

T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
ORTAÖĞRETİM SOSYAL ALANLAR EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
COĞRAFYA EĞİTİMİ BİLİM DALI

COĞRAFYA ÖĞRETİMİNDE COĞRAFİ SORGULAMA
BECERİSİNİN ÖĞRENCİ BAŞARISINA, TUTUM VE
KALICILIĞA ETKİSİ

Dilek AKÇA

YÜKSEK LİSANS TEZİ

DANIŞMAN

Yrd. Doç. Dr. Recep BOZYİĞİT

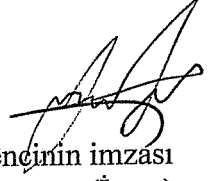
Konya-2014



BİLİMSEL ETİK SAYFASI

| | |
|------------------------|---|
| Adı Soyadı | Dilek Akça |
| Numarası | 128308031002 |
| Ana Bilim / Bilim Dalı | Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi/Coğrafya Eğitimi |
| Programı | Tezli Yüksek Lisans |
| Tezin Adı | Coğrafya Öğretiminde Coğrafi Sorgulama Becerisinin Öğrenci Başarısına, Tutum ve Kalıcılığa Etkisi |

Bu tezin proje safhasından sonuçlanmasına kadarki bütün süreçlerde bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını bildiririm.


Öğrencinin imzası
(İmza)



YÜKSEK LİSANS TEZİ KABUL FORMU

| | | |
|------------|---|---|
| Öğrencinin | Adı Soyadı | Dilek Akça |
| | Numarası | 128308031002 |
| | Ana Bilim / Bilim Dalı | Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi/Coğrafya Eğitimi |
| | Programı | Tezli Yüksek Lisans |
| | Tez Danışmanı | Yrd. Doç. Dr. Recep BOZYIĞIT |
| Tezin Adı | Coğrafya Öğretiminde Coğrafi Sorgulama Becerisinin Öğrenci Başarısına, Tutum ve Kalıcılığa Etkisi | |

Yukarıda adı geçen öğrenci tarafından hazırlanan *Coğrafya Öğretiminde Coğrafi Sorgulama Becerisinin Öğrenci Başarısına, Tutum ve Kalıcılığa Etkisi* başlıklı bu çalışma 07/07/2014 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oybirliği/oyçokluğu ile başarılı bulunarak, jürimiz tarafından yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

| | |
|------------------------------|--------------------|
| Ünvanı, Adı Soyadı | Danışman ve Üyeler |
| Yrd. Doç. Dr. Recep BOZYIĞIT | Danışman |
| Doç. Dr. Adnan PINAR | Üye |
| Yrd. Doç. Dr. Baştürk KAYA | Üye |

İmza

ÖNSÖZ

Bilgi ve iletişim teknolojilerindeki gelişmeler, coğrafya eğitiminde teknolojinin giderek artan önemi, eğitim bilimlerinde ortaya çıkan yeni eğilimler ve öğrenciyi merkeze alan öğrenme yaklaşımları gibi gelişmeler coğrafya eğitimini de etkilemiştir.

Coğrafya eğitimi alanında; yapılandırmacı yaklaşımın temelini coğrafi beceriler oluşturur. Bu araştırmanın amacı; coğrafi becerilerden biri olan coğrafi sorgulama becerisinin öğrenci başarısı üzerindeki etkisini ve önemini göstermektir. Sonraki süreçte, coğrafya eğitiminin tüm safhalarında, coğrafi sorgulama becerisinin etrafıca ele alınmasını ve etkinliklerin buna göre yapılandırılmasını sağlamaktır.

Coğrafi sorgulama; coğrafya biliminin öğretimi ile kazandırılan en temel becerilerden biridir. Bu becerinin kazandırılması, çevredeki olay ve nesnelerin coğrafya biliminin temel bakış açısına göre ele alınması, anlamlandırılması ve problemlere coğrafya biliminin kullandığı yöntem ve araç-gereçler kullanılarak çözüm önerilerinin getirilmesini sağlayacaktır.

Lisansüstü eğitimine başladığım ilk günden bugüne kadar, yapıcı eleştirileri ve doğru yönlendirmeleriyle hedefe ulaşmamı sağlayan, ilgisini ve pozitif enerjisini üzerimden hiç eksik etmeyen değerli danışman hocam Yrd. Doç. Dr. Recep BOZYİĞİT'e teşekkür ederim.

Tez çalışmam sırasında bana destek olan ve yardımlarını eksik etmeyen değerli hocam Doç. Dr. Ali MEYDAN'a şükranlarımı sunarım.

Akademik çalışmalarında yardımlarını esirgemeyen Yrd. Doç. Dr. Nuri İNAN hocam başta olmak üzere Doç. Dr. Adnan PINAR ve Doç. Dr. Tahsin TAPUR'a saygılarımı sunarım.

İstatistiksel çalışmalarında bana destek olan kuzenim Yrd. Doç. Dr. Mustafa Kayıhan ERBAŞ ve öğrencim Sinan ÜÇKULAK'a teşekkür ederim.

Çalışmam boyunca verdikleri her türlü maddi ve manevi destek için değerli aileme teşekkürlerimi sunarım.

Araştırma boyunca verilerin toplanmasında bana desteğini esirgemeyen Aksaray'daki öğretmen arkadaşlarıma ve bu araştırmanın asıl mimarı olan öğrencilerime de sonsuz teşekkürlerimi sunarım.



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü

Öğrencinin

Adı Soyadı: Dilek AKÇA

Numarası: 128308031002

Ana Bilim / Bilim Dalı: Ortaöğretim Sosyal Alanlar/ Coğrafya Eğitimi

Programı: Tezli Yüksek Lisans Doktora

Tez Danışmanı : Yrd. Doç. Dr. Recep BOZYİĞİT

Tezin Adı: Coğrafya Öğretiminde Coğrafi Sorgulama Becerisinin

Öğrenci Başarısına, Tutum ve Kalıcılığa Etkisi

ÖZET

Bu araştırmanın amacı; coğrafya öğretiminde coğrafi sorgulama becerisine dayalı öğretim etkinliklerinin; öğrencilerin akademik başarıları, coğrafya dersine yönelik tutumları ve öğrenmenin kalıcılığı üzerine etkisini incelemektir.

Ön test – son test kontrol gruplu deneysel desen modelinin kullanıldığı araştırma 2013-2014 eğitim öğretim yılı birinci yarıyılında Aksaray Ahmet Cevdet Paşa Sosyal Bilimler Lisesi 9. sınıf öğrencilerinden seçilen bir deney (30 öğrenci) ve bir kontrol (30 öğrenci) grubu üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma verilerinin toplanması için araştırmacı tarafından geliştirilen “Akademik Başarı Testi” ve

Demirkaya (2003) tarafından geliştirilen likert türü “Coğrafya Dersi Tutum Ölçeği” kullanılmıştır.

Deneysel çalışmalar yedi hafta devam etmiştir. Deneysel çalışma süresince dersler deney grubunda coğrafi sorgulama becerisine dayalı öğretim etkinlikleriyle yürütülmüş, kontrol grubunda ise programda önerilen etkinlikleriyle yürütülmüştür. Veri toplama araçları, deney ve kontrol grubuna uygulama öncesinde ve sonrasında ön test – son test olarak uygulanmıştır.

Ayrıca, öğrenmenin kalıcılığını belirlemek için deneysel uygulamalardan beş hafta sonra akademik başarı testi ve tutum ölçeği her iki gruba da tekrar uygulanmıştır. Araştırmada elde edilen veriler SPSS 15.00 programı ile frekans, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma değerleri ile bağımsız gruplar için t-testi, bağımlı gruplar için t-testi teknikleri kullanılarak analiz edilmiştir.

Araştırma bulgularına göre deneysel uygulama sonrasında, coğrafya öğretiminin coğrafi sorgulama becerisine dayalı öğretim etkinlikleriyle gerçekleştirdiği deney grubu öğrencileri ile programda önerilen öğretim etkinlikleriyle gerçekleştirildiği kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı puanları ve akademik başarı kalıcılık testi puanları açısından deney grubu öğrencileri lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Ancak deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin coğrafya dersine yönelik tutum puanları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı saptanmıştır.

Araştırma bulgularına göre; coğrafi sorgulama becerisine dayalı öğretim etkinliklerinin coğrafya öğretiminde öğrencilerin akademik başarılarını ve başarının kalıcılığını olumlu yönde etkilediği görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Coğrafi Sorgulama Becerisi, Coğrafya Öğretimi, Akademik Başarı, Tutum, Kalıcılık



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü

Adı Soyadı: Dilek AKÇA

Numarası: 128308031002

Ana Bilim / Bilim Dalı: Ortaöğretim Sosyal Alanlar/ Coğrafya Eğitimi

Programı: Tezli Yüksek Lisans Doktora

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Recep BOZYİĞİT

Tezin İngilizce Adı: The Effect Of Geographic Questioning Skill In

Geographic Teaching To The Student Success,

Attitude and Retention

Öğrencinin

SUMMARY

The purpose of this research is the effects of geographic questioning skill educational activities on students academic achievements, their attitudes towards geography lesson and retention of learning in geography education.

The research which used the experimental design model with pre-test and post-test control group was carried out on an experimental group (30 students) and a control group (30 students) selected from 9th grade students of Ahmet Cevdet Paşa Social Sciences High School, Aksaray, in the first semester of 2013-2014 academic year. To collect the research data, “Academic Achievement Test” developed by the

researcher himself and likert – type “Geography Lesson Attitude Scale” by Demirkaya (2003) were used.

Experimental studies continued for seven weeks. During the experimental study, the lessons in experimental group were conducted with teaching activities based of geographic questioning skill, on the other hand, the lessons are continued the teaching activities proposed in the program with the control group. Data collection tools were applied to experimental and control groups as pre-test and post-test before and after the application.

After five weeks of experimental applications, the academic achievement test and attitude test was applied again to both groups in order to determine the retention of learning as well. The data obtained in this study were analyzed with the program SPSS 15.00 by using the values of frequency, percentage, arithmetic mean, standard deviation and techniques of t-test for independent and dependant groups.

According to the research findings, after experimental application, a significant difference between the experimental group students who were taught with geographic questioning skill based teaching activities in geography lessons and the controlled group students who were taught with the teaching activities proposed in the program was found in favor of the experimental group students in terms of the academic achievement scores and academic achievement retention test scores. However, a statistically significant difference between the experimental and control group students scores based on their attitude towards geography lesson could not be identified. That the experimental group and control group students academic achievements, their attitude towards geography lessons and academic achievement and retention test scores differ according to gender variable was not identified as well.

The outcomes of the research indicate that the teaching activities based on geographic questioning skill have a positive effect on students’ academic success and the retention of success in geography education.

Keywords: Geographic Questioning Skill, Geography Education, Academic Achievement, Attitude, Retention.

İÇİNDEKİLER

| | |
|------------------------------------|-------|
| BİLİMSEL ETİK SAYFASI..... | i |
| YÜKSEK LİSANS TEZ KABUL FORMU..... | ii |
| ÖNSÖZ..... | iii |
| ÖZET..... | v |
| SUMMARY..... | vii |
| İÇİNDEKİLER..... | x |
| KISALTMALAR LİSTESİ..... | xiv |
| TABLolar LİSTESİ..... | xv |
| ŞEKİLLER LİSTESİ..... | xvii |
| GRAFİKLER LİSTESİ..... | xviii |

BÖLÜM I

| | |
|---|---|
| GİRİŞ | 1 |
| 1.1. Problem Durumu..... | 1 |
| 1.2. Araştırmanın Amacı..... | 5 |
| 1.3. Araştırmanın Önemi..... | 5 |
| 1.4. Problem Cümlesi..... | 6 |
| 1.5. Alt Problemler..... | 6 |
| 1.6. Denenceler..... | 7 |
| 1.7. Sayıtlar..... | 7 |
| 1.8. Araştırmanın Kapsam ve Sınırlılıkları..... | 8 |
| 1.9. Tanımlar..... | 8 |

BÖLÜM II

| | |
|---|----|
| KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR..... | 11 |
| 2.1. Ortaöğretimde Coğrafya Öğretimi..... | 11 |
| 2.1.1. Coğrafyanın Tanımı..... | 11 |

| | |
|--|----|
| 2.1.2. Coğrafi Düşüncenin Gelişim ve Değişim Tarihi..... | 14 |
| 2.1.3. Coğrafya Dersinin Amaçları..... | 17 |
| 2.1.4. Coğrafi Becerilerin Ders Programındaki Yeri..... | 21 |
| 2.1.5. Coğrafi Sorgulamanın Coğrafya Öğretimi Açısından Faydaları..... | 24 |
| 2.1.6. Coğrafi Sorgulama Becerisinin Uygulanmasında Öğretmenin Soru Sorma Süreci..... | 31 |
| 2.2. Coğrafya Eğitiminde Beceriler..... | 35 |
| 2.2.1. Coğrafi Beceriler ve Özellikleri..... | 37 |
| 2.2.2. Coğrafi Becerilerin Ders Programındaki Yeri..... | 43 |
| 2.2.3. Coğrafi Becerilerin Yararları ve Kullanım Alanları..... | 46 |
| 2.2.4. Coğrafi Eğitiminde Becerilerin Yeri ve Geliştirilmesi..... | 48 |
| 2.3. Coğrafi Sorgulama Becerisi ve Aşamaları..... | 51 |
| 2.3.1. Coğrafi Sorular Sormak..... | 55 |
| 2.3.2. Coğrafi Bilgiler Edinmek..... | 56 |
| 2.3.3. Coğrafi Bilgileri Düzenlemek..... | 57 |
| 2.3.4. Coğrafi Bilgileri Analiz Etmek..... | 58 |
| 2.3.5. Coğrafi Soruları Cevaplamak..... | 58 |
| 2.4.İlgili Araştırmalar..... | 60 |
| 2.4.1. Coğrafi Sorgulama Becerisi İle İlgili Araştırmalar..... | 60 |
| 2.4.2. Coğrafya Öğretiminde Öğrenci Başarısı, Tutum ve İlgili Araştırmalar..... | 65 |

BÖLÜM III

| | |
|---------------------------|----|
| YÖNTEM..... | 73 |
| 3.1.Araştırma Modeli..... | 73 |
| 3.2. Araştırma Grubu..... | 76 |

| | |
|--|----|
| 3.3.Deneysel İşlem Basamakları..... | 77 |
| 3.3.1. Deneysel ve Kontrol Grubunun Oluşturulması..... | 78 |
| 3.3.2. Deneysel Uygulama Süreci..... | 79 |
| 3.4. Veri Toplama Teknik Ve Araçları | 81 |
| 3.4.1. Başarı Testi..... | 82 |
| 3.4.2. Coğrafya Dersi Tutum Ölçeği..... | 85 |
| 3.5. Verilerin Analizi..... | 85 |

BÖLÜM IV

| | |
|--|----|
| BULGULAR VE YORUM..... | 87 |
| 4.1. Grupların Denkliğine İlişkin Bulgular..... | 87 |
| 4.2. Akademik Başarıya İlişkin Bulgular..... | 90 |
| 4.3. Coğrafya Dersine Yönelik Tutuma İlişkin Bulgular..... | 95 |

BÖLÜM V

| | |
|--|-----|
| TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER..... | 102 |
| 5.1. Tartışma..... | 102 |
| 5.1.1. Coğrafi Sorgulama Becerisine Dayalı Öğretimin Akademik Başarıya ve Öğrenmenin Kalıcılığına Etkisi İle İlgili Bulguların Tartışma ve Yorumu..... | 102 |
| 5.1.2. Coğrafi Sorgulama Becerisine Dayalı Öğretimin Coğrafya Dersine Yönelik Tutuma Etkisi İle İlgili Bulguların Tartışma ve Yorumu..... | 104 |
| 5.2. Sonuç ve Öneriler..... | 107 |
| 5.2.1. Sonuçlar..... | 107 |

| | |
|--|-----|
| 5.2.2. Öneriler..... | 108 |
| KAYNAKÇA..... | 111 |
| EKLER..... | 121 |
| EK-1.“İklim Bilgisi” Ünitesi Başarı Testi..... | 121 |
| EK-2. Coğrafya Dersi Tutum Ölçeği..... | 132 |
| EK-3. “İklim Ünitesi” Coğrafi Sorgulama Becerisine Dayalı Ders Planı Örnekleri..... | 134 |
| EK-4. Çalışma Yaprakları Örnekleri..... | 143 |
| EK-5. Konu Pekiştirme Soruları Örnekleri..... | 148 |
| EK-6. Resmi İzin Yazısı..... | 151 |
| EK-7. Özgeçmiş..... | 152 |

KISALTMALAR LİSTESİ

CDÖP: Coğrafya Dersi Öğretim Programı.

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı.

CBS: Coğrafi Bilgi Sistemleri.

KR₂₀: Güvenirlilik Katsayısı.

N: Veri Sayısı.

% : Yüzde.

\bar{X} : Aritmetik Ortalama.

Ss: Standart Sapma.

t: t değeri (t testi için).

p: Anlamlılık Düzeyi.

P: Madde Güçlük İndeksi.

R: Madde Ayırt Edicilik İndeksi.

TABLOLAR LİSTESİ

| | |
|---|----|
| Tablo 1. Coğrafi Sorgulama Aşamalarına Göre Geliştirilebilecek Belli Başlı Beceriler..... | 25 |
| Tablo 2: Coğrafi Sorgulama Yolları İçin Bir Şema (D. Lambert-D. Balderstone, 2000)..... | 53 |
| Tablo 3. Random Atamaya Göre Grupların Oluşturulma Durumları..... | 74 |
| Tablo 4. Ön Test- Son Test Kontrol Gruplu Desen..... | 74 |
| Tablo 5. Araştırmada Kullanılan Deney Deseni..... | 75 |
| Tablo 6. Araştırmaya Katılan Öğrenciler..... | 76 |
| Tablo7. İklim Bilgisi Bölümü Öğrenme Alanı Belirtke Tablosu..... | 82 |
| Tablo 8. İklim Bilgisi Bölümü Ön Uygulama Başarı Testi Madde Analizi Sonuçları | 84 |
| Tablo 9. Deney Grubu ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Test Başarı Puanlarının Ortalama, Standart Sapma ve t Değeri..... | 87 |
| Tablo 10. Deney Grubu ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Test Tutum Puanlarının Ortalama, Standart Sapma ve t Değeri..... | 88 |
| Tablo 11. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Test – Son Test Akademik Başarı Puanlarının Ortalama, Standart Sapma ve t Değeri..... | 90 |
| Tablo 12. Deney Grubu Öğrencilerinin Ön Test – Son Test Akademik Başarı Puanlarının Ortalama, Standart Sapma ve t Değeri..... | 91 |
| Tablo 13. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Coğrafya Dersin Yönelik Akademik Başarılarında Deney Öncesinden Sonrasına Meydana Gelen Değişimin Karşılaştırılması..... | 92 |
| Tablo 14. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Akademik Başarı Son Test Puanlarının Ortalama, Standart Sapma ve t Değeri..... | 93 |

| | |
|---|-----|
| Tablo 15. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Akademik Başarı Kalıcılık Testi Puanlarının Ortalama, Standart Sapma ve t Değeri..... | 94 |
| Tablo 16. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Test – Son Test Tutum Puanlarının Ortalama, Standart Sapma ve t Değeri..... | 96 |
| Tablo 17. Deney Grubu Öğrencilerinin Ön Test – Son Test Tutum Puanlarının Ortalama, Standart Sapma ve t Değeri..... | 97 |
| Tablo 18. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Coğrafya Dersin Yönelik Tutumlarında Deney Öncesinden Sonrasına Meydana Gelen Değişimin Karşılaştırılması..... | 98 |
| Tablo 19. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Tutum Son Test Puanlarının Ortalama, Standart Sapma ve t Değeri..... | 99 |
| Tablo 20. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Tutum Kalıcılık Testi Puanlarının Ortalama, Standart Sapma ve t Değeri..... | 100 |

ŞEKİLLER LİSTESİ

| | |
|--|----|
| Şekil 1. Coğrafi Bakış..... | 18 |
| Şekil 2. Coğrafi Bilinç..... | 20 |
| Şekil 3: Coğrafya Programının Çatısı..... | 21 |
| Şekil 4. Örnek Coğrafya Dersinin Hazırlık Çalışmasında Kullanılan Fotoğraflar.... | 28 |
| Şekil 5. Coğrafi Sorgulama Becerisinin Aşamaları..... | 52 |

GRAFİKLER LİSTESİ

| | |
|--|-----|
| Grafik 1. Deney Grubu ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Test Başarı Puanlarının Ortalamaları..... | 88 |
| Grafik 2. Deney Grubu ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Test Tutum Puanlarının Ortalamaları..... | 89 |
| Grafik 3. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Test – Son Test Akademik Başarı Puan Ortalamaları..... | 91 |
| Grafik 4. Deney Grubu Öğrencilerinin Ön Test – Son Test Akademik Başarı Puan Ortalamaları..... | 92 |
| Grafik 5. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Coğrafya Dersine Yönelik Akademik Başarılarında Deney Öncesinden Sonrasına Meydana Gelen Değişim...93 | |
| Grafik 6. Deney Grubu ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Akademik Başarı Son Test Puan Ortalamaları..... | 94 |
| Grafik 7. Deney Grubu ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Akademik Başarı Kalıcılık Testi Puan Ortalamaları..... | 95 |
| Grafik 8. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Test – Son Test Tutum Puan Ortalamaları..... | 96 |
| Grafik 9. Deney Grubu Öğrencilerinin Ön Test – Son Test Tutum Puan Ortalamaları..... | 97 |
| Grafik 10. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Coğrafya Dersin Yönelik Tutumlarında Deney Öncesinden Sonrasına Meydana Gelen Değişim.....98 | |
| Grafik 11. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Tutum Son Test Puan Ortalamaları..... | 99 |
| Grafik 12. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Tutum Kalıcılık Testi Puan Ortalamaları..... | 100 |

BÖLÜM I

GİRİŞ

Araştırma konusu; coğrafya öğretiminde coğrafi sorgulama becerisinin öğrenci başarısına, tutum ve kalıcılığa etkisidir.

Bu bölümde araştırmaya ait problem durumu, araştırmanın amacı ve önemi, problem cümlesi, alt problemler, denenceler, sayıtlar, kapsam ve sınırlılıklar ile tanımlar yer almaktadır.

1.1. PROBLEM DURUMU

Coğrafya; insan ve mekân arasındaki ilişkiyi inceleyen bir bilim dalıdır. Yeryüzünün doğal ortamını, insan ve insan faaliyetlerini coğrafyanın araştırmaları ile öğreniriz. Ancak coğrafyanın konularını derslerde öğrenen öğrencilerin; bunun sadece dersle alakalı olduğunu, günlük hayatında kullanabileceği ve faydalanabileceğinin farkında olmadığı görülmektedir. Bu farkındalığı oluşturmak için coğrafya bilimini kullanmayı öğreten coğrafi becerilere ihtiyaç vardır. Bilindiği gibi coğrafya dersi öğretim programında sekiz tane coğrafi beceri bulunmaktadır. Bunlar; coğrafi sorgulama, harita, gözlem, arazi çalışmaları, tablo, grafik ve diyagram hazırlama ve yorumlama, zamanı algılama, değişim ve sürekliliği algılama, kanıt kullanma becerileridir.

Coğrafyanın her konusu sorgulama ile başlar. Buna uygun olarak da araştırmalar yapılır ve sonuca ulaşılır. Coğrafi sorgulama becerisi, diğer becerilerin gelişmesini sağlayan ana kumanda görevini görmektedir. Çünkü coğrafi sorgulama becerisi ile sorulara yönelik; bilgiler araştırılır, bulunan bilgiler düzenlenir, analizleri yapılır ve cevabı verilir. Bu aşamalar yapılırken diğer coğrafi becerilerin kullanılmasını ve geliştirilmesini sağlar. Bununla birlikte coğrafi sorgulama becerisinin kullanılabilmesi içinde diğer coğrafi becerilerin varlığına ihtiyaç vardır. Yani coğrafi beceriler arasında sarmal bir yapı bulunmaktadır.

Bu araştırma; coğrafi sorgulama becerisinin, coğrafya dersi öğretim programındaki yerini, önemini, kullanılmasını ve geliştirilmesini sağlamak amacı ile yapılmıştır.

Coğrafi sorgulama becerisi, coğrafya biliminin öğretimi ile kazandırılan en temel becerilerden biridir. Bu da çevredeki olay ve nesnelerin coğrafya biliminin temel bakış açısına göre ele alınması, anlamlandırılması ve problemlere coğrafya biliminin kullandığı yöntem ve araç-gereçler kullanılarak çözüm önerilerinin getirilmesi şeklinde tarif edilebilir. Coğrafi sorgulama kısaca, öğrencilerin merak duygusunu ön plana çıkararak, etraflarında olup biten coğrafi olaylar ve bulunan coğrafi nesnelere ile ilgilenmeleri ve bunlar hakkında coğrafi sorular sormaları ve bunlara cevap aramalarını konu edinmektedir (GESp-1994:42, Malone vd.- 2003-XX1, Gersmehl-2005:97). Bu beceri, adından da anlaşılacağı gibi öğrencilerin gerek anlatılan konuları öğrenmelerinde ve gerekse yaşadıkları çevrede meydana gelen coğrafi olayları ve mekânın fiziki-beşeri özelliklerini sistemli bir sorgulama zincirinden geçirerek anlamalarında yardımcı olmaktadır.

İyi bir coğrafya öğretimi ve öğrenimi sorgulama sürecini kullanarak çocukların fiziksel ve beşeri mekânlar ile bunlar arasındaki ilişkiye dair bir şeyler öğrenme konusunda teşvikini sağlar. Bu beceri öğrencileri, bildiklerine ve veri kaynaklarına dayalı olarak sorular sormak, bunlara yanıt arama konusunda onları cesaretlendirmeyi amaçlar. Bu becerileri geliştikçe çocuklar hipotezlerin geliştirilmesi ve test edilmesi düzeyindeki daha canlı bir sorgulama sürecine geçiş yapabilirler. Dolayısıyla öğrencilerdeki “Coğrafi Sorgulama” becerisinin geliştirilmesi için; onların programda belirtilen aşamaların kavratılmasına yönelik olarak “ne, nerede, ne zaman, niçin, nasıl, kim” gibi sorular sormayı öğrenmeleri sağlanmalıdır (Artvinli, 2010:190).

Öğrenci bu gibi sorular sayesinde nesnelerin ve olayların yeryüzündeki konumlarını ve dağılımlarını bulur ve inceler. Neden sorusuyla da aralarındaki etkileşimi ve sebep-sonuç ilişkilerini gözlemleyerek bunların neden orada olduklarının cevabını arar. Bu sayede insanın doğal çevre ile etkileşiminde ortaya çıkan problemlerin temel kaynağının ve çözüm yollarının bulunmasında aktif rol oynar. Coğrafi sorgulama becerisiyle öğrenci, problemin farkına varır, problemi tanımlayabilir ve açıklayabilir, problemleri analiz ederek yorumlar. Gelecek hakkında tahminlerde bulunur ve karar verir. Son aşamada ise kişisel çıkarımlarda bulunarak değerlendirmeler yapar ve yargılara varır. Öğrenciler bu şekilde pasif

alıcılar konumundan kurtulup, pratik olarak araştırma yapabilme, kendi fikirlerini keşfetme ve bunları ifade etme olanaklarına kavuşma imkânı elde edebilirler.

Çevre ve insan arasındaki ilişkileri açıklayan coğrafya, coğrafi yapısına uygun biçimde okullarda verildiği takdirde; bağımsız, çoklu ve yaratıcı düşünebilen, ileri görme yeteneğini kazanmış, edindiği bilgileri günlük yaşamda kullanabilen bireyler ortaya çıkarır (Akbulut, 2004). Coğrafya öğretimi; öğrencilerin bölgelerinde, ülkelerinde ve dünyada yalnızlık ve yalıtılmışlık duygusuna itilmemiş, bilgilenmeye, sorgulamaya ve çözümlenmeye dayalı bir görüşten hareketle kendini ülke ve dünya ölçeklerinde konumlandırabilen ve geleceğin kendi ellerinde bulundurduğunun bilincinde olan öğrenciler yetiştirmek hedefinde olmalıdır (Mukul, 2006).

Coğrafya dersi öğretim programı bireylerde yaşadığı çevreyle öğretim ortamını sarmal bir yapıda anlaması ve yorumlamasını istemektedir. Programda ayrıca konular işlenirken kazanımların çerçevesinden çok uzaklaşmamak kaydıyla etkileşim hissettirilmeli, öğrencilerde olaylar ile ilgili çok boyutlu düşünebilme becerisi geliştirilmesi istenilmektedir (MEB, 2005).

