

Subject Area
Education,
Social Studies

Year: 2022
Vol: 8
Issue: 93
PP: 228-235

Arrival
03 December 2021
Published
23 January 2022
Article ID Number
3796
Article Serial Number
20

Doi Number
<http://dx.doi.org/10.26449/ssj.3796>

How to Cite This Article
Öner, S. (2022). "Coğrafya Dersi Öğretim Programında Yer Alan 11. ve 12. Sınıf Kazanımlarının Solo Taksonomisine Göre Analizi" International Social Sciences Studies Journal, (e-ISSN:2587-1587) Vol:8, Issue:93; pp:228-235



Social Sciences Studies Journal is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

Coğrafya Dersi Öğretim Programında Yer Alan 11. ve 12. Sınıf Kazanımlarının Solo Taksonomisine Göre Analizi ¹

Analysis Of 11th and 12th Grade Outcomes Of The Geography Lesson Curriculum According to Solo Taxonomy

Dr. Öğrt. Üyesi. Sibel ÖNER ² 

² Sinop Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bölümü, Sinop, Türkiye

ÖZET

Biggs ve Collis tarafından 1982 yılında düzenlenen SOLO taksonomisi kazanımların yapısını değerlendirebilmek amacıyla geliştirilmiştir. Çalışmada 2018 yılında güncellenerek uygulamaya konulan Coğrafya Dersi Öğretim Programında yer alan 11. ve 12. sınıflara ait kazanımların SOLO taksonomisine göre analizi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda 11. sınıflara ait 40 kazanım, 12. sınıflara ait 34 kazanım olmak üzere toplam 74 kazanım analiz edilmiştir. Araştırma doküman incelemesi yoluyla gerçekleştirilmiştir. Öncelikle araştırmacı tarafından kazanımların analizi yapılmıştır. Sonraki aşamada ise üç uzmanın görüşüne başvurulmuştur. Yapılan çalışmanın güvenilirlik sonucu ise %82,3 olarak hesaplanmıştır. SOLO taksonomisine göre incelenen kazanımların ünite bazında frekans ve yüzdeleri hesaplanmış, elde edilen bulgular tablo ve grafik haline getirilmiştir. Araştırma sonucunda 11. ve 12. sınıf düzeyinde tek yönlü basamağa denk gelen kazanım olmadığı saptanmıştır. 11. sınıflarda çok yönlü yapı düzeyinde 11 kazanım, ilişkisel yapı düzeyinde 28 kazanım, soyutlanmış yapı düzeyinde 1 kazanım bulunmaktadır. 12. Sınıf düzeyinde ise 5 kazanım çok yönlü yapı, 29 kazanım ilişkisel yapı düzeyinde yer almaktadır. Soyutlanmış yapı düzeyinde ise 12. Sınıf düzeyinde kazanım bulunmamaktadır. SOLO taksonomisinde beklenen sınıf düzeyi arttıkça soyutlanmış yapı basamağına karşılık gelen kazanımların da artması yönündedir. Analiz sonuçlarına göre Coğrafya Dersi Öğretim Programı bu beklentiyi karşılamamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Coğrafya Dersi Öğretim Programı, kazanımlar, SOLO Taksonomisi

ABSTRACT

The SOLO taxonomy was modeled by Biggs and Collis in 1982 to evaluate the structure of observable learning outcomes. With this research, it is aimed to analyze the achievements of the 11th and 12th grades in the Geography Lesson Curriculum that was prepared by the Ministry of National Education and updated again in 2018, according to the levels of SOLO taxonomy. In direction of this purpose, a total of 74 acquisitions, 40 of which belong to the 11th grade and 34 to the 12th grade, were analyzed according to the SOLO taxonomy. The research was carried out with document analysis, one of the qualitative research methods. First of all, the gains were analyzed by the researcher. In the next stage, the opinions of three experts were consulted. The reliability of the study was calculated as 82.3%. According to the SOLO taxonomy, the frequencies and percentages of the achievements examined on a unit basis were calculated, and the findings were presented in tables and graphics. As a result of the findings, it was determined that there was no acquisition representing one-way in the 9th and 10th grades. In 11th grades, there are 11 acquisitions at the multidimensional structure level, 28 acquisitions at the relational structure level, and 1 acquisition at the abstracted structure level. At the 12th grade level, 5 acquisitions are at the multidimensional structure level and 29 acquisitions are at the relational structure level. At the abstracted structure level, there is no gain at the 12th grade level. In the SOLO taxonomy, it is expected that as the class level increases, the achievements corresponding to the abstracted structure level also increase. According to the results of the analysis, the Geography Curriculum does not meet this expectation.

Keywords: Geography Lesson Curriculum, acquisitions, SOLO Taxonomy

1. GİRİŞ

Yaşam boyu devam eden eğitim sürecinde bireyde istenen davranış değişikliklerinin meydana gelmesi hedeflenmektedir. Bireyler eğitim ve öğretim yoluyla karşılaştıkları problemlere çözüm yolları üretmektedir. Gerekli bilgi, beceri ve değerleri kazanarak ülkesinin daha ileri bir seviyeye ulaşması için üreten, tarafsız kararlar alabilen, alanında yetkin kişiler yetiştirmek eğitim ve öğretimin hedefleri arasındadır. MEB (2011), coğrafya dersi ile öğrencilerin yakından başlayarak ülkemiz ve dünya hakkında coğrafi bilince sahip, elde ettiği kazanımları günlük hayatta kullanabilen, karşılaştığı sorunlara çözüm üretebilen, eleştirel düşünebilen, bilgi teknolojilerini kullanabilen, coğrafi sorgulama becerisini kazanan bireyler yetişmesini amaçlamaktadır.

