anahtar konumdadır. Bunlardan kavramsal sorularla, öğrencilerin bilgileri iyi organize etme ve uzun metinleri daha anlaşılır okumalarına yardımcı olunabilir. Sosyal bilimler gibi teori ve pratiğin sürekli birbirleriyle ilişkiler kurması gereken alanlarda ve özellikle sözelliğin belirleyici olduğu tarih öğretiminde soru sorma becerisinin yeterliliğinin öğrenme açısından çok önemli olduğunu söylemek yanlış olmasa gerektir (Şimşek, 2008: 4).

Soru sorma işlemi her ne kadar ilk bakışta basit ve yalın olarak görülse de aslında iyi soru hazırlamak karmaşık, uzun bir süreçtir. Soru hazırlarken; hedefleri iyi anlamının ve davranışları tanımanın yanında, konu alanı bilgisi, ölçme-değerlendirme bilgisi gibi

hususlarda yetişmiş olmak da önemlidir. Yılmaz (2002: 102), yukarıda belirtilen ölçme araçlarına uygun soru hazırlanırken şu ilkelere uyulması gerektiğine dikkat çekmektedir:

1. Sınavda kullanılacak ölçme aracı, ölçülecek davranışa ya da davranışlara uygun olmalıdır.

2. Sınav mutlaka planlanmalıdır.

3. Sınavda yer alan her soru en az bir hedef davranışla ilişkilendirilmelidir. Böylece herhangi bir soruyu cevaplandırılmayan ya da yanlış cevaplandıran öğrencinin hangi hedef davranışı gerçekleştiremediği görülebilmelidir.

4. Sorular açık ve anlaşılabilirliği bozulmayacak ölçüde kısa yazılmalıdır.

5. Sınavda mümkün olduğu kadar çok soru sorulmalıdır.

6. Ders kitabında yer alan bir ifadeyi cevap olarak isteyen veya kitapta çözümü gerçekleştirilmiş örneklere dayalı sorular hazırlanmamalıdır.

7. Sorular hazırlanırken sınıfın seviyesi dikkate alınmalıdır.

8. Sınav ayırt edici olmalıdır. Bunu sağlamak için her güçlük düzeyinde soru bulunmalıdır.

9. Soru cümlelerinde doğru cevabı bilmeyen öğrencilerin işine yarayacak ipuçları bulunmamalıdır.

10. Her soru kâğıdının ya da test kitapçığının başında bir açıklama (yönerge) bulunmalıdır. Bu açıklamada soruların cevaplandırılmasına ilişkin önemli hususlar, soru sayısı, süre gibi hususlar açıklanmalıdır.

11. Bir sorunun cevaplandırılması, kendinden önce gelen bir başka sorunun doğru cevaplandırılmış olmasına bağlı olmamalıdır.

12. Her soru önemli bir davranışı ölçmelidir.

13. Soruların kaleme alınmasında kullanılan yazı dili basit olmalıdır.

Hadder (1970: 93) soruları sınıflamanın amacı ve gereği üzerinde durmuştur. Öğretmenler neyi, nerede ve nasıl sormaları gerektiğini yıllar süren bir deneyimin sonunda öğrenmek yerine, soru sınıflandırmalarını dikkate alarak, dersi başlatırken, devam ettirirken ve bitirirken hangi soruyu ne zaman sormaları gerektiğini öğrenebilirler. Bunun yanında öğrencileri uygun düşüncelere yöneltmek için soruların sınıflandırılması da gerekmektedir. Soruların sınıflandırılması öğretmene, yeni öğretim materyalleri

geliştirmek ve öğrencilerin eski bilgilerinin ortaya çıkartılabilmesi için artan bir yetenek de kazandıracaktır (Akbulut, 1999: 16-17).

2. 6. 3. Sosyal Bilgilerde Soru Sormanın Önemi

Günümüzde eğitim programları, yüksek ve daha toplumsallaşmış bir akıl yürütme süreci oluşturma amacına dayalı olarak hazırlanmaktadır. Düşünme için öğrenme ve öğretmenin önemi artmış, eleştirel düşünme, problem çözme, yaratıcı düşünme kavramları ortaya çıkmıştır. Tüm bu kavramların geliştirilerek uygulanmasında anahtar öğretim stratejisi ise sorulardır (Filiz, 2004: 3). Bu bağlamda, öğrenmelerin ölçülmesi ve değerlendirilmesi açısından “soru”nun ve “soru sorma”nın önemi ortaya çıkmaktadır.

Sınıf içinde öğretmen-öğrenci etkileşiminin önemli bir bölümü, sorular yoluyla gerçekleşmektedir. Öğretmenler çoğu zaman, ders saatinin yüzde 67-80’lik bir bölümünü soru sormaya harcarlar. Soru sorma ve sorulara verilen karşılıklar sınıf içindeki iletişimin temel şeklini oluşturur (Can, 2006: 3).

Eğitim sistemimizin ve toplumun şiddetle ihtiyaç duyduğu düşünen ve üreten bireylerin yetiştirilmesi; demokrasinin işlemesine engel olan pasif vatandaşlar yetişmesi sorununu kendiliğinden çözecektir (Gelen, 2002: 101).

Öğretmen, hedefi incelerken ve amaçlarını belirlerken, onu hangi ünite ve konularda, hangi strateji, yöntem ve tekniklerle, ne kadar zamanda, ne tür teknoloji ve materyallerle ve hangi sayı ve nitelikte öğrenciyle gerçekleştirebileceğini de belirlemelidir. Hedef analizinde, hedeflerin nitelik ve niceliğinin, eğitim durumunu düzenlemede temel değişkenlerden biri olduğunu bilmelidir. Görüldüğü gibi, öğretmenin Sosyal Bilgiler öğretiminde, derslerini öğretim programında yer alan hedeflere uygun olarak planlayabilmesi; hedefi analiz edebilmesine, ona uygun strateji, yöntem ve teknikleri belirlemesine bağlıdır. Yani konuya göre politika izleyebilecek yetiye sahip olmalı, konunun içeriğini ve öğrencilerinin özelliklerini iyi bilmelidir (Öztürk ve Otluoğlu, 2012: 81-82).

2. 7. EĞİTİMDE SORULARIN SINIFLANDIRILMASI (TAKSONOMİ)

Dayandığı felsefe yada dünya görüşüne göre çeşitli değişiklikler göstermekle birlikte, eğitimin en yaygın kullanılan tanımlarından biri, bireyin davranışlarında(performansında) kendi yaşantısı yoluyla istendik değişimler meydana getirme süreci şeklindedir. Ancak bu çok geniş ve sınırları belli olmayan bir tanımlamadır. Meydana getirilmek istenilen davranış değişiklikleri, bireyin gelişim dönemlerine, yaşadığı

toplumun kültürüne, bulunduğu okula, okuldaki arkadaşlarına, sınıfına, öğretmenine, derslerin konu ve amaçlarına ve daha sayamayacağımız pek çok değişkene bağlı olarak değişmektedir. Bu kadar değişkene rağmen eğitimciler hedefleri (kazanımları) standartlaştırmaya çalışmışlardır (Baştürk, 2014: 305).

Hem derslerin kendine has durumlarına uyan hem de bütün derslere uygun olan bir hedef sınıflandırması ilk defa Bloom ve arkadaşları tarafından 1956 yılında oluşturulmuş ve bu sınıflandırma Bloom Taksonomisi olarak literatürde yerini almıştır (Baştürk, 2014: 307).

Taksonomiler soruların geliştirilmesi ve anlaşılması için bir sistem oluşturur. Bu sistemde öğretmen kavramları ve fikirleri kolaylıkla art arda sıralayabilir. Taksonomiler davranışsal olarak ifade edilir. Bundan dolayı öğrenci davranışlarını düzenlemek, ölçmek ve gözlemek daha kolaydır (Filiz, 2004: 12-15).

Bir taksonomi veya bir sıralamaya dayalı olarak hazırlanan sorular, öğretimde öğretmene kolaylık sağlarken, öğrencinin üst düzey becerilerini kuvvetlendirecek ve soruların yalnızca bir ya da iki basamakta gruplaşmasını önleyecektir. sınıflamaların yararı; öğrencilerin uygulamalarını kolaylaştırması, öğretmenlerin hedeflediği bilişsel düzeyde soru sorması ve böylece öğrencilerin bilişsel düzeyini geliştirmesi, mantıklı, tutarlı ve birbiriyle ilişkili sorular sorması, ardışık soruları kolaylıkla sorma becerisi, soru sorarken aynı düzeyde soru sormada kalma endişesini ortadan kaldırması, bir sıralamayı karıştırdığında hatayı kolaylıkla belirlemesi ve soru sormayı beceri haline getirmeyi kolaylaştırması bakımındandır. Taksonomiler soruların geliştirilmesi ve anlaşılması için bir sistem oluşturur. Bu sistemde öğretmen kavramları ve fikirleri kolaylıkla art arda sıralayabilir. Taksonomiler davranışsal olarak ifade edilir. Bundan dolayı öğrenci davranışlarını düzenlemek, ölçmek ve gözlemek daha kolaydır (Filiz, 2004: 12-15).

Dünyadaki birçok ülkede taksonomi müfredat geliştirme, test oluşturma, ders planlama ve öğretmen eğitimi için temel olarak kullanılmıştır (Zimmerman ve Schunk, 2003: 375). Soru türlerinin sınıflandırılmasında alan yazında en çok kullanılan taksonomi Bloom tarafından oluşturulmuştur.

Eğitimciler, eğitim amaçlarını ve davranışlarını, “ bilişsel, duyuşsal, psikomotor/ devinişsel alan” olmak üzere üç gruba ayırarak sınıflandırmışlar ve her alanın alt basamaklarını da aşamalı olarak belirlemişlerdir. Aslında bu üç alan birbirinden tamamen ayrı veya farklı değildir. Her alan, bir dereceye kadar birbiriyle iç içe ve yakından ilgili olduğu gibi, bu ilgi alt basamaklarda daha da sıktır. Yani hiçbir hedef bütünüyle bilişsel,

duyuşsal veya psikomotor alana girmeyebilir. Bilişsel alana giren bir davranış, bir boyutuyla duyuşsal, diğer bir boyutuyla psikomotor alanla ilgili olabilir. Ancak hedefte, zihinsel bilgi kazandırma özelliği ağır basıyorsa bilişsel (cognitive) alan içerisinde değerlendirilmektedir. Örneğin, bir felsefi görüş ya da bir kavramı açıklamada zihinsel faaliyet daha baskındır. Bu sebeple, bu tür öğrenmelere bilişsel alanla ilgili davranışlar denilmektedir (Erginer, 2006:22-27).

Öğrencide, düşünce ve davranış değişikliğini oluşturacak, bilgi, beceri, tavır ve değer duygularının hepsinin öğrenme dereceleri bir değildir. Bu nedenle öğretmenler öğrenci başarısını ölçmede aynı seviyedeki öğrenmeleri değil, değişik seviyelerdeki öğrenmeleri ölçebilecek nitelikte sorular sormalıdırlar.

Literatür incelendiğinde özellikle öğretmen sorularının seviyelerinin belirlenmesine yönelik olarak farklı şekillerde pek çok soru sınıflamasının geliştiriildiği görülmektedir. Gall (1970: 709) tarafından yapılan sınıflamada, bu konuya önderlik eden birçok araştırmacı tarafından geliştiriilen soru sınıflamaları tek tabloda ele alınmıştır.

Tablo 2.1. Gall'in (1970) Soru Sınıflandırmaları Tablosu

Bloom (1956)	Bilgi	Analiz	Sentez	Değerlendirme	Anlama Uygulama
Ashner (1961)	Hatırlama	Neden Bulma	Yaratıcı Düşünme	Değerlendirme	.....
Carner (1963)	Somut	Soyut	Yaratıcı	.....	.....
Clements (1964)	Deney sonrası	.....	Planlama	Yargı Üretimi	Deney sunumu Kural tespiti Açılış Kabul
Adams (1964)	Ezber	Mantıklı neden bulma	.....	Değerlendirici	Çağrışımsal İzah edici
Peter&Bremer (1967)	Bir noktayı hatırlama Seçerek hatırlama	Prensip içerikli Yapı analizi	Ayrılma	.....	Yetenek tespiti Yetenek gösterimi Tekli örnek Çoklu örnek
Schreiber (1967)	Durumları hatırlama Durumları sıraya göre düzenleme	Karşılaştırma yapma Destekleyici durum sağlama Sonuç çıkarma	Veriler üzerinde tahminde bulunma	Önemli parçaları tanımlama Bireysel tecrübeye dayalı yargı kurma Ahlaki yargıları belirtme Verileri değerlendirme	Bilgiyi açıklama Çalışma için soru toplama Materyal kullanma
Gall (1970)	Hatırlama	Analitik düşünme	Yaratıcı düşünme	Değerlendirici düşünme	Diğerleri

Bir başka sınıflandırma biçimi ise Mac Kay (1997:10) tarafından yapılmıştır. Burada sorular Açık Uçlu Sorular, Kapalı Uçlu Sorular ve Karşı- Güdümlü Sorular olmak üzere üç grupta ele alınmıştır.

1. Açık Uçlu Sorular: Açık uçlu sorular çocuğun olaylar arasında ilişki kurmasını sağlamak, ondan daha çok bilgi almak, çocuğu düşündürmeye ve kendi çözümlerini bulmaya yöreklendirmek için sorulan sorulardır. Genellikle çocuğun düşünce süreçlerini araştırır ve çocuğun varsayımlarını, bilgilerini, hayal ürünlerini, duygularını yetişkinlerle veya diğer çocuklarla paylaşmasını gerektirir. Bu sorulara verilen cevaplar, asla doğru veya yanlış değil, sadece ihtimallerdir. Açık uçlu sorular bir çocuğun, sıradan bir duruma, nesneyi veya fikri deneyip test etmeye çalışan bir bilim adamınının bakış açısıyla bakmasını ister (Bay, 2011: 21).

Açık uçlu soruların mümkün olabilen birçok cevabı olabilmektedir. Bu nedenle çocuklarda diyalogu attırmakta ve tartışma yapmayı sağlamaktadır. Konuşan ve tartışan çocukların bu sayede kelime bilgisi atmaktadır. Açık uçlu sorular yüksek seviyede düşünme becerilerini kullanmayı sağladığı gibi çocuğun problem çözme becerisinin gelişimini de destekler(Bay,2011: 21) Açık uçlu sorular sormanın en önemli sakıncası, yanıtlayanı özgürce konuşmaya yöreklendirmek isterken, gereğinden fazla konuşmasına yer vermesidir

Açık uçlu sorular iki kategoriye ayrılmaktadır:

- a) “Aktif” biçimde sorulanlar ilişki ve irdeleme içeren sorulardır.
- b) “Pasif” biçimde sorulanlar sözsüz yöreklendirme, destekleme ve ara verdirme amaçlı olanlardır.).

2. Kapalı Uçlu Sorular: Kapalı uçlu (ya da “kısıtlayıcı” ya da “doğrudan”) soruların amacı, soru sorana, belli bilgi maddelerini sağlamaktır, cevaplayan, cevabında kesin biçimde sınırlandırılmakta ve düşüncelerini geliştirme imkanı son derece kısıtlanmaktadır. Bunun sonucu olarak da bu sorular, yanıtlayandan az ve dolayısıyla da soru sorandan fazla çaba göstermesini ister (MacKay, 1997:7).

3. Karşı-güdümlü Sorular: Soru sormanın amacını açıkça zayıflatan ya da ona zarar veren sorular, karşı-güdümlüdür. Bu sorular “Doğru” yanıtını vermeye zorlayan, yanıtlayanın kafasını karıştıran ya da onu yanıltan, konuşmasını engelleyen ya da cesaretini kıran sorulardır. Bu sorulardan kaçınılmalıdır (MacKay, 1997:10).

Sönmez' e göre (2003: 168) soruların sınıflandırılması aşağıdaki gibidir:

1. Hedef Düzeyine Göre Sorular: Bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme basamaklarından oluşur.

2. Açık ve Kapalı Uçlu Sorular

a) Kapalı Uçlu Sorular: Sorunun yanıtı bir veya birkaç sözcükten oluşur. Kapalı uçlu sorular, genellikle çocuklara daha önce anlatılan veya tecrübe ettirilen şeyleri hatırlamaları istendiğinde kullanılır ve tek doğru cevabı vardır.

b) Açık Uçlu Soru: Soru açıklama gerektiriyorsa açık uçlu sorudur.

3. Yöntemlere göre;

a) Önderlik edici soru(açış sorusu):Tartışmayı başlatan sorudur. ÖR: İnsanda hormonlar olmazsa neler olur?

b) Takip eden soru(tamamlayıcı soru, yan soru):Ana düşünceyle ilgili ve onu destekleyen yardımcı düşünceleri ortaya çıkarmada kullanılan sorudur. ÖR: Atatürk devletin yönetiminin neden cumhuriyet olmasını savunmuştur?

c) Plansız soru: İçeriği daha açık hale getirmek için ve hedeften uzaklaşan öğrencileri içeriğe döndürmek için kullan sorulardır.

d) Yanıtı beklenmeyen soru: Öğrenciler tarafından yanıtlanması beklenmeyen sorulardır.

