

TARİH DERSİ SINAV SORULARININ BLOOM TAKSONOMİSİ'NİN BİLİŞSEL ALAN DÜZEYİ AÇISINDAN SINIFLANDIRILMASI*

Kerem ÇOLAK**

İsmail H. DEMİRCİOĞLU***

Özet

Bu araştırmanın amacı, ortaöğretim tarih öğretmenlerinin 2006-2007 eğitim-öğretim yılının tamamı ve 2007-2008 eğitim-öğretim yılının güz döneminde hazırladığı 1735 adet sınav sorusunu, Bloom Taksonomisi'nin bilişsel alan düzeyi açısından sınıflandırmaktır. Betimsel yöntemle gerçekleştirilen bu çalışmada, veriler doküman incelemesiyle elde edilmiştir. Araştırmanın gerçekleştirildiği 1 fen, 3 Anadolu ve 7 genel liseden oluşan toplam 11 lise, amaçlı örnekleme (Purposive Sampling) seçilirken; incelemesi yapılan 1735 sınav sorusunu hazırlayan 40 tarih öğretmeni, rastgele örnekleme (Random Sampling) seçilmiştir.

Araştırmadan elde edilen verilere göre; tarih öğretmenlerinin, Bloom Taksonomisi ve taksonomiye dayalı olarak soru hazırlama hakkında yeterli bilgiye sahip olmadığı anlaşılmıştır. Buna ilaveten, tarih dersi sınavlarında en fazla kavrama ve bilgi basamağı sorularının sorulduğu görülmüştür. Başka bir deyişle, tarih öğretmenleri daha ziyade alt düzey düşünmeye yönelik sorular hazırlamışlardır. Sınavlardaki üst düzey soruların tüm sorular içindeki oranının çok sınırlı seviyede kaldığı görülmüştür. Bunların haricinde üç tür liseden Anadolu ve fen liselerinde, genel liselere oranla üst düzey sorulara yetersiz de olsa daha fazla yer verildiği tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Bloom Taksonomisi, Tarih Öğretimi, soru sorma, ölçme-değerlendirme, tarih sınav soruları

Giriş

Eğitim ve öğretim etkinliklerinin en önemli öğelerinden birisi soru sormadır. Sistemli olarak ilk kez Sokrat'la başladığı iddia edilen ve günümüze kadar devam eden süreç içerisinde soru sormanın ne olduğu, neyi amaçladığı, nasıl kullanılması gerektiği konusunda değişik araştırmalar bulunmaktadır (Gall, 1984; Brown ve Edmonson, 1996; Rawadieh, 1998). Söz konusu araştırmalar öğretme-öğrenme sürecinde soruların ne kadar önemli olduğunu göstermektedir.

* Bu çalışma, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde kabul edilen yüksek lisans tezinden faydalanılarak hazırlanmıştır.

** Arş. Gör.; Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fatih Eğitim Fak., İlköğretim Bölümü, TRABZON.

*** Doç Dr.; Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Bölümü, TRABZON.

Soru sorma işlemi her ne kadar ilk bakışta basit ve yalın olarak görülse de aslında iyi soru hazırlamak karmaşık ve uzun bir süreçtir. Soru hazırlarken; hedefleri iyi anlama ve davranışları tanımanın yanında, konu alanı ve ölçme-değerlendirme bilgisi gibi alanlarda iyi yetişmiş olmak da önemlidir. Bu şekilde, öğretmenler, öğrencilerin öğrenmelerine katkı sağlayacak, nitelikli sorular hazırlayabilirler. Zira alan yazında, öğretmen sorularının düzeyinin, öğrencilerin zihinsel gelişimi ve öğrenmeleri üzerinde büyük etkiye sahip olduğu ortaya konmuştur (Gall, 1984; Savage, 1998; Redfield ve Rousseau, 1981, aktaran, Wragg, 1998; Shaunessy, 2000; Selçuk vd., 2004). Öyle ki; bilişsel düzeyi yüksek soruların öğrencileri yaratıcı ve eleştirel düşünme, problem çözme konusunda geliştirdiği söylenebilirken; bilişsel düzeyi düşük soruların ise onları düşünmeden alıkoymuştuğu, sadece bilgi kaynaklı öğrenmeye yönlendirdiği iddia edilmektedir (Gardner vd., 1997). Öğretmenler kullandıkları sorularda bu duruma dikkat etmeli; üst düzey düşünmeye yönelik sorular da sorarak, öğrencileri problem çözmeye, karar verme ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye teşvik etmelidirler. Zaten çağdaş eğitim anlayışı; bilginin öğrenci tarafından yapılandırılmasını, öğrencilerin problem çözme, analiz etme, sorgulama, sonuç çıkarma ve üretme gibi beceri ve niteliklerinin geliştirilmesi gerektiğini savunmaktadır. Her ne kadar bu özellikleri, klasik eğitim anlayışı ve ölçme-değerlendirme sistemiyle öğrencilere kazandırmak zor olsa da özellikle sınavlarda yaratıcılığı ve üretkenliği destekleyecek nitelikleri sergileyecek soruların sorulmasında fayda vardır. Buna ilaveten, ölçme ve değerlendirme sistemi, yapılandırmacı eğitim anlayışı çerçevesinde bilginin öğrenci tarafından yapılandırılma sürecini kapsayacak şekilde yeniden yapılandırılmalıdır.