2005 yılında eğitimde reform niteliğinde değişiklikler yapılarak yeniden düzenlenen öğretim programları, hayat boyu gelişim ilkesi ile hazırlanmış, bireysel farklılıklar göz önünde tutularak yapılandırılmıştır. Coğrafya Dersi Öğretim Programı (CDÖP) da bu kapsamda 2005 yılında yapılandırmacı yaklaşıma göre yeniden düzenlenmiş, 2009 ve 2011 yıllarında revize edilmiş, 2018 yılında MEB'in aldığı karar doğrultusunda güncellenerek 2018-2019

¹ Bu çalışmanın IEXCEL 2021, I. Uluslararası Eğitimde Mükemmellik Kongresinde sözlü sunusu yapılmıştır.

eğitim öğretim yılında uygulanmaya başlamıştır. Ünite temelli olarak hazırlanan CDÖP’ında her sınıf düzeyi için ünitelere uygun olarak hazırlanan kazanımlar (hedefler) yer almaktadır. Bümen (2006)’e göre etkili bir öğretim programının sahip olması gereken temel özelliklerden biri programın özel hedeflerine denk gelen kazanımların mutlaka programda yer alan genel hedeflerin öngördüğü üst düzey becerileri yansıtacak biçimde düzenlenmesidir. Öğretim programlarını oluşturan temel öğelerden biri olan hedeflerin (kazanımların) doğru ve planlı belirlenmesi programın hedeflenen sonuca ulaşması bakımından oldukça önemlidir (Kubat, 2015). Öğretim programlarında yer alan kazanımlar mutlaka öğrencilerin bilişsel düzeylerine uygun olarak hazırlanmalıdır. Üst bilişsel bilgilerin alt bilişsel bilgilerin üzerine inşası anlamlı öğrenmeyi sağlayarak edinilen bilgiyi beceriye dönüştürür (Göçer ve Kurt, 2016). 1950’li yıllarda ortaya çıkan taksonomi, eğitim hedeflerinin doğru belirlenmesinde kolaylaştırıcı ve rehber olarak tüm dünyada büyük ilgi görmüştür (Bümen, 2006). Türk Dil Kurumu taksonomiyi sınıflandırılma ve bu sınıflandırmada kullanılan kurallar bütünü olarak tanımlamaktadır (TDK, 2021). Sönmez (2001) ise basitten karmaşığa, kolaydan zora ve somuttan soyuta doğru değişimleri öngören davranışların birbirinin ön koşulu olarak kademeli olarak sıralanması olarak ifade etmiştir. Hedeflerin sınıflandırılması amacıyla ortaya atılan taksonomilerden biri de SOLO taksonomisidir.

2. SOLO TAKSONOMİSİ

SOLO (Structure of Observed Learning Outcomes) taksonomisi, gözlenebilir öğrenme çıktılarının yapısını değerlendirmek amacıyla Biggs ve Collis (1982) tarafından modellenmiştir. Başlangıçta Piaget’nin bilişsel aşamalarından türetilmiştir. Belirli bir öğrenme modunun genişletilmiş soyut seviyesinin bir sonraki öğrenme modunun tek yapılı seviyesine karşılık geldiği varsayıldığından, tek yapılı- çok yapılı- ilişkisel dizisi her öğrenme modunda döngüsel olarak tekrarlanır (Biggs, 1992; Biggs & Collis, 1982; Minogue & Jones, 2009; Stålné, Kjellström & Utriainen, 2015). Biggs ve Collis (1982), herhangi bir öğrenme evresinde hem nitel hem de nicel öğrenme kazanımlarının öğretim prosedürleri ve öğrenci özellikleri arasında meydana gelen karmaşık etkileşimle belirlenen düşünce üzerine SOLO taksonomisini oluşturmuşlardır (Minogue & Jones, 2009). Sadece öğrenme kazanımlarının yapısını değerlendirmek amacıyla kullanılmamıştır. Aynı zamanda cevapları kategorize etmek ve genellikle değerlendirme kriterleri için de kullanılmıştır (O’Neill & Murphy, 2010). Derslerin “iskeletini” oluşturan öğrenme çıktıları, öğrenme deneyimleri, öğretim yöntemleri ve değerlendirme metotları tasarlamaya yardımcı olmak için değil, öğrencilerin daha düşük anlama düzeylerinden daha yüksek seviyelere geçmelerine yardımcı olmak için kullanılabilir (Potter & Kustra, 2012). Yetersizlikten uzmanlığa kadar beş hiyerarşik seviyeden oluşmaktadır (O’Neill & Murphy, 2010).

Tablo 1. SOLO Taksonomisinin Seviyeleri ve Bu Seviyelerin Özellikleri

	Seviye	Özellik	Bazı Gösterge Fiiller*
Niceliksel	Yapı Öncesi	Alanla ilgili hiçbir bilgiye sahip değildir.	-
	Tek Yönlü Yapı	İlgili bir yönü bilinmektedir.	-İsimlendirmek -Okumak -Takip etmek -Tekrar etmek -Anlatmak -Farkına varmak -Eşleştirmek
	Çok Yönlü Yapı	Çeşitli ilgili bağımsız yönler bilinmektedir. (İki veya daha fazla verinin soruyla doğru bir şekilde ilişkili olması, ancak veriler arası karşılıklı ilişki bulunmaması)	-Birleştirmek -Sınıflandırmak -Açıklamak -Numaralandırmak -Listelemek -Algoritmaları ve yöntemleri uygulamak -Ana hatlarıyla belirlemek -Tanımlamak
Niteliksel	İlişkisel Yapı	Bilginin özellikleri bir yapıya entegre edilmiştir. (İki veya daha fazla veri soruyla doğru bir şekilde ilişkilidir ve tutarlı bir açıklama yapmak için bu veriler arasındaki karşılıklı ilişkiler verilir.)	-Analiz etmek -Bütünleştirmek -Karşılaştırmak -Birleştirmek -Nedenleri açıklamak -Teoriyi ilgili alana uygulamak -Kategorize etmek -Değerlendirmek -Tahmin etmek -Farklı sözcüklerle ifade etmek -Özetlemek -Bir problemi çözmek
	Soyutlanmış Yapı	Bilgi yeni bir etki alanı içine genelleştirilir. (Verilen verilerin ötesinde hipotez kurmak)	- Genelleme yapmak - Hipotez kurmak

