

PAPER DETAILS

TITLE: TEOG Tarih Sorularinin Yenilenmis Bloom Taksonomisine Göre Analizi

AUTHORS: Ersin Topçu

PAGES: 321-335

ORIGINAL PDF URL: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/407301>

TEOG TARİH SORULARININ YENİLENMİŞ BLOOM TAKSONOMİSİNE GÖRE ANALİZİ

Yrd.Doç.Dr.Ersin TOPÇU

Kastamonu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü

ÖZ

Bu çalışmada, TEOG sınavında sorulan tarih sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre incelenmesi amaçlanmaktadır. 2013-2014, 2014-2015, 2015-2016 ve 2016-2017 eğitim öğretim yıllarında yapılan TEOG sınavlarındaki toplam 160 adet T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük sorusu incelenmiştir. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi/analizi yöntemi kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda yazılı sınavlarında, tüm sınavlarda sorulan toplam 160 tarih sorusundan 143'ünün (%89) anlama, 13'ünün (%8,1) hatırlama ve sadece 4'ünün de (%2,5), çözümleme seviyesinde sorular olduğu dolayısıyla sorularının neredeyse tamamının alt düzeyde kaldığı tespit edilmiştir.

Anahtar sözcükler: TEOG sınavı, tarih soruları, Yenilenmiş Bloom taksonomisi

ANALYSIS OF HISTORY QUESTIONS ASKED IN THE TRANSITION FROM PRIMARY TO SECONDARY EDUCATION (TPSE) ACCORDING TO THE RENEWED BLOOM TAXONOMY

ABSTRACT

In this study, it is aimed to examine the History questions asked in the TPSE exam according to the Renewed Bloom Taxonomy. A total of 160 questions from the History of Turkish Revolution and Kemalism in TPSE exams that were conducted in the school years of 2013-2014, 2014-2015, 2015-2016 and 2016-2017 were examined. The study was conducted by using document review/analysis method, which is among qualitative research methods. As a result of analyses, it was determined that 143 (89%) history questions out of totally 160 questions which were asked in all exams were comprehension, 13 (8,1%) recollection and only 4 (2,5%) analytic questions in written exams and thus, almost all of the questions remained in the lower level.

Keywords: TPSE exam, history questions, Renewed Bloom Taxonomy

1.GİRİŞ

Tarih boyunca, her anlamda büyüklerin sahip oldukları bilgileri yeni nesle aktarmasının yolu eğitim-öğretimden geçmiştir. Bu süreçte soru sormak, Sokrat'tan beri bilgi aktarımının sağlıklı olup olmadığının, amacına ulaşp ulaşmadığının kontrolü ve hatta doğrudan bilgiye ulaşmanın en temel yolu olarak görülmüş ve günümüze kadar devam etmiştir (URL1). Bu teknik, bir eğitim programını oluşturan en temel öğelerden ölçme ve değerlendirmeye dahil olup, günümüzde tüm dünyada eğitimciler tarafından farklı biçimlerle ve farklı oranlarla ve hatta farklı amaçlarla eğitimin her aşamasında kullanılabilmektedir (Demirel, 2004). Fakat bu yoğun kullanılabilirlik, iyi bir sorunun ya da soru sorma tekniğinin çok basit ilkeleri olduğu anlamına gelmemektedir (Gall, 1984; Savage, 1998; Shaunessy, 2000). Zira kısa sürede biçimlendirilip, her an sorulabildiği düşünülen soruların hazırlanmasında, eğitim hedefleri, kazanımlar, öğrenci seviyesi vb. birçok kriter gözetilmek zorundadır. Bu nedenle sorunun, öğrenci ve öğretmen için eğitim sürecine katkı sağlayacak bir şekle dönüşebilmesi kısacası kaliteli hale gelebilmesi için, belli kriterlerin gözetilmesi ve ölçme değerlendirme hususunda da yeterince bilgi sahibi olunması şarttır.

İyi/kaliteli soru, öğretmen-öğrenci arasındaki etkileşimi artırdığı gibi, öğrenmenin gerçekleşip gerçekleşmediğini öğrenmek ve öğrenmeyi teşvik etmek amaçlı kullanılan en önemli araçlardan biridir. Yapılan birçok çalışma, öğretmenlerin, sınıf düzenini sağlamak, öğrencilerin dikkatini çekmek, bilhassa kalabalık ve gürültülü sınıflarda uzun düşünme fırsatlarının olmaması, değerlendirmesinin daha basit olması ve hazırlanırken az zaman alması gibi nedenlerle ders esnasında ve yazılı sınavlarda çoğunlukla düşük bilişsel seviyede sorular sorduklarını göstermektedir (Gall, 1984; Çolak ve Demircioğlu, 2010; Çalışkan, 2011; Tanık ve Saraçoğlu, 2011; Arseven, Şimşek ve Güden, 2016). Yeni bilgiler üretmek yerine, daha çok varolan bilgilerin ezberlenerek aktarılmasını gerektiren bu tür soruların, daha ziyade dezavantajlı çocukların öğrenimini teşvik ettiği, normal ve üstü yetenekli çocuklar için ise öğrencilerin kendilerini daha da geliştirmesi adına pek fazla katkı yapmadığı bilinmektedir. Buna rağmen öğrencilerin, daha fazla akıl yürütmek ve düşünme becerilerini kullanmak zorunda oldukları üst düzey bilişsel soruların, normal ve üstü öğrencilerin bilişsel anlamda kendisini geliştirmesine sebep olduğu da bir gerçektir (Gall, 1984). Bu farklılık, öğretmenlerin, başarı seviyesine göre oluşturulmamış sınıflarda soracakları sorularda, her iki türü de barındırarak dengeyi sağlamalarını zorunlu kılmaktadır. Wilen ve Clegg'in (1986) yaptığı araştırma sonucunda, öğrencilerde yüksek başarıyı teşvik eden sorunun, açık, sade, anlaşılır olması, öğrencinin bilişsel gelişimine katkı sağlaması ve soruların akademik nitelik taşıması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Kısacası soruların içeriği ve öğretmenlerin soru sorma yöntemleri sorunun iyi ya da kötü olmasında belirleyici etkenlerdir. Akademik nitelik taşımayan, yöntem olarak da ne istediği ve nasıl istediği tam anlaşılamayan belirsiz sorulduğunda, öğrenci bu hatalardan ötürü sorulara yanlış cevaplar verecektir. Bu durum da öğrencinin, cevabı nasıl vereceğini anlamamasına, dolayısıyla başarısızlık duygusuna kapılmasına ve derse katılım konusunda daha tereddütlü davranarak öğrenme için destekleyici uygun bir sınıf ortamına engel olacaktır (Chuska'dan akt. Brualdi- Timmins, 1998).