Tarih öğretmenleri, öğrencilerin farklı özelliklerini ve üst düzey düşünme becerilerini geliştirecek sorular hazırlayarak onların hem bilişsel gelişimlerine katkı sağlamalı hem de onları hayata hazırlamalıdır. Nitekim tarih öğretim programlarının II. Dünya Savaşı'ndan sonraki gelişimi dikkate alındığında, öğrencilere üst düzey düşünme becerilerini kazandırmayı amaçladığı göze çarpmaktadır. Nichol (1984, aktaran; Demircioğlu, 2005) de aynı doğrultuda tarih öğretimine; kavrama, analiz, sentez, değer biçme gibi bir dizi eğitimsel beceriyi geliştirme görevleri yüklemiştir. Tarih öğretimiyle bireylerde geliştirilmesi düşünülen bu beceriler, üst düzey düşünmeyi teşvik edecek soruları gerektirmektedir. Fakat üst düzey düşünmeye yönelik soruların daha fazla tercih edilmesi gerekliliği alt düzey soruların hiç sorulmayacağı anlamına gelmemektedir. Çünkü öğrenme farklı aşamalardan oluşmakta ve her aşama değişik zihinsel, duyuşsal veya devinişsel süreçleri beraberinde getirmektedir. Bu nedenle, öğrenmenin ne kadar gerçekleştiği konusunda bir karara varabilmek için bu tarz soruların da sorulması son derece elzemdir.

Genel itibarı ile öğretmenler, kullandıkları sorular konusunda yeterli bilgi düzeyine sahip olmadıkları gibi uygulamada daha ziyade bilgilerin tekrarına yönelik, düşük düzeyli sorular sormaktadırlar (Moore, 2001; Selçuk vd., 2004; Farmer, 2007). Tarih öğretmenleri de genellikle bilgilerin öğrenciler tarafından ne kadar ezberlendiğini test eden alt düzey sorular hazırlamaktadırlar (Safra, 2002; Öztürk, 2005). Ancak, tarih öğretimine yönelik tartışmalar incelendiği zaman, tarih derslerinin öğrencilere salt bilgi aktarımının yapıldığı dersler olmadığı vurgulanarak, alanın öğrencilere bazı zihinsel becerileri kazandırması gerektiği üzerinde durulduğu görülmektedir (Gunning, 1978, aktaran; Demircioğlu, 2005).

Bloom Taksonomisi ve Soru Sorma

Bilişsel alanla ilgili günümüze dek birçok sınıflama yöntemi önerilmiştir (Sönmez, 2004; Yüksel, 2007). Ancak hem yurt dışında hem de yurt içinde en geniş kabulü "Bloom Taksonomisi" adıyla anılan sınıflandırma görmüştür. Bloom ve arkadaşları, özellikle öğrenenlerin, öğrenme eylemini gerçekleştirirken zihinlerinde oluşan karmaşık süreçlerin daha kolay anlaşılabilmesine odaklanmıştır. Bu taksonomi, öğrencilerin öğrenme konusunda sergileyecekleri altı zihinsel etkinlik sürecinin tespiti haricinde, yine bu altı sürece ilişkin soru tiplerinin belirlenmesinde de kullanılabilir. Bu niteliklere sahip olması, söz konusu taksonomiyi eğitimcilerin ve öğretmenlerin gözünde önemli hâle getirmektedir. Bununla ilgili olarak, Husbands (1996), Bloom Taksonomisi'nin öğrencilerin düşünme gelişimi sürecinde, farklı zorluk düzeyindeki soruları sınıflamada öğretmenlere yardımcı olduğunu ifade etmektedir. Shaunessy (2000) de etkili soru sorabilme konusunda ustalaşmak için öğretmenlerin, Bloom Taksonomisi'nden faydalanabileceğini belirtmiştir. Bu nedenle öğretmenler, öğrencilerinin hangi zihinsel süreçleri gerçekleştirebildiklerini ortaya çıkarabilmek için onlara her basamağa ait sorular sormalıdır. Sorulara verilen cevaplar, öğrencilerin ne kadar öğrendiği veya hangi düzeyde olduğu hususunda ipucu verecektir. Buna karşın zamanla taksonomiye bazı eleştiriler de getirilmiştir. Bunlardan biri, taksonominin, alttaki hedef düzeyine ulaşmadan sonrakine ulaşamayacağını savunmasıdır. Fakat bu şekilde bir hiyerarşik yapının her zaman için gerektiği, bazen önceki düzeye bağlı olmaksızın bir üst düzeye uygun davranışların gösterilebildiği belirtilmiştir (Ormel, 1979, Seddon, 1978 aktaran; Senemoğlu, 2005). Diğer eleştiri ise bu taksonominin tüm konu alanları için geçerli olmadığı düşüncesidir (Fairbrother, 1975, aktaran; Senemoğlu, 2005). Bu eleştiriler üzerine Anderson ve Krathwohl'un (2001) editörlüğünde, Bloom Taksonomisi gözden geçirilerek bazı değişikliklerle yeniden önerilmiştir. Ancak bu çalışmada taksonominin önceki şekli kullanılmıştır.

