



Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı Kazanımları ile Ders Kitabı Değerlendirme Sorularının SOLO Taksonomisine Göre İncelenmesi

Melehat GEZER¹ Mustafa İLHAN²

Öz: Bu araştırmada, Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından 2005 yılında uygulamaya konulan ve 2009 yılında revize edilen Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda (4-7. Sınıflar) yer alan kazanımlar ile 2014 yılında basılan Sosyal Bilgiler ders kitabındaki (4-7. Sınıf) değerlendirme sorularının SOLO taksonomisinin düzeylerine göre analiz edilmesi amaçlanmıştır. Çalışmada nitel araştırma yaklaşımlarından biri olan doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırma bulguları; 4. ve 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'ndaki kazanımların yaklaşık yarısının tek yönlü ve çok yönlü yapı düzeylerine karşılık geldiğini, 6. ve 7. sınıfta tek yönlü yapı düzeyine yönelik kazanım sayısının azaldığını, ilişkisel yapı düzeyine yönelik kazanım sayısında ise bir artış olduğunu göstermiştir. Ayrıca, 7. sınıfta soyutlanmış yapı düzeyine denk gelen kazanım bulunmadığı ve diğer sınıflarda soyutlanmış yapı düzeyini yansıtan kazanım sayısının toplam kazanım içerisindeki oranının oldukça düşük olduğu saptanmıştır. Değerlendirme sorularının SOLO taksonomisinin düzeyleri açısından gösterdiği dağılım incelendiğinde; 4. sınıfta en fazla tek yönlü yapı düzeyini ölçmeye yönelik soruların yer aldığı ve bunu sırasıyla çok yönlü, ilişkisel ve soyutlanmış yapı düzeyine yönelik soruların izlediği belirlenmiştir. Tek yönlü yapı düzeyini yansıtan değerlendirme sorusu sayısının 4. sınıftan 5. sınıfa doğru azaldığı sonucuna varılmıştır. Çok yönlü, ilişkisel ve soyutlanmış yapı düzeyine yönelik soruların ise 5. sınıftaki temsil oranının 4. sınıftaki temsil oranına göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Son olarak; 5. sınıftan 6. sınıfa doğru tek yönlü ve çok yönlü yapı düzeyine yönelik soruların temsil oranının azaldığı; ilişkisel yapı düzeyine yönelik soruların

¹ Dicle Üniversitesi, Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, melehatgezer@gmail.com

² Dicle Üniversitesi, Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, mustafailhan21@gmail.com

temsil oranının ise arttığı saptanmıştır. 6. sınıf değerlendirme sorularında soyutlanmış yapı düzeyi oldukça düşük bir oranda temsil edilmiştir. 7. sınıfta ders kitabındaki değerlendirme sorularında tek yönlü yapı düzeyinin yüksek, ilişkisel yapı düzeyinin ise düşük bir oranda temsil edildiği ve soyutlanmış yapı düzeyini yansıtan yalnızca bir sorunun olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: SOLO taksonomisi; sosyal bilgiler dersi; öğretim programı; ders kitabı; değerlendirme soruları

An Analyzing of the Assessment Questions in the Textbook and Objectives of the Curriculum Social Studies Course According to the SOLO Taxonomy

Abstract: The purpose of this study was to investigate the objectives specified in the 4-7 grade curriculum of the course Social Studies, which was published in 2005 and revised in 2009, and put into practised by the Ministry of National Education and the assessment questions published in 2014 by the Ministry of National Education in terms of the levels of the SOLO Taxonomy. In the study, document analysis techniques of qualitative research methods were applied. According to the findings of the study, nearly half of the educational objectives in the Social Studies Curriculum for fourth and fifth graders corresponded to the unistructural and multistructural levels, and there were fewer objectives for the unistructural level but more objectives for the relational level for sixth and seventh graders. In addition, there were no objectives intended for the extended abstract level for seventh graders, and the number of objectives intended for the extended abstract level for the other graders was significantly lower in proportion to the total number of objectives. As for the distribution of the assessment questions by the levels of the SOLO taxonomy, the questions for fourth graders were mostly intended for testing the unistructural level, which was followed by the multistructural level, the relational level, and the extended abstract level. For fifth graders, the number of questions designed for testing the unistructural level decreased whereas the multistructural level, the relational level and the extended abstract level were increasingly represented. Even so, the extended abstract level was slightly represented in the assessment questions for sixth graders. Finally; for the assessment questions in the seventh grade textbook, the representation ratio of unistructural level was high whereas the relational level was low and extended abstract level was represented with only one question.

Keywords: SOLO taxonomy; social studies course; curriculum; text book; assessment questions

Giriş

Sosyal bilgiler dersi ile gerçek hayat şartlarına adapte olabilen, mantıksal düşünme süreçlerini kullanarak objektif kararlar alabilen, karşılaştığı problemlere çözüm üretebilen, farklılıklara saygı gösteren, birlikte yaşama kültürüne sahip, çağın gerektirdiği bilgi ve beceriler açısından donanımlı bireylerin yetiştirilmesi amaçlanmaktadır (MEB, 2005; Naitonal Council for the Social Studies, 1992). Sıralanan bu amaçlar, Türkiye’de Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2005 yılında uygulamaya konulan ve 2009 yılında revize edilen Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’nın (4-7. Sınıflar) genel hedeflerini oluşturmaktadır.

Öğretim programının genel hedeflerinin gerçekleştirilebilmesi için programdaki özel hedeflerin söz konusu genel hedefler doğrultusunda şekillenmesi gerekmektedir (Bilen, 1999). Buna göre; programın özel hedeflerine karşılık gelen kazanımların programdaki genel hedeflerin öngördüğü üst düzey becerileri yansıtacak nitelikte düzenlenmesi, etkili bir öğretim programının sahip olması gereken temel özelliklerden biridir (Bümen, 2006). Bununla birlikte, öğretim programında üst düzey kazanımların yanı sıra bu üst düzey kazanımlara temel oluşturacak alt düzey kazanımlara da yer verilmelidir. Çünkü alt düzey kazanımlar üst düzey kazanımlar için bir önkoşul niteliği taşımakta ve bu kazanımlar gerçekleştirilmeden üst düzey kazanımlara ulaşılması olası görünmemektedir (Biggs, 1996). Bu bağlamda, öğretim programındaki kazanımların hem alt hem de üst düzey öğrenme hedeflerini içermesi programın etkililiği için bir gereklilik olarak ifade edilebilir. Programın bu gerekliliği ne derece karşıladığı, kazanımların bilişsel düzeylerinin ortaya konulması ile mümkün olabilir. Bu noktadan hareketle, Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı kazanımlarının bilişsel düzeylerinin incelenmesi araştırmanın birinci amacını oluşturacaktır.

Kazanımların bilişsel düzeylerinin tespiti programın etkililiğini belirlemeye yönelik önemli bir adım olsa da; programın etkililiği hakkında karar vermek için tek başına yeterli olamamaktadır. Programın etkililiğine dair bir yargıya varabilmek için kazanımlarla birlikte değerlendirme sorularının da bilişsel düzeyleri saptanmalı ve iki program ögesi arasındaki tutarlılık incelenmelidir (Airasian ve Miranda, 2002; Gezer, İlhan, Öner Sünkür ve Çetin, 2014). Yani kazanımların alt ve üst düzey öğrenme hedeflerini içermesi gerektiği gibi, değerlendirme soruları da alt ve üst düzey öğrenmeleri ölçebilecek nitelikte olmalıdır (Biggs, 2003). Değerlendirme sorularının sadece alt düzey öğrenme hedeflerini ölçmeye yönelik

olması durumunda, programdaki üst düzey hedefler öğrenci için bir amaç haline gelmemektedir. Diğer taraftan programda yalnızca üst düzey değerlendirme sorularının bulunması, hem alt düzey hedeflere ne derece ulaşıldığı sorusunun yanıtsız kalmasına neden olmakta hem de alt düzey hedefleri gerçekleştiren ancak üst düzey hedeflere ulaşamayan öğrencinin öğrenmeye yönelik çabalarını olumsuz yönde etkilemektedir. Dolayısıyla, kazanımlar ve değerlendirme sorularının bilişsel düzeyleri arasında bir paralellik olmalıdır. Daha açık bir anlatımla; alt düzey kazanımları ölçmeye yönelik değerlendirme soruları alt düzeylere; üst düzey kazanımları ölçmeye yönelik değerlendirme soruları ise üst düzeylere karşılık gelmelidir. Bu durumda, değerlendirme sorularının bilişsel düzeylerinin tespiti önem kazanmakta olup sosyal bilgiler ders kitaplarında (4-7. sınıf) yer alan değerlendirme sorularının bilişsel düzeylerinin ortaya konulması araştırmanın ikinci amacını oluşturacaktır.