Yukarıdan da anlaşılacağı üzere hangi seviyede olursa olsun soru, kaliteli (iyi) olmak zorundandır. Kaliteli bir soru hazırlanırken nelere dikkat edileceği hususunda tüm alan uzmanları hemfikirdir. Burada asıl mesele ise, bir sorunun hazırlanmasında/belirlenmesinde yardımcı olacak, yol gösterecek bu kriterlere uygunluğu konusunda belirleyici olacak somut kriterler söz konusu mudur? Bu sorunun cevabı aslında taksonomilerde gizlidir. Sayıları bir hayli fazla olan taksonomiler, sadece öğretim programlarını hazırlamak için değil, aynı zamanda hedef ve kazanımlara uygun etkili soru hazırlamak için de başvurulacak en önemli kriterlerdendir (Husbands, 1996; Shaunessy, 2000; Ayvaci ve Türkdoğan, 2010; Tanık ve Saraçoğlu, 2011; Omar, Haris, Hassan, Arshad, Rahmat, Ainun-Zainal ve Zulkifli 2012; İlango-Sivaraman ve Krishna, 2015). Bu nedenle sınıf içinden, ülke geneline kadar hangi amaçla hazırlanırsa hazırlansın, tüm soruların kalite adına belli bir standardı yakalaması için belli bir taksonominin gözetilerek hazırlanması oldukça önemlidir.

Taksonomiler, hedeflerin belirlenmesinde ve hedefe ulaşmayı kolaylaştırması bakımından 19. yüzyılın ikinci yarısından itibaren ilgi çekmeye başlamış ve bu ilgiyle beraber de büyük eleştirilere maruz kalmıştır. Bütün eleştirilere rağmen eğitim bilimlerinin vazgeçilmez bir parçası olmuştur (Dalak, 2015). Taksonomilerin, Bloom, Revize Bloom, TIMMS, PISA, PIRLS, Haladayna, Marzano-Pickering-Mc Tighe, Marzano ve Kendall gibi literatürde birçok farklı çeşidi vardır (Öntaş, 2012).

Bu bilişsel alan taksonomilerinin, eğitim hedeflerinin sınıflandırılmasında kullandıkları kriterler ve isimlendirmeler birbirinden farklı olsa da hepsinin oluşturulma amacı, eğitimdeki hedefleri sınıflandırarak onlara belli bir standardın kazandırılmasıdır. Bu temel gerekçe ile oluşturulan taksonomiler içerisinde şu an dünyada en yaygın olarak kullanılan, Benjamin S. Bloom'un 1956'da tamamlayarak yayınladığı bilişsel alan taksonomisidir (Sönmez, 2004;

Yüksel, 2007; Ayvacı ve Türkdoğan, 2010; Tanık ve Saraçoğlu, 2011; Omar vd., 2012; Sivaraman ve Krishna, 2015).

Bu taksonomi, ilk oluşturulduğunda; *Bilgi, Kavrama, Uygulama, Analiz, Sentez ve Değerlendirme* olmak üzere 6 seviyeden oluşmaktaydı. Taksonomide, alt bilişsel seviyeler olarak, bilgi, kavrama, uygulama; üst seviyeler olarak ise analiz, sentez ve değerlendirme basamakları belirlenmiştir. 1990'lara gelindiğinde, dünyadaki değişimler, bilimsel alandaki bilhassa eğitim alanındaki gelişmeler vb. birçok neden, eğitimdeki ihtiyaçların/hedeflerin değişmesine neden olmuştur. Tüm bu değişim ve gelişmeler, 1950'lerin eğitim gerçekleri ve hedefleri ile uyumlu, ona göre hazırlanmış Bloom taksonomisinin yetersiz kalmasına sebep olmuştur. Bu yetersizlik, gelişim ve öğrenme psikolojisi, öğretim yöntem ve teknikleri, ölçme değerlendirme ile ilgili çağdaş bilgilerin bu taksonomiyle birleştirilmesi ihtiyacını da doğurmuştur (Anderson ve Krathwohl, 2014).

1970'lere gelindiğinde, çağın gerçeklerine karşı yetersizliği kabul edilen bu taksonomi, uzmanlar tarafından ciddi ciddi eleştirilmeye başlanmıştır. Bloom'un ortaya koyduğu taksonomiye getirilen eleştirilerinin en önemlilerinden birisi, bilişsel süreçlerin basitten karmaşığa doğru tek boyutlu bir şekilde sınıflandırılmasıdır. Bu tek boyut, katı bir kural olarak alt basamaklardaki hedefler gerçekleştirilmeden, üst basamaklara çıkılamayacağı anlamına gelmektedir. Ayrıca Wittgenstein'in felsefesinin etkisinin fazla olduğu, böyle bir sınıflamanın eğitim hedeflerinin tam niteliğini yansıtamadığı ve daha yüksek hedeflerin gerçek eşlemelere dayandırılması gerektiği iddia ediliyordu (Furst, 1981). Bunun yanı sıra *Değerlendirme* düzeyinin *Sentez* düzeyinden daha karmaşık olmadığı hatta *Sentez* in *Değerlendirme* yi kapsadığı yönünde eleştiriler de gündeme gelmiştir. Bu eleştirilere ek olarak 1956'dan bu yana ABD ve dünyadaki gelişmelerin, gelişim ve öğrenme psikolojisi, öğretim yöntem ve teknikleri, ölçme değerlendirme ile ilgili çağdaş bilgilerin bu taksonomiyle birleştirilmesi ihtiyacı, bu sınıflamanın değişim ihtiyacını artırmıştır (Bümen, 2006; Anderson vd., 2014).

Yukarıdaki eleştirilere ek olarak 1956 tarihli Bloom taksonomisinin alanyazında ifade edilen revize edilme gerekçelerini şu şekilde toparlayabiliriz;

- 1- Zaman içerisinde öğrenme ile ilgili ulaşılan yeni bilgiler, oluşan yeni felsefeler, öğrenme hedeflerinin yeniden düzenlenmesine, programların sorgulanarak yeniden yorumlanmasına neden olması,
- 2- Bu taksonominin öğrenci merkezli üst düzey bilişsel becerileri ölçmede yetersiz kaldığının düşünülmesi,
- 3- Analiz ve değerlendirme basamaklarının ne anlama geldiği konusundaki belirsizlik,
- 4- Yeni gerçeklerin doğurduğu problemlerin taksonomiyle değerlendirilmemesi,
- 5- Taksonomik hiyerarşinin, çocukların öğrenmedeki bireyselliğini, dinamikliğini ve tüm öğrenmelerini açıklamada yetersiz kaldığı düşüncesi,
- 6- Bloom'un, taksonomi olarak tanımladığı öğrenme hiyerarşisine ilişkin olarak herhangi bir öğretim metodu önermemesi. (Tuğrul, 2002; Ayvacı ve Türkdoğan, 2010).

Yukarıda ifade edilen gerekçeler doğrultusunda 1995-1999 yıllarında, Anderson ve Krathwohl koordinatörlüğünde oluşturulan bir çalışma grubu, Bloom'un sınıflamasını yeniden düzenleyerek, yeni bir sınıflama ortaya koymuşlardır (Anderson vd., 2014). Bloom taksonomisinin yenilenmesinde temel alınan yaklaşım ise şöyle belirlenmiştir:

- 1- Orijinal taksonominin hazırlamasındaki yaklaşımın gözden geçirilmesi ve genişletilmesi,

- 2- Yaygın olan ortak dili kullanılması,
- 3- Güncel psikolojik ve eğitimsel düşünce ile uyumlu olması,
- 4- Yaklaşımın uygulamasına yönelik gerçekçi örnekler verilmesi (Anderson vd., 2014).