Bloom ve arkadaşlarının ortaya koyduğu bilişsel öğrenme alanını teşkil eden, altı düşünme ve soru sorma düzeyinin kısa tanımı (Linn ve Gronlund, 1995) ile her düzeye ait soru örnekleri EK-1'de verilmiştir.

Amaç

Bu çalışmanın amacı, Trabzon'da görev yapan 40 tarih öğretmenin 2006-2007 eğitim-öğretim yılında ve 2007-2008 eğitim-öğretim yılının güz döneminde hazırladığı 1735 adet sınav sorusunu, Bloom Taksonomisi'nin bilişsel alan düzeyi açısından sınıflandırmaktır.

Yöntem

Ortaöğretim kurumlarında görev yapan tarih öğretmenlerinin sınavlarda sordukları soruların Bloom Taksonomisi'ne göre hangi bilişsel düzeylerde gerçekleştiğini belirlemeyi amaç edinen bu çalışmada betimsel yöntem kullanılmıştır. Betimsel araştırmalar, bir durumu aydınlatmak, standartlar doğrultusunda değerlendirmeler yapmak ve olaylar arasındaki ilişkileri ortaya çıkarmak için yürütülen çalışmalardır (Çepni, 2007). Betimsel araştırmalarla, var olan bir durumun, müdahaleye ve değişikliğe uğramadan detaylı bir şekilde açıklanmaya çalışılması, olaylar arasındaki ilişkilerin ortaya çıkarılması söz konusudur (Kaptan, 1998). Bu çalışmada da mevcut durumun ne olduğu ortaya konmaya çalışıldığından betimsel yöntem kullanılmıştır. Bu yönetime bağlı olarak veri toplamak amacıyla doküman incelemesi yönteminden

faidalanılmıştır. Doküman analizi veya belgesel tarama olarak da adlandırılan bu yöntem; araştırılması hedeflenen konuyla ilgili mevcut, yazılı veya yazılı olmayan materyallerin toplanıp amaç doğrultusunda incelenmesi anlamına gelmektedir (Çepni, 2007). Eğitim alanında yapılan bir araştırmada, veri kaynağı olarak kullanılabilcek dokümanlar arasında, öğrenci ders ödevleri ve sınavları da bulunmaktadır (Bogdan ve Biklen, 1992, Goetz ve Lecompte, 1984, akt. Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu çalışmada da öğretmenlerin sınav sorularına odaklanıldığından doküman incelemesi yönteminden faydalanılmıştır.

Evren ve Örneklem

Trabzon ilinde bulunan ortaöğretim kurumları ve bu kurumlarda görev yapan tarih öğretmenleri, araştırmanın evrenini oluşturmaktadır.

Araştırmanın örneklemini ise Trabzon ilinde bulunan, MEB'e bağlı 7 genel lise, 3 Anadolu lisesi ve 1 fen lisesi olmak üzere toplam 11 lisede görev yapan 40 tarih öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırmada iki tür örnekleme yöntemi kullanılmıştır.

İlk aşamada, eğitim kalitesinin daha yüksek olduğu düşünülen, fen lisesi, Anadolu lisesi ve genel liselerde sorulan soruların karşılaştırmasını yapabilmek için 1 fen lisesi, 3 Anadolu lisesi ve 7 genel liseden oluşan üç lise türü, amaçlı örnekleme (Purposive Sampling) ile seçilmiştir. Amaçlı örnekleme; araştırmacılar, araştırılacak durum içinde bulunan örnekleri kendi düşünce ve yargılarına göre tek tek seçerler. Bu yolla araştırmanın problemine paralel olarak belirlenen ihtiyaçlara uygun örnekler toplanmış olur (Cohen ve Manion, 1998).

Çalışmanın ikinci aşamasında, bu 11 lisede görev yapan 40 tarih öğretmeni, ulaşılabilecek sonuçların doğal ve müdahaleden uzak olmasını temin etmek amacıyla rastgele örnekleme (Random Sampling) yoluyla seçilmiştir. Rastgele örnekleme ise, çalışmanın örneklemine dâhil edilen her birey eşit seçilme şansına sahiptir. Bu metot, örnekleme için gerekli miktarın örneklemini oluşturan listeden rastgele seçilmesini içerir. Olasılık ve şansa dayalı olduğu için örnekler, evrenle benzer özelliklere sahip olması daha da önem kazanmaktadır (Cohen ve Manion, 1998).

Veri Toplama Araçları ve Verilerin Analizi

Bu araştırmada veri toplamak amacıyla doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır.

