

COĞRAFYA DERSİ YAZILI SINAV SORULARININ YENİLENMİŞ BLOOM TAKSONOMİSİ'NE GÖRE ANALİZİ

Ayla ARSEVEN*, Ufuk ŞİMŞEK**, Mustafa GÜDEN***

Özet: Araştırmanın amacı, Coğrafya dersi yazılı sınav sorularının yenilenmiş Bloom taksonomisi bilişsel alan düzeyi açısından sınıflandırmaktır. Araştırmada nitel araştırma deseninden doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada Sivas ili merkezde 2015-2016 öğretim yılında farklı türde okullarda görev yapan öğretmenlerden alınan son üç öğretim yılına ait yazılı örneklerinde yer alan 1011 soru örneği çözümlenmiştir. Araştırmadan elde edilen verilere göre; sınav sorularının %59,6'sı hatırlama, %34,5'i anlama, %4,8'i uygulama, %0,9 çözümlenme ve %0,1 değerlendirme basamağında yer aldığı tespit edilmiştir. Yaratma basamağında değerlendirilebilecek soru tipi bulunmadığı görülmüştür. Öğretmenlerin yazılı sınavlarda ilk 3 basamakta yer alan ,alt düzey bilişsel alana ait soruları (%98,9) tercih ettiklerini, son üç basamakta yer alan ve üst düzey bilişsel alana ait soruların (%1,1) ise oldukça az olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Yenilenmiş Bloom Taksonomisi, Coğrafya Yazılı Sınav Soruları.

The Analysis of Geography Course Written Exam Questions According to Revised Bloom's Taxonomy

Abstract: The purpose of this study is to classify geography course written exam results according to revised Bloom's taxonomy cognitive domain levels. Document analysis, which is a qualitative research design, was employed. In this study, 1,011 question examples included in the written exam examples of the last three academic years that were taken from teachers working at different types of schools in the central district of Sivas province in the 2015-2016 academic year were analyzed. The research data indicate that of the exam questions, 59.6% are at the level of remember; 34.5% are at the level of understand; 4.8% are at the level of apply; 0.9% are at the level of analyze; and 0.1% are at level of evaluate. No question was found at the level of create. In the written exams, the teachers predominantly used questions from lower-level cognitive domains (the bottom 3 levels) (98.9%). On the other hand, they made very limited use of questions from higher-level cognitive domains (the top 3 levels) (1.1%).

* Yrd. Doç. Dr., Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, SİVAS.

** Coğrafya Öğretmeni, MEB, SİVAS.

*** Coğrafya Öğretmeni, MEB, SİVAS

Key Words: Revised Bloom's Taxonomy, Geography Written Exam Results.

1. Giriş

Yapılandırmacı öğretim kuramının getirdiği yeni anlayışlar çerçevesinde öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme alışkanlıkları tartışılır hale gelmiştir. Günümüzde bilginin akılda tutulması ve istenildiği zaman hatırlanması yeterli görülmemektedir. Bireylerden bilgiyi hafızada tutmanın yerine, bilgiyi farklı durumlarda kullanabilmesi, problem çözebilmesi, elindeki verileri analiz edebilmesi, edindiği bilgileri etkili bir şekilde sunabilmesi, sözlü ve yazılı iletişim becerilerini kullanabilmesi beklenmektedir (Dochy, 2001, Akt., Birgin ve Gürbüz 2008).

Eğitim programlarında yer alan kazanımlarla öğrencilerde istenilen davranış değişikliklerinin oluşturulması hedeflenmektedir. Davranış değişikliğinin ne kadarına ulaşıp ulaşılmadığının tespitinde ölçme ve değerlendirme araçları önem taşımaktadır. Ölçme ve değerlendirmenin kuramsal boyutunun iyi bilinmemesi, ölçme sonuçlarıyla ölçütlerin birbirine karıştırılmasına ve yeterli dayanaklardan yoksun kararlara neden olabilmektedir (Temel, 2010). Eğitim sisteminde yapılandırmacı yaklaşımla birlikte ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinde geleneksel yöntemlerle hatırlamayı gerektiren bilgilerin ölçülmesi yerine, üst düzey düşünme becerilerini ölçen alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin de kullanılması öne çıkmaktadır.

Okullarda ölçme ve değerlendirme kapsamında eğitsel hedeflerin gerçekleştirilmesinde 1956'lı yılında Benjamin Bloom tarafından geliştirilen Bloom Taksonomisi eğitim sisteminde genel kabul görmüş ve uygulayıcılar tarafından ölçme araçlarının geliştirilmesinde günümüze kadar kullanılmıştır. Ancak 2000'li yıllarda öğrenme- öğretme sürecindeki değişiklikler kapsamında taksonominin yenilenecek yeni yüzyıla uygun bir yapıya kavuşturulması ihtiyacı doğmuştur (Akt., Tutkun ve diğ., 2015; Anderson ve diğ. 2010). Bloom Taksonomisi'nin revizyonu meslektaşları, öğrencisi ve diğer önemli bilim insanları tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu yenilenme için iki sebep öne sürülmektedir: Birincisi, eğitimcilerin orijinal taksonomiye tekrar odaklaşmalarının sağlanmaya çalışılmasıdır. Çünkü bu taksonomi sadece tarihsel bir belge olmaktan ziyade, uygulama, standartlara dayalı öğrenme ve özgün (authentic) değerlendirme sorunlarıyla ilgili çok sayıda fikir içermektedir. İkinci sebep, 1956'dan bu yana Amerika ve dünyadaki gelişmelerin, gelişim ve öğrenme psikolojisi, öğretim yöntem ve teknikleri, ölçme-değerlendirme ile ilgili çağdaş bilgilerin bu taksonomiyle birleştirilmesi ihtiyacının doğmasıdır (Bümen, 2006).