		için soyut ilkelerin kullanıldığı genişletilmiş soyut seviye)	- Tahmin etmek - Üretmek - Derinlemesine incelemek - Yargılamak - Yansıtmak - Kanıtlamak - Teoriyi yeni bir alana uygulamak
--	--	--	---

* SOLO taksonomisinin düzeyleri için tanımlanan bazı fiiller (Biggs 2003; Brabrand & Dahl, 2009).

Solo taksonomisinin en alt seviyesi *yapı öncesi basamağıdır*. Bu düzeyde öğrencinin sahip olduğu bilgi dağınık örgütlenmemiş, yapılandırılmamıştır. Gerçek içerikten ya da konu/sorun ile ilgili ilişkiden yoksundur (Brabrand & Dahl, 2009). Kendilerine verilen görevi uygun şekilde yerine getirememektedir (Minogue & Jones, 2009). Öğrenciler konu/sorun ile ilgili bilgiye sahip olmadıkları için bu düzeyde mantık kullanarak muhakeme yaparlar (Stålne, Kjellström & Utriainen, 2015).

Tek yönlü yapı taksonomisinin ikinci alt seviyesini oluşturmaktadır. Bu seviye doğrudan problemde elde edilen tek bir bilgi, olgu veya fikrin kullanımı ile karakterize edilir (Minogue & Jones, 2009). Öğrenciler bu seviyede terminoloji kullanabilir, ezber yolu ile bir şeyler hatırlayabilir (Brabrand & Dahl, 2009). Öğrenci, sorunun tek bir yönüne odaklanmakta, bütünü arasında bağlantı kuramamaktadır (Groth & Bergner, 2006).

Çok yönlü yapı seviyesinde öğrenciler bir problemi çeşitli yönleri ile ele alabilir, ancak bunlar tutarlı bir bütün halinde entegre edilmeden ayrı ayrı ele alınır. Mecazi olarak anlatılırsa öğrenci birçok ağacı görebilir ancak ormanı göremez (Brabrand & Dahl, 2009; Minogue & Jones, 2009; Stålne, Kjellström & Utriainen, 2015). Tek yönlü yapı ve çok yönlü yapı seviyeleri öğrencinin anlamlı öğrenmeyi gerçekleştirebilmesi için edinmesi gereken temel bilgileri öğrenmesi açısından önemlidir. Bu seviyeler yüzeysel öğrenmeler olarak nitelendirilmektedir ve bu seviyedeki öğrenme gerçekleşmeden derin öğrenmeye ulaşması beklenemez (Gezer ve İlhan, 2015).

Dördüncü seviye olan *ilişkisel yapı basamağı*nda öğrenciler sorunun çeşitli yönleri arasındaki ilişkileri ve bunların bir bütün oluşturabilmek için nasıl bir araya gelebileceğini anlayabilir. Artık öğrenciler birçok ağacın nasıl bir orman oluşturduğu ile ilgili bağlantıları kurabilir (Brabrand & Dahl, 2009). Öğrenciler neden sonuç ilişkilerini kurarak açıklama yapabilir (Hattie & Brown, 2004).

Soyutlanmış yapı SOLO taksonomisinin en üst seviyesidir. Öğrenciler mevcut bilgilerin ötesinde yapıyı genelleleyebilir, birçok farklı açıdan algılayabilir ve teoriyi yeni bir alana veya konuya aktarabilir. Somut bilgilerin dışında hipotezler kurabilir, kuramlar oluşturabilir. (Brabrand & Dahl, 2009; Pegg & Davey, 1998). Bilgiyi sorgulayarak daha farklı bir soyutlama düzeyinde yeniden kavramsallaştırabilir (Minogue & Jones, 2009).

Yüzeysel öğrenme, öğrencinin daha düşük solo seviyelerinde (2. ve 3. seviyelerinde) eylemle sınırlı olduğu anlamına gelirken derin öğrenme öğrencinin daha yüksek seviyelerde dahil olmak üzere herhangi bir SOLO düzeyinde (2-5) hareket edebileceği anlamına gelmektedir. Öğrenciler öğrendikçe, öğrenme çıktılarının sonuçları artan yapısal karmaşıklığın benzer aşamalarını gösterir. Öncelikle öğrenmede nicel aşamalar gerçekleşir (1'den 2'ye ve 2'den 3'e), daha sonra ayrıntılar yapı oluşturmak üzere bütünleştikçe (3'ten 4'e) ve yapı genelleştirildikçe (4'ten 5'e) öğrenme niteliksel olarak değişme gösterir (Biggs, 2003; Brabrand & Dahl, 2009).