Program öğelerinin bilişsel düzeylerini tespit etmeye yönelik çalışmalar eğitimcileri istedik davranışların basitten karmaşığa, kolaydan zora, somuttan soyuta ve birbirinin önkoşulu olacak şekilde sınıflandırılmasına hizmet edecek taksonomi arayışlarına yöneltmiştir (Anderson, 2005; Sönmez, 2005). Bu arayışlar neticesinde, farklı taksonomiler ileri sürülmüştür. İleri sürülen çok sayıda taksonomiden bazıları belirli bir disipline yönelik olarak geliştirilmiştir (Tekin, 2009). Örneğin; bilgi-bilgi sistemi, anlama, rutin işlemler, bilgi transferi, yeni durumlara uyarlama, doğrulama-yorumlama, çıkarımlar-tahmin-karşılaştırma ve değerlendirme şeklinde sekiz düzeyden oluşan MATH (Mathematical Assessment Task Hierarchy) taksonomisi matematik dersine yönelik olarak tasarlanmıştır (Smith vd., 1996). Diğer taraftan; Bloom, SOLO (Structure of Observed Learning Outcomes), Haladyana, Marzano, Fink ve Detmer gibi taksonomiler konu alanlarından ve öğrenme içeriğinden bağımsız olarak ortaya konulmuştur. Bu taksonomilerin tümü farklı disiplinlerdeki kazanımları veya değerlendirme sorularını analiz etmek için kullanılabilse de; Bloom ve SOLO bu konuda en yaygın biçimde kullanılan iki taksonomi olarak karşımıza çıkmaktadır (Arı, 2013). Ancak Bloom taksonomisi, kazanımların ya da değerlendirme sorularının hangi bilişsel düzeye karşılık geldiğine dair bir takım belirsizlikler içermektedir. SOLO taksonomisini, Bloom taksonomisinin yol açtığı potansiyel belirsizliklerin üstesinden gelmeye imkân tanıyan bir model olarak nitelendiren Hattie ve Purdie (1998), program öğelerinin bilişsel düzeylerinin belirlenmesine yönelik çalışmalarda SOLO taksonomisinin

tercih edilmesini önermiştir. Programdaki kazanımların ve değerlendirme sorularının karşılık geldiği bilişsel düzeyi tespit etmede, SOLO taksonomisinin Bloom taksonomisine kıyasla daha kullanışlı bir model olduğunu örneklendiren bir araştırma Hattie ve Purdie (1994) tarafından yapılmıştır. Hattie ve Purdie (1994) yaptıkları çalışmada, öğretmenlere çoktan seçmeli 19 soru yönelterek, bu soruların karşılık geldiği bilişsel düzeyleri belirlemelerini istemişlerdir. Araştırmanın katılımcılarını oluşturan 30 öğretmenin yarısı soruların karşılık geldiği bilişsel düzeyleri belirlemede Bloom taksonomisini esas alırken; diğer yarısı soruların hangi bilişsel düzeye denk geldiğini tespit etmek için SOLO taksonomisinden yararlanmışlardır. Araştırmadan elde edilen bulgular; Bloom taksonomisine göre yapılan sınıflandırmada öğretmenler arasındaki mutlak uyumun %40, öğretmenler arasında en fazla bir düzey fark bulunan sınıflandırmaların oranının ise %75 olduğunu göstermiştir. Öte yandan, SOLO taksonomisine göre yapılan sınıflandırmada öğretmenler arasındaki mutlak uyum %60, öğretmenler arasında en fazla bir düzey fark bulunan sınıflandırmaların oranı ise %96 olarak tespit edilmiştir. Bu sonuçlar ışığında, program öğelerinin hangi bilişsel düzeye karşılık geldiğini tespit etmeye yönelik çalışmalarda SOLO taksonomisinin öncelikle başvurulması gereken bir model olduğu söylenebilir (Gezer ve İlhan, 2014).

SOLO Taksonomisi

Gözlenebilir öğrenme çıktılarının yapısını açıklamak üzere Biggs ve Collis (1982) tarafından ileri sürülen bu taksonomiye göre; öğrenme döngüsü yapı öncesi, tek yönlü, çok yönlü, ilişkisel ve soyutlanmış yapı şeklinde hiyerarşik özelliğe sahip beş düzeyden oluşmaktadır (Biggs ve Collis, 1991; Biggs, 2003).

Yapı öncesi basamağı taksonominin en alt düzeyidir. Bu düzeyde öğrenci kendisinden beklenen görevi uygun bir biçimde yerine getirememektedir (Brabrand ve Dahl, 2009). Öğrencinin ileri sürdüğü fikirler problemin çözümü için herhangi bir yarar sağlamamaktadır (Leung, 2000).

Tek yönlü yapı basamağı taksonominin ikinci düzeyine karşılık gelmektedir. Bu düzeyde, öğrenci kendisine yöneltilen problemin tek bir yönüyle ilgilenmekte, kavramsal yapılara ya da adlandırmalara odaklanmaktadır (Minogue ve Jones, 2009). Tek yönlü yapı

düzeyinde öğrenme biriminin sadece bir yönüyle ilgilenildiğinden, bu düzeyde anlama düşüktür (Leung, 2000).

Çok yönlü yapı düzeyinde öğrenci problemin çözümüne yönelik birden fazla özelliği kullanabilmekte, fakat bunlar arasında bir ilişki kuramamaktadır (Padiotis ve Mikropoulos, 2010). Problemin çözümüne yönelik olarak temel fikirler göz önünde bulundurulmakta, açıklamaların ve yargıların birçok bileşeni gözlenmektedir. Bununla birlikte, bileşenler arasında ilişkilendirme yapılamadığından, üretilen fikirlerin organizasyonu zayıftır, verilen cevaplarda ve kullanılan ifadelerde bir takım tutarsızlıklar olmaktadır (Leung, 2000). Tek yönlü ve çok yönlü yapı düzeyi, öğrencinin konu ile ilgili temel bilgileri edinmesi açısından oldukça önemlidir. Tek yönlü ve çok yönlü yapı düzeyindeki öğrenmeler yüzeysel öğrenmeler olarak nitelendirilse de; bu düzeylerdeki öğrenmeler gerçekleşmeden öğrencinin derin öğrenmelere ulaşması mümkün değildir.

İlişkisel yapı basamağı taksonominin dördüncü düzeyidir. Bu düzeyde, öğrenci tek yönlü ve çok yönlü yapı düzeyinde edindiği bilgilerden yola çıkarak, anlamlı bir bütüne ulaşabilmektedir (Kanuka, 2011). Taksonominin önceki basamaklarındaki açıklayıcı yaklaşımın yerini, bu düzeyde neden-sonuç ilişkilerinin kurulması gibi özellikler almaktadır (Hattie ve Brown, 2004).

Soyutlanmış yapı basamağı taksonominin en yüksek düzeyidir. Öğrenci bu düzeyde konu ile ilgili öğrendiklerini farklı alanlara transfer edebilir, yeni ve yaratıcı fikirler ileri sürebilir. Bu düzeyde öğrenci konu ile ilgili somut olarak verilenlerin ötesinde genellemeler yapabilmekte, hipotezler kurabilmekte ve kuramlar oluşturabilmektedir (Pegg ve Davey, 1998). SOLO taksonomisinin düzeylerine ilişkin yukarıda sıralanan özellikleri dikkate alan Biggs (2003) ile Burnett (1999), taksonomideki her bir düzey için çeşitli gösterge fiiller belirlemiştir. Yapı öncesi düzeyde, konu ile ilgili herhangi bir öğrenme söz konusu olmadığından, bu düzeye karşılık gelen bir gösterge fiil bulunmamaktadır (Gezer ve İlhan, 2014). Tek yönlü, çok yönlü, ilişkisel ve soyutlanmış yapı düzeylerine yönelik olarak tanımlanan gösterge fiiller Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. SOLO Taksonomisinin Düzeyleri için Tanımlanan Gösterge Fiiller*

Tek Yönlü Yapı	Çok Yönlü Yapı	İlişkisel Yapı	Soyutlanmış Yapı
		-Sorgulamak	
	-Birleştirmek	-Uygulamak	-Derinlemesine incelemek
	-Sınıflandırmak	-Ana hatlarını çizmek	
-Aktarmak	-Numaralandırmak	-Ayırt etmek	-Tasarımlamak
-Söylemek	-Listelemek	-Analiz etmek	-Oluşturmak
-İfade etmek	-Tanımlamak	-Sınıflandırmak	-Yargılamak
-Teşhis etmek	-Metaforik konuşmak	-Karşılaştırmak	-Hipotez kurmak
-Farkına varmak	-Planlamak	-Kategorize etmek	-Değerlendirmek
-Hatırlamak	-Algoritmaları ve yöntemleri uygulamak	-Gözlemlemek	-Tartışmak
-Tekrar etmek	-Açıklık getirmek	-Özetlemek	-Yansıtmak
-İşaretlemek	-Netleştirmek	-Tahmin etmek	-Teoriyi yeni bir alana uygulamak
-İsimlendirmek	-Anlamını açıklamak	-Bütünleştirmek	
-Tanımak	-Sembolleştirmek	-Sebeplerini açıklamak	-Genellemeler yapmak
	-Nitelenmek	-Değerlendirmek	-Kuram oluşturmak
		-Verilen bir teoriyi ilgili alana uygulamak	-Tahmin etmek

*(Biggs, 2003; Burnett, 1999)