Yeniden düzenlenen taksonomi ile orijinal taksonomideki katı hiyerarşik çerçeve daha esnek bir hale getirilmiş ve bir kategorinin diğeri ile daha çok bitişik olmasına olanak sağlanmıştır. Yeniden düzenlenen taksonomide yapılan

terminolojik ve yapısal yenilikler, öğretimin planlanması sürecini daha kolay hale getirmiştir. Bilgi ve bilişsel boyut olarak alt basamakların revize edilmesi ve sayısının artırılması, hedef yazmayı kolaylaştırarak, değerlendirme sürecinde performans değerlendirmeyi olanaklı kılmıştır. 2001 yılında düzenlenen bu yeni sınıflandırmada bilişsel alanın iki farklı boyutu ön plana çıkmaktadır. Bunlar; bilgi ve bilimsel süreçtir. Bilgi boyutu bilimsel düşüncede bilgi ile ilişkilendirilen sınıflandırmalara dayanır. Bunlar olgusal bilgi, kavramsal bilgi, prosedür bilgisi ve bilimsel farkındalık bilgisidir. Araştırmamıza da konu olan ikinci boyut olan bilişsel süreç boyutunda ise zihinsel etkinliklere dayalı birbirini izleyen altı farklı basamak söz konusudur (Akt., Tutkun ve diğ., 2015; Anderson ve diğ. 2010). Bilgi boyutu orijinal taksonominin bilgi basamağının alt basamaklarına (terimler bilgisi, olgular bilgisi, araç ve gereçler bilgisi, sınıflamalar bilgisi, yöntemler bilgisi, ilke ve genellemeler bilgisi ve kuram ve yapılar bilgisi vb) benzemektedir. Bilişsel süreç boyutu ise, kazanımların eylem boyutunu ifade etmektedir (Tutkun, 2012; Tekindal ve diğ. , 2014). Bu boyutlar Tablo 1'de gösterilmiştir.

Bilişsel Süreç Boyutu						
Bilgi Birikimi Boyutu	1.	2.	3.	4.	5.	6.
	Hatırlama	Anlama	Uygulama	Çözümleme	Değerlendirme	Yaratma
Olgusal Bilgi						
Kavramsal Bilgi						
İşlemsel Bilgi						
Üstbilişsel Bilgi						

Krathwohl, 2002 (Akt., Tutkun, 2011)

Hedeflerin aşamalı sınıflamasını içeren Bloom (1956)'un taksonomisine göre hedefler, bilişsel alan, duyuşsal alan ve devinişsel alan olmak üzere üç ana grupta toplanır. Bilişsel alan hedefleri; bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme; duyuşsal alan hedefleri; alma, tepkide bulunma, değer verme, örgütlenme ve kişilik haline getirme; devinişsel alan hedefleri; uyarılma, kılavuzla yapma, beceri haline getirme, duruma uydurma (uyum) ve yaratma adlı temel öğelerden oluşmaktadır (Tekindal, Alici, Bilican, Çakar, Kan, Karaca, Özbek ve Yaşar, 2014).

Yeni sınıflamada, iki boyut birbiriyle ilişkili olup öğrenci, bilişsel süreç boyutunun herhangi bir aşamasında bilgi boyutundaki dört çeşit bilgiyi de kullanabilmektedir. Bilgi boyutu orijinal taksonominin bilgi basamağının alt

basamaklarına benzemektedir. Bilgi boyutu, daha çok, kazanımların isim ya da ad öbekleri boyutunu ifade etmektedir. Bu boyut bilimsel düşüncede bilgi ile ilişkilendirilen sınıflandırmalara-bilgi türlerine- dayandırılan dört ana alt boyuttan oluşmaktadır. Bunlar; 1- Olgusal bilgi: Terminoloji bilgisini ve özel detay ve öğeler bilgisini içerir. 2- Kavramsal bilgi: Daha karmaşık ve organize edilmiş bilgi formlarının bilgisidir ve sınıflamaları, kategorileri, ilkeleri, genellemeleri, kuram, model ve yapıları içerir. 3- İşlemsel bilgi: Bir şeyin nasıl yapılacağı bilgisidir. Beceri ve algoritmaları, yöntem ve teknikleri, özel alanlardaki ve disiplinlerdeki ölçütleri içerir. 4- Üstbilişsel bilgi: Bilişle ilgilidir ve bireyin stratejik bilgisini, bilişsel görevlerle ilgili bilgisini, bağlamsal ve koşullu bilgiler ile bireyin kendi hakkındaki bilgisini içerir (Tutkun, 2012).

Yenilenmiş Bloom taksonomisinde; bilişsel süreç boyutunda en altta yer alan bilgi basamağı hatırlama -öğrenciden bilgiyi hatırlaması- istenir. Kavrama basamağı, anlama -öğrenciden kavramları açıklaması veya tanımlaması- istenir. Uygulama basamağı, uygulama -bilgiyi yeni durumda kullanma- ifadesine dönüşmüştür. Analiz basamağı, çözümlenme -farklı bileşenler ya da ilişkiler arasındaki farklılıkları ortaya koyma, kıyaslama ve karşılaştırma yeteneklerini gösterebilme- ifadesine dönüşmüştür. Sentez basamağının yerini eski taksonomide 6. sırada yer alan Değerlendirme -bir yargıya varma süreci- almıştır. Altıncı basamakta Yaratma -Özgün bir eser oluşturma- olarak tekrar isimlendirilmiştir (Ayvacı ve Türkdoğan, 2010; Tutkun, 2012).

Coğrafya disiplinler arası bir bilim olup, birçok bilim dalının sentezi gibi düşünülebilir. Coğrafya eğitimciler, öğrencilere, araştırmacılara ve tüm ilgililere yerel-küresel ölçekte bilgi ve bakış açısı kazandıran bir bilim dalıdır. Coğrafya bir ders olarak okullarda öğrencilere dünya hakkında bilgi sağlamanın yanı sıra küresel yönleri ve değişimleri yansıtan yardımcı bir derstir. Coğrafya dersi öğretim programının en önemli amaçlarından birinin öğrencilerin “coğrafi bilinç” kazanmalarının olduğu vurgusu yapılmıştır. Öğrenciler coğrafya eğitimi ile dünyayı algılama, anlama ve değerlendirme açısından yaşadığı alandan küresel ölçüğe doğa ve insana ait sistemler, süreçler ve dokulara yönelik coğrafi bilinç kazanır (Çifçi, 2016).

