



## Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Sınav Sorularının Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerisini Ölçmedeki Uygunluğu\*

Serdar YEŞİL\*\*, Remzi Yavaş KINCAL\*\*\*

**Öz:** Toplumsal yaşamda insanlar çok sayıda problemle, çatışma ve seçeneklerle karşı karşıya kalmakta ve bu durum karşısında düşünme becerilerini kazanmış bireylere ihtiyaç duyulmaktadır. Bu düşünme becerileri içerisinde özellikle eleştirel ve yaratıcı düşünme, karar verme, problem çözme gibi beceriler hayati önem taşımaktadır. Eğitim sistemleri bu üst düzey becerileri bireylere kazandırmayı eğitimin temel amacı olarak görmekte, çocukları ve gençleri bu şekilde hayata hazırlamaktadır. Bu beceriler arasında ise diğerlerinin temelini oluşturması bakımından eleştirel düşünme ön plana çıkmaktadır. Bu çalışmada Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin sınav sorularının öğrencilerin eleştirel düşünme becerisini ölçmedeki uygunluğunun belirlenmesi amaçlanmıştır. İçerik analizi yoluyla yapılmış nitel bir çalışma özelliği taşıyan bu araştırmada, sosyal bilgiler öğretmenlerinin, dönem sonu sınavlarda öğrencilerin başarılarını değerlendirmek üzere sorduğu sorular üzerinde içerik analizi yapılmıştır. Bu kapsamda düşünme basamaklarına göre sınıflama yapılarak; eleştirel düşünmeyi gerektiren sorular özellikle ifade ve anlam açısından incelenmiştir. Öğretmenlerin sınavlarda genel olarak kapalı uçlu ve alt düzey düşünmeyi gerektiren sorular kullandığı, tespit edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Sosyal bilgiler, eleştirel düşünme, sorgulama, soru, taksonomi

---

\* Bu çalışma, 18-22 Nisan 2018 tarihlerinde Antalya'da gerçekleştirilen 27. Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi (ICES UEBK 2018)'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

\*\* Öğr.Gör., Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı, [syesil@yyu.edu.tr](mailto:syesil@yyu.edu.tr), ORCID: 0000-0002-6307-175X

\*\*\* Prof.Dr., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, EPÖ ABD, [rkincal@comu.edu.tr](mailto:rkincal@comu.edu.tr), ORCID: 0000-0002-6258-393X



## The Appropriateness of Social Studies Teachers' Exam Questions to Measure Critical Thinking Ability of Students

**Abstract:** People face with a lot of problems, conflicts and choices in social life, and individuals who have gained cognitive skills are needed. In these cognitive skills, such skills as especially critical and creative thinking, making decisions, solving problems are vital. Among these skills, critical thinking comes into prominence in terms of its forming others' base. This study aims to determine the suitability of exam questions prepared by Social Studies teachers to measure critical thinking skills of students. In the study which has a characteristics of qualitative study conducted through content analysis, content analysis has been carried out on exam questions that Social Studies teachers asked in order to evaluate success of students in final exams. In this context, the questions requiring critical thinking have been examined especially in terms of expression and meaning by classifying according to thinking stages. It has been determined that teachers used questions which were generally closed-ended and required low-level thinking.

**Key Words:** Social studies, critical thinking, questioning, question, taxonomy

### Giriş

Günümüzde artık öğrenciye bilgiyi pasif bir şekilde aktarmak yerine, Ona düşünme becerisi kazandırmak daha önemli hale gelmiştir. Bu kapsamda günümüz eğitim sisteminde, bilgiye ulaşma yollarını bilen, düşünen, eleştiren ve sorgulayan bireyler yetiştirilmeye çalışılmakta, hazırlanan eğitim programlarıyla öğrencilere bu becerilerin kazandırılması hedeflenmektedir.

Karşılaştığı bilgi ve fikirleri sorgulamadan alıp olduğu gibi doğru kabul eden, bilgiyi ve bilgi kaynağının doğruluğunu sorgulamayan ve bu kaynağın amacını tespit etmek için bazı



stratejiler geliştiremeyen bireylerin her türlü tehlikeyle karşılaşması olasıdır. Ayrıca giderek artan dolandırıcılık olayları, yanlış bilgiler içeren reklamlar, sosyal medya merkezli tacizler, suç ve terör örgütlerinin sempatican bulmaya yönelik yaptıkları ideolojik ve örgütsel propagandalardaki artış gibi örnekler durumun ciddiyetini açıkça ortaya koymaktadır (Söylemez, 2016). Özellikle son yıllarda alan yazında önemli kavramlardan biri haline gelen ve üzerinde birçok araştırmanın yapıp ölçeklerin geliştirildiği kavramlardan birinin de “okuryazarlık” olması, okul eğitim programlarına medya okuryazarlığı adı altında bir dersin konulması, bu temel iddiayı destekler niteliktedir. Medya okuryazarlığı, internet okuryazarlığı, bilgisayar okuryazarlığı gibi günümüzde eleştirel okumayı barındıran bu kavramların her geçen gün önemi daha net olarak anlaşılmaktadır. Google akademik arama motoruna “medya okuryazarlığı” anahtar kavramı girildiğinde 5240 sonucun bulunduğu görülmektedir (07.08.2018 tarihi itibarıyla). Aynı kavramın İngilizce ya da diğer dillerdeki karşılıklarının girilmesi durumunda bu sayının nerelere ulaşabileceği düşünüldüğünde “medya okuryazarlığı” kavramının günümüzdeki kapsamına ve önemine ilişkin bir ipucu verdiği söylenebilir.

Yukarıda verilen tüm bu örnekler, eleştirel düşünmenin günümüzde ne kadar önemli ve vazgeçilmez olduğunu, eğitim sisteminde bu becerinin küçük yaşlardan itibaren kazandırılması gerektiğini ortaya koymaktadır. Feldman (2009), eğitimin temel amaçlarından birisinin de, etkili ve sorumlu vatandaş olabilmek için öğrencilere düşünme ve muhakeme yapabilme becerilerini kazandırmak olduğunu ifade etmektedir. Benzer şekilde Güneş (2012) öğretmenlerin, öğrencilere yalnızca temel bilgi ve becerileri kazandırmasının yeterli olmayacağını, aynı zamanda öğrencilerde üst düzey düşünme becerilerini de geliştirerek, öğrencilerin öğrendikleri bilgi ve becerileri hayatlarına aktarmalarını sağlamasının da önemli olduğunu vurgulamaktadır. Dolayısıyla öğretimin her kademesinde üst düzey düşünebilen öğrenciler yetiştirilmelidir.