Araştırmanın veri analizi bölümünde, Trabzon ilinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı 7 genel lise, 3 Anadolu lisesi ve 1 fen lisesi olmak üzere toplam 11 ortaöğretim kurumunda görev yapan 40 tarih öğretmenin 2006-2007 eğitim-öğretim yılında ve 2007-2008 eğitim-öğretim yılının ilk döneminde uyguladıkları 1735 sınav sorusu toplanmıştır. Önce her liseden alınan sorular Bloom Taksonomisi'ne göre ayrı ayrı analiz edilmiştir. Ardından fen lisesi, Anadolu lisesi ve genel lise adıyla üç gruba ayrılıp her grup kendi içinde değerlendirildikten sonra üç grubun karşılaştırması yapılmış ve son olarak tüm soruların toplamda hangi seviyede oldukları, hangi sınav türünde hazırlandıkları değerlendirilmiştir. Bu işlemler gerçekleştirilirken ilk olarak EK-1'de verilen taksonominin altı basamağına ait örnekler çıkarılmış ve daha sonra toplanan 1735 adet sorunun, bu örneklere benzerliğine veya paralellğine bağlı olarak hangi basamakta oldukları tespit edilmiştir. Bloom Taksonomisi'nin bilişsel seviyeleri temel alınarak yapılan değerlendirmelerde hedeflerin aşamalı sınıflamasıyla ilgili çalışmalarda bulunmuş 5 uzmanın da görüşlerinden faydalanılmıştır.

Bulgular

11 liseden derlenen tarih dersi sınav kâğıtlarından ulaşılan bulgular bölümünde, doküman incelemesinden elde edilen veriler üç aşamada verilmiştir. Birinci aşamada bütün soruların, ikinci aşamada her lise türüne ait soruların Bloom Taksonomisi'ne göre dağılımı incelenirken son aşamada ise tercih edilen soru tipleriyle Bloom Taksonomisi arasındaki ilişki incelenmiştir.

İlk aşamada, bütün sınav sorularının, Bloom Taksonomisi'nin her basamağına ve alt veya üst düzey bilişsel seviyeye dağılımı, sayısal ve oransal olarak verilmiştir.

Tablo 1: 1735 Sınav Sorusunun Bloom Taksonomisine Göre Dağılımı

Liseler Seviye	TÜM LİSELER			
	f	%	Bilişsel Seviye	TOPLAM
Bilgi	757	43,63	Alt Düzey Bilişsel Seviye	1655
Kavrama	893	51,47		%95,39
Uygulama	5	0,29		
Analiz	79	4,55	Alt Düzey Bilişsel Seviye	80
Sentez	0	0		%4,61
Değerlendirme	1	0,06		
TOPLAM	1735	100		%100

Tablo 1'de görüldüğü üzere, 11 liseden derlenen 1735 adet sınav sorusunun tümü Bloom Taksonomisi'ne göre değerlendirildiğinde; en fazla sorunun %51,47'lik oranla kavrama basamağında (Fransız İhtilali, Osmanlı Devleti'ni nasıl etkilemiştir?), ikinci olarak %43,63'lük oranla bilgi basamağında (Lale devrinde, sanat alanında hangi gelişmeler olmuştur?) olduğu görülmüştür. Bunun yanında analiz basamağına (Fatih Sultan Mehmet'in Cenevizlilerden Amasra'yı alması, Trabzon Rum Devleti'ne son vermesi, Karamanoğulları'ndan Konya ve Karaman'ı alması gibi gelişmelerle ulaşmak istediği ortak amacı yazınız.) ait sorular %4,55 oranında kullanılmıştır. En düşük değerlere sahip bilişsel alan basamakları ise uygulama, sentez ve değerlendirme olmuştur. Tüm sorular içerisinde sadece 5 adet (%0,29) uygulama (Hicri 1436 yılında doğan bir kimse miladi kaç yılında doğmuş olur?), 1 adet (%0,06) değerlendirme basamağı (1913 Bab-ı Ali Baskını'nın, Meşrutiyet idaresi açısından değerlendirmesini yapınız) sorusuna rastlanmıştır. Fakat sentez basamağında hazırlanmış hiçbir soruya rastlanmamıştır. Netice itibarıyla tüm soruların yaklaşık %95'ini oluşturan 1655 adet soru alt düzey düşünmeyi ölçer nitelikteyken, üst düzey düşünmeye yönelik sorular ise 80 adetle yaklaşık %5'te kalmıştır.

Tablo 1'deki verilerde tarih öğretmenlerinin, sorularını büyük oranda alt düzey bilişsel seviyenin ilk iki basamağı olan kavrama ve bilgi basamağında hazırladığı dikkati çekmektedir. Dolayısıyla hem alt düzey düşünmenin en yüksek seviyesi olan uygulama basamağında hem de sırasıyla üst düzey düşünmeye yönelik analiz, sentez, değerlendirme basamaklarında hazırlanmış soru sayısı oldukça yetersiz kalmıştır.

İkinci aşamada, üç ayrı lise türüne göre gruplar oluşturulmuş ve bu lise türlerinden elde edilen bulgular birbirleriyle karşılaştırılmıştır.