Bloom'un hazırladığı orijinal taksonomide sadece tek boyut yer alırken, Yenilenmiş Bloom Taksonomisinde, "bilgi birikimi", ve "bilişsel süreç" olmak üzere 2 boyut oluşturulmuştur. Orijinal taksonomide, *Bilgi, Kavrama, Uygulama Analiz, Sentez ve Değerlendirme* şeklinde sınıflandırma yapılırken, Yenilenmiş taksonomide ise bilişsel süreç boyutu: *Hatırlama, Anlama, Uygulama, Çözümleme, Değerlendirme ve Oluşturma/Yaratma*; bilgi boyutu ise: *Olgusal, Kavramsal, İşlemsel ve Üstbilişsel* bilgi olarak sınıflandırılmıştır (Anderson vd., 2014). Yenilenmiş Bloom Taksonomisi olarak isimlendirilen bu yeni sınıflama ile eğitim dünyasında sadece günümüzün ve geleceğin ihtiyaçlarını karşılayabilecek eğitim hedefleri değil, aynı zamanda hem şekil hem içerik olarak kaliteli soruların oluşturulmasında da belli bir standart sağlanmıştır (Tutkun, 2012; Tutkun vd., 2015).

Bu şekilde kaliteli soru hazırlamak için başvuru/başvurulması gereken kriterleri belirleyen taksonomilerin, sadece okullarda değil, ülke genelinde yapılan sınavlarda da dikkate alınması oldukça önemlidir. Yaklaşık 18 milyon öğrencinin öğrenim gördüğü Türkiye'de, BİLSEM sınavları da dahil edildiğinde, hemen hemen her sınıf seviyesinde değişik isimlerle merkezi sınavlar yapılmaktadır. Bu sınavlardan biri de araştırmamızın konu edindiği Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) sınavıdır. Ülkemizde ortaöğretime (liselere) geçiş sınavlarının ilki 1964'te açılan Fen liselerine geçişle başlamıştır. Fen liseleri ile beraber daha sonraki yıllarda kurulan Anadolu imam hatip liseleri, Anadolu öğretmen liseleri, Anadolu liseleri ve Sosyal Bilimler liseleri de merkezi sistem sınavlarla öğrenci kabul eden diğer liselerdir.

Zaman içerisinde merkezi sınavların isim ve yapıları bir hayli değişmiştir. 2004 yılına kadar Lise Giriş Sınavı (LGS), 2005-2008 yılları arasında Ortaöğretim Kurumları Seçme ve Yerleştirme Sınavı (OKS), 2009-2013 yılları arasında Seviye Belirleme Sınavı (SBS) adını almış, bu tarihten itibaren de Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş sistemi (TEOG) ismiyle son haline kavuşmuştur.

2013-2014 eğitim öğretim yılından itibaren 8. sınıflara uygulanan TEOG sınavı ile öğrenciler, Türkçe, Matematik, Fen Bilimleri, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ve yabancı dil dersleri olmak üzere toplamda 6 dersten sınava tabi tutulmaktadır. Bu derslerden, iki yazılı sınavı olan derslerin birincisi, üç yazılı sınavı olan derslerin ikincisi ülke genelinde ortak sınav şeklinde yapılarak, bölgesel, okul ya da öğretmen bazında sınav sonuçlarının adaletinin sekteye uğramasının engellenmesi amaçlanmıştır. İki oturumda yapılan derslerinin her birinden çoktan seçmeli 20'şer olmak üzere toplamda 120 soru sorulmaktadır. İlk gün oturumunda Türkçe, Matematik, Fen ve Teknoloji, ikinci gün oturumunda ise Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, İngilizce ve T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük derslerinden sınava tabi tutulan öğrencilere her ders için 40'ar dakika verilmektedir (URL 2).

Öğrencilerin yetişkinlikte meşgul olacakları mesleklerin belirlenmesinde en son ve somut etki hiç kuşkusuz üniversite eğitimidir. Bu süreçte en önemli ve son aşama lise sonrası yapılan YGS-LYS iken, bir önceki aşaması ise ortaokul son sınıfta yapılan TEOG sınavıdır. İşte bu nedenle öğrencinin hayatını şekillendiren en önemli aşamalardan birisi olan bu sınavlarda sorulan soruların niteliği/belirleyiciliği oldukça önemlidir. Zira öğrencinin seviyesini belirleyerek hak ettiği okula gitmesine sebep olacak bu sınavların belli niteliklere sahip olması elzemdir. Bu niteliğin de ölçülebilmesinin en etkili yolu ise taksonomilerle değerlendirilmeye tabi tutulmasıdır. Bu konuda TEOG sınavında sorulan tarih sorularına özel hiçbir çalışmanın yapılmadığı bir gerçektir. İşte bu gerekçe ile 2013-2017 yılları arasında

yapılan tüm TEOG sınavlarında sorulmuş T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük sorularının bu kriterler açısından değerlendirilmeye tabi tutulması oldukça önemlidir. Bu doğrultuda araştırmanın amacı; TEOG sınavlarında sorulmuş T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük sorularının Yenilenmiş Bloom taksonomisi açısından analizidir.

2. YÖNTEM

Bu çalışmada, araştırmanın amacına ve mantığına uygun olarak nitel araştırma desenlerinden doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Doküman incelemesi araştırılması hedeflenen olgu ve olgular hakkında bilgi içeren yazılı ve görsel materyallerin analiz edilmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Bu yöntemin tercih edilmesinde, araştırmanın amacıyla örtüşen bir şekilde, hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren TEOG sınavı T.C. İnkılap tarihi ve Atatürkçülük dersi sorularının analizinin gerekliliği etkili olmuştur.

2.1.Çalışma grubu: Bu araştırmanın çalışma grubunu, Türkiye’de 2013-2014, 2014-2015, 2015-2016 ve 2016-2017 eğitim öğretim yıllarında yapılan Temel Eğitimden Orta Öğretime Geçiş (TEOG) sınavında sorulan T. C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi soruları oluşturmaktadır. Buna göre her eğitim öğretim yılı için Kasım ve Nisan aylarında yapılan sınavlarda sorulmuş toplamda 160 soru incelenmiştir.

2.2.Verilerin Toplaması ve Analizi: Bu çalışmada, veri toplama yöntemi olarak “doküman incelemesi” yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonucu elde edilen verilerin analizinde, doküman analizi yöntemi uygulanmıştır. Bu kapsamda 2013-2014, 2014-2015, 2015-2016, 2016-2017 eğitim öğretim yıllarında TEOG sınavında sorulan T.C. İnkılap tarihi ve Atatürkçülük dersi sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisi doğrultusunda incelenerek, soruların bilgi ve bilişsel süreç boyutlarının hangi basamaklarında oldukları tespit edilmiştir. Bu tespit yapılırken, taksonominin basamaklarına ait örnek sorular hazırlanmış ve bu şekilde sınavlarda sorulan sorularla kıyaslama yapılmış, benzerlik ve farklılıklar tespit edilerek soruların hangi basamaklara ait olduğu ortaya konulmuştur. Bu süreçte alanında uzman üç eğitimcinin de görüşlerinden faydalanılmıştır. Aşağıda, Yenilenmiş Bloom taksonomisi göz önüne alınarak analiz edilmiş ve uygun olan basamağa yerleştirilmiş birkaç örnek soru verilmiştir. Bu örnekler TEOG sınavında sorulmuş tarih soruları, hangi mantık içerisinde sınıflandırdığımızın daha net anlaşılması adına önemlidir.