SOLO taksonomisini oluşturan bu beş düzey öğrencinin herhangi bir soruyu yanıtlarken cevabını beş farklı şekilde yapılandırabileceği anlamına gelmektedir. Diğer bir ifadeyle, bu taksonomi öğrencilerin değerlendirme sorularına verdikleri cevapların düzeyini belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Ancak; daha sonra yapılan çalışmalar taksonominin program öğelerinin sınıflandırılmasında da kullanılabileceğini göstermiştir (Biggs, 1992; Imrie, 1995). Söz gelimi; Alsaadi (2001) tarafından yapılan çalışmada, İngiltere ve Katar'da uygulanmakta olan matematik öğretim programlarındaki kazanımlar SOLO taksonomisinin düzeyleri referans alınarak incelenmiştir. Fensham ve Bellocchi'nin (2013) yaptığı araştırmada, Avustralya'da uygulanmakta olan Kimya Dersi Öğretim Programı (12. sınıf) kazanımları ile sınav soruları SOLO taksonomisinin düzeylerine göre analiz edilmiştir. Gezer ve İlhan (2014) tarafından yapılan araştırmada, Vatandaşlık Dersi Öğretim Programı'nda yer alan kazanımlar ile ders kitabı değerlendirme sorularının SOLO taksonomisinin düzeylerine göre analizi yapılmıştır. Gezer vd.'nin (2014) yaptıkları araştırmada ise sosyal bilgiler dersi sınav soruları SOLO taksonomisinin düzeylerine göre incelenmiştir. Bu araştırmalar Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı kazanımları ile ders kitabı değerlendirme sorularının bilişsel düzeylerinin tespitinde de SOLO taksonomisinden yararlanılabileceğine işaret etmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı kazanımları ile ders kitabı değerlendirme sorularının SOLO taksonomisinin düzeylerine göre analiz edilmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki problemlere yanıt aranmıştır.

1. MEB tarafından 2005 yılında uygulamaya konulan ve 2009 yılında revize edilen Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (4-7. sınıflar) kazanımlarının SOLO taksonomisinin düzeylerine göre dağılımları nasıldır?
2. MEB tarafından 2014 yılında basılan Sosyal Bilgiler ders kitabında (4-7. Sınıflar) yer alan değerlendirme sorularının SOLO taksonomisinin düzeylerine göre dağılımları nasıldır?

Araştırmadan elde edilecek bulgular, programda yer alan kazanımların Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ile öğrencilere kazandırılması öngörülen üst düzey bilgi/becerileri ne ölçüde yansıttığı ve bu üst düzey becerilere ulaşmaya temel teşkil edecek alt düzey kazanımlara programda hangi düzeyde yer verildiği sorusuna yanıt olabilecektir. Yine araştırma ile ulaşılabilecek sonuçlar sayesinde, değerlendirme sorularının bilişsel düzeyleri belirlenecek ve kazanımlar ile değerlendirme sorularının bilişsel düzeyleri arasındaki tutarlılık ortaya konulabilecektir. Bu yönüyle, araştırmanın Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın uygulanabilirliği hakkında bilgilendirici bir niteliğe sahip olacağı öngörülmektedir. Alanyazına bakıldığında, sosyal bilgiler dersinde öğretmenler tarafından sorulan sınav sorularının (Gezer vd., 2014), 8. Sınıf Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi Dersi Öğretim Programı kazanımları ile ders kitabı değerlendirme sorularının (Gezer ve İlhan, 2014), 8. Sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi kazanımları ile bu ders için temel eğitimden ortaöğretime geçiş sistemi kapsamında uygulanan ortak sınav sorularının (Gezer ve Şahin, 2014) bilişsel düzeylerinin belirlenmesine yönelik çalışmaların bulunduğu görülmektedir. Ancak, alanyazında Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı kazanımları ile ders kitabı değerlendirme sorularının bilişsel düzeylerinin tespit edildiği bir araştırmaya rastlanmamıştır. Çalışmanın, alanyazındaki söz konusu boşluğun giderilmesine hizmet edecek olması açısından önemli olduğu söylenebilir.

Yöntem

Bu çalışmada nitel araştırma yaklaşımlarından biri olan doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Doküman analizinde, ilk olarak araştırılması hedeflenen olgu/olgular hakkında bilgi içeren kayıt ve belgeler toplanmaktadır. Daha sonra, toplanan belgeler belli kriterlere sahip olma düzeyine göre incelenmektedir (Çepni, 2012; Yıldırım ve Şimşek, 1999). İncelenen belgeler, günlük ve mektup gibi kişisel dokümanlar ya da öğretim programları ve ders kitapları gibi resmi dokümanlar olabilir (McMillan ve Schumacher, 2010). Bu çalışmada Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı kazanımları ile ders kitabı değerlendirme sorularının incelenmesi amaçlanmaktadır. Dolayısıyla incelenen belgelerin resmi doküman niteliği taşıdığı söylenebilir.

Araştırmanın veri kaynağını oluşturan kazanımlar MEB Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından 2005 yılında yayımlanan ve 2009 yılında revize edilen Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'ndan (4-7. sınıflar) alınmıştır. Değerlendirme soruları ise MEB tarafından 2014 yılında basılan ve söz konusu bakanlığın internet sitesinde yayımlanan ders kitaplarından edinilmiştir. Sınıf seviyesine göre, Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programlarında yer alan bilişsel ve duyuşsal kazanımlar ile ders kitaplarındaki değerlendirme sorularının sayıları Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Sınıf Seviyesine Göre Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programlarında Yer Alan Bilişsel ve Duyuşsal Kazanımlar ile Ders Kitaplarındaki Değerlendirme Sorularının Sayıları

	Öğretim Programlarındaki Kazanımların Sayısı				Ders Kitaplarındaki Değerlendirme Sorularının Sayısı			
	4. sınıf	5. Sınıf	6. Sınıf	7. Sınıf	4. sınıf	5. Sınıf	6. Sınıf	7. Sınıf
Bilişsel	41	46	39	37	140	110	107	98
Duyuşsal	5	1	4	2	-	-	-	-
Toplam	46	47	43	39	140	110	107	98

Tablo 2'de görüldüğü üzere, Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda 4. sınıfta 46 (5'i duyuşsal), 5. sınıfta 47 (1'i duyuşsal), 6. sınıfta 43 (4'ü duyuşsal) ve 7. sınıfta 39 (2'si duyuşsal) kazanım yer almaktadır. Bu kazanımlardan 12'si duyuşsal alana ait olduğundan araştırmaya dâhil edilmemiş; analizler toplam 163 kazanım üzerinden yapılmıştır. Sosyal bilgiler ders kitabında; 4. sınıfta 140, 5. sınıfta 110, 6. sınıfta 107 ve 7. sınıfta 98 değerlendirme sorusu bulunmaktadır. Analizler toplam 455 soru üzerinden yürütülmüştür. Kazanım ve

değerlendirme sorularının analizi SOLO taksonomisinin tek yönlü yapı, çok yönlü yapı, ilişkisel yapı ve soyutlanmış yapı düzeyleri referans alınarak gerçekleştirilmiştir.

Belgelerin yorumlanmasının zor oluşu ve kimi zaman farklı araştırmacılar tarafından aynı şekilde anlaşılması doküman analizi tekniğinin en önemli sınırlılıklarından birisidir (Dede, 2013). Bu sınırlılığın üstesinden gelebilmek ve araştırmacılar arasında SOLO taksonomisinin düzeylerine ilişkin ortak bir algı oluşmasını sağlamak amacıyla iki araştırmacı 12 kazanım ve 12 değerlendirme sorusunu (4 kısa cevaplı, 5 açık uçlu ve 3 çoktan seçmeli soru) birlikte kodlamıştır. Daha sonra, 151 kazanım ve 443 değerlendirme sorusunu birbirinden bağımsız olarak incelemiştir. Kodlamaların ardından araştırmacılar arasındaki uzlaşmayı belirlemek için *görüş birliği/(görüş birliği + görüş ayrılığı)* formülü ile hesaplanan basit uyum yüzdesi kullanılmıştır. Hesaplama sonucunda, araştırmacılar arasındaki uyum kazanımlar için %98 olarak tespit edilmiştir. Araştırmacıların programda yer alan kazanımlardan 3'ü için görüş ayrılığı yaşadığı belirlenmiştir. Örneğin; 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı, Güç, Yönetim ve Toplum öğrenme alanının Bir Ülke Bir Bayrak Ünitesi'nde "Yaşadığı yerdeki merkeze bağlı yönetim birimleri ile bu birimlerin temel görevlerini ilişkilendirir" şeklinde ifade edilen ikinci kazanım araştırmacılar tarafından çok yönlü yapı ve ilişkisel yapı şeklinde iki farklı düzeye atanmıştır. Birinci araştırmacı; bir *sınıflandırma* içerdiğini düşünerek belirtilen kazanımı ilişkisel yapı düzeyine atamıştır. İkinci araştırmacı ise, kazanımın bir *sınıflandırma* içerdiğini; ancak bu sınıflandırma işlemiyle çok yönlü yapı düzeyindeki bilgi parçacıklarının *eşleştirilmesinin* kastedildiğini düşünerek kazanımın çok yönlü yapı düzeyine atanmasını uygun bulmuştur. Dolayısıyla kazanımın hangi düzeye denk geldiğine dair nihai bir karar verebilmek için üçüncü bir uzmandan görüş alınmıştır. Eğitim programları ve öğretim alanında doktorasını tamamlayan bu uzmanın değerlendirme sorularının SOLO taksonomisine göre analiz edildiği çalışmaları bulunmaktadır. Araştırmacıların görüş ayrılığı yaşadığı bu kazanım, uzmana sunulmuş ve uzman görüşü doğrultusunda kazanımın eşleştirme içerdiği kanaatine varılmıştır. Sonuç olarak, kazanımın çok yönlü yapı düzeyine atanması uygun görülmüştür. Bu işlem, araştırmacıların görüş ayrılığı yaşadığı diğer iki kazanım için de tekrarlanmıştır. Araştırmacıların görüş ayrılığına düştükleri kazanımları atadıkları SOLO düzeyleri ile bu kazanımlar için uzman görüşleri doğrultusunda verilen nihai kararlar Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3. SOLO Taksonomisinin Düzeylerine Göre Araştırmacıların 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda Görüş Ayrılığı Yaşadığı Kazanım Sayıları