4. Yöneltilme biçimlerine göre soru türleri: Sorunun kim ya da kimlere sorulacağı önemlidir. Bu bakımdan 2'ye ayrılır:

a) Tüm gruba sorulan soru(genel soru): Öğretmenin grubun yanıtlaması için yönelttiği soruya tüm gruba yöneltilen soru adı verilir. Bu tür sorular, tartışma ortamında, tartışmanın başlaması için sorulabilir ve önderlik edici sorular bu tür sorular içine girebilir.

b) Kişiyeye yöneltilen soru: Öğretmenin belli zamanlarda öğrenciyi derse katmak için tek kişiye sorduğu sorulardır (Sönmez, 2003:168).

Bart ve Demirtaş (1997:92-98) soruları dört başlık altında sıralamıştır:

1- Bilişsel Bellek Soruları: Bu tip sorular ezberleme yahut hatırlatma niteliğinde olan ve düşünsel seviyelerin en altında yer alan sorulardır, Bu tip sorular ekseri olarak öğrenim gören bireylerden hatırlama veya ezberleme yöntemiyle bilgi dağarcığına alınan ifadelerin geri çağırılması tekniğine bağlı olarak gerçek bilgi veya tanımlarıyla beraber

yanıtlamaları arzu edilen ve cevabının tek bir ifade olduğu yanıt türüdür. Bu tip sorulara verilen cevaplar, uzun olmayan ve basit düzeyde olan hatta genellikle tek bir cümleden oluşan yanıtlardır. Öğrenim gören kişiler, bu tip soru türlerini var olan bir durumu hatırlayarak bir terime anlam yükleyerek, yaşantılarında gözlemledikleri bir durumu anımsayarak veya basit düzeyde ezberleyerek yanıtlarlar.

2- Birleştirme Soruları: Birleştirme kelime anlamı ile birbirine uygun olan iki şeyin bir araya gelmesidir. Bu ifadeden yola çıkarak birleştirme soruları birbirine yakın özellikte olan soruları ifade etmektedir. Bu tip sorular özetleme, pratiğe dökme ve organize etme biçiminde öğrencilerin sorulara yanıt vermesi için bilgileri arasında ilişki oluşturmasını talep etmektedir. Bu tip sorulardaki esas amaç yanıtlar arasında verilebilecek en iyi yanıt veya en doğru yanıt bulmaktır. Birleştirme soruları ile ilgili ekseri olarak ilintili kavramlar, açıklama, karşılaştırma, inceleme ve özetleme terimleridir.

3- Genişletme Soruları: Anlam olarak genişletme kavramı, hipotez biçimine dönüştürme veya olanaklı olan ve ispatlanabilen belirli miktarda yanıtı teşvik etme veya anlamsız olmayan sorular üretmeye karşılık gelmektedir. Bu tip sorulara yanıt verecek öğrenciler daha özgürdür ve öğrencinin soruya dair vereceği yanıt önceden tahmin etme olasılığı düşüktür. Genişletme soru tip daha önce açıklanan iki soru tipine nazaran daha fazla yanıt vereni düşünmeye sevk etmekte hatta itmektir. Ekseriyetle bu tip sorularda öğrencilerden beklenen yöntem, gerçekte var olan durum ile teorik bilgileri harmanlama ve yeni yöntemler geliştirmek amacına yonadır.

4- Değerlendirme Soruları: Bu tip sorular yapılan dört tip soru türünün sonuncusu olup tam manasıyla bireysel fikirlerin ortaya konulduğu ve özgün yanıtlar verilmesini sağlayan sorulardır. Bu tip soruların öğrencilere yönetilmesindeki esas amaç öğrencilerin bireysel fikirlerine erişmelerini sağlamak, içsel fikirlerini ve bilgilerini koordine etmeleri hususunda mecburi bıraktırıcı yönelimi sağlamaktır. Öğrenciler şahsi kanaatleri ve yargıları, başka bireyler yahut gruplarca belirlediği kimi vakalar ve normlara dayanmalıdır. Fakat bu noktadaki vaka diğer bir ifade ile öğrencinin düşüncesinin dayanağı, objektif veya itimat edilebilir olmayabilir.

Akyol (2001: 170-171), amaçlarına göre soruları on dört başlık altında ele almıştır:

- **Kimlik** türü sorular, basit seviyeli düşünme becerilerini(tanıma ve hatırlama) kullanmayı gerektiren sorulardır. Bu sorularla işi yapanın kim olduğu, ne iş yaptığı, nerde yaşadığı, nasıl yaptığı; olayın nerede, hangi tarih veya tarihlerde olduğu vb. hususlarda

bilgi edinilmeye çalışılmaktadır. Ör: Atatürk nerede, kiminle karşılaştı? Metin kimin ağzından anlatılmış?

- **Tanımlama** soruları olayı, parçada geçtiği şekilde düzenli bir biçimde anlatmayı amaçlamaktadır. Ör: Yazara göre “kitap tiryakisi olmak” için nasıl okumalıyız?

- **Örneklendirme** türü sorular, öğretilen bir konunun veya anlatılan bir olayın daha iyi anlaşılması için kendi unsurlarından birinin veya birkaçının yada aynı özelliklere sahip bir başkasının ortaya konmasının istendiği sorulardır. Ör: Atatürk’ün akılcılık ve bilim konusundaki görüşlerine metinden örnekler veriniz?

- **Listeleme** türü sorular, yine basit seviyeli düşünme becerilerini kullanmayı gerektiren sorulardır. Bu sorular bir olayın aşamalarını dikkate almadan, bazen de dikkate alarak sıralamayı gerektiren sorulardır. Ör: Üçüncü dörtlükte şair, toprağın bize kazandırdığı şeylerden hangilerini sayıyor? Bu yazıda anlatılan olayları sırasıyla yazınız?

- **Neden-Sonuç** soruları, bir olayın nedenini, sonucunu veya her ikisini birlikte ortaya koymayı amaçlayan sorulardır. Ör: Türkiye ile komşu olan Ortadoğu ülkeleri dünya için neden önemlidir?

- **Karakterize etme** soruları, olayları kendisine özgü özelliklerine göre ifade etmeyi, kişileri duygu ve hareketleri açısından tanımlamayı ve bir sonuca ulaşmayı amaçlamaktadır. Ör: Kendine güvenen insanların duruşu nasıldır?

- **Fikir belirtme** türü sorular, okuyucunun yorum gücünü, metne dayalı olarak kullanmasını gerektiren sorulardır. Ör: Yaşlı anne sözleriyle ne anlatmak istiyor?

- **Sonucu tahmin etmeye** dayalı sorular ise, paragrafta veya metinde verilen bilgilerden, açıklamalardan yola çıkarak gelecekte ne olabileceğini tahmin ettirmeyi amaçlayan sorulardır. Ör: Uzun süre, dilini bilmediğiniz bir çevrede kaldığınızı var sayınız. Bu çevrede çekebileceğiniz sıkıntıların neler olabileceğini belirleyiniz?

- **Özetleme** soruları, yazarın anlattıklarının, okuyucunun kendi kelimeleriyle, metnin özünü bozmadan, kısaltılarak tekrar anlatılmasını amaçlayan sorulardır. Ör: Yukarıdaki anıda geçen olayları anlatınız?

- **Karşılaştırma ve kıyaslama** soruları, nesnelere veya olayların benzeyen veya benzemeyen yönlerini ortaya koymayı amaçlayan sorulardır. Ör: Yazıya göre, gramfon ile pikabın benzer ve farklı yanları nelerdir?

- **Ana fikir** isteyen sorular, metnin vermek istediği mesajı, yargıyı ortaya koymayı amaçlayan sorulardır. Ör: Bu yazıdan çıkardığınız sonuç(ana fikir) nedir?

- **Ödev** soruları, bir konunun ders dışında araştırılarak, hazırlanmasını amaçlayan sorulardır. Ör: Mimar Sinan, niçin Türk mimarisinin ustasıdır?

- **Değerlendirme** soruları, okuyucunun ön bilgilerini ve metindeki ipuçlarını kullanarak bir yargıya ulaşmasını isteyen soru tipleridir. Bu sorular, yüksek seviyeli bilişsel süreçleri(analiz, sentez) kullanmayı gerektirirler. Ör: Matbaanın icadının önemi nedir? Atatürk ilkelerine sahip çıkmak niçin önemli ve gereklidir?

- **Uygulama** soruları, öğrenilen konunun özelliklerine göre bir işin yapılmasını isteyen yada metinde anlatılanların hangi bölümde ve hangi mısırada anlatıldığını buldurmayı amaçlayan sorulardır. Ör: Şair, sevinçlerini de, üzüntülerini de yurduyla paylaştığı için mutlu olduğunu belirtiyor. Bu duyguların belirtildiği dizeler hangileridir?

2. 8. BLOOM TAKSONOMİSİ

Türkiye’de ilköğretim seviyesinde öğrenci başarısının değerlendirilmesi ve bir üst kuruma geçiş sınavlarının ağırlıklı olarak yazılı ve test sınavlarıyla yapıldığı düşünüldüğünde, öğretmenlerin ölçme araçlarını bilişsel basamaklara göre geliştirebilecek yeterliğe sahip olması gerekmektedir. Öğrencilerin bilişsel alandaki başarılarını ölçmek amacıyla öğretmenlerin sordukları soruların bilişsel düzeylerini belirlemek için geliştirilen birçok sınıflandırma sistemi bulunmaktadır.

Bu sınıflandırmada alt düzey düşünme becerileri bilgi, kavrama ve uygulama; üst düzey düşünme becerileri ise; analiz, sentez ve değerlendirme basamakları ile ifade edilmiştir. Alt düzey düşünme becerileri, öğrencinin düşünme yeteneğinin çok az oranda kullanılmasını gerektirirken, üst düzey düşünme becerileri, öğrencilerin bilgiye ulaşma becerilerini geliştirmede, kendi bilgilerini test etmede, problemlerin farkına varma ve onlar için çözüm yolları üretmede çok kullanışlıdır. Bu nedenle öğretmenlerin öğrenci başarısını ölçmede aynı seviyedeki öğrenmeleri değil, değişik seviyelerdeki öğrenmeleri ölçebilecek nitelikte sorular sormaları beklenmektedir (Gündüz, 2009: 153).

2. 8. 1. Bilgi Basamağı

Bilgi basamağı, daha önce öğrenilen bilgilerin hatırlanması olarak tanımlanabilir. Bilgi basamağındaki öğrenme, bilişsel alandaki öğrenmelerin en düşük seviyede olanıdır. Terimlerin, temel ilkelerin, genellemelerin, kişilerin, tarihlerin ve yerlerin, hipotez, teori,

kavram ve bilimsel bilgilerin anlatıldıkları şekliyle hiçbir yorum getirilmeden hatırlanması bu seviyenin kapsamına girmektedir (Aydemir ve Çiftçi, 2008: 106).

Tablo 2.2. Bloom' un Bilişsel Alan Taksonomisi (Orjinal)

Bilgi	Kavrama	Uygulama	Analiz	Sentez	Değerlendirme
1. 1. Belirli bir alana özgü bilgiler 1.1.1. Terimler(kavramlar) bilgisi 1.1.2. Olgular bilgisi	2.1. Çevirme		4.1. Öğelerin Analizi	5.1. Özgün bir İletişim muhtevası oluşturma	6.1. İç kanıtlar bakımından yargılama
1.2. Belirgin bir alanla ilgili bilgilerle uğraşma araçları ve yolları bilgisi 1.2.1. Alışılabilir bilgiler 1.2.2. Yönelimler ve aşamalı diziler bilgisi 1.2.3. Sınıflamalar ve kategoriler bilgisi 1.2.4. Ölçütler bilgisi 1.2.5. Yöntem bilgisi	2.2. Yorumlama		4.2. İlişkilerin Analizi	5.2. Bir plan veya işlemler takımı önerisi oluşturma	
1.3. Bir Alandaki Evrensel ve Soyutlamalar Bilgisi 1.3.1. İlke ve Genellemeler Bilgisi 1.3.2. Kuram ve Yapılar Bilgisi	2.3. Yordama		4.3. Örgütlenme İlkelerinin Analizi	5.3. Soyut ilişkiler Takımı Geliştirme	6.2. Dış kanıtlar bakımından yargılama

Hiç bir yorum ve düzenleme öğrenciden beklenmez. Ne, nerede, ne zaman, kim, hangisi, ne kadar, tanımlayın, açıklayın gibi soru kökleri kurulan sorular ve tanımla, sırala, birer birer say, listele, eşle, oku, isimlendir, seç, ifade et, tekrar et, söyle, bul, bildir, göster gibi anahtar kelimeler ile düşünce kullanmadan ezberlenerek cevaplandırılabilir (Balta, 2006: 24).

Bu tip soruların dezavantajı, yüzeysel anlamlar gerektirmesi ve bilgilerin çabucak unutulabilmesidir (Akbulut, 1999: 11).

2.8.1.1. Belirli Bir Alana Özgü Bilgiler

a) *Terimler(kavramlar) bilgisi*: Bir konu alanına ait kavramların, sembollerin, birimlerin bilgisidir.

Örnek: “Yeryüzünü oluşturan en büyük kara parçalarına denir.”

Yukarıdaki boşluğa aşağıdaki terimlerden hangisi gelmelidir (Baştürk: 2014:310).

b) Olgular bilgisi: Öğrencilerin bir disiplini tanımaları ya da bu disiplinindeki herhangi bir problemi çözebilmeleri için öğrenmek zorunda oldukları temel öğeleri içerir. Bu öğeler genellikle bazı somut nesnelere ilişkilendirilmiş simgeler ya da önemli bilgileri aktaran simge dizileridir. Birçok durumda, olgusal bilgi oldukça düşük düzeyli bir soyutlama şeklindedir (Akbulut, 1999: 11).

Örnek: “ ‘Lale Devri’ aşağıda verilen tarihlerden hangisini kapsamaktadır?”

2.8.1.2. Belirgin Bir Alanla İlgili Bilgilerle Uğraşma Araçları ve Yolları Bilgisi

Bu alana ait bilgiler günlerin, olayların, kişilerin, yerlerin, kaynakların vb. bilgisini içerir.

a) Alışular Bilgisi; her hangi bir alanla ilgili uğraşan herkesin o alanla ilgili kullanılan kısaltmalar, gösterimler, semboller ve formüllerden aynı anlamı çıkarabilmeleridir.

Örnek: “Fiziki haritalarda gösterilen mavi renk ve tonları, aşağıdakilerden hangisini göstermez?”

b) Yönelimler ve Aşamalı Diziler Bilgisi; zaman ile ilgili olayların, süreci, yönü, hareketi bilgisidir.

Her konu alanı, üzerinde çalıştığı nesnelere doğası gereği belli sıra ve dizilerden yararlanmak durumundadır. Sosyal Bilgiler dersinde özellikle tarihi süreçleri içeren konulara ait durumlarda yararlanılabilir (Sönmez, 2009: 58).

Örnek: “Yukarıda verilmiş olan inkılapların kronolojik sıralaması nasıl olmalıdır?”

c) Sınıflamalar ve Kategoriler Bilgisi; Bir alandaki bilgiler yapılan yeni araştırmalarla birlikte sürekli gelişmektedir. Bu durum Bilgilerin sınıflanmasını zorunlu kılmaktadır. Bilindiği üzere sınıflama; belli bir kritere yada kriterlere göre nesnelere gruplandırmaktır. Bir alana ait bilgilerin sınıflandırılması hem öğrenmeye hem de yeni araştırmalar yapılmasına katkı sağlayan bir unsurdur. Bu nedenle o alana özgü nesne ve bilgileri sınıflama bilgisi öğrencinin sahip olması gereken bir bilgi türüdür(Baştürk, 2014: 312).

Örnek: - Ramazan Bayramı – 29 Ekim Cumhuriyet Bayramı - Nevruz Bayramı

“ Yukarıda verilen bayramları milli, dini ve kültürel bayramlar şeklinde gruplandırınız?”

d) Ölçütler Bilgisi; olgular, ilkeler, fikirler ile yürütülen değerlendirme kriterlerinin bilgisidir.

e) Yöntem Bilgisi; Sosyal Bilgiler derslerinde olgular incelenirken kullanılan pek çok teknik vardır. Bu yöntem ve tekniklerin öğrencilere kazandırılması bu basamakla ilgilidir (Öztürk ve Dilek, 2004: 114).

Örnek: “Verilen yer şekillerinden hangileri, Türkiye’nin kabartma yöntemine göre hazırlanan haritasında gösterilemez?”

2.8.1.3. Bir Alandaki Evrenseller ve Soyutlamalar Bilgisi

a) İlke ve Genellemeler Bilgisi, ilkeler neden-sonuç ilişkisini belirten önermelerdir. Sosyal Bilgiler dersinde de toplumsal olgularla ilgili ilke ve genellemeler vardır (Sönmez, 2009: 64).

Örnek: “Bir toplumda bireyin;

- Yasalara uymaya özen göstermeleri,
 - Çevreyi kirletmemeye özen göstermeleri,
 - Başkalarının haklarını ihlal etmekten kaçınmaları,
- aşağıdakilerden hangisini gösterir?

b) Kuram ve Yapılar Bilgisi; Bir olguyu açıklamaya, tahmin etmeye ve/veya kontrol etmeye sağlayan, kuram, bilgi edinme sürecinde ortaya atılan, geçerlik ve güvenilirliği bilimsel yöntemler ile saptanmış olan, iç tutarlılığı bulunan ilişkili ilkeler bütünüdür (Baştürk, 2014: 315).