Tablo 1. Anlama Basamağı ve Kavramsal Bilgi Birikimi Boyutuna İlişkin Örnek Soru

SORU	Bilişsel Süreç Boyutu	Bilgi Birikimi Boyutu
------	-----------------------	-----------------------

2013-2014 Eğitim-Öğretim Yılı TEOG Kasım Dönemi Soru 3	Hatırlama	Anlama	Uygulama	Çözümleme	Değerlendirme	Yaratma	Olgusal Bilgi	Kavramsal Bilgi	İşlemsel Bilgi	Üstbilişsel Bilgi
Atatürk'ün çocukluk dönemi geçirdiği Selanik şehrinin aşağıdaki özelliklerinden hangisi, şehirde farklı kültürlerin bir arada yaşadığının kanıtıdır? A) Çok uluslu yapısı B) İşlek bir liman olması C) Askeri okulların bulunması D) Avrupa ile demiryolu bağlantısının varlığı		X						X		
<i>Bu soruda öğrenciden verilen ön bilgiyi (Selanik şehrinde farklı kültürlerin bir arada yaşadığı) somutlaştırması istenmektedir.</i>										

Tablo 2. Hatırlama Basamağı ve Olgusal Bilgi Birikimi Boyutuna İlişkin Örnek Soru

SORU	Bilişsel Süreç Boyutu					Bilgi Birikimi Boyutu				
2013-2014 Eğitim-Öğretim Yılı TEOG Nisan Dönemi Soru 4	Hatırlama	Anlama	Uygulama	Çözümleme	Değerlendirme	Yaratma	Olgusal Bilgi	Kavramsal Bilgi	İşlemsel Bilgi	Üstbilişsel Bilgi
“İttihat Terakki liderlerine göre Osmanlı Devleti, Almanya’nın yanında savaşa girmelidir. İtilaf devletlerine nispetle ekonomik üstünlüğe sahip Almanya’nın savaşı kaybedebileceği ihtimalini hiç kimse düşünmek istemez. Almanya savaşı kazandığında Osmanlı Devleti de son asırda kaybettiği toprakları geri alabilecektir.” Kazım Karabekir Bu parçada Kazım Karabekir, İttihat Terakki liderlerinin Osmanlı’yı Almanya’nın yanında I. Dünya Savaşı’na sokma nedenlerinden hangisine değinilmemiştir? A) Enver Paşa’nın Alman hayranlığına B) Almanların savaşı kazanacağına olan inancına C) Almanların, İtilaf Devletleri karşısında ekonomik üstünlüğe sahip olduğuna D) Osmanlı Devleti’nin son zamanlarda kaybettiği toprakları geri almak istemesine	X						X			
<i>Bu soruda öğrenciden, daha önce öğrendiği bilgiler hatırlayarak metindeki eksikliği bulması istenmektedir.</i>										

Tablo 3. Çözümleme Basamağı ve Kavramsal Bilgi Birikimi Boyutuna İlişkin Örnek Soru

SORU	Bilişsel Süreç Boyutu					Bilgi Birikimi Boyutu				
2013-2014 Eğitim-Öğretim Yılı TEOG Nisan Dönemi Soru 16	Hatırlama	Anlama	Uygulama	Çözümleme	Değerlendirme	Yaratma	Olgusal Bilgi	Kavramsal Bilgi	İşlemsel Bilgi	Üstbilişsel Bilgi
“Bence muhalefet saygıdeğerdir. Çünkü o da bir inceleme, bir inanç ürünüdür.” ATATÜRK Aşağıdaki yeniliklerden hangisi, Atatürk’ün bu sözünü destekler niteliktedir? A) Saltanata son verilmesi B) Cumhuriyetin ilan edilmesi C) Türk Medenî Kanunu’nun çıkarılması D) Çok partili siyasi hayata geçilmesi				X				X		
Bu soruda öğrenciden, şıklardaki ifadeleri, verilmiş bir bilgiyle (Atatürk’ün sözüyle) ilişkili olan/olmayan şeklinde ayırt etmesi (Ayrıştırma) yapması istenmektedir.										

3. BULGULAR

Bu bölümde ilk olarak 2013-2014 eğitim öğretim yılı ile 2016-2017 eğitim öğretim yılları arasında yapılan 8 sınavda sorulmuş toplam 160 tarih sorularının dağılımı verilmiştir.

Tablo 4. 2013-2014, 2014-2015, 2015-2016 ve 2016-2017 Eğitim-Öğretim Yılı TEOG Tarih Sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisine (YBT) Göre Dağılımı

Bilgi Birikimi Boyutu	Bilişsel Süreç Boyutu									
	160 soru									
	Hatırlama		Anlama		Uygulama		Çözümleme		Değerlendirme	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Olgusal Bilgi	10	6,25								
Kavramsal Bilgi	3	1,87	143	89			4	2,5		
İşlemsel Bilgi										
Üstbilişsel Bilgi										

Tablo 4’e bakıldığında tüm dönemlerde sorulan toplam 160 tarih sorusundan 143’ünün (%89) Anlama, 13’ünün (%8,1) Hatırlama ve 4’ünün de (%2,5) Çözümleme seviyesinde sorular olduğu görülmektedir. Bununla birlikte, Uygulama, Değerlendirme ve Yaratma seviyelerinde ise hiç soru sorulmadığı görülmektedir. Buna göre toplam 160 sorudan sadece 4 tanesinin (%2,5), üst düzey düşünme becerilerini ölçebilecek nitelikte hazırlandığını söyleyebiliriz. Ayrıca 150 (%93,75) sorunun Kavramsal, 10 (%6,25) sorunun ise olgusal bilgi (Hatırlama basamağında) sınıfında olduğu görülmektedir.

Tablo 5. 2013-2014 Eğitim-Öğretim Yılı 1. Dönem (Kasım) TEOG Tarih Sorularının YBT’ye Göre Dağılımı

Bilgi Birikimi	Bilişsel Süreç Boyutu									
	20 soru									

Boyutu	Hatırlama	Anlama	Uygulama	Çözümleme	Değerlendirme	Yaratma
Olgusal Bilgi	7					
Kavramsal Bilgi		1,2,3,4,5,6,8,9,1 1,12,13,14,15,1 6,17,18,19,20		10		
İşlemsel Bilgi						
Üstbilişsel Bilgi						

Tablo 5'e bakıldığında bu dönemde sorulan 20 sorudan 18'inin (%90) Anlama, 1'inin (%5) Hatırlama ve 1'inin de (%5) Çözümleme seviyesinde sorular olduğu görülmektedir. Bununla birlikte, Uygulama, Değerlendirme ve Yaratma seviyelerinde ise hiç soru sorulmadığı görülmektedir. Sorulan 20 sorudan sadece 1'inin (%5) üst düzey düşünme becerilerini ölçebilecek nitelikte hazırlandığını, bununla birlikte 19'unun (%95) kavramsal, 1'inin (%5) ise olgusal bilgi sınıfında olduğu söyleyebiliriz.