MEB ortaöğretim Coğrafya dersi öğretim programının (2015) vizyonu; lise öğrencilerini coğrafya okuryazarı bireyler olarak yetiştirmek biçiminde tanımlanmıştır. Bu bağlamda coğrafi bilgiyi elde eden, sorgulayan, edindiği bilgileri günlük hayatında kullanan, özgüven sahibi, sorun çözen, işbirliğine açık, etkili iletişim kuran, evrensel ve toplumsal değer yargılarını, göstergelerini, ritüellerini analiz eden, coğrafi sunum tekniklerinden yararlanarak sürdürülebilir kalkınma için yaşam boyu öğrenmeyi savunan, coğrafya okuryazarı bireyler; aynı zamanda coğrafya bilimine ilişkin bilgi, beceri, tutum ve değere sahiptir.

Ölçme ve değerlendirme, öğretim programının uygulanabilirliğine ve başarısına ışık tutan boyutunu oluşturur. Öğretim programından istenilen başarının sağlanıp sağlanmadığı ve öğrencilerden beklenen bilgi, beceri, tutum ve değerlerin ne ölçüde kazanıldığı ancak ölçme ve değerlendirme yapılarak anlaşılabilir. Bu amaçla ölçme ve değerlendirme bir tür kalite kontrol sürecidir. Diğer yandan ölçme ve değerlendirme eğitim ve öğretim sürecinin sürekli izlenmesini sağlar. Böylece her aşamada ortaya çıkan sorunları belirleme ve düzeltme imkânı verir (MEB coğrafya öğretim programı, 2015). Türkiye'de; ilk, orta ve yükseköğretimde, ölçme ve değerlendirmede faydalanan metotlardan en sık kullanılanı ve bilineni, sınırlı sayıda sorulardan oluşan serbest cevaplı (klasik, açık uçlu, kompozisyon) yazılı yoklamalardır. Bu tür sınavların; ilk, orta ve yükseköğretimin belli dönem, ders, bölüm, konu ve aşamalarında başanlı sonuçlar verdiği bilinmektedir (Balcı, 2002).

Coğrafya eğitiminde ölçme değerlendirme ya da coğrafya sınav sorularının analizine ilişkin yurt dışında ve Türkiye'de yeterli çalışmaya rastlanılmamıştır. Geçit ve Yazar (2010) "9. sınıf coğrafya ders kitaplarındaki sorular ile çeşitli coğrafya sınav sorularının Bloom taksonomisine göre analizi" adlı bir araştırma yapmıştır. Aydoğan (2008) tarafından yapılan bir tez çalışmasında liselere giriş sınavlarındaki coğrafya sorularını Bloom'un bilişsel alan basamaklarına göre değerlendirilmiştir. Lash (2013) "Amerikan coğrafya eğitimi ekosisteminde Teksas dünya coğrafyası ders sonu sınavının incelenmesi" adlı araştırmasında, bu ders kapsamında yapılan sınavda coğrafya okuryazarlığı Teksas değerlendirmesi ortaya konmuştur. Araştırma bulgularına göre; sınavın coğrafi okuryazarlık için yerel düzeyde özetleyici bir değerlendirme olduğu, ancak devlet düzeyinde eğitim kararları almada öneminin fark edilmediği ortaya çıkmıştır. Coğrafya dersinin eğitim ve öğretiminde bazı sıkıntılar vardır. National Geographic'in (2006) yaptığı "Amerikalıların coğrafi okuryazarlığı" adlı araştırmaya göre Amerika'luların %63'nün bizzat savaş halinde olduğu Irak'ın yerini ya da müttefiki İsrail'in yerini harita üzerinde gösteremedikleri ortaya çıkmıştır. Durum Türk öğrencileri için de farklı değildir (Akt., Çifçi, 2016). Bu anlamda coğrafya eğitiminde ölçme ve değerlendirme araştırmalarının alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

2. Araştırmanın Amacı

Türkiye'de Matematik, Fen ve Teknoloji, Sosyal Bilgiler, Tarih ve Coğrafya gibi farklı disiplinlerin derslerinde öğretmenlerin hazırladıkları sınav sorularının eğitsel hedefleri gerçekleştirmeye ne kadar hizmet ettiği konusunda yapılan çalışmalar (Güler, Özdemir ve Dikici, 2012; Tanık ve Saraçoğlu, 2011; Çalışkan, 2011; Çolak ve Demircioğlu, 2011; Ayvacı ve Şahin, 2009; Geçit ve Yazar, 2010; Akpınar, 2003; Aydoğan, 2008; Lash, 2013) mevcut olmasına rağmen Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre coğrafya dersi sınav sorularına ilişkin bu içerikte bir araştırmanın olmadığı görülmüştür. Bu araştırmada

coğrafya derslerinde öğretmenlerin hazırladığı sınav sorularının analizi yapılarak soruların yenilenmiş Bloom taksonomisine göre bilişsel alan düzeyinde nasıl bir dağılım gösterdiği tespit edilmeye çalışılmıştır.

3. Araştırma Yöntemi

Çalışmada nitel araştırma yöntemi tercih edilmiştir. Nitel araştırma, araştırılacak hususların doğal ortamında gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Coğrafya öğretmenlerinden alınan yazılı soruları doküman analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Geleneksel olarak “materyal kültürü” olarak tanımlanan kayıtlar, dokümanlar, eserler ve arşivler, özellikle birçok organizasyon ve programla ilgili olarak zengin bir veri kaynağı oluşturmaktadır (Akt., Patton, 2014; Hill, 1993).

3.1. Evren ve Örneklem

Sivas ilinde bulunan ortaöğretim kurumlarında görev yapan coğrafya öğretmenlerinin yazılı sınav soruları, araştırmanın evrenini oluşturmaktadır.