Öğrencinin okul içi ve dışında uygulama, araştırma, gezi-gözlem ve deney gibi etkinliklerle devamlı aktif olmasını sağlamaya yönelik olarak hazırlanan coğrafya dersi öğretim programı öğrencilerde çok yönlü becerilerin geliştirilmesini de amaçlamaktadır. Coğrafya dersi öğretim programında; eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim ve empati, problem çözme, karar verme, bilgi teknolojilerini kullanma, Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma, girişimcili gibi genel becerilerin yanı sıra, coğrafya dersine ait; harita kullanma, gözlem arazi çalışması, coğrafi sorgulama, tablo, grafik ve diyagram hazırlama ve yorumlama, zamanı algılama, değişim ve sürekliliği algılama ile kanıt kullanma becerileri de yer almaktadır (MEB, 2005).

Tam ve sağlıklı bir coğrafya eğitimi, dünyadaki diğer insanlarla olan bağlantılarımızı, dünyayla olan ilişkilerimizi, kendimizi anlamamıza yardımcı olan becerileri, bilgi, kavram ve temelleri daha iyi algılamamızı sağlar. Bu yolla bizleri, eleştirel düşünce ve problem çözmeye davet eder. Coğrafya dünyayı anlayarak yaşayabilmemiz için bir anahtardır. Aslında coğrafya olmaksızın günümüz dünyasının akışını anlamak ve sorunlarını çözmek mümkün değildir (Efe, 1996).

Coğrafyanın sadece dağ, ırmak, göl adları ve ölçüleri şeklinde ezberlenmesi gereken bilgiler olmaktan çıkarılıp, bu bilgilerin insanlar için nasıl daha faydalı hâle getirilebileceğini araştıran ve ortaya koyan bir bilim olarak anlaşılması gerekmektedir. Aslında temel sorun, coğrafyanın ne olduğunun tam olarak anlatılamaması veya anlaşılabilmesidir. Bu durumun temel nedeni, coğrafya öğretiminde yaşanan sorunlardan kaynaklanmaktadır. Türkiye’de coğrafya eğitiminin problemleri, çeşitli araştırmalarla (Doğanay, 2002; Şahin 2003; Gökçe, 2009; Akınoğlu, 2005; Koçman, 1999; Aydın, 2010; Sekin ve Ünlü, 2002; Efe, 1996) ortaya konmuştur. Yapılan araştırmalara bakıldığında coğrafya eğitiminin sorunlarının başında coğrafya’da “*neyin*”, “*nerede*” ve “*nasıl*” öğretilmesi sorularına cevap verilememesidir. Coğrafya ne istatistiksel ve kuru bilgiler yığını ne de bir bilgi koleksiyonudur. Aksine coğrafya, insan yaşamı açısından mekânsal bir inceleme-araştırma alanıdır. Coğrafya, izole edilmiş kuru ve yalın bilgilerin ezberletilmesinden çok, soru sorma ve sorun çözme üzerinde duran bir bilimdir (Şahin, 2003). Doğanay (2002)’a göre, coğrafya öğretmenlerinin sadece ayrıntılı bilgiler ve üniversitelerdeki metodik araştırma ilke ve yöntemleri ile donatılmakla kalmayıp, üniversitede öğrendiklerinin ne kadarını, nasıl, hangi ilke ve yöntemler dâhilinde, ne tür araç ve gereçler kullanarak orta öğretimde öğretmeleri gereği konusunda da, bilgi ve beceri sahibi olmaları gerektiğini ifade etmiştir.

Düşünme becerilerine sahip bir bireyde çevresiyle etkin ilişki kurması, sorunları değişik açılardan değerlendirebilmesi, empati kurabilme alışkanlığını kazanması, tutarlı ve pozitif davranışlar göstermesi beklenir. Bu davranışlar çağdaş eğitim-öğretim uygulamalarında kazandırılmak durumundadır. Coğrafya aslında insanlara yaşadıkları yer ile arasındaki ilişkinin boyutlarını kavratarak, tüm dünyada meydana gelen siyasi ve sosyal problemler ile ilgili çözüm önerileri üretmelerine yardımcı olmaktadır. Ayrıca coğrafya dersi ile ülke kalkınmasında katkıda bulunan, üretken insanlar olmaları ve bilişsel özelliklerinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Bu nedenle öğrencilerde farklı düşünme stratejilerinin gelişmesi ve derslerin bu stratejilerle işlenmesi önem kazanmaktadır. Bu araştırma; coğrafi sorgulama becerisine dayalı etkinliklerle yapılan coğrafya öğretiminin başarı ve derse yönelik tutumlarını ne ölçüde etkilediğini ortaya koymak ve akademik başarı kalıcılık düzeylerini test etmek amacıyla gerçekleştirilmiştir (Aydın, 2011).

1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu araştırmanın amacı, 9. sınıf coğrafya dersi “İklim Bilgisi” öğrenme alanı öğretilirken öğrencilerin coğrafi sorgulama becerisine yönelik öğrenme etkinlikleri hazırlayarak öğrenme sırasında zihinsel yeteneklerini kullanmaya çalıştığı aktif ve etkili bir öğrenme sürecini oluşturmaktadır.

Coğrafi sorgulama becerisi alışkanlığının kazandırılması yeni ortaöğretim coğrafya öğretim programının temelini oluşturan yapılandırmacı yaklaşım ve öğrenci merkezli öğretim kavramları ile de bire bir örtüşmektedir. Soru sorma ve sorulara cevaplar arama öğrencilerin bizzat derse iştirak etmelerini, fikir yürütmelerini, yeni şeyler öğrenmenin zevkine varmalarını ve dersi severek öğrenmelerini sağlayacağı düşünülmüştür. Buradan hareketle öğrencilere derse coğrafi sorgulama becerisi ile aktif katılımı sağlanacaktır. Bunun sonucunda; sorgulayan, araştıran, analiz ve sentez yapan, sonuca ulaşan, üretici ve yaratıcı öğrencilerin yetişmesini sağlayacağına inanılmaktadır. Bu araştırmada; coğrafya öğretiminde coğrafi sorgulama becerisine dayalı öğretim etkinliklerinin öğrencilerin akademik başarıları, coğrafya dersine yönelik tutumları ve öğrenmenin kalıcılığına olan etkisini belirlemek amaçlanmıştır.

1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Coğrafi sorgulama, coğrafya biliminin öğretimi ile kazandırılan en temel becerilerden biridir. Bu da çevredeki olay ve nesnelere coğrafya biliminin temel bakış açısına göre ele alınması, anlamlandırılması ve problemlere coğrafya biliminin kullandığı yöntem ve araç-gereçler kullanılarak çözüm önerilerinin getirilmesini sağlayacaktır.

Günümüz eğitim sisteminde de öğrenci merkezli eğitimin ön plana çıktığı görülmektedir. Buna bağlı olarak öğretim etkinliklerinin hazırlanmasında öğrencilerin çok boyutlu düşünmelerini sağlayıcı bir yaklaşım sergilenmelidir. Coğrafya derslerinde bu yönlü sistematik bir sorgulama alışkanlığı kazanacak öğrenciler, hayatları boyunca karşılaşılabilecekleri coğrafi problemlerin çözümünde de çok başarılı olacaklardır. Anlatılan coğrafi konu ne olursa olsun bu tarzda bir öğretim, öğrencilere karşılaştıkları olay ve nesnelere sorgulayıcı tarzda bakma alışkanlığı verecektir. Bu sayede öğrenciler, kendilerine verilen her bilgiyi kuru

kuruya alan değil, bunları neden ve sonuçları ile sorgulayan ve araştıran bir yapıya kavuşturacaktır.

Coğrafi sorgulama alışkanlığının kazandırılması, öğrencilerde merak uyandırılarak oluşturulan soruların çeşitli etkinlik ve uygulamalar ile cevaplandırılmasını içerir. Coğrafyayı ilgilendiren tüm konularda kullanılabilecek bu çeşit bir sorgulama, coğrafya dersleri ile öğrencilere verilmesi pek çok ülkede artık genel olarak kabul görmüş becerilerin geliştirilmesine de katkı sağlar. Bunlar; gözlem yapma, araştırma, arazi çalışması, analiz yapma, tahminde bulunma, kanıt kullanma, eleştirel düşünme, problem çözme, neden-sonuç ilişkisini görebilme, karar verme, bilgi kaynaklarına ulaşabilme, yeni bilgiler üretme, veri toplama, verileri tasnif etme, bilgi teknolojilerini kullanma, verileri harita, tablo ve grafik olarak gösterebilme şeklinde çoğaltılabilir. Bu bağlamda coğrafi sorgulama becerine dayalı öğretim etkinlikleri merkez alınmıştır. Bu çalışmanın coğrafya öğretimine yeni bir bakış açısı kazandıracığı, coğrafi sorgulama becerisine dayalı öğrenme yaklaşımını, coğrafya öğretmenlerinin uygulamalarına yardımcı olacağı ve coğrafya eğitimi ile ilgili alan yazına katkı sağlayacağı umulmaktadır.

1.4. PROBLEM CÜMLESİ

Coğrafya dersinde coğrafi sorgulama becerisine dayalı öğretim etkinlikleriyle desteklenen deney grubu öğrencileri ile coğrafya dersinin programda önerilen öğretim yöntemleriyle işlendiği kontrol grubu öğrencilerinin dersteki başarıları, coğrafya dersine yönelik tutumları ve öğrenmenin kalıcılığı arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

1.5. ALT PROBLEMLER

1. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin, akademik başarı ön test – son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin, ön test – son test tutum puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin, akademik başarı kalıcılık testi puanları, anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

4. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin, kalıcılık tutum testi puanları, anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

1.6. DENENCELER

1.1. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin, akademik başarı ön test puanları arasında anlamlı bir fark yoktur.

1.2. Deney grubu öğrencilerinin, akademik başarı ön test – son test puanları arasında anlamlı bir fark vardır.

1.3. Kontrol grubu öğrencilerinin, akademik başarı ön test – son test puanları arasında anlamlı bir fark vardır.

2.1. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin, tutum ön test puanları arasında anlamlı düzeyde bir fark yoktur.

2.2. Deney grubu öğrencilerinin, tutum ön test – son test puanları arasında anlamlı düzeyde bir fark yoktur.

2.3. Kontrol grubu öğrencilerinin, tutum ön test – son test puanları arasında anlamlı düzeyde bir fark yoktur.

3.1. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin, akademik başarı kalıcılık testi puanları arasında anlamlı düzeyde bir fark vardır.

3.2. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin, tutum kalıcılık testi puanları arasında anlamlı düzeyde bir fark yoktur.

1.7. SAYILTILAR

1. Araştırmanın uygulama sürecinde öğrencilerin kontrol altına alınamayan dış etkenlerden eşit düzeyde etkilendikleri,

2. Araştırma kapsamında uygulanan ölçeklere öğrencilerin samimi cevaplar verdiği,

3. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin araştırmanın sonucunu etkileyecek bir etkileşimde bulunmadıkları,

4. Araştırmada kullanılan ölçme araçlarının geçerliliği ve güvenilirliği için uzman görüşlerinin ve istatistiksel işlemlerin yeterli olduğu varsayılmıştır.

1.8. ARAŞTIRMANIN KAPSAM VE SINIRLILIKLARI

1. Araştırma 2013-2014 Eğitim- öğretim yılı I. döneminde Aksaray ili Ahmet Cevdet Paşa Sosyal Bilimler Lisesi'nde gerçekleştirilmiştir.
2. Çalışma ortaöğretim 9. sınıf coğrafya dersi öğretim programında yer alan “Doğal Sistemler” öğrenme alanının “İklim Bilgisi” bölümünde yapılan uygulama ile sınırlıdır.
3. Araştırma; bir deney, bir kontrol grubu ile sınırlıdır.
4. Araştırma akademik başarının, derse ilişkin tutumunun ve kalıcılığın belirlenmesiyle sınırlıdır.

1.9. TANIMLAR

Coğrafya:

İnsanla tabii ortam arasındaki etkileşimi dağılıp, karşılaştırma ve nedensellik ilkelerini kullanarak araştıran ve sonuçlarını sentez olarak veren bir bilim dalıdır (Akkuş, 1998).

Coğrafya çevremizi, insanları ve yeryüzünü daha iyi tanımamıza, yaşadığımız ortamla ilgili problemleri anlamamıza yardımcı olan ve insan etkinlikleri açısından yeryüzünü inceleyen bir bilimdir (Özcan, 2000).

Öğretim:

Öğrenci gelişimini amaçlayan ve öğrenmenin başlatılabilmesi için düzenlenen planlı etkinliklerden oluşan bir süreçtir (Açıkgöz, 2005).

Öğretim Programı:

Okulda ya da okul dışında bireye kazandırılması planlanan bir dersin öğretimiyle ilgili tüm etkinlikleri kapsayan yaşantılar düzeneğidir (Demirel, 2004).

Beceri:

Herhangi bir etkinliği sürekli olarak belli bir yeterlik düzeyinde yapabilmektir (Paykoç,1991).

Uygun öğrenme ve öğretim ortamında bireyin, hazır bulunuşluk düzeyine göre düşünsel ve davranışsal bir çabaya girmesi sonucu bir işi kolaylıkla ve ustalıkla yapar hâle gelmesidir (MEB, 2005).

Coğrafi Beceri:

Coğrafi beceriler harita ve saha çalışmaları ile ilgili etkinlikleri içerir. Bu bağlamda başlıca beceriler; plan, harita, küre, atlas, koordinatlar, sembol kullanımı, yön tayini gibi konulardır. Giderek yaygınlaşan ve önemi artan bilgisayar kullanımı da coğrafi beceriler içerisinde değerlendirilebilir (Karabağ, 2001).

Coğrafya bilimini ve bilincini kullanarak geliştirilen kabiliyetlerdir (Ünlü, 2011).

Coğrafi Sorgulama Becerisi:

Öğrencilerin merak duygusunu ön plana çıkararak, etraflarında olup biten coğrafi olaylar ve bulunan coğrafi nesnelere ile ilgilenmeleri ve bunlar hakkında coğrafi sorular sormaları ve bunlara cevap aramalarını konu edinmektedir (GESp,1994, Malone vd.,2003, Gersmehl-2005).

Çevredeki olay ve nesnelere coğrafya biliminin temel bakış açısına göre ele alınması, anlamlandırılması ve problemlere coğrafya biliminin kullandığı yöntem ve araç-gereçler kullanılarak çözüm önerilerinin getirilmesidir (Demirci, 2006).

Başarı:

Okul ortamında belirli bir ders ya da akademik programlardan bireyin ne derece yararlandığının bir ölçüsü ya da göstergesidir (Özgüven, 1998).

Tutum:

Belirli nesne, durum, kurum, kavram ya da diğer insanlara karşı öğrenilmiş olumlu ya da olumsuz tepkide bulunma eğilimi (Tezbaşaran, 1997).

Ön Test:

Öğretmenin, öğreteceği ünite veya konularda öğrencilerine öğrenime başlamadan önce, hazır bulunuşluğu tespit etmek için uyguladığı testtir (Meydan, 2004).

Son Test:

Öğretmenin sınıfta ele alıp bitirdiği ünite ve konuları kapsayan, öğretim sonunda öğrencilere uygulanan testtir (Meydan, 2004).

Kalıcılık Testi:

Son test uygulandıktan bir müddet sonra uygulanan, öğrenilen konuların kalıcılığını ölçen testtir (Meydan, 2004).

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. ORTAÖĞRETİMDE COĞRAFYA ÖĞRETİMİ

Çağdaş toplumlarda bireyler, içinde yaşadığı çağın yaşam koşullarına, ekonomik, sosyal ve kültürel ortamlardaki hızlı değişim ve etkileşimlere uyum sağlamak zorundadır. Her düzeyde sürdürülen eğitimin, bu konuda etkin bir katkı sağlaması beklenmektedir. Bu bakımdan çağdaş eğitim ve öğretim uygulamaları bireyin birbirleriyle etkin bir ilişki kurmaları, toplumsal olaylara, konulara ve değerlere, sürekli ve etkin bir biçimde yaklaşmaları, sorunları çeşitli açılardan çözebilmeleri için gerekli anlayış, tavır, düşünüş, alışkanlık ve beceriler kazanmak durumundadır (Karaoğlu, 1998).

Literatür incelendiğinde coğrafya kavramına ilişkin çeşitli tanımlara rastlamak mümkündür. Yapılan tanımlarda ortaya konulan yaklaşımların coğrafya dersleri yoluyla ulaşılması düşünülen hedeflere, dersin içeriğinin belirlenmesine, kazandırılacak becerilere ve bu derslerde yapılacak etkinliklere yansıdığı görülmektedir (Aydın, 2004).

2.1.1. Coğrafyanın Tanımı

Coğrafya ilminin kökeni olan *ge'graphie* terimi, *ge'* (Dünya), *graphie* (tasvir veya anlatım) demektir. Buna dayanarak coğrafyanın en basit ve en yalın anlamıyla bir yeryüzü ilmi olduğunu, yani başka bir ifadeyle dünyayı tasvir eden ilim olduğu söylenebilir (Doğanay, 1997). Ancak coğrafyanın günümüzde geldiği noktayı düşünecek olursak, bu tanım yeterli olmamaktadır. 19. yüzyılın sonlarından itibaren gelişmeye başlayan modern coğrafya ilmi, dünyanın tanıtılması ve tasvir ile yetinmez. Şayet coğrafyacılara yerin tasviri ve tanıtılması ile yetinmiş olsalardı, coğrafi fikir ve düşünceleri ortaya koyan eserler, tanıtım yazıları veya birer seyahatnameden ibaret kalacaktı. Modern coğrafya, çevre ile ilgili olguları ve yeni gelişen bilimsel olayları inceleme alanına alır. Coğrafya doğal ortamda meydana gelen olayların nedenlerini, sonuçlarını ve bunların insanla olan ilişkilerini inceler.

İncelediği konunun belirli bir bölgede veya dünya genelinde dağılımını araştırır, ortaya koyar. Ayrıca elde edilen sonuçlardan hareket ederek devlet yöneticilerine yol gösterir, rehberlik yapar. Buna göre coğrafya ilmini; “Doğal çevreyi, çevrenin kendi arasındaki etkileşimlerini, çevre ile insan arasındaki karşılıklı ilişkileri inceleyen bilim dalıdır” şeklinde tanımlayabiliriz. Coğrafya çevremizi, insanları ve yeryüzünü daha iyi tanımamıza, yaşadığımız ortamla ilgili problemleri anlamamıza yardımcı olan ve insan etkinlikleri açısından yeryüzünü inceleyen bir bilimdir (Özcan, 2000). Coğrafya, Fen ve Sosyal bilimler arasında bir köprü ve bu bilimler demetini sağlayan bir bağıdır. Bu nedenle coğrafyaya bakış açısı çok geniş bir alanı kapsar. Coğrafya'nın ilgilendiği konuları iki grupta toplayabiliriz.

a) Yaşadığımız yakın ve uzak çevredeki yüzey şekillerini (dağ, ova vb.) inceler. Yağış ve sıcaklık gibi iklim özelliklerini, orman, otlak gibi bitki örtüsünün yetişme koşullarını ve toprakların oluşumunu araştırır.

b) İnsan sayısını (nüfus), insan yeryüzüne dağılışında etkili olan faktörleri ve yerleşmelerin kuruluşunda doğal ortamın etkilerini inceler; doğal ortamın tarım, sanayi, ulaşım ve ticaret gibi ekonomik etkinlikler üzerindeki önemini araştırır (Atalay, 1994).

Ancak coğrafya ilminde bunlar, coğrafi düşüncenin temel araştırma yöntemlerinden olan gezi-gözlem, akıl yürütme ve anket yöntemleri ile başlıca düşünce ilkeleri olan dağılış, bağlantı ve sebep-sonuç ilkeleri dâhilinde incelenir (Doğanay, 1993).

Dağılım İlkesi: Coğrafya ilminin, bağımsız ve başlı başına büyük bir ilim olmasını sağlayan en önemli ilkedir. Hatta denilebilir ki, coğrafyanın bilimler sistematüğinde bağımsız bir ilim sayılabilmesi için, sadece bu ilkenin uygulanması yeterli bir nedendir. Çünkü dağılım ilkesi, sadece coğrafya ilminde uygulanır. Coğrafyada dağılım ilkesi nedir? Sorusuna gelince, araştırma konusu seçilen olay ve olayların, neden-sonuç ilişkilerinin kurulmasında, sadece tasvirle yetinilmez. Tasvirle birlikte, olayların yayılış sahası sınırları da gösterilir. Dağılımın belirlenmesi ve sınırlandırılması, amaca uygun dağılım haritaları ile olur. Amaca uygun haritalar üzerinde dağılımı yapılabilen her olay, coğrafya ilminin konusu olabilir. Bugün

coğrafya ilminin en başta gelen kaynakları olan atlas haritaları, duvar haritaları, topografya haritaları ve diğer haritalar dağılım ilkesinin eseridir. Dağılım ilkesi, ancak konum veya konumların tanınmasından sonra uygulanabilir. Sınırlandırılmış bir araştırma bölgesinde, konumlar ve özelliklerini tanımadan, bunların dağılım haritalarına işlenmesi mümkün değildir. Dağılım ilkesi, dokümanter veriler elde bulunmadan uygulanamaz. Bunlar, araştırmanın temel amacına göre, farklı derecelerden önem kazanırlar. Dağılımın haritalara işlenmesi, değişik semboller (simgeler) kullanılarak yapılır (Doğanay, 1993).

Bağlantı İlkesi: Coğrafya ilminin en köklü amaçlarından biri, çevre şartları-insan faaliyetleri ve bunların sonuçları arasında ilgi kurmaktır. Bu temel düşünce ilkesine coğrafyada korelasyon ilkesi ya da bağlantı ilkesi denir (Doğanay, 1997). Coğrafi sorunların analiz ve sentezinde göz önüne alınması gereken ilk hareket noktası, olaylar arası bağlantıdır. Bu nedenle coğrafi olaylara birbirinin tamamlayıcısı olarak bakılmalıdır (Doğanay, 1993).

Sebe- Sonuç İlkesi: Bütün coğrafi olaylar, biri diğerinin nedeni ya da sonucu olan olaylardır. Bir diğer ifade ile olaylar ve sonuçları arasında sık korelatif ilişkiler vardır. Genel olarak düşüncede bilimsellik niteliği, büyük ölçüde sebep-sonuç tespitleri ile ortaya çıkar. Bu nedenle coğrafi anlatımda başlıca şu sorulara cevap bulunmuş olması gerekir:

- 1-Niçin böyle olmuştur?
- 2- Ne zaman böyle olmuştur?
- 3- Hangi sorunlar ortaya çıkıştır?
- 4- Sorunlar karşısında çözüm önerileri neler olabilir?

Bu sorular niçin, nasıl ve çözüm önerileri şeklinde formüle edilebilir. Birinci ve ikinci sorular, coğrafi olayların sebepleri açıklamaya yöneliktir. Üçüncü sorunun cevabı olayların yarar sağlayan ve zarar veren sonuçlarına, dördüncü sorunun cevabı ise çözüm getirici, zarar önleyici veya azaltıcı önlemlere yöneliktir (Doğanay, 1993).

2.1.2. Coğrafi Düşüncenin Gelişim ve Değişim Tarihi

Coğrafya, eskiden beri, gerek coğrafyacılar gerekse konuyla doğrudan ilgisi olmayanlar tarafından, birbirinden oldukça farklı şekillerde tanımlanmıştır. İlkçağ'dan beri bilinen ve güncelliğini hiçbir zaman kaybetmemiş olan coğrafyaya, günümüzde, özellikle gelişmekte ve az gelişmiş olan ülkelerde gerektiği kadar önem verilmemektedir. Bunun nedenlerinin başında ise coğrafyanın kişilere veya ülkelere doğrudan ve kısa zamanda fayda sağlamadığı düşüncesi gelmektedir. Bazı kimseler daha da ileri giderek, yazılı olmasa bile sözlü olarak coğrafyanın, toplumla ilgili veya doğrudan toplumu inceleyen bir sosyal bilim olduğunu hatta doğa (tabiat), teknik (fen) ve toplum (sosyal) bilimleri gibi birçok bilim grubu içindeki uygulamalı ve teorik bilimlerden alıntılar yapan, buna karşılık kendinden hiçbir şey katmayan, sadece derleme bir bilim ya da yamalı bir bohça olduğunu savunmaktadırlar (Elibüyük, 2000:19).

Coğrafya ilmi, hemen hemen XIX. yüzyıl başlarına kadar, tasvirle uğraşılan, fakat sebep ve sonuçlara ağırlık verilmeyen bir bilimdi. Eski Çağ, Orta Çağ ve Yeni Çağ devrelerini içeren bu uzun devreye, coğrafya tarihi bakımından seyahatname türünde coğrafya veya tasviri devre diyebiliriz. Çünkü bu ilme ilişkin bilgilere, gezginlerin (seyyah) seyahatleri sonunda kaleme aldıkları, seyahatname adlı eserlerde rastlıyoruz. Bu uzun devre içinde, farklı çağlarda yaşamış gezginler, seyahatnameler kaleme almışlardır. Örneğin Amasyalı Strabon'un (M.Ö. 58-M.S. 21) Geographe adlı seyahatnamesi, İskenderiyeli Batlamyus'un (M.S. 150-?) Geographe Hayphigesis(Sistematik Coğrafya) adlı eseri, İbni Batuta'nın (1303–1384) Seyahatnamesi, Evliya Çelebinin (1611–1682) Seyahatnamesi ve benzer eserler, yer yer coğrafi bilgilerin de ağırlık kazandığı ansiklopedik çalışmalardır.

Ancak bilgilerin kaleme alınış ve sunuluşunda, metodolojik sistem kaygısı dikkati çekmez. Çoğu kez tarihi, coğrafi, sosyolojik ve etnografik bilgiler bir arada işlenmiştir. Bununla birlikte, gezginlerin bazı abartma ve gerçekdışı bilgiler sergilemeleri bir yana bırakılırsa, bunların da coğrafi görüşe katkıları vardır. Çünkü kaleme aldıkları bilgileri, büyük ölçüde gözlem sonuçlarına dayandırmışlardır.

Çağdaş coğrafi araştırma yöntemlerinin en önemlisi gözlem yöntemi olup, uygulanış tarihi hayli eskiye çıkar. Gerçi bu yöntem, tasviri devrede uygulanıyor olmasına karşın, çağdaş devre ile aralarında büyük amaç farklılıkları vardır. Bunları

iki cümle ile özetleyecek olursak, klasik devre gezginleri için gözlemler de yapmışlardır. Çağdaş coğrafyacılar ise, çağdaş coğrafi görüşte gözlem yapmak bir zorunluluk olduğu için gezmektedirler (Çağlayantaş, 2008:11).

Çağdaş coğrafi görüşün temelleri, XIX. yüzyıl başlarında Alman bilim adamları tarafından atılmıştır. Bunlar, Fiziki Coğrafya ilmi ana bilim dalının kurucusu olan Alexandre von Humboldt (1769–1859) ile Beşeri Coğrafya ilminin kurucusu olan Karl Ritter (1779–1859)'dir. Bunlar, devrelerinin Berlin bilimler akademisi hocaları idi.

Bunlardan Humboldt, yerbilimlerinin ilk çağdaş temsilcisidir. Fiziki coğrafyanın gelişmesinde büyük rol oynamıştır. Bu bilime yaptığı katkılar, özetle şunlardır:

I. Yöntemsel Yaklaşım Açısından: Coğrafya ilmine çağdaş anlamda gezi-gözlem yöntemini kazandırmıştır.

II. İlkeler Yönünden: Coğrafya ilmine dağılıp, bağıntı ve sebep-sonuç ilkelerini kazandırmıştır.

III. İfade Yönünden: Coğrafi anlatımı güçlendiren izoterm (eşsıcaklık eğrisi), izohips (eşyüksekti eğrisi), izobat (eş derinlik eğrisi), profil ve kesit gibi yardımcı ifade şekillerini kazandırmıştır.

Bu yöntem ve ilkeler, günümüz coğrafyacıları tarafından da kısmen uyulan ve uygulanan temel coğrafi düşünce esasları arasındadır. Özellikle inceleme gezileri (tetkik seyahatleri) yapmadan coğrafi araştırma yapılamayacağını, yerbilimlerinde gözlemin temel araştırma yöntemi olduğunu, coğrafi olayları tek tek değil, birbiri ile ilgili entegre sorunlar olarak ele almak gerektiğini (bağlantı ve sebep-sonuç ilişkileri) ileri sürmüştür. Bu görüşler, günümüz coğrafi anlayışı için de geçerlidir.

