





KPSS’de Çıkan Coğrafya Alan Bilgisi Sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre Analizi¹

Analysis of Geographical Field Information Questions in KPSS According to Renewed Bloom Taxonomy

Mücahit COŞKUN , Prof. Dr, Karabük Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Coğrafya Bölümü, Karabük/TÜRKİYE,
mcoskun@karabuk.edu.tr

Fatih KARTAL , Arş. Gör., Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü Coğrafya Eğitimi ABD, Sivas/TÜRKİYE, fatihkartal@cumhuriyet.edu.tr

Coşkun, M. ve Kartal, F. (2019). KPSS’de çıkan coğrafya alan bilgisi sorularının yenilenmiş bloom taksonomisine göre analizi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(2), 625-642.

Geliş tarihi: 11.02.2020

Kabul tarihi: 18.12.2020

Yayımlanma tarihi: 28.12.2020

Öz. Bu çalışmada, KPSS’de yer alan Coğrafya ÖABT’ye (Öğretmenlik Alan Bilgisini Testi) yönelik hazırlanan sınav sorularının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelenerek düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Yenilenmiş taksonomi, bilgi ve bilişsel süreç boyutlarından oluşmaktadır. Bilgi boyutunda; olgusal, kavramsal, işlemsel, üst bilişsel bilgi basamakları, bilişsel süreç boyutunda ise; hatırlama, anlama, uygulama, çözümlenme, değerlendirme ve yaratma basamakları bulunmaktadır. Araştırma verileri, 2013-2018 eğitim-öğretim yıllarında ÖSYM’nin kendi internet sayfasında yayımlanmış olduğu sorulardan oluşmaktadır. Soruların yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesinde tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırma verileri nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman incelemesi ile elde edilmiştir. KPSS’de 2013-2018 yılları arasında hazırlanan coğrafya öğretmenliğine yönelik sorular yenilenmiş Bloom taksonomisinin bilgi boyutu ve bilişsel süreç boyutuna göre incelendiğinde soruların çoğunluğunu bilişsel süreç boyutunun en alt basamakları olan “hatırlama” basamağı (110 soru) ve “anlama” (99 soru) basamağı oluşturduğu görülmektedir. Bununla birlikte uygulama, analiz etme, değerlendirme ve yaratma bilişsel süreci boyutlarına ilişkin soru bulunmamakla birlikte üst bilişsel düşünme becerilerine ait soruların yer almadığı görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Coğrafya, KPSS Coğrafya alan bilgisi testi, Coğrafya alan yeterlikleri, Yenilenmiş Bloom taksonomisi.

Abstract. In this study, it is aimed to determine the levels by examining the exam questions prepared for Geography ÖABT (Teaching Field Knowledge Test) in KPSS according to the revised Bloom taxonomy. The revised taxonomy consists of knowledge and cognitive process dimensions. In the dimension of information; factual, conceptual, operational, metacognitive knowledge levels, in the cognitive process dimension; There are steps to remember, understand, apply, analyze, evaluate and create. The research data consists of the questions published by ÖSYM on its website in 2013-2018 academic years. The screening method was used to examine the questions according to the revised Bloom taxonomy. The research data were obtained by document analysis, which is one of the qualitative research methods. When the questions in the KPSS prepared for Geography Teaching between 2013-2018 were examined according to the knowledge dimension and cognitive process dimension of the revised Bloom's taxonomy, most of the questions were on the "remembering" step (110 questions) and the "understanding" step (99 questions), which are the lowest steps of the cognitive process dimension. seems to create. On the other hand, although there are no questions about

¹ UCEK-2019 Eskişehir, II. Coğrafya Eğitimi Kongresinde sözlü sunusu yapılmıştır.

the application, analysis, evaluation and creation cognitive process dimension, it is seen that there are no questions in the metacognitive knowledge sub-dimension.

Keywords: Geography, KPSS Geography field knowledge test, Geography field competencies, Renewed Bloom taxonomy.

Extended Abstract

Introduction. In the study, the exam questions asked for Geography ÖABT (Teaching Field Knowledge Test) in KPSS were examined in accordance with the Renewed Bloom Taxonomy. Information about the information and cognitive process dimensions in the renewed taxonomy are given. How to obtain research data and which analysis methods are used to process the data are mentioned. The information about the distribution of the questions taken into consideration within the scope of the study by dimensions is given.

Method. The research model constitutes the scanning model in order to analyze the questions in the Teaching Field Knowledge test within the scope of the renewed Bloom Taxonomy. Document analysis was used in collecting the data. As the data collection tool, documents of the questions asked in the Geography ÖABT exam held in 2013-2018 KPSS were used. In the examination and analysis of the questions in the test in accordance with the Renewed Bloom Taxonomy, the table dealing with the sub-dimensions of cognitive and information process dimensions classified by Krathwohl (2002) was used. In the table, which cognitive process size belongs to as the first stage and which step size is determined as the information dimension. While examining the question, the name of the question to the dimension of knowledge; The cognitive process dimension was placed in the action part. If the questions in the test point to more than one cognitive process dimensions at the same time, the cognitive step size, which is located one above the other, was preferred in line with Selim and Bekdemir (2008) and 209 Geography questions were added to the table created by Krathwohl (2002). Using the table, the questions were determined at which stage of the Renewed Bloom Taxonomy, the cognitive process dimension and the information dimension. At the last stage, the frequency and percentage distributions of the questions in the tests were revealed.

Results. In the KPSS organized for Geography Teaching in 2013-2018, 209 questions in total were found in the "remembering" section (110 questions) and the "understanding" section (99 questions), according to the renewed Bloom taxonomy. It is understood that there is no problem in the cognitive process dimension of assessment and creation and in the sub-dimension of metacognitive information. It has been determined that the Geography Department exam, which has been held since 2013, has been prepared without considering the cognitive and information process dimensions of the Renewed Bloom Taxonomy.

Discussion and Conclusion. It has been determined that the Geography Department exam, which has been held since 2013, has been prepared without considering the cognitive and information process dimensions of the Renewed Bloom Taxonomy, and it has been stated that the scope of the questions should be capable of measuring low-level cognitive behaviors and upper cognitive behaviors. Thus, it is thought that teachers will be more competent, qualified and of high quality in their fields. In the exam, which was evaluated as a contradiction that the questions prepared to measure the competence of teacher candidates in the field knowledge test for Geography Teaching are not the most preferred in the constructivist education, there are questions that require lower level thinking skills, whereas the features required from the teachers are higher. requires level skills.

When the Field Knowledge Test for Geography Teacher is evaluated, it is possible to compare it with the tests in different knowledge of the field. With the results obtained by Dindar and Demir (2006), the fifth grade Science course teachers' exam questions were generally evaluated in the Knowing (Recall) dimension, and the cognitive field steps in the Renewed Bloom Taxonomy by Eroğlu and Kuzu (2014) According to the study they examined the distribution according to the observed. According to the revised Bloom Taxonomy of Tanik and Saraçoğlu (2011), the study of Science and Technology Lesson Written Questions is overlaid with the results of the analysis of Hasan, Naomee, Bilkis (2013) on the results of the secondary school Social Studies exam questions. Korkmaz and Ünsal (2016) The exam analysis they conducted on the questions of history department supports this

study. In the study carried out by Şanlı and Pınar (2017), the findings obtained from the questions asked in the social studies course in 7th grades and Erol and Coşkun (2014) are similar to their studies on the Geography questions asked in the university entrance exams (2000-2014).

When the Field Knowledge Test for Geography Teacher is evaluated, it is possible to compare it with the tests in different knowledge and the studies in which the study shows similarity as a result of the literature review are included. It has been determined that the Geography öabt exam, which has been held since 2013, has been prepared without considering the cognitive and information process dimensions of the Renewed Bloom Taxonomy. In the field knowledge test for Geography Teaching, the most preferred in constructivist education is that it does not include questions for analysis, practice and evaluation as a contradiction.