Tablo 6. 2013-2014 Eğitim-Öğretim Yılı 2. Dönem (Nisan) TEOG Tarih Sorularının YBT'ye Göre Dağılımı

Bilgi Birikimi Boyutu	Bilişsel Süreç Boyutu					
	20 soru					
	Hatırlama	Anlama	Uygulama	Çözümleme	Değerlendirme	Yaratma
Olgusal Bilgi	4,6,9					
Kavramsal Bilgi		1,2,3,5,7,8,9,10,11, 12,13,14,15,17,18		16,20		
İşlemsel Bilgi						
Üstbilişsel Bilgi						

Tablo 6'ya bakıldığında bu dönemde sorulan 20 sorudan 15'inin (%75) Anlama, 3'ünün (%15) Hatırlama ve 2'sinin de (%10) Çözümleme seviyesinde sorular olduğu görülmektedir. Bununla birlikte, Uygulama, Değerlendirme ve Yaratma seviyelerinde ise hiç soru sorulmadığı görülmektedir. Sorulan 20 sorudan sadece 2'sinin (%10) üst düzey düşünme becerilerini ölçebilecek nitelikte hazırlandığını, bununla birlikte 17'sinin (%85) kavramsal, 3'ünün (%15) ise olgusal bilgi sınıfında olduğunu söyleyebiliriz.

2013-2014 eğitim öğretim yılında yapılan iki TEOG sınavında sorulan toplam 40 tarih sorusundan 33'ünün (%82,5) Anlama, 4'ünün (%10) Hatırlama ve 3'ünün de (%7,5) Çözümleme seviyelerinde sorulduğu görülmektedir. Sorulan 40 sorudan sadece 3'ünün (%7,5) üst düzey düşünme becerilerini ölçebilecek nitelikte hazırlandığı, bununla birlikte 40 sorunun, 36'sının (%90) kavramsal, 4'ünün (%10) ise olgusal bilgi sınıfında olduğunu söyleyebiliriz.

Tablo 7. 2014-2015 Eğitim-Öğretim Yılı 1. Dönem (Kasım) TEOG Tarih Sorularının YBT'ye Göre Dağılımı

Bilgi Birikimi Boyutu	Bilişsel Süreç Boyutu					
	20 soru					
	Hatırlama	Anlama	Uygulama	Çözümleme	Değerlendirme	Yaratma
Olgusal Bilgi	6,8					
Kavramsal Bilgi		1,2,3,4,5,7,9,10,11, 12,13,14,15,16,17, 18,19,20				
İşlemsel Bilgi						
Üstbilişsel Bilgi						

Tablo 7'ye bakıldığında bu dönemde sorulan 20 sorudan 18'inin (%9) Anlama, 2'sinin ise (%0,1) Hatırlama seviyesinde sorular olduğu, buna rağmen üst düzey düşünme becerisi gerektiren Çözümleme, Değerlendirme ve Yaratma seviyelerinde ise hiç soru sorulmadığı görülmektedir. Ayrıca soruların 18'inin (%90) kavramsal, 2'sinin (%10) ise olgusal bilgi sınıfında olduğunu söyleyebiliriz.

Tablo 8. 2014-2015 Eğitim-Öğretim Yılı 2. Dönem (Nisan) TEOG Tarih Sorularının YBT'ye Göre Dağılımı

Bilgi Birikimi Boyutu	Bilişsel Süreç Boyutu					
	20 soru					
	Hatırlama	Anlama	Uygulama	Çözümleme	Değerlendirme	Yaratma
Olgusal Bilgi	17					
Kavramsal Bilgi		1,2,3,4,5,6,7,8,9,10, 11,12,13,14,15,16, 18,19,20				
İşlemsel Bilgi						
Üstbilişsel Bilgi						

Tablo 8'e bakıldığında bu dönemde sorulan 20 sorudan 19'unun (%95) Anlama, 1'inin ise (%5) Hatırlama seviyesinde sorular olduğu, buna rağmen üst düzey düşünme becerisi gerektiren Çözümleme, Değerlendirme ve Yaratma seviyelerinde ise hiç soru sorulmadığı görülmektedir. Ayrıca soruların 19'unun (%95) kavramsal, 1'inin (%5) ise olgusal bilgi sınıfında olduğunu söyleyebiliriz.

2014-2015 eğitim öğretim yılında yapılan iki TEOG sınavında sorulan toplam 40 tarih sorusundan 37'sinin (%92,5) Anlama, 3'ünün ise (%7,5) Hatırlama seviyelerinde sorulduğu görülmektedir. Sorulan 40 sorudan hiçbirisinin üst düzey düşünme becerilerini ölçebilecek nitelikte hazırlanmadığı, bununla birlikte 37'sinin (%92,5) kavramsal, 3'ünün (%7,5) ise olgusal bilgi sınıfında olduğunu söyleyebiliriz.

Tablo 9. 2015-2016 Eğitim-Öğretim Yılı 1. Dönem (Kasım) TEOG Tarih Sorularının YBT'ye Göre Dağılımı

Bilgi Birikimi Boyutu	Bilişsel Süreç Boyutu					
	20 soru					
	Hatırlama	Anlama	Uygulama	Çözümleme	Değerlendirme	Yaratma
Olgusal Bilgi						
Kavramsal Bilgi		1,2,3,4,5,6,7,8,9,10, 11,12,13,14,15,16, 17,18,19,20				
İşlemsel Bilgi						
Üstbilişsel Bilgi						

Tablo 9'a bakıldığında bu dönemde sorulan 20 sorudan tamamının (%100) Anlama seviyesinde kavramsal bilgi sınıfında sorular olduğu, buna rağmen üst düzey düşünme becerisi gerektiren Çözümleme, Değerlendirme ve Yaratma seviyeleri dahil başka hiçbir seviyede soru sorulmadığı görülmektedir.

Tablo 10. 2015-2016 Eğitim-Öğretim Yılı 2. Dönem (Nisan) TEOG Tarih Sorularının YBT'ye Göre Dağılımı

Bilgi Birikimi Boyutu	Bilişsel Süreç Boyutu					
	20 soru					
	Hatırlama	Anlama	Uygulama	Çözümleme	Değerlendirme	Yaratma
Olgusal Bilgi	19					

Kavramsal Bilgi 1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,
11,12,13,14,15,16,
17,18,20

İşlemsel Bilgi

Üstbilişsel Bilgi

Tablo 10'a bakıldığında bu dönemde sorulan 20 sorudan 19'unun (%95) Anlama, 1'inin ise (%5) Hatırlama seviyesinde sorular olduğu, buna rağmen üst düzey düşünme becerisi gerektiren Çözümleme, Değerlendirme ve Yaratma seviyelerinde ise hiç soru sorulmadığı görülmektedir. Ayrıca soruların 19'unun (%95) kavramsal, 1'inin (%5) ise olgusal bilgi sınıfında olduğunu söyleyebiliriz.

2015-2016 eğitim öğretim yılında yapılan iki TEOG sınavında sorulan toplam 40 tarih sorusundan 39'unun (%97,5) Anlama, 1'inin (%2,5) ise Hatırlama seviyelerinde sorulduğu görülmektedir. Ayrıca sorulan 40 sorudan hiçbirisinin üst düzey düşünme becerilerini ölçebilecek nitelikte hazırlanmadığı bununla birlikte 39'unun (%97,5) kavramsal, 1'inin (%2,5) ise olgusal bilgi sınıfında olduğunu söyleyebiliriz.

