



SEVİYE BELİRLEME SINAVI (SBS) İNGİLİZCE SORULARININ BİLİŞSEL ALAN TAKSONOMİSİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ



Gökhan BAŞ*



Ömer BEYHAN**

Öz

Bu araştırmanın amacı, Seviye Belirleme Sınavlarında sorulan İngilizce dersi sorularının bilişsel alan taksonomisine göre analizi yaparak, nasıl bir dağılım gösterdiğini bulmaya çalışmaktır. Araştırmada nitel araştırma yöntemi çerçevesinde doküman inceleme tekniği kullanılmıştır. Bu amaçla, 2008–2011 yılları arasında 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerine sorulan toplam 150 İngilizce sorusu analiz edilmiştir. Yapılan araştırmada verilerin analizinde yüzde ve frekans teknikleri kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, genel olarak 6. sınıf İngilizce sorularının %30.76'sının bilgi, %46.15'inin kavrama ve % 23.07'sinin de uygulama basamağında olduğu görülmüştür. 7. sınıf İngilizce sorularının %8.3'ünün bilgi, %58.3'ünün kavrama ve %31.6'sının da uygulama basamağında olduğu anlaşılmakla birlikte, 8. sınıf İngilizce sorularının ise % 70.5'inin kavrama ve % 29.5'inin de uygulama basamağında olduğu anlaşılmıştır. Araştırmada, hiçbir sınıfta üst düzey bilişsel becerileri ölçen sorunun sorulmadığı görülmüştür. Buna göre, Seviye Belirleme Sınavlarında tüm İngilizce soruların öğrencilerin alt düzey bilişsel becerileri ölçen sorulardan oluştuğu anlaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Seviye Belirleme Sınavı, İngilizce dersi, bilişsel alan taksonomisi, ölçme-değerlendirme.

EVALUATION OF ENGLISH QUESTIONS IN LEVEL DETERMINATION EXAMINATION ACCORDING TO COGNITIVE DOMAIN TAXONOMY

Abstract

The purpose of this study was to analyse the English questions asked in the Level Determination Examinations according to the cognitive domain taxonomy and find the distribution of these questions. In this study, document analysis technique, which was one of the qualitative research methods, was used. Totally 150 English questions were analysed from 6th, 7th and 8th grades between 2008-2011 years. In this research, frequency and percentage techniques were used in order to analyse the data obtained. According to the results, it was generally seen that %30.76 of the questions were at knowledge level, %46.15 were at cognition level and %23.07 were at application level. It was understood that %8.3 of the questions were at knowledge level, %58.3 were at cognition level and %31.6 were at application level of the taxonomy. It was also understood that %70.5 of the questions were at cognition level and %29.5 were at application level in 8th grade. It was seen that no questions were prepared to assess higher level thinking skills in the study. So, the results of the study

* Doktora Öğr., Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı, gokhanbas51@gmail.com

** Yrd. Doç. Dr., Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı, obeyhan@selcuk.edu.tr



show that all of the English questions in the Level Determination Examinations were prepared to assess lower level of thinking skills of the students.

Keywords: Level Determination Examination, English lesson, cognitive domain taxonomy, measurement-evaluation.

Giriş

Eğitim, bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla kasıtlı olarak istedik değişme meydana getirme sürecidir (Ertürk, 1972). Demirel ve Ün (1987), eğitimi bireyin yaşadığı toplumda, uygulama değeri olan yetenek, yöneliş ve diğer davranış örüntülerini kazandığı süreçlerin toplamı olarak tanımlamaktadır. Ayrıca eğitimin bireyin toplumsallaşmasında ve bireysel gelişimin oluşmasında seçkin ve kontrollü bir çevreyi ve okul etkinliklerini içine alan toplumsal bir süreç olduğu vurgulanmaktadır (Demirel ve Ün, 1987). Bu yönüyle eğitimin başlıca iki amacından bahsedilebilir. Bunlardan birincisi önceki nesillerdeki araştırmacı ve bilim insanlarını tekrar eden değil, yeni ve orijinal ürünler ortaya koyma bilgi ve becerisine sahip bireyler olarak yetiştirmektedir. İkincisi ise, sunulan her şeyi olduğu gibi kabul eden, yani bilginin pasif alıcısı olan bireyler değil, olaylara eleştirel bakabilen ve bilginin aktif yapılandırıcısı bireyler meydana getirmektedir (Brooks ve Brooks, 1999). O halde, bilgi çağı olarak adlandırılan günümüzde eğitimin amacının mevcut bilgiyi öğrencilere aktarmak değil, onların bilgiye ulaşmalarını sağlamak olduğu ifade edilebilir (Sünbül, 2010). Bu da ancak üst düzeyde bilişsel nitelikler gerektiren becerileri öğrencilere kazandırmakla mümkün olabilmektedir (Senemoğlu, 2004).

Eğitim sistemi içinde bireylerin çeşitli özelliklerini ve yeterliklerini belirlemek amacıyla çeşitli ölçme araçlarından yararlanılmaktadır (Turgut, 1988). Eğitimde kullanılacak ölçme araçları da ölçülecek özelliğe, aracın kullanıldığı gruba ve ölçmenin amacına bağlı olarak çeşitlilik göstermektedir (Yılmaz, 1998). Ölçme araçlarından elde edilen sonuçlar, bireylerin ölçülen özellikleri hakkında bir değer yargısına ulaşabilmek amacıyla kullanılmaktadır. Varılan değer yargılarının isabetliliği ölçme araç veya yöntemlerinin niteliklerine bağlı bulunmaktadır (Doğan ve Sevindik, 2011). Zira, bu özellikler bir ölçme aracının geçerliği, güvenilirliği ve kullanılabilirliği (Özçelik, 1998).

Ölçme ve değerlendirme sürecinde eğitimin amaçlarının bilinmesi gerekmektedir. Amaçsız bir ölçmeden, dolayısıyla değerlendirme işleminden bahsetmek mümkün değildir. Zira, değerlendirme amaçların ne kadar gerçekleştirildiğini ve hangi amaçlara yeterince ulaşamadığını anlama noktasında bir vasıta (Yılmaz, 1998). Konuyu her yönüyle irdeleyen sorunların sorulması konuyu her seviyedeki öğrencinin öğrenebilmesini ve farklı öğrencilerin farklı bilişsel düzeylerde değerlendirilmesini sağlamaktadır. Bu sebeple, farklı bilişsel seviyeleri ölçen sorulara test veya sınavlarda yer verilmektedir (Gündoğdu, 2008). Ancak, bu husus sanıldığı kadar kolay bir uygulama değildir. Çünkü soru, bireyi meraklandırarak düşüncesini uyandırma ve bu yolla bilgi edinimini sağlamak amacıyla oluşturulan ve gereken bilginin verilmesiyle birlikte düşünsel olarak tamamlanacak olan bilgi istemeye dayalı gereksinim ifadeleridir (Akbulut, 1999). Bu yüzden, her türlü amacı ve bilişsel düzeyi yoklayan sorular hazırlayabilmenin temel şartını sınıflama (taksonomi) konusunda yeterli bilgi sahibi olmak oluşturmaktadır. O bakımdan, ölçme işlemi yaparken, öncelikle, ölçme aracına ilişkin olarak hazırlanan soruların Bloom'un bilişsel alan taksonomisine göre seviyelerinin bilinmesi gerekmektedir (Gündüz, 2009).

“Bilişsel alan”, Bloom ve diğerleri (1956) tarafından “Taxonomy of Educational Objectives: Cognitive Domain” (Eğitim Amaçlarının Belirlenmesi: Bilişsel Alan) başlıklı çalışma ile ortaya konulmuştur. Daha sonraları yapılan çalışmalarda taksonomiye “duyuşsal



alan” (Krathwohl, Bloom ve Masia, 1964) ve “psiko-motor (devinimsel) alan” (Simpson, 1972) eklenmiştir. Yapılan bu çalışmalarda, öğrenmelerin bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor alanlarının olduğu ortaya konulmuş ve bu alanlar öğrenme düzeylerinde dikkate alınarak alt başlıklara ayrılmıştır. Bloom taksonomisinin “bilişsel alan” sınıflaması eğitimsel amaçların gözlenebilir, ölçülebilir ve daha açık olmasından dolayı eğitimde sıklıkla kullanılmaktadır. Bu açıdan, eğitimin hedefleri arasında bilgiyi tanıma ve hatırlama, onun üzerinde işlemler yapma, kavramlar, genellemeler, kuramlar geliştirme ve bütün bunları denetleme süreçlerinde kendisini gösteren yeterlikleri önemli bir yer tutmaktadır (Krathwohl, 2002).