Düşünme becerileri üzerinde bir sınıflama yapan Özden (2014) başlıca düşünme becerilerinin; problem çözme, bilimsel düşünme, yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, yazma ve okuduğunu anlama becerileri olduğunu ifade etmektedir. Her biri önemli olmakla birlikte eleştirel düşünmenin bunlar arasında ayrı bir yeri ve öneminin olduğu söylenebilir.

Sokrates “bir şeyi olumlu ya da olumsuz açılardan değerlendirme” olarak tanımladığı eleştirel düşünmeyi, bir sorgulama yöntemi olarak ele almıştır (Doğan, 2014). Facione (1990) eleştirel düşünmeyi; bir durumu, olayı ya da kararı yorumlamayı, eleştirmeyi, kararın dayanaklarını farklı açılardan değerlendirmeyi sağlayan bir karar mekanizması olarak tanımlarken; Paul ve Elder (2008) eleştirel düşünmeyi bireyin özyönetim, oto kontrol ve kendini düzeltme işlemlerini kapsayan bir süreç olarak tanımlamıştır. Orhan (2010) ve Evren (2012) ise insanların farklı biçimlerde sahip oldukları bilgi ya da fikirleri olduğu gibi kabullenmek yerine, sorgulayarak ve test ederek bir sonuca varmaya dayalı düşünme becerisi olarak ifade etmiştir.

Tüm bu açıklamalardan sonra eleştirel düşünmenin; olgularla ve fikirleri ayırt edebilme, bilginin ve bilgi kaynaklarının güvenilirliklerini sınavabilme, kanıtları ilişkisiz fikirlerden ayıklayabilme, her türlü bilgiye şüpheci bakabilme, fikirler arasındaki benzerlik, farklılık ve tutarsızlıkları belirleyebilme, eleştirel dinleme ve soru sorabilme, dili etkili kullanabilme gibi yeterlikleri içerdiği söylenebilir (Demirel, 2017; Kökdemir, 2003; Şenlik, Balkan ve Aycan, 2011).

Sınıf içi tartışmalarda öğretmenler bazı hususlara özen göstererek öğrencilere eleştirel düşünme becerisini kazandırabilmektedir. Öğrencilerine derste üst düzey sorular soran, verdikleri cevaplarda görüşünü dayandırmalarını isteyen öğretmenler, öğrencilerin bu hayati beceriye sahip olmalarını, böylece onların sorgulayıcı bireyler olarak yetişmelerini sağlamaktadırlar (Uysal, 1998).



En önemli özelliği öğrencilere sorgulama becerisini kazandırmak olan eleştirel düşünme becerisi, sadece derste kullanılacak bir beceri olarak değil, hayati bir beceri olarak da görülmelidir. Akbıyık ve Seferoğlu'na (2006) göre eleştirel düşünme; yalnızca öğrenme öğretme sürecinde kullanılacak seçeneklerden biri değil, aynı zamanda eğitimin vazgeçilmez bir unsuru, eğitilmiş olmanın olmazsa olmaz bir şartıdır. Her ne kadar eleştirel düşünmenin zekâyla doğrudan ilişkili olduğuna, onun öğretilebileceğine dair şüpheler olsa da; özellikle Platon'un Sokratik diyaloglarından itibaren düşünmenin bireylere öğretilebileceği ve bunun eğitimin önemli hedeflerinden biri olduğu fikri yaygın bir şekilde kabul görmektedir (Gündoğdu, 2009). Dolayısıyla eleştirel düşünmenin anne babadan kalıtım yoluyla geçen bir özellik olmadığı; öğretilbilir ve uygulanabilir bir beceri olduğu dikkate alındığında, eğitim sisteminde bu konuya önem verilmesi gerektiği daha iyi anlaşılmaktadır (Yıldırım ve Şensoy, 2011). Eleştirel düşünen, sorgulayan bireyler ancak planlı olarak düzenlenecek etkinliklerle yetiştirilebilir. Öğrencilere bu becerinin kazandırılmasında en önemli sorumluluk öğretmenlere düşmektedir (Kurt ve Kürüm, 2010; Kürüm, 2003).

Eleştirel düşünme becerisi, öğrencilerin aktif olduğu uygulamaların yer aldığı bir eğitim sistemi ile öğrencilere kazandırılabilir. Aynı zamanda eleştirel düşünmenin kapsamında "etkili soru sorma" becerisi önemli bir yer tutar. Yeni karşılaşılan fikir ve bilgilerle ilgili kendi perspektifimizi oluşturabilmek için, öncelikle "doğru soruları, doğru zaman ve yerde" sorma becerisine de sahip olmak gereklidir (Browne ve Keeley, 2001). Bu nedenle soru sorma becerisi ile eleştirel düşünme becerisi iç içedir.

Öğretmenler derslerde farklı düzeylerde sorular sorabilmektedir. Bloom taksonomisine göre bilişsel alanın her basamağında soru sorabilmek mümkündür. Ancak eleştirel düşünme üst düzey düşünmeyi gerektiren sorularla gelişebilir. Bu konuda öğretmenler gerek sınıf içi dersin işlenişinde gerekse ölçme değerlendirme amaçlı yaptıkları sınavlarda eleştirel düşünme



gerektiren sorulardan yararlanmalıdır (Kıncal, 2011). Düşünme bir beceridir; ancak yaparak yaşayarak öğrenilebilir. Eleştirel düşünme de ancak bu şekilde düşünerek öğretilir.

Yukarıda ifade edildiği gibi eleştirel düşünme becerisinin öğrencilere küçük yaşlardan itibaren kazandırılması önem arz etmektedir. İlköğretim çağında öğrencilerin eleştirel düşünme becerisini kazanmasında Sosyal Bilgiler dersi önemli bir role sahiptir. Nitekim Sosyal Bilgiler dersinin amacı etkili vatandaş yetiştirmektir (Safran, 2011). Bireyin etkili bir vatandaş olabilmesi için sahip olması gereken en önemli becerilerden birisi eleştirel düşünme becerisidir.

### **Problem Cümlesi**

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin sınav soruları öğrencilerin eleştirel düşünme becerisini ölçme hususunda ne kadar uygunluk göstermektedir?