It is seen that the questions mostly consist of special details, terms information and items, which are the lower steps of factual information within the scope of knowledge. It is a limitation not to ask questions to measure metacognitive information, but to a limited number of questions about conceptual information and operational information. It is thought that it is important and necessary to include questions on the level of Creation and metacognitive knowledge which expresses the awareness of their own thoughts in order to enable teacher candidates to think more originally and higher.

Giriş

Coğrafya bilimi insanların yaşadığı ortamdaki başlayarak uzak yerleri keşfetme, tanıma ve bulunduğu yerlerde hayatlarını devam ettirebilme isteğiyle başlamıştır. Coğrafya terim olarak Yunancada yer anlamına gelen “geo” ile yazılarak, çizilerek tanımlama (betimleme) anlamına gelen “graphie” sözcüklerinin birleşmesinden oluşan, dünyanın tasviri manasındaki “geographie” kelimesinden oluşmaktadır. İlk kez, M.Ö. III. yüzyılda Eratosthenes tarafından kullanılmış olup Geographica” veya “geographiein” terimleri ile ifade edilmektedir (Özçağlar, 2006). Bu anlamda Coğrafya; insanla yeryüzünün etkileşimi sonucunda ortaya çıkan mekânı, ilkeleri çerçevesinde inceleyen ve sonuçlarını bir bütün halinde ortaya koyan bilim olarak adlandırılmaktadır (Akdemir, Akengin, 2013). Daha genel bir tanım yapılacak olursa coğrafya insanla doğal ortamın, doğal ortamla insan arasında meydana gelen karşılıklı ilişkiyi dağılım, ilişki kurma, karşılaştırma, nedensellik gibi prensiplere bağlı kalarak açıklayan bunun yanı sıra çeşitli araştırma yöntemleri uygulayarak araştırıp inceleyen, elde ettiği sonuçları bir sentez halinde ortaya koyan bilimler topluluğudur (Özçağlar, 2006). Yapılan bu tanımlardan da anlaşılacağı üzere coğrafyanın yaşamın tüm evrelerinde insanlara yol gösterip onların kaderlerini belirleyici bir yaşam kılavuzluğu yaptığı görülmektedir. Nitekim mekân tanımlaması ve tasvirlemesi yaparak tüm doğal unsurlar arasında ilişki kurmayı ön görmektedir. Bu unsurların verimli bir şekilde nasıl kullanılması, korunması ve sürekliliğinin devam ettirilmesi gerektirdiğini öğreterek gelecek nesillere daha kullanılabilir bir çevre bırakabilme gayesi taşımaktadır.

Coğrafya Eğitimi-Öğretimi ve KPSS

Coğrafya eğitimi, dünyadaki doğal ve beşeri problemleri farklı bakış açılarıyla incelemeyi ve farklı ölçekler kullanarak cevaplar bulmayı sağlar. Bireylere dünyayı genel ve yerel olarak anlamayı, haritaları okumayı sağlayarak sınıf içinde ve dışında problem çözme becerilerini kazandırır. Coğrafya yardımıyla bireyler, çevre hakkındaki sorunları anlamaya ve çözmeye odaklanır. Böylece doğa ve sosyal bilimlerin arasında önemli bir bağ olan coğrafya konularını çalışırken farklı kültür ve toplumlarla karşılaşır. Bu sayede ulusların nasıl birbirlerine bağlı olduklarını kavrar. Bu bilgiler bireyleri, dünyada kendi ülkelerinin yerini, değerlerini, haklarını ve diğer insanlara karşı sorumluluklarını öğrenmesi açısından düşünmeye sevk eder (GGEESS, 1989, aktaran Akşit ve Şahin, 2011). Bireyler kazandığı coğrafya eğitimi sayesinde oluşturdukları çevre kültürüyle yaşadığı ortamı iyi analiz edip değerlendirerek farklı yerler hakkında bilgilere ve çıkarımlara rahatça ulaşabilirler.

Tüm disiplinlerde olduğu gibi coğrafya için de sorulması gereken soruların başında “Neden Coğrafya Öğretiyoruz?” sorusu gelmektedir. Söz konusu durum içinde bulunulan zamana, koşullara ve ülkelere göre farklılık göstermektedir. Birey yaşadığı çevreyi ne kadar iyi tanırsa o yer ile o kadar kuvvetli bir bağ oluşturur. Çünkü duygu, düşünce ve davranışlarımız bilinçli ya da bilinçsiz olarak yaşanan coğrafyadan etkilenir veya o coğrafyayla şekillenir. Günümüzde meydana gelen her şey coğrafyanın izlerini taşır. Bu coğrafya algısı veya bilgisi bizim mekân içerisinde nasıl yaşayacağımız ya da yaşadığımız çevreden en yüksek oranda nasıl yararlanabileceğimiz hakkında daha sağlıklı çıkarımlar yapmamıza yardımcı olabilmektedir. Dolayısıyla coğrafya alan bilgisinin bireysel faydaları açısından değerlendirildiğinde bireylere millî değer ve kültür bilincini kazandırması önemlidir. Evrensel anlamda ise var olan kültürlerin ve doğanın insanlığın ortak mirası olduğu düşünüldüğünde bu ortak mirasın nasıl ortaya çıktığı, hangi aşamalardan geçerek meydana geldiğinin aktarımı yönünde fayda sağlamaktadır.

Yukarıda bahsedilen özelliklerin yanında Graves (1997)’e göre coğrafya öğretmek bireylerin mekân içerisindeki doğal yaşamla mücadele becerilerini geliştirmekte, onların ekonomik ve sosyal olayların/problemlerin mekânsal özelliklerini ve boyutunu analiz etmelerini sağlamaktadır. Yine bireyleri çevresel konuların doğası hakkında bilgilendirip zihinlerinde bir çevre etiği kavramı

oluşturmaktadır (Önder, 2018). Bu bağlamda coğrafya öğretimi bireyin bulunduğu çevreyi korumasına ve geliştirmesine dönük samimi çalışmalar yapmasını sağlayacaktır. Bulduğu coğrafyayı tanıyan ve seven kişiler, memleket ve vatan sevgisini kazanarak ülkesini nihayetinde ise küresel bir vatandaş olarak içinde bulunduğu gezegeni seven, koruyan ve gelişimine katkı sağlayan aktif bireyler olacaklardır. Coğrafya öğretimine ağırlık verilmesinin bireylere sağlayacağı başlıca yararlar ise Kızılçaoğlu ve Önal'a (2008) göre şunlardır:

- Öğrenciler yakın çevresini daha iyi tanıma fırsatı bulacaklardır.
- Yakın çevresini coğrafi açıdan iyi tanıyan bireyler, yaşadığı ortamdaki problemlerin çözümüne daha nitelikli katkıda bulunabilirler.
 - Yakın çevresine ilişkin çeşitli konularda karar verirken doğru kararlar alabilirler.
 - Bulduğu çevreye önem verecek tarzda yürütülen coğrafya derslerini alan bireyler, bu dersin yaşamı boyunca işine yarayacağı kanısında hemfikir olurlar.
 - Coğrafya dersinden edinilen beceriler ile gelecekteki yaşamlarında refahlarını artıracak mesleki uygulamalara yönelirler.
 - Başta yerel çevresi olmak üzere ülkesinin ve küresel bir vatandaş olarak insanlığın gelişimine katkıda bulunabilirler.
 - Gerek yaşadığı yer gerekse ülkesi için gerçek bir vatanseverlik değerini benimseyebilirler.