Bilişsel alan taksonomisinde en alttan en üst düzeye doğru; (1) bilgi, (2) kavrama, (3) uygulama, (4) analiz, (5) sentez ve (6) değerlendirme şeklinde sıralanmıştır (Bloom ve diğerleri, 1956). Bloom ve diğerleri (1956) tarafından yapılan bu sınıflama çok farklı türde düşünme süreçlerinin bir hiyerarşiye bağlı olarak sıralanmış olduğu bir sınıflamadır. Yapılan bu sınıflama asla basit bir sınıflama özelliği taşımamaktadır. Zira, bu sınıflamada bir alt basamaktaki yeterlikleri kazanmadan bir üst basamağa geçmek olanaksızdır. Bu yüzden, üstte yer alan basamaklara geçebilmek için alttaki basamakları tamamlamış olmak gerekmektedir. Aşağıda Bloom’un “Bilişsel Alan Taksonomisi”nin basamaklarının özellikleri kısaca ele alınarak açıklanmaktadır.

- 1. Bilgi Basamağı:** Bilgi basamağındaki hedefler öğrencilerin terimleri, odluları, gerekleri, kuralları, vb. gibi bilgileri hatırlamayı ve tanımayı gerektirmektedir (Borich, 2004). Bu düzeydeki öğrenme çıktılarını tanımlayan bazı eylem ifadeleri şunlardır; tanıma, belirle, etiketle, işaretle, listele, eşleştir, isimlendir, hatırla, ifade et, aktar, vb. (Sönmez, 2007). Bilgi düzeyindeki öğrenmeler genellikle ezbere öğrenmeleri kapsayıcı niteliktedir. Bu düzey, bilişsel alanın en temel ve en basit basamağıdır. Bu basamaktaki yeterlikler kazanılmadan bir üst basamağa geçmek mümkün değildir (Büyükkaragöz, 1997).
- 2. Kavrama Basamağı:** Kavrama basamağında bilgi düzeyinde kazanılan davranışların öğrenci tarafından özümsemesi, kendine mal edilmesi, anlamın yakalanması söz konusu olmaktadır (Sönmez, 2007). Kavrama basamağı; çevirme, yorumlama ve ötelemeyi kapsamaktadır. Çevirme, bir bilgi bütünü bir başka bütüne dönüştürmektedir. Yorumlama, bir bilgi bütünü kendi ifadeleriyle açıklama, metni özetleme, örnek verme, neden-sonuç ilişkisini, benzerlik ve farklılıkları açıklama, ana fikir ve yan fikirleri açıklamaktır (Senemoğlu, 2004). Öteleme ise, yazılı ve sözlü bir metindeki eğilimleri ve yönelimleri anlama üzerine temellenen yordamalarda ve çıkarımlarda bulunmaktır (Ertürk, 1972). Kavrama basamağında öğrenme kazanımlarını gösteren ifade türleri; açıkla, örnekler ver, dönüştür, tahmin et, yorumla, genelle, yeniden yaz, ayırt et ve özetle şeklindedir (Gronlund, 1991). Kavrama basamağı, özetle, öğrencinin kazanmış olduğu bilgiyi yeni bir biçimde sunması olarak ifade edilmekle birlikte, temel bir bilişsel alan basamağıdır (Demirel, 2005).
- 3. Uygulama Basamağı:** Uygulama basamağı, belli bir bilgi, yöntem, teknik, ilke ve formüllerin bir durumda ya da bir problemin çözümünde kullanılmasını içermektedir (Demirel, 2005). Uygulama basamağı, hem bilgi hem de kavrama basamaklarının ikisini birden gerektirmektedir. Burada birey bilgileri, fikirleri, prensipleri, formülleri ve teorileri kullanır, değiştirir ve yeni durumlara uygular (Küçükahmet, 2009). Bu basamaktaki öğrenme çıktılarını gösteren ifadeler; uygula, göster, dramatize et, işe koy, çalıştır, kullan, çöz, hazırla, transfer et, organize et, vb. örnek olarak gösterilebilir (Borich, 2004). Uygulama basamağında öğrenciler kazandıkları ve kavradıkları bilgiyi yeni bir problemin çözümünde kullanma şansı elde ederler. Öğrencinin bu basamağın gerektirdiği yeterlikleri



ortaya koyabilmesi için taksonominin en alt düzeyinde yer alan bilgi ve kavrama basamaklarının temel yeterliklerini kazanmış olması şarttır.

4. **Analiz Basamağı:** Bu basamakta bir iletişim muhtevasının meydana getirici, parçalarına ve öğelerine ayırıp bunlar arasındaki ilişkileri açık ve seçik hale getirme durumu söz konusu olmaktadır (Ertürk, 1972). Analiz düzeyi; öğelere dönük analiz, ilişkilere dönük analiz ve örgütlenme ilkelerine dönük analiz olmak üzere üç açıdan incelenmektedir (Turgut, 1988). Öğelere dönük analiz bir bilgi bütününe öğelerine ayırma, ilişkilere dönük analiz bir ögenin diğer öğelerle olan tutarlılığını belirleme ve örgütlenme analizi ise bir iletişim formunu yapısını ve örüntüsünü tanımayı gerektirmektedir (Tekin, 1994). Analiz basamağındaki bazı eylemleri gösteren ifadeler; analiz et, parçalarına ayır, sök, ayırıştır, ayırt et, belirle, taslağını çıkar, ilişkilendir, seç, böl, saptı, teşhis et, vb. örnek olarak gösterilebilir (Gronlund, 1991). Analiz basamağı, bilişsel alanın üst düzey bilişsel becerileri arasında gösterilmektedir. Öğrencinin bu seviyeye ulaşabilmesi için taksonominin ilk üç basamağındaki yeterlikleri kazanmış olması gerekmektedir.
5. **Sentez Basamağı:** Sentez basamağında, öğrencilerin çeşitli parçaları bir araya getirerek yeni bir bütün oluşturma durumları söz konusudur (Henson, 2006). Sentez düzeyi, öğeleri belli ilişki ve kurallara göre birleştirip bir bütün oluşturma işidir (Demirel, 2005). Ancak, her bütün oluşturma işi sentez olamaz. Bu düzeyde yenilik, özgünlük, buluş, icat, yaratıcılık gibi üst düzey özellikler geçerlidir (Sönmez, 2007). Sentez düzeyindeki öğrenmelerin içerdiği bazı ifadeler; yarat, oluştur, formüle et, kategorize et, derle, bir araya getir, düzenle, tasarla, planla, üret, vb. gibi örnekler gösterilebilir (Borich, 2004). Sentez basamağı, üst düzey bilişsel becerilerden biri olarak gösterilmekte ve bu düzeye ulaşabilmek için taksonominin ilk dört basamağındaki yeterlikleri kazanmış olmak gerekmektedir.
6. **Değerlendirme Basamağı:** Bilişsel alanın en üst düzey basamağı değerlendirme değildir. Değerlendirme, bir yargılama işlemidir ve en az iki şeyin karşılaştırılmasına dayanmaktadır (Tekin, 1994). Bu basamakta birey, belirli ölçütlere dayalı olarak bir konu veya problem durumu hakkında yargılamada bulunma, eleştirme, karar verme, savunma, doğruluğunu kanıtlama gibi üst düzey zihinsel etkinliklerde bulunmaktadır (Demirel, 2005). Değerlendirme basamağındaki öğrenme eylemlerine; karşılaştır, değer biç, yargıla, eleştir, doğrula, savun, ilişkilendir, özetle, destekle, sonuçlandır, vb. örnek olarak gösterilebilir (Gronlund, 1991). Değerlendirme düzeyindeki eylemler daha çok bireylerin herhangi bir bilişsel ürünü değerlendirebilme ve bir konuda değer yargısı geliştirebilme becerisini göstermektedir (Sönmez, 2007). Bu basamak, taksonominin en üst düzeyli basamağı olup, bu basamağa ulaşmak için taksonominin ilk beş alanındaki yeterlikleri tam olarak kazanmış olmak gerekmektedir.