### **Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın temel amacı, Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin girmiş oldukları derslerde öğrencilere sordukları sınav sorularının düşünme basamaklarına göre oransal dağılımını belirlemek ve bu soruların eleştirel düşünme becerisi ile ne kadar ilgili olduğunu belirlemektir. Böylelikle, yukarıda önemi ve gerekliliği vurgulandığı üzere öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi konusunda Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin sınavlarda öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye/belirlemeye yönelik sorulara ne oranda yer verdikleri belirlenmeye çalışılacaktır. Diğer taraftan, öğretmenlerin soru sorma yeterlik ve tercihleri ile ilgili eleştirel düşünmeyi gerektiren sorulardan yararlanma konusunda tespit edilen eksiklerin giderilmesine dönük öneriler geliştirilecektir. Bu doğrultuda aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır:

1. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin sınavda sordukları sorular, düşünme basamaklarına göre nasıl bir dağılım göstermektedir?

2. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin dönem sonu sınav sorularının soru türlerine göre dağılımı nasıldır?



3. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin sınavlarda sordukları soruların ne kadarı eleştirel düşünme becerisi gerektirmektedir?

4. Eleştirel düşünmeyi gerektiren sorularda ifade ve anlam hataları var mıdır?

## Yöntem

### Araştırma Modeli

İçerik analizi yöntemiyle yapılmış bu çalışma, nitel bir araştırma özelliğine sahiptir. Nitel araştırma yönteminde amaç, araştırma yapılan bireylerde bulunan kişisel fikir ve tecrübelerin, sistemli bir şekilde incelenebilmesini ve ulaşılan verilerle ilgili bilimsel niteliğe sahip yorumlar yapılabilmesini sağlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). İçerik analizi ise yazılı, sözlü ve diğer materyallerin objektif ve sistemli olarak incelenmesini sağlayan bilimsel bir yaklaşımdır (Tavşancıl ve Aslan, 2001). Bu çerçevede, Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin, dönem sonu sınavlarda öğrencilerin başarılarını değerlendirmek üzere sorduğu sorular üzerinde içerik analizi yapılmıştır. Sınav soruları, düşünme basamaklarına göre sınıflandırılmış; eleştirel düşünmeyi gerektiren sorular ise özellikle ifade ve anlam açısından incelenmiştir.

### Araştırmanın çalışma grubu

Araştırma, Van ili merkez ilçede bulunan ve tesadüfî olarak seçilmiş; araştırmaya katılmaya gönüllü 20 sosyal bilgiler öğretmeninden oluşmaktadır. Çalışma grubu 13 erkek, 7 kadın öğretmenden oluşmaktadır. Ayrıca çalışma grubundaki 5 öğretmen 5-10 yıl, 7 öğretmen 10-15 yıl, 6 öğretmen 15-20 yıl ve 2 öğretmen ise 20-25 yıl mesleki tecrübeye sahip olarak belirlenmiştir.

### Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri, çalışma grubu olarak belirlenen 20 Sosyal Bilgiler öğretmeninden, gerekli izinler alınarak dönem sonunda kullandıkları ölçme araçlarından birer örneğin alınması şeklinde toplanmıştır.

### **Verilerin Çözümü ve Yorumlanması**

Araştırma grubundan toplanan soruların soru türlerine göre bir listesi çıkarılmış ve alan yazında (Büyükkaragöz, 1997; Sönmez, 2015) düşünme basamakları ile ilgili kritik davranışlar birer ölçüt olarak kullanılmak yoluyla soruların düşünme basamaklarına göre sınıflaması yapılmıştır. Güvenirliği sağlamak üzere Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı uzmanlarından Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesinde görevli iki öğretim üyesinden de aynı işlemi yapmaları istenmiş ve yapılan sınıflamalar karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Daha sonra araştırmacı ve diğer iki bilim uzmanının hemfikir olduğu bir sınıflamaya ulaşılmıştır.

Yapılan sınıflamada “Değerlendirme” basamağına uygun olarak kabul edilen sorular, eleştirel düşünmeyi gerektiren soru olarak tanımlanıp (Sönmez, 2015) her bir soru cümlesi tek tek incelenerek soru cümlelerinin ifade edilmiş şekli ve anlamı konusunda uygunluk yönüyle tespitlerde bulunulmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın veri havuzunu oluşturan soru listesi incelenirken eleştirel düşünmeyi ölçebilme özelliği için “değerlendirme” basamağında düşünmeyi gerektirmesi esas kabul edilmiştir. Bu çerçevede her bir soru başlıca (Sönmez, 2015);

- ✓ Bir ürünü, bir görüşü iç ve dış ölçütlere göre eleştirmeyi,
- ✓ Bir konudaki farklı görüşleri değerlendirmeyi,
- ✓ Bir düşüncenin doğruluğunu sorgulamayı,
- ✓ Bir düşüncenin doğruluğunu savunmayı,
- ✓ Bir düşünceyi yargılamayı ve



✓ İki düşünce arasındaki tutarsızlıkları belirlemeyi gerektirmesi açısından incelenmiş ve bu özelliklerden en az birini taşıyan soru değerlendirme basamağında kabul edilmiştir.

Kodlama/değerlendirmelerin, araştırmacının bireysel etkisinden arındırılması önemlidir. Bireysel etkinin olumsuzluğunu/yanlılığı bertaraf edebilmek için farklı kodlayıcıların kullanılması ve görüşler arasında benzerliğin belirlenmesi önerilmektedir (Baltacı, 2017; Türnüklü, 2000). Bu çerçevede bireysel yanlılıktan/etkiden arındırma işinin sağlıklı olabilmesi için ilk olarak araştırma grubundan toplanan sınav kâğıtlarındaki toplam 565 sorunun, araştırmacı ve iki bilim uzmanı olmak üzere üç kişi tarafından incelenmesi sağlanmıştır. Hazırlanan soru listesi yukarıda ifade edilen altı kriter çerçevesinde her bir öğretim elemanı tarafından bağımsız olarak incelenmiş; her bir soruya ilişkin yukarıda belirtilen altı kriter çerçevesinde incelenip bu kriterlerden en az birini taşıma ya da hiçbirini taşıyama yönünde görüşlerini kodlamaları istenmiştir. Araştırmacı ve iki uzman tarafından yapılan inceleme ve kodlama sonuçları değerlendirilmiştir.