Coğrafya disiplini içerisinde hangi konuların olması gerektiği, hangi konuların öğretim dışında bırakılacağı ve belirlenen içeriğin nasıl öğretileceği konuları günümüzde yıllar içerisinde birçok değişiklik göstermiştir. Bu değişiklikler, farklı sınav adları altında Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) tarafından sürekli güncellenerek devam etmiştir. Şöyle ki KPSS, 1999 yılında genel olarak memur almak amacıyla ilk olarak Devlet Memurluğu Sınavı (DMS) adı altında ÖSYM tarafından yapılmıştır. Daha sonra öğretmenlik alımını da dâhil ederek kapsamı genişletilerek 2001 yılında Kurumlar için Memur Alım Sınavı (KMS) olarak; 2002 yılından bu yana ise KPSS adı altında yapılmaya başlanmıştır. Öğretmen alımına yönelik sınav formatı ise 2003 yılından bu yana genel yetenek- genel kültür ve eğitim bilimleri olmak üzere iki oturum şeklinde yapılmıştır. Ancak 2013 yılından itibaren Coğrafya Öğretmenliği de dâhil olmak üzere farklı branşlarda kamuya öğretmen istihdamı sağlamak amacıyla Öğretmenlik Alan Bilgisi Testi (ÖABT) ÖSYM tarafından yapılmaya başlanmıştır. Dolayısıyla öğretmen adayları genel kültür- genel yetenek- eğitim bilimleri ve alan sınavı olmak üzere üç sınavın ortalamasına göre değerlendirmeye tabi tutulmaktadırlar.

2013-2018 yılları arasında Coğrafya Öğretmenlik Alan Bilgisi'ne yönelik yapılan sınavda toplamda 50 soru sorulmaktaydı ve söz konusu soruların 40 tanesi (%80) alan bilgisi; 10 tanesi (%20) ise alan eğitimine yönelikti. Fakat 2019 yılı itibarıyla artık KPSS ÖABT Coğrafya Öğretmenliği bölümü mezunlarına Alan Bilgisi testinde 75 soru sorulmaktadır. 75 sorunun 60 tanesi (%80) Coğrafya Öğretmenliği Bölümünün Alan bilgisi konularından, 15 tanesi (%20) ise Coğrafya Öğretmenliği Bölümünün Alan Eğitimi konularından oluşmaktadır.

Yenilenmiş Bloom Taksonomisi

1949 yılında Bloom ve arkadaşları eğitimsel hedeflerin davranışlara dönüşeceği ve davranışlarda ifade bulacağı düşüncesiyle eğitimsel hedefler taksonomisi kavramını ortaya atmıştır (Kala ve Çakır, 2016). Bu bağlamda Bloom taksonomisi eğitim bilimleri çatısı altında ele alındığında, istedik davranışların basitten karmaşığa, kolaydan zora, somuttan soyuta, birbirinin ön koşulu olacak şekilde aşamalı sıralanması olarak tanımlanır (Sönmez, 2005).

Bloom taksonomisi detaylı bir şekilde incelendiğinde üç önemli boyuttan oluştuğu görülmektedir. Bunlar; "Bilişsel boyut", "Duyuşsal boyut" ve "Devinişsel (Psikomotor) boyut"tur.

Bilişsel boyut zihinsel değişim ve gelişimleri; duyuşsal boyut ilgi, tutum, motivasyonda olan değişim ile saygı, sevgi, beğeni, değer verme gibi duyuşsal eğilimlerin gelişimi; devinişsel boyut ise motor beceriler, zihin, kas kontrolü ile ilgili hedefleri kapsamaktadır (Doğan, 2006). Bu çalışmada 2013-2018 yılları arasında sorulmuş olan KPSS coğrafya öğretmenliği alan bilgisi soruları bilişsel boyut açısından ele alınmıştır. Çünkü soruların anlaşılması ve değerlendirilmesi gibi tüm zihinsel süreçler bu boyutta gerçekleşmektedir.

Bilişsel alan ile ilgili taksonomiler çok çeşitli olmasına rağmen hem ülkemizde hem de diğer ülkelerde yaygın olarak kabul gören ve kullanılan sınıflama Bloom ve arkadaşlarının düzenledikleri “Orijinal Bloom Taksonomisi (OBT)” olarak adlandırılan sınıflamadır. Fakat OBT’si öğrencilerde üst düzey bilişsel becerileri daha iyi gözlenebilir bir şekilde ölçmek amacıyla 45 yıl sonra Anderson, Krathwohl ve arkadaşları tarafından geliştirilerek ‘Yenilenmiş Bloom Taksonomi (YBT)’ olarak adlandırılmıştır (Kala ve Çakır, 2016). Yenilenmiş taksonominin hazırlanması için orijinal taksonomide köklü değişiklikler yapılsa da bazı noktalarda önemli farklılıklar göze çarpmaktadır.

OBT’deki en dikkat çekici değişiklik taksonominin tek boyutlu bir yapıdan iki boyutlu bir yapıya dönüşmesidir. Yenilenmiş Bloom taksonomisinde isim ve fiil öğelerinden iki farklı boyut oluşturulması, “Taksonomi Tablosu” olarak adlandırılan iki boyutlu bir tablo oluşturma olanağı sağlamıştır. Tablonun dikey eksenini “Bilgi Boyutu” oluştururken, yatay eksenini “Bilişsel Süreç Boyutu” oluşturmaktadır. Bilgi ve bilişsel süreç boyutlarının kesişme noktaları ise hücreleri meydana getirmektedir (Anderson, 2005; Amer, 2006; Krathwohl, 2009; Kala ve Çakır, 2016) Tablo 1’de örnek bir taksonomi tablosu görülmektedir.

Tablo 1.
Taksonomi Tablosu (Anderson vd., 2001).

Bilişsel Süreç Boyutu	1	2	3	4	5	6
Bilgi Boyutu	Hatırlama	Anlama	Uygulama	Çözümleme	Değerlendirme	
Yaratma						
A) Olgusal Bilgi						
B) Kavramsal Bilgi						
C) İşlemsel Bilgi						
D) Üstbilişsel Bilgi						

Bloom tarafından tek yönlü bir şekilde isim ve eylem boyutu tek bir çatı altında toplanırken; bu sınırlılık yenilenmiş taksonomide düzenlenmiş hâle getirilmiştir. Bilgi boyutunda belirlenen hedeflerin, sadece ad/isim kısmı yer alırken; bilişsel süreç boyutunda eylemsi/fiil kısmına da yer verilmektedir. Çalışmalar sonucunda iki önemli nokta ön plana çıkmaktadır. Bunlardan birincisi bilgi boyutunu ifade eden kısım hedeflerde isim halinde bulunurken; bilişsel süreç boyutu ise eylemsi olarak ifade edilmektedir (Bümen, 2006; Köğçe ve Baki, 2009; Tanık ve Saraçoğlu, 2011).

Orijinal taksonomi ile yenilenmiş Bloom Taksonomisi arasındaki değişiklikler şu şekilde sıralanmaktadır:

1. Orijinal taksonomi tek boyutluyken; Yenilenmiş Bloom Taksonomisi bilgi ve bilişsel süreç boyutu olarak iki boyutlu olarak değiştirilmiştir. Orijinal taksonomide ad ve eylemsi kısmı tek bir boyut içerisinde değerlendirilirken; yenilenmiş taksonomide bilgi boyutu ad kısmında; eylemsi kısmı ise bilişsel süreç boyutunda değerlendirilmektedir (Bümen, 2006; Pickard, 2007).

2. Bilgi boyutu üç temel kategori yerine dört boyut içerir. Bunlardan üçü orijinal taksonomide olduğu gibi olgusal, kavramsal, işlemsel bilgi iken; yenilenmiş taksonomide öğrencinin üst bilişsel

aktivitelerinin farkındalığını içeren üstbilişsel bilgi dördüncü boyut olarak eklenmiştir (Anderson, 2005). Yenilenmiş taksonomideki bilgi boyutu Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2.