Tablo 2: Lise Türüne Ait Sınav Sorularının Bloom Taksonomisine Göre Dağılımı

Liseler Seviye	FEN LİSESİ		ANADOLU LİSELERİ		GENEL LİSELER	
	f	%	f	%	f	%
Bilgi	46	40	81	32,66	630	45,92
Kavrama	55	47,83	143	57,66	695	50,66
Uygulama	0	0	2	0,81	3	0,22
Analiz	13	11,30	22	8,87	44	3,21
Sentez	0	0	0	0	0	0
Değerlendirme	1	0,87	0	0	0	0
TOPLAM	115	100	248	100	1372	100

Tablo 2'deki veriler dikkate alındığında; bilgi basamağındaki sorular, %45,92'lik oranla en fazla genel liselerde, kavrama basamağındaki sorular, %57,66'lik oranla en fazla Anadolu liselerinde kullanılmıştır. Uygulama soruları ise, genel liselerde 3 kez (%0,22), Anadolu liselerinde 2 kez (%0,81) kullanılırken fen liselerinde hiç kullanılmamıştır. Ancak, uygulama soruları 2 kez kullanılmasına rağmen tüm Anadolu lisesi soruları içinde yaklaşık %1'lik paya sahipken genel liselerde 3 kez kullanıldığı hâlde 1372 genel lise sorusu bulunduğu için bu pay sığırına yakın olmuştur. Üst düzey basamaklara ait sorulara bakıldığında, analiz basamağını en çok tercih eden okul, fen lisesi (%11,30) olmuştur. Buna ek olarak sentez basamağında bir soruya hiçbir lise türünde yer verilmezken değerlendirme basamağına ait soruya sadece fen lisesi, 1 (%0,87) soruyla yer vermiştir.

Tablo 2'den elde edilen veriler, üst düzey ve alt düzey sorular açısından değerlendirildiğinde, üst düzey soruların %12 civarında bir oranla en fazla fen lisesinde tercih edildiği görülmüştür. Bu oran Anadolu liselerinde yaklaşık %9, genel liselerde yaklaşık %3 olarak gerçekleşmiştir. Adı geçen son iki lisede analiz basamağı haricindeki üst düzey basamaklara hiç yer verilmediğinden bu oranları tek başına analiz düzeyindeki sorular sağlamıştır. Burada üst düzey soru sorma sıralamasında genel liselere oranla fen lisesi ve Anadolu liselerinin üstünlüğü dikkat çekmektedir. Ancak yine de üç lise türünde üst düzey düşünebilmeyi ölçecek soru sayısı oldukça sınırlıdır. Alt düzey soru kullanma oranlarında ise sıralama tersine dönerek genel liseler, Anadolu liseleri ve fen lisesi olarak gerçekleşmiştir. Her üç lise türünde en fazla kullanım oranına sahip basamaklar kavrama ve bilgi olmuş, bu basamakları az sayıdaki analiz basamağı izlemiştir.

Doküman incelemesi bulgularının son aşamasındaysa, soru türleri ve bu soru türlerinin bilişsel seviyelere göre dağılımı incelenmiştir. Tablo3'te, toplanan tüm sorular; çoktan seçmeli, kısa cevaplı, yazılı (uzun cevaplı), eşleştirmeli ve doğru-yanlış sınavlar olarak beş kategoriye ayrılmış, bu gruplardaki soruların ait olduğu bilişsel seviye açısından karşılaştırılmıştır.

Tablo 3: Tercih Edilen Soru Türlerinin Bloom Taksonomisine Göre Dağılımı

Soru türü	Çoktan Seçmeli		Kısa Cevaplı		Yazılı		Eşleştirmeli		Doğru-Yanlış		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Bilgi	136	17,97	374	49,41	147	19,42	0	0	100	13,21	757	100
Kavrama	131	14,67	51	5,71	711	79,62	0	0	0	0	893	100
Uygulama	1	20	4	80	0	0	0	0	0	0	5	100
Analiz	25	31,65	11	13,92	43	54,4	0	0	0	0	79	100
Sentez	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Değerlendirme	0	0	0	0	1	100	0	0	0	0	1	100
TOPLAM	293	—	440	—	902	—	0	—	100	—	1735	—

Tablo 3'e bakıldığında; bilgi soruları, en yüksek oranla (%49,41) kısa cevaplı sınav türünde hazırlanmıştır. Kavrama soruları en fazla (%79,62) yazılı sorusu olarak, uygulama soruları ise büyük oranda (%80) kısa cevaplı sınavlar şeklinde sorulmuştur. Yani, alt düzey sorularda kısa cevaplı soru türü daha çok tercih edilmiştir. Fakat üst düzey sorularda, bir adet değerlendirme sorusunun da yazılı olarak hazırlanmasıyla üstünlük yazılı sorulara geçmiştir. Nitekim analiz sorularına gelindiğinde, bu düzeydeki sorularda %54,4'lük oranla en fazla yazılı sınav türü tercih edilmiştir. Sentez basamağında hiçbir soruya rastlanmadığından bu basamakta, soru türüne göre dağılım hesaplanamamıştır. Değerlendirme basamağında sorulan tek soru da yine yazılı sorusu olarak hazırlanmıştır. Bunların haricinde, 1735 adet sorunun %16,88'i (293) çoktan seçmeli, %25,36'sı (440) kısa cevaplı, %51,98'i (902) yazılı ve %5,76'sı (100) ise doğru-yanlış olarak sorulmuştur. Fakat eşleştirmeli soru türüne rastlanmamıştır.