Değerlendirme sonunda 565 soru için toplamda 1695 görüş ortaya çıkmıştır (565x3=1695). Ortaya çıkan 1565 görüş analiz edildiğinde, 565 sorunun;

- ✓ 528’inde kriterlerden herhangi birini taşımadığı konusunda uzmanlar arasında görüş birliğinin sağlandığı,
- ✓ 25’inde yalnızca bir inceleyici tarafından kriterlerden en az birini taşıdığı yönünde görüş bildirildiği;
- ✓ 12’sinde ise iki inceleyicinin kriterlerin en az birini taşıdığı yönünde görüş bildirildiği gözlenmiştir.

Bu tespitler ışığında 528 soruda görüş birliğinin sağlandığı; buna karşılık 37 soruda ise görüş birliğinin sağlanamadığı belirlenmiştir. Baltacı (2017) ve Türnüklü (2000), kodlayıcılar arasında benzerliğin belirlenebilmesi; başka bir ifade ile objektifliğin ve böylelikle güvenilirliğin

tesis edilebilmesi için Miles ve Huberman formülünün kullanılmasını önermektedirler. Bu formül şu şekildedir:

$$\Delta = C \div (C + d) \times 100$$

Formülde yer alan “ $\Delta$ ” güvenilirlik katsayısını, “C” üzerinde görüş birliği sağlanan terim ya da konu sayısını, “d” ise üzerinde görüş birliği sağlanamayan terim ya da konu sayısını ifade etmektedir. Yukarıda belirtilen analiz sonuçları çerçevesinde formül yardımıyla hesaplama yapıldığında;

$\Delta = 528 \div (528 + 37) \times 100 = 93,5$  olarak belirlenmiştir. Buna göre görüşler arasında %93,5 benzerliğin olduğu gözlenmiştir. Bu değer %80 ve üzeri olması, güvenilirlik düzeyi olarak yeterli görülmektedir (Baltacı, 2017; Türnüklü, 2000). Buna göre inceleyiciler arasındaki tutarlığın yeterli düzeyde olduğu; başka bir ifade ile ölçümlerin güvenilir olduğu söylenebilir.

Diğer taraftan, araştırmacı dışındaki diğer iki uzman, çok zaman alıcı olacağı nedeniyle her bir sorunun düşünme basamağı açısından incelemesini yapmak istememişler; yalnızca değerlendirme basamağına uygunluğu nedeniyle verilen altı kriter açısından inceleme yaparak soruların değerlendirme basamağında olup olmadığı ile ilgili görüş bildirmekle yetinmişlerdir. Araştırmanın temel probleminin, soruların eleştirel düşünmeyi ölçebilme özelliğine sahip olma düzeyini belirlemek olması ve diğer uzmanların gönülsüz davranmaları nedeniyle soru cümlelerinin hangi basamakta düşünmeyi gerektirdiği sorunu, yalnızca araştırmacının tespitlerine göre yapılmıştır. Daha sonra ise araştırmanın bulguları tablo haline getirilerek yorumlamaları yapılmıştır.

## **Bulgular**

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin sınav sorularının öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini ölçmeye uygunluğunu belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada ulaşılan bulgular aşağıda sunulmuştur:

## 1. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sınav sorularının düşünme basamaklarına göre sınıflanmasına ilişkin bulgular

Sosyal Bilgiler öğretmenlerin sordukları sınav sorularının düşünme basamaklarına göre dağılımı Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1  
Sınav sorularının düşünme basamaklarına göre dağılımı

Öğretmenler	Düşünme Basamakları						Toplam
	Bilgi	Kavrama	Uygulama	Analiz	Sentez	Değerlendirme	
Ö1	18	1	1				20
Ö2	24	7	-				31
Ö3	13	7	-				20
Ö4	27	5	-				32
Ö5	31	1	-				32
Ö6	20	4	1				25
Ö7	10	10	-				20
Ö8	28	2	-				30
Ö9	38	2	-				40
Ö10	19	1	-				20
Ö11	45	1	1				47
Ö12	10	9	1				20
Ö13	33	4	1				38
Ö14	22	4	-				26
Ö15	15	8	-				23
Ö16	30	-	-				30
Ö17	25	9	-				34
Ö18	15	5	-				20
Ö19	22	4	-				26
Ö20	20	10	1				31
TOPLAM	465 (%82)	94 (%17)	6 (%1)	-	-	-	565 (%100)

Tablo 1’de, 20 öğretmenin toplam 565 sorusunun incelendiği görülmektedir. Bu soruların 465’i (%82) bilgi, 94’ü (%17) kavrama, 6’sı (%1) ise uygulama basamağında düşünmeyi gerektiren sorular olduğu değerlendirilmiştir. Analiz, sentez ve değerlendirme basamaklarında ise soru bulunmadığı görülmektedir. Diğer taraftan öğretmenlerin tamamının, en fazla bilgi basamağında düşünmeyi gerektiren sorular sorduğu, çok az olmakla birlikte 19 öğretmenin kavrama basamağında da sorular sorduğu; uygulama basamağında ise yalnızca 6 öğretmenin birer tane soru sorup diğerlerinin hiç soru sormadığı dikkat çekmektedir.



Bilgi basamağındaki sorulara örnek olarak Ö1 kodlu öğretmenin “*Hangisi tüketicilerin haklarını aramak için başvuracağı yerlerden değildir? Başlangıç meridyeni aşağıdakilerden hangisidir? Türkiye hangi meridyenler arasında yer alır*”, Ö2 kodlu öğretmenin “*Tarihte kurulan ilk Türk –İslam devleti hangisidir? Türklere ait ilk yazılı kaynak nedir? Ülkemiz nüfusunun en yoğun olduğu bölge hangisidir?*”, Ö3 kodlu öğretmenin ise “*Aşağıdakilerden hangisi Türkiye’nin matematik konumunu belirtir? Aşağıdakilerden hangisi meridyenlerin özelliklerinden biri değildir? Haritadaki küçültme oranına .....denir.*” soruları verilebilir. Kavrama basamağındaki sorulara ise Ö4 kodlu öğretmenin “*Türkiye’de görülen iklimleri açıklayınız? Aşağıdakilerden hangisi olguya örnek verilebilir?*”, Ö5 kodlu öğretmenin “*Kuralların uygulanmadığı kurallara uyulmadığı takdirde aşağıdaki durumlardan hangisi gerçekleşir?*”, Ö6 kodlu öğretmenin “*Yapılan kazılarda Urartu mezarlarında gömülen kişilerin gündelik eşyalarına rastlanmıştır. Bu durumun sebebi aşağıdakilerden hangisi olabilir?*” soruları örnek olarak verilebilir. Uygulama basamağındaki sorulara ise Ö11 kodlu öğretmenin “*Her paralel arası 111 km’dir. Türkiye 36-42 kuzey paralelleri arasında yer alır. Bu bilgiden hareketle Türkiye’nin en güney noktası ile en kuzey noktası arası kaç km’dir?*”, Ö13 kodlu öğretmenin “*Yukarıdaki şekle göre A Noktasından hareket eden bir uçak B noktasına varıyor. Bu uçak toplam kaç km yol almıştır?*”, Ö20 kodlu öğretmenin “*Yukarıdaki izci grubunun Ekvatora doğru gidebilmesi için hangi yöne doğru hareket etmesi gerekir?*” soruları örnek olarak verilebilir.