Bloom taksonomisindeki alt düzey düşünme becerileri bilgi, kavrama ve uygulama iken, üst düzey düşünme becerileri ise analiz, sentez ve değerlendirme (Büyükkaragöz, 1997; Borich, 2004; Senemoğlu, 2004; Demirel, 2005; Sönmez, 2007). Alt düzey düşünme becerileri öğrencinin düşünme yeteneğinin çok az oranda kullanılmasını gerektirirken, üst düzey düşünme becerileri ise öğrencilerin bilgiye ulaşma becerilerini geliştirmede kendi bilgilerini test etmeden, problemlerin farkına varma ve onlar için çözüm yolları üretmede çok sık kullanılmaktadır. Bu sebeple, öğrenci başarısını ölçmede aynı seviyedeki öğrenmeleri değil, değişik seviyelerdeki öğrenmeleri ölçebilecek nitelikteki soruların sorulması beklenmektedir (Gündüz, 2009). Ayrıca, öğrenci başarısının ölçülmesini amaçlayan sınav durumları, ölçülmek istenen nitelikleri tam, saydam, tarafsız ve açıklanabilir olarak değerlendirmeye yönelik olarak hazırlanmalıdır (Gündoğdu, 2008). Dolayısıyla, ölçme ve



değerlendirmenin eğitim ve öğretimin en önemli süreçlerinden biri olduğu, doğru bir değerlendirmenin doğru bir ölçümle, doğru bir ölçümün ise bilimsel niteliklere uygun ölçme araçlarıyla yapılması gerektiği göz ardı edilmeden sınav sorularının nitelikli olarak hazırlanması gerekmektedir (Turgut, 1988). Hazırlanan sınav sorularının dengeli bir nicelik ve niteliğe sahip olması beklenmektedir. Sınavlarda sorulan soruların ne kadar Bloom'un bilişsel alan taksonomisinin alanlarının özelliklerine eşit oranda hizmet ederse, o testteki soruların sahip olduğu niteliğin o denli fazla olacağı belirtilebilir. Zira, Bloom ve diğerlerine (1956) göre, bilişsel alandaki basamaklarda yukarıya doğru çıkıldıkça, öğrencilerin üst düzey zihinsel becerilerinde de artış gözlenmektedir. Bu sebeple, değişen eğitim sistemi ile sınav sistemlerinde de yapılan değişikliklerin ifade edilen özelliklere uygun olup olmadığı araştırılması gereken bir problem olarak ifade edilebilir. Bu anlamda, Türkiye'de de son yıllarda ilköğretim ve ortaöğretim programlarının değiştirilmesinin yanında ortaöğretime geçiş sisteminde de değişiklikler yapıldığı görülmektedir. Daha önce uygulanmakta olan Ortaöğretim Kurumlarına Öğrenci Seçme Sınavı (OKS) yerine Ortaöğretime Geçiş Sistemi kapsamında "Seviye Belirleme Sınavı" (SBS) getirilmiştir (MEB, 2007). OKS 1997–1998 eğitim- öğretim yılından 2008-2009 eğitim- öğretim yılına kadar ortaöğretim kurumlarına aday seçmek için Haziran ayı içerisinde Türkiye'deki tüm il merkezleri ile bazı ilçelerde ve yurtdışında çeşitli ülkelerde yapılmıştır (MEB-OKS Kılavuzu, 2007). Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumlarına Geçiş Yönergesi'ne göre 2008 yılından itibaren uygulanmak üzere Ortaöğretim Kurumları Öğrenci Seçme Sınavı'nın (OKS) kaldırılıp, Seviye Belirleme Sınavı'nın (SBS) yapılmasına karar verilmiştir. 2008 yılında bu uygulamaya ilköğretim 6. ve 7. sınıf öğrencileri tabi tutulmuştur. 8. sınıf öğrencileri son kez 2008 OKS' ye girmişlerdir. Seviye Belirleme Sınavı, 2009 yılından itibaren ise 6., 7. ve 8. sınıflarda yapılacaktır. 2008 yılından beri de, Seviye Belirleme Sınavı yapılmaya devam etmiştir. 2010 yılı itibariyle SBS'nin Milli Eğitim Bakanlığı tarafından kademeli olarak kaldırılarak, tek oturumlu bir duruma getirilme kararı alınmış bulunmaktadır. Seviye Belirleme Sınavı'nın önemli özelliği, soruların öğrenci kazanımlarına yönelik ve haftalık ders saatlerine göre soru sayılarının belirlenmiş olmasıdır. Ayrıca bu sınavlarda OKS'den farklı olarak SBS'de yabancı dil sorularına da yer verilmektedir (Doğan ve Sevindik, 2011). Buna göre, Seviye Belirleme Sınavı'ndaki soru dağılımları aşağıda Tablo 1'de verilmektedir.

Tablo 1. SBS Alt Testlerinin Sınıflara Göre Soru Dağılımları

Sınıflar	6. Sınıf	7. Sınıf	8. Sınıf
Türkçe	19	21	23
Matematik	16	18	20
Fen Bilimleri	16	18	20
Sosyal Bilgiler	16	18	20
İngilizce	13	15	17
Toplam	80	90	100

Kaynak: MEB-SBS Kılavuzu, 2007

İlgili literatür incelendiğinde, yapılan sınavlardaki soruların düzeylerinin olması gerekenin çok altında ve alt düzey bilişsel becerileri ölçen sorular olduğu anlaşılmaktadır (Koray, Altunçekiç ve Yaman, 2002; Baysen, 2006; Demir ve Dindar, 2006; Aydoğan, 2008; Erman, 2008; Çetinkaya, 2009; Gündüz, 2009). Yapılan araştırmaların genel olarak sınavlardaki kimya, fizik, biyoloji soruları (Mutlu, Uşak ve Aydoğdu, 2003) ile tarih, coğrafya ve Türkçe soruları (Aydoğan, 2008; Erman, 2008; Çetinkaya, 2009) üzerinde



yoğunlaştığı görülmektedir. Literatürde (Sarı, 2007), Üniversitelerarası Yabancı Dil Sınavı (ÜDS) sorularının Bloom taksonomisine göre analizinin yapıldığı görülmektedir. Sarı (2007) tarafından yapılan bu çalışmada örnek ÜDS soruları bilişsel alan basamaklarına göre ele alınarak analiz edilmiş, ancak tüm ÜDS soruları için herhangi bir sınıflandırma yapılmamıştır. Yapılan çalışmalarda gerek üniversiteye girişte kullanılan Yabancı Dil Sınavı (YDS) İngilizce sorularının, gerekse de ilköğretimden ortaöğretime geçişte kullanılan Seviye Belirleme Sınavı (SBS) İngilizce sorularının bilişsel alan taksonomisine göre herhangi bir sınıflamasının yapılmadığı görülmektedir. O bakımdan, bu araştırmanın amacını Seviye Belirleme Sınavı'nda (SBS) 2008–2011 yılları arasında sorulan İngilizce sorularının bilişsel alan taksonomisine göre analizini yaparak, soruların düzeylerinin belirlenmesi oluşturmaktadır.

Bir diğer taraftan, 2008 yılına kadar ilköğretimden ortaöğretime geçişte kullanılan Seviye Belirleme Sınavı'na yönelik olarak yapılan araştırmaların sayısının oldukça az (Doğan ve Sevindik, 2011; Özcan ve Açık, 2011) olduğu görülmektedir. Doğan ve Sevindik (2011) tarafından yapılan çalışmada sınava giren 6. sınıf öğrencilerinin Türkçe, matematik, fen bilimleri, sosyal bilgiler ve İngilizce derslerinden aldıkları yılsonu akademik başarı puanları ile belirlenen beş dersle ilgili Seviye Belirleme Sınavı'ndan aldıkları alt test ham puanları arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Bir diğer taraftan, Özcan ve Açık (2011) tarafından yapılan araştırmada ise, SBS sorularıyla ilköğretim ikinci kademedeki Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin ve soruların bilişsel taksonomisine göre incelemesi yapılmıştır. Her ne kadar Seviye Belirleme Sınavı (SBS) 2012 yılından itibaren kaldırılarak yerine tek oturumluk bir sınav konulacak olsa da, SBS'de sorulan İngilizce sorularının bilişsel alan taksonomisine göre alansal niteliklerin belirlenmesi ortaöğretime geçiş için geliştirilecek olan yeni sınav sorularının nasıl olması gerektiğine ilişkin bilgi verecektir. O bakımdan, çalışmanın bu anlamda belirli bir değere sahip olduğu söylenebilir. Bu açıdan, ifade edilen bu önem ve amaçlar dikkate alınarak, “Seviye Belirleme Sınavı (SBS) İngilizce sorularının bilişsel alan taksonomisine göre analizi nasıl bir dağılım göstermektedir?” sorusuna yanıt aranacaktır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, “tarama modeli”nin kullanıldığı nitel bir araştırmadır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Tarama modelleri, geçmişte veya günümüzde var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2005). Araştırmada, nitel araştırma yöntemi çerçevesinde “doküman inceleme tekniği” kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2005).

Araştırmanın Kapsamı

Araştırma kapsamını, 2008–2011 yılları arasında yapılan Seviye Belirleme Sınavlarında (SBS) 6., 7. ve 8. sınıf düzeylerinde sorulan tüm İngilizce soruları teşkil etmektedir. 2008–2011 yılları arasında Seviye Belirleme Sınavlarında toplam 150 İngilizce sorusu sorulmuştur. Bu sınavlarda sorulan İngilizce soruları Bloom'un bilişsel alan taksonomisi dikkate alınarak analiz edilmiştir.

Verilerin Analizi

Çalışmada Seviye Belirleme Sınavlarında sorulan İngilizce soruları Bloom'un bilişsel alan taksonomisine göre betimsel istatistikle (frekans ve yüzde) analiz edilmiştir. Seviye Belirleme Sınavlarında sorulan İngilizce soruları bilişsel alan taksonomisi kapsamında olan



“bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme” ölçütlerine göre sınıf düzeyinde değerlendirilip karşılaştırmalar yapılmıştır.