Beşeri Coğrafya'nın kurucusu kabul edilen Karl Ritter, aynı zamanda bir tarihçi ve felsefecidir. Coğrafya ilminde Tarihi Esaslar adlı eserinde, "Beşeri Coğrafya, ortam (çevre) ve insan (toplum) arasındaki ilişkileri inceler." tezini ileri sürmüştür. Bu görüş bugünkü coğrafya anlayışı için de geçerlidir. Ancak, tarihi görüş ve bilgilere fazla yer vermesi, coğrafi yöntemi kısmen aşmasına yol açmıştır.

Ritter'in Beşeri Coğrafya akımına kazandırdığı başlıca metodik yenilikler şunlardır:

I. Beşeri Coğrafya'nın konusu, insan ve çevre ilişkileridir.

II. Çevre ve insan ilişkilerinin incelenmesinde, bunlardan birine ağırlık vermek doğru değildir.

III. Tarih ve coğrafya birbirini tamamlayan iki bilimdir. Tarihi olaylar, coğrafi çevre ve şartları dikkate alınmadan yeterince aydınlatılamaz.

Bununla birlikte Beşeri Coğrafya (Antropogeographie) adlı ilk eser, yine bir Alman coğrafyacı olan Frederich Ratzel (1844–1904) tarafından kaleme alınmıştır (Antropogeographie adlı eserin 1. cildi 1882’de, 2. cildi ise 1981’de basılmıştır). Sorunları açıklarken, insan-çevre arasında dengeli ilişkiler kurması ve Ritter’in aksine, çok az sayıda veri kullanarak beşeri olayları analiz etmesi, Ratzel’in Beşeri Coğrafya’ya sistematik açıdan yaptığı en önemli katkılardır.

Frederich Ratzel, Siyasi Coğrafya akımının da kurucusudur. Bu konuda 1897’de yayınlanan Politische Geographie Oder die Geographie Der Staaten, Verkehrs Und Des Krieges (Politik Coğrafya veya Devletler, Münakalat ve Harp Coğrafyası) adlı eserinde ileri sürdüğü jeopolitik ve siyasi görüşler, Hitler’in dünya egemenliği politikası girişimine zemin hazırlamıştır (Çağlayantaş, 2008:12-13).

Modern coğrafyanın temellerini attığı kabul edilen bu bilim adamlarının görüşleri, kendilerinden sonraki coğrafyacılar tarafından da kabul edilmiş ve bu görüşler, Klasik Coğrafya Ekolu olarak adlandırılmıştır. Ancak burada Klasik terimini, artık devrini tamamlamış ve devri geçmiş anlamında değil, aradan uzun yıllar geçtiği halde değerini ve önemini yitirmemiş coğrafi görüş ve esaslar olarak düşünmek gerekir.

Coğrafi düşüncenin evriminde, Klasik Devre’yi Bölgesel Devre izlemiştir. Devrenin coğrafi düşünce yapısı, Klasik Devre’den pek farklı değildir. Başka bir ifade ile coğrafyada, çevre ve insan arasındaki ilişkilerin incelenmesi gerçeğinden, herhangi bir sapma yoktur. Ancak, bölgesel yaklaşım veya Rejijonal (İng. Regional) Devre’de Sistemik Coğrafya’ da olaylar tek tek (kuşkusuz entegrasyonu dikkate alarak) ele alınır, ya Dünya genelinde ya da bir bölge dâhilinde, düşey ve yatay dağılımlar olarak incelenirler. Örneğin jeomorfoloji, klimatoloji, nüfus, yerleşme ve ziraat coğrafyası bilim alanları bu şekilde doğmuştur.

Oysa Rejijonal Coğrafya’ da olaylar, artık düşey ve yatay dağılımlardan çok, sınırlandırılmış bir bölgede, fakat fiziki (doğal), beşeri (sosyal) ve ekonomik olayların analiz ve sentezleri şeklinde incelenir. Bu çalışmaların sonucunda, insan

lehine ve aleyhine belirlemeler yapılır ve sorunlara çözüm önerilir. Zaten, coğrafya ilminin merkezinde insan varsa –ki öyledir- gerçek anlamda coğrafya da budur. Çünkü bu yaklaşımda, planlama fikri vardır (Doğanay, 2002: 28–32).

Bölgesel Coğrafya yaklaşımının kurucusu ünlü Fransız coğrafyacısı Paul Vidal de la Blache (1845- 1918)'dir. Kendisi Beşeri Coğrafya sahasında araştırmalar yapmakla birlikte araştırmalarını daha çok monografi şeklinde ve sınırlandırılmış bölgelerde yapmıştır. Bu metoda, coğrafi etüt de denir (Çağlayantaş, 2008:14).

Çağdaş coğrafi yaklaşımı, Uygulamalı Coğrafya Dersi şeklinde kabul etmek, en azından böyle bir coğrafi araştırma sahasının varlığından söz etmek gerekmektedir. Bununla beraber Uygulamalı Coğrafya apayrı bir coğrafi bilim dalı değildir. Aksine, bütün fiziki ve beşeri coğrafya ilminin, yerine göre ve gerektirdiği dozajda, ekonomiye ve teknolojiye uygulanması demektir (Doğanay, 1994: 27).

2.1.3. Coğrafya Dersinin Amaçları

Coğrafya Dersi Öğretim Programı ile öğrenci;

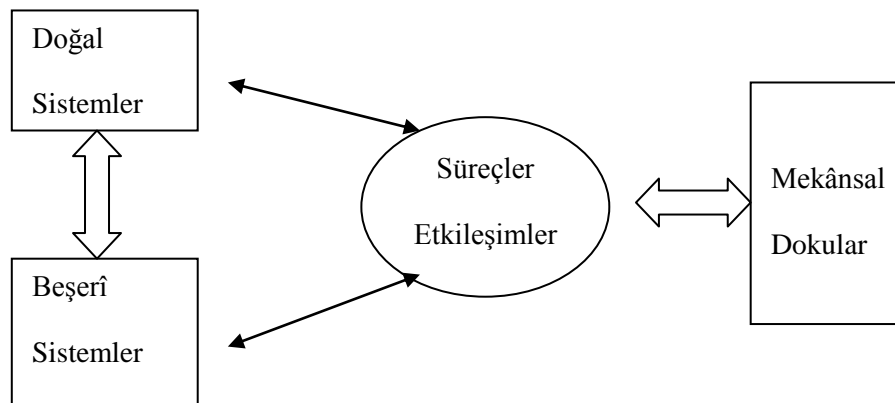
1. Coğrafyanın kavramsal ve kuramsal çerçevesini kavrayarak coğrafi bilginin oluşum sürecinde başvurulan araştırma ve sunum tekniklerini kullanır.
2. İnsan – doğa ilişkisi çerçevesinde coğrafi sorgulama becerileri kazanır.
3. Evrene ait temel unsurları yaşamla ilişkilendirir.
4. Doğa ve insan sistemlerinin işleyiş ve değişimini kavrar.
5. Yakın çevresinden başlayarak ülkesine ve dünyaya ait mekânsal değerlere (doğa ve insanın ürettikleri ve biriktirdikleri) sahip çıkma bilinci geliştirir.
6. Ekosistemin işleyişine yönelik sorumluluk bilinci geliştirir.
7. Doğa ve insan sistemlerinin ürettiği değerlerin uyumlu birlikteliği ve sürekliliği için mekânsal planlamanın önemini kavrayarak insan ve doğa kaynaklarının kullanımında “tasarruf bilinci” geliştirir.
8. Mekânsal süreçlerin yerel ve küresel etkileşim içinde olabilirliliğini irdeler.
9. Kalkınma süreçlerinin doğayla uyumlu kılınmasının önemini kavrar.

10. Doğal afetler ve çevre sorunlarını değerlendirerek korunma ve önlem alma yollarına yönelik uygulamalar geliştirir.
11. Ülkelerin oluşturdukları bölgesel ve küresel düzeyde etkin olan, çevresel, kültürel, siyasi ve ekonomik örgütlerin coğrafi açıdan uluslararası ilişkilerdeki rolünü kavrar.
12. Bölgesel ve küresel ilişkiler açısından Türkiye'nin konum özelliklerini kavrayarak sahip olduğu potansiyellerle coğrafi bir birikim ve sentez ülkesi olduğunun bilincine varır.
13. Coğrafi değerlerin "vatan bilincinin" kazanılmasındaki önemini özümser (MEB, 2005).

Bu amaçlar ışığı altında şu yorumları yapabiliriz:

1. Coğrafya, doğa ve insana ait konum, dağılışı, sistemler, süreçler, dokular ve etkileşimleri açıklayan bilimdir (Şekil 1). Konular bütünsel olarak etkileşimi ve oluşan dokuları açıklar nitelikte ele alınır. Bu anlamda dünyanın karmaşık yapısını açıklamak için sistematik şekilde konu veya bölge değerlendirmeleri coğrafyada önem taşır. Konu veya bölge analizleri yerel, ulusal veya küresel ölçekte yapılır (MEB, 2005).

Şekil 1. Coğrafi Bakış

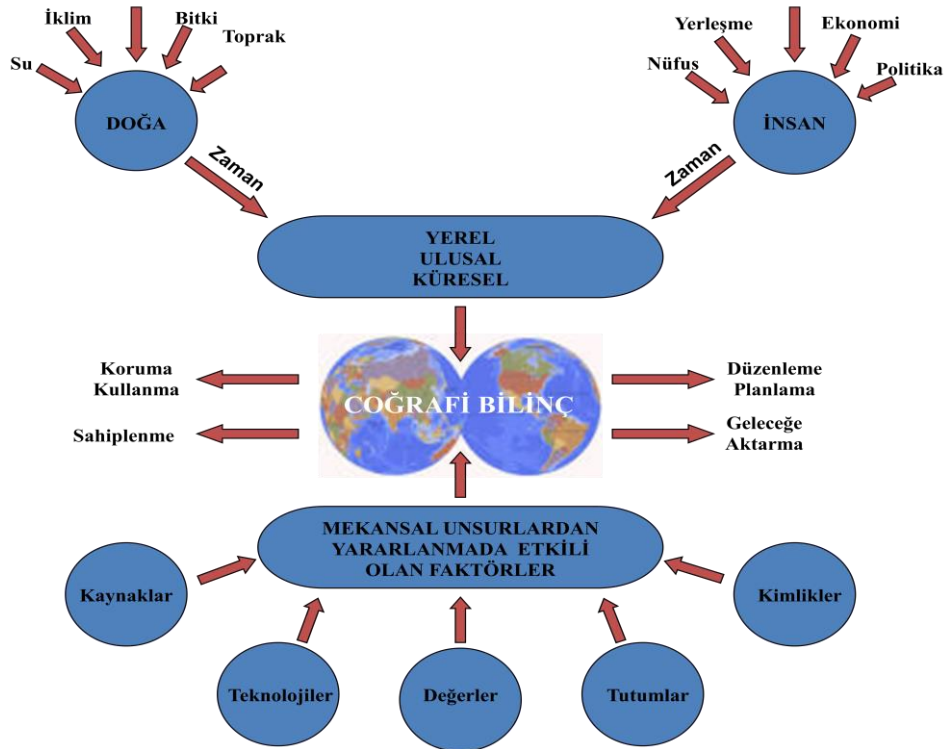


Kaynak: MEB, 2005, Coğrafya Dersi Öğretim Programı, Ankara.

2.Coğrafya, öğrencilerin yaşadığı alanı ve dünyayı anlamalarını ve anlamlandırmalarını sağlayan bir içeriğe sahip olmasından dolayı önemli bir disiplindir. Çünkü insanların mekânsal algıları, yaşadıkları alanın konum özellikleri ile doğrudan ilgilidir. 21. yüzyıl Türk insanının siyasal, ekonomik ve kültürel sistem ile ekolojik gelişmeleri anlaması, bunlarla etkileşiminde uyumlu ve bilinçli adımlar atabilmesi için coğrafya eğitimine ihtiyaç vardır. Hızla artan teknolojik gelişmeler, özellikle bilgi-iletişim alanlarında yaşanan hızlı değişim, yerel, bölgesel, ulusal ve küresel etkileşimleri artırmıştır. Bu anlamda, bazı coğrafî çalışmalarda ifade edildiği gibi “zaman-mekân yaklaşması” yaşanmaktadır. Yerel, bölgesel, ulusal ve küresel ölçekteki etkileşimler sadece beşerî süreçler açısından değil, doğal süreçler açısından da söz konusudur. Dünyanın herhangi bir yerinde oluşan çevresel bozulma, farklı ölçeklerde olmakla birlikte, dünyanın birçok yerinde etkisini hissettirebilmektedir. Bu bozulmalar ekosistemlerin işleyiş düzenini değiştirerek çevresel sorunlara yol açmakta ve tüm dünyayı etkilemektedir. Coğrafya tüm bu özelliklerinden dolayı günlük hayatla kolayca ilişkilendirilebilir niteliktedir (MEB, 2005).

3. Coğrafya bilimi; günümüz dünyasından beslenerek yeni yaklaşımlar geliştirmesi gerekliliği açısından öğrencilerin, günümüz dünyasını anlamaya yönelik bakış açıları geliştirmelerine yardımcı olur. Öğrenciler, coğrafya eğitimi ile dünyayı algılama, anlama ve değerlendirme açısından yaşadığı alandan küresel ölçeğe doğa ve insana ait sistemler, süreçler ve dokulara yönelik coğrafî bilinç kazanır (Şekil 2).

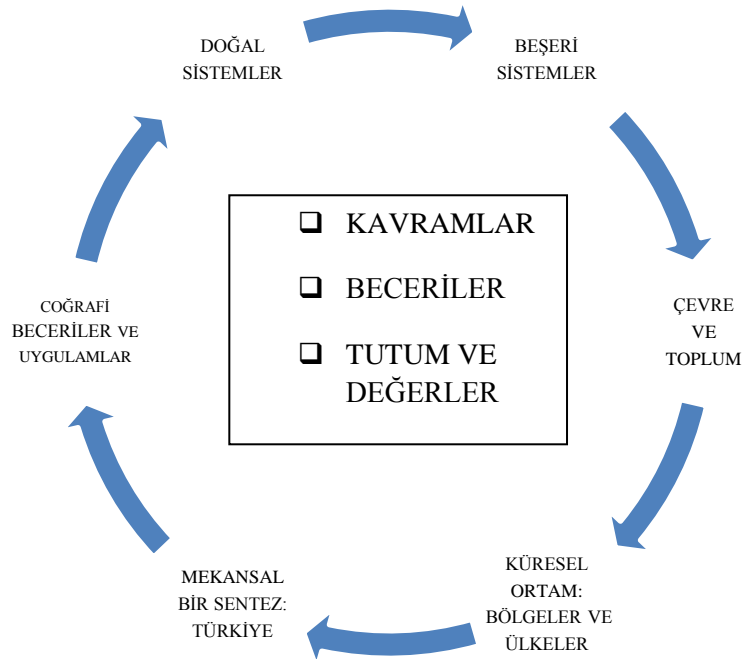
Şekil 2. Coğrafi Bilinç



Kaynak: MEB, 2005, Coğrafya Dersi Öğretim Programı, Ankara.

4.Coğrafya Dersi Öğretim Programı'nda bilgi, beceri, değer ve tutum açısından denge gözetilmiş, öğrenme sürecinde öğrencinin yaşantıları dikkate alınmış ve coğrafya programının çatısı olarak belirlenmiştir (Şekil 3). Program sadece sınıf içi değil sınıf dışı etkinlikleri de kapsamaktadır. Program yaklaşımı; öğrenme-öğretme süreçleri, ölçme-değerlendirme metotları ile öğretmen ve öğrencinin rolüne bakış açısından, ortaya koyduğu aktif sınıf kültürüyle coğrafya öğretiminde yeni bir anlayışı kapsamaktadır. Bu anlayışla Coğrafya Dersi Öğretim Programı öğrenci merkezli yaklaşımları, dolayısıyla da, aktif öğrenme ve kuramsal temelleri açısından yapılandırmacılığı önemsemektedir (MEB,2005).

Şekil 3. Coğrafya Programının Çatısı



Kaynak: MEB, 2005, Coğrafya Dersi Öğretim Programı

2.1.4. Coğrafi Becerilerin Ders Programındaki Yeri

Yeryüzünün tamamında veya bir bölümünün fiziki, beşeri ve iktisadi olaylarını inceleyen coğrafya biliminin ana konusunu insan ve mekân arasındaki ilişkiler oluşturur. İnsanın olduğu her yerde coğrafya vardır ve insanoğlunun dünyaya geldiği ilk insandan bugüne kadar çevreyle ilişkisi olmuştur (Özey, 2010:1). Bu ilişkilerin doğa ve insan yararına etkili biçimde gelişmesi için bireylerde coğrafi becerilerin gelişmiş olmasının önemi büyüktür. Çünkü bulunduğumuz ortamda temel ve diğer ihtiyaçların nasıl karşılanacağı coğrafi mekânın kullanımıyla ilişkilidir. Coğrafi mekânın kullanımı, onun anlaşılmasına ve algılanmasına bağlı olarak düşük veya yüksek düzeyde gerçekleşebilir. Bu nedenle insanoğlunun coğrafyayı öğrenme ihtiyacı sürekli devam etmektedir (Ünlü, 2011).

Avrupa ve Amerika’da coğrafi becerilerle ilgili çalışmalar 1960’lı yıllarda başlamakla birlikte bunların ders programlarında yer alması daha sonra gerçekleşmiştir. Özellikle 1990’lı yıllardan itibaren (özellikle Amerika ve

İngiltere’de) hazırlanan coğrafya ders programlarında “iyi bir coğrafya programında olması gerekenlerden biri (Sebba’dan Aktaran: Karabağ, 1998:32) olarak kabul edilen coğrafi beceriler coğrafya eğitiminde önemle üzerinde durulan konulardandır. Öyle ki “Yaşam İçin Coğrafya: Amerikan Ulusal Coğrafya Standartları, 1994 (Geography for Life: National Geography Standards Project, 1994)” adlı çalışmada; coğrafi beceriler, coğrafya bilgisi ile donanmış veya coğrafya bilgisine sahip kişide olması gereken temel unsurlardan birisi olarak belirlenmiştir (1994:42). Bunun sebebi olarak becerilerin; coğrafi olarak düşünmek için en gerekli araç ve teknikleri sağlaması, aktif öğrenme ve uygulamaya olanak vermesi, bilginin en üst düzeyde değerlendirilerek hayat ile ilgili kararlar almada kullanılması, zaman ve mekâna göre devamlı gelişim hâlinde bir süreci içermesi sayılabilir (Demiralp, 2006).

Coğrafya eğitiminde; analiz, sentez, değerlendirme, eleştirel düşünme ve karar verme gibi üst düzey bilişsel becerilerin kazandırılması ancak ders programlarında birbirinin ön koşulu olacak şekilde çeşitli becerilere yer verilmesi ve bunların uygulanması ile mümkündür. Harte ve Dunbar bu konuyu şöyle açıklıyor: “Bütün okul programları içinde beceriler çok önemli ve özel unsurlar olarak nitelendirilmiştir. Coğrafya müfredatları da beceri kazanımı açısından diğer programlara göre farklı ve özeldirler. Çünkü coğrafya dersinde gözlem yapmak, kayıt tutmak, yorum, analiz, sentez yapmak, çeşitli veri tabanları ile ilgili bilgiye dayalı kararlar alabilmek için, çok geniş bir beceri yelpazesini uygulamak ve geliştirmek gerekir. Bu beceriler, aynı zamanda bilginin nasıl toplanabileceğini, hangi süreçlerden geçirileceğini, nasıl işleneceğini, nasıl sunulacağını ve en iyi şekilde nasıl yorumlanabileceğini de içermektedirler (Harte ve Dunbar, 1994:1).

Ülkemizde örgün öğretimde coğrafya eğitimi planlı programlarla yapılmaktadır. Sözü edilen programlar hep aynı şekilde devam etmemiş, zaman zaman değişiklikler olmuş ve yeni gelişmelere bağlı olarak programlar güncellenmiştir. Nitekim 2005 yılında ortaöğretim Coğrafya Dersi Öğretim Programı’nda (CDÖP) çok kapsamlı değişikliklere gidilmiş ve aktif öğrenmenin ön plana çıktığı yapılandırmacı yaklaşımı benimseyen bir program hazırlanmıştır (Ünlü, 2011).

Coğrafya Dersi Öğretim Programı (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2005) ile birlikte coğrafya dersine bakış açıları da değişmiştir. Bu değişim öğrenciyi

ezbercilikten kurtarıp, sorgulamacı ve uygulamacı bir modele yönlendirmeyi amaçlamıştır. Bu sayede öğrenmenin daha kalıcı bir hale gelmesi amaçlanmıştır. Böylece öğrencinin öğrenme sürecinde aktif olması, belli etkinliklerle meşgul olarak öğrenme hedefini netleştirip, coğrafi bilincin kalıcı hale gelmesi sağlanmaya çalışılır.

CDÖP (MEB, 2005) eski coğrafi bakış tarzını değiştirmesinin yanında konuların öğretimsel süreç boyunca öğretmenler tarafından sunulmasını değil, öğrenciler tarafından öğrenilmesini öngörecektir şekilde köklü olarak değiştirmiştir. CDÖP'nin yaklaşımı; öğrenme-öğretme süreçleri, ölçme-değerlendirme metodları ile öğretmen ve öğrencinin rolüne bakış açısından, ortaya koyduğu aktif öğrenme anlayışıyla coğrafya öğretiminde yeni bir yaklaşımı kapsamaktadır. Yeni bakış açısı, öğrenciyi aktif hale getiren ve onu belli başlı becerileri uygulayan bireye dönüştürme amacındadır. Bu anlayışla CDÖP, öğrenci merkezli yaklaşımları, dolayısıyla da, aktif öğrenme ve kuramsal temelleri açısından yapılandırmacılığı önemsemektedir. Öğretmen, anlatan değil rehber, usta ve onların lideri konumundadır. Nitekim hazırlanan ders kitapları bu anlayışın temel özelliklerini yansıtmaktadır (MEB, 2007-2008; Özey, Demirci, Ünlü ve Çomak, 2006). CDÖP'nin temel öğelerini Beceriler, Kavramlar, Değerler ve Tutumlar oluşturur. Program incelediğinde; yapılandırmacılığa dayalı, öğretmekten çok öğrenmeye ve etkinliklere vurgu yapan, bunu sağlamak için de beceri kazandırmaya yönelik bir eğitim anlayışını öngören, alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemleri içeren, ana ve ara disiplinlerle işbirliğini kuvvetlendiren, bütüncül/tematik bakış açılarını yansıtan bir yaklaşım görülmektedir (Ünlü, 2011).

Öğrencilerde öğretim süreci boyunca kazandırılması ve geliştirilmesi amaçlanan kabiliyetler olarak tanımladığımız becerilerden diğer ortaöğretim dersleri için de geçerli olan ortak becerilerin de yer aldığı görülür. Coğrafya öğretim programına göre beceri “uygun öğrenme ve öğretim ortamında bireyin, hazır bulunuşluk düzeyine göre düşünsel ve davranışsal bir çabaya girmesi sonucu bir işi kolaylıkla ve ustalıkla yapar hâle gelmesidir” (MEB, 2005:174). Coğrafi beceriler ise; coğrafya bilimini ve bilincini kullanarak geliştirilen kabiliyetlerdir. Böylece diğer ana dersler ve mihver derslerle birlikte bir bütünlük oluşturur.

Coğrafya programı, daha önceki programdan farklı olarak sonuç odaklı değil, süreç temelli, dolayısıyla “beceri eğitimi” ni temele alan bir yaklaşımı içermektedir. Bu amaca ulaşmak için de programda sekiz “coğrafi beceri” ye yer verilmiştir. Bu durum mevcut ortaöğretim coğrafya programının eski programa göre en belirgin özelliklerinden biridir (Artvinli, 2009:51).

Öğretim programı öğrencilere kazandırmayı hedeflediği becerilerle bireysel, toplumsal ve dünya ölçeğinde yaşanan değişim ve gelişimlere uygun olarak gelişimin gerekliliğini ortaya koyar (Tuna ve İncekara, 2010:263). Programda doğa ve insan etkileşimine duyarlılık, doğayla uyumlu gelişmeyi hedef alan, Türkiye’nin konumsal önemine, vatanın bütünlüğüne ve milli değerlere duyarlılık ilke edinilmiştir (Karabağ, 2010:89). Diğer yandan program coğrafi bilincin gelişimi için sınıf düzeylerine ve öğrenci yaş gruplarına göre değişim gösterir (Ünlü, 2008a:74). Bu gerekçeyle programda kazanımların bilgi, analiz, sentez düzeyleri ve ölçme-değerlendirme boyutları da farklıdır (Ünlü, 2008b:276). Bunu kazanımlar incelendiğinde görmek mümkündür.

Öğrenmenin hayat boyu süreklilik göstermesine bağlı olarak; coğrafi bilincin gelişiminde ve becerilerin gerçekleşmesinde öğrencinin bireysel yaşamda ve toplum içinde daha sağlam hayata bakabilmesi hedeflenir. Bunun için öğrencilerin temel eğitim becerilerini ve coğrafi becerileri kazanarak uygulaması gerekir (Ünlü, 2011).

2.1.5. Coğrafi Sorgulamanın Coğrafya Öğretimi Açısından Faydaları

Coğrafi sorgulama, coğrafya derslerinde öğrencilerin kazanmaları gereken en önemli becerilerden birisidir. Nitekim bu yönlü sistematik bir sorgulama alışkanlığı kazanacak öğrenciler, hayatları boyunca karşılaşılabilecekleri coğrafi problemlerin çözümünde de çok başarılı olacaklardır. Anlatılan coğrafi konu ne olursa olsun bu tarzda bir öğretim, öğrencilere karşılaştıkları olay ve nesnelere sorgulayıcı tarzda bakma alışkanlığı verecektir. Bu sayede öğrenciler, kendilerine verilen her bilgiyi kuru kuruya alan değil, bunları neden ve sonuçları ile sorgulayan ve araştıran bir yapıya kavuşurlar (Klein,1995:360).

Tablo 1. Coğrafi Sorgulama Aşamalarına Göre Geliştirilebilecek Belli Başlı Beceriler (Demirci, 2006).

| BECERİLER | AŞAMALAR | | | | |
|---|----------|---|---|---|---|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Gözlem yapma* | | | | | |
| Fikir yürütme | | | | | |
| Sebeplerin sonuç ilişkilerini görme | | | | | |
| Benzerlik ve farklılıkları görme* | | | | | |
| Değişim ve sürekliliği algılama* | | | | | |
| Eleştirel düşünme* | | | | | |
| Problemleri algılayabilme | | | | | |
| Problemlerin nedenleri hakkında hipotezlerde bulunma | | | | | |
| Zamanı algılama* | | | | | |
| İletişim ve empati kurma* | | | | | |
| Girişimcilik* | | | | | |
| Harita okuma ve hazırlama* | | | | | |
| Arazi çalışması* | | | | | |
| Laboratuvar çalışması | | | | | |
| Kanıt kullanma* | | | | | |
| Coğrafi Bilgi Sistemleri ve diğer bilgi tekn. Kullanma* | | | | | |
| Veri kaynaklarına erişme ve veri temini | | | | | |
| Literatür taraması yapabilme | | | | | |
| Fotoğraf çekme ve yorumlama | | | | | |
| Tablo, grafik ve diyagram hazırlama ve yorumlama* | | | | | |
| Verileri sınıflandırma | | | | | |
| İstatistik ve matematik bilgisini kullanma | | | | | |
| Yaratıcı düşünme* | | | | | |
| Problem çözme* | | | | | |
| Farklı analiz yöntemleri geliştirme ve uygulama | | | | | |
| Alternatif düşünme | | | | | |
| Veri kaynakları ve bulguların doğruluğunu kontrol etme | | | | | |
| Karar verme* | | | | | |
| Bilgisayar teknolojileri ile etkin sunum yapabilme | | | | | |
| Sonuç çıkarma | | | | | |
| Öğrenilen bilgileri tatbik etme | | | | | |
| Türkçeyi doğru güzel ve etkili kullanma becerisi* | | | | | |

* Yeni coğrafya öğretim programında yer alan beceriler.