Solo taksonomisi ilk olarak öğrenme çıktılarının yapısını açıklamak amacıyla ortaya atılmış bir sınıflandırma modelidir. Kazanımların belirlenmesinde bu taksonomiden faydalanılması; bu kazanımların hatırlama, tanımlama, isimlendirme, listeleme ve sınıflandırma vb. sadece alt düzey öğretim hedeflerini yansıtacak biçimde düzenlenmesinin önüne geçmektedir. Öğretim programları sadece alt düzey ya da üst düzey bilgileri yansıtacak şekilde tasarlanmamalıdır. SOLO taksonomisinden yararlanarak hazırlanan öğretim programlarda hem alt düzey kazanımlar (tek yönlü ve çok yönlü yapılar) hem de üst düzey kazanımlar (ilişkisel ve soyutlanmış yapılar) dengeli bir şekilde dağılacak, böylelikle anlamlı öğrenme sağlanmış olacaktır (Gezer & İlhan, 2014).

CDÖP'nın kazanımları, coğrafi bilgi ve becerilerin öğrenciler tarafından anlamlı öğrenmeyi gerçekleştirmesi amacıyla hazırlanmıştır. Öğretim programlarında yer alan kazanımların sınıflandırılması, uygulama ve geliştirilmesi amacıyla birçok çalışma yapılmıştır. Bijsterbosch vd. (2017), Bloom'un bilişsel alan taksonomisinde yer alan alt kategorilerin (bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme) eğitimde ve özellikle coğrafya eğitiminde anlamlı öğrenmeyi gerçekleştirmek için oldukça büyük bir potansiyele sahip bilişsel süreçler olduğunu ancak SOLO taksonomisinin de anlamlı öğrenmeyi desteklemede önemli bir sınıflandırma aracı olduğunu belirtmiştir. Munowenyu (2007), SOLO taksonomisini saha çalışmasında coğrafya öğrencilerinin öğrenme sürecinde bilişsel ve duyuşsal öğrenme becerilerinin ve aktarılabilir becerilerin geliştirilmesinde kullanmıştır. SOLO taksonomisinin öğrenmenin anlamlı olup olmadığına dair niteliksel olarak yargıya varmada etkili bir şekilde kullanılabileceğini ifade etmiştir.

Araştırmada 2018 yılında yeniden güncellenerek uygulamaya konulan Coğrafya dersi öğretim programında yer alan kazanımların SOLO taksonomisinin düzeylerine göre analizi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda “MEB’in aldığı karar doğrultusunda yeniden güncellenen 2018 Coğrafya Dersi Öğretim Programında yer alan 11. ve 12. sınıf kazanımlarının SOLO taksonomisinin düzeylerine göre dağılımı nasıldır?” sorusuna yanıt aranmıştır.

3. YÖNTEM

Bu araştırmada doküman analiz tekniği kullanılmıştır. Doküman analizi araştırılması amaçlanan olgu veya olgular hakkında hem basılı hem de elektronik (bilgisayar tabanlı ve İnternet üzerinden iletilen) materyalleri gözden geçirmek veya değerlendirmek için kullanılır. Nitel araştırmalardaki diğer analitik yöntemler gibi, doküman analizi de anlam ortaya çıkarmak, anlayış kazanmak ve ampirik bilgiyi geliştirmek için verilerin incelenmesini ve yorumlanmasını gerektirir (Bowen, 2009, s.27; Yıldırım ve Şimşek, 2016). Diğer nitel araştırma yöntemlerinden olduğu gibi doküman analizinin de bazı avantajları ve dezavantajları bulunmaktadır. Zaman kullanımı açısından verimli bir yöntem olması, kullanılabilirlik, maliyetin diğer araştırma yöntemlerine göre daha az olması, kapsamının geniş olması, kesinlik, kararlılık yöntemin avantajları arasında yer alırken, yetersiz ayrıntı, önyargılı seçicilik, ulaşılabilirlik dezavantajları arasında sayılabilir (Bowen, 2009, s.31-32). Aynı zamanda araştırmacıların dokümanları farklı şekilde anlamaları ve yorumlama güçlüğü doküman analizinin dezavantajlarından (Sak vd., 2021, s.240).

3.1. Evren ve Örneklem

Araştırmada 2018 yılında güncellenen coğrafya dersi öğretim programında yer alan 11. ve 12. sınıflara ait kazanımlar, SOLO taksonomisi açısından analiz edilmiştir. Hedeflenen amaç doğrultusunda coğrafya dersi öğretim programında yer alan 11. ve 12. sınıflara ait kazanımlar incelenmiştir. 11. ve 12. sınıflarda hem 2 hem de 4 ders saati uygulanabilecek şekilde kazanımlar düzenlenmiştir. Çalışmada 11. ve 12. sınıflarda 4 ders saati uygulamasına göre hazırlanmış kazanımların taksonomisi yapılmıştır. Bu bağlamda 11. sınıfa ait 40 kazanım ve 12. sınıfa ait 34 kazanım olmak üzere toplam 74 kazanımın SOLO taksonomisine göre analizi yapılmıştır.