Buna göre öğretmenlerin çok büyük bir kısmının (%82) neredeyse sorularının tamamına yakınına bilgi basamağında düşünmeyi gerektirecek şekilde hazırladığı; çok az bir kısmının (%16) kavrama basamağında, yok denecek kadar az bir kısmının da (%1) uygulama basamağında düşünmeyi gerektirecek şekilde sorular hazırladığı anlaşılmaktadır. Bu üç basamağın da alt düzeyde düşünmeyi gerektirdiği göz önüne alındığında öğretmenlerin

tamamının bütün sorularda öğrencileri alt düzeyde düşündürmek yoluyla sınıadığı; buna karşılık üst düzey düşünmeye yönlendirmediği söylenebilir.

## 2. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sınav sorularının soru türlerine göre dağılımına ilişkin bulgular

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin sordukları sınav sorularının soru türlerine göre dağılımı

Tablo 2’de özetlenmiştir.

Tablo 2  
Sınav sorularının soru türlerine göre dağılımı

	Çoktan seçmeli	Doğru Yanlış	Kısa cevaplı	Eşleştirme	Klasik	TOPLAM
Ö1	19	-	1	-	-	20
Ö2	11	5	10	5	-	31
Ö3	15	-	5	-	-	20
Ö4	8	5	18	-	1	32
Ö5	16	5	5	5	1	32
Ö6	25	-	-	-	-	25
Ö7	15	2	3	-	-	20
Ö8	17	5	8	-	-	30
Ö9	10	5	25	-	-	40
Ö10	20	-	-	-	-	20
Ö11	11	5	27	4	-	47
Ö12	20	-	-	-	-	20
Ö13	19	7	12	-	-	38
Ö14	9	10	5	-	2	26
Ö15	18	-	5	-	-	23
Ö16	5	5	15	5	-	30
Ö17	10	24	-	-	-	34
Ö18	8	5	7	-	-	20
Ö19	15	10	-	-	1	26
Ö20	8	-	13	10	-	31
TOPLAM	279 (%49)	93 (%17)	159 (%28)	29 (%5)	5 (%1)	565

Tablo 2 genel olarak incelendiğinde 20 sosyal bilgiler öğretmenin sorduğu toplam 565 sorudan 279’unun (%49) çoktan seçmeli, 93 adetinin (%17) doğru yanlış, 159 adetinin (%28) kısa cevaplı, 29 adetinin (%5) eşleştirme, 5 adetinin (%1) klasik türü test maddesi olduğu tespit edilmiştir.

Çoktan seçmeli sorulara örnek olarak Ö1 kodlu öğretmenin “*İnsanların kişisel fikirlerini yansıtan ve doğruluğu kişiden kişiye değişen bilgilere ne denir? a) Görüş b) Genelleme c) Olgu*



d) *Tümdengelim*”, Ö2 kodlu öğretmenin *“Herkes kamu giderlerini karşılamak üzere mali gücüne göre vergi ödemekle yükümlüdür. Anayasamızın bu maddesine göre hangi sonuca ulaşamayız? a) Vergi ödemek önemli bir vatandaşlık görevidir. b) Vergi devlet hizmetlerinin yürütülmesi için gereklidir. c) Herkes aynı miktarda vergi ödemelidir. d) Vergisini ödemeyen suç işlemiş olur”* soruları verilebilir. Doğru yanlış tipi sorulara örnek olarak Ö4 kodlu öğretmenin *“Atatürk’ün sosyal bilimlere yönelik çalışmaları fazladır. Bol yağıştan dolayı pirinç ekvatorial iklimde yetişir.”*, Ö5 kodlu öğretmenin *“Tarihi eserler insanlar tarafından yapılmamıştır. Atatürk Türkiye’nin ilk cumhurbaşkanıdır.”* soruları verilebilir. Kısa cevaplı sorulara örnek olarak Ö7 kodlu öğretmenin *“Ülkemizde nüfusun en fazla olduğu il....., Bir ülkedeki nüfusun o ülkenin yüzölçümüne bölünmesiyle ..... elde edilir.”*, Ö11 kodlu öğretmenin *“Haritadaki küçültme oranına .....denir. Dünyanın ilk yazılı antlaşması..... antlaşmasıdır.”* soruları verilebilir. Eşleştirme tipi sorulara örnek olarak Ö16 kodlu öğretmenin *“Aşağıda sahip olduğumuz haklardan bazıları verilmiştir. Birbiriyle ilgili hak ve sorumlulukları harfleri rakamların önündeki boşluğa yazarak eşleştiriniz.”*, Ö20 kodlu öğretmenin *“Aşağıdaki tabloda yer alan vatandaşlık hak ve sorumluluklarımızdan hangisinin hak, hangisinin sorumluluk olduğunu eşleştirerek gösteriniz.”* soruları verilebilir. Klasik sorulara örnek olarak Ö4 kodlu öğretmenin *“Türkiye’de görülen iklimleri açıklayınız?”*, Ö19 kodlu öğretmenin *“Sorumluluk sahibi bir öğrenci nasıl davranmalıdır?”* sorusu verilebilir.

Buna göre öğretmenlerin sorduğu sınav sorularının yaklaşık olarak yarısının (%49) çoktan seçmeli sorulardan; toplam % 50’lik kısmının doğru yanlış, kısa cevaplı ve eşleştirme tipi sorulardan, yok denecek kadar az bir kısmının (%1) ise klasik sorulardan oluştuğu görülmektedir. Yani yaklaşık % 99’luk kısmının çoktan seçmeli, doğru yanlış, kısa cevaplı ve eşleştirmeli test maddelerinden yani kapalı uçlu sorulardan oluştuğu, sadece %1’lik kısmının klasik yazılı soru tipinden yani açık uçlu soru türünden oluştuğu söylenebilir.