Bulgular

6. Sınıf Seviye Belirleme Sınavı Sorularının Değerlendirilmesi

6. sınıf Seviye Belirleme Sınavı (SBS) İngilizce sorularının bilişsel alan taksonomisine göre analizi yapılmadan önce soruların “İlköğretim İngilizce Öğretim Programı”ndaki ünitelere göre sınıf bazında kapsam geçerliğini tespit etmek amacıyla belirtke tablosu hazırlanmıştır. Tablo 2’de ilköğretim 6. sınıf İngilizce dersine ait soruların ünite bazında kapsam geçerliğine ilişkin bilgi sunulmaktadır.

Tablo 2. Seviye Belirleme Sınavı (SBS) 6. Sınıf İngilizce Sorularının Bilişsel Alanda Ünite Bazında Belirtke Tablosu (2008-2010)

Üniteler	Bilişsel Alan						
	Bilgi	Kavrama	Uygulama	Analiz	Sentez	Değerlendirme	
Family	3	2	-	-	-	-	
Hobbies and Interests	1	2	-	-	-	-	
Food and Drinks	1	2	3	-	-	-	
Daily Life and Routines	1	2	1	-	-	-	
School	1	3	-	-	-	-	
Weather Forecasts and Seasons	1	1	1	-	-	-	
Hygiene	-	1	2	-	-	-	
Parties	2	1	-	-	-	-	
Living Beings	1	1	-	-	-	-	
Games and Sports	-	2	-	-	-	-	
Safety	1	1	1	-	-	-	
Different Places	-	1	-	-	-	-	
Holidays	-	-	-	-	-	-	
Mathematical Problems	-	-	-	-	-	-	
Laboratory Work	-	-	-	-	-	-	
Different Life Styles	-	-	-	-	-	-	

Verilen Tablo 2 incelendiğinde, 2008–2010 yılları arasında sorulan İngilizce sorularında kapsam geçerliğinin sağlanmadığı görülmekle birlikte, özellikle ilk ünitelerden soruların sorulduğu ve son ünitelerden ise neredeyse hiç soru sorulmadığı anlaşılmaktadır. Tablo 3’de ise 6. sınıf Seviye Belirleme Sınavı (SBS) İngilizce sorularının bilişsel alan taksonomisine göre yıl bazında analizi yapılmaktadır.

Tablo 3. 6. Sınıf Seviye Belirleme Sınavı (SBS) İngilizce Sorularının Bilişsel Alan Taksonomisine Göre Yıllar Bazında Analizi

Yıllar	Bilgi		Kavrama		Uygulama		Analiz		Sentez		Değerlendirme	
	η	%	η	%	η	%	η	%	η	%	η	%
2008	7	53.84	6	46.15	-	-	-	-	-	-	-	-
2009	2	15.38	7	53.84	4	30.76	-	-	-	-	-	-
2010	3	23.07	5	38.46	5	38.46	-	-	-	-	-	-
Toplam	12	30.76	18	46.15	9	23.07	-	-	-	-	-	-

Tablo 3 incelendiğinde, 2008 yılı Sınıf Seviye Belirleme Sınavı 6. sınıf İngilizce sorularının yarıdan fazlasının (%53.84) bilgi basamağında yer aldığı, yarıya yakın bir oranının ise (%46.15) kavrama basamağında olduğu görülmektedir. Burada, 2008 yılında sorulan



İngilizce sorularının kavrama basamağının ötesine geçemediği de anlaşılmaktadır. 2009 ve 2010 yıllarında sorulan sorularda bilgi basamağının ağırlığının az olduğu, sorularda daha ziyade kavrama ve uygulama basamaklarına ağırlık verildiği görülmektedir. 2009 yılında bilgi basamağındaki soruların ağırlığı bilgi basamağında %15.38 iken, kavrama basamağında %53.84 ve uygulama basamağında ise %30.76 olduğu anlaşılmıştır. 2010 yılında ise bilgi basamağındaki soruların ağırlığı bilgi basamağında %23.07 iken, kavrama basamağında %38.46 ve uygulama basamağında ise %38.46 olduğu görülmüştür. 2008 yılında kavrama basamağının ötesinde soruların sorulmadığı görülürken, 2009 ve 2010 yıllarında yapılan sınavlarda uygulama basamağında yer alan sorulara da ağırlıklı olarak yer verildiği anlaşılmıştır. 2008–2010 yılları arasında yapılan hiçbir sınavda üst düzey bilişsel beceri gerektiren basamaklara (analiz, sentez, değerlendirme) çıkılacağı görülmüştür. Toplamda ise Sınıf Seviye Belirleme Sınavı 6. sınıf İngilizce sorularının ağırlıklı olarak kavrama basamağında (%46.15) olduğu anlaşılmıştır.

7. Sınıf Seviye Belirleme Sınavı Sorularının Değerlendirilmesi

7. sınıf Seviye Belirleme Sınavı (SBS) İngilizce sorularının bilişsel alan taksonomisine göre analizi yapılmadan önce soruların kapsam geçerliğini tespit etmek amacıyla belirtke tablosu hazırlanmıştır. Tablo 4’de ilköğretim 7. sınıf İngilizce dersine ait soruların ünite bazında kapsam geçerliğine ilişkin bilgi sunulmaktadır.

Tablo 4. Seviye Belirleme Sınavı (SBS) 7. Sınıf İngilizce Sorularının Bilişsel Alanda Ünite Bazında Belirtke Tablosu (2008-2011)

Üniteler	Bilişsel Alan					
	Bilgi	Kavrama	Uygulama	Analiz	Sentez	Değerlendirme
Interesting Beliefs	-	4	2	-	-	-
Tourist Attractions	-	1	7	-	-	-
Our Natural Heritage	1	3	1	-	-	-
Computers	-	2	3	-	-	-
Fashion	-	3	-	-	-	-
Television Programs	-	4	1	-	-	-
Old Days	-	4	2	-	-	-
Inventors and Explorers	1	-	-	-	-	-
Tales and Legends	-	-	-	-	-	-
Amazing History	-	-	-	-	-	-
Skills	-	-	-	-	-	-
Changing Lifestyles	-	2	1	-	-	-
Technology: Friend or Foe?	1	5	2	-	-	-
Ecology	-	6	1	-	-	-
Modern Medicine	1	-	-	-	-	-
Inner World	1	1	-	-	-	-

Tablo 4 değerlendirildiğinde, özellikle ilk ünitelerden daha ağırlıklı olarak soruların sorulduğu görülmekle birlikte, son ünitelerden de soruların sorulduğu anlaşılmaktadır. Sınavlarda hiçbir sorunun sorulmadığı üniteler de bulunmaktadır. Aşağıda Tablo 5’de ise 7. sınıf Seviye Belirleme Sınavı (SBS) İngilizce sorularının bilişsel alan taksonomisine göre yıl bazında analizi yapılmaktadır.



Tablo 5. 7. Sınıf Seviye Belirleme Sınavı (SBS) İngilizce Sorularının Bilişsel Alan Taksonomisine Göre Yıllar Bazında Analizi

Yıllar	Bilişsel Alan		Bilgi		Kavrama		Uygulama		Analiz		Sentez		Değerlendirme	
	η	%	η	%	η	%	η	%	η	%	η	%	η	%
2008	2	13.3	10	66.7	3	20	-	-	-	-	-	-	-	-
2009	1	6.7	12	80	2	13.3	-	-	-	-	-	-	-	-
2010	2	13.3	8	53.4	5	33.3	-	-	-	-	-	-	-	-
2011	-	-	6	40	9	60	-	-	-	-	-	-	-	-
Toplam	5	8.3	35	58.3	19	31.6	-	-	-	-	-	-	-	-

Tablo 5 incelendiğinde, 2008-2011 yılları arasında Seviye Belirleme Sınavlarında sorulan 7. sınıf İngilizce sorularının genel olarak kavrama basamağında (%58.3) yer aldığı görülmektedir. 7. sınıf öğrencilerine sorulan sorularda bilgi basamağının (%8.3.) yoğunluğunun çok az yer aldığı görülürken, sorularda uygulama basamağında, 2009 yılı hariç olmak üzere, yıllar geçtikçe artışlar gözlenmiştir. 2008–2011 yılları arasında yapılan hiçbir sınavda üst düzey bilişsel beceri gerektiren basamaklara (analiz, sentez, değerlendirme) çıkılamadığı görülmüştür. Toplamda ise Sınıf Seviye Belirleme Sınavı 7. sınıf İngilizce sorularının ağırlıklı olarak kavrama basamağında (%58.3) olduğu anlaşılmıştır.

8. Sınıf Seviye Belirleme Sınavı Sorularının Değerlendirilmesi

8. sınıf Seviye Belirleme Sınavı (SBS) İngilizce sorularının bilişsel alan taksonomisine göre analizi yapılmadan önce soruların kapsam geçerliğini tespit etmek amacıyla belirtke tablosu hazırlanmıştır. Tablo 6'da ilköğretim 8. sınıf İngilizce dersine ait soruların ünite bazında kapsam geçerliğine ilişkin bilgi sunulmaktadır.