Örnek: - Çalışmaları yasalara uygundur.

- Toplumla hizmet etmek için kurulmuşlardır.
- Çalışanları sınavla belirlenerek işe yerleştirilir.

“Özellikleri verilen yapı aşağıdakilerden hangisidir?”

2. 8. 2. Kavrama Basamağı

Kavrama düzeyinde, Bloom’un ilk basamağı olan bilgi düzeyinde kazanılan davranışların öğrenci tarafından özümsemesi, anlamının yakalanması söz konusudur.

Kavrama, edinilen bilginin anlamının zihinde oluşması veya anlaşılması anlamına gelir. Bilginin tanınması, ezberlenmesi ve hatırlanmasının ötesinde kazanılan bilgilerin yeni bir anlatım biçimine çevrilmesi, grafiğin çizilmesi, verilen bir grafiğin sözlü olarak açıklanması istenir. Bu seviyede kullanılan anahtar kelimelerden bazıları şunlardır; Çevir, şekil veya grafikten ne anladığını açıkla, değiştir, açıkla, yorumla, özetle, tarif et, başka sözcüklerle açıkla, farklılıkları belirt, tahmin ediniz (Genç, 2006: 24).

Bilginin taşıdığı anlamın ne olduğu, o bilginin kavrandığı üç şekilde gösterilir:

2.8.2.1. Çevirme

Çevirme bir bilgiyi anlamını bozmadan başka şekilde ifade etme, yeniden düzenlemedir. Bu kategoride öğrenciden, sunulan bilgileri grafiğe, grafikte gösterilenleri ise yazıya ya da sözel anlatıma çevirmesi beklenmektedir (Baştürk, 2014: 316).

Örnek: “Okuduğumuz hikayeyi kendi cümlelerinizle yeniden anlatınız?”

2.8.2.2. Yorumlama

Yorumlama verilen bir bilişsel ürünü özetleyerek veya açıklayarak sunmak, yani asıl anlamını ortaya çıkarmadır. Burada ilkeler ve yorumlar öğrenci için yeni olmalıdır.

Örnek: “İstanbul’un fethinin Türk tarihi açısından önemini açıklayınız?”

2.8.2.3 Öteleme (Tahmin Etme, Öngörme)

Öteleme seviyesindeki sorular öğrencilerden mevcut durumların ötesine giderek bir kestirme yapmalarını isteyen sorulardır. Burada öğrenciden, bilgi düzeyinde öğrendiği ilkelerin, olguların nedenini, niçinini, niyesini, nasıl olduğunu; olgular arasındaki benzerlik ve farklılıkları kendi cümleleri ile açıklayıp yazması, uygun ve yeni örnek verip yazması, verilenler arasından seçip işaretlemesi beklenmektedir. Buradaki ilkeler ve olgular öğrenci için yeni olmalıdır.

Örnek: “Aşağıda verilen tabloyu inceleyerek bir sonuç cümlesi ile düşüncenizi belirtiniz” (Baştürk; 2014: 318).

2. 8. 3. Uygulama Basamağı

Bu aşamada öğrencilerin bildiği, kavradığı niteliklerden faydalanarak, bu nitelikleri ilk kez karşılaştığı bir sorunu çözmeye kullanabilmeleri söz konusudur. Bir sorunun öğrenci için uygulama düzeyinde olması için öğrencinin karşılaştığı problem durumu yeni olmalıdır. Öğrenci burada yeni durumu yorumlayıp problemin ne olduğunu görebilmeli.

Kısacası, uygulama düzeyinde soru yazarken; bir problemin öğrenci için yeni hale getirebilme yolları aranır. Unutmamak gerekir ki, “bir problemin sınıftaki tüm öğrenciler için yeni hale getirildiğini savunmak güçtür” (Tan, Kayabaşı, Erdoğan, 2002: 307).

Bilgiler uygulanmak ve bir üst seviyeye temel oluşturmak için öğrenilir. Bilgiyi uygulayabilmenin birinci şartı onu hatırlamak, ikinci şartı da kavranmış olmasıdır. Bilgiyi uygulayabilecek bir öğrenciden şu davranışları yapması beklenir. Bütünüyle değiştirme, hesaplama, ilave etme, kanıtlama, keşfetme, ortaya çıkarma, oluşturma, kullanma, yönetme, uygulama, çözme, yapma, düzenleme, donatma, yararlı hale getirme(Öztürk ve Dilek, 2004: 120)

Örnek: “ Elinizdeki oyuncak bebekleri yöremize uygun kıyafetler ile giydiriniz?”

2. 8. 4. Analiz (Ayrıştırma) Basamağı

Üst düzey düşüncelerin belirgin hale geldiği, bilişsel alanın dördüncü basamağı analizdir. Bu düzeyde, bütünü oluşturan öğelerin, öğeler arasındaki benzerlik ve farklılıkların tespit edilmesi, bu benzerliğe ve farklılığa sebep olan unsurların ortaya konulması esas alınmaktadır.

Tablo 2.3. Bloom'un Bilişsel Alan Sınıflamasında Soru Düzeyleri ve Örnekleri (Açıkgöz, 2003)

Kategori	Tanımı	Davranış Örnekleri	Soru Örnekleri
Bilgi	Öğrenilenlerin aynen ya da çok az farkla yinelenmesi	Hatırlama, tanıma, teşhis etme, tanımlama, listeleme, Betimleme, adlandırma.	Sarılık hastalığının belirtileri nelerdir? Kuvvet ne demektir? Birinci Dünya Savaşı hangi tarihler arasında olmuştur?
Kavrama	Öğrenilenlerin anlaşılması, öğrenen tarafından özümsemesi, başka bir biçimesokulması.	Karşılaştırma, tartışma, dönüştürme, yorumlama, açıklama, özetleme, örnek verme, yordama, çevirme, yeniden örgütleme, sonuç çıkarma, çıkarımda bulunma.	Yazarın vermek istediği mesaj nedir? Isı ile sıcaklık arasındaki farka bir örnek veriniz? Grafikteki bilgileri kendi ifadelerinizle anlatınız?
Uygulama	Bir ilkenin, kavramın, Öğrenilenlerin yeni Durumlarda uygulanması ve kullanılması.	Çözme, uygulama, yapma, gösterme, kullanma, aktarma, Genelleme, geliştirme.	Yukarıda verilen sözcüklerle kurallı bir tümce oluşturunuz? Probleminin çözümü nedir? İlkesine göre sonuç ne olur?
Analiz (Çözümleme)	Bir bütünü öğelerine ve ilişkilerine ayırma, bir olayı yada düşüneyi Bileşenlerine ayırma.	Ayrıştırma, ayırma, kategorileme, ilişkileri saptama, inceleme, karşıtlıkları bulma.	Rönesansın sanat üzerindeki etkileri nelerdir? Yazarın gizli sayıtları nelerdir? Bu sonuca yol açan nedenler hangileridir?
Sentez	Özgün bir ürün ortaya koyma.	Yazma, birleştirme, planlama, tasarlama, inceleme, kompoze etme, düzenleme, üretme, yaratma.	Kentlerdeki trafik sorununun çözümünü tasarlayınız? .....konusunda bir kompozisyon yazınız.
Değerlendirme	Bir düşünce yada ürün hakkında belli ölçütlerle karşılaştırarak karar verme.	Değerlendirme, yargılama, yandaş yada karşıt olma, savunma, eleştirme, katılma, katılmama.	.....Hastalığının tedavisi için öneri geliştiriniz Hangi çözümü daha uygun buluyorsunuz? Yazarın düşüncelerini bilimsel yönden değerlendiriniz.

Analiz seviyesinde, bir bilgiyi anlamlı parçalara ayırabilme, olay ve olguları analiz edip aralarındaki benzerlik ve farklılığa dayalı ilişkileri belirleyebilme gibi davranışlar yerine getirilmelidir Analiz basamağı, “Öğelere Dönük Analiz, İlişkilere Dönük Analiz ve Örgütleme İlkelerine Dönük Analiz” alt basamaklarına ayrılmaktadır (Çolak, 2008: 17).

Analiz düzeyinde soruların sorulabilmesi için öğrencinin bilgi, kavrama ve uygulama düzeyindeki hedefleri kazanmış olması gerekmektedir. Analiz sorularının tek bir doğru cevabı yoktur, muhtemel cevapları vardır. Analiz soruları yüksek düzeyde düşünmeyi gerektirir. Öğretmenler genellikle, bu düzeyde soru sormaktan kaçınılmaktadırlar. Oysa analiz soruları, öğrencilerin kritik düşüncelerini gerektirdiği için çok önemlidir (Aydemir ve Çiftçi, 2008: 107).

2.8.4.1. Öğelerin Analizi

Bir bilgi bütünü yada bir sistemi, yapıyı oluşturan öğeleri, yine o bütün sistem ve yapıda bulunduğu şekli ile öğelerine ayırma işidir (Sönmez, 2009: 75).

2.8.4.2. İlişkilerin Analizi

Bir iletişimin elemanlarını belirledikten sonra, bu elemanlar arasındaki ilişkileri ve hatta bu iletişimin parçaları arasındaki ilişkileri belirleyebilmeyi gerektirir. Denence ile kanıt, sonuç ile denence arasındaki ilişkileri tespit etmek; bir metinde bulunan öğeler arasındaki ilişkileri kavrama; ileri sürülen kanıtlar arasındaki ilişkileri görebilme. Ayrıca; neden sonuç ilişkisini görme, ana düşünce ile yardımcı düşünceler arasındaki ilişkiyi görebilme davranışlarını da içerir.

2.8.4.3. Örgütlenme İlkelerinin Analizi

Daha karmaşık ve zor bir seviyedir. Bir bilgi bütünüde, sistemde, yapıda öğeler ve öğeler arasındaki ilişkilerin dayandığı temel ilkeler, genellemeler, kuramlar vardır. Bu ilke, kuram ve genellemelerin saptanması gerekir (Sönmez, 2009: 79).

Örnek: “Toplumsal değişimin olumlu ve olumsuz yönlerini açıklayınız?”

2. 8. 5. Sentez Basamağı

Sentez soruları öğrenenlerin orijinal ve yaratıcı düşüncelerini isteyen yüksek dereceli sorulardır. Sentez, bağımlı olmayan unsurların meydana getirdiği ve anlamsız olmayan bir bütünü karşılık gelmektedir. Öğrenim gören çocukların, eğitim – öğretim faaliyetlerini aldığı anda sentez yapabilme seviyesine erişebilmesi belli evrelerden geçmesi ile mümkün olabilmektedir. Bu evrelerde öğrenciden, olaylar ile olgular arasında bağlantıları tespit etmesi ve ilişkilendirmesi beklenir. Ortaya konulan üründe ürünü gerçekleştirenin kendine özgü yansıması olmalıdır. Öğrencilerde yaratıcılık genelde sentez düzeyinde ortaya çıkmaktadır (Beydoğan, 1998: 27).

Sentez soruları öğrenenlerin ürünler, desenler ve fikirler ortaya çıkarmalarını gerektirir. Sentez soruları uygulama soruları gibi tek olan cevaba değil, bunun yerine birçok farklı yaratıcı cevaba müsaade eder. Bu özellik sentez sorularını uygulama sorularından ayıran önemli bir özelliktir. Sentez soruları materyalin tam olarak öğrenilmesini gerektirir (Filiz, 2004: 71-72).

Örnek: “Sizce Demokrasi’nin insan hayatındaki önemi nedir? Açıklayınız.”

Sentez basamağındaki sorular üç alt basamağa ayrılır (Sözer, 1998: 87):

2.8.5.1. Özdeşsiz İletişim Muhtevası Oluşturma Soruları

Bir sorun ya da konuyla ilgili daha önce hiç öne sürülmemiş yeni bir görüş ortaya çıkarma.

2.8.5.2. Bir Plan Veya İşlemler Takımı Önerisi Oluşturma Soruları

Orijinal bir ürün oluşturmaya yönelik öneri sunma.

2.8.5.3. Soyut İlişkiler Takımı Geliştirebilme Soruları

Birbiriyle ilişkileri unsurları bir araya getirip yeni bir bütün oluşturma. Anahtar kelimeler: Tahmin et, üret, öner, orijinal bir ürün oluşturma.

2. 8. 6. Değerlendirme Basamağı

Değerlendirme basamağında kişilerin davranışlarının bilişsel ürünleri değerlendirmeleri yani bir hususta bir değere ulaşmaları ve bu yeteneklerini geliştirebilme erklerini göz önüne sunmaları ile alakalıdır (Gündüz, 2009: 153). Ölçme sonuçlarını bir ölçüte vurup, bir yargıya varma sürecidir. Bilişsel, duyuşsal, devinişsel, algısal alanlarla ilgili ürün ya da süreçlerin hem kendi içinde, hem de kendi dışındaki özellikler açısından değerlendirilmesi, yani ölçütlere vurup bir yargıya varılması bu basamağın kapsamı içindedir. İç ölçütlerle değerlendirme, dış ölçütlerle değerlendirme olarak iki alt basamağa ayrılır (Sönmez, 1996: 258).

2.8.6.1. İç Ölçütlere Göre Değerlendirme: Ürünü kendi içindeki tutarlılığı, doğruluğu, kendi içyapısından doğan ilke ve genellemelere uygunluğu, akıcılığı gibi özellikler yönünden irdelenmesini kapsamaktadır.

Örnek: “İlimizdeki müzeye yaptığımız bu inceleme gezisinin sizin açınızdan yararlılığını ve gezi planına göre plana uygunluğunu açıklayarak değerlendiriniz?”

2.8.6.2. Dış Ölçütlere Göre Değerlendirme: Ürünü kullanılan araç-gereçler, izlenen yollar iş ve işlem basamakları, ekonomiklik, amaca uygunluk, dayanıklılık, verim ve güç açılarındaki değerlendirmesini kapsamaktadır. Anahtar kelimeler: Fikrin nedir, hangisi en iyisi, bu görüşe katılıyor musun, karar ver.

Soru: “Ege Bölgesi’nin ihracatında tarımın payının sürekli küçülmesi konusundaki fikriniz nedir?”

Ancak ilerleyen süreçte kendini göstermeye başlayan insan odaklı psikoloji, öğrenme yöntemlerinin tekrar gözden geçirilmesini ve öğrenme amaçlarının tekrar tasnif edilmesinin ihtiyacı neticesini meydana getirmiştir. Bu durum küresel düzeyde eğitim – öğretim programlarının tekrar değerlendirilmesi neticesini beraberinde getirmektedir. Artık en fazla kabul gören eğitim yöntemi yaklaşımlarının başında yapısalcı kurama dönük öğrenci odaklı eğitim – öğretim müfredatlarıdır (Filiz, 2004: 83-84).

Bloom ve arkadaşlarının yapmış oldukları sınıflandırmanın yapılandırmacı yaklaşımın ölçülmesini ön gördüğü üst düzey bilişsel becerileri, tam olarak ölçemediği görülmüştür. Bloom’un hazırlamış olduğu taksonomi; öğrenci merkezli müfredatların istediği üst düzey bilişsel becerileri sınıflandırabilecek şekilde düzenlemek amacıyla Bloom’un eski öğrencilerinden Dr. Lorin Anderson ve orijinal taksonominin editörlerinden David Krathwohl öncülüğünde dokuz kişilik bir ekip tarafından revize edilmiştir (Ayvaci ve Türkdoğan, 2010: 15).

Revizyon kararına yönelik iki gerekçe sunulmuştur. İlki, eğitimcilerin orijinal taksonomiye tekrar odaklanmalarının sağlanmaya çalışılması, diğeri ise 1956’dan bu yana başta Amerika olmak üzere dünyadaki gelişmelerin, gelişim ve öğrenme psikolojisi, öğretim yöntem ve teknikleri, ölçme ve değerlendirme ile ilgili çağdaş bilgilerin bu taksonomi ile birleştirilme ihtiyacının doğmasıdır (Bümen, 2006: 4).