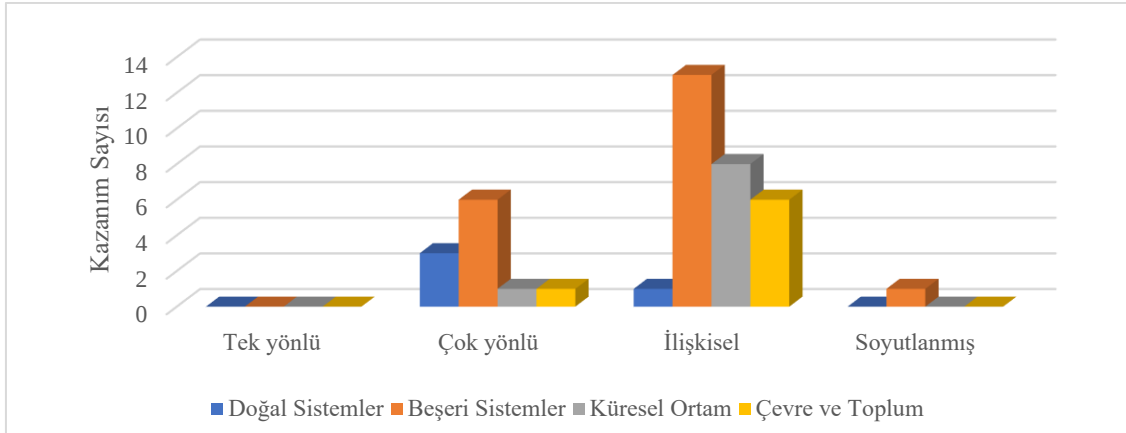
3.2. Verilerin Analizi

2018 CDÖP kazanımları öncelikle araştırmacı tarafından incelenmiş ve SOLO taksonomisi seviyelerine göre sınıflandırılmıştır. CDÖP kazanımlarının analizi, Biggs (2003) ve Brabrand & Dahl (2009) tarafından belirtilen gösterge fiiller dikkate alınarak yapılmıştır. İkinci aşamada program geliştirme alanında bir uzmanın görüşünü ve daha önce SOLO taksonomisi ile ilgili analiz çalışması yapan iki uzmanın görüşünü almak için başvurulmuştur. Görüşüne başvuru uzmanlar kazanımların taksonomisini yaparak SOLO seviyelerinden hangi düzeye karşılık geldiğini belirlemiştir. Uzman görüşü alındıktan sonra araştırmacının sınıflandırması ile uzmanların sınıflandırması karşılaştırılmıştır. Miles ve Huberman (1994: 64)’ün belirlediği [Güvenirlik = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) X 100] güvenilirlik formülünden yararlanarak çalışmanın güvenilirliği hesaplanmıştır. Araştırmacı tarafından yapılan çalışmanın güvenilirlik sonucu ise %82,3 olarak saptanmıştır. Araştırmacı tarafından en çok kafa karışıklığına sebep olan gösterge fiili açıklar olarak belirlenmiştir. Taksonomiler ile kazanım analizlerinde her ne kadar kelimeler bize kolaylık sağlasa da kazanımlara bütüncül olarak bakılarak analiz yapılmasının en uygunu ve en verimlisi olduğu uzmanlar tarafından dile getirilmiştir. Bazı cümlelerin fiil öbeklerinden oluştuğu bazı cümlelerin ise fiilimsilerle bağlanarak verilmesi sebebiyle cümleyi bütün olarak değerlendirmenin bize kazanımın taksonomik boyutu hakkında daha doğru bilgiyi vereceği şeklinde ifade etmişlerdir. “12.4.1. Doğal çevrenin sınırlılığını açıklar.” ifadesinde yer alan açıklar fiili SOLO taksonomisinin çok yönlü basamağına denk gelen gösterge fiilidir. Ancak “11.2.11. Doğal kaynaklar ile ekonomi ilişkisini açıklar.” ifadesinde cümlemin fiili çok yönlü yapıya işaret etse de doğal kaynaklar ile ekonomiyi ilişkilendirdiği için ilişkisel yapı basamağında değerlendirilmiştir.

Araştırmada kazanımların analizi yapılırken SOLO taksonomisinin hangi seviyesine denk geldiği ile ilgili örnek analizler yer almaktadır. Örneğin; “11.2.15. Türkiye’de tarım sektörünün özelliklerini açıklar.” kazanımında öğrencinin Türkiye’de tarımsal üretimi etkileyen faktörlere yer vererek tarım sektörünün özelliklerini açıklayabilmesi beklenmektedir. Açıklamak gösterge fiili çok yönlü yapı düzeyi ile örtüşmektedir. Bu da kazanımın çok yönlü yapı düzeyine uygun olduğu kanaatinde birleştirmiştir. “11.3.3.Türk kültürünün yayılış alanlarını bölgesel özellikler açısından analiz eder.” kazanımında öğrenci daha önceden edinmiş olduğu bilgilerden yola çıkarak anlamlı bütün oluşturabilir. Bu sebeple 11.3.3 kazanımının araştırmacı ve danışılan uzmanın ortak görüşü ile ilişkisel yapı düzeyinde olduğu kabul edilmiştir. “11.2.3. Türkiye’nin nüfus projeksiyonlarına dayalı senaryolar oluşturur.” kazanımında öğrenci yeni ve yaratıcı fikirler öne sürdüğü için ortak karar ile soyutlanmış yapı basamağına denk geldiği yönünde karar verilmiştir.

4. BULGULAR

Bu bölümde, öğretim programında yer alan kazanımların SOLO taksonomisine göre analiz sonuçları yer almaktadır. Araştırmanın ana amacı olan coğrafya dersi öğretim programında yer alan 11. ve 12. sınıf düzeyindeki 74 kazanımın SOLO taksonomisinin düzeylerine göre dağılımı incelenmiş ve her kazanımın taksonominin hangi seviyesine karşılık geldiği belirlenmiştir. Elde edilen bulgular tablo ve grafik halinde çalışmada yer almıştır.