Yenilenmiş Bloom Taksonomisindeki Bilgi Boyutunun Yapısı

Bilgi Boyutu	Alt Boyutlar
X. Olgusal Bilgi	XX. Terimlerin bilgisi XY. Özel detay ve öğeler bilgisi
Y. Kavramsal Bilgi	YX. Sınıflama ve kategori bilgisi YY. İlke ve genellemeler bilgisi YZ. Teoriler, modeller ve yapılar bilgisi
Z. İşlemsel bilgi	ZX. Konuyla ilgili beceri ve işlem aşamaları bilgisi ZY. Konuyla ilgili teknik ve yöntemlerin bilgisi ZZ. Uygun yöntemlerin hangi durumlarda nasıl kullanacağına yönelik ölçüt bilgisi
T. Biliş Ötesi Bilgi	TX. Stratejik bilgi TY. Bilişsel görevler hakkındaki bilgi TZ. Bireyin kendine dönük biliş ve öğrenmeyle ilgili bilgisi

Kaynak: Krathwohl, 2002:214’ten uyarlanarak hazırlanmıştır.

3. Bilişsel Süreç boyutu ise; orijinal taksonomide 6 boyut üzerinde önemli değişiklikler yapılarak korunmuştur. Orijinal kategorideki üç kategorinin isimleri değiştirilirken (Bilgi yerine hatırlama kavrama yerine anlama-sentez yerine yaratma), iki tanesinin yerleri değiştirilmiştir (Yaratma Değerlendirme boyutunun yerine alınmıştır). Ancak isimleri korunmuştur; kullanılan tüm kategoriler isimlerine uygun olarak fiil formuna dönüştürülmüştür (Bümen, 2006; Hasan, Naomee ve Bilkis, 2013; Eroğlu ve Kuzu, 2014).

4. Analiz, uygulama ve değerlendirme basamakları korunarak uygula, analiz et, değerlendir şeklinde fiilimsi formuna dönüştürülmüştür. (Köğçe ve Baki, 2009; Amer, 2006; Anderson, 2006).

5. Uygulama Kategorisinin altına iki alt boyut (yürütme ve uygulama) eklenmiştir (Krathwohl, 2002; Bümen, 2006).

6. Orijinal taksonomide değerlendirme basamağı daha çok ana kategorilere dönük yapılırken; yenilenmiş taksonomide alt kategoriler ön plana çıkmıştır. (Tanık ve Saraçoğlu, 2011; Bümen, 2006) Bilişsel süreç boyut ve alt basamakları Tablo.3’de sunulmuştur

Tablo 3.

Revize Edilmiş Bloom Taksonomisindeki Bilişsel Süreç Boyutunun Yapısı

Bilişsel süreçler	Alt Boyutlar
1. Hatırlama	1.1.Geri çağırma 1.2. Tanıma, Fark etme
	2.1. Yorumlama 2.2. Örnekleme 2.3. Sınıflama

2. Anlama	2.4. Özetleme 2.5. Çıkarım yapma 2.6. Karşılaştırma 2.7. Açıklama
3. Uygulama	3.1. Yürütme 3.2. Uygulama
4. Analiz Etme	4.1. Ayrıştırma 4.2. Örgütlenme 4.3. Atıfta bulunma
5. Değerlendirme	5.1. Denetim yapma 5.2. Eleştirme
6. Yaratma	6.1. Oluşturma 6.2. Planlama 6.3. Üretme

Kaynak: Korkmaz ve Ünsal: 2016

Araştırmayla ilgili alan yazın taraması yapıldığında yenilenmiş Bloom taksonomisinin katkılarına (Bümen, 2006) ve YBT' nin diğer taksonomilerle karşılaştırılmasına (Yüksel, 2007) ilişkin çalışmalar bulunduğu görülmektedir. Benzer çalışmalara aşağıda yer verilmiştir.

Akpınar (2003)'ın "Ortaöğretim Coğrafya Dersleri Yazılı Sınav Sorularının Bilişsel Düzeyleri" adlı yapmış olduğu çalışmada ağırlıklı olarak bilgi düzeyinde sorular sorulmakta olup programda öngörülen üst düzey kazanımları ölçmeye yönelik sorulara ise çok az yer verilmektedir. Bu durum, coğrafya sınavlarının geçerliğini zayıflatan önemli bir ölçme ve değerlendirme sorunu olarak değerlendirilmiştir.

Ayvacı ve Türkdoğan (2010), "Yeniden Yapılandırılan Bloom Taksonomisine Göre Fen ve Teknoloji Dersi Yazılı Sorularının İncelenmesi" adlı çalışmalarında kullanılan soruların %55 oranında hatırlama ve bilme düzeyinde olduğu, bununla birlikte öğretmenlerin analiz et ve yarat basamaklarına ait soru sormaktan kaçındıkları tespit edilmiştir.

Tanık ve Saraçoğlu (2011)'nin "Fen ve Teknoloji Dersi Yazılı Sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne Göre İncelenmesi" adlı çalışmada yapılan analizlerin sonucunda öğretmenlerin yazılı sınavlarda kullandıkları ölçme araçlarında, hatırlama ve anlama basamağındaki soruların ağırlıklı olduğu, uygulama ve çözümlenme basamağındaki soru oranının bir hayli az olduğu saptanmıştır. Analizler sonucunda ulaşılan önemli bir diğer bulgu da bu ölçme araçlarında değerlendirme ve yaratma basamağındaki soruların yer almamasıdır. Bu bulgular ışığında öğretmenlerin ölçme araçlarının öğrencileri üst düzey düşünmeye sevk edecek nitelikte olmadığı tespit edilmiştir.

Koç, Sönmez ve Çifçi (2013) "ÖSS, YGS ve LYS Sınavlarındaki Coğrafya Sorularının Bloom Taksonomisi Bilişsel Alan Düzeyi Açısından Analizi" adlı çalışmasından elde edilen verilere göre; coğrafya dersi üniversite sınav sorularının Bloom taksonomisinin bilişsel alan basamaklarına göre dağılımı ağırlıklı olarak anlama düzeyinde yoğunlaştığı görülmektedir. Bu sebeple hatırlama, anlama ve uygulama düzeylerindeki soruların daha çok alt düzey bilişsel düşünmeye yönelik olduğu sonucuna varılmıştır.

Eroğlu ve Kuzu (2014), “6. 7. ve 8. Sınıf Türkçe Öğretmen Kılavuz Kitabı’nda Yer Alan Dilbilgisi Kazanımlarının ve Öğrenci Çalışma Kitabı’ndaki Dilbilgisi Sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisi Basamaklarına Göre Dağılımları” adlı araştırmada soruların daha çok bilişsel alanın “hatırlama” ve “anlama” basamağına yönelik olduğu “uygulama” basamağına ait soruların daha az sorulduğu görölmüştür.

Kala ve Çakır (2016) “2013 Kamu Personeli Seçme Sınavı Biyoloji Alan Bilgisi Sorularının Biyoloji Öğretmenliği Alan Bilgisi Yeterliklerine ve Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre Analizi” adlı araştırmaları sonucunda soruların bilişsel süreç boyutunda en çok “Anlama” basamağında olduğu; “Değerlendir ve Yarat” basamaklarında soru sorulmadığı; bilgi boyutunda ise en çok sorunun Kavramsal Bilgi türünden geldiği buna karşılık Üstbilişsel Bilgi türüne ait hiçbir sorunun sorulmadığı belirlenmiştir.