### 3. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sınav sorularının eleştirel düşünmeyi ölçmedeki uygunluğuna ilişkin bulgular

Eleştirel düşünmeyi gerektiren sorular bilişsel alanın değerlendirme basamağında düşünmeyi gerektiren sorulardır. Tablo 1 incelendiğinde öğretmenlerin değerlendirme basamağında sorularına rastlanmamıştır. Dolayısıyla eleştirel düşünmeyi gerektiren sınav soruları tespit edilememiştir.

#### Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sınav sorularının düşünme basamakları ve eleştirel düşünmeye uygunluğu açısından yapılan analizler sonunda elde edilen bulgulardan yola çıkarak ulaşılan sonuçlar aşağıda sırasıyla ele alınarak tartışılmaya çalışılmıştır:

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin çok büyük bir kısmı neredeyse sorularının tamamında bilgi basamağında düşünmeyi gerektirecek sorular sormaktadırlar. Pek az bir kısmı kavrama, yok denecek kadar az bir kısmı da uygulama basamağında düşünmeyi gerektiren sorular sormaktadırlar. Bu durum yapılan birçok araştırma sonucu ile tutarlılık göstermektedir. Dindar ve Demir (2006) tarafından Fen Bilgisi dersinde yapılan çalışmada bilgi basamağında en fazla, kavrama ve uygulama basamağında ise daha az sayıda soruların kullanıldığı belirlenmiştir. Yine Ayvacı ve Türkdoğan (2010) tarafından Fen ve Teknoloji dersinde yapılan çalışmada bilgi basamağında soruların diğer basamaklara göre daha fazla olduğu belirlenmiştir. Aydemir ve Çiftçi (2008) tarafından Edebiyat öğretmeni adaylarının soru sorma becerileri üzerinde yapılan çalışmada ağırlıklı olarak bilgi basamağında sorular sordukları belirlenmiştir. Sağlam ve Büyükuysal (2013) tarafından yapılan araştırmada, öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerilerinin düşük olduğu belirlenmiştir. Akbulut (1999) tarafından yapılan bir araştırmada ise öğretmenlerin büyük oranda bilgi basamağında soru sorduğu, kavrama düzeyinde çok az, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme düzeyinde ise hiç soru sormadıkları tespit edilmiştir. Bu durum, öğretmenlerin ağırlıklı olarak alt düzeyde düşünmeyi gerektiren soruları tercih



ettikleri şekilde yorumlanabilir. Öğretmenlerin bu tercihlerinde, soru sorma yeterlikleri konusundaki eksikleri, özellikle üst düzey soru sorma konusundaki yetersizlikleri; sınavlarda kullandıkları soru tiplerinin üst düzeyde düşünmeyi gerektiren soruların sorulmasına elverişli olmaması gibi nedenler etkili olmuş olabilir. Eğitimin önemli amaçlarından birisi de bireylerin soru sorabilen, sorgulayan, eleştirel düşünebilen bireyler haline gelmesini sağlamaktır. Bu beceriler, özellikle günümüzde büyük önem taşımaktadır (Yeşil, 2011).

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sınav sorularının yaklaşık yarısı çoktan seçmeli, önemli bir kısmı kısa cevaplı ve doğru yanlış türü sorulardan, çok az kısmı eşleştirmeli, yok denecek kadar az bir kısmı ise klasik sorulardan oluşmaktadır. Yani ağırlıklı olarak kapalı uçlu soru tipini kullandığı, açık uçlu soru tipini pek tercih etmediği belirlenmiştir. Şanlı ve Pınar (2017) tarafından sosyal bilgiler dersinde yapılan bir çalışmada öğretmenlerin çoktan seçmeli ve doğru-yanlış soru tiplerini daha çok kullandıkları belirlenmiştir. Bekdemir ve Baş (2017) tarafından matematik dersinde yapılan bir çalışmada öğretmenlerin çoktan seçmeli soruları ağırlıklı olarak kullandığı, klasik soru tarzının pek kullanılmadığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin bu tercihlerinde çoktan seçmeli, doğru yanlış, kısa cevaplı testlerin okunmasının, puanlanmasının kolay ve objektif olması, fazla soru sormaya elverişli olması, fazla zaman almaması, buna karşın klasik soru tipinin okunmasının ve puanlanmasını zor ve zaman alıcı olmasından kaynaklanabilir. Nitekim çoktan seçmeli testler, kısa cevaplı ve doğru yanlış soruları kısa sürede, kolaylıkla ve objektif bir biçimde okunabilmektedir (Turgut ve Baykul, 2015). Ayrıca liselere ve üniversiteye geçiş için yapılan merkezi sınavlarda da çoktan seçmeli testlerin kullanılması öğretmenlerin bu tercihiinde etkili olmuş olabilir.

Ayrıca eleştirel düşünmeyi ölçen sorular özellikle değerlendirme düzeyi sorular olduğu için, sosyal bilgiler öğretmenlerinin sınav sorularının eleştirel düşünmeye uygun olmadığı anlaşılmaktadır. Ersoy ve Başer (2011) tarafından ilköğretim öğrencileri üzerinde yapılan bir çalışmada da, öğrencilere verilen eğitimin üst düzey düşünme ve eleştirel düşünme becerisini





kazandırmada yetersiz olduğu vurgulanmıştır. Bu durum, öğretmenlerin üst düzey soru sorma ve özellikle de eleştirel düşünme becerisi konusunda bilgi sahibi olmamasından, öğretmenlerin kendi eğitim hayatlarında özellikle de öğretmen yetiştiren kurumlarda üst düzey düşünmeyi ve eleştirel düşünmeyi gerektiren sorularla yeterince karşılaşmamış olmalarından kaynaklanabilir.

Bu sonuçlardan yola çıkılarak aşağıdaki önerilerde bulunmak mümkündür:

1) Öğretmen yetiştiren kurumlarda, öğretmen adaylarının soru sorma becerilerini geliştirmeye yönelik ders ve içeriğe ağırlık verilmeli, açık uçlu ve üst düzey soru sorma pratiği kazandırılmalıdır.

2) Öğretmen yetiştiren kurumlardaki öğretim elemanlarına eleştirel düşünme becerisine ve üst düzey düşünmeye yönelik soru sorabilme konusunda eğitim verilmelidir.