Tablo 11. 2016-2017 Eğitim-Öğretim Yılı 1. Dönem (Kasım) TEOG Tarih Sorularının YBT'ye Göre Dağılımı

Bilgi Birikimi Boyutu	Bilişsel Süreç Boyutu					
	20 soru					
	Hatırlama	Anlama	Uygulama	Çözümleme	Değerlendirme	Yaratma
Olgusal Bilgi	11					
Kavramsal Bilgi		1,2,3,4,5,6,7,8,9,10, 12,13,14,15,16, 17,18,19,20				
İşlemsel Bilgi						
Üstbilişsel Bilgi						

Tablo 11'e bakıldığında bu dönemde sorulan 20 sorudan 19'unun (%95) Anlama, 1'inin (%5) ise Hatırlama seviyesinde sorular olduğu, buna rağmen üst düzey düşünme becerisi gerektiren Çözümleme, Değerlendirme ve Yaratma seviyelerinde ise hiç soru sorulmadığı görülmektedir. Ayrıca soruların 19'unun (%95) kavramsal, 1'inin (%5) ise olgusal bilgi sınıfında olduğunu söyleyebiliriz.

Tablo 12. 2016-2017 Eğitim-Öğretim Yılı 2. Dönem (Nisan) TEOG Tarih Sorularının YBT'ye Göre Dağılımı

Bilgi Birikimi Boyutu	Bilişsel Süreç Boyutu					
	20 soru					
	Hatırlama	Anlama	Uygulama	Çözümleme	Değerlendirme	Yaratma
Olgusal Bilgi	11					
Kavramsal Bilgi	4,6,8	1,2,3,5,7,9,10,12,13, 14,15,16,17,19,20		18		
İşlemsel Bilgi						
Üstbilişsel Bilgi						

Tablo 12'ye bakıldığında bu dönemde sorulan 20 sorudan 15'inin (%75) Anlama, 4'ünün (%20) Hatırlama ve 1'inin de (%5) Çözümleme seviyesinde sorular olduğu görülmektedir. Bu sorulardan sadece 1'inin (%5) üst düzey düşünme becerilerini ölçebilecek nitelikte hazırlandığı, bununla birlikte 19'unun (%95) kavramsal, 1'inin (%5) ise olgusal bilgi sınıfında olduğunu söyleyebiliriz.

2016-2017 eğitim öğretim yılında yapılan iki TEOG sınavında sorulan toplam 40 tarih sorusundan 34'ünün (%85) Anlama, 5'inin (%12,5) Hatırlama ve sadece 1'inin (%2,5)

Çözümleme seviyelerinde olduğu görülmektedir. Dolayısıyla sorulan 40 sorudan sadece 1'inin üst düzey düşünme becerilerini ölçebilecek nitelikte hazırlandığı, bununla birlikte 38'inin (%95) kavramsal, 2'sinin (%5) ise olgusal bilgi sınıfında olduğunu söyleyebiliriz.

4. TARTIŞMA VE SONUÇ

2013, 2014, 2014, 2015, 2016 ve 2017 yıllarında yapılmış TEOG sınavlarındaki 160 adet T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük sorusunun, Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre sınıflandırmak amacıyla yapılan bu çalışmadan elde edilen sonuçlara bakıldığında soruların neredeyse tamamına yakınının kavramsal bilgi sınıfında ve alt düzey sorulardan tercih edildiği, üst düzey soruların ise son derece yetersiz olduğu (%2,5) görülmektedir. Üst düzey soruların tamamının (4 adet) çözümleme basamağından tercih edildiği, değerlendirme ve yaratma basamaklarından ise hiç tercih edilmediği de bir başka önemli bulgudur. Yaratma basamağının çoktan seçmeli sınavlarda uygulama olanağının neredeyse imkânsız olduğunu bilmek gerekir. Bu nedenle bu basamağa uygun soruların sorulmaması eleştirilecek bir durum değildir. Buna rağmen uygulama ve değerlendirme basamaklarına uygun yeterince soru sorulmaması ise önemli bir eksiklik olarak kabul edilmelidir. Bu konu ile ilgili yapılmış birçok çalışma incelendiğinde benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir.

Gall (1984) çalışmasında, öğretmenlerin sadece %20'sinin, öğrenciyi düşünmeye iten sorular sorduklarını belirtmektedir. Aynı şekilde Çolak ve Demircioğlu'nun (2010) tarih dersi sınav kağıtlarını inceledikleri çalışmada, soruların neredeyse tamamına yakınının alt düzeyde oldukları sonucuna varmışlardır. Dalak'ın (2015), 2013-2014 eğitim öğretim yılı TEOG sorularını incelediği yüksek lisans çalışmasında da soruların büyük kısmının alt düzeyde olduğu onucuna ulaşmıştır. Arseven ve arkadaşlarının (2016) coğrafya dersi yazılı sorularını inceledikleri çalışmada da benzer sonuçlar çıkmıştır. Çalışkan (2011), 2003-2004, 2004-2005 ve 2005-2006 eğitim-öğretim yıllarında sosyal bilgiler öğretmenlerinin 6. ve 7. sınıf sosyal bilgiler derslerinde yaptıkları sınavları incelemiş ve sorulan soruların tamamına yakının alt düzeyde olduğu sonucuna varmıştır.

Bunlara ek olarak; Kaya, 2005; Şengül, 2005; Dindar ve Demir, 2006; Erman, 2008; Güftâ ve Zorbaz, 2008; Şen ve Beyaztaş, 2008; Gümüş, Ermurat, Kaya, Kırıcı ve Kurt 2009; Kılıç, 2010; Eyüp, 2012, Sönmez, Koç ve Çifçi, 2013; Kavruk ve Çeçen, 2013; Güteryüz, 2016; Çintaş-Yıldız, 2015; Şanlı ve Pınar, 2017, yaptıkları çalışmalarda, inceledikleri soruların büyük çoğunluğunun alt düzey sorular olduğu sonuçları, bu çalışmadan elde edilen sonuçlarla da örtüşmektedir.

Yıllara göre değerlendirdiğimizde 2013-2014 eğitim öğretim yılındaki sınavlarda toplam 3 soru üst düzey düşünme becerisi gerektirirken, 2014-2015 ve 2015-2016 eğitim öğretim yıllarında bu rakam sıfıra inmiş, son yapılan 2016-2017 eğitim öğretim yılında ise sadece 1 adetle sınırlı kalmıştır. Dolayısıyla yıllar arasında da olumlu ya da olumsuz anlamda dikkate değer bir değişim söz konusu değildir. Zira yok denecek kadar az sayıda üst düzey tarih soruları ile başlayan TEOG sınavı, günümüze kadar aynı şekilde devam etmiştir. Bu durumun en önemli nedenlerinden birkaçı olarak, milyonlarca öğrencinin girdiği genel sınavlarda, cevapları mümkün olduğunca net, açık, tartışmadan kabul edilebilecek soruların tercih edilerek, polemiklerden uzak kalınmak istenmesini söyleyebiliriz.