Korkmaz ve Ünsal (2016) “Bloom’un Yenilenmiş Taksonomisine Göre Bir Sınav Analizi” adlı çalışmalarında soruların 31 tanesinin (% 62) olgusal bilgi; 12 tanesinin (%24) kavramsal bilgi; 6 tanesinin (%12) işlemsel bilgi; 1 tanesinin (%2) ise üst bilişsel bilgiyi ölçmek üzere hazırlanmış olduğu görölmektedir. Bilişsel süreç boyutuna ilişkin ise 31 (%62) sorunun bilginin hatırlama boyutunu; 12 (%24) sorunun anlama boyutunu; 4 (%8) sorunun uygulama boyutunu; 1 (%2) sorunun analiz etme boyutunu; 2 (%4) sorunun ise değerlendirme boyutunu ölçmek üzere hazırlandığı tespit edilmiştir.

Şanlı ve Pınar (2017) “Sosyal Bilgiler Dersi Sınav Sorularının Yenilenen Bloom Taksonomisine Göre İncelenmesi” adlı araştırmalarında elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin çoktan seçmeli ve doğru-yanlış soru tiplerini daha çok kullandıkları anlaşılmıştır. Hazırlanan soruların büyük bir kısmının bilgi boyutunun olgusal ve kavramsal bilgi basamağında; bilişsel süreç boyutunun ise hatırlama ve anlama basamağında olduğu tespit edilmiştir.

Danışmaz (2019)’ın “Lise Tarih Dersleri Sınav Sorularının Bloom Taksonomisi’nin Bilişsel Alan Düzeyi Açısından Sınıflandırılması” adlı çalışması sonucunda soruların büyük oranda bilgi ve kavrama basamağında olduğu, üst düzey bilişsel becerileri ölçen soruların ise sınırlı sayıda olduğu sonucuna varılmıştır.

Uymaz ve Çalışkan (2019)’ın “Öğretmen Yapımı Sosyal Bilgiler Dersi Sınav Sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre İncelenmesi” adlı araştırmada, soruların bilişsel seviyelerinin çoğunlukla hatırlama ve anlama basamaklarına karşılık geldiği, bilgi boyutu seviyesinin ise yüksek oranda olgusal bilgi boyutunda olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Gülersoy ve İlhan (2020) “11. Sınıf Coğrafya Dersi Öğretim Programı Kazanımlarının Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre Değerlendirilmesi” adlı çalışmasında 11. Sınıf coğrafya dersi öğretiminin bilgi boyutunda büyük ölçüde kavramsal düzeyde olduğu, bilişsel süreç boyutunda ise ağırlıklı olarak anlama basamağında yapılması gerektiğini ortaya koymuştur. Sonuç olarak üst seviye bilgi ve bilişsel süreç boyutlarıyla ilgili kazanımların yeterli olmadığı ortaya çıkmıştır.

Tüm bu çalışmaların değerlendirilmesi yapıldığında, sınavlar için hazırlanan soruların büyük bir kısmının bilgi boyutunun olgusal ve kavramsal bilgi basamağında olduğu, bilişsel süreç boyutunun ise hatırlama ve anlama basamağında olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte üst seviye bilgi ve bilişsel süreç boyutlarıyla ilgili kazanımların çok az ya da hiç olmadığı ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla bu araştırmada elde edilen bulguların, yapılmış ya da yapılacak olan sınav analizlerinin sonuçlarıyla karşılaştırma imkânı vermesi açısından büyük önem taşımaktadır.

Araştırmanın Amacı

Araştırmada 2013-2018 yıllarında yapılmış olan KPSS ÖABT'deki Coğrafya Öğretmenliği Alan Bilgisi Testi sorularının yenilenmiş Bloom taksonomisinin bilişsel alan düzeyinde yer alan bilgi ve bilişsel boyutuna göre analizinin yapılması amaçlanmaktadır. Bu bağlamda "KPSS 2013-2018 Coğrafya Öğretmenliği Alan Bilgisi Testinde sorulan soruların yenilenmiş Bloom taksonomisi analiz sonucuna göre dağılımı nasıldır?" sorusuna cevap aranmaktadır.

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, incelenen dokümanlar, verilerin analizinde kullanılan istatistiksel teknikler açıklanmıştır.

Araştırmanın Modeli

Coğrafya branşı ÖABT sınavında sorulan soruların yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre incelenmesini amaçlayan bu araştırma, tarama modeline göre gerçekleştirilen betimsel bir çalışmadır. Tarama modelleri geçmişte veya halen var olan bir durumu betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır (Karasar, 2007).

Araştırma verileri nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi yoluyla toplanmıştır. Doküman analizi ile belirli bir zaman diliminde üretilen, olgu ya da olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizi gerçekleştirilebilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2010).

İncelenen Dokümanlar

2013-2018 yılların ÖSYM tarafından yapılan ÖABT (Öğretmenlik Alan Bilgisini Testi) sınavlarında her yıl 50 soru sorulmaktadır. Bu bağlamda araştırmanın örneklemini, çalışmada ÖSYM'nin kendi sitesinden yayınladığı 209 Coğrafya Öğretmenliği Alan Bilgisi Testi soruları oluşturmaktadır.

Araştırmanın Veri Analizi

Araştırmada öncelikli olarak KPSS 2013-2018 Coğrafya Öğretmenliği Alan Bilgisi Testinde yer alan sorular yenilenmiş Bloom taksonomisine göre ele alınarak incelenmiştir. Veri analizi aşamasında yenilenmiş taksonomiye yönelik bilgi ve bilişsel süreç boyutunun yer aldığı Krathwohl (2002) tarafından oluşturulan tablo kullanılmıştır. Sorular incelenerek soruların her birinin öncelikli olarak hangi bilişsel süreç boyutu içerisinde yer aldığı belirlenmiş; daha sonra bilgi boyutu olarak hangi basamak içerisinde yer aldığı tespit edilmiştir. Soru içerisinde ad kısmı bilgi boyutuna; eylemsi kısmı ise bilişsel süreç boyutuna yerleştirilmiştir. Testteki sorular bilişsel süreç boyutu bağlamında aynı anda birden fazla boyutu işaret ettiği durumlarda ise Bekdemir ve Selim (2008)'in görüşleri doğrultusunda daha üst düzey olan kategoriye yerleştirilmiştir. Sonraki aşamada ise 209 Coğrafya sorusundan elde edilen bulgulara göre Krathwohl (2002) tarafından oluşturulan tabloya yerleştirilmiştir. Araştırmanın kodlayıcılar arası geçerlik ve güvenilirliği sağlamak için üç alan uzmanı, iki tanede ölçme ve değerlendirme alanında uzman olan bireyler tarafından analiz edilmiştir.

Testte yer alan sorular, Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin, bilgi boyutunun ve bilişsel süreç boyutunu hangi basamağında yer aldığı tabloya göre tespit edilerek, testteki soru dağılımlarının

frekans ve oranları ortaya çıkartılmıştır. KPSS Coğrafya Öğretmenliği Alan Bilgisi Testine yönelik soruların analizinin nasıl yapıldığına ilişkin örnekler aşağıda sunulmuştur.

Soru: “Kuraklığa karşı yüksek direnç gösteren bitki gurubu aşağıdakilerden hangisiyle adlandırılır?”

- A) Kserofitler B) Higrofitler C) Hidrofitler D) Mezofitler E) Halofitler

Analiz işlemi: Coğrafya dersinde Kserofitler bitki gurubu bilgi boyutu olarak olgusal bilgiyi işaret etmektedir. Olgusal bilgi boyutunun alt basamağı olarak ise belli bir terim/sembol işaret ettiği için terimlerin bilgisini ifade etmektedir. Sorunun... aşağıdakilerden hangisiyle adlandırılır? kısmı ise bilişsel süreç boyutunu işaret etmektedir. Burada istenen seçeneklerde yer alan bitki guruplarından hangisinin söz konusu olduğunun öğretmen adayları tarafından hatırlanmasıdır. Bu ise hatırlama kategorisinde tanım bulma (fark etme) alt basamağını göstermektedir. Hedeflerin tabloya yerleştirilmesinde ise üç aşamalı bir yol izlenmiştir:

1. Öncelikle 2013-2018 yılları arasında yayınlanmış olan KPSS Coğrafya Öğretmenliği Alan Bilgisi Testi’ndeki toplam 209 sorunun tespit edilmesi,

2. Bilgi boyutunda ise Tablo.2’deki gibi bilgi boyutunun alt basamaklarını ifade eden harflerin yazılması (XX, ZX gibi),

3. Bilişsel süreç boyutu Tablo.3’te belirtildiği şekilde rakamlarının yazılması (Örneğin; İkinci boyut: Anlama; alt basamağı özetleme: 2.4 şeklinde).