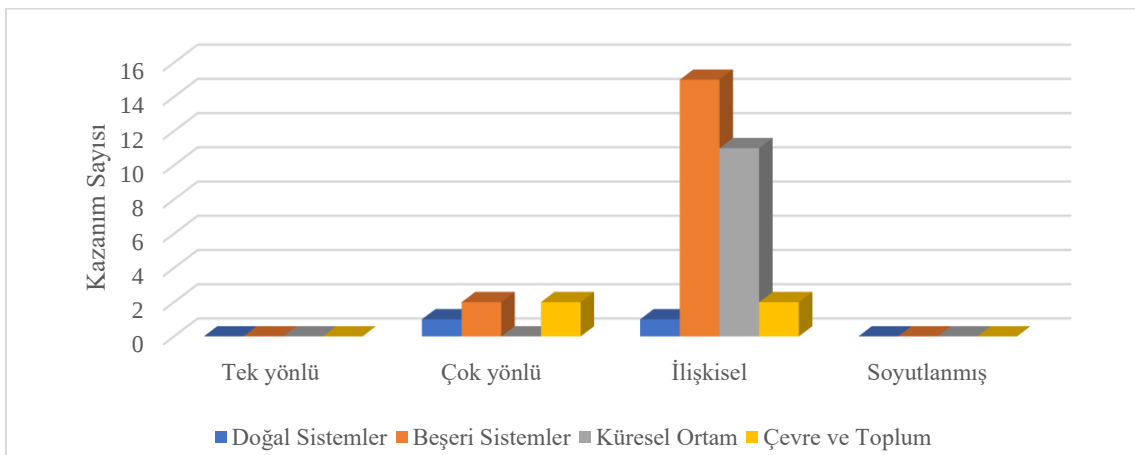


Grafik 1. 11. Sınıf Coğrafya Dersi Öğretim Programı Kazanımlarının SOLO taksonomisi Düzeylerine Göre Dağılım Grafiği

Tablo 2. 11. Sınıf Seviyesi İçin Coğrafya Dersi Öğretim Programı Kazanımlarının SOLO Taksonomisinin Düzeylerine Göre Dağılımı

		11. sınıf (4 Ders Saati)							
		Doğal Sistemler		Beşeri Sistemler		Küresel Ortam		Çevre ve Toplum	
		f	%	f	%	f	%	f	%
Niceliksel	Tek yönlü yapı	-		-		-		-	
	Çok yönlü yapı	3	7,5	6	15	1	2,5	1	2,5
Niteliksel	İlişkisel yapı	1	2,5	13	32,5	8	20	6	15
	Soyutlanmış yapı	-		1	2,5	-		-	
Toplam		40							

Tablo 2’de 11. sınıflarda Coğrafya Dersi Öğretim Programında yer alan kazanımların ünitelere göre dağılımları görülmektedir. Tablo incelendiğinde 11. Sınıflarda tek yönlü yapı basamağında kazanımın olmadığı saptanmıştır. Çok yönlü yapı basamağına ait 11 kazanım, ilişkisel yapı basamağına ait 28 kazanım, soyutlanmış yapı basamağına ise 1 kazanım yer almaktadır. SOLO taksonomisine göre kazanımların ünitelere olan dağılımına bakıldığında Doğal Sistemler ünitesinde çok yönlü yapı basamağına denk gelen 3 kazanım, ilişkisel yapı basamağına denk gelen 1 kazanım bulunmaktadır. Beşeri Sistemler ünitesinde çok yönlü yapıya ait 6 kazanım, ilişkisel yapıya ait 13 kazanım, soyutlanmış yapıya ait 1 kazanım yer almaktadır. Küresel Ortam ünitesinde çok yönlü yapıya 1 kazanım, ilişkisel yapıya 8 kazanım denk gelirken; Çevre ve Toplum ünitesinde 1 kazanım çok yönlü yapı basamağında, 6 kazanım ise ilişkisel yapı basamağındadır. Niteliksel düzeyi temsil eden kazanımların sayısının fazla olması öğrenmenin yüzeysel olmaktan çıktığını, öğrencilerin öğrendikleri bilgileri artık daha anlamlı hale getirebileceğinin bir göstergesidir. Kazanım sayısı az olsa da soyutlanmış yapı basamağını bir kazanımın temsil etmesi öğrencilerin öğrendiği bilgileri yeni alanlara aktarmasını, yaratıcı fikirler üretmesini ifade ettiği için oldukça önemli bir bulgudur.



Grafik 2. 11. Sınıf Coğrafya Dersi Öğretim Programı Kazanımlarının SOLO taksonomisi Düzeylerine Göre Dağılım Grafiği

Tablo 3. 12. Sınıf Seviyesi için Coğrafya Dersi Öğretim Programı Kazanımlarının SOLO Taksonomisinin Düzeylerine Göre Dağılımı

		12. sınıf (4 Ders Saati)							
		Doğal Sistemler		Beşerî Sistemler		Küresel Ortam		Çevre ve Toplum	
		f	%	f	%	f	%	f	%
Niceliksel	Tek yönlü yapı								
	Çok yönlü yapı	1	2,9	2	5,9	-		2	5,9
Niteliksel	İlişkisel yapı	1	2,9	15	44,1	11	32,4	2	5,9
	Soyutlanmış yapı								
	Toplam	34							

12. Sınıf düzeyi için Coğrafya Dersi Öğretim Programında yer alan kazanımların ünitelere göre dağılımları Tablo 3'te verilmiştir. Tablo incelendiğinde 12. sınıf kazanımlarının çok yönlü ve ilişkisel yapı basamağına denk geldiği, tek yönlü ve soyutlanmış yapı basamaklarını temsil eden kazanımın olmadığı saptanmıştır. Üniteler bazında SOLO taksonomisine göre kazanımların dağılımına baktığımızda çok yönlü yapı basamağında Doğal Sistemler ünitesinde 1 kazanım, beşerî sistemler ile çevre ve toplum ünitelerinde ikişer kazanım yer almaktadır. İlişkisel yapı basamağına Doğal sistemler ünitesinden 1 kazanım, Beşerî Sistemler ünitesinden 15 kazanım, Küresel Ortam ünitesinden 11 kazanım, Çevre ve Toplum ünitesinden 2 kazanım denk gelmektedir. Toplam 34 kazanımın 29'unun ilişkisel yapı basamağında olması sınıf düzeyi arttıkça üst düzey kazanımların sayısının arttığının bir göstergesidir. Bu durum hem SOLO taksonomisi ile hem de öğretim programının sarmal yapısıyla uyumaktadır. Sınıf düzeyinin artması ile soyutlanmış yapı basamağında daha fazla kazanımın olması beklenirken, 12. sınıflarda bu düzeyde kazanımın olmaması oldukça düşündürücüdür.