Tablo 2.4. Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin Bilişsel Süreç Boyutu (Anderson ve Krathwohl, 2010: 86, 88)

BİLİŞSEL SÜREÇ SINIFLARI	ALTERNATİF İSİMLER	TANIMLAR VE ÖRNEKLER
1. HATIRLAMA(Remember) – Bilgiyi uzun süreli bellekten geri getirme		
1.1 Tanıma(Recognizing)	Belirleme	Verilen materyale uygun bilginin uzun süreli bellekteki yerini belirleme (ör:ABD tarihindeki önemli olayların tarihlerini tanıma)
2.2 Anımsama(Recalling)	Bilgiye erişme	İlgili bilgiyi uzun süreli bellekten geri getirme (ör: ABD tarihindeki önemli olayların tarihlerini anımsama)
2. ANLAMA(Understand) – Sözlü, yazılı ve grafiksel iletişimi kapsayan eğitim iletilerinden anlam çıkarma		
2.1.Yorumlama (Interpreting)	Açıklama, kendi sözcükleriyle ifade etme, gösterme, çevirme	İfade şeklini değiştirme, önemli konuşma veya dökümanları kendi ifadeleriyle yorumlama.
2.2 Örnekleme (Exemplifying)	Gösterme, somutlama	Belirli bir örnek bulma, ilke ve kavramı örnekleme
2.3 Sınıflama (Classifying)	Kategorize etme, kapsama	Bir şeyin bir kategoriye (kavram veya ilke) ait olup olmadığını belirleme.
2.4 Özetleme (Summarizing)	Kısaca ifade etme, genelleme	Genel temayı veya önemli noktaları özetleme.
2.5 Sonuç Çıkarma (Inferring)	Çıkarılma, ulama, öteleme tahmin etme	Verilen bilgilerden mantıklı bir sonuç çıkarma
2.6 Karşılaştırma (Comparing)	Çelişme, eşleştirme, eşleme	İki düşünce, nesne ve arasındaki benzerlikleri bulma
2.7 Açıklama (Explaining)	Modeller oluşturma	Bir sistemin neden sonuç modelini oluşturma
3. UYGULAMA(Apply) – Verilen bir durumda bir işlemi kullanma veya uygulama		
3.1 Yapma (Executing)	İcra etme	İşlemi bilinen bir göreve uygulama
3.2 Yararlanma (Implementing)	Kullanma	Uygun olduğu yeni bir durumda işlemden yararlanma
4. ÇÖZÜMLEME(Analyze) – Materyali bileşenlerine ayırma ve parçaların birbiriyle ve bütünlüyle nasıl bir ilişki içinde olduğunu belirleme		
4.1 Ayrıştırma (Differentiating)	Ayırt etme, ayırma, odaklanma, seçme	Verilen materyalin önemsiz parçalarından önemlileri veya ilişkili kısımlarından ilişkisizleri ayırma

4.2 Organize Etme (Organizing)	Bütünü görme, ana çizgileri belirleme, özleştirme, yapılandırma	Bir yapıdaki elemanların ne derecede uygun veya işlevsel olduklarını belirleme
4.3 İrdeleme (Attributing)	Tahlil etme	Verilen materyalde kendini gösteren bakış açısını, yanlışlıkları değerleri ve niyeti belirleme

5. DEĞERLENDİRME(Evaluate) – Ölçütler ve standartlara dayanarak hüküm verme

5.1 Denetleme(Checking)	Eşgüdümleme, düzenleme test etme	Bir süreç veya üründeki uyumsuzlukları belirleme; ürün veya süreçte iç tutarlılık olup olmadığını ortaya çıkarma, bir işlem kullanıldığında onun ne derecede etkili bir süreç oluşturacağını görebilme
5.2 Eleştirme(Critiquing)	Yargılama	Bir ürünün ilgili dış ölçütlerle uyumsuzluğunu ortaya çıkarma, ürünün dış ölçütlere uygunluğunu belirleme; bir işlemin, verilen problem için uygunluğunu ortaya koyma

6. YARATMA(Create) – Öğeleri tutarlı yada işlevsel bir yapıda bir araya getirme, öğeleri yeni bir yapı veya örüntü içerisinde yeniden düzenleme

6.1 Oluşturma(Generating)	Hipotez önerme	Ölçütlerden hareketle yeni hipotezler oluşturma
6.2 Planlama(Planning)	Tasarlama	Bazı görevleri başarmak için bir işlem tasarlama
6.3 Üretme (Producing)	Yapma	Bir ürün icad etme (örn:Belli bir amaç için doğal yaşam alanlar oluşturma)

(Anderson ve Krathwohl, 2010: 86-88; Yüksel, 2007: 502)

Söz konusu düzenleme ile öğretmenler, eğitim – öğretim programlarını daha iyi noktalara getirmeye çalışan bireyler ve değerlendirme yapan kişiler arasındaki koordinasyonun sağlanması amaçlanmıştır. 2001 yılında gerçekleştirilen bu yeni gruplandırmada bilişsel alanın iki tür boyutu göz önüne çıkmaktadır. Bu boyutlardan ilki bilgi ikincisi ise bilimsel süreçtir. Bilgi boyutu, bilimsel düşünce hususunda bilgi ile ilişkilendirilen sınıflandırmalara odaklıdır. Bu sınıflandırmalar, olgusal bilgi, kavramsal bilgi, prosedür bilgisi ile bilimsel farkındalık bilgisidir. Bu sınıflandırma neticesinde elde edilen edinimler daha çok adlandırılan boyut ile ilişkilendirilmektedir.

İkinci boyut olan bilimsel süreçte ise daha çok düşünsel faaliyetlere odaklı birbiri ile birebir bağlı ve sıralı olan altı farklı basamaktan meydana gelmektedir. Bilimsel süreç boyutu, daha önceden yapılan sınıflamada mevcut olan, edinimin faaliyetler boyutuna karşılık gelmektedir. Bu duruma göre, daha evvelden bilgi olarak anımsadığımız birinci basamak olan “hatırlama”, bilgiyi anlama noktasında kendisini gösteren ve ikinci basamağı oluşturan “anlama”, sentez olarak ifade edilen ve beşinci basamak yerine “yeniden oluşturma” olarak yeniden ifade edilmiştir. Ayrıca bu basamak “değerlendirme” basamağı ile yer değiştirerek bilişsel alan sınıflandırmasının daha fonksiyonel ve takip edilebilir olduğu düşüncesini uyandırmıştır (Çepni, 2007: 78).

2. 9. İLGİLİ ÇALIŞMALAR

Gelen (2002) “Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Düşünce Becerilerini Kazandırma Yeterliliklerinin Değerlendirilmesi” konulu araştırmasında, ilköğretim okulları 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde sınıf öğretmenlerinin problem çözme, karar verme, soru sorma, eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini kazandırma yeterliklerini değerlendirmiştir. Yapılan istatistikler sonucunda ankete katılan öğretmenlerin belirtilen düşünme becerilerinin kazandırılmasında kendilerini yeterli buldukları, buna karşın araştırmacı tarafından yapılan gözlemlerde, öğretmenlerin bu becerileri kazandırmada, yetersiz ya da tamamen yetersiz oldukları ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun sınıflarında bilişsel bellek sorularını “sık veya çok sık” kullandıkları, birleştirici soruları “az” sordukları, genişleme ve değerlendirme sorularını “hiç” sormadıkları gözlemlenmiştir. Burada öğretmenlerin sınıflarında genelde ezber sorusu sordukları üst düzey soruları az sordukları ya da hiç sormadıkları sonucu ortaya çıkmaktadır. Bu da öğretmenlerin, düşünme becerilerinden olan soru sorma becerisini yeteri kadar bilmediği ve istenen düzeyde kullanamadığı sonucunu ortaya koymuştur.

Koray, Altunçekiç ve Yaman (2005), “Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Soru Sorma Becerilerinin Bloom Taksonomisi’ne Göre Değerlendirilmesi” adlı çalışmalarında öğretmen adaylarının daha çok hangi basamaklarda sorular sorduklarını ortaya koymayı amaçlamışlardır. Araştırma Gazi Eğitim Fakültesi ve Kastamonu Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 3.sınıf fen bilgisi öğretmen adaylarına uygulanmıştır. Öğretmen adaylarına yazılı metin dağıtılmış ve adaylardan metinle ilgili çeşitli sorular hazırlamaları istenmiştir. Hazırlanan açık uçlu sorular araştırmacılar tarafından incelenmiş ve her bir sorunun Bloom Taksonomisi’ndeki yeri belirlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre; öğretmen adaylarının soru sorma becerilerinin, Bloom Taksonomisi’nin "bilgi ve kavrama"

basamaklarında gelişmiş olduğu, ancak öğrenilen bilginin kullanılmasını ve üst düzey düşünmeyi içeren "uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme" basamaklarında, bu tür becerilerinin daha alt seviyelerde olduğu tespit edilmiştir.

Can'a (2006) ait bir çalışmada, Orta Öğretim Birinci Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin sınıf içi etkinliklerdeki soru sorma stratejilerinin tespitine çalışılarak bu stratejilerin ders içerisinde daha verimli nasıl kullanılabilceği araştırılmıştır. Bu amaçla 12 öğretmen, araştırmacı tarafından 3 ders saati süresince gözlemlenmiş, gözlemlenen öğretmenlere anket uygulanmıştır. Ayrıca öğrencilerin soru sorma etkinliğine ilişkin tutumlarını ortaya koymak amacıyla, uygulanan anketle 249 öğrencinin de görüşleri alınmıştır. Araştırma sonucunda, 3 ders saati boyunca gözlenen öğretmenlerin sordukları 281 sorunun % 66,9'unun "bilgi ve kavrama" düzeyinde, % 14,9'unun "uygulama" düzeyinde, % 1,7'sinin "analiz" düzeyinde, % 3,2'sinin "sentez" düzeyinde, %13,1'inin ise "değerlendirme" düzeyinde sorulardan oluştuğu gözlemlenmiştir. Daha kolay sorulabildikleri, ağır adımlı derslerden kaçınmak istemeleri, öğrencilerin dikkatini korumak ve sınıfın kontrolünü sürdürmek istedikleri için birçok öğretmenin ders içerisinde düşük seviyeli bilişsel soruları kullanmayı tercih ettikleri ortaya konmuştur.

Genç (2006), "Ortaöğretim Coğrafya Derslerinde Öğrencilerin Soru Sorma Becerilerinin Değerlendirilmesi" başlıklı çalışmada ortaöğretimde farklı sınıf ve lise türlerinde coğrafya dersi alan öğrencilerden toplanan coğrafya sorularının Bloom'un bilişsel alan basamaklarına göre analiz ederek, öğrencilerin hangi oranlarda üst düzey düşünme becerilerine sahip olduğunu belirlemek amacıyla bir araştırma yapmıştır. Araştırmada Hatay'ın Dört Yol ilçesinde öğrenim gören 207 ortaöğretim öğrencisinden toplanan 1035 soru analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda, öğrenci sorularının büyük kısmının bilgi (%55.8) ve kavrama (%36.8) basamağındaki sorulardan oluştuğu, öğrenci soruları içinde değerlendirme basamağında hiçbir soru bulunmadığı, okul türleri içinde genel liseler (54.8) ve meslek liselerinde (%67) en fazla sorunun bulunduğu basamağın "bilgi", Anadolu liselerinde en fazla sorunun bulunduğu basamağın ise çok küçük bir farkla "kavrama"(%43.7) basamağı olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Başka bir çalışma, Baysen (2006) tarafından gerçekleştirilmiş olup, araştırmada öğretmenlerin ders işlenişleri esnasında sordukları soruların ve öğrencilerin sorulan bu sorulara verdikleri cevapların düzeylerinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla 12 ilköğretim öğretmenin birer saatlik dersleri incelenmiş, sordukları toplam 317 soru Bloom Taksonomisi'ne göre sınıflandırılmıştır. Buna göre soruların % 56'sının "bilgi", %

9'unun "kavrama", % 26'sının "uygulama", % 6'sının "analiz", % 1'nin "sentez" ve % 3'ünün "değerlendirme" düzeyinde sorulduğu, öğretmenlerin düşünme becerilerini tetikleyen üst düzey sorulara çok az yer verdikleri ortaya konmuştur.

Aydemir ve Çiftçi (2008) tarafından Türk Dili ve Edebiyatı öğretmen adaylarının farklı metin türlerinde, Bloom Taksonomisi'ne göre, soru sorma becerilerini belirlemek amacıyla yapılan araştırmada Gazi Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi Bölümü son sınıf öğrencilerinden 45 öğrenci ele alınmıştır. Öğrencilere üç farklı türde metin verilmiş ve Bloom Taksonomisi'ni esas alarak metinlere göre soru hazırlamaları istenmiştir. Elde edilen bulgular neticesinde, öğrenci sorularının bilişsel basamaklara göre dağılımının; % 33 bilgi, % 26 kavrama, % 11 uygulama, % 13 analiz, % 6 sentez, % 11 değerlendirme şeklinde olduğu, öğrencilerin üst bilişsel basamaklara göre soru sorma yeterliliğini tam anlamıyla kazanamadıkları görülmüştür. Araştırmacı öğrencilerin daha ortaöğretim yıllarında test türü sınavlarla değerlendirilmeye tabi tutulmalarını buna neden olan en önemli etken olarak göstermiştir.

BÖLÜM III

3. YÖNTEM

3. 1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Bu araştırmada Sosyal Bilgiler Eğitimi 4. sınıf öğrencilerinin “Özel Öğretim Yöntemleri II”, “Program Geliştirme” ve “Ölçme ve Değerlendirme” derslerine ilişkin harflik sistemdeki ders başarılarının düzeylerini ve öğrencilerin demografik özelliklerine göre nasıl farklılık ve ilişki gösterdiğini ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Aynı zamanda öğrencilerin almış oldukları her bir derste bilişsel alanın basamaklarına göre belirlenen kazanımları ne düzeyde gerçekleştirdikleri saptanmaktadır. Araştırma bu yönüyle nicel araştırma modeline dayalı betimsel bir araştırmadır. Betimsel araştırma, verilen bir durumu olabildiğince tam ve dikkatli bir şekilde tanımlar (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2010: 21).

3. 2. ARAŞTIRMANIN EVREN VE ÖRNEKLEMİ

Bu araştırmanın evrenini, Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Eğitimi Programında öğrenim gören ve “Özel Öğretim Yöntemleri II”, “Program Geliştirme” ve “Ölçme ve Değerlendirme” derslerini almış olan öğretmen adayları oluşturmaktadır. Örneklemine ise %95 güven aralığında ve 0,05 hata miktarı ile olasılıksız örnekleme yöntemlerinden amaçlı örnekleme yöntemi ile belirlenen 59 öğrenci oluşturmaktadır. İşçil'e (1973) göre amaçlı örnekleme yöntemi, araştırmacı kimlerin seçileceği konusunda kendi yargısını kullanır ve araştırma amacını en iyi temsil edenleri örnekleme alır (Balcı, 2013: 104). Örneklem alınan öğrencilerin demografik özelliklerine ilişkin dağılımları Tablo 3. 1.'de ifade edilmektedir.

Tablo 3.1. Öğrencilerin Demografik Özelliklerine İlişkin Bulgular

	Değişken	n	%
Cinsiyet	Kız	16	27,1
	Erkek	43	72,9
Öğretim Türü	Normal Öğretim	34	57,6
	İkinci öğretim	25	42,4
Mezun Oldukları Lise Türü	Genel Lise	47	79,6
	Anadolu Öğretmen Lisesi	2	3,4
	Süper/Fen/Anadolu/Özel Lise	8	13,6
	Meslek Liseleri	2	3,4
Mezun Olduğu Lise Alan Türe	Sayısal	1	1,7
	Sözel	56	94,9
	Eşit Ağırlık	2	3,4
Anne Öğrenim Durumu	Okuryazar Değil	10	16,9
	İlkokul	38	64,4
	Ortaokul	6	10,2
	Lise	5	8,5
Baba Öğrenim Durumu	Okuryazar Değil	1	1,7
	İlkokul	35	59,3
	Ortaokul	10	16,9
	Lise	11	18,6
	Üniversite	2	3,4
Total		59	100,0

Tablo 3.1'e göre Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının demografik özelliklerine ilişkin dağılımları incelendiğinde; cinsiyete göre, 16 (%27,1) kız öğrenci ve 43 (%72,9) erkek öğrenci bulunmaktadır. Öğrenim gördükleri öğretim türüne göre, 34 (%57,6) normal öğretimde öğrenim gören öğrenci ve 25 (%42,4) ikinci öğretimde öğrenim gören öğrenci bulunmaktadır. Mezun oldukları lise türlerine göre, 47 (%79,6) genel liseden mezun olan, 2 (%3,4) Anadolu öğretmen lisesi mezunu olan, 8 (%13,6) süper/fen/ nadolu/özel lise mezunu olan ve 2 (%3,4) meslek lisesi mezunu olan öğrenci bulunmaktadır. Mezun olduğu lise alan türüne göre, 1(%1,7) sayısal mezunu, 56 (%94,9) sözel mezunu ve 2 (%3,4) eşit ağırlık mezunu olan öğrenci bulunmaktadır. Öğrenci annelerinin eğitim durumlarına göre, 10(%16,9) annesi okuryazar olmayan, 38 (%64,4) annesi ilkokul mezunu olan, 6 (%10,2) annesi ortaokul mezunu olan ve 5 (%8,5) annesi lise mezunu olan öğrenci bulunmaktadır. Öğrencilerin babalarının öğrenim durumlarına göre, babası okuryazar olmayan 1 (%1,7) öğrenci, babası ilkokul mezunu olan 35 (%59,3) öğrenci, babası ortaokul mezunu olan 10

(%16,9) öğrenci, babası lise mezunu olan 11 (%18,6) öğrenci ve babası üniversite mezunu olan 2 (%3,4) öğrenci bulunmaktadır. Genel itibari ile bakıldığında araştırmaya katılan 59 (%100,0) öğrenci bulunmaktadır.