Tablo 6. Seviye Belirleme Sınavı (SBS) 8. Sınıf İngilizce Sorularının Bilişsel Alanda Ünite Bazında Belirtke Tablosu (2009-2011)

Üniteler	Bilişsel Alan													
	Bilgi		Kavrama		Uygulama		Analiz		Sentez		Değerlendirme			
Friendship	-	3	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Road to Success	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Improving One's Looks	-	3	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Dreams	-	1	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Atatürk: The Founder of the Turkish Republic	-	2	4	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Detective Stories	-	1	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Personal Experiences	-	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Cooperation in the Family	-	2	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Success Stories	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Reading for Entertainment	-	2	3	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Personal Goals	-	3	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Personality Types	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Language Learning	-	1	3	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Precautionary Measures	-	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Preferences	-	1	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Empathy	-	-	5	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-



Tablo 6 değerlendirildiğinde, 2009-2011 yılları arasında tüm ünitelerden soruların sorulduğu ve öğrencilerin bu ünitelerdeki bilişsel yeterliklerinin ölçülmeye çalışıldığı görülmektedir. Aşağıda Tablo 7’de ise 8. sınıf Seviye Belirleme Sınavı (SBS) İngilizce sorularının bilişsel alan taksonomisine göre yıl bazında analizi yapılmaktadır.

Tablo 7. 8. Sınıf Seviye Belirleme Sınavı (SBS) İngilizce Sorularının Bilişsel Alan Taksonomisine Göre Yıllar Bazında Analizi

Yıllar	Bilişsel Alan		Bilgi		Kavrama		Uygulama		Analiz		Sentez		Değerlendirme	
	η	%	η	%	η	%	η	%	η	%	η	%	η	%
2009	-	-	14	82.4	3	17.6	-	-	-	-	-	-	-	-
2010	-	-	14	82.4	3	17.6	-	-	-	-	-	-	-	-
2011	-	-	8	47	9	53	-	-	-	-	-	-	-	-
Toplam	-	-	36	70.5	15	29.5	-	-	-	-	-	-	-	-

Tablo 7 incelendiğinde, 2009-2011 yılları arasında Seviye Belirleme Sınavlarında sorulan 8. sınıf İngilizce sorularının büyük çoğunlukla kavrama basamağında (%70.5) yer aldığı görülmekle birlikte, bilgi basamağından hiç soru sorulmadığı anlaşılmıştır. Bunun yanında, geçen yıllarla birlikte uygulama basamağından da yoğun olarak soruların sorulmaya başlandığı görülmektedir. Hatta, 2011 yılında yapılan Seviye Belirleme Sınavında sorulan soruların yarıdan fazlasının uygulama basamağında (%53), yarıya yakın bir oranın ise kavrama basamağında (%47) olduğu anlaşılmaktadır. Geçen yıllarla birlikte yapılan sınavlarda her ne kadar uygulama basamağında sorulara yer verilmeye çalışılsa da, 2009–2011 yılları arasında yapılan hiçbir sınavda üst düzey bilişsel beceri gerektiren basamaklara (analiz, sentez ve değerlendirme) çıkılmadığı görülmüştür.

Sonuçlar ve Tartışma

Türkiye’de ilköğretim okullarından mezun olan öğrenciler sınavla öğrenci kabul eden ortaöğretim kurumlarına gidebilmek amacıyla her yıl yapılan Seviye Belirleme Sınavı’na (SBS) girmek zorundadırlar. Bu sınav, ilk olarak 2008 yılında 6. ve 7. sınıf öğrencilerine yönelik olarak yapılmış olup, bu sınava 8. sınıf öğrencileri tabi tutulmayarak o yıl son kez icra edilen Ortaöğretim Kurumları Yerleştirme Sınavı’na (OKS) tabi tutulmuşlardır. 2009 yılından itibaren ise Seviye Belirleme Sınavı’na 6., 7. ve 8. sınıf öğrencileri girmişlerdir. Sınav 2010 yılında da aynı şekilde tekrarlanmış, ancak 2011 yılında bu sınav kademeli olarak kaldırılarak 6. sınıf öğrencileri muaf tutulmak üzere 7. ve 8. sınıf öğrencileri sınava tabi tutulmuşlardır. Bu sınav önümüzdeki yıldan itibaren kaldırılarak, sınav, eskiden olduğu gibi, tek basamaklı bir yapıya kavuşturulacaktır. Sınavın sayısı azaltılmasına rağmen, bu sınavda sorulan soruların yine aynı derslerden yalnızca 8. sınıf konularını kapsayacak biçimde sorulacağı belirtilmiştir. Bu sınavda Türkçe, Matematik, Fen Bilgisi ve Sosyal Bilimler derslerinden sorular sorulmakla birlikte, sınavda soru gelen derslerden birini ise İngilizce dersi teşkil etmektedir. Bu amaçla, ülkemizde her yıl ilköğretim II. kademe öğrencilerinin sınavla öğrenci kabul eden ortaöğretim kurumlarına (Fen, Anadolu, Anadolu Öğretmen, Sosyal Bilimler Liseleri) girebilmeleri için öğrencilerin İngilizce alanındaki başarıları da ölçülmekte ve buradan elde edilen sonuçlar doğrultusunda yerleştirmeler yapılmaktadır. Bu yüzden, Seviye Belirleme Sınavı’nda sorulan soruların niteliği büyük önem taşımaktadır. Zira, bir ölçme aracının öncelikle geçerli, güvenilir ve kullanışlı olması gerektiği gibi, bu ölçme aracındaki soruların da farklı bilişsel becerileri ölçecek niteliklere sahip olması gerekmektedir. Bir ölçme aracı ne kadar farklı bilişsel becerileri ölçüyorsa, o kadar kalitelidir denilebilir (Tekin, 1994).



Geçmişte ve günümüzde, testlerde bilgi ve kavrama düzeyindeki sorulara sıklıkla yer verildiği görülmekle birlikte, bunun sebebinin hatırlama ve ezberleme sorularının nispeten kolay ölçülebilir olması nedeniyle üst düzey düşünme becerilerine yönelik soruların genellikle sorulmadığı gözlenmektedir (Gündoğdu, 2008). Bu anlamda, Üst düzey öğrenmeleri ölçen soruların sınavlarda az sorulması, öğrencilerin bu yönlerinin geliştirilmesinde engelleyici rol oynayabilir. Engelin giderilmesi için bilişsel alanın en alt basamağını oluşturan ve sadece ezberi gerektiren bilgi basamağından kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme basamaklarına doğru giden bir yol izlenmelidir (Semerci, 2008). Seviye Belirleme Sınavı (SBS) İngilizce sorularının bilişsel alan taksonomisine göre değerlendirilmesinin amaçlandığı bu araştırmada, sorulan İngilizce soruları sınıf bazında değerlendirilerek soruların bilişsel alana göre sınıflaması yapılmıştır.

Yapılan bu araştırmada, yıllar içinde özellikle 6. ve 7. sınıf İngilizce sorularının dağılımında kapsam geçerliğinin yakalanamadığı görülmüştür. Yapılan Seviye Belirleme Sınavlarında 6. ve 7. sınıf İngilizce dersi konularından bazılarında ağırlık verilirken, bazı konulardan ise sınavlarda hiç sorulmadığı anlaşılmıştır. Elbette bu durum, sınavın kapsam geçerliğini düşürmekle birlikte, bazı kazanımların da göz ardı edildiğini ortaya koymaktadır. Bunun aksine, 8. sınıf İngilizce soruları dikkate alındığında, 2009-2011 yılları arasında yapılan sınavlarda tüm konulardan yıllar içerisinde soruların sorulduğu anlaşılmıştır. Nitekim, Demircioğlu'na (2008) göre kapsam geçerliği için ders kapsamında yer alan tüm konuların ve her konu ile ilgili kritik davranışların o testle yoklanması gerekmektedir. Sadece birkaç konunun kritik davranışlarını yoklayan bir test, kapsam geçerliğine sahip olamaz.