Araştırmanın örneklemini ise, Sivas merkezde bulunan 8 ayrı lisede görev yapan 11 Coğrafya Öğretmeninin 2013-2014, 2014-2015 ve 2015-2016 öğretim yıllarında hazırlamış oldukları yazılı sınav soruları oluşturmaktadır. Okul seçiminde farklı tür okullardan (Fen Lisesi, Meslek Lisesi, Anadolu Lisesi, İmam-hatip Lisesi ve Sosyal bilimler Lisesi) yazılı örnekleri alınmasına dikkat edilmiştir. Çalışmada bir özel liseden alınan yazılı soru örneklerine de yer verilmiştir. Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Eğitim kalitesinin daha iyi olduğu düşünülen Fen Lisesi ve Anadolu Liseleri olduğu gibi diğer liseler de araştırma kapsamına dahil edilmiştir. Maksimum çeşitlilik örnekleminde; farklı durumlara uyarlanınca ortaya çıkan benzersiz ya da değişik durumları belgelemek amaçtır (Patton, 2014). Coğrafya yazılı sınavları alınan öğretmenlerin, görev yaptıkları okullar Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. Yazılı sınav kâğıdı incelenen öğretmenlerin okullara göre dağılım

Okul	Coğrafya öğretmeni sayısı (f)
Cumhuriyet Anadolu Lisesi	2
Halil Rifat Paşa Anadolu Lisesi	3
Sivas Fen Lisesi	1
Mustafa Kemal Atatürk Mesleki ve Teknik Lisesi	1
Prof. Dr. Necati Erşen Sosyal Bilimler Anadolu Lisesi	1
Sivas Asım Şahin Kız İmam Hatip Lisesi	1
Özel Recai Toydemir Anadolu Lisesi	1
Sivas Yenişehir Anadolu Lisesi	1

Çalışmaya konu olan okullarda görev yapan öğretmenlerin demografik bilgileri tablo 3' de gösterilmiştir.

Tablo 3. Yazılı sınav kâğıdı incelenen öğretmenlerin demografik özellikleri

Cinsiyet	f	%
Kadın	-	0
Erkek	11	100
Eğitim Durumu		
Lisans	11	100
Y. Lisans	-	0
Mesleki Deneyim		
1-5 yıl	1	9
5-10 yıl	2	18
10-15 yıl	2	18
15-20 yıl	2	18
20 yıl ve üzeri	4	36

Tablo 3'de görüldüğü üzere, Coğrafya dersi yazılı sınavları incelenen 11 öğretmenin tamamının erkek olduğu, yüksek lisans öğretmeni olmadığı ve en çok 20 yıl ve üzeri kıdemli öğretmenin olduğu ortaya çıkmıştır. Okulların Sivas merkezde olması kıdemli öğretmenlerin sayısının çok olmasının nedeni olarak düşünülmektedir.

3.2 Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma verileri Sivas ilinde farklı tür (Anadolu Lisesi, Meslek Lisesi, Fen Lisesi, Sosyal Bilimler Lisesi, İmam Hatip Lisesi) liselerde görev yapan coğrafya öğretmenlerinin 2013-2014, 2014-2015 ve 2015-2016 öğretim yılında yaptıkları yazılı sınav örneklerinden elde edilmiştir. Çalışmada ilk olarak, araştırmacılar coğrafya dersi yazılı sınav sorularını üç hafta boyunca birbirinden bağımsız biçimde incelenmiştir. Araştırmacılar, inceledikleri sınıf düzeyinde yer alan sınav sorularının taksonominin boyutlarının hangi basamaklarına girdiği ile ilgili ön çalışmalar yapmıştır. Ön çalışmalar sonucunda yapılan sınıflandırmalar, araştırmacılar tarafından üç hafta boyunca 60 ile 90 dakika

arasında süren odak grup toplantılarında tartışılmış ve değerlendirmelerde bulunulmuştur. Bu tartışma ve değerlendirmelerde, yazılı sınav soruları yenilenmiş taksonominin “bilişsel süreç boyutu” altında yer alan “hatırlama”, “anlama”, “uygulama”, “çözümleme”, “değerlendirme” ve “yaratma” kategorilerinden hangisine uygun olduğu konusunda kararlar verilmiştir.

Çalışmada iç geçerliği sağlamak ve güvenilirliği arttırmak amacıyla, verilerin Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre sınıflandırılması için iki alan uzmanı ve iki eğitim bilimleri uzmanının görüşüne başvurulmuştur. Uzmanların görüş ve önerileri doğrultusunda, her sorunun sınıflama tablosundaki yerlerinde (bilişsel süreç boyutunda) değişiklikler yapılmış ve buna göre coğrafya dersi sınav sorularının bilişsel alanın yenilenmiş taksonomisindeki yerleri kesinleştirilmiştir. Elde edilen veriler bilgisayar yardımıyla frekans ve yüzde değerlerine göre tablolaştırılmıştır.

Tablo 4. Coğrafya dersi sınav soruların sınıflara göre dağılımı

Sınıf seviyesi	9	10	11	12	Toplam
Soru Sayısı	371	334	192	114	1011
Dağılım (%)	36,69	33,03	18,99	11,2	100

Tablo 4’de görüldüğü üzere, coğrafya dersi yazılı sınav sorularının 371 (%36,6) tanesi 9 sınıf, 334 (%33) tanesi 10. Sınıf, 192 (%18,9) tanesi 11. Sınıf ve 114 (%11,2) tanesi de 12. Sınıf düzeyinde bulunmuştur. Analizi yapılan soruların sınıflara göre dağılımı eşit olmamıştır. Bu durum okullardan 9. ve 10. sınıflara ait daha fazla yazılı kâğıdı gelmesiyle ilişkilidir. 9 ve 10. sınıflarda coğrafya dersinin ortak olması nedeniyle tüm liselerde şube bulunması, bazı lise türlerinde ise üst sınıflarda coğrafya dersi olmaması ile izah edilebilir. Sınav soruların içeriğinden faydalanılarak Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin bilişsel süreç boyutu esas alınarak soruların analizi yapılmıştır. Analizdeki soru örnekleri ve açıklamaları aşağıda belirtilmiştir.

Hatırlama basamağı:

1-Türkiye,Dünya rezervinin yaklaşık % 70 ‘ine sahiptir.