3) Öğretmen yetiştiren kurumlarda öğretmen adaylarına eleştirel düşünme becerisini geliştirmeye yönelik eğitim verilmelidir.

4) Milli Eğitim Bakanlığı öğretmenlere yönelik olarak soru sorma becerisiyle ilgili hizmet içi eğitim faaliyetleri düzenlemeli, öğretmenlerin üst düzey düşünmeyi ve eleştirel düşünme becerisini geliştirecek soru sorabilme konusunda geliştirilmesi sağlanmalıdır.

5) İlk ve ortaöğretim kurumlarında kullanılan ders kitaplarında eleştirel ve üst düzey düşünmeyi gerektiren, açık uçlu sorulara yer verilmelidir.

### **Makalenin Bilimdeki Konumu**

Eğitim Bilimleri/Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı

### **Makalenin Bilimdeki Özgünlüğü**

İnsanı diğer canlılardan ayırt eden ve üstün kılan en önemli özellik insanın düşünme özelliğidir. Eleştirel düşünme, düşünme becerileri içerisinde önemli bir yer tutmaktadır. Özellikle de dolandırıcılık, cinsel istismar gibi dıştan bireye yönelen tehditlerin günümüzde daha da artmış olması, eleştirel düşünmenin bireyler açısından önemini açıkça ortaya koymaktadır. Okul öncesinden yükseköğretime kadar öğretimin tüm kademelerinde öğrencilere



kazandırılması gereken hayati bir beceri olan eleştirel düşünme becerisi sınıf içi etkinliklerle ve sınıfta sorulan sorularla doğrudan ilişkilidir. Özellikle de öğretmenlerin gerek öğrenme öğretme sürecinde gerekse ölçme değerlendirme sürecinde öğrenciye yönelttiği sorular eleştirel düşünme becerisini kazandırmada önemli bir yer tutmaktadır. Bu çalışmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin sınav sorularının düşünme basamaklarına göre oransal dağılımını belirlemek ve özelde de eleştirel düşünmeyi gerektiren soruları sınavlarda ne oranda kullandıklarını ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu çalışma, ortaokul sosyal bilgiler öğretmenlerinin sınavda sorduğu soruların düzeylerine ve türlerine göre incelenmesi, bunun sonucunda eleştirel düşünmeye uygunluğunu ortaya koyan ilk çalışma olması bakımından önem taşımaktadır.

### Kaynaklar

Akbıyık, C. ve Seferoğlu, S. S. (2006). Eleştirel düşünme eğilimleri ve akademik başarı.

*Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(32), s. 90-99.

Akbulut, T. (1999). *İlköğretim okullarında görevli öğretmenlerin soru sorma becerilerinin bazı*

*değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çukurova Üniversitesi, Adana.

Aydemir, Y. ve Çiftçi, Ö. (2008). Edebiyat öğretmeni adaylarının soru sorma becerileri üzerine

bir araştırma (Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Örneği). *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 103-115.

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.

Baltacı, A. (2017). Nitel veri analizinde Miles-Huberman Modeli. *Ahi Evran Üniversitesi*

*Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 3(1), 1-15.

Bekdemir M. ve Baş F. (2017). Matematik öğretmenlerinin sınavlarda kullandıkları soruların

kavramsal ve işlemsel bilgi boyutunda analizi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(1), 95-113.



- Browne, M. N. & Keeley, S. (2001). *Asking The Right Questions - A Guide to Critical Thinking*. (3rd ed.) New Jersey: Prentice - Hall Inc.
- Büyükkaragöz, S. Savaş. (1997). *Program geliştirme* (2. Baskı). Konya: Selçuk Üniversitesi Eğitim Fak., 1997.
- Demirel, Ö. (2017). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. (25. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Dindar, H. ve Demir, M. (2006). Beşinci sınıf öğretmenlerinin fen bilgisi dersi sınav sorularının Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(3), 87-96.
- Doğan, H. (2014). *İlkokul programında yer alan ortak temel becerilerin öğrenci çalışma kitaplarında bulunan etkinliklerde yer alma düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Ersoy, E. ve Başer, N. (2011). İlköğretim ikinci kademedeki eleştirel düşünmenin yeri. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2 (1), 1-10.
- Evren, B. (2012). *Fen ve teknoloji öğretiminde sorgulayıcı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin sahip oldukları eleştirel düşünme eğilim düzeylerine ve fen ve teknoloji dersine yönelik tutumlarına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Facione, P. A. (1990). Critical thinking: a statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction. executive summary. *The Delphi Report*. Millbrae: The California Academic Pres. EDRS No. Ed 315423. [https://www.researchgate.net/publication/242279575\\_Critical\\_Thinking\\_A\\_Statement\\_of\\_Expert\\_Consensus\\_for\\_Purposes\\_of\\_Educational\\_Assessment\\_and\\_Instruction](https://www.researchgate.net/publication/242279575_Critical_Thinking_A_Statement_of_Expert_Consensus_for_Purposes_of_Educational_Assessment_and_Instruction).



- Feldman, R. (2009). Thinking, reasoning, and education. *The Oxford Handbook of Philosophy of Education*. Newyork: Oxford University Press. DOI: 10.1093/oxfordhb/9780195312881.003.0005
- Gündoğdu, H. (2009). Eleştirel düşünme ve eleştirel düşünme öğretimine dair bazı yanlışlar. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 57-74.
- Güneş, F. (2012). Öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirme. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*, 17(32), 127-146.
- Kıncal, R.Y. (2011). *Eğitim bilimine giriş*. (Ed. R.Y Kıncal) Ankara: Grafiker Yayınları.
- Kökdemir, D. (2003). *Belirsizlik durumlarında karar verme ve problem çözme*. Doktora Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Kurt, A.A. ve Kürüm, D. (2010). Medya okuryazarlığı ve eleştirel düşünme arasındaki ilişki: kavramsal bir bakış. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2, 20-34.
- Kürüm, D. (2003). Eleştirel düşünme ve öğretimi. *Anadolu Üniversitesi. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 141-158.
- Orhan, S. (2010). *Altı şapkalı düşünme tekniğinin ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin konuşma becerilerini geliştirmesine etkisi*. Doktora Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Özden, Y. (2014). *Öğrenme ve öğretme*. (12. Baskı) Ankara: Pegem-A Yayıncılık.
- Paul, R. ve Elder, L. (2008), *Mini-guide de la pensée critique concepts et instruments*, Foundation for Critical Thinking Press, [www.criticalthinking.org](http://www.criticalthinking.org).
- Safran, M. (2011). *Sosyal bilgiler öğretimine bakış*, İçinde Bayram Tay ve Adem Öcal (Eds.), Özel öğretim yöntemleriyle sosyal bilgiler öğretimi, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.