5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada 11. ve 12. sınıf coğrafya dersi kazanımları SOLO taksonomisine göre analiz edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre 11. sınıflarda çok yönlü yapı basamağında 11 kazanımın, ilişkisel yapı basamağında 28 kazanımın, soyutlanmış yapı basamağında ise 1 kazanımın olduğu saptanmıştır. Niteliksel düzeyde yer alan ilişkisel yapı basamağına ait kazanımların sayısının fazla olması ve ayrıca soyutlanmış yapı basamağında bir kazanımın bulunması öğrenmelerin daha derinlemesine olduğunun bir göstergesi olarak kabul edilmektedir. Niteliksel yapı düzeyinde öğrenenler olaylar arasında neden sonuç bağlantısı kurarken aynı zamanda soyutlanmış yapı basamağı ile öğrendikleri bilgileri başka alanlara uygulayabilir, günlük yaşamla ilişkilendirebilir. Gülersoy ve İlhan (2020) 11. sınıf coğrafya dersi öğretim programı kazanımlarını yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelemiş ve araştırmada kazanımların üst seviye bilgi ve bilişsel süreç boyutlarında yetersiz kaldığı sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca çalışmada hatırlama, uygulama ve yaratma düzeyinde kazanımlara yer verilmediğini belirtmişlerdir. Söz konusu çalışmanın aksine SOLO taksonomisi ile analiz edildiğinde yaratıcılık gerektiren soyutlanmış yapı düzeyinde 1 kazanımın bulunması iki çalışmanın sonucunu farklılaştırmaktadır.

12. sınıf düzeyinde çok yönlü yapı basamağında 5 kazanım, ilişkisel yapı basamağında ise 29 kazanım yer almaktadır. Sınıf düzeyi arttıkça daha yüzeysel öğrenmeler içeren çok yönlü yapı basamağında kazanımların azalması, ilişkisel yapı basamağında ise kazanımların artması beklenen bir sonuçtur. Ancak 11. sınıflarda soyutlanmış yapı basamağında 1 kazanım yer alırken, 12. sınıflarda bu basamağa denk gelen herhangi bir kazanım bulunmamaktadır. İlhan ve Gülersoy (2020)'un 12. Sınıf coğrafya dersi öğretim programı kazanımlarının yenilenmiş Bloom taksonomisi ile analizi sonucunda bilgi boyutunda kavrama düzeyinde ve bilişsel süreç boyutunda anlama düzeyinde olduğunu saptamışlardır.

Araştırmacı tarafından 9. ve 10. sınıf kazanımları SOLO taksonomisine göre değerlendirilmiştir. Çalışmada her iki sınıf düzeyinde de tek yönlü ve soyutlanmış yapı basamağında kazanımın olmadığı belirlenmiştir. 9. sınıf kazanımlarından 12 tanesinin çok yönlü, 10 tanesinin ise ilişkisel yapı basamağına denk geldiği; 10. sınıf düzeyinde ise 6 kazanımın çok yönlü, 28 kazanımın ilişkisel yapı basamağına denk geldiği saptanmıştır (Öner, 2021). Gezer ve İlhan (2015), sosyal bilgiler dersi öğretim programında 7 kazanımın soyutlanmış yapı düzeyinde olduğunu, İlhan ve Gezer (2014) vatandaşlık ve demokrasi eğitimi dersinde 2 kazanımın soyutlanmış yapı basamağında olduğunu saptamıştır. Dönmez ve Zorluoğlu (2020) fen bilimleri dersi öğretim programında yer alan 39 kazanımın soyutlanmış yapı basamağında olduğunu tespit etmiştir. Göçer ve Kurt (2016), Türkçe dersi öğretim programı sözlü iletişim becerisi içeren 7 kazanımın soyutlanmış yapı düzeyinde yer aldığı sonucuna ulaşmışlardır. Ortaokul düzeyinde yüzeysel öğrenmeden yeni ve yaratıcı varsayımlar üretebilecek seviyeye geçişte daha fazla kazanımlara yer verilirken, coğrafya dersi öğretim programında soyutlanmış yapı basamağında sadece bir kazanımın yer alması çok önemli bir eksiklik olarak düşünülmektedir. Üst sınıflara doğru gidildikçe soyutlanmış yapı basamağını kapsayan kazanımlara daha fazla yer verilmelidir.

MEB tarafından basılan Coğrafya ders kitabında yer alan değerlendirme soruları ile etkinlik örneklerinin bundan sonraki çalışmalarda araştırmacılar tarafından SOLO taksonomisine göre analizinin yapılması önerilebilir. Farklı yayınevleri tarafından yayınlanan ders kitaplarında yer alan etkinlik değerlendirme soruları ile üniversite