Üçüncü aşamadan elde edilen verilerde toplam soru sayısının ve bunların bilişsel seviyelerinin, sınav türlerine göre eşit dağılım göstermediği tespit edilmiştir. Öyle ki, hiç soru sorulmayan sentez basamağı haricindeki beş bilişsel seviyenin, üçünde en çok yazılı sorularının diğer ikisinde en çok kısa cevaplı soruların kullanıldığı dikkat çekmektedir. Bununla birlikte, tarih öğretmenlerinin sırasıyla yazılı, kısa cevaplı ve çoktan seçmeli sınav türlerini daha sık tercih ettikleri görülmüştür. Öğretmenler, en fazla kullandıkları yazılı sınavların çoğunu kavrama basamağında hazırlamışken; diğer sınav türlerini ise ağırlıklı olarak bilgi basamağında hazırlamıştır.

Sonuçlar ve Tartışma

Trabzon'da görev yapan 40 tarih öğretmenin, 2006-2007 eğitim-öğretim yılında ve 2007-2008 eğitim-öğretim yılının güz döneminde hazırladığı 1735 adet sınav sorusunu, Bloom Taksonomisi'nin bilişsel alan düzeyi açısından sınıflandırmak amacıyla yapılan bu çalışmanın neticesinde varılan sonuçlar aşağıda sıralanmıştır.

İncelenen sınav kâğıtlarından ulaşılan sonuçlarda, 11 liseden toplanan 1735 sorunun neredeyse tamamına yakınında alt düzey soruların tercih edildiği tespit edilmiştir. Üst düzey soruların oranının ise son derece yetersiz olduğu görülmüştür. Tüm sorular içinde en fazla kavrama, ardından bilgi basamaklarına ait soruların tercih

edildiği; uygulama ve analiz sorularının yetersiz düzeyde kaldığı görülmüştür. Yine tüm sorular içinde 1 tane değerlendirme sorusuna rastlanmışken üst düzey düşünmeye yönelik sorulardan biri olan sentez basamağındaki sorulara ise hiç yer verilmemiş sonucuna ulaşılmıştır. Ancak bütün sorularda, kavrama basamağındaki soru sayısı oranının bilgi basamağından yüksek çıkması olumlu bir sonuç olarak da görülebilir. Çünkü alan yazında, benzer nitelikteki araştırmaların büyük çoğunluğunda alt düzey veya bilgi basamağındaki soruların oranının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Safran'ın (2002) çalışması aynı durumun tarih dersleri için de geçerli olduğunu göstermiştir. Araştırmanın bir bölümünde, tarih öğretmenlerinin hazırladıkları soruların; en çok bilgi, kavrama, analiz ve değerlendirme basamağında olduğu; uygulama ve sentez düzeyinde hiç soru olmadığı belirtilmiştir. Benzer şekilde Öztürk (2005), tarih derslerinde öğrencilerin düşük bilişsel seviyelerde değerlendirildiklerini belirtmiştir. Oysa ülkemiz tarih programı amaçlarında üst düzey bilişsel becerilere yer verildiği görülmektedir. Ek olarak, farklı kaynaklarda tarih dersleriyle öğrencilere analiz, sentez ve değerlendirme gibi önemli zihinsel becerilerin de kazandırılacağına dikkat çekilmiştir (Gunning, 1978, Nichol, 1984, aktaran; Demircioğlu, 2005; Coltham ve Fines, 1971, aktaran; Safran, 1993).

Lise türlerine yönelik sonuçlarda, genel liselerde alt düzey soru kullanım oranı %96'nın üzerinde gerçekleşmişken; Anadolu liselerinde %90 ve fen lisesinde ise %88 civarında gerçekleşmiştir. Dolayısıyla genel liselerde sorulan sınav sorularının Anadolu ve fen liselerine oranla daha alt düzeyde olduğunu söylemek mümkündür. Alan yazında buna benzer sonuca ulaşan araştırmalar mevcuttur. Ayrıca, lise türleri açısından; Anadolu ve fen liselerinde üst düzey soru kullanımı her ne kadar genel liselere oranla fazla olsa da yine de yeterli seviyeye çıkamamaktadır.

Son olarak, soru türü ve bilişsel basamak ilişkisine ait bulgulardan varılan sonuçlarda; en fazla sınav türünün, bilgi basamağı sorularında kullanıldığı görülmüştür. Bütün soru türleri arasında en fazla yazılı sorularının, daha sonra sırasıyla kısa cevaplı, çoktan seçmeli ve doğru-yanlış sorularının tercih edildiği, eşleştirmeli soruların ise hiç kullanılmadığı görülmüştür. Bu bölümde varılan sonuçlar, Safran'ın (2002) çalışmasıyla çelişmektedir. Çünkü Safran, öğretmenlerin en fazla kısa yanıtli soru tiplerini tercih ettiğini ifade etmişken burada ise öğretmenlerin, bir cümleden daha büyük cevap gerektiren yazılı sınav sorularına, daha geniş yer verdiği ortaya konmuştur. Yazılı sınavlarla her bir bilişsel alan basamağına özgü soru sorulabilirken bu sınav türünün özellikle üst düzey düşünmeye yönelik sorulara uygun olduğu bilinmektedir. Buna rağmen, öğretmenlerin en çok yazılı sınavları seçtikleri hâlde soruları kavrama basamağında sormuş olmaları ne tür sorularla hangi bilişsel düzeylerin ölçüleceği hususunda bilgilerinin yeterli olmadığı şeklinde yorumlanmıştır.