Kitapta yer alan bilgilerden yorum gerektirmeden sadece hatırlama istenmektedir.

2-Meridyenlerin özelliklerinden 5 tanesini yazınız.

Tamamen kitapta maddelenmiş bilgilerden, hatırlama gerektirmektedir

Anlama basamağı:

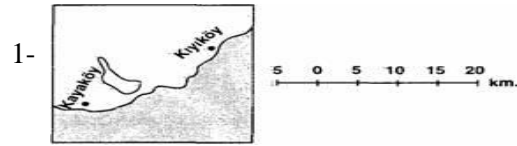
1-Yeryüzündeki volkanlar, genç kıvrım dağlar ve deprem bölgelerinin dağılışı birbirine uyar. Neden? Kısaca açıklayınız.

Öğrencinin bu soruda farklı coğrafi olayların, birbiri arasındaki ilişkiyi kendi cümlesi ile izahı istenmiştir.

2-Okyanus ve denizlerin iklim üzerindeki etkilerini inceleyiniz.

İklim üzerinde, okyanus ve denizlerin ne tür etkisi bulunduğu hatırlamak dışında, yorumlaması ve kendi cümlesi ile ifadesi istenmektedir.

Uygulama basamağı:



Haritada yer alan Kayaköy ile Kıyıköy arasındaki mesafeyi bulunuz.

Edinilen bilgilerin farklı durumlarda kullanmaları istenmiştir.

2-23 Eylül'de 45° doğu meridyeninde ulusal saate göre güneş saat 6.00 'da doğmuştur. Aynı gün 30° doğu meridyeninde kaçta batar?

Birçok bilginin bu soruda kullanılarak, öğrenilen bilgilerin yeni bir durumda kullanmaları beklenmektedir.

Çözümleme basamağı:

*1-Endonezyada tsunamilerin etkili olması

2-Japonyada her yıl şiddetli depremlerin görülmesi

3-ABD'nin güney kıyılarında kasırgaların etkili olması

4-Sel ve taşkınların Myanmarda can ve mal kayıplarına neden olması

Yukarıda verilen doğal afetlerden hangilerinin oluşumu ile küresel ısınmayı ortaya çıkaran etkenler arasında bir bağ kurulamaz?

A- 1 ve 2 B- 1 ve 3 C-2 ve 3 D- Yalnız 3 E-3 ve 4

Farklı türde oluşuma sahip olayların nedenleri ve sonuçları düşünülerek, başka bir oluşumla ilgili olup olmadığının tesbiti isteniyor. Bu durum olayların tek tek analizini gerektirmektedir.

*Süphan, Nemrut, Tendürek ve Ağrı gibi volkanik dağların Van gölü gibi çevresinde bir çizgi boyunca dizilimi olması öncelikle aşağıdakilerden hangisini düşündürür?

A- Bu dağların bir kırık hattı boyunca çıkan lavların birikmesiyle oluştukları

B- Epirojenik hareketlere bağlı olarak oluştuklarını

C- Alp Himalaya kıvrımlı dağ sıralarının devamı olduklarını

D- Bu yörenin bir peneplen arazisi olduğunu

E- Tektonik depremlerin yaygın olduğunu

Farklı türde oluşuma sahip coğrafi olayların birbiri ile ilişkisini bilmek için bu oluşumları ayrı ayrı iyi analiz edilmesi gerekmektedir.

Değerlendirme basamağı

1-Nükleer enerjiye evet! - Nükleer enerjiye hayır!

Hangi tezi savunuyorsunuz? Gerekçeleri ile birlikte tezinizi savununuz.

(Tezinizin öğretmen görüşüyle örtüşmesinin hiçbir önemi yoktur. Puanlama tezinizi savunma yeterliliğinize göre yapılacaktır.)

Öğrencinin mevcut bilgilerini kullanarak bir yargıya varması beklenmektedir

Yaratma basamağı

Analiz ettiğimiz 1011 yazılı sınavında bu basamakta yer alabilecek soru tipine rastlanmamıştır. Öğrenilenlerden hareketle yeni bilgiler oluşturma, farklı düşünceler ortaya koyma, üretme (Delibaş,2013) gibi tariflerle ifade edilen bu basamak sorularının yazılı sınavları için uygun olmadığı söylenebilir. Bu basamakta yer alabilecek sorular daha çok proje veya performans ödevi şeklinde verilebilir.

1-İlimizdeki Sıcak Çermik'te bulunan kaplıca sularından sizce bilinen kullanımlar dışında başka hangi alanlarda faydalanılabilir.

Bu soruda öğrenciler sıcak suların kullanıldığı alanları biliyor olabilir. Fakat öğrenciden bilinen kullanımlar dışında çıkarımda bulunması beklenmektedir.

4. BULGULAR

Sivas ilinde farklı türde liselerde görev yapan coğrafya öğretmenlerinden yazılı örnekleri alınarak, incelenen 1011 sorunun Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre analizi tablolarda verilmiştir.

4.1. Coğrafya dersi yazılı sınav sorularının analizi

Araştırma sonucunda, Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin bilişsel süreç boyutuna ait tercih edilen soruların sınıflara göre dağılımı Tablo 4'de verilmiştir.

Tablo 5. Coğrafya dersi yazılı sınav sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'nin Bilişsel Süreç Boyutuna ve Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımı

Sınıf	9		10		11		12	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Hatırlama	198	53,3	201	60,1	127	66,1	77	67,5
Anlama	117	31,5	127	38	64	33,3	36	31,6
Uygulama	48	12,9	-	-	-	-	1	0,9
Çözümleme	8	2,1	1	0,3	-	-	-	-
Değerlendirme	-	-	-	-	1	0,06	-	-
Yaratma	-	-	-	-	-	-	-	-
Toplam	371		334		192		114	

Tablo 5'de görüldüğü üzere, coğrafya dersi yazılı sınav sorularının; hatırlama basamağındaki soru yüzdesi 9. sınıflarda %53,3 iken 10. Sınıflarda %

60,1 olduğu, 11. sınıflarda % 66,1 ve 12. sınıflarda ise % 67,5 olduğu tespit edilmiştir. Tüm sınıflarda soru hazırlamada en çok tercih edilen basamağın hatırlama basamağı olduğu görülmektedir. Bu tür soruların fazla tercih edilmesinin sebebi hazırlanması ve değerlendirilmesinin kolay olduğu düşünülmektedir.