Coğrafi sorgulama alışkanlığının kazandırılması yeni ortaöğretim coğrafya öğretim programının temelini oluşturan yapılandırmacı yaklaşım ve öğrenci merkezli öğretim kavramları ile de bire bir örtüşmektedir. Soru sorma ve sorulara cevaplar arama öğrencilerin bizzat derse iştirak etmelerini, fikir yürütmelerini, yeni şeyler öğrenmenin zevkine varmalarını ve dersi severek öğrenmelerini sağlar.

Coğrafi sorgulama alışkanlığının kazandırılması, etkinliklerin çeşitli becerilerin geliştirilmesi amacı ile yapılandırılmasını değil, öğrencilerde merak uyandırılarak oluşturulan soruların farklı etkinlik ve uygulamalar ile cevaplandırılmasını içerir. Coğrafyayı ilgilendiren tüm konularda kullanılacak bu çeşit bir sorgulama, coğrafya dersleri ile öğrencilere verilmesi pek çok ülkede artık genel olarak kabul görmüş becerilerin geliştirilmesine de katkı sağlar. Bunlar; gözlem yapma, araştırma, arazi çalışması, analiz yapma, tahminde bulunma, kanıt kullanma, eleştirel düşünme, problem çözme, neden-sonuç ilişkisini görebilme, karar verme, bilgi kaynaklarına ulaşabilme, yeni bilgiler üretme, veri toplama, verileri tasnif etme, bilgi teknolojilerini kullanma, verileri harita, tablo ve grafik olarak gösterebilme şeklinde çoğaltılabilir. Coğrafi sorgulamanın farklı aşamalarına göre gelişimine katkı sağladığı becerilerden bazıları Tablo-1’de gösterilmiştir (Demirci, 2006).

1. Coğrafi Sorgulamanın Coğrafya Derslerinde Uygulanışı

Coğrafi sorgulama becerisinin öğrencilere kazandırılmasında özel bir etkinliğin kullanımı söz konusu değildir. Etkinliğin adı ne olursa olsun hemen her konuda coğrafi sorgulama kullanılabilir. Ancak etkinliğin çeşidine göre coğrafi sorgulamanın uygulanan aşamaları değişebilir. Dersin hazırlık çalışmaları gibi bazı bölümlerinde ve sınıf içi tartışma ve diğer kısa süreli olan etkinliklerde sorgulama aşamalarından sadece biri veya birkaçı ön plana çıkarılabilir. Ancak proje ve deneyler gibi daha çok problem çözmeye dayalı diğer araştırma faaliyetlerinde coğrafi sorgulamanın tüm aşamaları rahatlıkla kullanılabilir (Dahlgren and Oberg, 2001:263, King, 2001:3). Bazı etkinliklerde tüm aşamalar daha önceden öğrenilen bilgilerin harekete geçirilmesi ve öğretmenin yardımı ile geçilebilir ve sınıf ortamında son aşamaya

atlanılabilir. Buradaki amaç, öğrencilerin merak duymaya ve sorular sorup bunların cevaplarını araştırmaya, kısaca anlatılan veya elde edilmesidir (Demirci, 2006).

Coğrafi sorgulamanın coğrafya derslerinde ne şekilde kullanılacağı ile ilgili pek çok örnek verilebilir. Burada coğrafi sorgulamanın hazırlık çalışmalarında ne şekilde kullanılabileceği üzerinde durulmuş, diğer etkinliklerde bundan ne şekilde yararlanılabileceği konusunda da kısaca bilgi verilmiştir.

1.1. Hazırlık Çalışmalarında Coğrafi Sorgulama

Öğrencilerin derse motive olmaları, dersi sevmeleri, ders sonuna kadar isteyerek derse iştirak etmeleri ve ders sonrasında da öğrenme istek ve faaliyetlerinin devam etmesi açısından hazırlık çalışmaları son derece önemlidir. Anlatılan konunun öğrenci açısından sıkıcı-zor veya eğlenceli-kolay olarak nitelendirilmesinde de önemli olan hazırlık çalışmaları çok çeşitli yöntemler kullanılarak yapılabilir. Bazen bir resim üzerinde yapılan tartışma, olmuş bir olayın anlatımı, kısa sürecek sınıf içi bir uygulama, bazen gazeteden alınan küçük bir bölümün okunması, kısa bir film izlemek ve bazen de çarpıcı bir kaç soru hazırlık çalışmalarının amaca uygun olarak yapılandırılmasında kullanılabilir (Demirci, 2006).

Hazırlık çalışmalarında seçilen yöntem ne olursa olsun, öğrencilerde coğrafi sorgulama becerisinin mutlaka canlandırılması gerekir. Bu da öğrencilerin kafalarında soru işaretleri oluşturmak, onları meraklandırmak ve soru sorar hale getirmek ile başlar. Diğer görsel malzemeler ile birlikte fotoğraflar coğrafi sorgulama becerisinin kazandırılmasında ve çeşitli etkinliklerin planlanmasında kullanılabilir (Schwartz, 1996:16, Jones, 2000:255, Rose, 2000:556). Bir resim üzerinde yapılan tartışma ile kurgulanacak hazırlık çalışmaları; gözlem yapmak, olayların nedenleri ile ilgili çıkarımlarda bulunmak ve sonraki öğrenmelere zemin hazırlamak şeklinde üç ayrı aşama şeklinde yapılandırılabilir (Demirci, 2006).

Yeni coğrafya öğretim programının 9. sınıflara yönelik A.9.14. kazanımı “iç ve dış kuvvetlerin oluşum süreçlerini açıklar”, A.9.15. kazanımı ise “iç ve dış kuvvetleri, farklı yer şekillerinin oluşumuna etkileri açısından sınıflandırır” şeklindedir (TTKB, 2005:23). Aşağıda bu kazanımlarla ilgili olarak, akarsuların

yeryüzü şekillerinin oluşumuna etkisini konu edinen bir dersin hazırlık çalışması, öğrencilerde coğrafi sorgulama becerisini geliştirebilecek şekilde hazırlanmıştır. Hazırlık çalışması şekil 4'deki fotoğraflar kullanılarak üç aşama halinde kurgulanmıştır.

Şekil 4. Örnek coğrafya dersinin hazırlık çalışmasında kullanılan fotoğraflar.



A

B

Kaynak: Demirci, 2006.

1. Aşama: Resimleri Gözlemlemek

Öğrencilerden resimlere bakmaları ve burada gördüklerini anlatmaları istenir. Resimlerde görülen nesne ve olaylar öğrencilerin kendileri tarafından anlatılır. Öğretmen anlatılanlara direk olarak doğru veya yanlış şeklinde müdahalede bulunmaz. Örneğin; öğrenciler şekil 2'de gösterilen resim "A"da bir akarsuyun aktığını, sol tarafta bir yolun kaydığını, akarsu yatağında büyük taşların olduğunu, bir ağacın devrildiğini, sol tarafta bir dozerin olduğunu, resim "B"de ise bir adamın dükkânda kum çıkarmakta olduğunu söyleyebilirler. Bu aşamada kısaca öğrencilerden iyi bir gözlem yapmaları ve gördüklerini anlatmaları istenir (Demirci, 2006).

2. Aşama: Olayların nedenleri ile ilgili çıkarımlarda bulunmak

Öğretmen resimlerdeki nesne ve olaylarla ilgili çeşitli sorular sorarak öğrencilerin merak duygusunu harekete geçirir. Öğretmen sadece soru sorar ve

cevaplarla ilgili bir yorumda bulunmaz. Soruları doğru zamanı bulup değiştirir ve belli bir sıra içinde kazanımın kavratılması yönünde hareket eder. Örneğin; resim “A” ile ilgili; akarsuyun renginin neden kahverengi olduğu, neden dere yatağında irili ufaklı taşların olduğu, ağacın neden devrildiği, yolun neden bozulduğu şeklinde sorular sorabilir. Öğretmen, öğrencilerden gelecek doğru cevaplar neticesinde daha başka sorular sorarak konuyu yönlendirir. Örneğin; resim “A” ile ilgili akarsuyun neden taşıdığı, akarsuyun bulunduğu ortam şartlarının ne olduğu, taşkın neticesinde akarsu yatağında ne gibi değişikliklerin olduğu, akarsuyun nerelerde biriktirme, nerelerde aşındırma yaptığı gibi sorular sorulabilir.

Öğretmen sormuş olduğu sorulara bir sonraki aşama için tatmin edici cevaplar bulamaz ise tartışma konusunu doğru yöne çekebilmek için kısa açıklamalarda bulunabilir. Örneğin, resim “B” de kum satılan bir dükkânın olmadığını, buranın resim “A” daki akarsuyun aşağı mecrasında yer alan bir dükkân olduğunu ve geceleyin sabaha karşı 4 civarında meydana gelen selden etkilendiğini açıklayabilir. Bu açıklama sonrasında kepenkleri kapalı olan bu dükkânda kum ve duvardaki izlerin nereden geldiği yönünde sorular sorabilir. Yine verilecek sorularla iki resim arasında akarsuyun biriktirdiği malzemelerin farkı ve nedenleri istenilebilir. Resim “A” daki akarsuyun rengi ile resim “B” deki kum arasındaki ilişkinin ve dolayısıyla akarsuyun taşıdığı yük çeşitleri ve bunları taşıma ve bırakma özelliklerinin kavratılması bu sorular vasıtasıyla yapılır (Demirci, 2006).

3. Aşama: Sonraki öğrenmelere zemin hazırlamak

Öğretmen, soracağı diğer sorular ile birlikte öğrencileri, kazanımın kavratılması yönünde dersin diğer konularına ve etkinliklerine hazır hale getirir. Ders boyunca anlatılacak konular ve yapılacak etkinlikler bu aşamada sorulan soruların cevaplarının bulunmasına yardım edecektir. Bu aşamada sorulan sorular, öğrenciler tarafından konu ile ilgili daha önceden öğrenilen bilgilerin açığa çıkarılması açısından da önemlidir. Bu açıdan sorulan soruların kazanımı karşılayacak şekilde, önceden öğrenilen bilgilerin hatırlanmasına ve yeni bilgilerin öğrenilmesinde istek ve motivasyonun oluşturulmasına yardımcı olacak şekilde kurgulanması gerekir. Bu aşamada soruların cevapları doğru veya yanlış olarak anında öğrencilere bildirilmez.

Doğru cevapların ders boyunca yapılacak etkinlikler ve edinilecek bilgilerle öğrencilerin kendileri tarafından bulunmasına fırsat verilir.

Hazırlık çalışmasının bu son anında sorulan soruların sayısı ile ilgili belli bir sınırlama yoktur. Konunun büyüklüğüne ve ayrıntılarına göre bir veya birden fazla soru kullanılabilir. Akarsuların aşındırma ve biriktirme güçleri üzerinde yoğunlaşan bir derste yukarıdaki resimlerle ilgili olarak şu gibi sorular sorulabilir: Akarsular neden taşar? Akarsular yeryüzünü nasıl şekillendirir? Akarsuların aşındırma ve biriktirme güçleri neye göre belirlenir? Akarsular, bu resimlerde görülenlerin dışında ne gibi farklı aşındırma ve biriktirme şekilleri meydana getirir? Akarsular hangi iklim şartlarında ve dünyanın hangi bölgelerinde yeryüzünün şekillenmesinde daha fazla etkiye sahip olur? Resimlerde görülen akarsu Türkiye'nin hangi bölgesinde olabilir? Bu bölgenin doğal ortam özellikleri nelerdir? Buralarda akarsular insan hayatı ve faaliyetlerini ne şekilde etkiler? (Demirci, 2006).

1.2. Diğer Etkinliklerde Coğrafi Sorgulama

Coğrafi sorgulama, hazırlık safhasında olduğu gibi ders içinde yapılacak hemen tüm etkinliklerde de kullanılabilir. Arazi çalışmaları, geziler, laboratuvar ve ev deneyleri, CBS ile ilgili uygulamalar, araştırmaya dayalı ev ödevleri ve projeler coğrafi sorgulamanın tüm aşamaları ile kullanılabileceği etkinliklerdir. Örneğin, proje geliştirmede araştırma sorularının oluşturulmasından, metodolojinin tespitine ve sonrasında verilerin toplanması, organize edilmesi, analizi ve sonuçların yazımına kadar geçen tüm süreçler, coğrafi sorgulamanın aşamaları ile uyum içindedir. Laboratuvar çalışmaları da aynı şekildedir. Ancak laboratuvar çalışmalarında öğrencilerin soruların cevapları ile ilgili kendi hipotezlerini geliştirmeleri ve bu hipotezlerinin doğruluğunu kanıtlamaları beklenir. Laboratuvar çalışmasında kullanılacak malzemeler, bunların nasıl ve neden kullanılacağı, sonuçların elde edilmesi, analizi ve hipotezle karşılaştırılmaları öğrenci tarafından yapılır (Demirci, 2006).

2.1.6. Coğrafi Sorgulama Becerisinin Uygulanmasında Öğretmenin Soru Sorma Süreci

Coğrafya derslerindeki tartışmaların başarısı, öğretmenin soru seçimine bağlıdır. Gerçeğe dayalı gizli bir soru (Örneğin; “Türkiye hangi enlemler arasında yer alır?” ya da “Ağrı Dağı’nın ortalama yükseltisi kaç metredir?”) küçük değerlidir. Bu tür sorular sadece tek bir doğru cevap kabul ederler. Bu tür sorular coğrafi sorgulamaya ve eleştirel düşünmeye hiçbir katkıda bulunmaz.

Sorular çocukları verilerden genellemelere götürmelidir. Taba ve çalışma arkadaşları bunun gerçekleştirilmesine yönelik bir süreç önermişlerdir (Taba ve diğ., 1971). Sorularını formüle etmeleri için öğretmenlere bazı yöntemler sunmuşlardır. Taba’nın bu konudaki görüşleri revize edilerek aşağıda verilmiştir.

Bir Tartışmadaki ilk sorular açık sorular olmalıdır. Açık bir soru, pek çok öğrencinin farklı şekillerde cevaplayabilecekleri bir sorudur. Bu yüzden, onun etkisi büyük katılıma sebep olur. Bir tartışmayı başlatmak için böyle bir soru örneği “Burdur Müzesi’nde Hacılar Höyüğü’nden bulunan hangi eserleri gördünüz?” Bu soru son derece açık olan bir sorudan daha etkilidir (“müzeyle yapılan gezide karşılaştığımız en ilginç olay hangisiydi? Ya da son derece özel, ayrıntılı bir soru (“onlar tarımda hangi aletleri kullanıyorlardı?)).

İlk sorular tartışmada öğretmeni nesnelliğe götürecektir şekilde formüle edilmelidir. Eğer öğretmen sınıftaki öğrencilerine Neolitik dönemdeki Hacılar sakinlerinin işgücünü kadınlar ve erkekler arasında bölüşmelerini düşündürmek isterse ve günümüzün değişen kadın-erkek çalışma rolleri kavramı ile karşılaştırmalarını isterse, onun ilk sorusu hem açık bir soru hem de bu konuya doğal bir geçişi sağlayacaktır. Yukarıda önerilen ilk soru, (“Burdur Müzesi’nde Hacılar Höyüğünde bulunan hangi bir eseri gördünüz?”) öğrencilere müzede gördükleri pek çok nesneyi tanımlama fırsatı verecektir (ya da bir ders kitabından onunla ilgili konuyu okuyabilirler). Öğrencilerin yukarıdaki sorunun cevabını öğrendiklerini varsaysak dahi yine de onların bazıları erkekler, bazıları kadınlar tarafından yapılmıştır. Bir sonraki soru öğrencilerin, ustaların cinsiyetlerine göre insan eliyle yapılmış olan şeyleri sınıflandırmalarını sağlayabilir. Cevaplar yazı tahtasında özetlenebilir. (Eğer öğretmenin amacı Hacılar Höyüğünde yaşamış olan Neolitik Dönem insanların sahip oldukları araç-gereçlerle ilgili değerleri ve onların

kültürlerinin çevreden etkilenme yollarını düşündürmek istiyorsa elbette ilk sorular buna uygun olarak düzenlenebilir.)

İzleyen sorular öğrencileri genellemeler yapmaya cesaretlendirmelidir. Birbirini izleyen sorularda öğrenciler, öğretmenin ilk sorusuna verdikleri cevapların bir araya getirilmesiyle oluşan bilgileri inceleyebilirler. Öğretmen öğrencilerden hangi verileri topladıklarını ifade etmelerini isteyebilir: “Bütün bunları nasıl yaptınız?” sorusu ile sınıftan bir genelleme yapmaları istenir. Cevap veren her çocuğun kendi yöntemiyle bir genelleme yapma ihtimali vardır. Birisi şöyle bir ifadede bulunabilir: “Erkek ve kadınlar farklı işler yapıyorlardı.” Bir diğeri cesaretle: “Erkekler avcılık yapıyorlar, tarlaları sürüyorlar, hayvanları otlatıyorlardı; kadınlar dokuma, yemek pişirme, sebze ve meyve yetiştirilmesinde kocalarına yardım ediyorlardı” Öğretmen bütün bu cevapları tahtada sınıflandırır ve en iyi genellemenin hangisi olduğuna karar vermelerine yardımcı olur. Yani, verilerden pek çoğuna açıklama getirebilen ve tümünü kapsayan bir cevabı kabul eder. İzleyen soru dizilerinde, kadın ve erkek işleri ile ilgili günümüzde kabul edilmesi gereken uygulamalar ve düşüncelerle Neolitik dönem insanların fikirlerini sınıfın mukayese etmesi istenebilir. Bilgiler tartışma içerisine sokulduktan sonra tekrar bir genelleme çıkarılması için öğretmen çeşitli sorular sorar.

Çalışmanın daha önceki aşamalarında belirtildiği gibi zengin bir veri tabanı oluşturulmasının önemi büyüktür. Bazı durumlarda öğrenciler genelleme yapma yeteneğine sahip değildir. Çünkü onlar çok az bilgiye sahiplerdir. Böyle durumlarda daha ileri sorular, ilave gözlem, okuma ve dinlemelerle gerçekleri daha ayrıntılı öğrenme fırsatı yakalayınca kadar ertelenmelidir (Demirkaya, 2008).

Araştırmalar, öğretmenlerin gerçeğe dayalı soruları daha fazla kullanma eğiliminde olduklarını göstermektedir. “Adaların oluşumunda rol oynayan iki faktör nedir?”. Buna karşılık düşünmeyi gerektiren soruları daha az kullandıkları ortaya çıkmıştır. “Bir adada yaşamının iyi tarafları nelerdir? Ve iyi olmayan yönleri nelerdir?”. Öğretmenlerin bir tartışmayı hazırlarken gerçeğe dayalı sorular üzerine aşırı yoğunlaşmaktan kaçınmalarını sağlayan bir yol olarak, soru tiplerinin dengeli bir şekilde dağıtıldığı eğitim hedeflerinin sınıflandırılmasındaki hedefler listesinden yararlanmaları gösterilebilir. Herhangi bir tartışmada, öğretmenlerin bu birkaç kategori sorudan daha fazla soru sorması beklenmez. Fakat bir veya iki hafta süren

bir çaba sonucunda bu soru kategorilerinin büyük bölümünden yararlanılmasını sağlayabilir (Demirkaya, 2008).

Taksonomiye dayalı olası soru tiplerine aşağıda yer verilmiştir:

Güncel Sorular: Güncel sorular, önceden öğrenilmiş olan kavramları, eğilimleri, genellemeleri v.b. içerir. Ölçülü olduğunda, bu tip sorular tartışmalarda belli bir yer işgal ederler. Fakat güncel sorulara fazla yer verilecek olursa gerçeklerin geri plana alınması ile öğrenciler gerçeklerle ilgilenmek istemeyebilirler. Diğer yandan, gerçeklerle, güncel olayları beraber hesaba katıp katmamak isteğe bağlıdır. Örneğin; “Rasat istasyonları kurulmazdan önce insanlar hava tahminlerini nasıl yaparlardı?”, “Hava durumu ne anlam ifade etmektedir?”, “Denizlerde kirliliğin nedenleri nelerdir?”, “Hızlı nüfus artışının olumsuz sonuçları nelerdir?” (Demirkaya, 2008).

Kavrama Soruları: Kavrama sorularının cevapları bilgi unsuru içeriyorsa sadece gerçeğe dayalı olmalıdır. Bu bilgiler daha önce hatırlatma ve bilgi olarak öğrencilere verilmiş olmalıdır. Eğer böyle ise öğrenciler sadece onları hatırlamaya gereksinim duyarlar. Fakat kapsamlı ve diğer yüksek seviyeli sorular farklıdır. Bu tür sorular, öğrencilerin öğrendikleri ve onları zihinlerinde yeniden düzenledikleri şekliyle düşünmelerini gerektirir. Örneğin; “Kış mevsiminde niçin kalorifer yakıyoruz?”, “İnternette aradığımız bilgiye nasıl erişebiliriz?”, “(Evsel atıklar gölün ekolojik dengesini bozar) cümlesinde çevre bilimci ne demek istemektedir?” “E-devlet uygulaması günlük yaşantımızda neleri değiştirecektir?” (Demirkaya, 2008).

Uygulama Soruları: Uygulama soruları, eğer öğrenciler belli bir bağlamda belli bir durumla ilgili öğrenmiş oldukları ve farklı bir bağlamda uygulayacakları bilgileri alabileceklerse bunu görmeleri için tasarlanmıştır. Örneğin; “Yerleşime açılmış ormanlık alanların satılmasına izin veren 2b yasa tasarısı onaylanırsa bu durumdan kimler rahatsızlık duyar ya da kimler memnun olur?” “Ülkemizin nüfus yoğunluğu Çin’in nüfus yoğunluğu düzeyinde olsaydı bu durum, yaşam tarzımızı nasıl değiştirebilirdi?” “Bir fabrika işçisi, polis memuruna, çiftçiye, öğretmene v.b.’na nasıl bağımlıdır?” (Demirkaya, 2008).

Analiz Soruları: Analiz soruları bir konunun ilişkilerini ve organizasyonunu inceler. Benzer öğeler arasında yüzeysel bir ayrımı sağlar. Küçük önyargılar, sonuçlar ve amaçlar ve içeriğin diğer detaylı sınav türlerini yapmak gibi. Bir bilgiyi,

düşünceyi ya da ilkeyi analiz edebilme, bir bütünü öğelerine ayırabilme ve öğeler arasındaki ilişkileri anlayabilme gücü analiz düzeyindeki sorularla sınırlıdır. Ortaöğretim I.sınıf coğrafya dersi programında öngörülen hedeflere ulaşılabilmesi için, öğrencilerin yeryüzündeki doğal, beşerî ve ekonomik olaylar ve olgular arasındaki ilişkileri analiz edebilir düzeye erişmeleri gerekmektedir (Doğanay, 2002). Analiz düzeyindeki sorulara; “Yükselti faktörünün Doğu Anadolu Bölgesi’nin ekonomik yönden geri kalmışlığı üzerinde ki rolünü açıklayınız ya da Ege ve Akdeniz kıyılarını morfolojik özellikleri bakımından karşılaştırınız” örnek olarak verilebilir (Akpınar, 2003).

Değerlendirme Soruları: Değerlendirme soruları, öğrencilerin değerlendirme yaparken kullandıkları kriterleri geliştirir. Örneğin; “Yağmurlu, bulutlu ve güneşli günleri uzun süre kaydettikten sonra önümüzdeki kış, meydana gelecek hava durumlarını nasıl tahmin edebilirsiniz?”“İcatlar ve uygarlığa yaptıkları katkı göz önünde bulundurulduğunda, Türk toplumunun katkı oranı nedir?” (Demirkaya, 2008).

Duyuşsal Sorular: Duyuşsal sorular ilgileri, tutumları, davranışları, değerleri ve diğer duygusal davranış yönlerini ele alır. Verilen değerleri, sözleri değerlendirmeleri için öğrencilere aşağıdaki tür sorular sorulabilir: Örneğin; “Sulak alanlarımızdaki kirliliğin nasıl önlenebileceğine dair görüşlerinizi ortaya koymadan önce kirlilikle ilgili gerçekleri bilmek ne kadar önemlidir?”, “Bu niçin önemlidir?”, “Kirliliği durdurmak için neler yapabilirsiniz?”, “Bunu yapmak sizin için eğlenceli olabilir mi?” “Eğer eğlenceli ise neden?”, “Eğer çevremizde bize yardım etmeyeceğini bildiğimiz bir topluluk olsa bile toplumumuzu geliştirmek için çaba harcamalı mıyız?”, “Niçin yapmalıyız ya da niçin yapmamalıyız?” (Demirkaya, 2008).

2.2. COĞRAFYA EĞİTİMİNDE BECERİLER

Son yıllarda eğitimin her alanında ve seviyesinde yaygın bir şekilde kullanılan beceri kavramı “herhangi bir etkinliği sürekli olarak belli bir yeterlik düzeyinde yapabilmek” (Paykoç,1991:13) olarak tanımlanmaktadır. Özellikle Bloom tarafından kodlanarak birbirinin ön koşulu olacak şekilde sıralı sınıflara ayrılmış olan bilişsel beceriler, eğitim çalışmalarında becerilerin, ders programlarının ayrılmaz parçası olmasına ve daha önce belirlenmiş beceri içeriği ve beceri alanlarına yenilerinin eklenmesine yol açmıştır (Demiralp, 2006).

Coğrafya eğitiminde beceri konusundaki çalışmalar, özellikle 1960’lardan itibaren hızlanmış, kullanılacak beceriler ve bunların çeşitli sınıf düzeylerine göre sıralanışının (hiyerarşi) belirlenmesine yönelik temel çalışmalar yapılmaya başlanmıştır. Bu tarihten itibaren İngiltere ve Amerika Birleşik Devletleri’nde “coğrafi beceriler” coğrafya eğitiminde önemli araştırma ve uygulamaların yapıldığı bir alan hâline gelmiştir.

Coğrafi beceriler, Karabağ (2001:63-64) tarafından şöyle ifade edilmiştir: “Coğrafi beceriler harita ve saha çalışmaları ile ilgili etkinlikleri içerir. Bu bağlamda başlıca beceriler; plan, harita, küre, atlas, koordinatlar, sembol kullanımı, yön tayini gibi konulardır. Giderek yaygınlaşan ve önemi artan bilgisayar kullanımı da coğrafi beceriler içerisinde değerlendirilebilir”(Coğrafi Bilgi Sistemleri (CBS) gibi). Karabağ tarafından sıralanan bu becerilere, teknolojik gelişmelerden yararlanılarak yeni çalışmalar yapıldıkça yeni becerilerin, tekniklerin kavram ve soruların eklendiği de göz önünde bulundurulmalıdır. Kısacası beceriler, devamlı gelişim hâlinde olan bir süreci içermektedir (Demiralp, 2006).

Coğrafya eğitiminde bilginin kullanılması ve bilgiye dayalı kararlar almak için geniş bir beceri yelpazesine ve bunların uygulamalarına ihtiyaç vardır. O nedenle coğrafi becerilerin kazandırılmasına geçmeden önce öğrencilere beş temel sorgulama becerisinin kazandırılması gerekmektedir. Sorgulama becerileri, “Yaşam İçin Coğrafya: Amerikan Ulusal Coğrafya Standartları, 1994 (Geography for Life: National Geography Standards Project, 1994)” adlı çalışmada coğrafi becerilerin

gerçekleştirilmesi için adeta bir ön koşul olarak ele alınmıştır (1994:42). Bu sorgulama becerileri şunlardır:

- 1.Coğrafi sorular sorma
- 2.Coğrafi bilgi kazanma
- 3.Coğrafi bilgileri düzenleme
- 4.Coğrafi bilgileri analiz etme
- 5.Coğrafi sorulara cevap verme

Coğrafi becerilerin öğrencilere kazandırılması için sorgulama becerilerinin yanı sıra, rehber niteliğinde kullanılabilecek coğrafya ve harita ile ilgili çeşitli teknikleri içeren temel becerilere de ihtiyaç vardır. Gersmel (2005:97) de “Yaşam İçin Coğrafya: Amerikan Ulusal Coğrafya Standartları, 1994 (Geography for Life: National Geography Standards Project, 1994)” adlı çalışmaya paralel olarak coğrafi becerileri iki ana bölüme ayırmıştır. Bunlardan birincisini diğer bilim dallarının da yararlandığı beceriler olan genel beceriler, ikincisini ise coğrafya bilimine çok önemli katkılar yapan özel beceriler (coğrafi beceriler) olarak değerlendirmiştir. Gersmel’e göre yukarıda sıralanan sorgulama becerileri genel becerilerdendir. Hart ve Dunbar tarafından daha çok coğrafi beceri olarak kabul edilen çalışmalar yapılmış ve coğrafya öğretiminde kullanılabilecek “beceriler listesi” beş başlıkla belirlenmiştir. Hart ve Dunbar’ın çalışmalarının, Geography for Life (National Geography Standarts, 1994: 41-44) belirlenen coğrafi beceriler ve bunların mantığına uygunluk gösterdiği görülmektedir. Hart ve Dunbar (1994:1) beceriler listesini şöyle sıralamaktadırlar:

1. Coğrafya ile ilgili veya coğrafyada kullanılan teknikler,
2. Harita becerileri,
3. Bilgi toplama,
4. Bilgiyi işleme veya bilgi işlem süreci,
5. Bilgiyi sunma.