Öneriler

Bu araştırmadan elde edilen bulgulara ve bunların neticesinde varılan sonuçlara dayanarak şu önerilerde bulunmaktadır:

İlk olarak eğitim programlarında önemli bir aşama olan değerlendirme faaliyetlerinin daha sağlıklı işleyebilmesi için tarih öğretmenlerinin ölçme-değerlendirme konusundaki bilgilerini arttıracak şekilde, geniş zamana yayılmış, etkili hizmet içi eğitim programları düzenlenmelidir. Bu hizmet içi eğitim programlarının içeriğinde;

1. Soru türlerinin özellikleri ve ölçülmek istenen davranış ilişkisi hakkında öğretmenlere bilgi verilmelidir.
2. Eğitimsel hedeflerle ilgili olarak yapılan aşamalı sınıflamaların ve üst düzey soru sormanın önemi, gerekliliği ve öğrencilere sağlayacağı faydalar hakkında öğretmenler bilinçlendirilmelidir.
3. Ölçme-değerlendirme konusunda uzmanlaşmış akademisyenlerle birlikte MEB tarafından tarih öğretim programındaki konuları kapsayacak şekilde ve Bloom Taksonomisi'nin veya farklı bilişsel alan taksonomilerinin değişik düzeylerine göre hazırlanmış soru tiplerini içeren, öğretmenler için örnek teşkil edecek bir kaynak sağlanmalıdır.

Bu kapsamda öğretmenlere, Bloom Taksonomisi'nin bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirmeden oluşan her bir bilişsel seviyesine uygun soru sorabilme becerisi kazandırılmalıdır. Tarih öğretmenlerinin, ağırlıklı olarak kullandığı bilgi ve kavrama basamağının oranını azaltmaları; bunların yanında uygulama basamağında ve özellikle üst düzey (analiz, sentez, değerlendirme) basamaklarda hazırlanmış sorularla da öğrencilerini değerlendirmeleri sağlanmalıdır.

Ayrıca üniversitelerin tarih öğretmenliği programında verilen ölçme ve değerlendirme yönelik derslerin hem kuramsal açıdan hem de uygulama açısından niteliği artırılarak öğretmen adaylarının bu konuyla ve Bloom Taksonomisi gibi eğitimsel hedeflerin sınıflanmasıyla ilgili bilgi ve tecrübeleri geliştirilmelidir. Bu amaçla, hazırlaması daha zor olan üst düzey bilişsel seviyedeki analiz, sentez ve değerlendirme basamağına dair soru sorma becerileri öğretmen adaylarına kazandırılmalıdır.

Kaynakça

- ANDERSON, Lorin W., KRATHWOHL David R., (Eds.) (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*, Longman, New York.
- BROWN, G. A. ve EDMONSON, R. (1996). 'Asking Question', *Classroom Teaching Skills The Research Findings of The Teacher Education Project*, Ed. E. C. Wragg, Routledge, London.
- COHEN, Louis ve MANION, Lawrence. (1998). *Research Methods In Education*, 4th edition, Routledge, New York.
- ÇEPNİ, Salih. (2007). *Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş*, 3. baskı, Celepler Matbaacılık, Trabzon.
- DEMİRCİOĞLU, İsmail Hakkı. (2005). *Tarih Öğretiminde Öğrenci Merkezli Yaklaşımlar*, Anı Yayıncılık, Ankara.
- FARMER, Lesley S. J. (2007). "What Is The Question?", *IFLA Journal*, 33(1), 41-49.
- GALL, Meredith D. (1984). "Synthesis of Research on Teachers' Questioning", *Educational Leadership*, 42(3), 40-47.
- GARDNER, William, DEMİRTAŞ, Abdullah ve DOĞANAY, Ahmet. (1997). 'Öğretmen Kılavuzu', Sosyal Bilimler Öğretimi Programı, YÖK/Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi, Ankara.
- HUSBANDS, Chris. (1996). *What Is History Teaching*, Open University Press, Buckingham.
- KAPTAN, Saim. (1998). *Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri*, Tekışık Web Ofset, Ankara.