Sınıf	Araştırmacıların Görüş Ayrılığı Yaşadığı Kazanım Sayısı	Birinci Araştırmacıya Göre SOLO Düzeyi	İkinci Araştırmacıya Göre SOLO Düzeyi	Uzmana Göre SOLO Düzeyi	Son Karara Göre SOLO Düzeyi
5. sınıf (3 kazanım)	1	Çok Yönlü	Soyutlanmış	Soyutlanmış	Soyutlanmış
	1	İlişkisel	Çok Yönlü	Çok Yönlü	Çok Yönlü
	1	Çok Yönlü	İlişkisel	İlişkisel	İlişkisel

Kazanımların ardından değerlendirme sorularının analizine geçilmiştir. Araştırmacılar bağımsız olarak kodladıkları 443 sorudan 411'ini aynı düzeye; kalan 32 değerlendirme sorusunu ise farklı düzeylere atamışlardır. Dolayısıyla değerlendirme soruları için araştırmacılar arasındaki uyum %93 olarak tespit edilmiştir. Kazanımlarda olduğu gibi, araştırmacıların SOLO taksonomisinin hangi düzeyine denk geldiği hakkında fikir ayrılığı yaşadıkları değerlendirme soruları için uzman görüşü alınmıştır. Kazanımlar için görüşüne başvuru alan uzman, araştırmacıların farklı düzeylere atadığı 32 değerlendirme sorusunu SOLO taksonomisinin düzeylerine göre analiz etmiştir. Uzman görüşü dikkate alınarak, iki araştırmacının fikir ayrılığına düştüğü değerlendirme sorularının hangi düzeye atanması gerektiğine dair nihai karar verilmiştir. Örneğin; aşağıda verilen değerlendirme sorusunu birinci araştırmacı çok yönlü yapı düzeyine; ikinci araştırmacı ise ilişkisel yapı düzeyine atamıştır.

Örnek değerlendirme sorusu:

Karahanlılar'da devlet teşkilatının başında, "Yuğruş" denilen vezir bulunurdu ve hükümdar adına devlet işlerini yürütürdü. Köktürkler'de kağanın yanında "Buyruk" denilen vezir görev yapardı ve kağanlara devlet işlerinde yardımcı olurdu.

Buna göre aşağıdaki ifadelerden hangisi doğrudur?

- A) İlk Türk devletleri ile Türk İslam devletlerinin yönetim yapısı benzerdir.
- B) Köktürklerde vezir devlet idaresinde daha fazla yetkiye sahiptir.
- C) İslamiyet'in kabulünden sonra Türk devlet yöntemini tamamen değiştirmiştir.
- D) Köktürk ve Karahanlı devletleri aynı dönemde yaşamıştır.

Birinci araştırmacı, örnekteki sorunun çok yönlü yapı düzeyini yansıtan *anlamını açıklamak* gösterge fiili ile karakterize edilebileceğini ifade etmiş ve sorunun çok yönlü yapı düzeyine atanması yönünde görüş belirtmiştir. İkinci araştırmacı ise, söz konusu sorunun verilen bilgilerden hareketle anlamlı bir bütüne ulaşılmasını ve bir yargıya varılmasını gerektirdiği düşüncesiyle sorunun ilişkisel yapı düzeyine atanması yönünde karar

bildirmiştir. Görüşüne başvurulmuş uzmanın da bu soruyu ilişkiyel yapı düzeyine atadığı göz önünde bulundurularak, sorunun ilişkiyel yapı düzeyine karşılık geldiğine karar verilmiştir. Araştırmacıların görüş ayrılığına düştükleri değerlendirme sorularını atadıkları SOLO düzeyleri ile bu sorular için uzman görüşleri doğrultusunda verilen nihai kararlar Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4. Sınıf Seviyesine ve SOLO Taksonomisinin Düzeylerine Göre Araştırmacıların Görüş Ayrılığı Yaşadığı Değerlendirme Sorularının Sayısı

Sınıf	Araştırmacıların Görüş Ayrılığı Yaşadığı Değerlendirme Sorularının Sayısı	Birinci Araştırmacıya Göre SOLO Düzeyi	İkinci Araştırmacıya Göre SOLO Düzeyi	Uzmana Göre SOLO Düzeyi	Son Karara Göre SOLO Düzeyi
4. sınıf	4	Tek Yönlü	Çok Yönlü	Çok Yönlü	Çok Yönlü
	1	Tek Yönlü	Çok Yönlü	Tek Yönlü	Tek Yönlü
	1	Çok Yönlü	Tek Yönlü	Çok Yönlü	Çok Yönlü
	1	İlişkisel	Soyutlanmış	Soyutlanmış	Soyutlanmış
5. sınıf	4	Tek Yönlü	Çok Yönlü	Çok Yönlü	Çok Yönlü
	2	Çok Yönlü	İlişkisel	İlişkisel	İlişkisel
	3	İlişkisel	Çok Yönlü	Çok Yönlü	Çok Yönlü
	1	Soyutlanmış	İlişkisel	İlişkisel	İlişkisel
6. sınıf	1	Tek Yönlü	Çok Yönlü	Çok Yönlü	Çok Yönlü
	3	Çok Yönlü	İlişkisel	İlişkisel	İlişkisel
	1	Çok Yönlü	İlişkisel	Çok Yönlü	Çok Yönlü
	1	İlişkisel	Çok Yönlü	Çok Yönlü	Çok Yönlü
7. sınıf	4	Tek Yönlü	Çok Yönlü	Çok Yönlü	Çok Yönlü
	5	Çok Yönlü	İlişkisel	İlişkisel	İlişkisel

Araştırmanın analiz süreci, araştırmacıların görüş ayrılığı yaşadıkları kazanımlar ile değerlendirme soruları için uzmandan görüş alınması ve araştırmacıların verdikleri kararların uzman görüşleri doğrultusunda gözden geçirilmesiyle tamamlanmıştır.

Bulgular

Bu bölümde araştırmada ulaşılan bulgulara yer verilmiştir. Bulgular araştırmanın alt amaçlarına uygun olarak sunulmuştur. Birinci alt amaç doğrultusunda, Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda yer alan kazanımların SOLO taksonomisinin düzeylerine göre dağılımı incelenmiş ve elde edilen bulgular Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5. Farklı Sınıf Seviyeleri için Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı Kazanımlarının SOLO Taksonomisinin Düzeylerine Göre Dağılımı

Sınıf	Tek Yönlü Yapı	Çok Yönlü Yapı	İlişkisel Yapı	Soyutlanmış Yapı	Toplam
4. Sınıf	8	15	15	3	41
5. Sınıf	11	14	19	2	46
6. Sınıf	2	11	24	2	39
7. Sınıf	2	15	20	-	37
Toplam	23	55	78	7	163

Tablo 5'teki bulgular incelendiğinde, en fazla temsil edilen düzeylerin çok yönlü ve ilişkisel yapı; en az temsil edilen düzeylerin tek yönlü ve soyutlanmış yapı olduğu, 7. sınıfta soyutlanmış yapı düzeyine karşılık gelen kazanım bulunmadığı belirlenmiştir. 4. ve 5. sınıfta tek yönlü yapı düzeyine karşılık gelen kazanımların, 6. ve 7. sınıfa göre daha fazla temsil edilmesi Tablo 5'te ortaya konulan bir diğer önemli bulgudur.

Örnek teşkil etmesi açısından programda yer alan kazanımlar ve bu kazanımların karşılık geldiği SOLO taksonomisi düzeyleri Tablo 6'da gösterilmiştir. Örnekler sunulurken; tek yönlü, çok yönlü, ilişkisel ve soyutlanmış yapı düzeylerine yönelik ikişer kazanıma yer verilmiştir. Kazanımların karşılık geldiği SOLO taksonomisi düzeyinin belirlenmesinde nasıl bir yol izlendiği bu örnekler üzerinden açıklanmıştır.