Tüm dünyada öğrenci seviyelerinin birbirinden farklı olduğu bilinen bir gerçektir. Bu gerçek karşısında aynı seviye ve aynı tür soruların her öğrenci için aynı sonuçlara sebep olamayacağı bilindiğinden, her seviyede farklı soru türlerinin bir arada sorulması, tüm katılımcı öğrencilere kendi becerilerini ispatlayabilecekleri bir ortam sunar. Bu nedenle sorulara sadece alt düzey sorular gözüyle bakarak eleştirmek haksızlık olur. Asıl mesele soruların dengeli dağılımını

sağlamaktır. TEOG da yaşanan sorun da orta ve üst seviye öğrencileri daha da geliştirecek, onlara katkı sunacak üst düzey sorulara neredeyse hiç yer verilmemesidir. Bu durum, öğrencilerin tamamını aynı mantıkla değerlendirip, ona göre eleyen/seçen TEOG sınavının, öğrencilerin kendi becerilerini tam anlamıyla gösteremediğinden liselere yerleşmelerine sebep olmaktadır. Ülke genelinde yapılan ve milyonlarca öğrencinin girdiği çoktan seçmeli sınavlardaki soruların eşit oranda, Bloom taksonomisinin tüm basamaklarına uygun hazırlanması neredeyse imkansızdır. Buna rağmen bu gerçeği göz ardı etmeden, üst düzey öğrencileri diğerlerinden ayırabilmenin, onların farklılıklarını gösterebilecekleri yegane yolun da üst düzey sorulardan geçtiğini kabul etmek gerekir. Sorularda yapılacak dengeli bir dağılım, sınavların varlık nedeni olan “*en uygun olanı seçme*” amacının tam olarak gerçekleşebilmesi için de adeta bir mecburiyettir. Buna uygun olarak, aşağıdaki sorular tabloda gösterildiği şekilde yeniden düzenlenerek sorularda hiç karşılaşılmayan Değerlendirme ve Uygulama basamaklarına dahil edilebilir bir şekle dönüştürülebilir.

Tablo 13. Anlama Basamağından Değerlendirme Basamağına Dönüştürme Tablosu

2016-2017 Eğitim-Öğretim Yılı TEOG Nisan Dönemi - Soru 12 Sorulan şekli Anlama basamağı	Tarafımızda önerilen şekli Değerlendirme basamağı
“Memlekette sosyal ve siyasi büyük inkılaplar oldu. Darülfünun bunlara karşı tarafsız bir gözlemci gibi kaldı. Ekonomik alanda anlamlı hareketler oldu. Darülfünun bunlardan habersiz göründü. Hukukta radikal değişiklikler oldu. Darülfünun yalnız yeni kanunları öğretim programına almakla yetindi. Harf devrimi oldu. Öz dil hareketi başladı. Darülfünun bunu hiç önemsemedi.” Dönemin Milli Eğitim bakanı Reşit Galip’in bu sözlerinden hareketle Darülfünun ile ilgili aşağıdakilerden hangisine ulaşılabilir? A) Gerçekleştirilen inkılaplara duyarsız kalmıştır. B) Toplumun gelişimi için beklenen katkıyı sağlamıştır. C) İnkılapların toplumda yerleşmesinin takipçisi olmuştur. D) Bilim ve teknolojinin gelişiminde merkez olmuştur.	“Memlekette sosyal ve siyasi büyük inkılaplar oldu. Darülfünun bunlara karşı tarafsız bir gözlemci gibi kaldı. Ekonomik alanda anlamlı hareketler oldu. Darülfünun bunlardan habersiz göründü. Hukukta radikal değişiklikler oldu. Darülfünun yalnız yeni kanunları öğretim programına almakla yetindi. Harf devrimi oldu. Öz dil hareketi başladı. Darülfünun bunu hiç önemsemedi.” Reşit Galip’in Darülfünun ile ilgili yukarıdaki iddiaları göz önüne alındığında, günümüzde bir tarihçinin Darülfünun ile ilgili aşağıdaki iddialarından hangisi doğru kabul edilebilir? A) Gerçekleştirilen inkılaplara duyarsız kalmıştır. B) Toplumun gelişimi için beklenen katkıyı sağlamıştır. C) İnkılapların toplumda yerleşmesinin takipçisi olmuştur. D) Bilim ve teknolojinin gelişiminde merkez olmuştur.
<i>Bu soruda öğrenciden, metni anlayarak ondan sonuç çıkarması istenmektedir.</i>	<i>Bu soruda öğrencinin, bir tarihçinin (başkasının) yazdıklarını/iddialarını, olayı gözlemleyen kişilerin verileri ile (metin) denetlemesi istenmektedir.</i>

Tablo 14. Anlama Basamağından Uygulama Basamağına Dönüştürme Tablosu

2013 TEOG KASIM DÖNEMİ SORU 3 Sorulan şekli - Anlama basamağı	Tarafımızda önerilen şekli Uygulama basamağı
Atatürk’ün, çocukluk dönemini geçirdiği Selanik şehrinin aşağıdaki özelliklerinden hangisi, şehirde farklı kültürlerin bir arada yaşadığının kanıtıdır? A) Çok uluslu yapısı B) İşlek bir liman olması C) Askeri okulların bulunması D) Avrupa ile demiryolu bağlantısının varlığı	<i>“Farklı kültürler, zenginlik kaynağıdır.”</i> Sosyolojinin temellerinden biri olan bu ilkenin en güzel örneklerine, Roma’dan kalma su kemerlerini, Araplar’dan kalma Arap camisini, Bizans’tan kalma Yerebatan sarnıcını, Osmanlı’dan kalma Topkapı sarayını ve bunlar gibi yüzlerce eseri bize bir arada sunabilen İstanbul’da şahit olabiliriz. Bu ilke göz önüne alındığında Atatürk’ün,

çocukluk dönemini geçirdiği Selanik şehri ile ilgili aşağıdaki ifadelerden hangisine ulaşamaz?

- A) Farklı diller kullanılmaktadır.
B) Farklı inançlar vardır.
C) Dışarı ile kültür alışverişi zayıftır.
D) Farklılıklara karşı hoşgörü fazladır.

Burada öğrenciden, metni anlayarak Selanik'te farklı kültürlerin yaşadığını ispat edecek, onu somutlaştırıcı örnek kanıtlar istemektedir.

Burada öğrenciye, genel geçer bir bilgi/kural (farklı kültürlerin zenginlik kaynağı olduğu) verilmiş ve ondan, bu bilgiyi/kuralı, uygun/benzer başka bir durumda (Selanik) kullanması/ondan faydalanması istenmektedir. Selanik'in çok kültürlü bir şehir olduğu bilgisini ve bunun getirisinin neler olduğu bilgisi öğrenciden beklenmektedir.

Sorulara verilen bu yeni biçimler, farklı seviyelerdeki öğrencileri diğerlerinden ayırt etmek adına sorulmuş soruları mevcut durumdan çok daha etkili bir hale dönüştürecektir.

1990'ların sonundan itibaren Türk eğitim sistemine damga vuran oluşturmacılık anlayışında, öğrencilerin varolan bilgiyi ezberlemek yerine, sahip oldukları temel bilgileri kullanarak onlardan yeni bilgiler üretme mantığı söz konusudur. Türk öğretim programlarına tam olarak yansımış olsa da değişik nedenlerden ötürü sınıf içinde tam olarak uygulanamayan oluşturmacı anlayış, son derece hızlı bir şekilde değişen ve artan bilginin, kişiye yük olmaktan çıkarılarak, o'nu o bilgiyi üreten bir birey haline getirmeyi amaçlamaktadır. Bu amaç, Bloom taksonomisindeki üst düzey düşünme becerileri gerektiren basamakların (çözümleme, değerlendirme ve yaratma) yapmak istedikleri ile uyum içerisindedir. Dolayısıyla günümüz gelişmiş tüm devletlerin eğitim sitemlerine hakim olan oluşturmacılık anlayışının tam olarak hedefine ulaşabilmesi için zincirin ölçme-değerlendirme halkasının da (her türde yapılan sınav veya sorulan sorular) tamamlanması gerekmektedir. Çağın ihtiyacı olan, çağa ayak uydurabilen, problem çözme becerisi kazanmış demokratik bireyler yetiştirebilmenin yegâne yolu da bu zincirin tüm halkasını hata payı en az olacak şekilde tamamlamaktır.