Yapılan bu araştırmada, gerek 6., gerek 7., gerekse de 8. sınıflara yönelik olarak yapılan Seviye Belirleme Sınavlarında sorulan İngilizce sorularının ağırlıklı olarak “kavrama” basamağında olduğu tespit edilmekle birlikte, özellikle 6. sınıflara yönelik olarak sorulan İngilizce sorularının ise daha çok “bilgi” basamağındaki kazanımları yoklayan sorular olduğu anlaşılmıştır. 2008 yılı Sınıf Seviye Belirleme Sınavı 6. sınıf İngilizce sorularının yarısından fazlasının (%53.84) bilgi basamağında yer aldığı, yarıya yakın bir oranının ise (%46.15) kavrama basamağında olduğu görülmektedir. 2009 yılında bilgi basamağındaki soruların ağırlığı bilgi basamağında %15.38 iken, kavrama basamağında %53.84 ve uygulama basamağında ise %30.76 olduğu anlaşılmıştır. 2010 yılında ise bilgi basamağındaki soruların ağırlığı bilgi basamağında %23.07 iken, kavrama basamağında %38.46 ve uygulama basamağında ise %38.46 olduğu görülmüştür. 2008 yılında kavrama basamağının ötesinde soruların sorulmadığı görülürken, 2009 ve 2010 yıllarında yapılan sınavlarda uygulama basamağında yer alan sorulara da ağırlıklı olarak yer verildiği anlaşılmıştır. Toplamda ise Sınıf Seviye Belirleme Sınavı 6. sınıf İngilizce sorularının ağırlıklı olarak kavrama basamağında (%46.15) olduğu anlaşılmıştır. 6. sınıflara yönelik olarak 2008–2010 yılları arasında yapılan hiçbir sınavda üst düzey bilişsel beceri gerektiren basamaklara (analiz, sentez, değerlendirme) çıkılmadığı görülmüştür. Özcan ve Açık (2011), yaptıkları araştırmalarında SBS’de sorulan Türkçe sorularının en fazla bilgi ve kavrama basamağında olduğunu bulmuşlardır. Tokcan (2005) yapmış olduğu araştırmasında, ilköğretim 6. sınıf ders kitaplarından 3 tanesini Bloom Bilişsel Alan Taksonomisi’ni kullanarak analiz etmiştir. Analiz sonucunda; ders kitaplarındaki değerlendirme sorularının %97’sinin taksonominin ilk basamakları olan bilgi ve kavrama düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Benzer bir biçimde, Gündüz (2009) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, Bloom’un bilişsel alan taksonomisine göre, soruların %92.19’u alt düzey düşünme becerilerini; %7.79’u üst düzey düşünme becerilerini ölçmeye yönelik hazırlandığı görülmektedir. Cangüğü ve Yaman (2002) ise, fen bilgisi öğretmenlerinin soru sorma becerilerini, Bloom taksonomisi’nin bilişsel alan



basamaklarına göre ne şekilde kullandıklarını tespit etmeye çalışmışlardır. Çalışmalarının sonuçlarında; fen bilgisi öğretmenlerinin sorularını taksonominin en alt basamakları olan bilgi, kavrama ve uygulama düzeyinde hazırladıklarını analiz, sentez düzeyindeki sorulara yeteri kadar yer vermezken, değerlendirme basamağındaki soru tipine ise hiç rastlanmadığını belirtmişlerdir. Elde edilen sonuçlar, bu araştırmanın bulguları ile paralellik göstermektedir.

2008-2011 yılları arasında Seviye Belirleme Sınavlarında sorulan 7. sınıf İngilizce sorularının genel olarak kavrama basamağında (%58.3) yer aldığı görülmektedir. 7. sınıf öğrencilerine sorulan sorularda bilgi basamağına (%8.3.) yoğunluğunun çok az yer aldığı görülürken, sorularda uygulama basamağına, 2009 yılı hariç olmak üzere, yıllar geçtikçe artışlar gözlenmiştir. 7. sınıflarda sorulan İngilizce sorularında uygulama basamağına ağırlığı toplamda %31.6 olarak gerçekleşmiştir. 2008–2011 yılları arasında yapılan hiçbir sınavda üst düzey bilişsel beceri gerektiren basamaklara (analiz, sentez, değerlendirme) çıkılmadığı görülmüştür. Toplamda ise Sınıf Seviye Belirleme Sınavı 7. sınıf İngilizce sorularının ağırlıklı olarak kavrama basamağına (%58.3) olduğu anlaşılmıştır. Baykul (1989), Cangüğü ve Yaman (2002), Tokcan (2005), Gündüz (2009), Demir ve Dindar (2006), Baysen (2006), Koray, Altunçekiç ve Yaman (2002), Ayvacı ve Türkdoğan (2010), Geçit ve Yarar (2010) ve Özcan ve Açık (2011), yapmış oldukları araştırmalarda bu araştırmanın bulgusuna benzer sonuçlar elde etmişlerdir.

2009-2011 yılları arasında Seviye Belirleme Sınavlarında sorulan 8. sınıf İngilizce sorularının büyük çoğunlukla kavrama basamağına (%70.5) yer aldığı görülmekle birlikte, bilgi basamağından hiç soru sorulmadığı anlaşılmıştır. Bunun yanında, geçen yıllarla birlikte uygulama basamağından da yoğun olarak soruların sorulmaya başlandığı görülmektedir. Hatta, 2011 yılında yapılan Seviye Belirleme Sınavında sorulan soruların yarıdan fazlasının uygulama basamağına (%53), yarıya yakın bir oranın ise kavrama basamağına (%47) olduğu anlaşılmaktadır. Geçen yıllarla birlikte yapılan sınavlarda her ne kadar uygulama basamağına sorulara yer verilmeye çalışılsa da, 2009–2011 yılları arasında yapılan hiçbir sınavda üst düzey bilişsel beceri gerektiren basamaklara (analiz, sentez, değerlendirme) çıkılmadığı görülmüştür. Çepni, Gökdere ve Özsevgeç (2004) yaptıkları çalışmada, ÖSS ve lise fizik sorularını bilişsel basamağa, yani Bloom taksonomisine ve formal operasyon dönem özelliklerine göre incelemişlerdir. Araştırma sonucunda diğer sonuçlarla birlikte 1999–2001 yıllarına ait Öğrenci Seçme Sınavı (ÖSS) fizik sorularının analizinde, bu soruların %62'sinin Bloom taksonomisinin “uygulama” basamağına yer aldığını tespit etmişlerdir. Cangüğü ve Yaman (2002) ise, çalışmalarının sonuçlarında fen bilgisi öğretmenlerinin sorularını taksonominin en alt basamakları olan bilgi, kavrama ve uygulama düzeyinde hazırladıklarını analiz, sentez düzeyindeki sorulara yeteri kadar yer vermezken, değerlendirme basamağındaki soru tipine ise hiç rastlanmadığını belirtmişlerdir. Çepni, Ayvacı ve Keleş (2001), Geçit ve Yarar (2010) ve Özcan ve Açık da (2011), benzer bulgulara rastlamışlardır. Elde edilen bu sonuçlar, bu araştırmanın bulguları ile benzerlik göstermektedir.

Sonuç olarak, Seviye Belirleme Sınavında sorulan İngilizce sorularının Bilişsel Alan Taksonomisine göre değerlendirmesinin yapıldığı bu çalışmada, sorulan soruların 6. ve 7. sınıflarda genel olarak “kavrama” basamağına, 8. sınıfta ise “uygulama” basamağına olduğu anlaşılmıştır. Yenilenen ilköğretim programlarında yapılandırmacı yaklaşımın esas alındığı (Turan, 2006) belirtilmesine rağmen, ölçme ve değerlendirme düzeyinde yapılandırmacı yaklaşımın yansımaları çok az görülmektedir (Bal ve Doğanay, 2010). Zira, Ayvacı ve Türkdoğan (2010) tarafından yapılan bir çalışmada, öğretmenler yapılandırmacı yaklaşımı uyguluyor olduklarını belirtmelerine rağmen, sordukları sorularda bilgi ve kavrama düzeyinin ötesine geçememektedirler. Bilgi ve kavrama düzeyindeki soruların



hazırlanmasının basit ve zahmetsiz olması, değerlendirmenin verdiği kolaylık, bu yöndeki soruların sayılarının artmasında belirleyici olmuştur denebilir.