sınavlarında ve KPSS’de sorulan soruların SOLO taksonomisine göre analizi yapılabilir. Coğrafya Dersi Öğretim Programında yer alan kazanımların hem SOLO taksonomisine göre hem de yenilenmiş Bloom taksonomisine göre yapılan analizler göz önünde bulundurarak nitel basamağı oluşturan ilişkisel ve soyutlanmış yapı basamaklarına göre düzenlenmesinin yararlı olacağı düşünülmektedir. Çalışma Coğrafya eğitimi alanında ilk defa yapılmıştır. Bundan sonra yapılacak çalışmalara ve alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Biggs, J. B. (1992). A qualitative approach to grading students. *Herdsa News*, 14(3), 3-6.
- Biggs, J. B. (2003). *Teaching for Quality Learning at University*. Maidenhead: Open University Press.
- Biggs, J. B., & Collis, K. F. (1982). *Evaluating the quality of learning the SOLO taxonomy (Structure of the Observed Learning Outcomes)*. New York: Academic Press, Inc
- Bijsterbosch, E., van der Schee, J., & Kuiper, W. (2017). Meaningful learning and summative assessment in geography education: An analysis in secondary education in the Netherlands. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 26(1), 17-35.
- Bowen, G.A. (2009). Document analysis as a qualitative research method, *Qualitative Research Journal*, Vol. 9 No. 2, pp. 27-40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- Brabrand, C., & Dahl, B. (2009). Using the SOLO taxonomy to analyze competence progression of university science curricula. *Higher Education*, 58(4), 531-549. <http://dx.doi.org/10.1007/s10734-009-9210-4>
- Bümen, N. T. (2010). Program geliştirmede bir dönüm noktası: Yenilenmiş Bloom taksonomisi. *Eğitim ve Bilim*, 31(142).
- Demirel, Ö. (2016). *Öğretim ilke ve yöntemleri öğretme sanatı*. Ankara: Pegem Akademi,
- Dönmez, H., & Zorluoğlu, S. L. (2020). Fen bilimleri dersi öğretim programı 6., 7. ve 8. sınıf kazanımlarının SOLO Taksonomisine göre incelenmesi. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(1), 85-95.
- Fidan, N. (2012). *Okulda öğrenme ve öğretme. 3. Baskı*. Ankara: Pegem Akademi
- Gezer, M., ve İlhan, M. (2015). Sosyal bilgiler dersi öğretim programı kazanımları ile ders kitabı değerlendirme sorularının SOLO taksonomisine göre incelenmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (29), 1-25.
- Göçer, A., ve Kurt, A. (2016). Türkçe dersi öğretim programı 6, 7 ve 8. sınıf sözlü iletişim kazanımlarının SOLO taksonomisine göre incelenmesi. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(3), 215-228.
- Groth, R. E., & Bergner, J. A. (2006). Preservice elementary teachers' conceptual and procedural knowledge of mean, median, and mode. *Mathematical Thinking and Learning*, 8(1), 37-63.
- Gülersoy, A. E. Ve İlhan, A. (2020). 11. sınıf coğrafya dersi öğretim programı kazanımlarının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi. *Conference: II. International Congress on Geographical Education*. Ocak 2020, Tam metin bildiri kitabı
- Hattie, J. A. C., & Brown, G.T.L. (2004, September). *Cognitive processes in as TTle: The SOLO taxonomy*. asTTle Technical Report #43, University of Auckland/Ministry of Education.
- İlhan, A., ve Gülersoy, A. E. (2020). 12. sınıf coğrafya dersi öğretim programı kazanımlarının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi. *Conference: II. International Congress on Geographical Education*. Ocak 2020, Tam metin bildiri kitabı
- Kubat, U. (2015). Beşinci sınıf fen bilimleri öğretim programının içerik ve kazanım ilişkisinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Electronic Turkish Studies*, 10(11).
- MEB (2018). Coğrafya dersi öğretim programı. <https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/2018120203724482-Cografya%20dop%20pdf.pdf> adresinden 16.08.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Miles, M. B. & Huberman A.M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. California: Sage Publications.
- Minogue, J., & Jones, G. (2009). Measuring the impact of haptic feedback using the SOLO taxonomy. *International Journal of Science Education*, 31(10), 1359-1378.

Munowenyu, E. (2007). Assessing the quality of essays using the SOLO taxonomy: Effects of field and classroom-based experiences by 'A'level geography students. *International Research in Geographical & Environmental Education*, 16(1), 21-43.

O'Neill, G., & Murphy, F. (2010). *Guide to taxonomies of learning*.

Öner, S. (2021). Coğrafya dersi öğretim programı 9. ve 10. sınıf kazanımlarının SOLO taksonomisine göre incelenmesi. *III. Uluslararası Coğrafya Eğitimi Kongresi*. 14-17 Ekim, Sivas, Bildiri özetleri kitabı

Pegg, J., & Davey, G. (1998). A synthesis of two models: Interpreting student understanding in geometry. *Designing learning environments for developing understanding of geometry and space*, 109-135.

Potter, M. K., & Kustra, E. (2012). A primer on learning outcomes and the SOLO taxonomy. *Course Design for Constructive Alignment*, (Winter 2012), 1-22.

Sak, R., Şahin Sak, İ, Öneren Şendil, Ç., Nas, E. (2021). Bir araştırma yöntemi olarak doküman analizi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 4 (1), 227-256. DOI: 10.33400/kuje.843306

Sönmez, V. (2001). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı (9. Baskı)*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Sözcü, U., ve Aydınözü, D. (2019). 9. sınıf coğrafya dersi öğretim programı kazanımlarının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre analizi. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 24(42), 41-50.

Stålne, K., Kjellström, S., & Utriainen, J. (2016). Assessing complexity in learning outcomes—a comparison between the SOLO taxonomy and the model of hierarchical complexity. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 41(7), 1033-1048.

TDK, (2021). Türk Dil Kurumu. <https://sozluk.gov.tr/> adresinden 13.11.2021 tarihinde ulaşılmıştır.

Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2016). *Nitel araştırma yöntemleri. (10. bs.)*. İstanbul: Seçkin Yayınları.