Örneğin; Tablo.5’te bulunan 32-1.1.XY kısaltması; 32.soru; bilişsel süreç boyutu olarak (1) “Hatırlama” ; hatırlamanın alt kategori olarak (1.1) “Tanıma (Farketme)” ; bilgi boyutu olarak ise (X) “Olgusal Bilgi; bilgi boyutunun alt basamağı olarak ise (XY) “Terimler Bilgisi”ni ifade etmektedir.

İkinci örnekte ise KPSS Coğrafya Öğretmenliği Alan Bilgisi Testi’ndeki 61.sorunun analizi şu şekilde yapılmıştır:

Soru: Aşağıdaki yerleşmelerden hangisi Akdeniz iklimi bölgesi içerisinde gösterilemez?

- A) İskenderun B) Alanya C) Nazilli D) Akşehir E) Tarsus

Tablo 4.

Coğrafya Öğretmenliği ÖABT 61. Sorunun Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre Analizi

Bilgi Boyutu	Bilişsel Süreç Boyutu					
	Hatırlama	Anlama	Uygulama	Analiz Etme	Değerlendirme	Yaratma
X.Olgusal Bilgi		61-2.1-XY				
Y.Kavramsal Bilgi						
Z.İşlemsel Bilgi						
T.Üst bilişsel Bilgi						

Söz konusu soru analizinin yapılışına bakıldığında Tablo.4’te 61-2.1.XY şeklinde yer almaktadır. Tabloda ki “61”ifadesi verileri oluşturan 61. soruyu işaret etmekte olup Türkiye’de Akdeniz iklim bölgesinde bulunmayan yerleşmeyi ifade eden bir soruyu açıklamaktadır. Bu soru öğretmen adaylarına Türkiye’de bulunan iklim bölgeleri bilgisini yorumlatmayı öngörmektedir. Bununla birlikte verilen kodun devamındaki “2.1” ifadesi bilişsel süreç boyutu olarak “anlama”

basamağı; anlama boyutunun alt basamağı olan “yorumlama” yı işaret etmektedir. Bilgi boyutu olarak ise Türkiye’de bulunan Akdeniz iklim bölgelerini işaret ettiği için “XY” ifadesi “Olgusal Bilgi”yi; bilgi boyutunun alt basamağı olan terimler bilgisi ise “Özel Detay ve Ögeler Bilgisi” ni işaret etmektedir.

Bulgular

Araştırmanın bu kısmında 2013-2018 yılları arasında sorulmuş olan KPSS coğrafya öğretmenliği alan bilgisi testlerinde ele alınan toplam 209 sorunun Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin bilgi ve bilişsel süreç boyutlarına göre yerleştirilmesi söz konusudur. KPSS coğrafya öğretmenliği alan bilgisi testindeki soruların bilgi ve bilişsel süreç boyutuna yönelik kodlamaları tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5.

Coğrafya Öğretmenliği Alan Bilgisi Testlerindeki Soruların Bilgi ve Bilişsel Süreç Boyutuna Göre Konuları.

Bilgi Boyutu	Bilişsel Süreç Boyutu					
	Hatırlama	Anlama	Uygulama	Analiz Etme	Değerlendirme	Yaratma
X.Olgusal Bilgi	16.soru- XX/1.1	11.soru- XY/2.1				
	57.soru- XY/1.1	4.soru- XY/2.2				
	20.soru- XY/1.2	1.soru- XY/2.3				
	1.soru- XY/2.5	3.soru- XY/2.5				
		3.soru- XY/2.6				
		3.soru- XY/2.7				
Y.Kavramsal Bilgi	10.soru- YX/1.1	2.soru- YX/2.1				
	3.soru- YZ/1.1	2.soru- YX/2.3				
	2.soru- YZ/1.2	1.soru- YY/2.5				
		3.soru- YZ/2.1				
		1.soru- YZ/2.2				
Z.İşlemsel Bilgi	1.soru- ZX/1.2	42.soru- ZX/2.1				
		2.soru- ZX/2.2				
		9.soru- ZX/2.5				
		2.soru- ZX/2.7				
		4.soru- ZY/2.1				
		1.soru- ZY/2.2				

5.soru-
ZY/2.5

T.Üst bilişsel
Bilgi

Tablo 5 incelendiğinde bilişsel süreç boyutu bağlamında hatırlama alt boyutuna yönelik 110 soru (% 53); anlama alt boyutuna yönelik 99 soru (%47) olduğu; uygulama, analiz ve yaratma alt boyutuna yönelik soru olmadığı görülmektedir. Yine bilgi boyutunda alt boyutlar olarak olgusal bilgiye yönelik 119 soru (%57); kavramsal bilgiye yönelik 24 soru (%11); işlemsel bilgiye yönelik 66 soru (%32) sorulduğu anlaşılmaktadır. Coğrafya öğretmenliği alan bilgisi testindeki soruların bilgi ve bilişsel süreç boyutlarının birlikte değerlendirilmesi Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 6.

Coğrafya Öğretmenliği Alan Bilgisi Testindeki soruların Bilgi-bilişsel Süreç Boyutlarının Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre Dağılımı

Bilgi Boyutu	Bilişsel Süreç Boyutu											
	Hatırlama		Anlama		Uygulama		Analiz Etme		Değerlendirme		Yaratma	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
X.Olgusal Bilgi	94		25	12	-		-		-		-	
	45											
Y.Kavramsal Bilgi	15		9	4	-		-		-		-	
	7											
Z.İşlemsel Bilgi	1		65	31	-		-		-		-	
	1											
T.Üstbilişsel Bilgi	-											

Tablo 6 incelendiğinde 2013 -2018 yılları arasındaki KPSS coğrafya öğretmenliği alan bilgisi testlerindeki bilişsel süreç boyutu olarak hatırlamaya yönelik 110 soru olduğu görülmektedir. Bu soruların bilgi boyutu bağlamında 94 tanesi (%45) olgusal bilgi alt boyutu; 15 tanesi (%7) kavramsal bilgi alt boyutu; 1 tanesi (%1) işlemsel bilgi alt boyutundadır. Yine bilişsel süreç boyutu olarak anlamaya yönelik 99 soru bulunmakta olup; bilgi boyutu olarak 25 tanesi (%12) olgusal bilgi alt boyutu; 9 tanesi (%4) kavramsal bilgi alt boyutu; 65 tanesi (%31) işlemsel bilgi alt boyutundadır. Uygulama, analiz etme, değerlendirme ve yaratma bilişsel süreci boyutuna ilişkin soru bulunmamakla birlikte üst bilişsel bilgi alt boyutunda da soru yer almadığı görülmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Çalışma 2013-2018 yılları arasında yapılmış olan coğrafya ÖABT'ndeki soruların yenilenmiş Bloom taksonomisinin bilgi ve bilişsel süreç boyutlarına göre düzenlenmiştir. Alan sınavındaki soruların yenilenmiş Bloom taksonomisine göre, çoğunluğunu bilişsel süreç boyutunun en alt basamakları olan "hatırlama" kısmı (110 soru) ve "anlama" kısmı (99 soru) oluşturduğu görülmektedir. Bununla birlikte uygulama, analiz etme, değerlendirme ve yaratma gibi üst bilişsel süreci boyutuna ilişkin soru yer almadığı görülmektedir.