Sorulan sorular öğrencilerin üst düzey düşünceleri için önemli bir araç niteliği taşımaktadır (Miller, 2004). Zira, bilgi düzeyinde öğrenilenlerin %90'ının unutulduğu, buna rağmen, üst düzey düşünmeyi gerektiren öğrenmelerin %80-85'inin hatırlanarak tutulduğu bilinmektedir (Senemoğlu, 2004). Buna rağmen, gerek yapılan merkezi sınavlarda sorulan sorular (Tokcan, 2005; Afacan ve Nuhoğlu, 2008; Aydoğan, 2008; Erman, 2008; Çetinkaya, 2009; Özcan ve Açık, 2011), gerekse de okullarda öğretmenler tarafından yazılı yoklamaya yönelik sorulan sorular (Yurtdağülen-Balta, 2006; Çolak, 2008; Gündüz, 2009; Ayvacı ve Türkdoğan, 2010; Geçit ve Yazar, 2010) bilişsel alanın bilgi ve kavrama basamaklarının ötesine geçememektedir. Bu anlamda, öğretmenlerin de genellikle düşük seviyeli ve öğrencileri ezberle yönlendiren soruları tercih ettikleri ifade edilebilir. Zira, Baykul (1989) tarafından yapılan bir çalışmada MEB'e bağlı okullarda sorulan fen ve matematik sorularının bilişsel alan taksonomisinin alt seviyelerinde olduğu belirlenmiştir. Çepni, Ayvacı ve Keleş (2001) tarafından yapılan bir çalışmada 1998–2000 yılları arasında Devlet Parasız Yatılı (DPY), Özel Okul, Meslek Lisesi ve LGS'de (Liselere Giriş Sınavı) sorulan fen bilgisi soruları ile öğretmenlerin okullarda fen bilgisi dersinde sordukları soruların bilişsel düzeyde karşılaştırmasını yapmıştır. Bu karşılaştırma sonucu, DPY ve Meslek Lisesi (ML) sınavlarında daha çok bilgi kavrama ve uygulama seviyelerinde yığılma olduğu görülmüştür. Mutlu, Uşak, Aydoğdu'nun (2003) yaptığı bir diğer çalışmada, 2000–2001 yılı LGS fen bilgisi soruları ile ilköğretim okullarındaki yazılı fen bilgisi sorularını Bloom taksonomisine göre değerlendirmesini yapmıştır. Okullardaki sorularının seviyeleri ile Liselere Giriş Sınavındaki soruların seviyeleri karşılaştırılmıştır. Okullardaki sınav soruları, Bloom taksonomisine göre değerlendirildiğinde bilgi basamağında %35, kavrama basamağında %39, uygulama basamağında %26, analiz basamağında %1 oranında soru bulunduğu, sentez ve değerlendirme basamağında soru bulunmadığı saptanmıştır. Bunların yanında Akpınar (2003), alt düzey soruların oranının %90'nın üzerinde olduğu ve genel olarak bakıldığında soruların bilişsel seviyelere eşit olarak dağılım göstermediği, Özcan ve Oluk (2007) da inceledikleri soruların %96'sının alt düzeyde olduğu sonucuna varmıştır. Arıcı (1987) da bu sonuçlarla aynı doğrultuda, sosyal bilimlerde yapılan ölçme-değerlendirme faaliyetlerinin özellikle bilişsel alan yönünde ve ağırlıklı olarak bilgi, kavrama ve uygulama düzeyinde yani alt düzey basamaklarda yapıldığına dikkat çekmiştir. Tüm bu sonuçlardan ilköğretimde ve ortaöğretimde yapılan ölçme-değerlendirme faaliyetlerinin yeniden gözden geçirilmesi gerektiği ortaya çıkmaktadır. Zira, her iki kademedede de öğrenciler alt düzey sorularla değerlendirilmekte; üreticiliklerini, yaratıcı ve eleştirel düşüncelerini sağlayacak olan üst düzey sorular, değerlendirme dışında tutulmaktadır. Hâlbuki öğrencilerin zihinsel gelişiminin ve etkili öğrenmeyi gerçekleştirebilmelerinin, tercih edilen soru düzeyinden önemli ölçüde etkilendiği bilinmektedir (Wragg, 1998). Düşük bilişsel düzeydeki sorularla değerlendirilen öğrenciler, ezberle ve yorum yapmadan düşünmeye eğilimli olurken, yüksek bilişsel düzeydeki sorularla karşılaşan öğrenciler ise yorum yapmaya, çözüm üretmeye ve çok yönlü düşünmeye eğilimli olurlar. Buna paralel olarak, yurtiçi ve yurtdışında bu konu üzerine yoğunlaşan birçok çalışmada öğretmenlerin çoğunluğunun soru sorma konusunda sınırlı bilgiye sahip olduğu ve bilişsel seviyesi düşük olan soruları kullandıkları ortaya konulmuştur (Selçuk, Kayılı ve Okut, 2004). Üst düzey zihinsel sorular, öğrencilerin eleştirel, daha yaratıcı ve çok boyutlu düşüncelerine yardım eder (Senemoğlu, 2004). Alt düzey zihinsel sorular, yalnızca bilgileri hatırlamasına yardımcı olur ve bu onların zihinsel gelişimlerini engellemektedir. Sürekli olarak alt düzey zihinsel sorularla karşılaşan öğrenciler düşünmenin



temel düzeyine yöneltilirler (Çepni ve Azar, 1998). Üst düzey öğrenmeleri ölçen soruların sınavlarda az sorulması, öğrencilerin bu yönlerinin geliştirilmesinde engelleyici rol oynayabilir. Engelin giderilmesi için bilişsel alanın en alt basamağını oluşturan ve sadece ezberi gerektiren bilgi basamağından kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme basamaklarına doğru giden bir yol izlenmelidir (Semerci, 2004). Bu sebeple, sınavlarda öğrencilere sorulan soruların her basamaktaki soru türlerine hitap eden cinsten hazırlanmasına önem verilmelidir. Özellikle, daha üst sınıflarda üst düzeyli düşünme becerilerini kullanmalarına olanak veren soruların tercih edilmesi önemli görülmektedir. Sınavlarda ideal olan, soruların farklı bilişsel becerileri ölçen türden olmasıdır. Ancak, gerek yapılan bu araştırmada, gerekse de literatürde ilgili konu ile ilgili olarak yapılan araştırmalarda sınavlardaki ve okuldaki sınavlarda sorulan soruların alt düzey zihinsel becerileri (bilgi, kavrama ve uygulama) yokladığı görülmüştür. Sınavlarda alt düzeyli zihinsel beceriler öğrencilerin yalnızca bilgiyi ezberlemelerine sebep olmaktadır. SBS’de İngilizce dersi sınavlarında sorulan soruların büyük oranda bilgi ve kavrama basamağına ait olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin sınavlarda bilgi ve kavrama basamağındaki sorulara cevap vermesi, onların bu yabancı dili etkili bir şekilde kullandıkları anlamına kesinlikle gelmemektedir. Özellikle, sorulan soruların bilişsel alanın alt basamaklarına ait olması, öğrencilerin bilgi birimini ve kelimeleri ezberleyerek sorulan sorulara cevap vermesini olanaklı hale getirmektedir. Öğrencilerin İngilizceyi ne kadar öğrendiğini gösterebilecek türden alanlar olan analiz, sentez ve değerlendirme basamaklarına sınavlarda hiç yer verilmemiş olması çok büyük bir eksiklik olarak değerlendirilmektedir. Halbuki, sınavlarda öğrencilerin verilen bilgi birimini analiz etmesine, yeni bir bütün/ürün oluşturmaya ve verilen bilgi birimini eleştirel gözle değerlendirmesine yönelik olan soruların sorulması beklenmektedir. Bu açıdan, İngilizce sınavlarında özellikle okuma parçalarına yer vermek suretiyle öğrencilerin bu parçaları analiz ederek, eleştirel bir gözle değerlendirmelerine yönelik ve yeni bir bütün oluşturmalarına olanak sağlayıcı açık uçlu soruların sorulması önemli görülmektedir. Zira, bireyin bir dili ne kadar öğrendiği, o dili ne kadar etkili bir biçimde (sözlü, yazılı, vb.) kullandığı ile paralellik göstermektedir. Diğer taraftan, sınavlarda İngilizce dersine yönelik sorulan soruların sayısının oldukça az olduğu ve sınavlarda kapsam geçerliğinin de tam olarak sağlamadığı anlaşılmakla birlikte, yapılan sınavlarda kapsam geçerliğinin düşük düzeyde olduğu görülmüştür. Bu sebeple, sınavlardaki İngilizce dersi soru sayılarının artırılarak, sınıf düzeyindeki her üniteden en az bir sorunun sorulması gerekmektedir. Zira, sınavlarda bazı ünitelerin çok fazla dikkate alınarak bu ünitelerden fazla sayıda sorunun sorulduğu, ancak bazı ünitelerin ise tamamen göz ardı edilerek, bu ünitelerden hiçbir sorunun sorulmadığı görülmüştür. Bir diğer ifadeyle, İngilizce öğretim programında sınıf düzeyinde belirtilen kazanımların SBS’ye tam olarak yansıtılmadığı ve bu sınavlarda pek çok kazanımın göz ardı edildiği anlaşılmaktadır.

Seviye Belirleme Sınavlarında (SBS) sorulan soruların bilişsel alan taksonomisine göre sınıflamasının yapıldığı bu araştırmada yalnızca İngilizce dersi soruları değerlendirmeye alınmıştır. Bu araştırmaya benzer bir biçimde SBS’de diğer derslerden (Türkçe, matematik, fen ve teknoloji, sosyal bilgiler) çıkan soruların da bilişsel alan taksonomisine göre değerlendirilmesi yapılabilir. Bunun yanında, SBS’de sorulan soruların uzman görüşlerine göre değerlendirildiği bir çalışmanın da gerçekleştirilmesi yararlı görülmektedir. Ayrıca, okullarda öğretmenlerin İngilizce dersi sınavlarda sorduğu soruların ve İngilizce ders kitaplarındaki etkinliklerin bilişsel alan taksonomisine göre değerlendirmesi yapılabileceği gibi, SBS’de çıkan sorularla karşılaştırmalı analizine dönük bir çalışma da gerçekleştirilebilir.