KAYNAKÇA

- Arseven, A., Şimşek, U. & Güden, M. (2016). Coğrafya dersi yazılı sınav sorularının yenilenmiş Bloom taksonomisi'ne göre analizi. *CÜ Sosyal Bilimler Dergisi*. 40(1), 243-258
- Ayvacı, H.Ş., Türkdoğan, A. (2010). Yeniden yapılandırılan Bloom taksonomisine göre fen ve teknoloji dersi yazılı sorularının incelenmesi. *Türk Fen Eğitim Dergisi*, 7(1), 13-25
- Brualdi-Timmins, A. C. (1998). Classroom questions. *Practical Assessment, Research & Evaluation*. 6 (6), 1-3
- Bümen, N.T. (2006). Program geliştirmede bir dönüm noktası: yenilenmiş Bloom taksonomisi. *Eğitim ve Bilim*. 31(142), 3-14
- Çalışkan, H. (2011). Öğretmenlerin hazırladığı sosyal bilgiler dersi sınav sorularının değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*. 36 (160), 120-132
- Çintaş-Yıldız, D. (2015). Türkçe dersi sınav sorularının yeniden yapılandırılan Bloom taksonomisine göre analizi". *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 14(2), 479-497
- Çolak, K., Demircioğlu, İ.H. (2010). Tarih dersi sınav sorularının Bloom taksonomisi'nin bilişsel alan düzeyi açısından sınıflandırılması, *Milli Eğitim Dergisi*, 187 (3), 160-170
- Dalak, O. (2015). *TEOG sınav soruları ile 8. sınıf öğretim programlarındaki ilgili kazanımların yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep

- Demirel, (2004). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. Ankara: PegemA
- Dindar, H., Demir, M. (2006). Beşinci sınıf öğretmenlerinin fen bilgisi dersi sınav sorularının Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 26 (3),87-96
- Erman, E. (2008). *2003-2006 yılları arasında yapılan orta öğretim kurumlarına öğrenci seçme sınavında yer alan tarih bölümü sorularının Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Eyüp, B. (2012). Türkçe öğretmeni adaylarının hazırladığı soruların yeniden yapılandırılan Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(3),965-982
- Furst, E.J. (1981). Bloom's Taxonomy of Educational Objectives for the Cognitive Domain: Philosophical and Educational Issues. *Review of Educational Research*, 51(4),441-453
- Gall, M. (1984). Synthesis of research on teachers' questioning. *Educational Leadership*, (42), 40-47
- Güftâ, H., Zorbaz, K. Z. (2008). İlköğretim ikinci kademe türkçe dersi yazılı sınav sorularının düzeyleri üzerine bir değerlendirme. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 17(3), 205-218
- Güleryüz, H. (2016). 5., 6., 7., sınıfların fen ve teknoloji dersine ait sınav sorularının bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Muş Alpaslan Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Muş
- Gümüş, İ., Ermurat, D.G., Kaya, Y., Kırıcı, M. & Kurt, M. (2009). Liselerde biyoloji sınav sorularının bilişsel gelişim seviyelerine göre analizi. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2),151-162
- Husbands, C. (1996). *What is history teaching*, Open University Press, Buckingham.
- Ilango-Sivaraman, S., Krishna, D. (2015). Blooms taxonomy– application in exam papers assessment. *International Journal of Multidisciplinary Sciences and Engineering*, 6(9),4-8
- Kavruk, H., Çeçen, M.A. (2013). Türkçe dersi yazılı sınav sorularının bilişsel alan basamakları açısından değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(4), 1-9
- Kaya, G. (2005). *2003-2004 eğitim-öğretim yılında ilköğretim 7. sınıflarda okutulacak türkçe ders kitaplarındaki hazırlık çalışmaları ve metni anlama sorularının incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay
- Kılıç, D. (2010). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin tarih konularıyla ilgili soru sorma becerilerinin Bloom taksonomisi'ne göre değerlendirilmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul
- Omar, N., Haris, S. S., Hassan, R., Arshad, H. Rahmat, M., Ainun-Zainal, N.F. ve Zulkifli, R. (2012). *Automated Analysis of Exam Questions According To Bloom's Taxonomy*. UKM Teaching and Learning Congress 2011. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* (59), 297–303
- Öntaş, T. (2012). *Eğitimde Ölçme-Değerlendirme ve Taksonomi*. URL: <https://goo.gl/dwsQor>. Erişim tarihi: 26.08.2017
- Savage, L. B. (1998). Eliciting critical thinking skills through questioning. *Clearing House*, 71(5), 291-293
- Shaunessy, E. (2000). Questioning techniques in the gifted classroom. *Gifted Child Today Magazine*, 23(5), 14-21

- Sönmez, Ö. F., Koç, H. & Çifçi, T. (2013). ÖSS, YGS ve LYS sınavlarındaki coğrafya sorularının Bloom taksonomisi bilişsel alan düzeyi açısından analizi. *Karadeniz Araştırmaları*. (36), 257-275
- Sönmez, V. (2004). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı* (11. Baskı). Ankara: Anı.
- Şanlı, C., Pınar, A. (2017). Sosyal bilgiler dersi sınav sorularının yenilenen Bloom taksonomisine göre incelenmesi. *İlköğretim Online*, 16(3), 949-959
- Şen, S., Beyaztaş, D. İ. (2008). Beşinci sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersi sınav sorularının Bloom taksonomisi'ne göre değerlendirilmesi. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1 (1), 67-83
- Şengül, M. (2005). *İlköğretim 8. sınıf türkçe ders kitaplarındaki metinlere dayalı olarak hazırlanan sorular üzerine bir inceleme*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ
- Tanık, N., Saraçoğlu, S. (2011). Fen ve teknoloji dersi yazılı sorularının yenilenmiş Bloom taksonomisi'ne göre incelenmesi. *TÜBAV Bilim Dergisi*. 4 (4), 235-246
- Tuğrul, B. (2002). Bloom'un taksonomik süreçlerine etkileşimci taksonomi açısından bir bakış. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 267-274.
- Tutkun, Ö.F. (2012). Bloom'un yenilenmiş taksonomisi üzerine genel bir bakış. *Sakarya University Journal of Education*, 2 (1), 14-22
- Tutkun, Ö.F., Demirtaş, Z., Gür-Erdoğan, D. & Arslan, S. (2015). Bloom orijinal bilişsel alan sınıflaması ile yenilenmiş sınıflamanın karşılaştırılması. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(10), 350-359
- Wilen, W., Clegg A. (1986). Effective questions and questioning: A research review. *Theory and Research in Social Education*, 14(2), 153-61
- Yıldırım. A., Şimşek. H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (5. Baskı). Ankara: Seçkin
- Yüksel, S. (2007). Bilişsel alanın sınıflamasında (taksonomi) yeni gelişmeler ve sınıflamalar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(3), 479-509

URL1: <http://www.socraticmethod.net/>. Erişim tarihi: 25.06.2017

URL2: http://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_10/07062150_20162017retimylortaksnavlareklavuzu.pdf. Erişim tarihi: 25.06.2017