Anlama basamağında ise 9. Sınıflarda % 31,5 iken, 10. sınıflarda %38, 11. sınıflarda % 33,3 ve 12. sınıflarda ise %31,6 soru olduğu bulgulanmıştır. Anlama basamağında yer alan sorular sınıf seviyelerine göre oran olarak çok farklılık göstermemekte ve "hatırlama basamağı"ndan sonra en çok soru sorulan 2. sıradaki basamak olduğu anlaşılmaktadır.

Uygulama basamağındaki yazılı sorularının 9. sınıflarda %12,9'luk bir yüzdesi ortaya çıkarken, 12. sınıflarda ise % 0,9 olduğu anlaşılmaktadır. 10. ve 11. sınıflarda ise bu basamakta soru bulunmadığı bulgulanmıştır.

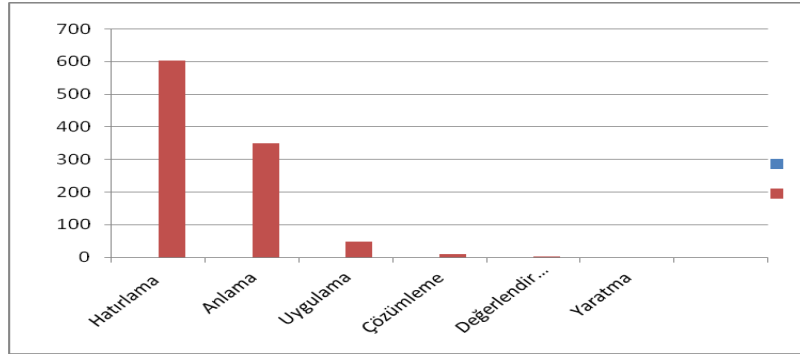
Çözümleme basamağında yazılı sorularının 9. sınıflarda %2,1, 10. sınıflarda %0,3 gibi çok düşük yüzdelere sahip olduğu; 11. ve 12. sınıf düzeyinde yazılı sorularında bu basamakta soru bulunmadığı tespit edilmiştir.

Değerlendirme basamağında 11. sınıflarda 1 (%0.06) adet soru sorulmuşken, diğer sınıflarda bu basamakta soru sorulmadığı ve benzer şekilde Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin yaratma basamağında öğretmenler tarafından hiç soru sorulmadığı ortaya çıkmıştır.

Tablo 6. Coğrafya dersi yazılı sınav sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisi Bilişsel Seviye Düzeylerine (Alt düzey, Üst düzey) Göre Dağılımı

	f	%	Bilişsel Seviye	TOPLAM
Bilişsel Süreç Basamakları				
Hatırlama	603	59,6		1001
Anlama	349	34,5	Alt Düzey	
Uygulama	49	4,8	Bilişsel Seviye	%98,9
Çözümleme	9	1,0	Üst Düzey Bilişsel	10
Değerlendirme	1	0,1	Seviye	
Yaratma	---	----		%1,1
TOPLAM	1011	100		

Grafik 1. Soruların Bloom Taksonomisi'nin alt basamaklarına ilişkin dağılım grafiği



Tablo 6 ve Grafik 1'de görüldüğü üzere, öğretmenler öğrencileri değerlendirme amaçlı hazırladığı yazılı sınavlarda ağırlıklı olarak hatırlama (%59,6) ve anlama (%34,5) basamağındaki sorulara yer vermektedirler. Uygulama (%4,8) ve çözümleme (%0,9) basamağındaki soruların çok düşük seviyede yer aldığı, değerlendirme basamağında çok az soru sorulurken (% 0,1), yaratma basamağında hiçbir sorunun yazılmadığı ortaya çıkmıştır. Taksonomide ilk 3 basamak düşük bilişsel seviyeye, son üç basamağın ise üst

düzey bilişsel seviyeye denk geldiği kabul edilmektedir. Böyle bir sınıflandırmada ise ilk 3 basamakta bulunan soruların (%98,9), son üç basamakta yer alan soruların ise (%1,1) ağırlıkta olduğu görülmektedir. Bu durum öğrencilerin yazılı sınavlarda istenilen cevabı hatırlamadıklarında, mevcut bilgileri kullanarak analiz, sentez ve değerlendirme yaparak sonuca ulaşabilmelerine olanak sağlayan soru tiplerine çok az yer verildiği dikkat çekmektedir. Soruların neredeyse tamamının öğrencileri ezberle yönlendiren sorulardan oluştuğu söylenebilir.

5. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Sivas'da görev yapan coğrafya öğretmenlerinin son 3 yılda (2014-2016) hazırlanmış oldukları 9, 10, 11 ve 12. sınıf düzeyinde 1011 yazılı sınav sorusunun yenilenmiş Bloom Taksonomisi'nin bilişsel alan düzeyi açısından sınıflandırmak amacıyla yapılan çalışmada; sınav kâğıtlarındaki 1001 sorunun %98,9 gibi büyük bir oranla neredeyse tamamının ilk üç seviyede (alt düzey bilişsel seviye) yer aldığı tespit edilirken, son üç basamakta yer alan üst düzey bilişsel alana ait soru sayısının ise sadece 10 (%1,1) adet olduğu ortaya çıkmıştır. Soruların büyük bir kısmının en alt düzey kabul edilen hatırlama basamağında yer alan sorulardan oluştuğu görülmüştür. İkinci sırada, anlama basamağında, üçüncü sırada ise uygulama basamağındaki sorular bulunmaktadır. Üst düzey kabul edilen diğer üç basamaktan ise toplam 10 soru (%1,1) gibi çok az sorunun yer aldığı tespit edilmiştir. Bu durum öğretmenlerin yapmış oldukları yazılı sınavlarda, öğrencilerde analiz, sentez, değerlendirme ve yaratma yapmalarına olanak veren sorulara yer verme eğiliminde olmadıkları görülmektedir. Bu durumun sebepleri olarak Geçit ve Yazar (2010) araştırmalarında; öğretmenlerin programlarını yetiştirme, sınıf yönetimini koruma ve daha kısa sürede soru hazırlama ve değerlendirme gibi nedenleri göstermişlerdir.