Kaynaklar

Afacan, Ö. ve Nuhoglu, H. (2008). Canlılar bilimi konusunda TIMSS-R (1999) soruları ile LGS (1999) sorularının karşılaştırmalı analizi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 31-43.

Akbulut, T. (1999). *İlköğretim okullarında görevli öğretmenlerin soru sorma becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Akpınar, E. (2003). Ortaöğretim coğrafya dersleri yazılı sınav sorularının bilişsel düzeyleri. *Atatürk Üniversitesi Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 13-21.

Arıcı, H. (1987). Ortaöğretim kurumlarında sosyal bilimler öğretimi ve sorunları. *Türk eğitim derneği V. öğretim toplantısı*. Ankara: TED Yayınları.

Aydoğan, A. (2008). *Lise giriş sınavları (LGS-OKS) coğrafya sorularının bilişsel alan basamaklarına göre değerlendirilmesi (2003-2007)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Ayvacı, H. Ş. ve Türkdoğan, A. (2010). Yeniden yapılandırılan Bloom taksonomisine göre fen ve teknoloji dersi yazılı sorularının incelenmesi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 7(1), 13-25.

Bal, P. ve Doğanay, A. (2010). İlköğretim beşinci sınıf matematik öğretiminde ölçme-değerlendirme sürecinde yaşanan sorunların analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(3), 373-398.

Baykul, Y. (1989). *ÖSS ile yoklanan bilgi ve beceriler farklı okul tür ve sınıflarında ne ölçüde kazanılmaktadır?* Ankara: ÖSYM Yayınları.

Baysen, E. (2006). Öğretmenlerin sınıfta sordukları sorular ile öğrencilerin bu sorulara verdikleri cevapların düzeyleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(1), 21-28.

Bloom, B., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H. and Krathwohl, D. R. (1956). *Taxonomy of educational objectives, the classification of educational goals: Cognitive domain*. New York: David McKay Company, Inc.

Borich, G. D. (2004). *Effective teaching methods*. New Jersey: Pearson Prentice-Hall.

Brooks, J. G. and Brooks, M. G. (1999). *In search of understanding: The case for constructivist classrooms*. (Revised ed.). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Büyükkaragöz, S. S. (1997). *Program geliştirme*. Konya: Kuzucular Ofset.

Cansüğü K. Ö. ve Yaman, S. (2002). Fen bilgisi öğretmenlerinin soru sorma becerilerinin Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 10(2), 317-324.

Çepni, S., Gökdere, M. ve Özsevgeç, T. (2004). Bilişsel gelişim ve formal operasyon dönem özelliklerine göre ÖSS fizik ve lise fizik sorularının incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 150.



Çepni, S., Ayvacı, H. Ş. ve Keleş, E. (2001). Okullarda ve lise giriş sınavlarında sorulan fen bilgisi sorularının Bloom taksonomisine göre karşılaştırılması. 07-08 Eylül. *Yeni binyılın başında Türkiye’de fen bilimleri eğitimi sempozyumu*. Maltepe Üniversitesi, İstanbul.

Çepni, S. ve Azar, A. (1998). Lise fizik sınavlarında sorulan soruların analizi. 23-25 Eylül. *III. ulusal fen bilimleri eğitimi sempozyumu*. Karadeniz Teknik Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi, Trabzon.

Çetinkaya, S. (2009). *ÖSS’de sorulan Türkçe sorularının taksonomik açıdan değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

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.

Demir, M. ve Dinar, H. (2006). Beşinci sınıf öğretmenlerinin fen bilgisi dersi sınav sorularının Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(3), 87-96.

Demircioğlu, G. (2008). Geçerlik ve güvenirlik. Karip, E. (Ed.). *Ölçme ve değerlendirme*. (2. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Demirel, Ö. (2005). *Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya*. (8. baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Demirel, Ö. ve Ün, K. (1987). *Eğitim terimleri sözlüğü*. Ankara: Şafak Matbaası.

Doğan, N. ve Sevindik, H. (2011). İlköğretim 6. sınıflar için uygulanan seviye belirleme sınavı’nın uygunluk geçerliği. *Eğitim ve Bilim*, 36(160), 309-319.

Erman, E. (2008). *2003-2006 Yılları arasında yapılan ortaöğretim kurumlarına öğrenci seçme sınavı’nda yer alan tarih bilimi sorularının Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Ertürk, S. (1972). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Yelkenetepe Yayınları.

Geçit, Y. ve Yarar, S. (2010). 9. sınıf coğrafya ders kitaplarındaki sorular ile çeşitli coğrafya sınav sorularının Bloom taksonomisine göre analizi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 22, 154-167.

Gronlund, N. E. (1991). *How to write and use instructional objectives*. New York: McMillan Publishing.

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.

Gündoğdu, K. (2008). Ölçülebilir öğrenme amaçlarının oluşturulması. Karip, E. (Ed.). *Ölçme ve değerlendirme*. (2. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Henson, K. T. (2006). *Curriculum planning*. Illinois: Waveland Press.

Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (15. baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.



Krathwohl, D. R. (2002). A revision of Bloom's taxonomy: An overview. *Theory Into Practice*, 41(4), 212-218.

Krathwohl, D. R., Bloom, B. S. and Masia, B. B. (1964). *Taxonomy of educational objectives, the classification of educational goals: Affective domain*. New York: David McKay Company, Inc.

Koray, Ö., Altunçekiç, A. ve Yaman, S. (2002). Fen bilgisi öğretmen adaylarının soru sorma becerilerinin Bloom taksonomisine göre değerlendirmesi. *Pamukkale Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 38-46.

Küçükahmet, L. (2009). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. (23. baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

MEB-OKS Kılavuzu. (2007). *Ortaöğretime geçiş sistemi rehber kitabı*. Ankara: Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü Yayınları.

MEB. (2007). *Ortaöğretim kurumları öğrenci seçme ve yerleştirme sınavı kılavuzu*. Ankara: Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü Yayınları.

Miller, A. D. (2004). *Cogito, ergo sum: Applying Bloom's revised taxonomy within the framework of teaching for understanding to enhance the frequency and quality of students' opportunities to develop and practice higher-level cognitive processes*. Yayınlanmamış doktora tezi. Kalamazoo College, Michigan.

Mutlu, M., Uşak, M. ve Aydoğdu, M. (2003). Fen bilgisi sınav sorularının Bloom Taksonomisine göre değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 87-95.

Sarı, T. (2007). Yabancı dil (İngilizce)'de başarı stratejileri: ÜDS ve Bloom taksonomisi ilişkisi. *Akademik Dizayn Dergisi*, 2, 38-42.

Selçuk, Z., Kayılı, H. ve Okut, L. (2004). *Çoklu zekâ uygulamaları*. (4. baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Semerci, Ç. (2008). Eğitimde ölçme ve değerlendirme. Karip, E. (Ed.). *Ölçme ve değerlendirme*. (2. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Semerci, Ç. (2004). Tıp fakültesi öğrencilerinin kopya çekmeye ilişkin tutum ve görüşleri. *Fırat Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 18(3), 139- 146.

Senemoğlu, N. (2004). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya*. (10. baskı). Ankara: Gazi Kitabevi.

Simpson, E. J. (1972). *The classification of educational objectives: Psychomotor domain*. Urbana, Illinois: University of Illinois Press.

Sünbül, A. M. (2010). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. (4. baskı). Konya: Eğitim Akademi Yayınları.

Özcan, S. ve Açık, F. (2011). SBS Türkçe sorularıyla Türkçe ders kitaplarındaki soruların örtüşme düzeyi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 16(4), 355-370.

Özcan, S. ve Oluk, S. (2007). İlköğretim fen bilgisi derslerinde kullanılan soruların Piaget ve Bloom taksonomisine göre analizi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8, 61-68.



- Özçelik, D. A. (1998). *Ölçme ve değerlendirme*. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Sönmez, V. (2007). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı*. (13. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tekin, H. (1994). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Yargı Kitap ve Yayınevi.
- Tokcan, H. (2003). Sosyal bilgiler ders kitapları ünite değerlendirme sorularının öğretim programına göre kapsam geçerliği ve Bloom'un bilişsel alan basamaklarına göre analizi. Şahin, C. (Ed.). *Konu alanı ders kitabı inceleme kılavuzu*. Ankara: Gündüz Eğitim Yayınları.
- Turan, M. (2006). Yeni ilköğretim programları. Gürol, M. (Ed.). *Öğretimde planlama ve değerlendirme*. (4. baskı). Ankara: Akış Yayıncılık.
- Turgut, M. F. (1988). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme metotları*. (6. baskı). Ankara: Saydam Matbaacılık.
- Wragg, E. C. (1998). *Primary teaching skills*. New York: Routledge.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, H. (1998). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. (3. baskı). Konya: Mikro Basım-Yayım-Dağıtım.
- Yurtdagülen-Balta, A. N. (2006). *İlköğretim okullarında uygulanan sınavlarda tam öğrenmenin (Bloom taksonomisinin) kullanılmasının önemi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.