3. 3. VERİ TOPLANMA ARACI

Veri toplama aracı olarak 6. sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabından bir bilgilendirici metin alınarak, öğretmen adaylarından bu metne dayalı 10 adet soru oluşturmaları istenen bir araştırma formu kullanılmıştır. Bu formda ayrıca öğrencilerin Özel Öğretim Yöntemleri-II, Program Geliştirme, Ölçme ve Değerlendirme derslerine ait harflik sistemdeki ders başarılarını belirtmeleri istenmiştir. Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrenci işlerinden öğrencilerin bu derslere ilişkin başarılarının harflik sisteme göre dağılımları alınmıştır. Aynı zamanda bu üç dersi veren öğretim üyelerinin yaptıkları sınavlarda hazırladıkları soruların belirtke tablosunda yer alan bilişsel alanın basamaklarına ilişkin dağılımı da alınarak ortak bir veri kümesi SPSS-15 paket programına işlenmiştir. Gerçek verilere dayalı bir veri toplama süreci gerçekleştirildiğinden geçerlik ve güvenilirlik çalışması yoluna gidilmemiştir.

3. 4. VERİLERİN ANALİZİ

Süreç içerisinde çalışmanın amacına ilişkin toplanan veriler belirlenen alt problemler çerçevesinde değerlendirilmiştir. Elde edilen veriler kategorik veriler olduğundan dolayı Frekans ve yüzdeye dayalı olan non-parametrik test istatistikleri kullanılmıştır. Üniversite öğrencilerinin demografik özelliklerine ilişkin ve ders başarılarının harflik sistemdeki dağılımlarına ilişkin frekans analizi yapılmıştır. Bilişsel alan basamaklarına göre her bir derste harflik sistemdeki dağılımları incelemek için çapraz dağılım tablosu kullanılmış. Öğretmen adaylarının demografik özelliklerine göre üç derse ait harflik sistemdeki başarılarının değişim düzeyleri arasındaki farklılığa Ki-Kare analizi ile bakılmıştır. Öğrencilerin demografik özellikleri ile üç derse ait harflik sistemdeki başarıları arasındaki ilişkiye Cramer's V analizi ile bakılmıştır. Öğrencilerin hazırladıkları soruların bilişsel alanın basamaklarına göre her bir derste sıralaması uzman görüşe alınarak değerlendirilmiştir. Ortalama karşılaştırması gibi işlemler yapılmadığından geçerlik ve güvenilirlik bağlamında ekstra analizlere yapılmamıştır. Frekansa dayalı değerlendirme olduğundan dolayı geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarına yer verilmemiştir.

BÖLÜM IV

4. BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde, belirlenen alt problemlere çözüm bulunması amacıyla elde edilen veriler analiz edilmiş ve ortaya çıkan bulgular sunulmuştur.

4. 1. BİRİNCİ ALT PROBLEMLE İLGİLİ BULGULAR

Araştırmanın birinci alt problemi “Sosyal Bilgiler Eğitimi öğretmen adaylarının Özel Öğretim Yöntemleri II, Program Geliştirme, Ölçme ve Değerlendirme derslerindeki başarılarının harflik sistemdeki dağılımları ne düzeydedir?” şeklindedir.

Tablo 4.1.’e bakıldığında üniversite öğrencilerinin “Özel Öğretim Yöntemleri II” dersindeki başarı düzeylerinin harflik sisteme göre dağılımları incelendiğinde en çok BA (18) harf düzeyinde başarıya sahip öğrencilerin olduğu ve en az DC (4) harfine sahip öğrencilerin olduğu görülmektedir. Genel itibari ile öğrenciler Özel Öğretim Yöntemleri II dersinde başarılı bir profil sergilemektedirler.

Üniversite öğrencilerinin “Program Geliştirme” dersindeki başarı düzeyleri harflik sisteme göre dağılımları incelendiğinde en çok CC (16) harf düzeyinde başarıya sahip öğrencilerin olduğu ve en az AA (3) harf düzeyinde başarıya sahip öğrencilerin olduğu görülmektedir. Genel itibari ile öğrenciler program geliştirme dersinde düşük düzeyde bir başarı sergilemektedirler.

Tablo 4.1. Öğrencilerin Özel Öğretim Yöntemleri II, Program Geliştirme, Ölçme ve Değerlendirme harflik sistemdeki ders başarılarına İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları

	Ders Başarıları	n	%
Özel Öğretim Yöntemleri II	AA	6	10,2
	BA	18	30,5
	BB	14	23,7
	CB	7	11,9
	CC	10	16,9
	DC	4	6,8
Program Geliştirme	AA	3	5,1
	BA	5	8,5
	BB	11	18,6
	CB	14	23,7
	CC	16	27,1
	DC	10	16,9
Ölçme ve Değerlendirme	AA	3	5,1
	BA	7	11,9
	BB	8	13,6
	CB	10	16,9
	CC	13	22,0
	DC	18	30,5
Total		59	100,0

Öğretmen adaylarının “Ölçme ve Değerlendirme” dersindeki başarı düzeyleri harflik sisteme göre dağılımları incelendiğinde en çok DC (18) harf düzeyinde başarıya sahip öğrencilerin olduğu ve en az AA (3) harf düzeyinde başarıya sahip öğrencilerin olduğu görülmektedir. Genel itibari ile öğrenciler ölçme ve değerlendirme dersinde düşük düzeyde bir başarı sergilemektedirler.

Bu üç ders karşılaştırıldığında üniversite öğrencilerinin en yüksek başarıya sahip olduğu dersin Özel Öğretim Yöntemleri II olduğu ve en düşük başarıya sahip olduğu dersin ise Ölçme ve Değerlendirme dersi olduğu görülmektedir. Program geliştirme ile Ölçme değerlendirme dersi birbirlerine yakın başarı düzeyine sahip olduğu da Tablo 4.1. deki bulgular incelendiğinde ortaya çıkan bir sonuçtur.

4. 2. İKİNCİ ALT PROBLEMLE İLGİLİ BULGULAR

Araştırmanın ikinci alt problemi “Sosyal Bilgiler Eğitimi öğretmen adaylarının ‘Özel Öğretim Yöntemleri’ II dersinde bilişsel alan basamağına ait soru yazma

düzeylerinin harflik sistemdeki ders başarılarına göre dağılımları ne düzeydedir?” olarak belirlenmiştir.

Tablo 4.2. Öğrencilerin Özel Öğretim Yöntemleri II Dersindeki Harf Notları İle Bilişsel Alan Basamağına İlişkin Soru Yazma Düzeyleri Arasında Çapraz Tablo Sonuçları

Özel Öğretim Yöntemleri II								
Bilişsel Alanın Basamakları		AA	BA	BB	CB	CC	DC	Toplam
Bilgi	n	4	13	8	6	2	0	33
	%	12,1	39,4	24,2	18,2	6,1	0,0	100,0
Kavrama	n	5	13	10	7	8	3	46
	%	10,9	28,3	21,7	15,2	17,4	6,5	100,0
Analiz	n	5	12	8	6	8	4	43
	%	11,6	27,9	18,6	14,0	18,6	9,3	100,0
Sentez	n	3	5	5	2	3	0	18
	%	16,7	27,8	27,8	11,1	16,7	0,0	100,0

Tablo 4.2.’ye bakıldığında üniversite öğrencilerinin ‘Özel Öğretim Yöntemleri II’ dersinde bilişsel alan basamaklarından bilgi basamağındaki soru yazma düzeylerinin harflik sistemdeki ders başarılarına göre dağılımına bakıldığında, BA ve BB harflik not gösterimde en çok yığılımı gösterdiği görülmektedir. Öğrenciler bilgi basamağı ile ilgili olan kazanımlara gerçekleştirdiği ve bu kazanımlara ilişkin soru yazma düzeyine ulaştığı görülmektedir.

Bilişsel alan basamaklarından kavrama basamağındaki soru yazma düzeylerinin harflik sistemdeki ders başarılarına göre dağılımına bakıldığında, BA ve BB harflik not gösterimde en çok yığılımı gösterdiği görülmektedir. Öğrenciler kavrama basamağı ile ilgili olan kazanımları gerçekleştirdiği ve bu kazanımlara ilişkin soru yazma düzeyine ulaştığı görülmektedir.

Bilişsel alan basamaklarından analiz basamağındaki soru yazma düzeylerinin harflik sistemdeki ders başarılarına göre dağılımına bakıldığında, BA ve BB harflik not

gösterimde en çok yığılımı gösterdiği görülmektedir. Öğrenciler analiz basamağı ile ilgili olan kazanımlara gerçekleştirdiği ve bu kazanımlara ilişkin soru yazma düzeyine ulaştığı görülmektedir.

Bilişsel alan basamaklarından sentez basamağındaki soru yazma düzeylerinin harflik sistemdeki ders başarılarına göre dağılımına bakıldığında, BA ve BB harflik not gösterimde en çok yığılımı gösterdiği görülmektedir. Öğrenciler sentez basamağı ile ilgili olan kazanımlara gerçekleştirdiği ve bu kazanımlara ilişkin soru yazma düzeyine ulaştığı görülmektedir.

Genel itibari ile bütün harf sisteminde birbirine yakın yığılıma sergiledikleri yani çalışmada bulunan 18 öğrencinin özel öğretim yöntemleri II dersinde Sentez basamağı ile ilgili olan kazanımlara ait soru yazabildikleri sonucuna ulaşılmıştır. Hiçbir öğrenci uygulama ve değerlendirme basamakları ile ilgili olan kazanımlara ait soru yazamadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

4. 3. ÜÇÜNCÜ ALT PROBLEMLE İLGİLİ BULGULAR

Sosyal Bilgiler Eğitimi öğretmen adaylarının “Program Geliştirme” dersinde bilişsel alan basamağına ait soru yazma düzeylerinin harflik sistemdeki ders başarılarına göre dağılımları ne düzeydedir?

Tablo 4.3. Öğrencilerin Program Geliştirme Dersindeki Harf Notları İle Bilişsel Alan Basamaklarına İlişkin Soru Yazma Düzeyleri Arasında Çapraz Tablo Sonuçları

Bilişsel Alanın Basamakları	Program Geliştirme							
		AA	BA	BB	CB	CC	DC	Toplam
Bilgi	n	3	3	6	7	12	2	33
	%	9,1	9,1	18,2	21,2	36,4	6,1	100,0
Kavrama	n	3	2	10	13	13	5	46
	%	6,5	4,3	21,7	28,3	28,3	10,9	100,0
Analiz	n	2	3	11	11	9	7	43
	%	4,7	7,0	25,6	25,6	20,9	16,3	100,0
Sentez	n	0	2	2	5	5	4	18
	%	0,0	11,1	11,1	27,8	27,8	22,2	100,0

Tablo 4.3'e bakıldığında üniversite öğrencilerinin program geliştirme dersinde bilişsel alan basamaklarından bilgi basamağındaki soru yazma düzeylerinin harflik sistemdeki ders başarılarına göre dağılımına bakıldığında, CB ve CC harflik not gösterimde en çok yığılımı gösterdiği görülmektedir. Öğrenciler bilgi basamağı ile ilgili olan kazanımlara ilişkin soruları düşük başarı düzeyinde dahi yazabildikleri sonucuna ulaşmıştır.

Bilişsel alan basamaklarından kavrama basamağındaki soru yazma düzeylerinin harflik sistemdeki ders başarılarına göre dağılımına bakıldığında, CB ve CC harflik not gösterimde en çok yığılımı gösterdiği görülmektedir. Öğrenciler kavrama basamağı ile ilgili olan kazanımlara ilişkin soruları düşük başarı düzeyinde dahi yazabildikleri sonucuna ulaşmıştır.

Bilişsel alan basamaklarından analiz basamağındaki soru yazma düzeylerinin harflik sistemdeki ders başarılarına göre dağılımına bakıldığında, BB ve CB harflik not gösterimde en çok yığılımı gösterdiği görülmektedir. Öğrenciler analiz basamağı ile ilgili olan kazanımlara ait soruları yazabildikleri sonucuna ulaşmıştır. Program geliştirme dersinde analiz basamağına ilişkin soru yazma düzeylerinin daha çok olduğu öğrencilerin biraz daha başarılı öğrenciler olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Bilişsel alan basamaklarından sentez basamağındaki soru yazma düzeylerinin harflik sistemdeki ders başarılarına göre dağılımına bakıldığında, CB ve CC harflik not

gösterimde en çok yığılımı gösterdiği görülmektedir. Öğrenciler en az bilişsel alan basamaklarından sentez basamağı ile ilgili olan kazanımlara ilişkin soruları yazabildikleri sonucuna ulaşılmıştır. Uygulama ve değerlendirme basamakları ile ilgili kazanımlara ait program geliştirme dersinde soru yazamadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

4. 4. DÖRDÜNCÜ ALT PROBLEMLE İLGİLİ BULGULAR

Sosyal Bilgiler Eğitimi öğretmen adaylarının “Ölçme ve Değerlendirme” dersinde bilişsel alan basamağına ait soru yazma düzeylerinin harflik sistemdeki ders başarılarına göre dağılımları ne düzeydedir?

Tablo 4.4. Öğrencilerin Ölçme ve Değerlendirme Dersindeki Harf Notları İle Bilişsel Alan Basamaklarına İlişkin Soru Yazma Düzeyleri Arasında Çapraz Tablo Sonuçları

Bilişsel Alanın Basamakları		Ölçme ve Değerlendirme						Toplam
		AA	BA	BB	CB	CC	DC	
Bilgi	n	3	6	7	3	5	9	33
	%	9,1	18,2	21,2	9,1	15,2	27,3	100,0
Kavrama	n	2	6	6	6	10	16	46
	%	4,3	13,0	13,0	13,0	21,7	34,8	100,0
Analiz	n	1	4	5	8	11	14	43
	%	2,3	9,3	11,6	18,6	25,6	32,6	100,0
Sentez	n	0	1	2	2	6	7	18
	%	0,0	5,6	11,1	11,1	33,3	38,9	100,0

Tablo 4.4’e bakıldığında üniversite öğrencilerinin ölçme ve değerlendirme dersinde bilişsel alan basamaklarından bilgi basamağına ait soru yazma düzeylerinin harflik sistemdeki ders başarılarına göre dağılımlarına bakıldığında, DC harflik not gösterimde en çok yığılımı gösterdiği görülmektedir. Öğrenciler bilgi basamağı ile ilgili olan kazanımlara ait soru yazma düzeylerinin düşük başarı düzeyinde bile gerçekleştirebildikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Bilişsel alan basamaklarından kavrama basamağına ait soru yazma düzeylerinin harflik sistemdeki ders başarılarına göre dağılımlarına bakıldığında, CC ve DC harflik not gösterimde en çok yığılımı gösterdiği görülmektedir. Öğrenciler kavrama basamağı ile ilgili olan kazanımlara ait soru yazma düzeylerinin düşük başarı düzeyinde bile gerçekleştirebildikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Bilişsel alan basamaklarından analiz basamağına ait soru yazma düzeylerinin harflik sistemdeki ders başarılarına göre dağılımlarına bakıldığında, CC ve DC harflik not

gösterimde en çok yığılımı gösterdiği görülmektedir. Öğrenciler analiz basamağı ile ilgili olan kazanımlara ait soru yazma düzeylerinin düşük başarı düzeyinde bile gerçekleştirebildikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Bilişsel alan basamaklarından sentez basamağına ait soru yazma düzeylerinin harflik sistemdeki ders başarılarına göre dağılımlarına bakıldığında, CC ve DC harflik not gösterimde en çok yığılımı gösterdiği görülmektedir. Öğrenciler sentez basamağı ile ilgili olan kazanımlara ait soru yazma düzeylerinin düşük başarı düzeyinde bile gerçekleştirebildikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Ayrıca sentez düzeyindeki kazanımlara ait soruları yazabilen öğrenci sayısının az olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Uygulama ve değerlendirme basamakları ile ilişkili kazanımlara ait öğrenciler ölçme ve değerlendirme dersinde soru yazamadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

4. 5. BEŞİNCİ ALT PROBLEMLE İLGİLİ BULGULAR

Sosyal Bilgiler Eğitimi öğretmen adaylarının demografik özelliklerine göre Özel Öğretim Yöntemleri II, Program Geliştirme ve Ölçme ve Değerlendirme dersinde bilişsel alan basamaklarına ilişkin başarılarının harflik sisteme ait dağılımları arasında farklılık var mıdır?

Tablo 4.5. Öğrencilerin Demografik Özelliklerine Göre Derslere Ait Başarıları Arasındaki Farklılığa İlişkin Ki-Kare Sonuçları

Değişken		Dersler		
		Özel Öğretim Yöntemleri II	Program Geliştirme	Ölçme ve Değerlendirme
Cinsiyet	χ^2	5,41	4,80	6,41
	p	,368	,441	,268
Öğretim Türü	χ^2	2,74	6,76	2,63
	p	,740	,239	,757
Lise Türü	χ^2	23,75	13,36	13,27
	p	,253	,861	,865
Lise Alan Türü	χ^2	15,18	15,54	16,23
	p	,126	,114	,093
Anne Öğrenim Durumu	χ^2	34,34	11,41	14,98
	p	,003	,723	,453
Baba Öğrenim Durumu	χ^2	39,08	17,35	18,12
	p	,007	,630	,579

Tablo 4.5'e bakıldığında öğretmen adaylarının demografik özelliklerine göre derslerdeki başarıları arasındaki farklılık incelendiğinde; Öğrencilerin cinsiyetlerine göre "Özel Öğretim Yöntemleri II" dersinde almış oldukları harflik sistemdeki ders notları arasında $\chi^2=5,41$, $p=,368>,05$ 'e göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. Kız ve erkek öğrencilerin "Özel Öğretim Yöntemleri II" dersindeki başarıları cinsiyetlerinden etkilenmemektedir. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre "Program Geliştirme" dersinde almış oldukları harflik sistemdeki ders notları arasında $\chi^2=4,80$, $p=,441>,05$ 'e göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. Kız ve erkek öğrencilerin program geliştirme dersindeki başarıları cinsiyetlerinden etkilenmemektedir. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre "Ölçme ve Değerlendirme" dersinde almış oldukları harflik sistemdeki ders notları arasında $\chi^2=6,41$, $p=,268>,05$ 'e göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. Kız ve erkek öğrencilerin ölçme ve değerlendirme dersindeki başarıları cinsiyetlerinden etkilenmemektedir.

Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri öğretim türü değişkenlerine göre "Özel Öğretim Yöntemleri II" dersinde almış oldukları harflik sistemdeki ders notları arasında $\chi^2=2,74$, $p=,740>,05$ 'e göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. Birinci öğretim ve ikinci öğretimde öğrenim gören öğrencilerin özel öğretim yöntemleri II dersindeki başarıları öğretim türünden etkilenmemektedir. Öğrencilerin öğretim türü değişkenlerine göre "Program Geliştirme" dersinde almış oldukları harflik sistemdeki ders notları arasında

$\chi^2=6,76$, $p=,239>,05$ 'e göre anlamı farklılık olmadığı görülmektedir. Birinci öğretim ve ikinci öğretimde öğrenim gören öğrencilerin “Program Geliştirme” dersindeki başarıları öğretim türünden etkilenmemektedir. Öğrencilerin öğretim türü değişkenlerine göre “Ölçme ve Değerlendirme” dersinde almış oldukları harflik sistemdeki ders notları arasında $\chi^2=2,63$, $p=,257>,05$ 'e göre anlamı farklılık olmadığı görülmektedir. Birinci öğretim ve ikinci öğretimde öğrenim gören öğrencilerin ölçme ve değerlendirme dersindeki başarıları öğretim türünden etkilenmemektedir.

Öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türü değişkenlerine göre “Özel Öğretim Yöntemleri II” dersinde almış oldukları harflik sistemdeki ders notları arasında $\chi^2=23,75$, $p=,253>,05$ 'e göre anlamı farklılık olmadığı görülmektedir. Genel Lise ve diğer lise türlerinden herhangi birinden mezun olan öğrencilerin özel öğretim yöntemleri II dersindeki başarıları öğretim türünden etkilenmemektedir. Öğrencilerin mezun oldukları lise türü değişkenlerine göre “Program Geliştirme” dersinde almış oldukları harflik sistemdeki ders notları arasında $\chi^2=13,36$, $p=,861>,05$ 'e göre anlamı farklılık olmadığı görülmektedir. Genel Lise ve diğer lise türlerinden herhangi birinden mezun olan öğrencilerin program geliştirme dersindeki başarıları öğretim türünden etkilenmemektedir. Öğrencilerin mezun oldukları lise türü değişkenlerine göre “Ölçme ve Değerlendirme” dersinde almış oldukları harflik sistemdeki ders notları arasında $\chi^2=13,27$, $p=,865>,05$ 'e göre anlamı farklılık olmadığı görülmektedir. Genel Lise ve diğer lise türlerinden herhangi birinden mezun olan öğrencilerin Ölçme ve Değerlendirme dersindeki başarıları öğretim türünden etkilenmemektedir.

Öğretmen adaylarının mezun oldukları lise alan türü değişkenlerine göre “Özel Öğretim Yöntemleri II” dersinde almış oldukları harflik sistemdeki ders notları arasında $\chi^2=15,18$, $p=,126>,05$ 'e göre anlamı farklılık olmadığı görülmektedir. Öğrencilerin geneli sözel mezunu olduklarından dolayı “Özel Öğretim Yöntemleri II” dersindeki başarıları arasında bir farklılık görülmediği sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin mezun oldukları lise alan türü değişkenlerine göre “Program Geliştirme” dersinde almış oldukları harflik sistemdeki ders notları arasında $\chi^2=15,54$, $p=,114>,05$ 'e göre anlamı farklılık olmadığı görülmektedir. Öğrencilerin geneli sözel mezunu olduklarından dolayı “Program Geliştirme” dersindeki başarıları arasında bir farklılık görülmediği sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin mezun oldukları lise alan türü değişkenlerine göre “Ölçme ve Değerlendirme” dersinde almış oldukları harflik sistemdeki ders notları arasında $\chi^2=16,23$, $p=,093>,05$ 'e göre anlamı farklılık olmadığı görülmektedir. Öğretmen adaylarının geneli sözel mezunu

olduklarından dolayı ölçme ve değerlendirme dersindeki başarıları arasında bir farklılık görülmediği sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmen adaylarının anne öğrenim durumu değişkenlerine göre “Özel Öğretim Yöntemleri II” dersinde almış oldukları harfli sistemdeki ders notları arasında $\chi^2=34,34$, $p=,003<,05$ 'e göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Anlamlı farklılığın asıl kaynağının ilkokul mezunu olan annelerinin frekans olarak sayılarının fazla olmasından dolayı ve ilkokul mezunu anneye sahip öğrencilerin “Özel Öğretim Yöntemleri II” dersine ait harfli sisteme göre ders başarılarının diğer öğrenim durumunda olan annelere sahip öğrencilerin başarılarından frekans olarak daha yüksek olmasından kaynaklanmaktadır.

Öğretmen adaylarının anne öğrenim durumu değişkenlerine göre “Program Geliştirme” dersinde almış oldukları harfli sistemdeki ders notları arasında $\chi^2=11,41$, $p=,723>,05$ 'e göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. Bütün öğrenim düzeylerindeki annelere sahip öğrencilerin program geliştirme dersine ait harfli sistemdeki başarı durumlarının birbirine yakın olmasından dolayı anlamlı farklılık görülmemiştir. Öğretmen adaylarının anne öğrenim durumu değişkenlerine göre “Ölçme ve Değerlendirme” dersinde almış oldukları harfli sistemdeki ders notları arasında $\chi^2=14,98$, $p=,453>,05$ 'e göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. Bütün öğrenim düzeylerindeki annelere sahip öğrencilerin “Ölçme ve Değerlendirme” dersine ait harfli sistemdeki başarı durumlarının birbirine yakın olmasından dolayı anlamlı farklılık görülmemiştir.

Öğretmen adaylarının baba öğrenim durumu değişkenlerine göre “Özel Öğretim Yöntemleri II” dersinde almış oldukları harfli sistemdeki ders notları arasında $\chi^2=39,08$, $p=,007<,05$ 'e göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Anlamlı farklılığın asıl kaynağının ilkokul mezunu olan babaların frekans olarak sayılarının fazla olmasından dolayı ve ilkokul mezunu babaya sahip öğrencilerin özel öğretim yöntemleri II dersine ait harfli sisteme göre ders başarılarının diğer öğrenim durumunda olan annelere sahip öğrencilerin başarılarından frekans olarak daha yüksek olmasından kaynaklanmaktadır. Öğrencilerin baba öğrenim durumu değişkenlerine göre “Program Geliştirme” dersinde almış oldukları harfli sistemdeki ders notları arasında $\chi^2=17,35$, $p=,630>,05$ 'e göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir.

Bütün öğrenim düzeylerindeki babalara sahip öğretmen adaylarının program geliştirme dersine ait harfli sistemdeki başarı durumlarının birbirine yakın olmasından dolayı anlamlı farklılık görülmemiştir. Öğrencilerin baba öğrenim durumu değişkenlerine

göre “Ölçme ve Değerlendirme” dersinde almış oldukları harflik sistemdeki ders notları arasında $\chi^2=18,12$, $p=,579>,05$ 'e göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. Bütün öğrenim düzeylerindeki babalara sahip öğrencilerin ölçme ve değerlendirme dersine ait harflik sistemdeki başarı durumlarının birbirine yakın olmasından dolayı anlamlı farklılık görülmemiştir.

Genel itibari ile ki-kare sonuçlarına bakıldığında Sosyal Bilgiler Eğitimi öğretmen adaylarının demografik özelliklerinden baba öğrenim durumu ve anne öğrenim durumu değişkenlerine göre “Özel Öğretim Yöntemleri II” dersinde harflik sistemdeki ders başarıları arasında anlamlı düzeyde farklılığın olduğu ve bu değişkenlerin diğer iki derste öğrenci başarıları arasında bir farklılaşma görülmediği sonucuna ulaşılmaktadır. Öğrencilerin diğer demografik değişkenlere göre “Özel Öğretim Yöntemleri II”, “Program Geliştirme” ve “Ölçme ve Değerlendirme” derslerinde harflik sisteme göre başarıları arasında anlamlı farklılık görülmediği sonucuna ulaşılmıştır.

4. 6. ALTINCI ALT PROBLEMLE İLGİLİ BULGULAR

Sosyal Bilgiler Eğitimi öğretmen adaylarının demografik Özellikleri ile “Özel Öğretim Yöntemleri II”, “Program Geliştirme” ve “Ölçme ve Değerlendirme” dersinde bilişsel alan basamaklarına göre başarılarının harflik sisteme ait dağılımları arasında ilişki var mıdır?

Tablo 4.6. Öğrencilerin Demografik Özellikleri ile Derslere Ait Başarıları Arasındaki İlişkiye Ait Cramer's-V Analizi

Değişken		Dersler		
		Özel Öğretim Yöntemleri II	Program Geliştirme	Ölçme ve Değerlendirme
Cinsiyet	V	,30	,29	,33
	p	,368	,441	,268
Öğretim Türü	V	,22	,34	,21
	p	,740	,239	,757
Lise Türü	V	,32	,24	,24
	p	,253	,861	,865
Lise Alan Türü	V	,36	,36	,37
	p	,126	,114	,093
Anne Öğrenim Durumu	V	,44	,25	,29
	p	,003	,723	,453
Baba Öğrenim Durumu	V	,41	,27	,28
	p	,007	,630	,579

Tablo 4.6'ya bakıldığında öğretmen adaylarının demografik özellikleri ile “Özel Öğretim Yöntemleri I”I, “Program Geliştirme” ve “Ölçme ve Değerlendirme” derslerine ait harflik sisteme ilişkin başarıları arasındaki ilişki incelendiğinde; Öğretmen adaylarının cinsiyet değişkeni ile “Özel Öğretim Yöntemleri II” dersine ait başarıları arasında $r=,30$, $p=,368>,05$ 'e göre pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı olmayan bir ilişki vardır. Öğretmen adaylarının cinsiyet değişkeni ile “Program Geliştirme” dersine ait başarıları arasında $r=,29$, $p=,441>,05$ 'e göre pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı olmayan bir ilişki vardır. Öğretmen adaylarının cinsiyet değişkeni ile “Ölçme ve Değerlendirme” dersine ait başarıları arasında $r=,33$, $p=,268>,05$ 'e göre pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı olmayan bir ilişki vardır.

Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri öğretim türü değişkeni ile “Özel Öğretim Yöntemleri II” dersine ait başarıları arasında $r=,22$, $p=,740>,05$ 'e göre pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı olmayan bir ilişki vardır. Öğrencilerinin öğrenim gördükleri öğretim türü değişkeni ile “Program Geliştirme” dersine ait başarıları arasında $r=,34$, $p=,239>,05$ 'e göre pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı olmayan bir ilişki vardır. Öğrencilerinin öğrenim gördükleri öğretim türü değişkeni ile “Ölçme ve Değerlendirme” dersine ait başarıları arasında $r=,21$, $p=,757>,05$ 'e göre pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı olmayan bir ilişki vardır.

Öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türü değişkeni ile “Özel Öğretim Yöntemleri II” dersine ait başarıları arasında $r=,32$, $p=,253>,05$ 'e göre pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı olmayan bir ilişki vardır. Öğrencilerinin mezun oldukları lise türü değişkeni ile “Program Geliştirme” dersine ait başarıları arasında $r=,24$, $p=,861>,05$ 'e göre pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı olmayan bir ilişki vardır. Öğrencilerinin mezun oldukları lise türü değişkeni ile “Ölçme ve Değerlendirme” dersine ait başarıları arasında $r=,24$, $p=,865>,05$ 'e göre pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı olmayan bir ilişki vardır.

Üniversite öğrencilerinin mezun oldukları lise alan türü değişkeni ile “Özel Öğretim Yöntemleri II” dersine ait başarıları arasında $r=,36$, $p=,126>,05$ 'e göre pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı olmayan bir ilişki vardır. Öğrencilerinin mezun oldukları lise alan türü değişkeni ile “Program Geliştirme” dersine ait başarıları arasında $r=,36$, $p=,114>,05$ 'e göre pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı olmayan bir ilişki vardır. Öğrencilerinin mezun oldukları lise alan türü değişkeni ile “Ölçme ve Değerlendirme” dersine ait başarıları arasında $r=,37$, $p=,093>,05$ 'e göre pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı olmayan bir ilişki vardır.

Öğretmen adaylarının anne öğrenim durumu değişkeni ile “Özel Öğretim Yöntemleri II” dersine ait başarıları arasında $r=,44$, $p=,003<,05$ 'e göre pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki vardır. Öğrencilerin anne öğrenim durumları “Özel Öğretim Yöntemleri I”I dersindeki başarılarının ($r^2=0,19$) %19'unu açıklamaktadır. Öğrencilerinin anne öğrenim durumu değişkeni ile “Program Geliştirme” dersine ait başarıları arasında $r=,25$, $p=,723>,05$ 'e göre pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı olmayan bir ilişki vardır. Öğrencilerinin anne öğrenim durumu değişkeni ile “Ölçme ve Değerlendirme” dersine ait başarıları arasında $r=,29$, $p=,453>,05$ 'e göre pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı olmayan bir ilişki vardır.

Öğretmen adaylarının baba öğrenim durumu değişkeni ile “Özel Öğretim Yöntemleri II” dersine ait başarıları arasında $r=,41$, $p=,007<,05$ 'e göre pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki vardır. Öğrencilerin baba öğrenim durumları “Özel Öğretim Yöntemleri II” dersindeki başarılarının ($r^2=0,17$) %17'sini açıklamaktadır. Öğrencilerinin baba öğrenim durumu değişkeni ile “Program Geliştirme” dersine ait başarıları arasında $r=,27$, $p=,630>,05$ 'e göre pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı olmayan bir ilişki vardır. Öğrencilerinin baba öğrenim durumu değişkeni ile “Ölçme ve Değerlendirme” dersine ait başarıları arasında $r=,28$, $p=,579>,05$ 'e göre pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı olmayan bir ilişki vardır.

Genel itibari ile Cramer's V sonuçları incelendiğinde; üniversite öğrencilerinin demografik özelliklerinden anne öğrenim durumu ve baba öğrenim durumu değişkenleri ile “Özel Öğretim yöntemleri II” dersine ait harflik sistemdeki ders başarıları arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı ilişkinin olduğu başarıyı birazda olsa açıkladığı ve “Program Geliştirme” ve “Ölçme ve Değerlendirme” derslerine ait başarıları açıklamadığı görülmektedir. Öğretmen adaylarına ait diğer demografik değişkenler ile dersler arasında anlamlı olmayan düşük düzeyde ilişkilerin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

4. 7. YEDİNCİ ALT PROBLEMLE İLGİLİ BULGULAR

“Sosyal Bilgiler Eğitimi öğretmen adaylarının özel öğretim yöntemleri II, program geliştirme ve ölçme ve değerlendirme derslerinde bilişsel alan basamaklarına ait olarak soru yazma dağılımları nasıldır.

Tablo 4.7. Öğrencilerin Özel Öğretim Yöntemleri II, Program Geliştirme ve Ölçme ve Değerlendirme Derslerinde Bilişsel Alan Basamaklarına Ait Soru Yazma Dağılımlarına İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri

Bilişsel Alan								
Basamakları	Bilgi		Kavrama		Analiz		Sentez	
Soru Sayısı	n	%	n	%	n	%	n	%
1,00	8	13,6	10	16,9	6	10,2	12	20,3
2,00	9	15,3	20	33,9	12	20,3	3	5,1
3,00	8	13,6	11	18,6	12	20,3	1	1,7
4,00	3	5,1	4	6,8	7	11,9	1	1,7
5,00	1	1,7	1	1,7	2	3,4	0	0,0
6,00	4	6,8	0	0,0	4	6,8	1	1,7
Toplam	33	55,9	46	78,0	43	72,9	18	30,5
Kayıp Veri	26	44,1	13	22,0	16	27,1	41	69,5
Genel Toplam	59	100,0	59	100,0	59	100,0	59	100,0

Tablo 4.7.'ye bakıldığında öğrencilerin “Özel Öğretim Yöntemleri II”, “Program Geliştirme” ve “Ölçme ve Değerlendirme” derslerinde bilişsel alanın basamaklarına ilişkin soru yazabilme düzeylerine ait dağılımlar incelendiğinde; bilişsel alanın “bilgi” basamağına ait derslere ilişkin 1 soru yazan 8 (%13,6) öğrenci, 2 soru yazan 9 (%15,3) öğrenci, 3 soru yazan 8 (%13,6) öğrenci, 4 soru yazan 3 (%5,1) öğrenci, 5 soru yazan 1 (%1,7) öğrenci ve 6 soru yazan 4 (%6,8) öğrenci bulunmaktadır. Toplamda 59 öğrenciden 26 (%44,1) bilişsel alanın “bilgi” basamağına ait soru yazamadığı ve 33 (%55,9) öğrencinin “bilgi” basamağına ait soru yazabildikleri görülmektedir. Öğretmen adaylarının yarısından fazlası “bilgi” basamağına ilişkin soru yazabilecek kapasiteye sahiptir.