Günümüz bilgi çağında okuyup ezberleyebilen, sorulduğunda bu bilgileri yazabilen veya ifade edebilen öğrencileri başarılı olarak nitelendirebilmek mümkün değildir. Öğrencilerden neden sonuç ilişkisi kurabilen, bilgileri yorumlayabilen, okuduklarını sorgulayabilen, edindiği bilgileri günlük hayatında kullanabilen bireyler başarılı olarak nitelendirilmektedir. Bu özellikleri öğrencilere kazandırmada okullarda uygulanan ölçme değerlendirme yöntemlerinin önemli bir etkisi bulunmaktadır. Okulda öğrencilere uygulanan sınav sorularının bazı kriterlere göre seçilmesi bu hususta olumlu sonuçlar doğuracaktır. Coğrafya derslerinde, ezberden uzak, düşünce sistemlerini harekete geçirecek özellikte sorular hazırlanması önem taşımaktadır (Demirkaya, 2008). Sönmez, Koç ve Çifçi'nin (2013) araştırma bulguları da araştırma bulgularıyla paralellik göstermektedir. Ülkemizde üniversiteye öğrenci seçimi; YGS ve LYS sınavları olmak üzere iki aşamada yapılmaktadır. Bu sınavlarda soruların yıllara göre %20 ile %46 arasında değişen oranda üst düzey bilişsel seviye sorularına yer verildiği bulgulanmıştır.

Araştırma bulgularına göre ise, coğrafya öğretmenlerin uyguladıkları yazılı sınavlarda bu oran % 1.1 düzeyindedir.

Ayvacı ve Türkdogan (2010) “Yeniden yapılandırılan bloom taksonomisine göre fen ve teknoloji dersi yazılı sorularının incelenmesi” adlı araştırmalarında, 2008–2009 öğretim yılında fen ve teknoloji öğretmenlerinin yıl içinde öğrencileri değerlendirmek için kullanmış oldukları sınav sorularının bulunduğu 100 adet sınav kâğıdı incelendiğinde, yapılandırmacı yaklaşımı kullandığını ifade eden öğretmenlerin sınav kâğıtlarında bu yaklaşımın yansımalarına çok fazla rastlamadıkları ortaya çıkmıştır. Yapılan inceleme sorulan soruların yoğunluğunun öğrenciyi ezbere yönlendiren sorulardan oluştuğunu göstermektedir. İncelenen sınav sorularının yarısından fazlasının (% 55) hatırlama düzeyinde olduğu ortaya çıkmıştır.

Çalışkan (2011) araştırmasında, 2003-2004, 2004-2005 ve 2005-2006 eğitim-öğretim yıllarında sosyal bilgiler öğretmenlerinin altıncı ve yedinci sınıf sosyal bilgiler derslerinde öğrencilerinin başarılarını ölçmek için yaptıkları sınavlarda kullandıkları soruların büyük çoğunluğunun (%78 civarında) Bloom Taksonomisi'nin en alt basamağı olan bilgi düzeyinde olduğunu belirlemiştir. Öğretmenlerin sınavlarda %17 civarında ise kavrama düzeyi soruları tercih ettikleri; uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme düzeyinde sorulara çok nadiren yer verdikleri tespit edilmiştir.

Araştırma sonucunda, coğrafya dersinde öğrencilerin başarılarını değerlendirmek amacıyla hazırlanan yazılı sınav sorularının son derece yetersiz olduğu görülmektedir. Bu durum coğrafya öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme konusunda yeterlilik düzeylerinin düşük olduğu sonucunu da ortaya koymaktadır. Konuya ilişkin farklı disiplinlerde yapılan araştırmalarda da aynı sorunun olduğu dikkat çekmektedir. Araştırma sonuçlarına göre şu öneriler getirilebilir.

1- Öğretmen adaylarının lisans düzeyinde almış oldukları eğitim ve alan derslerinde Yenilenmiş Bloom Taksonomisine daha çok yer verilerek, öğretmen adayları konuya ilişkin kuramsal bilgi anlamında daha donanımlı yetiştirilebilirler.

2- Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin öğretmenler tarafından öğrenilmesi ve öğrendiklerini uygulama eğilimi gösterecek davranış değişikliği kazandırılması gerekmektedir. Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin en önemli uygulayıcısı olan öğretmenlerin bu alanda eğitim alması faydalı olacaktır. Bu tür eğitimlere, hizmet içi eğitim programlarında ve seminer çalışmalarında yer verilebilir.

3- MEB tarafından geliştirilen Coğrafya dersi öğretim programlarının ölçme ve değerlendirme ögesinde bu konuya daha fazla yer verilmeli, açıklama ve örnek sorularla öğretmenlerde bilimsel farkındalık oluşturulmalıdır

4- Ders kitaplarında yer alan soruların hazırlanmasında; öğrencilerde merak uyandıracak, araştırmaya yöneltecek, üst düzey bilişsel seviyeyi ölçen sorulara daha fazla yer verilmelidir.

5- Coğrafya öğretmeni, ölçülmek istenen davranış değişikliklerini en uygun ölçekleri kullanarak ölçmeli ve değerlendirmelerini de buna göre yapmalıdır. Bunu yaparken; klasik, açık uçlu, "kompozisyon, kısa cevaplı, tamamlamalı, doğru-yanlış, çoktan seçmeli ve eşleştirmeli soru türlerinin sadece birini ya da tamamını hedefleri doğrultusunda kullanmalıdır. Bu soru türlerinin her birinin güçlü ve zayıf yönlerinin olduğunu bilerek, ihtiyaçları karşılayacak nitelikte sorular hazırlamaya özen göstermeli ve buna göre tedbirler almalıdır (Balci, 2002).