Coğrafya disiplinine yönelik hazırlanan Öğretmenlik Alan Bilgisi Testini (ÖABT) yine aynı disiplinle ilgili yapılmış olan çalışmalarla karşılaştırma imkânı bulunmaktadır. Bu amaç doğrultusunda Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre farklı çalışmaların analiz sonuçlarıyla bu çalışmada elde edilen sonuçlar karşılaştırıldığında benzerlikler ya da farklılıklar şu şekildedir;

Akpınar (2003)'in araştırmasında sınavları hazırlayan coğrafya öğretmenlerinin genellikle hazırladıkları soruların bilgi basamağında olması yapılan bu çalışmanın sonucunu bu anlamda destekler niteliktedir. İlhan ve Gülersoy (2019)'un çalışmasına bakıldığında Bilişsel süreç boyutunda, en fazla anlama seviyesinde kazanımlara yer verilirken hatırlama, uygulama ve yaratma düzeyinde kazanımlara yer verilmediği belirlenmiştir. Çalışmada üst seviye bilgi ve bilişsel süreç boyutlarıyla ilişkili kazanımların yetersiz olduğu sonucu ortaya çıkmış olup araştırmayla benzerlik göstermektedir. Geçit ve Yazar (2010)'ın araştırmasında hazırlanmış olan soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'nin bilişsel alan basamaklarına göre dağılımı konusunda bilişsel alan basamağı olarak alt seviyedeki soruların fazla; üst seviyeyi sorgulayan soruların azlığına dikkat çekilmektedir. Söz konusu bulguların bu araştırma sürecindeki bulgularla benzerlik gösterdiği görülmektedir. Arseven, Şimşek ve Güden (2016)'nin çalışmasında coğrafya dersinde sorulmuş olan soruların daha çok anlama basamağında olduğuna, üst düzey düşünme becerilerine yönelik soruların olmadığı sonucu çalışmayla aynı bulguları vermiştir. Erol ve Coşkun (2014)'un yaptıkları çalışmada da soruların bilgi ve kavrama düzeyinin ötesine ilerletilemediği tespit edilmiştir.

Yukarıda coğrafya disiplinine yönelik yapılmış olan sınav analizleri bu araştırma sonucuyla büyük oranda uyuşmakta olup, literatürde farklı disiplinlere ait test analizleri de benzer sonuçları vermektedir. Bununla birlikte ülkemizde genel olarak coğrafya veya farklı disiplinlere ait yapılmış olan çalışmaların üst düzey bilişsel düşünme becerilerine yönelik yaşadıkları sıkıntıları yurt dışındaki çalışmalarda da görmek mümkündür. Şöyle ki; Lash (2013)'in araştırmasında hazırlanan coğrafya sorularında Teksas örneği değerlendirmesini yapmıştır. Araştırmada elde edilen verilere göre hazırlanan sorular yerel alt düzey becerileri ölçtüğü fakat sınavdaki soruların coğrafya okuryazarlık için ülke düzeyinde yetersiz seviyede olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Yine National Geographic (2006)'in yaptığı araştırmaya göre Amerika'lının %63'nün bizzat savaş halinde olduğu Irak'ın yerini ya da müttefiki İsrail'in yerini harita üzerinde gösteremedikleri ortaya çıkmıştır. (Akt., Arseven, Şimşek ve Güden, 2016). Dolayısıyla bu çalışmalara bakıldığında ülke dışında da coğrafya disiplinine yönelik hazırlanan soruların üst düzey bilişsel düşünme becerileri ölçme noktasında problem yaşadığı görülmektedir.

Coğrafya Öğretmenliğine yönelik alan bilgisi testi soruları kapsamında sınavlarda öğretmen adaylarının alan bilgisi yeterliliğini ölçen soruların yapılandırma eğitimde en fazla kullanılan uygulama, analiz etme, değerlendirmeye yönelik soruların olmaması bir çelişki olarak değerlendirilebilir. Çünkü öğretmenden istenilen özellikler daha üst düzey beceriler gerektirirken yapılan sınavda alt düzey düşünme becerileri gerektiren sorular sorulmaktadır. Bu anlamda sınavda çıkmış olan sorular ağırlıklı olarak bilgi boyutu bağlamında olgusal bilginin alt basamakları olan terimler bilgisi ile özel detaylar ve öğeler bilgisinde oluşmaktadır. Kavramsal bilgi ve işlemsel bilgiyi ölçmeye yönelik soruların sınırlı sayıda olması ve üst bilişsel bilginin ortaya çıkartılmasına yönelik soruların sorulmaması bir sınırlılık olarak görülmektedir. Dolayısıyla öğretmen adaylarını daha üst düzey düşünmeye teşvik etmek, özgün ve orijinal örnekler ortaya koymasını sağlamak amacıyla yaratma seviyesinde yer alan sorulara ve kişinin kendi düşüncesinin farkına varmasını ifade eden Üstbilişsel Bilgi türüne ait sorulara coğrafya alan bilgisi testinde yer verilmesi gerektiği düşünülmektedir. Bu bulgular ışığında 2013 yılından itibaren yapılan Coğrafya ÖABT sınavının Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin bilgi ve bilişsel süreç boyutlarının dikkate alınmadan hazırlandığı tespit edilmiştir. Sınavlarda sorulan sorular sadece alt düzey bilişsel davranışları değil aynı zamanda üstbilişsel davranışları da ölçecek nitelikte olmalıdır. Böylece sınava girecek olan adaylara fayda sağlayacak, alanıyla ilgili daha nitelikli yorumlama ve sentez yapabilme fırsatı oluşturacak olan

sorularda yer verilmesinin büyük katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Örnek teşkil etmesi açısından öğretmen adaylarının üst düzey düşünme becerisini içeren bir soruya aşağıda yer verilmiştir.

Örnek soru: Güneş ışınları atmosferden geçerek yeryüzünü ısıtmaktadır. Karbondioksit, metan ve su buharı gibi gazlar ise dünyadan geri yansıyan bazı kızılötesi ışınları soğurarak bu ışınları yeryüzüne geri yansıtır. Bu olaya sera etkisi, bunun gerçekleştiren gazlara (karbondioksit, metan, ozon, azot oksit ve su buharı) da sera gazları denir. Sera gazı etkisi olmasaydı güneşten gelen ışınların hepsi kolaylıkla uzaya geri yansır, gündüzleri ısınan deniz ve karalar da geceleri çok hızlı bir şekilde soğurdu. Sera gazlarının atmosferde insan etkisiyle kontrolsüz bir şekilde artması sebebiyle daha fazla oranda güneş ışını sera gazlarıyla tutularak yeryüzünün ısınmasını sağlıyor. Sera etkisinin artması Küresel ısınma ve iklim değişikliğine neden oluyor. Küresel ısınma sebebiyle buzullar eriyor, deniz seviyesi yükseliyor, yeryüzünde büyük miktarlarda su kütleleri buharlaşıp atmosfere karışıyor ve sıcaklık-basınç farkından dolayı şiddetli rüzgârlar meydana geliyor. Bu da şiddetli yağmurları, fırtınaları ve tsunamileri beraberinde getiriyor.

Yukarıda verilen bilgilere göre aşağıdaki çıkarımlardan hangisi yapılamaz?

A) Küresel ısınma, insan etkinliklerinin kontrolsüz gelişimi yüzünden günümüz dünya sorunlarından birisi olmuştur.

B) Sera gazlarındaki artış sonucunda kırsal alanlardan şehirlere olan göçlerde artış meydana gelmiştir.

C) Atmosferde sera etkisi olmasaydı yeryüzü sıcaklığı günümüzden daha düşük sıcaklık derecesine sahip olacaktı.

D) Sera etkisinin artması düzensiz doğa olayları oluşmasına ve iklimlerin değişmesine neden olan etkenlerden birisidir.