Bilişsel alanın “kavrama” basamağına ait derslere ilişkin 1 soru yazan 10 (%16,9) öğrenci, 2 soru yazan 20 (%33,9) öğrenci, 3 soru yazan 11 (%18,6) öğrenci, 4 soru yazan 4 (%6,8) öğrenci ve 5 soru yazan 1 (%1,7) öğrenci bulunmaktadır. Toplamda 59 öğrenciden 13 (%22,0) bilişsel alanın “kavrama” basamağına ait soru yazamadığı ve 46 (%78,0) öğrencinin kavrama basamağına ait soru yazabildikleri görülmektedir. Öğretmen adaylarının çoğunluğunun “kavrama” basamağına ilişkin soru yazabilecek kapasiteye sahip oldukları görülmektedir.

Bilişsel alanın “analiz” basamağına ait derslere ilişkin 1 soru yazan 6 (%10,2) öğrenci, 2 soru yazan 12 (%20,3) öğrenci, 3 soru yazan 12 (%20,3) öğrenci, 4 soru yazan 7 (%11,9) öğrenci, 5 soru yazan 2 (%3,4) öğrenci ve 6 soru yazan 4 (%6,8) öğrenci bulunmaktadır. Toplamda 59 öğrenciden 16 (%27,1) bilişsel alanın “analiz” basamağına ait soru yazamadığı ve 43 (%72,9) öğrencinin “analiz” basamağına ait soru yazabildikleri görülmektedir. Öğretmen adaylarının çoğunluğunun “analiz” basamağına ilişkin soru yazabilecek kapasiteye sahip oldukları görülmektedir.

Bilişsel alanın “sentez” basamağına ait derslere ilişkin 1 soru yazan 12 (%20,3) öğrenci, 2 soru yazan 3 (%5,1) öğrenci, 3 soru yazan 1 (%1,7) öğrenci, 4 soru yazan 1 (%1,7) öğrenci ve 6 soru yazan 1 (%1,7) öğrenci bulunmaktadır. Toplamda 59 öğrenciden 41 (%69,5) bilişsel alanın “sentez” basamağına ait soru yazamadığı ve 18 (%30,5) öğrencinin “sentez” basamağına ait soru yazabildikleri görülmektedir. Öğrencilerin bir kısmının “sentez” basamağına ilişkin soru yazabilecek kapasiteye sahip oldukları görülmektedir.

Üç derse ait bilişsel alanın “uygulama ve değerlendirme” basamaklarına ait hiçbir öğrencinin soru yazamadıkları görülmüştür.

BÖLÜM V

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde, öğretmen adaylarından elde edilen veriler doğrultusunda ulaşılan sonuçlara ve bu sonuçlara dayanılarak geliştirilen diğer araştırmacılar için önerilere yer verilmiştir.

5. 1. SONUÇ VE TARTIŞMA

Genel itibari ile ki-kare sonuçlarına bakıldığında; öğrencilerin demografik özellikleri ile Program Geliştirme, Özel Öğretim Yöntemleri-II, Ölçme ve Değerlendirme derslerindeki harflik sistemdeki başarı düzeylerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere toplanan veriler incelendiğinde, istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Öğretmen adaylarının yarısından fazlasının (% 55,9) “bilgi” basamağına ilişkin soru yazabilecek kapasiteye, çoğunluğunun (% 78) ise “kavrama” basamağına ilişkin soru yazabilecek kapasiteye sahip oldukları görülmektedir. Toplamda 59 öğretmen adayının 41 (%69,5)’nin bilişsel alanın “sentez” basamağına ait soru yazamadığı ve 18 (%30,5)’inin “sentez” basamağına ait soru yazabildikleri; 13(%22,0)ünün bilişsel alanın “kavrama” basamağına ait soru oluşturamadığı, 43(%72,9)ünün ise “analiz” basamağına ait soru yazabildikleri görülmektedir. Bilişsel alanın “uygulama” ve “değerlendirme” basamaklarına ait soru yazabilen öğretmen adayı bulunmamaktadır.

Öğretmen adaylarının bilişsel alanın “analiz” ve “sentez” basamakları gibi “bilgi” ve “kavrama” basamaklarından daha üst seviyelere ait soru yazabilme becerilerini, üç derse ait düşük başarı düzeylerinde bile gerçekleştirebildikleri görülmüştür. Buna karşılık “uygulama” ve “değerlendirme” basamağına ait hiç soru yazılmamış olması, bu üç derse ait yüksek başarı düzeyine erişmiş olan adayların bile bilişsel alanın alt düzeyindeki “uygulama” ve en üst düzeyindeki “değerlendirme” basamakları ile ilişkili kazanımlara ait soru yazma becerilerini ortaya koyamadıklarını göstermiştir.

5. 2. ÖNERİLER

Bu araştırma, Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilgiler Eğitimi Lisans Programı’nda öğrenim gören dördüncü sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Bloom Taksonomisinin bilişsel alan basamaklarına uygun soru yazmaya ilişkin başarı düzeylerini Sosyal Silgiler alanında araştırmak isteyen diğer araştırmacılar, birinci, ikinci ve üçüncü

sınıf öğrencisi olan öğretmen adaylarını da araştırmalarına dahil ederek daha geniş kapsamlı bir araştırma yapabilirler.

Bu çalışmada öğretmen adaylarının Bloom Taksonomisine göre bilişsel alan basamaklarına uygun soru yazabilme düzeyleri; Sosyal Bilgiler Lisans Programı'nda gördükleri meslek bilgisi derslerinden olan “Özel Öğretim Yöntemleri- II”, “Program Geliştirme” ve “Ölme ve Değerlendirme” derslerindeki başarı düzeyleri ile karşılaştırılmıştır. Araştırmacılar farklı meslek bilgisi dersleri yada alan bilgisi derslerine ait değerlendirmeler yapabilirler.

Veri toplama aracı olarak kullanılan formda yer verilen okuma parçası 6. sınıf sosyal bilgiler ders kitabından alınmıştır. 4., 5. ve 7. sınıflara ait ders kitaplarından yada araştırmacının Sosyal Bilgiler konularına uygun olarak kendisinin hazırlayabileceği görsel öğeler de içerebilecek daha zengin içerikli bir metinden de faydalanılabilir.

Araştırmacılar, öğretmen adaylarının, bilişsel alan basamaklarına uygun soru oluşturmaya ilişkin başarı düzeylerinin tespiti için öğretmen adaylarının kendilerinin yazdıkları soruların yanında, öğrencilerin ders içerisindeki sordukları sorulardan, öğretim elemanlarının ve öğretmenlerin, öğretmen adayları hakkındaki görüşlerinden de faydalanabilirler.

Öğretmen adayların bilişsel alanın üst basamaklarına ait soruları oluşturma ve kullanmalarına yönelik araştırmalar yapılmış olmasına rağmen, bu yeterliliklerini geliştirmelerini sağlayabilecek bir yöntem, teknik ve stratejiler üzerine, yada öğretim elemanlarının sınıfta dersleri içerisinde bu tip sorulardan ne ölçüde yararlandıkları üzerine yapılmış araştırmalara rastlanmamaktadır. Sosyal Bilgiler alanı içerisinde bu konulara yönelik araştırmaların yapılması geleceğin öğretmenlerinin eğitimi içinde üzerinde önemle durulması gereken bir konudur.

KAYNAKÇA

- Acar, E. F. (1999). *İlköğretimde Sınıf İçi İletişimin Etkileşim Analizi Yöntemiyle Değerlendirilmesi*. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Açıkgöz, K. Ü. (2003). *Etkili Öğrenme Ve Öğretme*, İzmir: Eğitim Dünyası
- Ağaoğlu, E. (2006). *Sınıf Yönetimi İle İlgili Genel Olgular*. Z. Kaya (Der.), Sınıf Yönetimi(1-42). Ankara: Pegem.
- Akar, E. (2007). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Son Sınıf Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Verdikleri Değer Ve Mesleki Yeterlilikleri (Uşak Örnekleme)*, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Afyonkarahisar.
- Akbulut, T. (1999). *İlköğretim Okullarında Görevli Öğretmenlerin Soru Sorma Becerilerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*.(Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Çukurova Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Akyol, H. (2001). İlköğretim Okulları 5. Sınıf Türkçe Kitaplarındaki Okuma Metinleriyle İlgili Soruların Analizi. *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 7(2), Pegem.
- Alkan, C. ve Hacıoğlu, F. (1997). *Öğretmenlik Uygulamaları*.İstanbul: Alkım.
- Alkan, C. Ve Kurt, M. (2001). *Özel Öğretim Yöntemleri: Disiplinlerin Öğretim Teknolojisi*. (İkinci Baskı). Ankara: Anı.
- Albayrak, M. ve Berber, K. (2005). Öğretmen Adaylarının İlköğretim Okullarında Yaptıkları Öğretmenlik Uygulamasının Yetişmelerindeki Rolü. *Milli Eğitim*.(168), 228-234.
- Anderson L. W.ve Krathwohl, D. R. (Ed.) (2010). *Öğrenme Öğretim Ve Değerlendirme İle İlgili Bir Sınıflama*. Durmuş Ali Özçelik(Çev.).Ankara: Pegem.
- Ata, B. (2006). Sosyal Bilgiler Eğitiminde Yansıtıcı Soruşturma Geleneği Ve Oluşturmacılık Yaklaşımı. *Eğitimde Çağdaş Yönelimler III: Yapılandırmacılık Ve Eğitimde Yansımaları Sempozyumu*. İzmir.
- Aydemir, Y. ve Çiftçi, Ö. (2008). Edebiyat Öğretmeni Adaylarının Soru Sorma Becerileri Üzerine Bir Araştırma. *Yüzyüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 5(2), 103-115.
- Bakırcı, H.ve Erdemir, N. (2010). Fizik Öğretmeni Adaylarının Mekanik Konularını Bloom Taksonomisine Göre Öğrenebilme Düzeyleri. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(37), 81-91.
- Balcı, A. (2013). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem, Teknik Ve İlkeleri*(Onuncu Baskı). Ankara: Pegem.
- Balta, A. N. Y. (2006). *İlköğretim Okullarında Uygulanan Sınavlarda Tam Öğrenmenin (Bloom Taksonomisinin) Kullanılmasının Önemi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Yeditepe Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Baştürk, S.(Ed.) (2014). *Eğitimde Ölçme Ve Değerlendirme*. Ankara: Nobel.
- Bay, D. N. (2011). *Okul Öncesi Öğretmenlerine Verilen Soru Sorma Becerisi Öğretiminin Etkisinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

- Baykara, N. (2006). *Sosyal Bilgiler Dersinin Düşünme Becerileri Açısından Değerlendirilmesi*,(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü. Afyonkarahisar.
- Baykul, Y. (2000). *Eğitimde Ve Psikolojide Ölçme: Klasik Test Teorisi Ve Uygulaması*. Ankara: OSYM.
- Beskisiz, E. (2009). Beşinci Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenme Stillere Göre Sosyal Bilgiler Dersinde Sordukları Soru Türleri Ve Bilişsel Düzeylerinin İncelenmesi; *Çukurova Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü*. Adana.
- Beydoğan, H. Ö. (1998). *Okullarda Ölçme Ve Değerlendirme; Atatürk Üniversitesi/Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi*,72. Erzurum.
- Binbaşoğlu, C. (1999). *Cumhuriyet Dönemi Eğitim Bilimleri Tarihi*. 68,69. Ankara: Öğretmen H. Hüsnü Tekışık Eğitim Araştırma Ve Geliştirme Merkezi.
- Bircan, İ. (2003). Eğitimde Yeni Yönelimler: Gelişmiş Ülkelerde Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Uygulamaları. *Eğitimde Yansımalar: VII. Çağdaş Eğitim Sistemlerinde Öğretmen Yetiştirme Ulusal Sempozyumu*. 44-47. Sivas: Cumhuriyet Üniversitesi.
- Bümen, N. T. (2006). Program Geliştirmede Bir Dönüm Noktası: Yenilenmiş Bloom Taksonomisi. *Eğitim Ve Bilim*, 31(142), 3-14.
- Büyükkaragöz, S. S. ve Çivi, C. (1997). *Genel Öğretim Metotları*. İstanbul: Öz Eğitim.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2010). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. (Beşinci Baskı). Ankara: Pegem.
- Can, R. (2006). *Türk Dili Ve Edebiyatı Öğretmenlerinin Soru Sorma Becerileri Üzerine Bir Alan Araştırması*.(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).Gazi Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çalışkan, H. ve Yiğittir, S. (2008). Sosyal Bilgilerde Ölçme Ve Değerlendirme. B. Tay, Ö. Adem (Ed.) *Özel Öğretim Yöntemleriyle Sosyal Bilgiler Öğretimi* (218- 236). Ankara: Pegem.
- Çolak, K. (2008). *Tarih Dersi Sınav Sorularının Bloom Taksonomisi'nin Bilişsel Alan Düzeyi Açısından Sınıflandırılması*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Karadeniz Teknik Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü. Trabzon.
- Çepni, S.(Ed.). (2007). *Ölçme Ve Değerlendirme*. Ankara: Pegem.
- Demirel, Ö. (2005). *Öğretimde Planlama Ve Değerlendirme: Öğretme Sanatı*. Ankara: Pegem.
- Demirel, Ö. (2010). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*. (Onyedinci Baskı). Ankara: Pegem.
- Demirkaya, H. (2008). Sosyal Bilgilerde Düşünme Ve Soru Sorma Becerileri. B. Tay, Ö. Adem(Ed.) *Özel Öğretim Yöntemleriyle Sosyal Bilgiler Öğretimi* (389-421). Ankara: Pegem.
- Doğanay, A. (2002). Sosyal Bilgiler Öğretimi. B. Tay, Ö. Adem (Ed.) *Özel Öğretim Yöntemleriyle Sosyal Bilgiler Öğretimi* . Ankara: Pegem.
- Ercan, B. (2009). *Türkiye'de II. Kademe Sosyal Bilgiler Öğretmeni Yetiştirme Sistemleri (1923-2008)*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Adnan Menderes Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü. Aydın.
- Erden, M. (1997). *Sosyal Bilgiler Öğretimi*. İstanbul: Alkım.

- Erden, M. (1999). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Ankara: Alkım.
- Erginer, E. (2006), *Öğretimi Planlama, Uygulama Ve Değerlendirme*. (Üçüncü Baskı). Ankara: Pegem.
- Eulie, J. (1988). Teaching Understanding And Developing Critical Thinking. *The Social Studies*, November/December, 264-265.
- Fidan, N. ve Erden, M. (1998). *Eğitime Giriş*. İstanbul: Alkım.
- Filiz, S. B. (2004). *Öğretmenler İçin Soru Sorma Sanatı: Düzeyleri, Teknikleri, Uygulama Örnekleri*. Ankara: Asil.
- Filiz, S. B. (2009). Soru Cevap Yöntemi Eğitiminin Öğretmenlerin Soru Sorma Bilgisi Ve Soru Sorma Tekniklerine Etkisi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (3) 167-195.
- Gelen, İ. (2002). Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Düşünme Becerilerini Kazandırma Yeterliklerinin Değerlendirilmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(10) Adana: Çukurova Üniversitesi.
- Genç, A. (2006). *Ortaöğretim Coğrafya Derslerinde Öğrencilerin Soru Sorma Becerilerinin Değerlendirilmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Gazi Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Gökçe, E. (2003). Gelişmiş Ülkelerde Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Uygulamaları. *Eğitimde Yansımalar: VII. Çağdaş Eğitim Sistemlerinde Öğretmen Yetiştirme Ulusal Sempozyumu*. 68-80. Sivas: Cumhuriyet Üniversitesi.
- Gültekin, M. (2008). *Eğitim Bilimine Giriş*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Gündüz, Y. (2009). İlköğretim 6, 7 Ve 8. Sınıf Fen Ve Teknoloji Sorularının Ölçme Araçlarına Ve Bloom'un Bilişsel Alan Taksonomisine Göre Analizi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi/ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 150-165.
- Gürkan, T. (2000). Öğretmenin Nitelikleri Ve Görevleri. E. Sözer (Ed.) *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Gürşimşek, I., (1998). Öğretmen Eğitiminde Yeni Yaklaşımlar. *Hacettepe Üniversitesi Dergisi*. 14, 25-28.
- Harmandar, İ. H. (2004). *Beden Eğitimi Ve Spor'da Özel Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Nobel.
- Hesapçıoğlu, M. (1998). *Öğretim İlke Ve Yöntemleri*. İstanbul: Beta.
- Ilkan, A. H. (2007). *Öğretmenlerin Mesleki Ve Kişisel Yeterliklerinin Eğitim Üzerine Etkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Beykent Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- İskender, P. (2007). İlköğretim Okullarında Sosyal Bilgiler Öğretiminin Öncelikleri Ve Sosyal Bilgiler Öğretmeni Yetiştirmeye Yönelik Çıkarımlar. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, C.8, S.1, 21-29.
- Karagözoğlu, A. G. (1977). *Sosyal Bilgiler Öğretimi*, Ankara: MEB.
- Karip, E. (2011). *Ölçme Ve Değerlendirme*. Ankara: Pegem.
- Kavcan, C. (2003). Alan Öğretmeni Yetiştirme. *Eğitimde Yansımalar: VII. Çağdaş Eğitim Sistemlerinde Öğretmen Yetiştirme Ulusal Sempozyumu*. 81-89. Sivas: Cumhuriyet Üniversitesi.