Burada ele alınan beceriler, birçok türde veriyi anlamak için gerekli olan coğrafyayla ilgili teknikler ve haritayla ilgili beceriler üzerinde yoğunlaşmaktadır.

Bu beceriler, bilginin nasıl toplanabileceğini, nasıl işlenebileceğini, nasıl gösterilebileceğini ve bu bilginin nasıl en iyi şekilde aktarılabilirliğini göstermektedir (Demiralp, 2006).

Harte (2001:1) yukarıdaki coğrafi becerilere yenilerini ekleyerek, çeşitli coğrafya konularında hangi becerileri kullandığını ve nasıl uygulama çalışmaları yaptığını “Essential Geography For Middle Secondary Skills” adlı eserinde ayrıntılı olarak göstermiştir. Harte, bu çalışmaların tüm coğrafya konularına ve öğretimin her kademesindeki öğrencilere aşamalı bir şekilde uyarlanabileceğini vurgulamaktadır.

2.2.1. Coğrafi Beceriler ve Özellikleri

Günümüz eğitim ve öğretim anlayışında bilgiyi olduğu gibi almak yerine bilgiyi bulma, kullanma ve onu yapılandırma ön plana çıkmıştır. Program geliştirme ile ilgili tüm yaklaşımlar bu anlayışla şekillenmiştir. Eğitim-öğretim sürecinde yeni yaklaşımın bir gereği olarak öğrencilere kazandırılması öngörülen temel öğelerden biri becerilerdir. Tüm öğretim programlarında yer alan bu becerileri öğrencilerin yaşamlarında, mesleklerinde ve gelecekte de kullanabilmek için öğrenmeleri esastır. Coğrafya öğretim programında da beceri temelli bir yapı dikkati çekmektedir. Bu nedenle coğrafya derslerinde kazanımlar, öğrencilere bu becerileri kazandıracak etkinliklerin içeriğini tespit ve organize etmeye yöneliktir. Başka bir deyişle coğrafya programının amacı etkinlikler yoluyla kazanımların içeriğini aktarmak değil, kazanımları kılavuz olarak alıp etkinlikleri organize ederek “öğrencilere coğrafi becerileri kazandırmaktır”. Yani kazanımlar, ulaşılması gereken bir amaç değil, öğrencilere “coğrafi becerilerin” kazandırılması için kullanılacak birer araç olarak düşünülmelidirler (Artvinli, 2010:188).

Öğretim programlarının ortak becerileri; Eleştirel Düşünme Becerisi, Yaratıcı Düşünme Becerisi, İletişim ve Empati Becerisi, Problem Çözme Becerisi, Karar Verme Becerisi, Bilgi Teknolojilerini Kullanma Becerisi, Türkçeyi Doğru, Güzel ve Etkili Kullanma Becerisi ile Girişimcilik Becerisi olup bunlar CDÖP’nin da ortak becerilerindedir (MEB, 2005:25). Yine diğer bilim dallarında da kullanılan beceriler, arazi gözlemleri, kütüphane araştırma teknikleri, grafik sunumları, nicel ve

niteliksel analizler, bilgisayar teknikleri olarak sayılabilir. Bu beceriler coğrafyacılar için mekânsal bir problemin farklı boyutlarını ve oluşumlarını, daha iyi anlamak ve sorulara cevap bulmak olarak algılanır (Taş, 2008:46). Coğrafi beceriler sayesinde ise öğrenciler coğrafi bilgiye sahip donanımlı vatandaşlar haline gelir (Naylor ve Diem, 2001:204)

Coğrafya öğretiminde becerilere yönelik çalışmalar özellikle 1960'lı yıllardan itibaren hızlanmış ve kullanılması düşünülen beceriler hiyerarşik olarak belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaç doğrultusunda ABD ve İngiltere'deki araştırmacılar coğrafi beceriler konusunda araştırma ve uygulamalar yapmaya başlamıştır. Coğrafi beceriler devamlı gelişen bir süreç haline gelmiştir. Yapılan çalışmalar sonucunda yeni kavramlar ve beceriler ortaya konulmuştur (Üker, 2009:30). Bu anlamda ABD'de coğrafya eğitiminde önemli kaldırım taşlarından olan Ulusal Coğrafya Standartları 1994'te 4. 8. ve 12. sınıf sonunda öğrencilerin sahip olması gereken becerileri belirlemiştir. Buna göre coğrafi beceriler seviye ve algıları, sınıf ve yaş düzeylerine göre farklı olmakla birlikte beş başlık altında toplanmıştır. Bunlar; Coğrafi Sorular Sorabilme, Coğrafi Bilgi Edinebilme, Coğrafi Bilgileri Organize Edebilme, Coğrafi Bilgileri Analiz Edebilme ve Coğrafi Sorulara Cevap Verebilme şeklindedir (Geography Education Standarts Project [GESp], 1994:42-57).

Coğrafi beceriler, coğrafi bilince sahip olmak için gerekli temel araç ve teknikleri kullanmamızı sağlar. Bu sayede öğrenciler coğrafi farklılıkları, örgütlenmeleri ve mekânsal algıları gözlemleyebilirler. Coğrafya derslerinin hemen hemen hepsinde farklı düzeylerde kullanılabilen bu beceriler, öğrenme alanlarında kazanımların içeriğinin gerektirdiği şekilde, kazanımlarla organize edilerek verilmiştir. Bu şekli ile öğretim sürecinde kazanımın gerektirdiği beceriler kazanımla birlikte verilir. Bir kazanım içinde birden fazla beceri veya etkinlik yer alabilir (Ünlü, 2011).

Coğrafya dersi öğretim programında coğrafya dersinin özelliğinden kaynaklanan coğrafyaya ait temel coğrafi beceriler şöyle sıralanmıştır: Harita becerisi, gözlem becerisi, arazi çalışma becerisi, coğrafi sorgulama becerisi, tablo, grafik, diyagram hazırlama ve yorumlama becerisi, zamanı algılama becerisi, değişim ve sürekliliği algılama becerisi ile kanıt kullanma becerisidir (MEB, 2005:

19). Ülkemizde de coğrafya öğretim programının beceri temelli eğitimi esas almasından sonra araştırmacılar tarafından coğrafi becerileri geliştirmeye yönelik ders tasarımları yapılmakta ve bu çalışmalarda son yıllarda coğrafi beceriler ön plana çıkarılmaktadır. Nitekim Artvinli (2010) ve Demirci (2006) yaptıkları çalışmalarda coğrafi sorgulama becerisinin coğrafya derslerinde nasıl geliştirilmesi ve kullanılması gerektiği üzerinde durmuşlardır (Ünlü, 2011).

Programda yer alan bu sekiz coğrafi beceriyi kısaca şu şekilde açıklayabiliriz.

Coğrafi Sorgulama Becerisi: Coğrafi sorgulama, coğrafya biliminin öğretimi ile kazandırılan en temel becerilerden biridir. Çevredeki olay ve nesnelerin coğrafya biliminin temel bakış açısına göre ele alınması, anlamlandırılması ve problemlere coğrafya biliminin kullandığı yöntem ve araç-gereçler kullanılarak çözüm önerilerinin getirilmesi şeklinde tarif edilebilir (Demirci, 2006:64). İyi bir coğrafya öğretimi ve öğrenimi sorgulama sürecini kullanarak çocukların fiziksel ve beşeri mekânlar ile bunlar arasındaki ilişkiye dair bir şeyler öğrenme konusunda teşvikini sağlar. Bu beceri öğrencileri, bildiklerine ve veri kaynaklarına dayalı olarak sorular sormak, bunlara yanıt arama konusunda onları cesaretlendirmeyi amaçlar. Bu becerileri geliştikçe çocuklar hipotezlerin geliştirilmesi ve test edilmesi düzeyindeki daha canlı bir sorgulama sürecine geçiş yapabilirler. Dolayısıyla öğrencilerdeki “Coğrafi Sorgulama” becerisinin geliştirilmesi için; onların programda belirtilen aşamaların kavratılmasına yönelik olarak “ne, nerede, ne zaman, niçin, nasıl, kim” gibi sorular sormayı öğrenmeleri sağlanmalıdır (Artvinli, 2010:190).

Öğrenci bu gibi sorular sayesinde nesnelerin ve olayların yeryüzündeki konumlarını ve dağılışlarını bulur ve inceler. Neden sorusuyla da aralarındaki etkileşimi ve sebep-sonuç ilişkilerini gözlemleyerek bunların neden orada olduklarının cevabını arar. Bu sayede insanın doğal çevre ile etkileşiminde ortaya çıkan problemlerin temel kaynağının ve çözüm yollarının bulunmasında aktif rol oynar. Coğrafi sorgulama becerisiyle öğrenci, problemin farkına varır, problemi tanımlayabilir ve açıklayabilir, problemleri analiz ederek yorumlar. Gelecek hakkında tahminlerde bulunur ve karar verir. Son aşamada ise kişisel çıkarımlarda bulunarak değerlendirmeler yapar ve yargılara varır. Öğrenciler bu şekilde pasif alıcılar konumundan kurtulup, pratik olarak araştırma yapabilme, kendi fikirlerini

keşfetme ve bunları ifade etme olanaklarına kavuşma imkânı elde edebilirler (Ünlü, 2011).

Harita Becerisi: Coğrafya öğretiminde harita çalışmaları hayati değer taşır. Gerek arazi çalışmalarında, gerekse sınıfta coğrafi olay ve olguların dağılımlarında kati surette haritalardan faydalanılır. Haritaların en kolay bulunabilen araçlardan olması onların yaygın halde kullanılmasını sağlamıştır. İngiltere Coğrafya Birliği tarafından yayınlanan *Primary Geography Handbook* isimli kitabın harita çalışma becerileri isimli bölümünü kaleme alan Bridge (2010), bölümün girişinde aşağıdaki tespiti yaparak söze başlamaktadır: *Kaydetmek gerekir ki yeniden ziyaret etmek ve bilgiyi gecikmeden diğerlerine ulaştırmak hepimiz için hayati öneme sahiptir. Ve bunları başarmanın en etkili yollarından birisi haritalar yapmak ve kullanmaktır* (Bridge, 2010, s. 105'ten akt., Halocha, 2011:61). Nitekim haritalar sadece sınıfta değil güncel hayatta, haberlerde, dergilerde, gazetelerde vb. de fazlaca kullanıldığı görülür. Bu anlamda haritalar, yaygın ve örgün eğitim-öğretim aracı olarak yer alır. Ancak haritalar üzerinde buldukları sembol ve açıklamalar sayesinde anlaşılabilirler. Bundan dolayı harita becerilerinin öğrencilere kazandırılması gereklidir. Bu beceriler sayesinde öğrenciler harita sembollerini kolayca anlayabilmektedir. Çünkü bir yerin büyüklüğü, konumu, yeryüzü şekilleri, iklimi, yerleşim özelliği, bir yerin diğer yere olan uzaklığını tespit etmek harita becerisinin kazanılmasıyla mümkündür. Harita becerileri CDÖP'de (MEB, 2005) harita üzerinde konum belirleme, harita üzerine bilgi aktarma, amacına uygun harita seçme, haritalardan yararlanarak hesaplamalar yapma, mekânsal dağılışı algılama, haritayı doğru şekilde yorumlama, taslak haritalar oluşturma, küre ve atlas kullanma becericileri şeklinde toplanmıştır.

İlk ve ortaöğretim düzeyindeki harita becerilerini sekiz aşamada ve beş ayrı yaş grubunda farklı şekilde düzenlemiştir. Bunlar; konum ve oryantasyon becerisi, harita sembollerini tanımlama becerisi, ölçek belirleyebilme, harita çeşitlerini tanımlayabilme, haritanın amacını algılama becerisi, harita stilleri tanımlama, harita çizibilme, haritayı okuyabilme, harita ve diğer olayları ilişkilendirebilmedir (Catling, 1991:186-187).

Foley ve Janikoun'da harita çalışması önde gelen bir coğrafya becerisi olup birçok coğrafya becerisinden yalnızca bir tanesidir. Harita becerisinin özelliklerini Catling, sekiz aşamada ve beş ayrı yaş grubunda farklı şekilde düzenlemiştir. Bunlar; konum anlama, sembolleri okuma, mesafe algısı, ölçek belirleme, harita çeşidini bilme, çizim yapabilme, haritayı kullanabilme ve harita bilgisi şeklindedir (Foley ve Janikoun, 1996:99).

Gözlem Becerisi: Gözlem (müşahede yapmak) yaparak yaşayarak öğrenmeyi kolaylaştıran en önemli yöntemlerdendir. Gözlem, herhangi bir olayı, o olay sırasında belli bir amaç ile planlı olarak incelemektir. Ancak, seyretmek ile gözlem birbirinden çok farklıdır. Gözlemde kişinin daha bilinçli ve planlı çalışmalarının da etkin olması gerekir. Gözlem becerisi sınıf içerisinde olabileceği gibi herhangi bir mekânda da olabilir. Gözlem, bireyde araştırma, inceleme alışkanlığını geliştirir. Bireylerin daha dikkatli olmasını sağlar ve bu sayede elde edilen bilgiler daha kalıcı olur. Gözlem sonuçlarının basit kayıtlarını tutabilir ve bunlardan coğrafi bilgiler oluşturur. Gözlem sayesinde öğrenci olay ve olguların neden ve sonuçlarını coğrafi bakış açısıyla açıklayıp sorgular ve sonuçlarını tahmin edebilir. Olayların benzerleriyle ilişkiler kurarak benzer ve farklı yönlerini ortaya koymasını öğrenir. Benzer olaylarla veya tekrar aynı olayla karşılaştığında ne yapması gerektiğine yönelik davranış geliştirir (Ünlü, 2011).

Arazi Çalışmaları: Gezi-gözlem metodu olarak da ifade edilir. Ortaöğretimde önemli yeri olan coğrafyanın vazgeçilmez uygulamalı metotlardan birisidir (Garipağaoğlu, 2001:14). Coğrafi araştırma gezileri, eğitimin her seviyesinde kullanılmalıdır. Ancak, geziye katılacak öğrencilerin gelişim ve öğrenme düzeyleri dikkate alınarak kavramlar tartışılmalı, kavramlarla ilgili ayrıntılar buna göre belirlenmelidir (Balci, 2011:284). Çünkü arazi çalışmaları sınıf dışında yapılan coğrafi çalışmaları kapsar. Coğrafyanın laboratuvarı niteliğinde arazi, öğrencilerin deneysel uygulama mekânıdır. Öğrenciler bu sayede derste öğrendikleri bilgileri uygulama ve gözlem yapma imkânına kavuşur. Arazi çalışmaları illaki uzak çevreden olması gerekmez. Doğa ve insana ait unsurları içinde barındıran; okul bahçesi, park, pazar yeri, bir alış-veriş merkezi olabilir (Ünlü, 2011).

Tablo, Grafik ve Diyagram Hazırlama ve Yorumlama Becerisi: Coğrafya ilminde, çok kullanılan çizimle ifade şekillerinden biri de grafiklerdir (Doğanay, 2002:65). Gerek ders kitaplarında, gerekse gündelik hayatta kullanılan tablo ve grafiklere anlam yüklenmesi ve hazırlanması için temel becerilerden biri olarak bilinmesi gerekir. Bu becerinin arka planında öğrencilerin aktif olarak gerçekleştirebilecekleri aktiviteler şunlardır CDÖP (MEB, 2005) : Uygun veri seçimi ve sınıflandırılması, verilere uygun tablo, grafik ve diyagram oluşturma, konuyla ilgili fotoğraflar kullanma ve ilişkilendirme, kesitler oluşturma (bitki, jeomorfolojik ve jeolojik kesitleri ...), tablo, grafik ve diyagramları uygun yerlerde kullanma, tablo, grafik ve diyagramları yorumlama, bunları karşılaştırarak sentezleme şeklinde ifade edilmiştir (Ünlü, 2011).

Zamanı Algılama Becerisi: İnsan ve doğaya ait olay ve olgular meydana geliş, gelişim ve değişimlerinde belirli bir süreye ihtiyaç duyarlar. Bu süre zamanla bir sistem ve doku oluşturur ve zaman algısı ortaya çıkar. CDÖP’nda (MEB, 2005) zamanı algılama becerisi adı altında şu alt becerilerin bulunduğu belirtilmektedir: Jeolojik süreçler, yıllık, mevsimlik ve günlük süreçler, tarihî süreçler ve ekolojik döngülerle ilgili zamanı algılama becerisi şeklindedir (Ünlü, 2011).

Kanıt Kullanma Becerisi: Coğrafi olay ve olgularla ilgili doğa ve insan süreçlerine ait kanıtlar birincil, ikincil veya doğrudan araziden elde edilebilir nitelikte bulunabilirler. Coğrafyada kanıt kullanma şunları içerir: Öğrencinin jeolojik süreçlere ait fosil, taş, tektonik, iklim... vb. ye ait bir doğa unsurunu kanıt olarak kullanması, tarihî, sosyal, ekonomik ve politik olay ve olgulara ait bir beşeri unsurunu kanıt olarak kullanması şeklindedir. Kanıt kullanma becerisinin direk uygulama imkânı olmadığı durumlarda fotoğraf, maket, film gibi görsel unsurların kanıt olarak kullanılabilir (Ünlü, 2011).

Değişim ve Sürekliliği Algılama Becerisi: Coğrafi olaylarda meydana gelen hadisenin daha önceki olaylarla çoğu kez ilgisi olabilir. Burada ya bir değişim ya da bir süreklilik söz konusudur. Mevsimlerin ve gece gündüzün birbirini takip etmesi ya da akarsu, göl, deniz ve okyanuslarda meydana gelen değişimler gibi. Bunun oluşum ve değişimindeki süreçlerin izlenmesi ancak değişim ve sürekliliğin algılanma becerisi sayesinde mümkündür. Bu beceriler sayesinde öğrencilerde; benzerlik ve farklılıkları

bulma, zamanla oluşan değişim ve sürekliliği algılama, mekândaki değişim ve sürekliliği algılama, coğrafi süreçlerdeki değişim ve sürekliliğin nedenlerini sorgulama davranışları gelişmesi amaçlanır (Ünlü, 2011).

Coğrafya eğitiminde öğrenci merkezli anlayışa göre temel amaç öğrencilerde bazı coğrafi becerileri geliştirerek etkin birer vatandaş olabilmeleri için onların yaşadıkları alandan başlayarak ülkemiz ve tüm dünya ile ilgili “coğrafi bir bilinç” kazanmalarına yardımcı olmaktır (MEB, 2005:6). Bu amaçla 2005 coğrafya öğretim programında yukarıda açıklamaları yapılan sekiz adet coğrafi beceri yer almaktadır.

2.2.2. Coğrafi Becerilerin Ders Programındaki Yeri

Yeryüzünün tamamında veya bir bölümünün fiziki, beşeri ve iktisadi olaylarını inceleyen coğrafya biliminin ana konusunu insan ve mekân arasındaki ilişkiler oluşturur. İnsanın olduğu her yerde coğrafya vardır ve insanoğlunun dünyaya geldiği ilk insandan bugüne kadar çevreyle ilişkisi olmuştur (Özey, 2010:1). Bu ilişkilerin doğa ve insan yararına etkili biçimde gelişmesi için bireylerde coğrafi becerilerin gelişmiş olmasının önemi büyüktür. Çünkü bulunduğumuz ortamda temel ve diğer ihtiyaçların nasıl karşılanacağı coğrafi mekânın kullanımıyla ilişkilidir. Coğrafi mekânın kullanımı, onun anlaşılmasına ve algılanmasına bağlı olarak düşük veya yüksek düzeyde gerçekleşebilir. Bu nedenle insanoğlunun coğrafyayı öğrenme ihtiyacı sürekli devam etmektedir (Ünlü, 2011).

Avrupa ve Amerika’da coğrafi becerilerle ilgili çalışmalar 1960’lı yıllarda başlamakla birlikte bunların ders programlarında yer alması daha sonra gerçekleşmiştir. Özellikle 1990’lı yıllardan itibaren (özellikle Amerika ve İngiltere’de) hazırlanan coğrafya ders programlarında “iyi bir coğrafya programında olması gerekenlerden biri (Sebba’dan Aktaran: Karabağ, 1998:32) olarak kabul edilen coğrafi beceriler coğrafya eğitiminde önemle üzerinde durulan konulardandır. Öyle ki “Yaşam İçin Coğrafya: Amerikan Ulusal Coğrafya Standartları, 1994 (Geography for Life: National Geography Standards Project, 1994)” adlı çalışmada; coğrafi beceriler, coğrafya bilgisi ile donanmış veya coğrafya bilgisine sahip kişide olması gereken temel unsurlardan birisi olarak belirlenmiştir (1994:42). Bunun

sebebi olarak becerilerin; coğrafî olarak düşünmek için en gerekli araç ve teknikleri sağlaması, aktif öğrenme ve uygulamaya olanak vermesi, bilginin en üst düzeyde değerlendirilerek hayat ile ilgili kararlar almada kullanılması, zaman ve mekâna göre devamlı gelişim hâlinde bir süreci içermesi sayılabilir (Demiralp, 2006).

Coğrafya eğitiminde; analiz, sentez, değerlendirme, eleştirel düşünme ve karar verme gibi üst düzey bilişsel becerilerin kazandırılması ancak ders programlarında birbirinin ön koşulu olacak şekilde çeşitli becerilere yer verilmesi ve bunların uygulanması ile mümkündür. Harte ve Dunbar bu konuyu şöyle açıklıyor: “Bütün okul programları içinde beceriler çok önemli ve özel unsurlar olarak nitelendirilmiştir. Coğrafya müfredatları da beceri kazanımı açısından diğer programlara göre farklı ve özeldirler. Çünkü coğrafya dersinde gözlem yapmak, kayıt tutmak, yorum, analiz, sentez yapmak, çeşitli veri tabanları ile ilgili bilgiye dayalı kararlar alabilmek için, çok geniş bir beceri yelpazesini uygulamak ve geliştirmek gerekir. Bu beceriler, aynı zamanda bilginin nasıl toplanabileceğini, hangi süreçlerden geçirileceğini, nasıl işleneceğini, nasıl sunulacağını ve en iyi şekilde nasıl yorumlanabileceğini de içermektedirler (Harte ve Dunbar, 1994:1).

Ülkemizde örgün öğretimde coğrafya eğitimi planlı programlarla yapılmaktadır. Sözü edilen programlar hep aynı şekilde devam etmemiş, zaman zaman değişiklikler olmuş ve yeni gelişmelere bağlı olarak programlar güncellenmiştir. Nitekim 2005 yılında ortaöğretim Coğrafya Dersi Öğretim Programı’nda (CDÖP) çok kapsamlı değişikliklere gidilmiş ve aktif öğrenmenin ön plana çıktığı yapılandırmacı yaklaşımı benimseyen bir program hazırlanmıştır.

Coğrafya Dersi Öğretim Programı (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2005) ile birlikte coğrafya dersine bakış açıları da değişmiştir. Bu değişim öğrenciyi ezbercilikten kurtarıp, sorgulamacı ve uygulamacı bir modele yönlendirmeyi amaçlamıştır. Bu sayede öğrenmenin daha kalıcı bir hale gelmesi amaçlanmıştır. Böylece öğrencinin öğrenme sürecinde aktif olması, belli etkinliklerle meşgul olarak öğrenme hedefini netleştirip, coğrafi bilincin kalıcı hale gelmesi sağlanmaya çalışılır (Ünlü, 2011).

CDÖP (MEB, 2005) eski coğrafi bakış tarzını değiştirmesinin yanında konuların öğretimsel süreç boyunca öğretmenler tarafından sunulmasını değil, öğrenciler tarafından öğrenilmesini öngörecektir şekilde köklü olarak değiştirmiştir. CDÖP'nin yaklaşımı; öğrenme-öğretme süreçleri, ölçme-değerlendirme metotları ile öğretmen ve öğrencinin rolüne bakış açısından, ortaya koyduğu aktif öğrenme anlayışıyla coğrafya öğretiminde yeni bir yaklaşımı kapsamaktadır. Yeni bakış açısı, öğrenciyi aktif hale getiren ve onu belli başlı becerileri uygulayan bireye dönüştürme amacındadır. Bu anlayışla CDÖP, öğrenci merkezli yaklaşımları, dolayısıyla da, aktif öğrenme ve kuramsal temelleri açısından yapılandırmacılığı önemsemektedir. Öğretmen, anlatan değil rehber, usta ve onların lideri konumundadır. Nitekim hazırlanan ders kitapları bu anlayışın temel özelliklerini yansıtmaktadır (MEB, 2007-2008; Özey, Demirci, Ünlü ve Çomak, 2006). CDÖP'nin temel öğelerini Beceriler, Kavramlar, Değerler ve Tutumlar oluşturur. Program incelediğinde; yapılandırmacılığa dayalı, öğretmekten çok öğrenmeye ve etkinliklere vurgu yapan, bunu sağlamak için de beceri kazandırmaya yönelik bir eğitim anlayışını öngören, alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemleri içeren, ana ve ara disiplinlerle işbirliğini kuvvetlendiren, bütüncül/tematik bakış açılarını yansıtan bir yaklaşım görülmektedir (Ünlü, 2011).

Öğrencilerde öğretim süreci boyunca kazandırılması ve geliştirilmesi amaçlanan kabiliyetler olarak tanımladığımız becerilerden diğer ortaöğretim dersleri için de geçerli olan ortak becerilerin de yer aldığı görülür. Coğrafya öğretim programına göre beceri “uygun öğrenme ve öğretim ortamında bireyin, hazır bulunuşluk düzeyine göre düşünsel ve davranışsal bir çabaya girmesi sonucu bir işi kolaylıkla ve ustalıkla yapar hâle gelmesidir” (MEB, 2005:174). Coğrafi beceriler ise; coğrafya bilimini ve bilincini kullanarak geliştirilen kabiliyetlerdir (Ünlü, 2011).

Coğrafya programı, daha önceki programdan farklı olarak sonuç odaklı değil, süreç temelli, dolayısıyla “beceri eğitimi” ni temele alan bir yaklaşımı içermektedir. Bu amaca ulaşmak için de programda sekiz “coğrafi beceri” ye yer verilmiştir. Bu durum mevcut ortaöğretim coğrafya programının eski programa göre en belirgin özelliklerinden biridir (Artvinli, 2009:51).

Öğretim programı öğrencilere kazandırmayı hedeflediği becerilerle bireysel, toplumsal ve dünya ölçeğinde yaşanan değişim ve gelişimlere uygun olarak gelişimin gerekliliğini ortaya koyar (Tuna ve İncekara, 2010:263). Programda doğa ve insan etkileşimine duyarlılık, doğayla uyumlu gelişmeyi hedef alan, Türkiye'nin konumsal önemine, vatanın bütünlüğüne ve milli değerlere duyarlılık ilke edinilmiştir (Karabağ, 2010:89). Diğer yandan program coğrafi bilincin gelişimi için sınıf düzeylerine ve öğrenci yaş gruplarına göre değişim gösterir (Ünlü, 2008a:74). Bu gerekçeyle programda kazanımların bilgi, analiz, sentez düzeyleri ve ölçme-değerlendirme boyutları da farklıdır (Ünlü, 2008b:276). Bunu kazanımlar incelendiğinde görmek mümkündür.

Öğrenmenin hayat boyu süreklilik göstermesine bağlı olarak; coğrafi bilincin gelişiminde ve becerilerin gerçekleşmesinde öğrencinin bireysel yaşamda ve toplum içinde daha sağlam hayata bakabilmesi hedeflenir. Bunun için öğrencilerin temel eğitim becerilerini ve coğrafi becerileri kazanarak uygulaması gerekir (Ünlü, 2011).