KAYNAKÇA

- AKBAŞ, Y., GENÇTÜRK, E. (2013), "Coğrafya Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri ile İlgili Görüşleri, Kullanma Düzeyleri, Sorunlar ve Sınırlılıkları" Doğu Coğrafya Dergisi, Sayı: 30, s. 331-356
- AYDOĞAN, A. (2008), "Lise giriş sınavları (LGS-OKS) coğrafya sorularının bilişsel alan basamaklarına göre değerlendirilmesi (2003 - 2007)" Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- AYVACI, H., ŞAHİN, Ş. (2009), "Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Ders Sürecinde ve Yazılı Sınavlarda Sordukları Soruların Bilişsel Seviyelerinin Karşılaştırılması" Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, XX11, s. 441-445.
- AYVACI, Ş., TÜRKDOĞAN, A. (2010), "Yeniden Yapılandırılan Bloom Taksonomisine Göre Fen ve Teknoloji Dersi Yazılı Sorularının İncelenmesi", Türk Fen Eğitim Dergisi, yıl 7, sayı 1, s. 13-25.
- BALCI, Ali. (2002) "Coğrafya Eğitiminde Ölçme ve Değerlendirme Üzerine Bir Örnek Çalışma" Marmara Coğrafya Dergisi, Sayı 5, s. 135-153
- BİRGİN, Osman, GÜRBÜZ, Ramazan. (2008), "Sınıf Öğretmeni Adaylarının Ölçme ve Değerlendirme Konusundaki Bilgi Düzeylerinin İncelenmesi", Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, s. 164-181.
- https://www.researchgate.net/profile/Ramazan_Guerbuez/publication/26589386
- BÜMEN, N. (2006), "Program Geliştirmede Bir dönüm Noktası: Yenilenmiş Bloom Taksonomisi", Eğitim ve Bilim, cilt 31, sayı 142, s. 3-14.
- ÇALIŞKAN, Hüseyin. (2011), "Öğretmenlerin hazırladığı Sosyal bilgiler dersi sınav sorularının değerlendirilmesi" Eğitim ve Bilim, Cilt 36, sayı: 160, s. 120-132
- ÇİFÇİ, T. (2016), Coğrafya'da Değer Eğitimi. Ankara: Pegem Akademi.
- DELİBAŞ, Murat. (2013), "Yabancı Dil Öğretiminde Ortak Eylem Odaklı Yaklaşımın Göre Sınıf İçi Hedef ve Etkinliklerin Hazırlanması (Yenilenmiş Bloom Taksonomisi)" Turkish Studies, vol: 8, no:10, p.241-249.
- DEMİRKAYA, H. (2008), "Coğrafya Öğretiminde Eleştirel Düşünme Stratejileri ve Sorgulama Yoluyla Öğrenmenin Kullanımı", Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, Sayı:1, s. 89-116
- GEÇİT, Y., YARAR, S. (2010), "9. Sınıf Coğrafya Ders Kitaplarındaki Sorular ile Çeşitli Coğrafya Sınav Sorularının Bloom Taksonomisine Göre Analizi"

- Marmara Coğrafya Dergisi, ISSN: 1303-2429. Sayı, 22, s. 154-167.
<http://www.marmaracografya.com>
- GÜLER, G., ÖZDEMİR, E., DİKİCİ, R. (2012), “İlköğretim Matematik Öğretmenlerinin Sınav soruları ile SBS Matematik sorularının Bloom Taksonomisi’ne göre karşılaştırmalı analizi” Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 14, Sayı 1, s. 41-60
- KOCALAR, A.O., DEMİRKAYA, H. (2014), “Coğrafya Öğrenmek Niçin Önemlidir? Lise Öğrencilerinin Algıları” Doğu Coğrafya Dergisi Sayı 32, s. 123-143
- LASH, J (2013), “Situating Texas’ World Geography End-Of-Course Exam in the Ecosystem of American Geography Education”. Review of International Geographical Education Online 3(3): 266-298. ISSN: 2146-0353.
www.rigeo.org
- Ortaöğretim Coğrafya Dersi (9,10,11,12. Sınıflar) Öğretim Programı (2015) TC MEB Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı. <http://ttkb.meb.gov.tr>
- ÖZBEK, Ö.Y., YAŞAR, M. (2014). Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme, Ankara: Pegem Akademi.
- PATTON, MİCHEAL Q. (2014), Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri (Çev. M. Bütün ve S. B. Demir) Ankara: Pegem Akademi.
- SÖNMEZ, Ömer Faruk, KOÇ, Hakan, ÇİFÇİ, Taner (2013), “ÖSS, YGS VE LYS Sınavlarındaki Coğrafya Sorularının Bloom Taksonomisi Bilişsel Alan Düzeyi Açısından Analizi” Karadeniz Araştırmaları, Sayı 36, s. 257-275.
- ŞAHİN, G.M, ÖZTÜRK, N. TEKER G. (2015), “Öğretmen Adaylarının Başarılarının Değerlendirilmesinde Tercih Ettikleri Ölçme Araçlarının Belirlenmesi” Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi, Cilt 6 , sayı 1, s. 96-106.
- TEKİN, Halil. (1991), Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme, Ankara: Yargı Kitap ve Yayınevi.
- TEKİNDAL, S., BİLİCAN DEMİR, S., ÇAKAN, M., GÜLER, N., KAN, A., KARACA, E., TEMEL, A. (2010), Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme, İstanbul: T.C.Maltepe Üniversitesi.
- TUTKUN, Ö.F. (2012), “Bloom’un Yenilenmiş Taksonomisi Üzerine Genel Bir Bakış” Sakarya University Journal of Education, Sayı 14, s. 14-21
- TUTKUN, Ö.F., DEMİRTAŞ, Z., ARSLAN, S., ERDOĞAN, D.G (2015), “Revize Bloom Taksonomisinin Genel Yapısı: Gerekçeler ve Değişiklikler” The Journal of Academic Social Science Studies, sayı 32, s. 57-62.
- YILDIRIM, Ali, ŞİMŞEK, Hasan. (2013), Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri Ankara: Seçkin yayınları.