- Keray, B. (2012). *Söyleşi Metinleri Yoluyla Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Soru Sorma Becerilerinin Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre İncelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kılıç, A. ve Saruhan, H. (2006). Teknik Eğitim Fakültesi Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Becerileri. *Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16, 407-417.
- Kısakürek, M. A. (1983). Eğitim Programlarının Hazırlanması Ve Geliştirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Dergisi*, 16(1), 217-220.
- Köğçe, D. ve Baki, A. (2009). Farklı Türdeki Liselerin Matematik Sınavlarında Sorulan Soruların Bloom Taksonomisi'ne Göre Karşılaştırılması; *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(2), 557-574.
- Köken, N. (2002). Sosyal Bilgiler Öğretiminde Soru Sorma Metodunun Önemi, *Afyon Kocatepe Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2): 91-104.
- Köstüklü, N. (1998). *Sosyal Bilgiler Ve Tarih Öğretimi*. Konya: Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- MEB (2005). *4. Ve 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Programı*; Ankara: MEB.
- MEB (2006) *İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi 6. Sınıf Öğretim Programı Ve Kılavuzu*, M. Safran(Ed.). Ankara, 2006.
- Meydan, A. (2010). Sosyal Bilgiler Disiplininde Coğrafyanın Yeri Ve Önemi. R. Turan; K. Ulusoy(Ed.). *Sosyal Bilgilerin Temelleri*. 63-82. Ankara: Maya.
- Mutlu, M., Uşak, M. Ve Aydoğdu M. (2003). Fen Bilgisi Sorularının Bloom Taksonomisine Göre Değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 87-95.
- Moore, K. D. (2000). *Öğretim Becerileri*. Ersin Altıntaş(Ed.), (Çev. Nizamettin Kaya. Ankara: Nobel.
- Nas, R. (2000). *Hayat Bilgisi Ve Sosyal Bilgiler Öğretimi*. (Birinci Baskı). Bursa: Ezgi.
- Oğuzkan, F. (1989). *Orta Dereceli Okullarda Öğretim (Amaç, İlke, Yöntem Ve Teknikler)*. Ankara: Emel Matbaa.
- Özkalp, E. (2003). Öğrenme. E. Özkalp(Ed.) *Davranış Bilimlerine Giriş*.222- 238. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Öztürk, C. ve Dilek, D. (2002). *Hayat Bilgisi Ve Sosyal Bilgiler Öğretimi*. Ankara: Pegem.
- Öztürk, C. (2006). *Sosyal Bilgiler: Toplumsal Yaşama Disiplinler Arası Bir Bakış. Hayat Bilgisi Ve Sosyal Bilgiler Öğretimi Yapılandırmacı Bir Yaklaşım*. 21-50. Ankara: Pegem.
- Öztürk, C.; Keskin, S. C. ve Otluoğlu, R. (2012). *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Edebi Ürünler Ve Yazılı Materyaller*.(Beşinci Baskı). Ankara: Pegem.
- Safran, M. (2009). *Sosyal Bilgiler Öğretimi*.(Birinci Baskı), Kasım, Ankara. Pegem.
- Sezgin, S.İ. (2003). Açış Konuşması. *Eğitimde Yansımalar: Vii Çağdaş Eğitim Sistemlerinde Öğretmen Yetiştirme Ulusal Sempozyumu*, 15-16. Sivas: Cumhuriyet Üniversitesi.
- Sılay, İ. ve Gök, S. (2004). Öğretmen Adaylarının Uygulama Okullarında Karşılaştıkları Sorunlar Ve Bu Sorunları Gidermek Amacıyla Hazırlanan Öneriler Üzerine Bir

Çalışma. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, Malatya: İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi.

- Sönmez, V. (1997). *Sosyal Bilgiler Öğretimi Ve Öğretmenlik Kılavuzu*. Ankara: Anı.
- Sönmez, V. (2003). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*.(Beşinci Baskı) Ankara: Anı.
- Sönmez, V. (2009). *Program Geliştirmede Öğretmen Elkitabı*. Ankara: Anı.
- Sözer, E. (1998). *Kuramdan Uygulamaya Sosyal Bilimlerin Öğretimi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Sözer, E. (1998). Sosyal Bilimler Kapsamında Sosyal Bilgilerin Yeri Ve Önemi. G. Can(Ed.) *Sosyal Bilgiler Öğretimi*. 9-10. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi.
- Şahin, A. E. (2004). Öğretmen Yeterliklerinin Belirlenmesi. *Bilim Ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 5(58).
<http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/sayi58/sahin.htm>.
- Şeker, M. (2013). İlköğretim 6, 7 Ve 8. Sınıflarda Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Dersinde Öğrenci Başarısını Etkileyen Faktörler.(Yüksek Lisans Tezi) *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, Çorum.
- Şimşek, A. (2008). Tarih Öğretiminde Sorgulamacı Yaklaşım Çerçevesinde Soru Sorma Becerisi Ve Lise Tarih Ders Kitaplarının Durumu. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 5(1).
<https://www.j-humansciences.com/ojs/index.php/ijhs/article/.../436/281>
- Şişman, M. (2001). *Öğretmenliğe Giriş*. Ankara: Pegem.
- Şişman, M. ve Acat, M. B. (2003) Öğretmenlik Uygulaması Çalışmalarının Öğretmenlik Mesleğinin Algılanmasındaki Etkisi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 236.
- Tan, S. ; Kayabaşı, Y. ve Erdoğan, A. (2002). *Öğretimi Planlama Ve Değerlendirme*. (Üçüncü Baskı). Ankara: Anı.
- Taş, A. M. (2005). Öğretmen Eğitiminde Aktif Öğrenme. *Gazi Üniversitesi/ Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 177-184.
- Taşdemir, M. ; Baloğlu, N. ve Topcan, C. (1997). *Milli Eğitimin Yasal Temelleri*. Ankara.
- Taşpınar, M. (2005). *Kuramdan Uygulamaya Öğretim Yöntemleri*. (İkinci Baskı) Elazığ: Nobel.
- TED. (2009). *Öğretmen Yeterlikleri*. Türk Eğitim Derneği.
http://portal.ted.org.tr/genel/yayinlar/ogretmen_yeterlik_kitap_ozet_rapor.pdf
- Tekindal, S. (2003). *Hayat Bilgisi Ve Sosyal Bilgiler Derslerinde Ölçme Ve Değerlendirme, Hayat Bilgisi Ve Sosyal Bilgiler Öğretimi*. 409-473. Ankara: Pegem.
- Turan, R. ve Ulusoy, K. (2010). *Sosyal Bilgilerin Temelleri*, Ankara: Maya.
- Türkçe Sözlük, Türk Dil Kurumu, Ankara, 2005.
- Ünal, S. ve Ada, S. (2004). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*(Üçüncü Baskı). İstanbul: Marmara Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi.

- Yeşil, R. ve Özbek, R. (2008). Sosyal Alanlar Eğitimi Bölümlerindeki “Branş” Öğretim Elemanlarının Sorulardan Yararlanma Yeterlikleri (Fırat Üniversitesi Örneği), *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(3), 175-186.
- Yeşil, R. (2009). Sosyal Bilgiler Aday Öğretmenlerinin Sınıf İçi Öğretim Yeterlikleri (Kırşehir Örneği). *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 327-352.
- Yılmaz, H. (2002). *Eğitimde Ölçme Ve Değerlendirme*. (Beşinci Basım). Konya: Çizgi.
- Yılmaz, M. (2011). *2005 Sosyal Bilgiler Dersi Öğreti Programının Birleştirilmiş Sınıflarda Uygulanabilirliğinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Y.K.B.(1998). *Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları*, Ankara. https://www.yok.gov.tr/documents/10279/30217/egitim_fakultesi_ogretmen_yetistirme_lisans_programlari_mart_98.pdf/5e166018-b806-48d5-ae13-6afd5dac511c
- YÖK. (1999). *Türkiye’de Öğretmen Eğitiminde Standartlar Ve Akreditasyon*, Ankara. http://www.yok.gov.tr/documents/10279/12924/turkiyede_ogretmen_egitiminde_standartlarla_ve_akreditasyon.pdf/
- Yüksel, S. (2007). Bilişsel Alanın Sınıflamasında (Taksonomi) Yeni Gelişmeler Ve Sınıflamalar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5 (3), 479-509. <http://www.tebd.gazi.edu.tr/index.php/tebd/article/view/82>
- Yüksel, S. (1998). Program Geliştirme Sürecine Öğretmen Katılımı, Tubitak. <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/kuey/article/viewfile/5000050571/5000047821>.
- Zorbaz, K. Z. (2005). *İlköğretim Okulları İkinci Kademe Türkçe Öğretmenlerinin Ölçme Ve Değerlendirmeye İlişkin Görüşleri Ve Yazılı Sınavlarda Sordukları Sorular Üzerine Bir Değerlendirme*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Mustafa Kemal Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.

EKLER

EK 1. VERİ TOPLAMA FORMU



EK 1. VERİ TOPLAMA FORMU

Sevgili Öğretmen Adayı,

Size verilen bu ölçme aracı “Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Öğrencilerinin Bloom Taksonomisine Göre Soru Yazmaya İlişkin Başarı Düzeylerinin Değerlendirilmesi” ne ilişkindir.

Araştırma kapsamında öğretmen adaylarının soru sorma yeterlilik düzeylerini saptamak hedeflenmiştir.

Ölçme aracı iki bölümden oluşmaktadır. Her bölüme ilişkin açıklama, o bölümün başında yer almaktadır. Ölçme araçlarına verilen yanıtlar araştırma dışında hiçbir yerde kullanılmayacaktır. Bu sebeple isim yazmanıza yer yoktur.

Ölçme araçlarını yanıtlamak için göstereceğiniz ilgi ve yardımlarınıza teşekkür eder, saygılar sunarım.

Burcu ÇETİNKAYA
Ahi Evran Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Yüksek Lisans Öğrencisi

BÖLÜM I

Bu bölümde, “KİŞİSEL BİLGİLER”e yönelik sorular bulunmaktadır. Lütfen, soruların yan tarafında yer alan uygun yere (X) işareti koyunuz ve başka belirtiniz (.....) denilen kısma istenilen bilgileri yazınız.

1. Cinsiyetiniz

- () 1. Kız
() 2. Erkek

2. Öğrenim Görmekte Olduğunuz Program Türü

- () 1. Normal Öğretim
() 2. İkinci Öğretim

3. Mezun Olduğunuz Lise Türü

- () 1. Genel Lise
() 2. Anadolu Öğretmen Lisesi
() 3. Süper Lise /Fen Lisesi /Anadolu Lisesi / Özel Lise
() 4. Meslek Liseleri
() 5. Başka Belirtiniz: (.....)

4. Mezun Olduğunuz Lise Alan Türü

- () 1. Sayısal
() 2. Sözel
() 3. Eşit Ağırlık
() 4. Başka Belirtiniz: (.....)

5. Anne Babanın Öğrenim Durumu

	Anne	Baba
Okuryazar değil	()	()
İlkokul	()	()
Ortaokul	()	()
Lise	()	()
Üniversite	()	()
Y.Lisans ve Doktora	()	()

6. Üniversitede Öğrenim Görürken Almış Olduğunuz Aşağıdaki Derslerdeki Başarı Notunuz

DERSLER	AA	BA	BB	CB	CC	DC	DD	FD	FF
Özel Öğretim Yöntemleri II	()	()	()	()	()	()	()	()	()
Program Geliştirme	()	()	()	()	()	()	()	()	()
Ölçme ve Değerlendirme	()	()	()	()	()	()	()	()	()

BÖLÜM II

Bu bölümde, Sosyal Bilgiler Dersi konu içeriğine göre hazırlanmış bir bilgilendirici metin yer almaktadır. Bu bilgilendirici metni dikkatlice okuyarak 10 adet soru hazırlayınız?

DOĞAL ENERJİ KAYNAKLARIMIZ

Bir ülkenin ekonomik alanda kendine yeterliliği, bağımsızlığı için önemlidir. Enerjide yeterlilik ise ekonomide yeterliliğin önemli bir göstergesidir. İnsanların enerjiye olan ihtiyaçları artan nüfus ve endüstrileşme ile doğru orantılıdır. Ancak yeryüzündeki enerji kaynaklarının dağılımı ülkeden ülkeye değişmektedir. Sınırlı olan bu kaynaklar ise uzun yıllardır kullanılmaktadır.

Enerji kaynaklarının paylaşımı konusu ülkeler arasında ekonomik ve siyasi rekabete yol açmaktadır. Türkiye, zengin enerji kaynakları rezervlerine sahip bölgelerin olduğu bir coğrafyadadır. Türkiye'nin çevresinde yer alan İran, Irak, Rusya gibi ülkeler de zengin petrol ve doğalgaz kaynaklarına sahiptir. Bu durum bölgenin ve Türkiye'nin siyasi ve ekonomik önemini artırmakta ve bu ülkelerle siyasi ve ekonomik işbirliğini gerektirmektedir. Enerji kaynaklarının dağıtımında üstlendiği rolün yanında Türkiye, bazı doğal kaynaklar açısından da zengindir. Bunların arasında bor, boraks, trona, krom, toryum, linyit, taş kömürü gibi madenler ile gündün güne hayati önem kazanan su kaynakları yer almaktadır. Cumhuriyet'in kuruluşunun ilk yıllarından itibaren doğal kaynakların ülke kalkınmasında verimli bir şekilde kullanılması ve ekonomiye kazandırılması için çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Bu çalışmalardan biri maden yataklarının aranması ve işletilmesidir. Madenleri aramak, rezervlerini ve özelliklerini tespit etmek amacıyla 1935 yılında Maden Tetkik Arama Enstitüsü (MTA) kurulmuştur. Bulunan madenlerin devlet eliyle işletilmeleri için de 1935 yılında Etibank faaliyete başlamıştır. 1954 yılında kurulan Türkiye Petrolleri Anonim Ortaklığı (TPAO) petrol ve doğalgaz arama, sondaj ve üretim faaliyetlerini sürdürmektedir. Doğal kaynakların verimli kullanılmasına yönelik bir diğer önemli proje ise temeli 1970'lerde atılan Türkiye'nin en büyük, dünyanın ise 8. büyük projesi olan Güneydoğu Anadolu Projesi (GAP)'dir. GAP bölgedeki istihdam, kalkınma ve göç gibi sorunların çözümünü hedefleyen, birçok sektörü içine alan bölgesel bir kalkınma politikasıdır.

Su, günümüzde en önemli enerji türlerinden biri olan elektrik üretiminde de önemli bir kaynaktır. Ülkemizde kurulan hidroelektrik santralleriyle elektrik üretilmektedir. Fakat Türkiye bu alanda potansiyelinin % 20'sini değerlendirebilmektedir. Devlet Su İşleri, ürettiği projeler ile 2030 yılına kadar su potansiyelinin tamamını değerlendirmeyi ve ülke ekonomisine yıllık 27,8 milyar dolar gelir sağlamayı amaçlamaktadır.

Türkiye enerji ihtiyacının yarısına yakınına petrolden karşılamaktadır. Bu durum Türkiye'yi enerji bakımından dışa bağımlı hale getirmektedir. Ülkemizde petrol arama ve üretimiyle Türkiye Petrolleri Anonim Ortaklığı (TPAO) görevlendirilmiştir. TPAO son yıllarda yeni teknolojilerle petrol arama faaliyetlerine hız vermiştir. Özellikle son iki yılda denizlerde yapılan araştırma çalışmalarının sayısı 50 yılın toplamından daha fazladır. Türkiye, kendi topraklarından geçen uluslararası enerji yollarının dünya siyasetinde etkisini artıracığını ve ekonomik kalkınmasına büyük katkı yapacağını bilerek 1990'lı yılların başından beri Azerbaycan petrolünü Akdeniz'e ulaştırmak için Bakû - Tiflis - Ceyhan Boru Hattı Projesi'ni gerçekleştirmeye çalışmıştır. Nihayet 2005 yılında tamamlanan boru hattı ile Azerbaycan petrolü Ceyhan'a ulaşmıştır.

SORULAR

1	
2	
3	
4	
5	
6	
7	
8	
9	
10	

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı, Soyadı : Burcu ÇETİNKAYA

Doğum Yeri ve Yılı : LÜLEBURGAZ 1981

Yabancı Dili : İngilizce

E-posta : burcufercet@mynet.com

Eğitim Durumu

Lisans : Gazi Üniversitesi, Kırşehir Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği

Yüksek Lisans: AEÜ, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Sosyal Bilgiler Eğitimi