Tablo 6. Farklı Sınıf Seviyeleri için Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programından Kazanım Örnekleri ve Bu Kazanımların Karşılık Geldiği SOLO Taksonomisi Düzeyleri

Sınıf	Örnek Kazanım No	Örnek Kazanımlar	SOLO Taksonomisi Düzeyi
4. Sınıf	1	Dünya üzerinde çeşitli ülkeler olduğunu fark eder.	Tek Yönlü Yapı
4. Sınıf	2	Yaşadığı yerin yerel yönetim birimlerini tanır.	Tek Yönlü Yapı
5. Sınıf	3	Sivil toplum kuruluşlarını etkinlik alanlarına göre sınıflandırır.	Çok Yönlü Yapı
6. Sınıf	4	Konum ile ilgili kavramları kullanarak kıtaların, okyanusların ve ülkemizin coğrafi konumunu tanımlar.	Çok Yönlü Yapı
4. Sınıf	5	Türkiye Büyük Millet Meclisi'nin açılışı ile ulusal egemenliği ilişkilendirir.	İlişkisel Yapı
6. Sınıf	6	Bilimsel araştırma basamaklarını kullanarak araştırma yapar.	İlişkisel Yapı
6. Sınıf	7	Bilimsel ve teknolojik gelişmelerin gelecekteki yaşam üzerine etkilerine ilişkin yaratıcı fikirler ileri sürer.	Soyutlanmış Yapı
6. Sınıf	8	Türkiye'nin coğrafi özelliklerini dikkate alarak, yatırım ve pazarlama proje önerileri tasarlar.	Soyutlanmış Yapı

Tablo 6'daki ilk iki kazanım SOLO taksonomisinin tek yönlü yapı düzeyine denk gelmektedir. SOLO taksonomisinin *farkına varmak* gösterge fiili ile eşleşen birinci kazanım, öğrencinin dünya üzerinde farklı ülkeler olduğunu bilmesini yani konunun tek bir yönünü ele almasını gerektirmektedir. İkinci kazanım ise, SOLO taksonomisinin *tanımak* ve *teşhis etmek* gösterge fiillerini yansıtmaktadır. İlk kazanımda olduğu gibi öğrencinin konunun yalnızca bir yönüne odaklanması bu kazanıma ulaşabilmesi için yeterlidir. Buna bağlı olarak; ilk iki kazanımın tek yönlü yapı düzeyine atanmasının uygun olduğu söylenebilir.

Tablodaki üçüncü kazanım çok yönlü yapı düzeyinin *sınıflandırmak* gösterge fiili ile örtüşürken, dördüncü kazanım *tanımlamak* gösterge fiilini yansıtmaktadır. Üçüncü kazanımda öğrencinin çok sayıda sivil toplum kuruluşunun etkinlik alanını bilmesi ve bu etkinlik alanlarına göre sivil toplum kuruluşlarını bir sınıflandırmaya tabi tutması beklenmektedir. Dördüncü kazanımda ise, öğrencinin konum kavramı ile ilgili çeşitli özellikleri esas alarak birden fazla tanım yapması istenmektedir. Dolayısıyla, öğrenci bu kazanıma ulaşabilmek için yaptığı tanımda birçok bileşene yer vermelidir. Ancak kazanım bu bileşenler arasında ilişki kurulması şeklinde bir gerekliliği içermemektedir. Yapılan bu açıklamalar doğrultusunda, üçüncü ve dördüncü kazanımın çok yönlü yapı düzeyine atanması kanaatine varılmıştır.

Beşinci kazanımda öğrencinin Türkiye Büyük Millet Meclisi'nin açılışı ile ulusal egemenlik kavramlarını analiz ederek bir değerlendirme yapması beklenmektedir. *Analiz etme* ve *değerlendirme* ilişkisel yapı düzeyinin gösterge fiilleri arasındadır. Bu kapsamda beşinci kazanımın ilişkisel yapı düzeyine atanmasına karar verilmiştir. Altıncı kazanım, bilimsel araştırma basamaklarının takip edilerek bir araştırma yapılmasını gerektirdiğinden, bu kazanımın *teoriyi ilgili alana uygulama* gösterge fiili ile eşleştiği ve ilişkisel yapı düzeyine karşılık geldiği ifade edilebilir.

Yedinci ve sekizinci kazanımlar *tasarlamak* ve *oluşturmak* gösterge fiilleriyle örtüşmektedir. Öğrencinin bu iki kazanıma ulaşabilmesi, konu ile ilgili somut olarak verilenlerin ötesinde yeni ve yaratıcı fikirler ileri sürebilmesine bağlıdır. Bu özellikler, yedinci ve sekizinci kazanımın soyutlanmış yapı düzeyinde yer aldığını göstermektedir.

İkinci alt amaçtan hareketle, Tablo 7'de Sosyal Bilgiler Ders Kitabı'ndaki değerlendirme sorularının SOLO taksonomisinin düzeyleri açısından gösterdiği dağılım incelenmiştir. Elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur.

Tablo 7. Farklı Sınıf Seviyeleri için Sosyal Bilgiler Ders Kitabındaki Değerlendirme Sorularının SOLO Taksonomisinin Düzeylerine Göre Gösterdiği Dağılım

	Tek Yönlü Yapı	Çok Yönlü Yapı	İlişkisel Yapı	Soyutlanmış Yapı	Toplam
4. Sınıf	87	33	17	3	140
5. Sınıf	40	45	18	7	110
6. Sınıf	35	34	37	1	107
7. Sınıf	46	30	21	1	98
Toplam	208	142	93	12	455

Tablo 7 incelendiğinde; değerlendirme sorularının büyük çoğunluğunun tek yönlü yapı düzeyine karşılık geldiği, çok yönlü yapı düzeyinin tek yönlü yapı düzeyine kıyasla daha az; ilişkisel yapı düzeyine göre ise daha fazla temsil edildiği ve soyutlanmış yapı düzeyini ölçmeye yönelik soruların çok az olduğu görülmektedir.

Aşağıda, sosyal bilgiler ders kitabında yer alan değerlendirme sorularından örneklere yer verilmiştir. Kullanılan örneklerle, SOLO taksonomisi düzeylerinin belirlenmesinde esas alınan hususların neler olduğunun daha açık bir hale getirilmesi amaçlanmıştır. Örnek olarak seçilen değerlendirme sorularının SOLO taksonomisinin tek yönlü, çok yönlü, ilişkisel ve soyutlanmış yapı düzeylerini yansıtacak nitelikte olmasına dikkat edilmiştir.

Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı Kazanımları ile Ders Kitabı Değerlendirme Sorularının SOLO Taksonomisine Göre İncelenmesi

Tablo 8. Sosyal Bilgiler Ders Kitabından Değerlendirme Sorusu Örnekleri ve Bu Soruların Karşılık Geldiği SOLO Taksonomisi Düzeyleri

Örnek Soru No	Örnek Değerlendirme Soruları	SOLO Taksonomisi Düzeyi
1	Mustafa Kemal'in Milli Mücadele Dönemi'nde yayınladığı ilk gazete aşağıdakilerden hangisidir? A) İrade-i Milliye B) Resmi Gazete C) Takvim-i Vekayi D) Son Havadis	Tek Yönlü
2	Bakıma muhtaç, kimsesiz ve yoksul durumda olan yaşlılar için açılan kurumlara ne ad verilir?	Tek Yönlü
3	Tüketici hakları ile ilgili aşağıdaki ifadelerin hak, sorumluluk ve özgürlük olarak sıralaması hangi seçenekte doğru verilmiştir? I. Devlet tüketicilerin haklarını korumak zorundadır. II. Tüketici satın aldığı bir ürünü iade edebilir. III. Herkes yasalara uygun olarak ticaret yapabilir. A) Sorumluluk-Hak-Özgürlük B) Hak-Sorumluluk-Özgürlük C) Özgürlük-Hak-Sorumluluk D) Hak-Özgürlük-Sorumluluk	Çok Yönlü
4	Aşağıdaki diyalogu okuyunuz Burcu: Bilimsel araştırma yapmak için öncelikle konuyu belirlemeliyiz. Emre: Sorunun çözümüne yönelik varsayımlar yazmalıyız. Burcu: Konuyu çeşitli kaynaklardan araştırmalıyız. Emre: Araştırmada elde edilen verileri rapor haline getirmeliyiz. Bu konuşmada hangi bilimsel araştırma basamağından söz edilmemiştir? A) Varsayımların test edilmesi B) Varsayımlarda bulunulması C) Araştırma konusunun belirlenmesi D) Araştırma raporunun yazılması	Çok Yönlü
5	Gazne Devleti hükümdarı Sultan Mahmut, Abbasi halifesini hutbe ve para üzerinde belirtmiştir. Metne göre aşağıdaki yargılardan hangisi doğrudur? A) Gazneli Mahmut Abbasi halifesini tanımamaktadır. B) Gazne Devleti, Abbasilerin sınırları içerisinde bulunmaktadır. C) Gazneliler dini açıdan halifeye bağlıdır. D) İslamiyet'i ilk kabul eden Türk Devleti Gaznelilerdir.	İlişkisel Yapı
6	23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı'nı düşününüz. Ulusal egemenlik ile çocuk kavramlarının bir araya gelmesinin sebepleri nelerdir?	İlişkisel Yapı
7	Kurtuluş Savaşı'nda bugünkü haberleşme teknolojisine sahip bir komutansınız. Hangi haberleşme araçlarını niçin kullanırdınız? Kurtuluş savaşının sonuçlarını bu şartları değerlendirerek tahmin ediniz. Tahminlerinizi ve düşüncelerinizi aşağıda nokta ile belirtilen boşluğa yazınız.	Soyutlanmış Yapı
8	Ülkeler arası ulaşım hala kervanlarla yapılıyor olsaydı bu şekilde yapılan ekonomik faaliyetlerin olumlu ve olumsuz yönleri neler olurdu? Görüşlerinizi aşağıdaki boşluğa yazınız?	Soyutlanmış Yapı

Tablo 8 incelendiğinde, birinci değerlendirme sorusunun *ezberleme* ve ikinci değerlendirme sorusunun *isimlendirme* gösterge fiilleri ile eşleşebileceği görülmektedir. Her iki değerlendirme sorusunda da, öğrencinin konu ile ilgili tek bir bilgiyi hatırlaması soruyu doğru cevaplayabilmesi için yeterlidir. Bu noktadan hareketle, ilk iki sorunun tek yönlü yapı düzeyinde yer aldığı söylenebilir.