2.2.3. Coğrafi Becerilerin Yararları ve Kullanım Alanları

“Yaşam İçin Coğrafya: Amerikan Ulusal Coğrafya Standartları, 1994 (Geography for Life: National Geography Standards Project, 1994)” adlı çalışmada coğrafi becerilerin bize neler sağladığı ve nerelerde kullanabileceği üzerinde durulmuştur. “Coğrafi beceriler, bize coğrafi olarak düşünmek için en gerekli araçları ve teknikleri sağlar. Bu araçlar ve teknikler, yeryüzündeki fizikî ve beşerî faaliyetleri ve süreçleri anlamakta coğrafyanın farklı yaklaşımına veya coğrafi bakış açısına temel oluşturmaktadırlar. Biz coğrafi becerileri, hayatımızla ilgili bazı kararları verirken kullanırız. Nerede ev alınacak veya kiralanacak, nerede iş bulunacak, işe veya arkadaşların evlerine nasıl gidilecek, mağazalar nerede, tatile veya okula nereye gidilir? gibi. Bütün bu kararlar, planlama ve coğrafi bilgi sistemini kullanma becerisine sahip olmayı gerektirir. Günlük kararlar ve toplumsal aktiviteler, çevre ve sosyal konular hakkında sistematik olarak düşünebilmek için birbirleriyle ilişkilendirilmiştir. Toplumsal kararlar; hava, su, toprak kirliliği veya yerel konular ile ilgilidir. Örneğin; sanayi tesislerinin, okulların ve konutların nereye kurulacağı gibi konular aynı zamanda coğrafi bilgi sistemini kullanmayı ve bu beceriye sahip

olmayı gerektirir. İş ve yönetim kararları; süpermarket veya bölgesel havaalanı için en iyi yerin seçimi, kaynakların kullanımı veya uluslararası ticaret gibi konular coğrafi bilginin analizini içerir” (National Geography Standards, 1994: 41). Coğrafi beceriler geniş bir yelpazeyi içerdiği ve günlük yaşamın hemen her alanında karşılaşılabilecek sorunların çözümünde kullanılabileceği için yaşamı kolaylaştıran ve yaşam için gerekli olan becerilerdir (Demiralp, 2006).

Coğrafi becerilerin hayatımızın hangi alanlarında kullanılabileceğine ve hayatımızı nasıl etkileyeceğine dair görüşler National Geography Standards’da (1994:41) şöyle ifade edilmektedir: “Coğrafi beceriler, mantıklı politik kararlara varmamıza yardımcı olurlar. Bu kararların konuları, yabancı ilişkilerin değerlendirilmesini, uluslararası ekonomi politikasını veya yerel bölgelere ayırma ve arazi kullanımını içerse de coğrafi beceriler; bilgi toplamamızı, analiz etmemizi, bu bilgilere dayanan sonuçlara ve bir dizi aktivitenin üzerine mantıklı karara varmamızı sağlar. Coğrafi beceriler, toplum politikası hakkında; hem ona karşı, hem de onun yanında yer alarak, etkili sunumlara ve gelişmelere de yardımcı olur.” Coğrafi becerilerin kişisel ve toplumsal hayatımızda kullanımı çağdaş ve akılcı çözümler üretmemize katkıda bulunmaktadır (Demiralp, 2006).

Coğrafi beceriler, politikadan çevre korunmasına kadar geniş bir yelpazede kullanım alanı bularak yaşadığımız dünyayı daha doğru anlamamıza ve değerlendirmemize de katkı sağlamaktadır. “Beceriler, etrafımızdaki dünyayı anlamamıza yardımcı olması için kullandığımız araçlardır. Coğrafya çalışmasında, beceriler, sadece doğal dünyayı anlamamıza değil bununla birlikte su ve enerji gibi doğal kaynakların yanlış kullanımıyla şekillendirilmiş dünya, kentsel büyüme ve kentleşmede görüldüğü gibi insanların yayılması gibi insanlar tarafından yaratılmış dünyayı anlamamız için bizlere yardımcı olur (Harte ve Dunbar, 1994:1). Coğrafi becerilerin kullanımı ile dünyayı anlamak kolaylaştığı gibi doğanın yanlış kullanımı ile ortaya çıkan çevre sorunlarının giderilmesi için çeşitli çözümler üreterek coğrafi bilinç oluşturur (Demiralp, 2006).

2.2.4. Coğrafya Eğitiminde Becerilerin Yeri ve Geliştirilmesi

Coğrafya derslerinde hangi becerilere gerek duyulduğu ve bu becerilerin nasıl değerlendirildiği Karabağ (1998:38-39) tarafından Foley ve Jankoun'dan (1996) aktarılarak birincil ve ikincil yetenekler ile direkt veya dolaylı beceriler olarak sınıflandırılmıştır. “Harita çalışmaları coğrafi çalışmaların birincisidir. Gerçekten de eğitim dünyasının içinde ve dışında, harita denince coğrafya akla gelir. Ancak bu düşünce oldukça dar ve dikkatsiz bir bakış açısını yansıtmaktadır. Çünkü harita yapmak, kullanmak ve okumak oldukça önemli ve zorunlu pek çok alt yetenekleri de içeren bir tecrübe gerektirir. Ancak harita çalışması, pek çok coğrafya yeteneğinin sadece bir bölümüdür. Beceriler birincil ve ikincil yetenekler veya doğrudan ya da dolaylı beceriler olarak sınıflandırılabilir.” denmekte ve bu sınıflandırma şu şekilde açıklamaktadır:

“Birincil veya direkt beceriler, çocukların birinci elden tecrübelerini ya da sınıf içi faaliyetlerle öğrenme veya bilgi toplama, bunu değerlendirme, kanıt ve örnek şekline dönüştürdüğü sınıf dışı aktif öğrenmelerini içerir.

Dolaylı veya ikincil becerilerse, öğrencilerin ikinci elden topladıkları bilgileri (örneğin, çeşitli kitaplardan, öğretmenden, televizyondan, radyodan ve bilgisayardan vs.) ihtiva eder. Bu yollarla elde edilen bilgi ve verilerin işlenilmesi, analiz edilmesi ve diğer bazı becerileri de içeren bir yolla sunulması gerekmektedir (Demiralp, 2006).

Bu beceriler ise:

- Harita çizmek,
- Yazı yazmak,
- Bilgilerin sunulduğu bir diyagram çizmek,
- Grafik çizmek,
- Çalışma ile ilgili akış planı yapmak,
- Rol oynama etkinliği gerçekleştirmektir.

Coğrafi bilgilerin yazı olmayan şekillerde ifadesi (grafik, tablo, diyagram, harita) öğrenciler için iyi bir pratik sağlar” (Karabağ, 1998:39). Öğrencilere, sorgulama becerileri, eleştirel ve düşünsel beceriler, temel coğrafi beceriler ile

birincil (doğrudan) ve ikincil (dolaylı) beceriler kazandırıldıktan sonra onlardan harita yapmaları, yorumlamaları istenebileceği gibi, yakın çevreden başlamak üzere saha çalışmaları da yaptırılabilir (Demiralp, 2006).

Bu aşamada mekân algısının kazandırılması için harita ve küre ile ilgili çalışmalar da oldukça önemlidir. “Harita coğrafya öğretiminde mühim bir yer tutar. Çünkü coğrafya yeryüzünün yani mekânın bilgisidir. Coğrafyada yeryüzü sadece iki boyutlu bir yüz değil, üçüncü bir boyutu da olan bir saha veya mekândır” (Gürsoy, 1961:4- 5). Dünyanın en küçük modeli olan kürenin kullanımı haritalar kadar geniş olmasa da “Yer’in ekseni, yarıçapı, kutup noktaları, ekseni etrafındaki dönüş hareketi, Güneş çevresindeki dolanım hareketi, karalar ve denizlerin dağılışı, akıntılar gibi konuların işlenmesinde mutlaka yararlanılması gereken bir ders materyalidir” (Doğanay, Zaman, Alim, 2002:38). Burada özellikle temel coğrafi becerilerin kazandırılması için çeşitli atlaslardan yararlanmak da yerinde olacaktır. “Öğretim kademeleri boyunca atlaslardan, genel terim ve haritaların açıklanması, konum, semboller, yön tayini, mesafe hesaplanması, bilgi toplama ve sonuçların elde edilmesi, tercihler ve haritaların çizimi gibi genel becerilerin kazandırılmasında atlaslardan yararlanılmalıdır” (Girgin ve diğerleri, 2002:57-58).

Coğrafya eğitiminin önemli bir parçası kabul edilen becerilerin geliştirilmesi konusunda çeşitli kaynaklarda tartışmalar yapılmakta ve yeni öneriler getirilmektedir. Bu kaynaklarda; bilgi teknolojilerinin, uydu görüntülerinin ve coğrafi bilgi sistemlerinin becerilerin kazandırılmasında kullanılan araçlar olarak kullanıldıkları görülmektedir. Eğitimde coğrafi becerilerin geliştirilmesi National Geography Standards’da (1994:45) şöyle ele alınmıştır: “Öğrencilerin, dokuları, ilişkileri ve mekânsal düzeni gözlemlemelerini sağlayacak beceriler geliştirmeleri esastır. Araç-gereçlerin ve teknolojinin kullanımı da dâhil olmak üzere öğrencilerin öğrenmesi beklenen pek çok beceri, coğrafi araştırma sürecinin bir parçasıdır.”

Uydudan alınmış görüntüler, grafikler, taslak çizimler, diyagramlar ve fotoğraflar gibi araçlar ve teknolojiler de coğrafi analizlerin ayrılmaz bir parçasıdır. Örneğin, bir şehir alanının büyüme oranı, o alanın eski ve yeni fotoğrafları karşılaştırılarak incelenebilir. Büyük ölçekli arazi kullanım değişiklikleri, yıllık

periyodik aralıklarla çekilmiş görüntülerin karşılaştırılması ile netleştirilebilir (Demiralp, 2006).

Ancak becerilerin geliştirilmesinde önemle üzerinde durulması gereken konu bunların eğitim-öğretim kademesinin her düzeyinde, ihtiyaçlar ve eldeki mevcut imkânlar dâhilinde uygulanabileceğidir. O nedenle yüksek teknolojik imkânlar isteyen daha üst düzey becerilerin kazanımı yüksek öğretim de gerçekleştirilebilir.

Coğrafi analizlerde yeni ve önemli bir araç; mekânsal veri tabanı veya Coğrafi Bilgi Sistemi (GIS)'dir. Coğrafi bilgi sistemleri, coğrafi bilgi analizi ve sunumu sürecini kolaylaştırmakta, bu yüzden coğrafya araştırmaları hızlanmaktadır. Mekânsal veri tabanı aynı zamanda sınıfta bilgisayar olmadan basit araç ve yöntemlerle de geliştirilebilir (Demiralp, 2006).

Öğrencilerin, coğrafi becerileri geliştirmek için ihtiyaç duydukları pek çok yetenek, eleştirel düşünme becerileri olarak adlandırılır. Bu beceriler, sadece coğrafyaya özgü değildir ve bilgi edinme, çıkarım yapma (sonuç çıkarma), analiz etme, hüküm verme, genelleme yapma, tahminde bulunma ve karar verme gibi çok sayıdaki düşünme süreçlerini içermektedir. Bu becerilerin coğrafi araştırmaların her düzeyinde uygulamaları vardır. Aynı zamanda bu beceriler, öğrencilerin coğrafi becerilerini coğrafi araştırmalara uygulama yeterliliğini oluşturabilecekleri bir temeli kurarlar.

Coğrafya öğretiminde, coğrafi becerilerin öğrencilere kazandırılmasında yaş ve gelişim özelliklerine göre basitten karmaşığa, somuttan soyuta doğru bir aşamalandırma (hiyerarşik bir düzenleme) yapılmasına büyük önem verilmektedir. Fromboluti ve Seefeldt (1999), okul öncesi dönem öğrencileri ile yaptıkları coğrafya çalışmalarında; çocuklara coğrafyadaki temel kavram ve becerileri kazandırmak için 2-3 ve 4-5 olarak öğrencileri yaş gruplarına ayırarak her bir grup için basit ve somut aktiviteler hazırlamışlardır. Skarlinski (2000), hayat becerisi olarak basit haritalar, küreler ve coğrafi becerileri ele aldığı çalışmada; temel coğrafi kavramları ve becerileri çok basit düzeyde kazandırmaya çalışmıştır. Basit beceriler kazandırıldıktan sonra diğer üst becerilerin kazanımına geçilmiştir. Karagözoğlu da (1977:109-114) harita öğretimi, yönler, yeryüzü şekilleri, dünyanın şekli gibi

konuların öğretiminde kalıcılık sağlamak için temel kavram ve becerilerin aşamalı olarak basitten karmaşığa, somuttan soyuta doğru kazandırılmasına özen göstermiştir (Demiralp, 2006).

2.3. COĞRAFİ SORGULAMA BECERİSİ VE AŞAMALARI

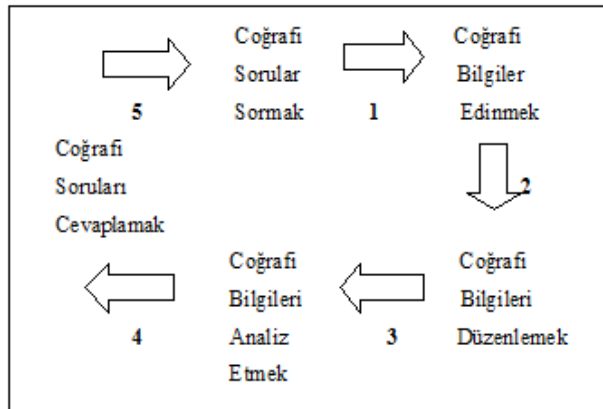
Coğrafi sorgulama, coğrafya biliminin öğretimi ile kazandırılan en temel becerilerden biridir. Bu da çevredeki olay ve nesnelerin coğrafya biliminin temel bakış açısına göre ele alınması, anlamlandırılması ve problemlere coğrafya biliminin kullandığı yöntem ve araç-gereçler kullanılarak çözüm önerilerinin getirilmesi şeklinde tarif edilebilir. Coğrafi sorgulama kısaca, öğrencilerin merak duygusunu ön plana çıkararak, etraflarında olup biten coğrafi olaylar ve bulunan coğrafi nesnelere ile ilgilenmeleri ve bunlar hakkında coğrafi sorular sormaları ve bunlara cevap aramalarını konu edinmektedir (GESP-1994:42, Malone vd.- 2003-XX1, Gersmehl-2005:97). Bu beceri, adından da anlaşılacağı gibi öğrencilerin gerek anlatılan konuları öğrenmelerinde ve gerekse yaşadıkları çevrede meydana gelen coğrafi olayları ve mekânın fiziki-beşeri özelliklerini sistemli bir sorgulama zincirinden geçirerek anlamalarında yardımcı olmaktadır (Demirci, 2006).

Coğrafi sorgulama, öğrenme dürtüsünü harekete geçiren ve sistemli olarak coğrafi problemlerin çözümünde katkısı olan bir mekanizma olarak da adlandırılabilir. Bu yönü ile yaklaşıldığında coğrafi sorgulamanın diğer becerileri geliştirme eksenli değil, konu anlama ve problem çözmeye dayalı olduğu görülür. Becerilerin geliştirilmesi ise sistematik olarak sürdürülecek bir coğrafi sorgulama esnasında kendiliğinden oluşur. Gerçekleştirilen etkinlik ne olursa olsun, üzerinde durulan konunun coğrafya bilimine ait bakış açısı ile ele alınmasını sağlayan bu yaklaşımı belli başlı kalıplar şeklinde ve aşamalar altında tarif etmek ve bunu genel kabul görmüş bir doğru olarak göstermek yanlış olur. Nitekim pek çok kaynakta coğrafi sorgulama becerisinin genel anlamda amacı ve tanımı üzerinde bir ölçüde benzerlik olsa da bunun yöntemi ve aşamaları ile ilgili farklılıklar görülmektedir (Malone vd.-2003: XXI, TTKB-2005:23, Gersmehl- 2005:97). Buna rağmen coğrafi sorgulamanın daha iyi anlaşılıp, etkinliklerde daha etkin kullanılabilmesi amacı ile

belli başlı aşamalar halinde örnekler verilerek tarif edilmesi yararlı olacaktır (Demirci, 2006).

Coğrafi sorgulamanın temel aşamaları bu çalışmada; coğrafya bilimine özgü olmayı daha fazla yansıttığı, diğer verilmek istenilen becerileri içine alması ve etkinliklerin gerçekleştirilmesinde de rahatlıkla kullanılabilmesi gibi özelliklerinden ötürü, ABD’de kullanılan temel başlıklardan yararlanılarak, ancak Türkiye’deki sistem ile uyuşacak tarzda yeniden yapılandırılarak sunulmuştur (GESp-1994:42, Gersmehl-2005:97). Buna göre coğrafi sorgulama becerisinin beş aşaması bulunmaktadır. Bunlar; 1- Coğrafi sorular sormak, 2- Coğrafi bilgiler edinmek, 3- Coğrafi bilgileri düzenlemek, 4- Coğrafi bilgileri analiz etmek, 5- Coğrafi soruları cevaplamaktır (Şekil 5).

Şekil 5. Coğrafi Sorgulama Becerisinin Aşamaları



Coğrafi sorgulama açısından temel sorular ve yöntem belirleme önem taşır. Lambert ve Balderstone’dan (2000) yararlanarak coğrafi sorgulama yöntem ve soruları için Tablo 2 oluşturulmuştur.

Tablo 2. Coğrafi Sorgulama Yolları İçin Bir Şema (D. Lambert-D. Balderstone, 2000).

| Gerçek Sorgulama (daha çok objektif veriler) | Anahtar Sorular ve Yöntem | Değerlere Dayalı Sorgulama (daha çok sübjektif veriler) |
|--|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ İnsan ve yaşadığı çevreyle karşılıklı etkileşiminden kaynaklanan konu veya problemlere dayalı soruların farkına varma başarısı | <p style="text-align: center;">GÖZLEM VE ANLAMA</p> <p style="text-align: center;">Ne?</p> | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Konu ve problemlerle ilgili farklı tutum ve değerleri olan kişi ve toplumun farkına varma başarısı |
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ Konu veya problemlerle ilgili soruları sınırlandırır ve tanımlar | <p style="text-align: center;">AÇIKLAMA VE TANIMLAMA</p> <p style="text-align: center;">Ne? ve Nerede?</p> | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Farklı kişilerden ve gruplardan veya içeriklerden elde ettiği değerleri listeler. ▪ Kişiler/ grupların faaliyetleri ve durumları üzerine veri toplar. ▪ Kategoriler içinde değerleri sınıflandırır. ▪ Her bir kategori ile ilgili muhtemel faaliyetleri değerlendirir. |
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ Veri organizasyonu ve analizi ▪ Cevap ve açıklamalarını desteklemek için bunları kullanma ▪ Hipotezleri kabul etme, reddetme veya değiştirmeyi deneme ▪ Daha fazla veri ve kanıtı ihtiyaç olup olmadığına karar verme | <p style="text-align: center;">ANALİZ VE YORUMLAMA</p> <p style="text-align: center;">Nasıl ve Neden?</p> | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Kanıtların değerlerle ne kadar doğrulandığını deneme. ▪ Taraftar, önyargı, ilgisiz veriyi tanıma. |

| | | |
|--|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ Sorgulamanın sebeplerini değerlendirme ▪ Tahminler yapma, genellemelere varma, mümkünse uygun teoriler oluşturma ▪ Alternatif faaliyet yönleri önerme ve muhtemel sonuçları tahmin etme | <p>TAHMİN VE DEĞERLENDİRME</p> <p>Ne olabilir? Ne olacak? Etkileri nelerdir?</p> | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Önemli değerlerin durumunu sınıflandırmayı deneme ▪ Farklı kararları fark etme ve bunların gelecekteki alternatif durumlarını tahmin etme ▪ Kişilerin ve grupların faaliyet ve etkilerini, sonuçlarını sınıflandırma |
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ Gerçeğe dayalı geçmiş ve değerlerle ilgili muhtemel kararların farkına varma ▪ Muhtemel çevresel ve mekânsal sonuçları tanımlama | <p>KARAR VERME</p> <p>Karar ne? Etkileri ne?</p> | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Değerlerin analizi ve gerçeklere dayalı geçmişle ilgili verilen muhtemel kararları fark etme ▪ Muhtemel tepkiler ve başkalarının bakış açılarının buradaki sorumluluklarını tanımlama |
| <p>KİŞİSEL DEĞERLENDİRME VE YARGI</p> <p>Ne düşünmeliyim? Neden?</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Birey için hangi değerlerin önemli olduğunu belirleme ve hangi durumun bu konuyu desteklediğine karar verme ▪ Kararı belirlemenin ve sorumluluğun farklı yönlerini kişisel olarak kabul etme ▪ Etkisini bilme ▪ Nasıl savunulacağına ve nasıl onaylanacağına farkına varma | | |
| <p>KİŞİSEL SORUMLULUK</p> <p>Bir sonraki ne? Ben ne yapabilirim?</p> <p>Bu sorgulamanın sonucunda nelerin olup olmadığına karar verme;</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Bireysel veya grup olarak sorumluluk alma ▪ Yetkili konumundakilere konuyla ilgili önceliği belirlemeye yardım etme ▪ Gelecekteki konuları etkileyecek yaşam tarzları açısından değişim için sorumluluk alma ▪ Acele hareket etmeme, başkasının hislerini kontrol için sorgulama unsurlarını takip etme | | |

Kaynak: MEB, 2005, Coğrafya Dersi Öğretim Programı, Ankara.

2.3.1. Coğrafi Sorular Sormak

Soru sormak bir merakın veya bir bilgiye ihtiyaç duymuş olmanın habercisidir. Soru sormak aynı zamanda düşünme ve fikir yürütmenin sonucunda gerçekleştiğinden öğretimde öğrencilerde aranan en önemli unsurlardan birini oluşturur. Soru sormak, eğitim ve öğretimin tüm kademelerinde olduğu gibi, coğrafya öğretiminde de öğrencilere kazandırılması gereken en önemli beceridir. Coğrafya derslerinde soru sorma çevredeki olay ve nesnelere dikkatle gözlemlenmesi ile başlar. Farklı bir bakış ile olay ve nesnelere ilginç ve önemli olan yönlerinin görülmesi ve tanınması coğrafi soru sorma aşamasının ilk adımını oluşturur.

Öğrencilerin gözlem neticesinde çevrelerindeki olay ve nesnelere ile ilgilenmeleri direkt olarak akıllarında sorular meydana getirir. Örneğin, bir ormanda ağaçlar üzerinde yapılan dikkatli bir gözlem, ağaçlar arasındaki farklılıkları göz önüne getirerek bunun nedenleri ile ilgili soruların sorulmasına kapı aralayacaktır. Neden bu ağacın yaprakları diğerlerine göre sararmış? Neden bir ağaç türünün yaprakları dökülmüyor? Neden bazı ağaçların altında daha gür bir orman altı formasyonu var? Neden bir ağaç türünün sayısı diğerlerine göre daha fazla? Gözlem ile birlikte bu tarzda soruların sorulması araştırma ve kritik düşünmeyi de beraberinde getirir. Çünkü bir yandan sorular üretilirken diğer yandan da bu sorulara cevaplar aranmaya başlanır. Her bir soruya aranan cevap, çevrenin daha dikkatlice incelenmesine neden olur ve muhtemel cevaplar ardı sıra nedenleri ve sonuçları ile birlikte zihinlerde sıralanmaya başlar. Öğrenciler, bu fikir yürütme zinciri sonucunda soruların cevapları ile ilgili bir takım varsayımlarda bulunur ve kendilerine göre çeşitli hipotezler geliştirirler. Bu durum öğrencileri hipotezlerinin doğruluğunun araştırılması konusunda daha fazla araştırma yapmaya teşvik eder.

Etkili coğrafi sorular geliştirme basitten zora doğru gelişir. Bu sorgulama çoğu zaman “Olay ve nesnelere nerededir?” gibi sorular ile başlamakta, “Bu olay ve nesnelere burası ve orası arasında nasıl değişmektedir?”e doğru gitmekte ve “Bunlar burası ve orası arasında neden değişmektedir?” veya “Bunların burası ve orası arasında değişmesinin sonuçları nelerdir?” gibi daha zor sorulara doğru ilerlemektedir. Bu şekilde soru sorma sonucunda “Neden bir bölgede sel olurken

diğer bölgede kuraklık yaşanmaktadır?”, “Neden bir göldeki su seviyesi giderek azalmaktadır?” gibi coğrafi sorular ortaya çıkar.

Coğrafi soruların sorulması coğrafya derslerinde öğrencilerde en başta aranması gereken özelliklerin başında gelmelidir. Sınıfta hiç bir soru sormadan sadece dersi dinleyen veya dinlemiş gibi görünen öğrencilerin coğrafya derslerinden beklenen derecede yararlandıkları söylenemez. Ders sırasında zihinlerinde hiç bir soru oluşmayan ve sonuçta işlenen konuyu öğrenme konusunda merak ve istekleri olmayan öğrencilerin araştırarak yeni şeyler öğrenme konusundaki motivasyonları da çok düşük olacaktır. Ders sırasında zihinde çeşitli soruların oluşması ise öğrencileri bu soruların doğru cevabını bulmak için düşünmeye ve araştırmaya sevk edecektir. Bu da sorular sorma ardından coğrafi sorgulamanın diğer aşamasına geçişi temsil eder (Demirci, 2006).

2.3.2. Coğrafi Bilgiler Edinmek

Coğrafi sorgulamada elde edilen soruların cevapları için çeşitli verilere ihtiyaç duyulur. Coğrafi soruların doğru olarak cevaplanabilmesi ancak doğru nitelik ve nicelikte verinin elde edilmesine bağlıdır. Coğrafi bilgiler bir yerin konumu ile fiziki ve beşeri coğrafya özellikleri hakkındadır. Coğrafi bilgilerin edinmesinde öğrenciler mülakat, anket, arazi çalışmaları, gözlem, kütüphane araştırması ve deneyler gibi çeşitli yolları kullanabilmeli ve aynı zamanda harita, tablo ve grafik gibi görselleri okuyabilmeli ve yorumlayabilmelidirler.

Coğrafi sorgulamada verilerin üç özelliği diğerlerine göre daha önem kazanır. Bunlar; konu, mekân ve zaman'dır. Konu, ne hakkında veriye ihtiyaç duyulduğunu gösterir. Verinin ayrıntısı da bu aşamada belirlenir. Örneğin, yağış konusu üzerinde yapılan bir çalışmada aylık yağış ortalamaları asıl ihtiyaç duyulan veriyi oluşturabilir.

Mekân, cevap aranılacak soruların hangi alan ile ilgili olduğunun tespitidir. Mekânın tespiti, çalışmanın ölçeğinin belirlenmesinde yardımcı olduğu gibi aynı zamanda toplanacak verilerin ayrıntılarını da ortaya çıkarır. Eğer araştırma iki şehir

arasındaki sosyo-ekonomik farklılıkların ortaya çıkarılması üzerinde yapılandırılmışsa, o zaman şehir ölçeğinde verilere ihtiyaç duyuluyor demektir.

Çalışmanın hangi zaman aralığını ilgilendirdiğinin belirlenmesi de elde edilecek verilerin niteliği açısından önemlidir. Geçmişe ait bir çalışma o zamana ait verilerin toplanmasını gerektirir. Günümüze ait bir çalışma ise mevcut veriler yanında yeni verilerin toplanmasını da gerekli kılabilir. Örneğin; geçmişte yaşanan bir sel olayının bölgenin nüfus yapısında ne gibi değişiklikler yaptığını anlayabilmek için selin öncesi ve sonrasındaki belli bir zaman aralığı içindeki nüfus miktarı ve hareketliliğinin incelenmesi gerekir. Günümüzde, belli bir yol üzerindeki trafik sıkışıklığının nedenlerini araştırmak için ise güncel veriye ihtiyaç duyulur.

Araştırmanın temelinde bulunan verilerin elde edilmesi bazen çok güç olabilir. Çalışmada kullanılacak verilerin bazıları daha öncesinden başkaları tarafından hazırlanmış olabilir. Bazı veriler ise yeniden veri toplanmasını zorunlu tutabilir. Tüm bu bilgiler ışığında, sordukları coğrafi sorulara cevap arayan öğrenciler gerek duydukları verileri yeterli nicelik ve nitelikte toplar ve bir sonraki aşama için hazır olurlar (Demirci, 2006).