- LINN, Robert. L. ve GRONLUND, Norman. E. (1995). **Measurement and Assessment in Teaching**, 7th edition, Prentice Hall, New Jersey.
- MOORE, Kenneth D. (2001). **Classroom Teaching Skills**, 5th edition, McGraw Hill, New York,
- ÖZTÜRK, Cemil. (2005). 'İlk ve Orta Öğretim Kurumlarında Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Konularının Öğretimi' **İlk ve Orta Öğretim Kurumlarında Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Konularının Öğretimi: Mevcut Durum, Sorunlar ve Çözüm Önerileri**, Haz. M. Saray, H. Tosun, ATAM Yayınları, Ankara.
- RAWADIEH, Saleh Moh'd. (1998). **An Analysis of The Cognitive Levels of Questions in Jordanian Secondary Social Studies Textbooks According To Bloom's Taxonomy**, The Faculty of The College of Education Ohio University, (Unpublished Dissertation), Ohio.
- SAFRAN, Mustafa. (1993). "Tarih Öğretiminin Eğitimsel Amaçları", **Belleten**, 57(220), ss.827-842.
- SAFRAN, Mustafa. (2002). "Ortaöğretim Kurumlarında Tarih Öğretiminin Yapı ve Sorunlarına İlişkin Bir Araştırma", **Türk Yurdu**, 22(175), ss.73-79.
- SAVAGE, Luise B. (1998). "Eliciting Critical Thinking Skills Through Questioning", **Clearing House**, 71(5).
- SELÇUK, Ziya, KAYILI, Hüseyin ve OKUT, Levent. (2004). **Çoklu Zeka Uygulamaları**, Nobel Yayın, Ankara.
- SENEMOĞLU, Nuray. (2005). **Gelişim Öğrenme ve Öğretim**, 12. baskı, Gazi Kitabevi, Ankara.
- SHAUNESSY, Elizabeth. (2000). "Questioning Techniques in the Gifted Classroom", **Gifted Child Today Magazine**, 23(5).
- SÖNMEZ, Veysel. (2004). **Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı**, 11. baskı, Anı Yayın, Ankara.
- WRAGG, E. C. (1998). **Primary Teaching Skills**, Routledge, New York.
- YILDIRIM, Ali ve ŞİMŞEK, Hasan. (2006). **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**, 5. baskı, Seçkin Yayıncılık, Ankara.
- YÜKSEL, Sedat. (2007). "Bilişsel Alanın Sınıflamasında (Taksonomi) Yeni Gelişmeler ve Sınıflamalar", **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**, 5(3), ss.479-509.

EK-1

**BLOOM TAKSONOMİSİ ve BU TAKSONOMİYE UYGUN
SORU ÖRNEKLERİ**

1.Bilgi: Bilgi basamağı, öğrencilerin önceki öğrenmelerini hatırlamasını ifade eder.

- 16. yy. başında Akdeniz ticaretinin önemini kaybetmesine sebep olan olay nedir?

2.Kavrama: Bu basamak, öğretim materyallerinin veya öğrenilen bilgilerin anlamını kavrama yeteneği olarak tanımlanır.

- Yeni ticaret yollarının keşfiyle Akdeniz'de bulunan ülkeler bu durumdan nasıl etkilennmiştir?

3.Uygulama: Yeni ve somut durumlar için, öğrenilmiş bilgi ve materyalleri kullanabilme becerilerine işaret eder.

- Coğrafi keşiflerle birlikte Avrupalı devletlerin, İpek ve Baharat Yolu'na alternatif olarak izlediği deniz yolu güzergâhını çiziniz.

4.Analiz: Bir bütünün, anlamının bozulmaması kaydıyla parçalarına ayrılabilmesini ifade eder.

- Akdeniz ticaretinin önemini kaybetmesinin dünya ticareti üzerindeki etkileri nelerdir?

5.Sentez: Yeni bir bütün oluşturmak için parçaların bir araya getirilmesi yeteneği anlamına gelir.

- Önemini yitiren Akdeniz ticaretinin o dönemde yeniden canlandırılması için bir proje üretiniz.

6.Değerlendirme: Değerlendirme ise öğretim materyallerinin değeri ve önemi konusunda yargıya varabilmeye ilgili bir tanımdır.

- Akdeniz ticaretinin önemini kaybetmesiyle birlikte Osmanlı Devleti'nin dünyadaki siyasi güç dengeleri arasındaki yerini değerlendiriniz.

CLASSIFICATION OF HISTORY EXAM QUESTIONS ACCORDING TO COGNITIVE LEVELS OF BLOOM'S TAXONOMY*

Kerem ÇOLAK**

İsmail H. DEMİRCİOĞLU***

Abstract

The purpose of this study is to examine and classify 1735 history exam questions which asked during 2006-2007 and in the fall term of 2007-2008 in the light of the cognitive levels of Bloom's Taxonomy. Descriptive method was used to gather data in this research and data collection tool of this research is document analysis. Purposive Sampling was used to choose high schools in the province of Trabzon. Besides this, Random Sampling was also used to choose 40 history teachers.

In the light of the data, it was seen that history teachers joined the research do not have sufficient knowledge and experience about the Bloom's Taxonomy and the questioning in the light of this taxonomy. They were also seen to ask questions towards the lower-level thinking skills through the comprehension and knowledge levels of the Bloom's Taxonomy. Furthermore, the ratio of the higher-level and more complex questions to the remaining questions in the study was seen to be very limited. It was also determined that among the high schools in the study, higher-level questions were asked in the Anatolian high schools and high schools of science more than the regular high schools.

Key Words: Bloom's Taxonomy, History Teaching, questioning, measurement-assessment, history course exam questions

* This study is based on a non-published master thesis accepted in 2008 by Karadeniz Technical University, Institute of Social Science

** Resc. Asst.; Karadeniz Technical University, Fatih Faculty of Education, Department of Primary Education, TRABZON

*** Assoc. Prof. Dr.; Karadeniz Technical University, Fatih Faculty of Education, Department of Secondary Social Science Education, TRABZON