Üçüncü ve dördüncü değerlendirme sorularında öğrencinin konu ile ilgili birden fazla yönü bilmesi ve bunları listelemesi beklenmektedir. Dolayısıyla çok yönlü yapı düzeyinin *listelemek* gösterge fiili ile örtüşen bu iki sorunun çok yönlü yapı düzeyine denk geldiği düşünülmektedir.

Beşinci değerlendirme sorusu ile öğrencinin mevcut bilgilerden yola çıkarak bir yargıya varması hedeflenmektedir. Öğrencinin bu yargıya ulaşabilmesi, sunulan metni *analiz ederek* seçenekteki ifadelerle *ilişkilendirmesine* bağlıdır. Altıncı değerlendirme sorusu *ilişkilendirmek* ve *sebepler-sonuçlarını* açıklamak gösterge fiillerini yansıtmaktadır. Öğrencinin bu soruyu doğru cevaplayabilmesi, konu ile ilgili bildiklerini tutarlı bir biçimde bir araya getirebilmesiyle mümkün olabilir. Bu bağlamda, beşinci ve altıncı değerlendirme sorusunun ilişkisel yapı düzeyinde yer alması uygun bulunmuştur.

Öğrencinin konuyu üst biliş düzeyinde anlaması ve mevcut bilgilerin ötesinde fikir üretmesi hedefini ölçmeye yönelik yedinci ve sekizinci değerlendirme soruları; *değerlendirmek*, *tartışmak*, *tahmin etmek*, *hipotez kurmak* ve *varsayımda bulunmak* gösterge fiillerini yansıtmaktadır. Buna göre, bu iki sorunun soyutlanmış yapı düzeyine denk geldiği söylenebilir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu araştırmada, Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (4-7. sınıf) kazanımları ile ders kitabı değerlendirme sorularının SOLO taksonomisine göre analiz edilmesi amaçlanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular; 4. ve 5. Sınıf Öğretim Programı'ndaki kazanımların yaklaşık yarısının tek yönlü ve çok yönlü yapı düzeylerine karşılık geldiğini ortaya koymuştur. Tek yönlü ve çok yönlü yapı düzeylerine yönelik kazanımlar, öğrencinin öğrenme içeriği ile ilgili temel bilgileri edinmesi açısından oldukça önemlidir. Öğrencinin bu

düzeyle yönelik kazanımlara ulaşması, daha üst düzey bilgi ve becerileri edinmesine temel oluşturmaktadır. Sosyal bilgiler dersi, öğrencilerin ilk olarak 4. ve 5. sınıfta karşılaştıkları bir derstir. Dolayısıyla; 4. ve 5. sınıfta tek yönlü ve çok yönlü yapı düzeylerine yönelik kazanımların temsil oranının yüksek olması, öğrencilerin sosyal bilgiler dersi ile ilgili temel kavramları öğrenmesini kolaylaştırabilir.

6. ve 7. sınıfta, tek yönlü yapı düzeyine yönelik kazanım sayısı azalırken, ilişkisel yapı düzeyine yönelik kazanım sayısında bir artış gözlenmektedir. 4. ve 5. sınıfta konu ile ilgili temel kavramları kazanan öğrencinin, daha üst sınıflarda öğrendiklerini birbiriyle ve günlük yaşamla ilişkilendirmesi, sebep-sonuç ilişkisi kurarak anlamlı bir bütüne ulaşması beklenmektedir. Buna göre; 6. ve 7. sınıfta tek yönlü yapı düzeyine yönelik kazanım sayısının 4. ve 5. sınıfa göre daha az; ilişkisel yapı düzeyine karşılık gelen kazanım sayısının ise 4. ve 5. sınıfa göre daha fazla olması Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'ndaki kazanımların ulaşılabilirliğini kolaylaştıran bir durum olarak yorumlanabilir.

Program kazanımlarının SOLO taksonomisinin düzeylerine göre dağılımı, 7. sınıfta soyutlanmış yapı düzeyine denk gelen kazanım bulunmadığını ve diğer sınıflarda soyutlanmış yapı düzeyini yansıtan kazanım sayısının toplam kazanım içerisindeki oranının oldukça düşük olduğunu göstermiştir. Soyutlanmış yapı düzeyine denk gelen kazanım sayısının az olması, 4. ve 5. sınıf için beklenen bir sonuçtur. Çünkü öğrencinin öğrendiklerini farklı alanlara transfer edebilmesi, yeni ve yaratıcı fikirler ileri sürebilmesi, somut olarak verilenlerin ötesinde genellemeler yapabilmesi için öncelikle konu ile ilgili temel kavramları öğrenmiş olması gerekir. Bu gereklilik karşılanmadan soyutlanmış yapı düzeyine ulaşılması olası görünmemektedir. Bununla birlikte, öğrencinin yüzeysel öğrenmelerin ötesine geçerek konu ile ilgili derin öğrenmeler gerçekleştirebilmesi, 6. ve 7. sınıf kazanımlarında soyutlanmış yapı düzeyinin daha fazla temsil edilmesine bağlıdır. Özetle; alt sınıflardan üst sınıflara doğru ilerledikçe tek yönlü yapı düzeyine yönelik kazanım sayısı azalırken, ilişkisel yapı düzeyine yönelik kazanım sayısının artması, Türkiye'de MEB tarafından uygulanmakta olan Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın sarmal içerik anlayışıyla (Semenderoğlu ve Gülersoy, 2005) örtüşmektedir. Ancak, Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın üst sınıflara doğru giderek genişleyen ve derinleşen bir öğrenme içeriğine sahip olduğunu

söyleyebilmek için 4. sınıftan 7. sınıfa doğru soyutlanmış yapı düzeyine karşılık gelen kazanım sayısının da artması gerekmektedir.

Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı kazanımlarının bilişsel düzeyleri açısından gösterdikleri dağılım, Gazel ve Erol (2012) tarafından yapılan çalışmanın sonuçlarından bazı yönleriyle farklılık gösterirken; bazı açılardan benzerlik taşımaktadır. Gazel ve Erol (2012), 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı kazanımlarını Bloom taksonomisi açısından inceledikleri çalışmada 39 kazanımdan 9'unun duyuşsal alana ait olduğunu tespit etmişlerdir. Bu araştırmada ise, ilgili sınıfa ait kazanımlardan yalnızca 2'sinin duyuşsal alanı yansıttığına karar verilmiştir. İki araştırmaya ilişkin sonuçlar bu yönüyle, farklılık göstermektedir. Bu araştırmadan elde edilen bulgulara göre, 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda bilişsel alanı yansıttığına karar verilen 37 kazanımdan 17'si alt düzey (tek yönlü ve çok yönlü); 20'si ise üst düzey (ilişkisel) öğrenme hedeflerini içermektedir. Buna göre, incelenen kazanımların yaklaşık yarısının alt düzey, diğer yarısının ise üst düzey öğrenme hedeflerini içerdiği söylenebilir. Benzer bir durum Gazel ve Erol (2012) tarafından yapılan çalışmada da görülmektedir. Gazel ve Erol'un (2012) yaptığı araştırmanın sonuçları, bilişsel alana ait olduğu rapor edilen 30 kazanımdan 14'ünün alt düzey (bilgi, kavrama ve uygulama); 16'sının ise üst düzey (analiz, sentez ve değerlendirme) öğrenme hedeflerini yansıttığına işaret etmektedir.