2.3.3. Coğrafi Bilgileri Düzenlemek

Çalışmanın konusu, mekânı ve zamanına göre elde edilen verilerin harita, tablo ve grafiklere dönüştürülmesi şeklinde düzenlenmesi coğrafi sorgulamanın diğer aşamasını oluşturur. Bu dönüşüm sayesinde çok çeşitli ve karmaşık verilerin incelenmesi, analiz edilmesi ve amaca göre kullanılması da kolaylaşmış olur. Bu aşamada elde edilen veriler belli bir sistematığe göre sınıflandırılır. Farklı karakterdeki veriler fotoğraf, grafik, diyagram, tablo ve harita gibi görsel grafik formuna dönüştürülür. Metin halindeki veriler ise ilgili başlıklar altında amaca göre gruplandırılır (Demirci, 2006).

Bilgilerin organize edilmesinde çok çeşitli yollar kullanılabilir. Coğrafya dersleri açısından bunlardan en önemlisi haritalardır. Coğrafya “haritaların sanatı” olarak da adlandırılmıştır (Haggett, 1990:6). Bu açıdan bilgi edinmek için haritaların okunabilmesi kadar bilgilerin haritalanmasının da coğrafya öğrencileri tarafından

öğrenilmesi gerekmektedir. Haritalar sayesinde üzerinde çalışılan konu hakkında tüm detaylar farklı ayrıntıları ile görülebilir. Haritalara dönüştürülmüş olan verilerin mekâna ve çevreleri ile olan ilişkilerine göre gözlemlenmesi daha kolay olur. Haritalar aynı zamanda hava fotoğrafları ve uydu görüntüleri gibi farklı veri kaynaklarının, Coğrafi Bilgi Sistemleri (CBS) gibi tekniklerin kullanımı ile de üretilebilmektedir. CBS'nin kullanımı, harita yapımını öğrenciler açısından çok kolay ve eğlenceli hale getirmiştir. Öğrenciler, bilgisayarda kendi verilerini veya hazır bulunan verileri kullanarak farklı ayrıntı, ölçek ve konularda çeşitli haritaları rahatlıkla üretebilmektedirler (Demirci, 2004:172, 2006:241).

2.3.4. Coğrafi Bilgileri Analiz Etmek

Bu aşamada, harita, tablo ve grafikler şeklinde düzenlenen, metin kısımları farklı başlıklar altında amaca göre gruplandırılan bilgilerin, çalışmanın başında ortaya atılan sorulara cevap verecek şekilde çeşitli analizlere tabi tutulması gerçekleştirilir. Buraya kadar elde edilen veriler arasında ilişkilerin olup olmaması bu aşamada yapılır. Bu analizlerle veriler arasındaki ilişkiler; mekânsal dağılım, oran, konum, sınırlar, etki alanı, sebep ve sonuç açısından incelenir. Yapılan bu analizler ile üzerinde çalışılan olay ve nesne hakkında “O neden oradadır?” gibi sorulara cevaplar aranmakta ve sonuçta bazı tahminler yapılmaktadır (Demirci, 2006).

2.3.5. Coğrafi Soruları Cevaplamak

Coğrafi sorgulamanın son aşamasında coğrafi verilerin toplanması, düzenlenmesi ve analiz edilmesinden sonra başta sorulan soruların cevaplanmasına geçilir. Soruların cevaplanması analiz sonuçlarından bazı genelleme ve sonuç çıkarımları ile mümkün olur. Bu nedenle genelleme yaparak sonuç çıkarabilmenin kavratılması, coğrafya derslerinin öğrencilere sağlayacağı diğer katkılardan biridir. Genellemeler ile elde edilen sonuçlar bazen istenilen cevapları taşımayabilir. Bazen de bir cevap başka soruları beraberinde getirebilir. Bu durumda öğrenciler, coğrafya derslerinde yapacakları sorgulama faaliyetleri ile bir sorunun farklı yönlerden birden fazla cevabının olabileceğini ve sonucun yeni şeyleri öğrenmeye kapılar

aralayacağını ve öğrenmenin devam eden bir süreç olduğunu da görmüş olurlar. Coğrafi soruları cevaplamak öğrencileri ister istemez çeşitli cevaplama yöntemlerini de öğrenmeye teşvik eder. Soruların cevaplanması çoğu zaman yazılı bir metin haline getirilmekle mümkün olur. Elde edilen sonuçlar sözlü veya yazılı olarak sunulur (Demirci, 2006).

Bazı kaynaklarda sorgulama becerisinin son aşamasının, öğrenilen bilgi sonucunda doğru davranışın gerçekleştirilmesi veya problemin çözümü yönünde harekete geçilmesini de kapsadığı görülür (Malone vd., 2003, XXIII). Bu çalışma konusunda görev ve sorumluluk taşıyan ilgili devlet kurumları ve sivil toplum örgütlerinin sonuç hakkında bilgilendirilmelerini içerir. Aslında bu aşama coğrafi olarak bilgi sahibi olan her vatandaşın, bilgilendirildiği konuyu tutum ve davranışlarına yansıtması anlamına gelir. Bu da eğitimin en önemli bölümlerinden birini oluşturur. Örneğin, deterjanlı suyun okul bahçesindeki ağaçlara zarar verdiğini araştırması sonucunda ortaya çıkaran ve ispatlayan bir öğrenci bu sonucu öğretmen ve okul müdürüne bildirmeli ve temizlik görevlilerinin bu konuda daha hassas olmalarının sağlanmasında rol almalıdır (Demirci, 2006).

2.4.İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.4.1. Coğrafi Sorgulama Becerisi İle İlgili Araştırmalar

Taşlı (1997), “Öğrenci Merkezli Yöntemlerle Coğrafya Öğretimi” konulu doktora çalışmasında hem alan taraması hem de deneysel yöntem kullanmıştır. Manisa ilinde çalışan coğrafya öğretmenlerine alan taraması uygulanmış ve öğretmenlere coğrafya öğretiminde karşılaştıkları sorunlar, yaptıkları uygulamalar, istek ve ihtiyaçlarına dönük sorular sorulmuştur. Deneysel çalışmada ise Demirci Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümünden deney ve kontrol grubunu oluşturmak amacıyla 78 öğrenci örneklem olarak alınmıştır. Deney grubunu oluşturan öğrencilere öğrenci merkezli yöntem uygulanmış ve kendilerine coğrafya dersi ile ilgili öğretim kılavuzları verilmiştir. Kontrol grubu öğrencileri ise öğrenci merkezli yöntemle ders işlemiştir. Her iki gruba ön test ve son test uygulanmıştır. Yapılan değerlendirme sonunda deney grubundaki öğrencilerin başarı düzeyleri ile kontrol grubu öğrencilerinin başarı düzeyleri arasında deney grubu lehine anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir.

Üçışık vd., (2002), “Coğrafya Eğitim ve Öğretiminde Fotoğrafların Önemi” isimli makalede, Coğrafyanın gezi ve gözleme dayalı bir bilim dalı olduğu belirtilmiştir. Ancak Öğrencilerin Her Yeri Gezme Ve Görme İmkânı Olmadığından, Bu Açık Fotoğraflar Sayesinde kapatılabilir. Bu anlamda coğrafya öğretmenin çok iyi bir fotoğraf arşivi olmalıdır.

Yapılan araştırmalara göre bir insan dinlediğinin %10'unu,gördüğünün % 20'sini zihninde tutabilmektedir. Görmek ve dinlemek bir arada olduğunda ise bu oran % 30'a yükselmektedir. Bir öğrenci anlatılanları zihninde canlandırabilir ama gördüğünü zihnine tam olarak yerleştirir. Denizi hiç görmeyen bir çocuğun, bir gölet veya baraj olarak zihninde canlandırabileceğini oysa bir deniz resmi görürse daha iyi kavrayabileceğini söyleyebiliriz. Öğrenmeyi somutlaştırmak açısından bakıldığında da fotoğraflar, öğrenmeyi soyuttan somut hale getirmede ihmal edilmeyecek materyallerdir.

Bu araştırmada deney ve kontrol grupları oluşturulmuş, öğrencilerin akademik başarılarını tespit için ön test-son test uygulanmıştır. Bu araştırmadan elde

edilen bulgulara göre coğrafya öğretimi dersinde fotoğraf ve resimlerin kullanılmasının öğrencilerin akademik başarısını olumlu yönde etkilediği anlaşılmaktadır.

Çağlıyan ve Özan (2004), “Coğrafya Öğretiminde Gezi Gözlem Yönteminin Öğrenmede Etkililiğinin Değerlendirilmesi” konulu çalışmalarında gezi-gözlem yönteminin etkililiğini belirlemek amacıyla, Fırat Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Coğrafya Bölümünde, Likert türünde geliştirilen ölçek, sınıflarda öğrenim gören 141 öğrenciye uygulanmış, yapılan istatistiksel işlemler sonucunda gezi-gözlem yöntemiyle derslerin yürütülmesinde kalıcılığın, diğer yöntemlere nazaran daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

Coşkun (2004), “Coğrafya Öğretiminde Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı” konulu doktora tezinde Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının, lise birinci sınıf coğrafya dersi iklim ünitesinin öğretiminde öğrencilerin başarıları, yaratıcılıkları, özgüvenleri, öğrenci tutumları ve problem çözme becerileri üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Deneysel desen modelinde gerçekleştirilen araştırmada geliştirilen ölçme araçları Rauf Denктаş Lisesi 1. sınıf öğrencilerinden 60 kişiye uygulanmış, deney ve kontrol grubunun deney öncesi ve deney sonrası ön-test ve son-test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Demirci (2006), “Coğrafya Öğretiminde Coğrafi Sorgulama Becerisinin Geliştirilmesi ve Kullanımı” isimli makalesinde, bir sistem dâhilinde coğrafi sorgulama ve aşamaları, sonrasında da bunun coğrafya derslerinde uygulandığı ile ilgili örnekler üzerinde durulmuştur. Coğrafi sorgulamanın coğrafya derslerinde ne şekilde kullanılacağı ile ilgili pek çok örnek verilebilir. Burada coğrafi sorgulamanın hazırlık çalışmalarında ne şekilde kullanılabileceği üzerinde durulmuş, diğer etkinliklerde bundan ne şekilde yararlanılabileceği konusunda da kısaca bilgi verilmiştir. Böylece coğrafi sorgulama becerisinin öğrencilerin merak duygusunu ön plana çıkararak, etraflarında olup biten coğrafi olaylar ve bulunan coğrafi nesnelere ile ilgilenmeleri ve bunlar hakkında coğrafi sorular sormaları ve soruşturarak bunlara cevap aramalarını içeren coğrafi sorgulama becerisi çok çeşitli yöntemlerle geliştirilebileceği belirlenmiştir.

Demirkaya (2008), "Coğrafya Öğretiminde Eleştirel Düşünme Stratejileri ve Sorgulama Yoluyla Öğrenmenin Kullanımı" isimli makalede, coğrafya derslerini yürütecek olan bir coğrafya öğretmenin kullanabileceği bazı öğretim stratejileri ele alınmıştır. Çalışmada, coğrafi diyalog ve düşünme becerilerini geliştirme bağlamında sorgulama yoluyla öğrenme teknikleri kullanılmaktadır. Sınıf ortamında sorgulama yoluyla öğrenmenin gerekçesi açıklanmakta olup, öğrencilerin coğrafi düşünme becerilerini geliştirebilmeleri ve içselleştirebilmeleri için aktif katılım ve öğretim stratejilerine cesaretlendirici bir dizi uygulamaya yer verilmektedir.

Taş (2008), "Coğrafi Beceriler ve Bunları Öğrencilere Kazandırma Yolları" isimli makalede, en iyi coğrafya öğretim yolunun öğrencinin aktif olarak katılımı ile mümkün olduğu belirtilmiştir. Bu sayede öğrenci, coğrafyanın sadece bir bilgi yığını olmadığını anlayacak ve günlük hayattaki mekâna bağlı birçok problemi çözme becerisi geliştirecektir. Öğrencinin hayatından daha başarılı olabilmesi için birçok coğrafi beceriye sahip olması gerekir. Aynı şekilde yeni Liseler için Coğrafya Öğretim Programı öğretmenlerimize ve öğrencilerimize coğrafi becerinin öğretimi ve öğrenilmesi konusunda birçok sorumluluk yüklemektedir. Bu çalışma, coğrafi becerilerin neler olduğu ve bunların öğrenciye nasıl kazandırılacağı üzerinde durmaktadır. Ayrıca bu beceriler öğrenciye kazandırılırken, kullanılacak en iyi öğretim stratejileri üzerinde durulmakta ve sonuçta coğrafi becerilerin öğretimi ile alakalı örnek aktivitelerle çalışma bitirilmektedir.

Artvinli (2009), "Coğrafya programının öngördüğü becerilere 9. sınıf ders kitabında erişim düzeyi" isimli makalede, MEB tarafından 2006–2007 eğitim-öğretim yılından itibaren ders kitabı olarak kabul edilmiş coğrafya 9 ders kitabında programda yer alan becerilere ulaşılma düzeyi araştırılmıştır. Kitapta önerilen etkinlikler ile görsellik, içerik ve araç-gereçler nitel araştırma teknikleri kullanılarak değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, program ile ders kitabı arasında, "coğrafi beceriler" açısından bir boşluk olduğu söylenebilir. Öğretim programının içinde yer almayan bazı becerilerin, 9. sınıf programı kazanımlarının karşısındaki açıklamalar sütununa birebir yazıldığı tespit edilmiştir. Ders kitabında kazanımlara yönelik bilgi amaçlı ve diğer çalışmalar, becerileri kazandırmaya yönelik olanlardan daha fazladır. Program anlayışında, kazanımların amacı "coğrafi becerilere" ulaşmak

olduğuna göre, kitabın bu anlayışla yeniden incelenmesi gerekmektedir. Böylece coğrafya programında nihai amacın, “kazanımlara değil coğrafi becerilere ulaşmak olduğu” gerçeği gerek öğretmenler ve gerekse öğrenciler açısından daha kolay anlaşılabilir ve coğrafya daha yoğun olarak “beceri eğitimini temele alan” bir ders şeklinde işlenebileceği belirtilmiştir.

Artvinli (2010), “Coğrafya Derslerini Yapılandırmak: Aksiyon (Eylem) Araştırmasına Dayalı Bir Ders Tasarımı“ isimli makalesinde, nicel ve kuramsal yöntemlerden farklı olarak coğrafya öğretmenlerine bir coğrafya dersini nasıl yapılandıracakları ve etkinlikleri nasıl tasarlayacaklarına ilişkin bir kılavuz ve örnek olmak üzere aksiyon (eylem) araştırmasına dayalı olarak geliştirilmiştir. Çalışma, 2008-2009 eğitim-ğretim yılı gz döneminde Kütahya Nafi Gral Fen Lisesi’ndeki 9. sınıflar için araştırmacı tarafından tasarlanmış ve uygulanmıştır. Çalışmada 9. sınıf programındaki “A.9.14. İ ve dış kuvvetlerin oluşum süreçlerini açıklar” kazanımı bağlamında “Depremler” konusuna ilişkin bir ders tasarlanmış ve sınıfta uygulanmıştır. Ders tasarlanırken Coğrafya ğretim Programı’nda A.9.14. kazanımı için karşısına yazılan becerilerden “Coğrafi Sorgulama Becerisi” nin geliştirilmesi amaçlanmıştır. 2 saatlik ders sürecini kapsayan çalışma boyunca öğrencilerde söz konusu beceriyi geliştirebilmek için 5 N 1 K tekniği (Ne, nerede, ne zaman, niçin, nasıl, kim) işbirlikli öğrenme yaklaşımı ile bütünleşik olarak uygulanmıştır. Bu nedenle ders tasarım süreci iki noktaya odaklanılarak yapılandırılmıştır: 1. Öğrenci merkezlilik, 2. Coğrafi becerileri geliştirmek olarak belirlenmiştir.

Artvinli ve Kaya (2010), ”Ortaöğretim Coğrafya 11 Ders Kitabının Coğrafi Becerileri Gerçekleştirebilme Düzeyi“ isimli makalenin amacı, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığınca ders kitabı olarak okutulmaya uygun bulunan ortaöğretim coğrafya 11 ders kitabının programda yer alan becerileri gerçekleştirebilme düzeyleri araştırılmıştır. Coğrafya 11 ders kitabında önerilen etkinlikler; görsellik, içerik ve kapsadığı araç-gereçler bakımından nitel araştırma teknikleri kullanılarak değerlendirilmiştir. Sonuçta söz konusu ders kitabının coğrafya programının öngördüğü coğrafi becerileri kazandırma konusunda yeterli olmadığı tespit edilmiştir.

Ünlü (2011), “ Coğrafya Derslerinde Coğrafi Becerilerin Gerçekleşme Düzeyi” isimli makalenin amacı, toplam sekiz adet olan bu coğrafi becerilerin coğrafya derslerindeki gerçekleşme düzeylerini araştırmaktır. Bu nedenle 9. ve 12. sınıf coğrafya derslerinde öğrencilerin kazandığı becerilerin gerçekleşme düzeyi tespit edilerek birbiriyle karşılaştırılmıştır. Bu amaçla araştırmacı tarafından oluşturulan bir ölçek 9. ve 12. sınıf öğrencilerine uygulanmış ve sonuçlar istatistiksel olarak yorumlanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre 9. sınıflarda becerilerin gerçekleşme düzeyi oldukça düşük iken, 12. sınıflarda becerilerin gerçekleşme düzeyinin yükseldiği tespit edilmiştir. Ancak bazı becerilerin, derse ait kazanımların eşit dağılım göstermemesi nedeniyle 9. sınıfta veya 12. sınıfta daha çok geliştiği görülmüştür. Çalışma bulgularından hareketle coğrafi becerilerin gerçekleşme düzeyinin yükseltmek için öğrenme-öğretme süreçleri boyunca öğretmenlere rehber olacak “beceri temelli” etkinliklere ağırlık verilmesi önerilmektedir. Ayrıca eşit olmayan beceri gelişimlerini önlemek için öğretim programında her becerinin her sınıf kademesinde temsil edildiği kazanımların bulunmasına dikkat edilmesi önerilmiştir.

Tuna vd., (2013), “Oryantiring Uygulamalarının Coğrafya Öğretmen Adaylarının Özyeterlik Algılarına Etkisi” isimli makalede, Oryantiring; coğrafya eğitiminde harita kullanma, arazi çalışmaları,coğrafi bilgileri sorgulama, yorumlama ve değerlendirme becerilerinin birlikte geliştirilmesinde kullanılabilecek önemli yöntemlerden biri olduğu açıklanmıştır. Bu çalışmada oryantiring uygulamalarının, harita kullanma, arazi çalışması, sorgulama, yorumlama ve değerlendirme becerileri ile genel olarak oryantiring hakkındaki özyeterlik algılarına etkisi tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu amaçla, 46 coğrafya öğretmenliği 5. sınıf öğrencisi örneklem olarak alınmış ve ön test-son test deneysel araştırma modeli kullanılmıştır. Katılımcılarla bir oryantiring uygulaması gerçekleştirilmiştir. Katılımcılara uygulama öncesinde ve sonrasında uygulanan anket ile çalışmanın amacına ilişkin veriler toplanmıştır. Verilerin çözümlenmesi ve analizinde SPSS yardımıyla aritmetik ortalama ve Wilcoxon Signed Ranks testi kullanılmıştır. Uygulama sonrasında, oryantiringin katılımcıların harita kullanma becerilerine ilişkin özyeterlik algılarını %56, arazi çalışması becerilerine ilişkin özyeterlik algılarını %66 ve sorgulama, yorumlama ve

değerlendirme becerilerine ilişkin özyeterlik algılarını %57 oranında artırdığı tespit edilmiştir.

Yapılan araştırmalar genel olarak incelendiğinde aktif öğrenme yöntemleri ve coğrafya öğretimi üzerinde yoğunlaştığı göze çarpmaktadır. Coğrafya öğretiminde coğrafi sorgulama becerisinin kullanımı ile ilgili çalışmaların yok denecek kadar az olduğu görülmektedir.

Yapılan çalışmalarda Coğrafya ve Sosyal Bilgiler dersleri ele alınmış, coğrafya üniteleri birlikte değerlendirilmiştir. Öğrencilerin kullandıkları aktif öğrenme yöntemleri üzerinde yoğunlaşan araştırmaların, özellikle ilişkileri ortaya koyucu olduğu ve bu konularda öneriler getirdiği görülmektedir.

2.4.2. Coğrafya Öğretiminde Öğrenci Başarısı ve Tutum İle İlgili Araştırmalar

Sezer (2002), "Ortaöğretim Kurumlarında Coğrafya Öğretim Teknolojisinin Öğrenci Başarısına Etkisi" çalışmasında ortaöğretim coğrafya öğretim teknolojisinin öğrenci başarısına nasıl etki ettiğini incelemiştir. Araştırmacı betimsel ve deneysel olarak iki aşamada iki yöntemle 9. sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilen araştırmada betimsel yöntemle öğrencilerin deneysel işlem sürecinde işlenecek konuya hazır bulunuşluk düzeylerini belirlemiştir. Deneysel yöntemle coğrafya öğretim teknolojisinin öğrenci başarısına etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre; coğrafya öğretiminde öğretim teknolojisini kullanmanın öğrencilerin derse yönelik bilişsel ve duyuşsal tutumlarını olumlu yönde etkilediği, öğrenmelerinin daha kalıcı olduğu ve başarılarını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşmıştır.

Rodrigue (2002), "Coğrafya Öğretiminde Bir Deneyin Değerlendirilmesi" adlı araştırmada uzaktan eğitim yönteminin coğrafya dersinde öğrenci başarısına etkisi incelenmiştir. Deney grubuna uzaktan eğitim yoluyla eğitim verilmiş, kontrol grubunda ise normal eğitime devam edilmiştir. Araştırmanın verilerini başarı testi ile toplamıştır. Araştırma sonunda deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin başarı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığını saptamıştır.

Demirkaya (2003), “Coğrafya Öğretiminde 4MAT Öğretim Sisteminin Lise Coğrafya Derslerindeki Başarı ve Tutumlar Üzerine Etkisi” başlıklı araştırmada deney grubuna 4MAT öğretim modeline uygun bir öğretim yapılırken, kontrol grubu öğrencilerine ders kitabına dayalı geleneksel öğretim yöntemlerine dayalı bir öğretim yapılmıştır. Araştırmacı elde edilen verilerin incelenmesi sonucunda deney grubu öğrencilerinin başarı ve tutumlarının olumlu yönde değiştiği sonucuna ulaşmıştır. Buna göre araştırmacı 4MAT öğretim sisteminin coğrafya derslerinde öğrenci başarısını ve öğrencilerin derse ilişkin tutumlarını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşmıştır.

Sezer vd., (2003), “İşbirliğine Dayalı Öğrenmenin Coğrafya Dersinde Akademik Başarı Üzerine Etkisi” adlı çalışmada, lisans düzeyinde sınıf öğretmenliği bölümü 1. sınıflarında zorunlu ders olarak görülen “Türkiye Coğrafyası” dersinin “Türkiye Fiziki Coğrafyası” konularının öğretiminde iş birliğine dayalı öğrenmenin uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubunun akademik başarıları arasında anlamlı farklılıkların olup olmadığını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmayı 2002-2003 öğretim yılı bahar döneminde, Niğde Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Ana bilim Dalı 1. sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirmişlerdir. Araştırma sonucunda iş birliğine dayalı öğretim yöntemlerinin uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin akademik başarıları ile geleneksel öğrenme yöntemlerinin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin akademik başarıları arasında deney grubunun lehinde anlamlı düzeyde farklılığın olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Sezer vd., (2005), “Lise 1. Sınıf Öğrencilerinin Coğrafya Dersine Yönelik Tutumlarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi” adlı araştırmalarının çalışma grubunu 362 lise 9. sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmanın verilerini kişisel bilgi formu ve coğrafya öğretim tutum ölçeği ile elde etmişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre lise 9. sınıf öğrencilerinin coğrafya dersine yönelik tutumlarını cinsiyetleri, akademik başarıları ve algılanan coğrafya öğretmeni tutumlarının etkilediğini tespit etmişlerdir.

Karakuş (2006), “Coğrafyada İklim Konularının Öğretiminde Deney Yönteminin Öğrenci Başarı Düzeyine Etkisi” başlıklı araştırmasında deney yönteminin, ortaöğretim 9. sınıf coğrafya dersi İklim Ünitesinin öğretiminde öğrencilerin başarı düzeyleri üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmayı 9. sınıf öğrencileri üzerinde bir deney ve bir kontrol grubu olarak gerçekleştirmiştir. Araştırmanın verilerini başarı testi aracılığı ile elde etmiştir. Araştırma sonucunda deney ve kontrol grubunun ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Buna göre deney yönteminin, öğretmen merkezli öğretim yöntemlerine göre öğrencilerin iklim ünitesine ait başarılarını artırmada daha etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Karasu ve Ünlü (2006), ”Coğrafya Öğretiminde Oluşturmacı Öğretim Yönteminin Öğrencinin Akademik Başarısına Etkisi” adlı çalışmada, oluşturmacı öğretim yönteminin ortaöğretim coğrafya öğretiminde uygulanmasının öğrenci başarısına etkisi araştırılmıştır.

Geleneksel öğretim yöntemi ile dünyada gittikçe yaygınlaşan bir öğretim yöntemi olan oluşturmacı öğretim yöntemini karşılaştırmak amaçlanmış, oluşturmacı öğretim yönteminin başarıda daha etkili olduğu savunulmuştur. Bunun için oluşturmacı öğretim yaklaşımının uygulandığı bir deney grubu, bir de geleneksel öğretim yönteminin uygulandığı bir kontrol grubu seçilmiştir. Her iki gruba da aynı konular, aynı zamanda işlenmiştir. Konular işlenmeden önce yapılan açık uçlu soruları ile deney grubu ve kontrol gruplarının hazır bulunuşluk düzeyleri belirlenmiştir.

Köseoğlu ve Ünlü (2006), ”Coğrafya Dersinde Drama Tekniğinin Öğrenci Başarısına Etkisi” adlı çalışmasında, coğrafya öğretiminde problem çözme yöntemi olarak dramatizasyonun kullanılması ve öğrencinin akademik başarısı ve hatırlama düzeyine etkisi araştırılmıştır. Öğrencilerin cinsiyetinin, ailelerin sosyo-ekonomik durumu, öğrencilerin coğrafya dersine ilgi duyma durumları ve coğrafya dersi ile ilgili değerlendirmelerinin başarıya etkisi, öğrencilerin ders çalışma alışkanlıkları ve ders çalışma ortamlarının başarıya etkileri incelenmiştir.

Bekmezci (2007), “Coğrafya Öğretiminde Grupla Çalışma Metodunun Öğrenci Başarısına Etkisi” çalışmasında, grupla çalışma metodunun coğrafya öğretiminde başarıya etkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmada deney grubunda grupla çalışma metodu uygulanarak konular işlenmiş, kontrol grubunda ise soru-cevap yöntemi kullanılarak ders işlenmiştir. Araştırmacı araştırma sonunda deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin başarı puanları arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık olduğunu tespit etmiştir. Bu sonuca göre araştırmacı, grupla çalışma metodunun coğrafya öğretiminde başarıyı artırdığını belirtmiştir.

Akşit (2007), “Coğrafya Öğretiminde Aktif Öğrenmenin Akademik Başarı ve Tutum Üzerine Etkisi” adlı çalışmasında, deney ve kontrol gruplu, ön-test son-test deneysel araştırma modeli kullanılmıştır. Araştırmada deney grubunda aktif öğrenme teknikleri, kontrol grubunda ise öğretmen merkezli öğretim yöntemleri (düz anlatım, soru-cevap) kullanılmıştır. Araştırma verilerini, başarı testi ve coğrafya dersine yönelik tutum ölçeği ile toplanmıştır. Elde edilen verilerin analizi sonucunda aktif öğrenme yöntemlerinin öğrencilerin coğrafya dersi başarısını artırdığını tespit etmiştir. Öğrencilerin dersle ilgili tutumlarına ait bulgularda gruplar arasında önemli farklılıklar tespit edememiştir. Bu sonucun, dersle ilgili ilgi ve tutumların değişmeye dirençli olduğunu gösterdiğini belirtmiştir.