- Sağlam A. Ç. ve Büyükuysal E. (2013). Eğitim fakültesi son sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeyleri ve buna yönelik engellere ilişkin görüşleri. *International Journal of Human Sciences*, 10 (1), 258-278.
- Sönmez, V. (2015). *Program geliştirmede öğretmen elkitabı*. (18.baskı) Ankara: Anı Yayıncılık.
- Söylemez, Y. (2016). İçerik analizi: eleştirel düşünme. *EKEV Akademi Dergisi*, 20(66), 671,696.
- Şanlı, C. ve Pınar, A. (2017). Sosyal bilgiler dersi sınav sorularının yenilenen Bloom taksonomisine göre incelenmesi. *İlköğretim Online*, 16(3), 949-959.
- Şenlik, N.Z., Balkan, Ö. ve Aycan, Ş. (2011) Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerileri: Muğla Üniversitesi örneği. *Celal Bayar Üniversitesi Fen Bilimleri Dergisi*. 67-76, DOI: 10.17556/jef.27258
- Şenşekerci, E. ve Bilgin, A. (2008). Eleştirel düşünme ve öğretimi. *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(14), 15-43.
- Tavşancıl, E. ve Aslan, E. (2001). *Sözel, yazılı ve diğer materyaller için içerik analizi ve uygulama örnekleri* (1.baskı). Epsilon Yayınevi, İstanbul.
- Turgut, M.F. ve Baykul, Y. (2015). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. (7.baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim araştırmalarında etkin kullanılacak nitel bir araştırma tekniği: görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. 24, 543-559.
- Uysal, A. (1998). *Sosyal bilimler öğretim yöntemlerinin eleştirel düşünme gücünün gelişmesindeki rolü*. Yüksek Lisans Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Yeşil, R. (2011). 21. yüzyıl eğitiminde yeni yönelimler ve uygulamalar. *Eğitim Bilimine Giriş* (1. Baskı). R.Y. Kıncal (Ed). Ankara: Grafiker Yayınları.



Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (9.Baskı)

Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, H.İ. ve Şensoy, Ö. (2011). İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimi

üzerine eleştirel düşünme becerilerini temel alan fen öğretiminin etkisi. *Kastamonu*

*Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 523-540.



## Summary

### Problem Statement

In our age now, learning to thinking is gaining importance instead of giving and getting information. Therefore, in our today's education system, it is tried to bring up individuals who think, critic and produce and know the way of accessing information, and education programs are prepared to make students gain thinking skills.

It is clear that individuals who obtain each piece of information conveyed to them as is without questioning or regard it as true and cannot develop some methods to determine content of information, source of information and purpose of this source will be target for every kind of threat and danger.

When the fact that critical thinking is not an innate feature, instead, it can be taught, told and applied easily is taken into consideration, importance needed to be given this topic is still increasing. Individuals' being critical thinker can be actualised only by means of applications and this can be actualised only in a planned process. In being gained of critical thinking skills, the most important responsibility is incumbent on teachers.

Teachers can ask questions with different levels in classes. According to Bloom taxonomy, it is possible to ask question in every stages of cognitive domain. However, critical thinking can develop with the questions requiring high-level thinking. In this subject, teachers should benefit from the questions requiring critical thinking either during lessons in class or in exams they conduct for assessment and evaluation.

### Purpose of the Study

The main purpose of this study is to determine at what rate Social Study teachers use the questions requiring critical thinking in exams. Within this scope, in the study, answers have been sought for the questions below:



1. How does the questions that Social Studies teachers ask in exams appear according to thinking stages?
2. How is the distribution of the questions that Social Studies teachers ask in exams?
3. Among questions that Social Studies teachers ask in exams, at what rate are the questions requiring critical thinking used?

### **Method**

The study has the characteristics of qualitative study conducted through content analysis. In this context, content analysis has been carried out on questions that Social Studies teachers asked in order to evaluate success of students in final exams; the questions are classified according to thinking stages; the questions requiring critical thinking have been examined especially in terms of expression and meaning.

The study consists of 20 social studies teachers who were in central district in Van and volunteer for attending the study and were chosen randomly. Data of the study has been collected through having a direct interview with the Social Studies teachers, who were determined as working group, by taking an example of assessment instruments that they used at the end of term.

A list of questions that were collected from study group has been made according to kinds of questions, and in literature, firstly, the questions have been classified according to thinking stages through using critical behaviours related to thinking stages as criterion. In the classification, the questions accepted as suitable for “Evaluation” stage have been identified as question requiring critical thinking, and it has been tried to determine suitability in terms of the way questions sentences were expressed and their meanings by examining each questions one by one.





## Findings

It may be said that a vast majority of teachers (82%) organised almost all questions in information stage in such a way that they would require thinking; few (16%) organised them in comprehension stage, and very few(1%) organised them in application stage in such a way that they would require thinking.

It could be said that almost half of the questions(49%) that teachers asked were composed of multiple-choice questions; total 50% of the questions were composed of true-false, short-answer and matching questions, and very few(1%) were open-ended questions.

## Discussion and Conclusions

It is seen that teachers preferred mainly the questions requiring low-level thinking. In these preferences of teachers, such reasons as their lack of competence for asking questions, inabilities especially for asking high-level questions and unsuitability of question types that they used for asking the questions requiring high-level thinking may have been effective.

Almost half of the exam questions of Social Studies teachers have been composed of multiple-choice, and a considerable amount of the questions has been short-answer and true-false, a few have been matching, and very few have been composed of open-ended questions. In these preference of teachers, the fact that assessing or grading of multiple-choice, true-false, short-answer tests is easy and objective and they are suitable for asking many questions and do not take a long time may have been effective.

## Suggestions

By looking at these results, it is possible to make the suggestions below:

1) In the institutions training teachers, education for developing question-asking skills of prospective teachers should be given and such institutions should give prospective teachers practice of asking open-ended and high-level questions.



2) An education for asking questions towards critical thinking skill and high-level thinking should be given to lecturers in the institutions training teachers.

3) In the institutions training teacher, education for improving critical thinking skill should be given to prospective teachers.