Değerlendirme sorularının SOLO taksonomisinin düzeyleri açısından gösterdiği dağılıma göre; 4. sınıfta en fazla tek yönlü yapı düzeyini ölçmeye yönelik soruların yer aldığı ve bunu sırasıyla çok yönlü, ilişkisel ve soyutlanmış yapı düzeyine yönelik soruların izlediği saptanmıştır. 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı'nda SOLO taksonomisinin tüm düzeylerine yönelik değerlendirme soruları bulunsa da; soruların tek yönlü yapı düzeyinde yoğunlaşması ve kazanımların SOLO taksonomisinin düzeyleri açısından gösterdiği dağılım ile tam olarak örtüşmemesi iki program ögesi arasındaki tutarlılığın düşük olduğu anlamına gelmektedir. Bu iki program ögesi arasındaki tutarlılık düşük olduğunda, değerlendirme soruları, öğrencilerin programda öngörülen hedeflere ne düzeyde ulaştığını yanıtlamada yetersiz kalmaktadır. Bu yetersizliğin aşılabilmesi için tek yönlü yapı düzeyine yönelik soruların azaltılması ve diğer düzeyleri temsil eden sorulara daha fazla yer verilmesi önerilebilir. Açık uçlu sorular, üst düzey bilgilerin ölçülmesinde çoktan seçmeli, eşleştirmeli, doğru/yanlış ya da boşluk doldurma türündeki sorulara kıyasla daha işlevsel olduğundan

(Bahar, Nartgün, Durmuş ve Bıçak, 2006); ders kitabındaki açık uçlu soru sayısının arttırılması, ilişkisel ve soyutlanmış yapı düzeyinin daha fazla temsil edilmesini kolaylaştırabilir. Bir başka deyişle; ders kitabında ağırlıklı olarak tek yönlü yapı düzeyine yönelik değerlendirme sorularının bulunması; soruların büyük bir kısmının çoktan seçmeli, eşleştirmeli, doğru-yanlış ya da boşluk doldurma türünde olmasıyla açıklanabilir.

Tek yönlü yapı düzeyini temsil eden değerlendirme sorularının sayısı 4. sınıftan 5. sınıfa doğru azalmakta; çok yönlü, ilişkisel ve soyutlanmış yapı düzeyine yönelik soruların temsil oranı ise giderek artmaktadır. Tek yönlü ve çok yönlü yapı düzeyine yönelik sorular, öğrencinin konu ile ilgili temel bilgilerini ölçmektedir (Scouller, 1998; Van Rossum ve Schenk, 1984). Öte yandan, çok yönlü yapı düzeyine karşılık gelen sorular, öğrencinin öğrenme birimine ilişkin birden fazla özelliği dikkate almasını gerektirmesi yönüyle tek yönlü yapı düzeyine denk gelen sorulardan farklılık göstermektedir. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın sarmal yapısına (Semenderoğlu ve Gülersoy, 2005) bağlı olarak, 5. sınıfta öğrencinin konuyla ilgili bilgilerini genişletmesi, öğrendikleriyle alakalı olarak daha güçlü ilişkilendirmeler ve transferler yapabilmesi beklenmektedir. Bu açıdan ele alındığında, 5. sınıfta tek yönlü yapı düzeyine yönelik soruların temsil oranının 4. sınıfa göre daha az; çok yönlü, ilişkisel ve soyutlanmış yapı düzeyine yönelik soruların temsil oranının ise daha fazla olması programının etkililiği adına olumlu bir durumdur. 5. Sınıf Öğretim Programı'ndaki kazanımlar ile ders kitabındaki değerlendirme sorularının bilişsel düzeyleri arasındaki uyuma bakıldığında, kısmi bir uyumun olduğu gözlenmektedir. Buna karşın; iki program ögesi arasında tam bir örtüşmeden söz edilebilmesi, ders kitabında tek yönlü yapı düzeyine yönelik soru sayısının azaltılması ve ilişkisel yapı düzeyine yönelik soru sayısının arttırılmasıyla mümkün olabilir.

5. sınıftan 6. sınıfa doğru tek yönlü ve çok yönlü yapı düzeyine yönelik soruların temsil oranı azalırken; ilişkisel yapı düzeyine yönelik soruların temsil oranı artmaktadır. Değerlendirme soruları için bahsedilen bu durum kazanımlar için de geçerlidir. Bu yönüyle iki program ögesi arasında bir tutarlılık olduğu ifade edilebilir. Ancak, 6. Sınıf Öğretim Programı'nda tek yönlü yapı düzeyine karşılık gelen kazanım sayısı düşük olmasına rağmen, bu düzeyi temsil eden çok sayıda değerlendirme sorusunun bulunması söz konusu tutarlılığı olumsuz yönde etkilemektedir. Tek yönlü yapı düzeyine yönelik soruların

azaltılması, kazanımlar ile değerlendirme soruları arasındaki tutarlılığın artmasına katkıda bulunacak bir düzenleme olabilir. 6. Sınıf Öğretim Programı'ndaki kazanımlarda ve ders kitabındaki değerlendirme sorularında soyutlanmış yapı düzeyinin temsil oranı düşüktür. Soyutlanmış yapı düzeyinin hem kazanımlarda, hem de değerlendirme sorularında düşük bir temsil oranına sahip olması, iki program ögesi arasında tutarlılığa işaret edebilir. Fakat alt sınıflardan üst sınıflarda doğru, kazanımların ve kazanımlara paralel olarak değerlendirme sorularının bilişsel düzeylerinde bir artış olması beklenmektedir. Buna bağlı olarak, 6. Sınıf Öğretim Programı kazanımları ile ders kitabı değerlendirme sorularının soyutlanmış yapı düzeyini daha yüksek bir oranda yansıtacak biçimde düzenlenmesi önerilebilir.

7. Sınıf Öğretim Programı'na ait kazanımlar ile ders kitabı değerlendirme sorularının bilişsel düzeyleri karşılaştırıldığında, programın etkililiğini olumsuz yönde etkileyecek pek çok durum göze çarpmaktadır. İlk olarak, programdaki kazanımların sayısı tek yönlü yapı düzeyinden ilişkisel yapı düzeyine doğru giderek artmaktadır. Değerlendirme sorularında ise, aksi bir durum söz konusudur. Yani, değerlendirme sorularının sayısı tek yönlü yapı düzeyinden ilişkisel yapı düzeyine doğru azalmaktadır. Öğretim programında tek yönlü yapı düzeyine ilişkin 2 kazanım bulunurken, ders kitabında bu düzeyi ölçmeye yönelik 46 değerlendirme sorusunun yer alması iki program ögesi arasındaki tutarlılığı olumsuz yönde etkileyen ikinci bir durumdur. Üçüncü olarak, 7. Sınıf Öğretim Programı'ndaki kazanımların yarısından fazlası ilişkisel yapı düzeyine karşılık gelmekte; ders kitabındaki değerlendirme sorularının ilişkisel yapı düzeyini yansıtma oranı ise %21 gibi düşük bir seviyede kalmaktadır. Son olarak, soyutlanmış yapının 7. sınıfta diğer sınıf düzeylerine göre daha fazla temsil edilmesi beklenmesine rağmen, 7. Sınıf Öğretim Programı'nda soyutlanmış yapı düzeyine karşılık gelen kazanım bulunmadığı saptanmıştır. Ders kitabında ise soyutlanmış yapı düzeyini yansıtan yalnızca bir değerlendirme sorusunun bulunduğu tespit edilmiştir. Sosyal Bilgiler Dersi 7. Sınıf Öğretim Programı ve ders kitabına ilişkin sıralanan olumsuzlukların giderilebilmesi için tek yönlü yapı düzeyine karşılık gelen değerlendirme sorularının sayısı büyük ölçüde düşürülmeli, ilişkisel yapı düzeyini yansıtan soru sayısı arttırılmalı, programda soyutlanmış yapı düzeyine denk gelen kazanımlara da yer verilmeli ve ders kitabına bu kazanımları ölçmeye hizmet edecek değerlendirme soruları eklenmelidir.

Sosyal Bilgiler ders kitaplarındaki soruların daha çok SOLO taksonomisinin tek yönlü ve çok yönlü yapı düzeylerine karşılık geldiği; ilişkisel ve soyutlanmış yapı düzeylerini yansıtan soru sayısının daha az olduğu şeklindeki araştırma bulgusu, Gezer vd. (2014) tarafından yapılan ve öğretmenlerin sosyal bilgiler dersi sınavlarında sordukları soruların bilişsel düzeylerinin SOLO taksonomisine göre incelendiği çalışmanın sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Araştırmadan elde edilen bulgulara paralel şekilde, Gezer vd. (2014) tarafından yapılan çalışmada da öğretmenlerin sosyal bilgiler dersi sınavlarında sordukları sorularının büyük bir kısmının tek yönlü ve çok yönlü yapı düzeylerine karşılık geldiği, ilişkisel yapı düzeyine yönelik soruların ise daha az olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin sosyal bilgiler dersi sınavlarında soyutlanmış yapı düzeyini temsil eden sorulara yer vermediği tespit edilmiştir.

Sonuç olarak, Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ile ders kitabı değerlendirme sorularının SOLO taksonomisinin düzeyleri açısından gösterdikleri dağılım, üst sınıflara doğru kazanımların ve değerlendirme sorularının bilişsel düzeylerinde kısmi bir artış olduğunu; ancak bu artışın programın sarmal yapısı ve etkililiği için yeterli olmadığını göstermiştir. Yine araştırma sonuçları, iki program ögesi arasında nispeten bir tutarlılığın bulunduğunu; fakat bu tutarlılığın yeterince yüksek olmadığını ortaya koymuştur. Araştırmadan elde edilen bulguların, sosyal bilgiler dersi öğretim programlarının geliştirilmesinde ve ders kitaplarının hazırlanmasında yol gösterici bir niteliğe sahip olacağı öngörülmektedir. Diğer bir deyişle, araştırma sonuçlarının etkili ve tutarlı bir öğretim programının ve ders kitabının hazırlanmasında sosyal bilgiler eğitimcilerine, program geliştirme ile ölçme-değerlendirme uzmanlarına yardımcı olacağı düşünülmektedir.