E) Sera etkisi hem gece hem de gündüz yaşandığı için yeryüzü sıcaklığı canlıların yaşamına uygun habitatlar oluşturmaktadır.

Araştırma sadece 2013-2018 yılları arasını kapsamaktadır. Daha sonraki yıllarda uygulanacak olan sınavlarda coğrafya öğretmenliği alan bilgisine yönelik soruların analizi yapılarak bu çalışmanın sonucuyla benzerlik gösterip göstermeyeceği hakkında daha faydalı yorumlar sunulacaktır. Yine bu araştırmanın sadece coğrafya öğretmenliği alan sınavına ait bir çalışma olmasından dolayı farklı disiplinlerdeki öğretmenlik alan bilgisi sınavlarının analiz sonuçlarıyla kıyaslaması yapıldığında daha sağlıklı sonuçlar vereceği düşünülmektedir.

Kaynakça

- Akdemir, İ. O. ve Akengin, H. (2013). Coğrafya biliminin tanımı, ilkeleri, konusu, bazı temel kavramları ve öğretimi, Hamza Akengin, İskender Dölek (Ed.), *Genel Fiziki Coğrafya* içinde (s.1-34) Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Akpınar, E. (2003). Ortaöğretim coğrafya dersleri yazılı sınav sorularının bilişsel düzeyleri. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5 (1), 13-21
- Akşit, F. ve Şahin, C., (2011). Coğrafya öğretiminde aktif öğrenmenin akademik başarı ve tutum üzerine etkisi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4), 1-26.
- Amer, A., (2006). Reflections of Bloom's revised taxonomy. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 4(8), 213-230.
- Anderson, L. W. ve Krathwohl, D. R. (2002). *A taxonomy for teaching, learning, and assessing*. Newyork: Longman
- Anderson, L. W. (2005). Objectives, evaluation, and the improvement of education. *Studies in Educational Evaluation*, 31, 102-113.
- Arseven, A., Şimşek, U. ve Güden, M. (2016). Coğrafya dersi yazılı sınav sorularının yenilenmiş bloom taksonomisine göre analizi. *CÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt: 40, Sayı: 1.
- Ayvacı, H. ve Türkdöğen, A. (2010). Yeniden yapılandırılan bloom taksonomisine göre fen ve teknoloji dersi yazılı sorularının incelenmesi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 7(1), 13-25.
- Bekdemir, M. ve Selim, Y. (2008). Revize edilmiş bloom taksonomisine ve cebir öğrenme alanı örneğinde uygulaması. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 185-196
- Bloom, B.S., Engelhart, M.D, Furst, E.J, Hill, W.H. ve Krathwohl, D.R. (1956). *Taxonomy of educational objectives*. handbook I: Cognitive domain. New York: David McKay
- Bümen, N., T. (2006). Program geliştirmede bir dönüm noktası: Yenilenmiş Bloom Taksonomisine. *Eğitim ve Bilim*, 31(142), 3-14.
- Danışmaz, Ö. (2019). *Lise tarih dersi sınav sorularının bloom taksonomisinin bilişsel alan basamaklarına göre sınıflandırılması (Ortahisar Örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Trabzon Üniversitesi Eğitim Enstitüsü, Trabzon.
- Dindar, H. ve Demir, M. (2006). Beşinci sınıf öğretmenlerinin fen bilgisi dersi sınav sorularının Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi, *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(3), 87-96.
- Doğan, N. (2006). Davranışların ölçülmesi (Ed. H. Atılğan). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*, 140-155, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Eroğlu, D. ve Sarar-Kuzu, T. (2014). Türkçe ders kitaplarındaki dil bilgisi kazanımlarının ve sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre değerlendirilmesi, *Başkent Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 1(1), 72-80.
- Geçit, Y. ve Yazar, S. (2010). Coğrafya ders kitaplarındaki sorular ile çeşitli coğrafya sınav sorularının bloom taksonomisine göre analizi, *Marmara Coğrafya Dergisi*, 22, 154-167.
- Gülersoy, A.E ve İlhan, A. (2020). *11. sınıf coğrafya dersi öğretim programı kazanımlarının yenilenmiş bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi*, II.Uluslararası Coğrafya Eğitimi Kongresi (UCEK 2019). Eskişehir.
- Hasan, M., Naomee, I. ve Bilkis, R. (2013). Reflection of bloom's revised taxonomy in the social science questions of secondary school certificate examination. *The International of Journal Social Sciences (TIJOSS)*, 14(1), 47-56.
- İlhan, A. ve Gülersoy, A. E. (2019). Evaluation of the achievements of 10th grade geography course curriculum according to the revised bloom taxonomy. *International Journal of Geography and Geography Education*, 39, 10-28
- Karasar, N. (2007). *Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Koç, H., Sönmez Ö.F. ve Çifçi, T. (2013). ÖSS, YGS ve LYS sınavlarındaki coğrafya sorularının bloom taksonomisine bilişsel alan düzeyi açısından analizi, *Karadeniz Araştırmaları Dergisi*, vol.9, pp.257-275.
- Krathwohl, D.R. (2002). A revision of Bloom's Taxonomy: An overview. *Theory Into Practice*, 41(4), 212-218.
- 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.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. California. : SAGE Publications.
- Krathwohl, D. R. (2009). Bloom taksonomisinin revizyonu: Genel bir bakış (D. Köğce, M. Aydın ve C. Yıldız, Çev.). *İlköğretim Online*, 8(3), 1-7.

- Kızılçaoğlu, A. ve Önal, H. (2008). Beşeri sistemler öğrenme alanında yerel bakış açısının önemi ve etkinlik önerileri. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 18, 96-113.
- Köğçe, D. ve Baki, A. (2009). Farklı türdeki liselerin matematik sınavlarında sorulan soruların bloom taksonomisine göre karşılaştırılması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(2), 557-574.
- Önder, G. (2018). Yerel coğrafya ve öğretimi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 107-129.
- Özçağlar, A. (2006). *Coğrafyaya Giriş*. Ankara: Hilmi Usta Matbaacılık.
- Öztürk, M. (2014). Üniversite coğrafya eğitimi üzerine, E. Bekaroğlu ve A. R. Özdemir (Ed.). *Bir disiplinin iç dünyası modern Türk coğrafyası üzerine söyleşiler*. İstanbul: İdil Yayıncılık.
- Pickard, M.J. (2007). The new Bloom's taxonomy: An overview for family and consumer sciences. *Journal of Family and Consumer Sciences Education*, 25(1), 45-55.
- Sönmez, V. (2005). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sözen, E. ve Coşkun, M. (2014). *Üniversite giriş sınavlarında sorulan coğrafya sorularının (2000-2014) Bloom'un bilişsel alan ve Piaget'in formal operasyonel dönem basamaklarına göre incelenmesi*, 9th International Balkan Education and Science Congress, 16-18 October Trakya University, Edirne.
- Şanlı, C. ve Pınar, A. (2017). Sosyal bilgiler dersi sınav sorularının yenilenen bloom taksonomisine göre incelenmesi. *İlköğretim online*, 16(3), 950-959.
- Tanık, N. ve Saraçoğlu, S. (2011). Fen ve teknoloji dersi yazılı sorularının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi, *TÜBAV Bilim Dergisi*, 4(4), 235-246.
- Uymaz, M. ve Çalışkan, M. (2019). Öğretmen yapımı sosyal bilgiler dersi sınav sorularının yenilenmiş bloom taksonomisine göre incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27 (1), 332-346
- Ünal, N. (2008). *Pre-service teacher's perceptions toward global versus local environmental issues* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Middle East Technical University, Ankara.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2010). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yüksel, S. (2007). Bilişsel alanın sınıflamasında (Taksonomi) yeni gelişmeler ve sınıflamalar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(3), 479-509.