Çalışmaya ilişkin sınırlılıklar, bu sınırlılıkların aşılmasına olanak tanıyacak ileri araştırma önerilerini beraberinde getirmektedir. Araştırmaya ilişkin sınırlılıklardan ilki, Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ile ders kitabında yer alan etkinlik örneklerinin araştırmaya dâhil edilmemiş olmasıdır. Kazanımlar ve değerlendirme sorularının bilişsel düzeylerinin ortaya konulması ve iki program ögesinin bilişsel düzeyleri arasındaki uyumun tespiti, programın uygulanabilirliğinin belirlenebilmesi adına oldukça önemlidir. Bununla birlikte, kazanım-etkinlik-değerlendirme ögeleri arasındaki bütünlüğün tam olarak ortaya konulabilmesi için ileri araştırmalarda Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ile ders

kitabında sunulan etkinlik örneklerinin bilişsel düzeylerinin saptanması önerilebilir. Araştırmada yalnızca MEB tarafından yayınlanan ders kitabındaki değerlendirme sorularının incelenmiş olması çalışmaya ilişkin ikinci bir sınırlılıktır. Konu ile ilgili daha sonra yapılacak araştırmalarda, farklı yayınevleri tarafından basılan ders kitaplarındaki değerlendirme sorularının SOLO taksonomisine göre analiz edilmesi ile bu sınırlılığın aşılabileceği düşünülmektedir. Son olarak, bu çalışma sosyal bilgiler dersi ile sınırlandırılmıştır. SOLO taksonomisinin konu alanından bağımsız bir model olduğu dikkate alındığında, benzer çalışmaların farklı derslerde de yapılması önerilebilir.

Kaynakça

- Airasian P. W., & Miranda, H. (2002). The role of assessment in the revised taxonomy. *Theory Into Practice*, 41(4), 249-254.
- Alsaadi, A. (2001). A comparison of primary mathematics curriculum in England and Qatar: The Solo Taxonomy. *Proceeding of the British Society for Research into Learning Mathematics*, 21(3), 1-6.
- Anderson, L. W. (2005). Objectives, evaluation, and the improvement of education. *Studies in Educational Evaluation*, 31, 102-113.
- Arı, A. (2013). Bilişsel alan sınıflamasında yenilenmiş Bloom, Solo, Fink, Dettmer taksonomileri ve uluslararası alanda tanınma durumları. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), 259-290.
- Bahar, M., Nartgün, Z., Durmuş, S. ve Bıçak, B. (2006). *Geleneksel ve alternatif ölçme ve değerlendirme öğretmen el kitabı*. Ankara: PegemA.
- Biggs, J., & Collis, K. (1991). Multimodal Learning and the Quality of Intelligent Behaviour. In H. Rowe (Eds.), *Intelligence, reconceptualization and measurement* (pp. 57-76). New Jersey. Laurence Erlbaum Assoc.
- Biggs, J. B. (1992). Modes of Learning, Forms of Knowing, and Ways of Schooling. In Demetriou, A., Shayer, M., and Efklides, A. (Eds.), *Neo-piagetian theories of cognitive development* (pp. 31-51). London: Routledge.
- Biggs, J. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher Education*, 32, 347-364.
- Biggs, J. B. (2003). *Teaching for Quality Learning at University*. Maidenhead: Open University Press.
- Bilen, M. (1999). *Plandan uygulamaya öğretim* (5. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Brabrand, C., & Dahl, B. (2009). Using the solo-taxonomy to analyze competence progression of university science curricula. *Higher Education*, 58(4), 531-549.

Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı Kazanımları ile Ders Kitabı Değerlendirme Sorularının SOLO Taksonomisine Göre İncelenmesi

- Burnett, P. C. (1999). Assessing the structure of learning outcom from counselling using the Solo taxonomy: an exploratory study. *British Journal of Guidance & Counselling*, 27 (4), 567-580.
- Bümen, N.T. (2006). Program geliştirmede bir dönüm noktası: yenilenmiş Bloom taksonomisi. *Eğitim ve Bilim*, 31(142), 3-14.
- Çepni, S. (2012). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. Trabzon: Celepler Matbaacılık.
- Dede, Y. (2013). Research Design. Creswell, J. W. (Çeviri Ed. Demir, S.B.). *Araştırma deseni: nitel, nicel karma yöntem yaklaşımları. nitel yöntemler* (183-213). 4. Baskıdan Çeviri. Ankara: Eğiten Kitap.
- Fensham, P., & Bellocchi, A. (2013). Higher order thinking in chemistry curriculum and its assessment. *Thinking Skills and Creativity*, 10, 250-264.
- Gazel, A. A. ve Erol, H. (2012). İlköğretim 7. sınıf sosyal bilgiler ders programındaki kazanımların taksonomik açıdan değerlendirilmesi. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 5(2), 202-222.
- Gezer, M. ve İlhan, M. (2014). 8. Sınıf vatandaşlık ve demokrasi eğitimi dersi kazanımları ile değerlendirme sorularının solo taksonomisine göre incelenmesi. *Doğru Coğrafya Dergisi*, 19 (32), 193-207.
- Gezer, M., İlhan, M., Öner Sünkür, M. ve Çetin, B. (2014, Mayıs). Sosyal bilgiler dersi sınav sorularının solo taksonomisine göre incelenmesi. III. Ulusal Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi, Gaziantep Eğitim Fakültesi, Gaziantep, Türkiye.
- Gezer, M. ve Şahin, İ.F. (2014, Eylül). *8.Sınıf türkiye cumhuriyeti inkılâp tarihi ve atatürkçülük dersi kazanımları ile temel eğitimden ortaöğretime geçiş sınav (teog) sorularının solo taksonomisine göre analizi*. YILDIZ International Conference on Educational Research and Social Studies, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Hattie, J. A., & Purdie, N. (1994). *Using the SOLO Taxonomy to Classify Test Items*. Unpublished manuscript, University of Western Australia, Graduate School of Education, Perth, Aus.
- Hattie, J. A., & Purdie, N. (1998). The SOLO model: Addressing fundamental measurement issues. In B. Dart & G. Boulton-Lewis (Eds.), *Teaching and learning in higher education* (pp. 145-176). Melbourne, Aus: ACER.
- Hattie, J. A. C., & Brown, G.T.L. (2004, September). *Cognitive processes in as TTle: The SOLO taxonomy*. asTTle Technical Report #43, University of Auckland/Ministry of Education.
- Imrie, B. W. (1995). Assessment for learning and taxonomies. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 20(2), 175-189.
- Kanuka, H. (2011). Interaction and the online distance classroom: do instructional methods effect the quality of interaction? *Journal of Computing in Higher Education*, 23(2- 3), 143-156.
- Leung, C. F. (2000). Assessment for learning: using solo taxonomy to measure design performance of design & technology students. *International Journal of Technology and Design Education*, 10, 149-161.

- McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2010). *Research in education: evidence-based inquiry*. (7th ed.). Boston, MA: Pearson.
- MEB (2005). İlköğretim sosyal bilgiler öğretim programı. <http://ttkb.meb.gov.tr/program2.aspx?islem=1&kno=38> adresinden 10.08.2014 tarihinde erişilmiştir.
- MEB (2014). İlköğretim sosyal bilgiler ders kitabı (4-7. Sınıf). <http://www.meb.gov.tr/2014-2015-egitim-ogretim-yilinda-okutulacak-ilk-ve-orta-ogretim-ders-kitaplari/duyuru/7013> adresinden 10.08. 2014 tarihinde erişilmiştir.
- Minogue, J., & Jones, G. (2009). Measuring the impact of haptic feedback using the solo taxonomy. *International Journal of Science Education*, 31(10), 1359-1378.
- NCSS, (1992). What is Social Studies? Washington DC: National Council for the Social Studies. www.socialstudies.org/standarts/introduction adresinden 15.08.2014 tarihinde erişilmiştir.
- Padiotis, I., & Mikropoulos, T.A. (2010). Using SOLO to evaluate an educational virtual environment in a technology education setting. *Educational Technology & Society*, 13(3), 233-245.
- Pegg, J., & Davey, G. (1998). Interpreting Student Understanding in Geometry: A Synthesis of Two Models. In R. Lehrer & D. Chazan (Eds.), *Designing learning environments for developing understanding of geometry and space* (pp. 109-135). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Scouller, K. (1998). The influence of assessment method on students' learning approaches: multiple choice question examination versus assignment essay. *Higher Education*, 35, 453-472.
- Semenderoğlu, A. ve Gülersoy, A.E. (2005). Eski ve yeni 4-5. sınıf sosyal bilgiler öğretim programlarının değerlendirilmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 141-152.
- Smith, G. H., Wood, L. N., Coupland, M., Stephenson, B., Crawford, K. & Ball, G., (1996). Constructing mathematical examinations to assess a range of knowledge and skills. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 27(1), 65-77.
- Sönmez, V. (2005). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tekin, H. (2009). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Yargı Yayınevi.
- Van Rossum, E. J. & Schenk, S. M. (1984). The relationship between learning conception, study strategy and learning outcome. *British Journal of Educational Psychology*, 54, 73-83.
- Yıldırım, A. ve Şimşek H. (1999). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.