Öztürk (2008), “Coğrafya Öğretiminde 5E Modelinin Bilimsel Süreç Becerilerine, Akademik Başarıya ve Tutuma Etkisi” adlı çalışmasında, kontrol gruplu ön-test ve son-test deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmayı 9. sınıflardan seçilen denk bir deney ve iki kontrol grubu üzerinde gerçekleştirmiştir. Araştırmacı, araştırmanın bulgularına göre; yapılandırmacı yaklaşıma dayalı 5E modelinin kullanıldığı deney grubundaki öğrencilerin bilimsel süreç becerileri, akademik başarıları ve coğrafya dersine yönelik tutumları kontrol gruplarındaki öğrencilere göre anlamlı düzeyde farklılık olduğu sonucuna ulaşmıştır. Elde edilen sonuçlara göre araştırmacı 5E modelinin coğrafya öğretiminde kullanılması önerisinde bulunmuştur.

Uzunöz (2008), ”Ortaöğretim Dokuzuncu Sınıf Coğrafya Dersinde Çoklu Zekâ Destekli Öğretimin Öğrenci Başarısı Tutumu ve Kalıcılığa Etkisi” başlıklı

araştırmasında Çoklu Zekâ Destekli Coğrafya Öğretimi ve Geleneksel Coğrafya Öğretiminin öğrencilerin başarı ve tutuma olan etkisini test etmek için kontrollü ön-test son-test deseni kullanılmıştır. Araştırma sonucunda Coğrafya 9 dersi “Atmosfer ve İklim” ünitesi öğretiminde Çoklu Zekâ Kuramı uygulamaların öğrencilerin başarıları, derse yönelik tutumları, başarılarının kalıcılığı açısından etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Aydın (2009), “ İşbirlikli Öğrenme Yönteminin 10. Sınıf Coğrafya Dersinde Başarıya, Tutuma ve Motivasyona Etkileri” başlıklı araştırmasının 82 10. sınıf öğrencisi ile gerçekleştirmiştir. Araştırmada kontrol gruplu ön test- son test deneysel araştırma modeli kullanmıştır. Deney grubuna İşbirlikli Öğrenme Yöntemi, kontrol grubuna ise Öğretmen Merkezli Öğretim uygulanmıştır. Araştırmanın verileri başarı testi, tutum ölçeği ve motivasyon ölçeği ile elde edilmiştir. Araştırmanın sonucunda işbirlikli öğrenme yönteminin uygulandığı deney grubu öğrencileri ile öğretmen merkezli öğretimin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin başarı, tutum ve motivasyon puanları arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık olduğunu tespit etmiştir. Buna işbirlikli öğrenme yönteminin, öğrencilerin coğrafya dersindeki “Türkiye’nin Toprak, Su ve Bitki Varlığı” bölümündeki akademik başarılarını arttırdığını saptamıştır.

Teyfur (2009), “ 9. Sınıf Coğrafya Dersinde Bilgisayar Destekli Öğretimin Öğrenci Başarısı ve Tutumuna Etkisi” başlıklı araştırmasında 9. Sınıf coğrafya dersinde yapılandırmacı anlayışa göre hazırlanmış bilgisayar destekli öğrenme ortamlarının, öğrenci başarısı ve yönelik tutumlarına olan etkisini incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmanın modeli deneysel, nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı karma modeldir. Araştırmanın deneysel aşamasına 30 deney grubunda, 30 kontrol grubunda olmak üzere toplam 60 öğrenci katılmıştır. Veri toplama aracı olarak başarı testi ve bilgisayar destekli coğrafya öğretimine yönelik tutum ölçeği kullanmıştır. Araştırma sonucunda bilgisayar destekli öğretim yönteminin öğrencilerin coğrafya dersindeki başarılarını artırdığı ve derse yönelik tutumları üzerinde olumlu etki yaptığını ortaya koymuştur.

Aydın vd., (2010), ”Ticaret Meslek Lisesi Öğrencilerinin Coğrafya Dersine Yönelik Tutumları (*Elbistan Örneği*)” adlı çalışmasında, ticaret meslek lisesi öğrencilerinin coğrafya dersine yönelik tutumlarını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini Kahramanmaraş’ın Elbistan ilçesindeki *Elbistan Ticaret Meslek Lisesi*’nde öğrenim gören 266 öğrenci oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak Aydın (2009) tarafından geliştirilen tutum ölçeği kullanılmış ve veriler belirli değişkenlere göre SPSS’de analiz edilmiştir. Verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgulara göre, ticaret meslek lisesi öğrencilerinin coğrafya dersine yönelik tutumları genelde olumlu olup, cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirtilmiştir. Buna karşın, sınıf düzeyine göre öğrencilerin coğrafyaya yönelik tutumlarının 9 ve 10. sınıflar arasında farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır.

Artvinli (2010), “Coğrafi Bilgi Sistemlerinin (CBS) Coğrafya Öğretimine Katkısı ve Ortaöğretim Öğrencilerinin CBS’ye İlişkin Tutumları” adlı çalışmasında, Coğrafi Bilgi Sistemleri’nin (CBS) coğrafya öğretimindeki yerini, ortaöğretim öğrencilerinin Coğrafi Bilgi Sistemleri’ne ilişkin tutumlarının genel düzeyini ve çeşitli değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırmanın evreni 2008-2009 öğretim yılında İstanbul, Ankara, Mersin, Manisa, Gaziantep, Samsun, Çorum, Kütahya, Erzurum il merkezlerinde öğrenim gören öğrencilerden oluşmaktadır. Çalışmanın örneklemi ise; coğrafi bölge ve sosyo-ekonomik yapısına göre (üst-orta-alt) evrende bulunan il merkezlerinde üçlü tabakalı küme örnekleme yöntemi kullanılarak tesadüfi örnekleme ile belirlenen 15 akademik lisede öğrenim gören toplam 665 öğrenciden oluşmaktadır. Çalışmada veriler, CBS’ye ilişkin öğrenci tutumlarını belirlemek üzere Al-Kamali (2007) tarafından geliştirilen ve araştırma kapsamında Türk kültürüne (dilsel) uyarlaması yapılan ölçekle toplanmıştır. Elde edilen veriler ortalama, standart sapma, t-testi ve Pearson korelasyon analiz teknikleri kullanılarak çözümlenmiştir. Ulaşılan bulgulara göre, öğrencilerin CBS’ye ilişkin tutumlarının pozitif düzeyde olduğuna ulaşılmıştır. Ancak öğrencilerin derslerini CBS ile daha motive bir şekilde öğrenmeleri için yeni ve yaygın uygulamaların geliştirmesine ihtiyaç bulunduğu belirtilmiştir.

Deniz (2010), “Buluş Yoluyla Öğretim Yaklaşımının Siyasi Coğrafya Konularının Öğretiminde Öğrenci Başarısına Etkisi” adlı çalışmasında buluş yoluyla öğretim yaklaşımının siyasi coğrafya konularının öğretiminde öğrenci başarısı

üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma, 12. sınıfa devam etmekte olan 70 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Deney ve kontrol gruplu bir deneysel desenin kullanıldığı araştırmada Buluş Yoluyla Öğretim Yaklaşımı” ile hazırlanan programla öğrenim gören deney grubu ile bu tür bir öğretim almayan kontrol grubu arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığına bakmıştır. Araştırmanın verilerini başarı testi aracılığı ile elde etmiştir. Elde edilen verilerin analizi sonucunda coğrafya konularının öğretiminde buluş yoluyla öğretim yaklaşımının öğrencilerde başarıyı artırdığı sonucuna ulaşmıştır.

Yeung (2010), tarafından yapılan araştırmada probleme dayalı öğretimin coğrafya öğretimi üzerine etkisi araştırılmıştır. Öğrenme ortamında sorun analizi, bilgi toplama, sözlü sunum ve grup çalışmaları yapılmıştır. Araştırmanın değerlendirmesi öğretmen ve öğrenciler tarafından yapılmıştır. Elde edilen verilere göre öğrencilerin problem çözen bireyler olması için öğretmenlerin öğrencileri cesaretlendirici bir rol üstlenmeleri gerektiği ve öğretmenlerin daha aktif bir şekilde rol alıp öğrencilere rehberlik yapmaları gerektiği sonucuna ulaşmıştır.

Akşid ve Şahin (2011), “Coğrafya Öğretiminde Aktif Öğrenmenin Akademik Başarı ve Tutum Üzerine Etkisi” adlı çalışmasında, Coğrafya dersinde “İklim” ünitesinde, aktif öğrenme yöntemlerinin ve öğretmen merkezli öğretimin, öğrencilerin akademik başarı ve tutum üzerindeki etkilerini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada kontrol gruplu, ön test-son test yarı deneysel araştırma modeli kullanılmıştır. Araştırmada deney grubunda aktif öğrenme yöntemine dayalı teknikler, kontrol grubunda ise öğretmen merkezli öğretim yöntemleri (düz anlatım, soru-cevap) kullanılmıştır. Araştırma, orta sosyo-ekonomik düzeye sahip bir orta öğretim kurumunda uygulanmıştır. Araştırmanın verileri, başarı testi ve coğrafya dersine yönelik tutum ölçeği ile toplanmıştır. Verilerin analizinde aritmetik ortalama, standart sapma, iki faktörlü ANOVA testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, aktif öğrenme yöntemlerinin öğrencilerin coğrafya başarısını arttırdığı tespit edilmiştir. Ayrıca aktif öğrenme ve geleneksel öğretim yöntemleri arasında öğrencilerin dersle yönelik tutumlarında önemli farklılıklar göstermediği ortaya çıkarılmıştır. Burada, dersle ilgili ilgi ve tutumların değişime dirençli olmasının yanı sıra öğrencilerin başarıyı tatmamış olmalarından etkilenmiş olabileceği bulgusuna ulaşılmıştır.

Koçak ve Ünlü (2013), “Coğrafya Öğretiminde Probleme Dayalı Öğrenme Yaklaşımının Öğrenci Performansı ve Motivasyonu Üzerine Etkisi” adlı çalışmada, ortaöğretim 10. sınıf öğrencilerinin coğrafya dersinde, “Türkiye’nin Nüfus Özellikleri ve Nüfus Hareketleri” konusunu öğrenmelerinde probleme dayalı öğrenme yaklaşımının öğrenci başarısına, derse ilişkin tutum ve motivasyonuna etkisi incelenmiştir.

Araştırmanın evrenini Burdur ili Bucak ilçesi Bucak Anadolu Lisesinin 10. sınıfında okuyan 40 öğrenci oluşturmuştur.

Araştırmada deney kontrol gruplarının eşitliğini belirlemek için bilgi düzeyleri birbirlerine yakın olan, aynı alanda eğitim alan sınıflar belirlenmiştir. Deney grubuna probleme dayalı öğrenme, kontrol grubuna geleneksel öğrenme uygulanmıştır. Uygulamadan önce gruplara ön-test olarak tutum ölçeği ve hazırlanan başarı testi verilmiştir. Uygulama bitiminde gruplara tutum ölçeği ve başarı testi son-test olarak uygulanmıştır. Çalışma dört hafta süresince devam etmiştir.

Elde edilen verilerin istatistiksel çözümlenmesinde SPSS 15.0 programından yararlanılmış ve grupların başarı düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı t testi ile kontrol edilmiştir. Araştırmada anlamlılık düzeyi 0.05 olarak kabul edilmiştir.

Elde edilen bulgular sonucunda coğrafya öğretiminde probleme dayalı öğrenme yönteminin öğrencinin tutum ve başarı düzeyini geleneksel yöntemle göre anlamlı derecede olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırma grubu, uygulama basamakları, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve verilerin analizine yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Ön test- son test kontrol gruplu deneysel desen modelinin kullanıldığı araştırmada, coğrafi sorgulama becerisine dayalı öğretim etkinliklerinin (çalışma yaprakları, konu pekiştirme soruları, vb.) uygulandığı deney grubu ile bu etkinliklerin uygulanmadığı kontrol grubu arasında başarı, tutum ve kalıcılık arasında farklılığın olup olmadığı test edilmiştir. Bu bağlamda bağımsız değişken olan coğrafi sorgulama becerisine dayalı öğretimin; bağımlı değişken olan öğrencilerin akademik başarıları, coğrafya dersine yönelik tutumları ve öğrenmenin kalıcılığı üzerindeki etkileri araştırılmıştır.

Araştırmada, ön test- son test kontrol gruplu modelde deney ve kontrol grupları denkleştirildikten sonra deney ve kontrol grupları yansız atama (random) yöntemiyle belirlenmiştir. Her iki gruba da deneysel işlemde önce ön testler uygulanmıştır. Kontrol grubunda dersler, programda önerilen öğretim yöntemleriyle sürdürülmüş, deney grubunda ise coğrafi sorgulama becerisine uygun öğretim etkinlikleri uygulanmıştır. Deneysel işlemin sonunda her iki gruba son testler uygulanarak deney ve kontrol grupları arasında coğrafya dersine yönelik tutum ve akademik başarı arasında anlamlı farklılığın olup olmadığı belirlenmiştir. Ayrıca öğrenmenin kalıcılığını tespit etmek için deneysel işlemde beş hafta sonra başarı testi ve tutum ölçeği tekrar uygulanmıştır. Araştırmanın yapıldığı gruplardaki tüm dersler, araştırmacı tarafından gerçekleştirilirken, deney grubuna uygulanan etkinlikler araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Araştırmacı uygulama yaptığı derslerde gözlem çalışmasını yapmıştır.

Tablo 3. Random Atamaya Göre Grupların Oluşturulma Durumları

| | |
|----------------------|--|
| Deney Grubu | Coğrafi Sorgulama Becerisini Kullanan Grup |
| Kontrol Grubu | Geleneksel Yöntemi Kullanan Grup |

Sosyal bilimlerde yaygın olarak kullanılan iki faktörlük karışık desen ya da split-plot faktörel desen olarak da isimlendirilen ön test-son test kontrol gruplu deneysel desende katılımcılar, deneysel işlemde önce ve sonra bağımlı değişkenlerle ilgili olarak ölçülürler (Büyüköztürk, 2007).

Tablo 4. Ön Test- Son Test Kontrol Gruplu Desen

| Grup | | Ön Test | | Son Test |
|-------------|---|----------------|---|-----------------|
| DG | R | Ö1 | X | Ö3 |
| KG | R | Ö2 | | Ö4 |

Tablo 4'te verilen sembollerin anlamları aşağıdaki gibi açıklanmaktadır.

DG: Deney grubu.

KG: Kontrol grubu.

R: Deneklerin gruplara yansız (Random) atanması.

Ö1- Ö3: Deney grubunun ön test ve son test ölçümleri.

Ö2- Ö4: Kontrol grubunun ön test ve son test ölçümleri.

X: Deney grubundaki deneklere uygulanan bağımsız değişken.

Bu desenin mantığı şu şekilde özetlenebilir:

R, ilgili değişkenler üzerinde sadece şansla oluşan farklara sahip grupları belirler.

Ö1- Ö3, ön test ve son test gözlemleri arasında grubu etkileyen kontrol edilmemiş herhangi bir değişken ve deneysel değişken nedeniyle deney grubunda oluşan farkı gösterir.

Ö2- Ö4, ön test ve son test gözlemleri arasında grubu etkileyen kontrol edilmemiş herhangi bir değişken nedeniyle kontrol grubunda oluşan farkı gösterir.

(Ö1- Ö3) – (Ö2- Ö4), deney değişkeninin etkisini gösterir.

Tablo 5. Araştırmada Kullanılan Deney Deseni

| Grup | Ön Testler | Deneysel İşlem | Son Testler | Kalıcılık Testi |
|----------------|--|---|--|------------------------|
| Deney | Başarı Testi | Coğrafi Sorgulama Becerisine Dayalı Öğretim | Başarı Testi | Başarı Testi |
| | Coğrafya Dersine Yönelik Tutum Ölçeği | | Coğrafya Dersine Yönelik Tutum Ölçeği | |
| Kontrol | Başarı Testi | Geleneksel Öğretim Yöntemi | Başarı Testi | Başarı Testi |
| | Coğrafya Dersine Yönelik Tutum Ölçeği | | Coğrafya Dersine Yönelik Tutum Ölçeği | |

Araştırmada kullanılan deneysel desende de görüldüğü gibi coğrafi sorgulama becerisine dayalı öğretim etkinlikleri sadece deney grubuna uygulanmıştır. Kontrol grubunda ise geleneksel öğretim yöntemlerine göre ders işlenmiş ve deney grubuna uygulanan etkinlikleri görmemelerine ve etkilenmemelerine özen gösterilmiştir. Deney ve kontrol grubuna deneysel işlemde önce “Başarı Testi ve Coğrafya Dersine Yönelik Tutum Ölçeği” ön test olarak uygulanmıştır. Aynı ölçme araçları deneysel işlem sonunda gruplara son test olarak uygulanmıştır. Ayrıca araştırmanın amacı doğrultusunda “Başarı Testi” deney ve kontrol grubuna deneysel işlemin tamamlanmasından 5 hafta sonra kalıcılık testi olarak uygulanmıştır.

3.2. Araştırma Grubu

Bu araştırma 2013-2014 Eğitim öğretim yılının I. Kanaat Döneminin Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Aksaray Ahmet Cevdet Paşa Sosyal Bilimler Lisesi 9. sınıfa devam etmekte olan altmış öğrencinin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma için 9. sınıflar arasından yansız atama (random) yöntemiyle, 9/B ve 9/D sınıfları seçilmiştir. Bu sınıflara 9. sınıf coğrafya programında yer alan “İklim Bilgisi” öğrenme alanı ile ilgili hazırlanan başarı testi ve coğrafya dersine yönelik tutum ölçeği ön test olarak uygulanmış olup ön test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmayan 9/B sınıfı kontrol grubu, 9/D sınıfı ise deney grubu olarak atanmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilere ilişkin sayısal veriler tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Araştırmaya Katılan Öğrenciler

| Grup | Kız Öğrenci | Erkek Öğrenci | Toplam |
|----------------|--------------------|----------------------|---------------|
| Deney | 15 | 15 | 30 |
| Kontrol | 17 | 13 | 30 |
| Toplam | 32 | 28 | 60 |

Bu sınıflardaki öğrencilerin tamamının araştırmaya katılımı sağlanmış olup ön test ve son test ölçümleri ile deneysel işlemler sırasında devamsızlık görülmemiştir.

3.3. Deneysel İşlem Basamakları

1. Deneysel işlemin yapılabilmesi için ilgili makamlardan izin alınmıştır.
2. Deneysel çalışmaların verilerini toplamak için başarı testi ve tutum ölçeği hazırlanmıştır.
3. Deneysel işlem süresince uygulanacak olan etkinlikler, derste kullanılacak materyaller ve ders planları hazırlanmıştır.
4. Deney ve kontrol grupları belirlenmiştir.
5. Başarı testi ve tutum ölçeği gruplara ön test olarak uygulanmıştır.
6. Deney ve kontrol grubunda eş zamanlı olarak deneysel işlemlere başlanmıştır.
7. Araştırma Aksaray ili Ahmet Cevdet Paşa Sosyal Bilimler Lisesi'nde gerçekleştirilmiştir.
8. Araştırmada dersler araştırmacı kontrolünde kendisi tarafından işlenmiştir. Derslerin planlanması ve işlenişi süresince gereken gözlem çalışması yapılmıştır.
9. Araştırma 2013-2014 eğitim öğretim yılı I. Kanaat döneminde 9. sınıf coğrafya dersi "Doğal Sistemler" öğrenme alanı "İklim Bilgisi" bölümünde yapılmıştır. Deney grubundaki öğrencilerin dersleri coğrafi sorgulama becerisine dayalı öğretim etkinlikleri ile işlenirken, kontrol grubundaki öğrencilerin dersleri, programa dayalı geleneksel yöntemlere uygun öğretim etkinlikleri ile gerçekleştirilmiştir.
10. Deneysel işlem sonunda hem deney grubuna hem de kontrol grubuna eş zamanlı olarak "İklim Bilgisi" bölümü ile ilgili akademik başarı testi ve coğrafya dersi tutum ölçeği son test olarak uygulanmıştır. Ölçeklerden elde edilen veriler SPSS paket programına girilerek gerekli istatistikî teknikler kullanılarak analiz edilmiştir.
11. Araştırmanın amacı doğrultusunda deneysel işlem tamamlanıp son testler uygulandıktan 5 hafta sonra başarı testi kalıcılık uygulaması yapılmış, elde edilen veriler SPSS paket programına girilerek analiz edilmiştir.

3.3.1. Deney ve Kontrol Grubunun Oluşturulması

Deneysel çalışmalarda deneklerin seçimi önemlidir. Bağımlı değişkene ait deney ve kontrol gruplarının puanlarının deney sonrasındaki farklılıkları, deney öncesi farklılıklardan kaynaklanıyor olabilir. Bu nedenle iki gruptaki deneklerin deneysel çalışma başlangıcındaki farklılıklarını en aza indirmenin yolu ise deneklerin uygun yöntemlerle gruplara atanmasıdır. Deneklerin iki grubu ayrılmasında izlenen yöntemlerden biri eşleştirme, diğeri yansız atamadır. Belirlenen gruplardan hangisinin deney hangisinin kontrol grubu olduğu da yansız atama ile saptanır (Karasar, 2009).

Deney ve kontrol grupları aşağıdaki aşamalar izlenerek oluşturulmuştur.

1. Araştırmaya katılacak olan öğrencilerin belirlenmesi ve uygulamanın yapılması için okul idarecileri ve öğretmenlere uygulanacak olan yöntemler ve aşamaları tanıtılmış, amaçlarımız hakkında bilgi verilmiş ve gerekli olan izinler alınmıştır.
2. Araştırmanın deney ve kontrol grubu, araştırmacı tarafından hazırlanan ve geçerlilik, güvenilirlik çalışmaları yapılmış olan başarı testi ve araştırmada kullanılan tutum ölçeği uygulanarak belirlenmiştir.

Araştırmanın deneklerine “Doğal Sistemler” öğrenme alanı “İklim Bilgisi” bölümü kapsamında hazırlanan akademik başarı testi ve coğrafya dersi tutum ölçeği uygulanmıştır. Elde edilen veriler analiz edildikten sonra akademik başarı puanları ve coğrafya dersi tutum puanları arasında anlamlı fark bulunmayan iki grup araştırmanın uygulaması için belirlenmiştir.

Deney ve kontrol grubu için iki sınıf belirlendikten sonra, bu sınıflardan biri yansız atama yöntemi ile deney grubu olarak belirlenmiştir. Ölçeklerin ön uygulamalarına göre araştırmanın başında anlamlı farklılığın bulunmadığı grupların araştırma için seçilmesi; grupların yansız belirlenmesinin dış geçerliği etkileyen yanlı seçimi ortadan kaldırdığı kabul edilmiştir.

3.3.2. Deneysel Uygulama Süreci

Deneysel işlemler haftada iki ders saati olarak 7 hafta süreyle toplam 14 saat devam etmiştir. Deney grubunda ders araştırmacı tarafından hazırlanan coğrafi sorgulama becerisine dayalı etkinliklerle işlenirken, kontrol grubunda ders araştırmacının müdahalesi olmadan programda önerilen geleneksel öğretim etkinlikleri ve yöntemleriyle işlenmiştir.

Deneysel çalışmalara başlamadan önce ders öğretmeni olan araştırmacı tarafından öğrencilerle ön hazırlık çalışmaları ve deneysel işlem süreci hakkında bilgilendirme çalışması yapılmıştır. Deneysel işlemler süresince deney grubu öğrencilerine dersi nasıl işlemesi gerektiği, derste hangi materyalleri kullanacağı ve bu materyallerin önceden temini noktasında bilgi alışverişi yapılmıştır. Öğrencilere coğrafi sorgulama becerisi açıklanmış ve bu süreçte öğrencilerden beklenenler anlatılmıştır. Ayrıca araştırmacı tarafından deney grubu öğrencilerine işbirlikli çalışma, coğrafi sorgulama tartışmaları, grup çalışmaları, çalışma yaprakları ve konu pekiştirme soruları hakkında bilgi verilerek deneysel süreç başlamadan önce öğrencilerin rahatlaması ve deneysel süreç hakkında bilgilenmeleri sağlanmıştır. Gerekli bilgilendirmeler yapıldıktan sonra öğrencilerin deneysel uygulama sürecine hazırlanmalarına katkı sağlanmıştır.

Deney grubunda, çalışmanın amacına yönelik olarak hazırlanan ders planlarına bağlı kalınarak ders işlenmiştir. Örnek ders planları ekler kısmında verilmiştir. Ders planları Giriş Etkinlikleri, Hazırlık Aşaması, Süreç, Dönüt-Düzeltilme, Konu Pekiştirme Soruları, Değerlendirme aşamalarına göre hazırlanmıştır. Öğretmen derse; ders içerisinde yapacağı anlatımı ve uygulayacak olduğu etkinlikleri açıklayarak giriş yapmıştır. Bu şekilde derse hazırlanan öğrenciler deneysel süreç başlamadan önce yapılan açıklamalar ve bilgilendirmeler doğrultusunda ders öğretmenin de katkılarıyla, ders içerisinde coğrafi sorgulama becerisine uygun tartışmalar yapmıştır. Neden, Niçin, Nasıl, Nerede gibi sorularla öğrencilerin öğrendiklerinin farkında olmaları sağlanmıştır. Öğrencilerin öğrendiklerini sorgulamaları amacıyla her dersin sonunda öğrencilere coğrafi sorgulama becerisine dayalı sorularla hazırlanmış çalışma yaprakları verilmiştir. Ayrıca öğrencilerin

öğrendikleri konularla ilgili konu pekiştirme soruları hazırlamaları istenmiş, sorular ve çalışma yaprakları toplanarak incelenmiştir. Bu sayede ders öğretmeni öğrencilerin o günkü dersi hangi oranda öğrendiklerini ve öğrenme sürecine ilişkin düşüncelerini öğrenmiştir. Her konu sonunda öğrencilere grup çalışması yaptırılarak; ekip ruhu, grup dayanışması ve grup içi çalışmanın önemi vurgulanmıştır. Grupların birbirini eleştirel biçimde izlemeleri sağlanmıştır. Bu etkinlik ve uygulamalar her ders için tekrar edilmiştir. Uygulama sürecinin ilk dersi örnek olarak aşağıda özetlenmiştir.

Deneysel uygulamanın yapılacağı bölümün ilk konusu olan “Atmosfer ve Özellikleri” ile ilgili hazırlanan ders planı çerçevesinde uygulamanın ilk dersinde araştırmacı yani ders öğretmeni sınıfa girmiş ve öğrencilere daha önceden verilen bilgilendirme dersinden hatırlatmalar yaparak uygulama süreciyle ilgili soruları cevaplandırmıştır. Daha sonra ders öğretmeni ders planına uygun olarak dersini işlemeye başlamıştır. Öğretmen ilk olarak geçmiş dersle ilgili kısa bir hatırlatmadan sonra derse giriş yapmıştır. Ardından öğrencilerin o günkü derste ne öğreneceklerini anlatmış ve öğrencilerden öğrenecekleri konular hakkında neler bildiklerini “Bu dersimizde ne öğrenmeye çalışacağız?”, “Sen bu konuda neler biliyorsun?”, “Yeni bilgileri nasıl öğrenebilirsin?”, “Öğrendiğin bilgileri günlük hayatında nerelerde kullanabilirsin?” sorularını kendilerine sorarak düşünmelerini istemiştir. Öğretmen konu içerisinde geçen alt başlıkları tahtaya yazarak öğrencilerden sorduğu sorulara cevaplar istemiş, bu sayede öğrencilerin performans düzeyleri hakkında bilgi sahibi olmuştur. Öğrencilerin Atmosfer, özellikleri, katları, yararları hakkında daha önceki bilgilerini hatırlamaları istenmiştir. Öğretmen daha önceden hazırladığı sunumuyla dersini işlerken Atmosferin yapısı, özellikleri, katları, katlarının özellikleri ve faydaları öğrencilerle birlikte incelenmiş, soru-cevap şeklinde önemli olan noktalara vurgu yapmıştır. Ayrıca öğrencilerden bu konu üzerine gelecekte ilgili zihin haritaları oluşturmalarını istemiştir. Ders içerisinde öğretmen öğrencilerde coğrafi sorgulama becerisini geliştirici sorulara; “Eğer Atmosfer olmasaydı neler değişirdi?”, “Atmosferin katlarını bilmemizin faydası nedir?”, “Atmosferin insan hayatındaki yerini nasıl açıklarsınız?” uygun cevaplar aramış sonrasında uygun dönütler vererek öğrencilerin öğrendiklerinin farkında olmalarını sağlamıştır.

Dersin sonunda önceden hazırlanan çalışma yaprakları ve konu pekiştirme soruları öğrencilere dağıtılmıştır. Öğrencilerden uygulama başlamadan önce verilen bilgiler doğrultusunda çalışma yapraklarını doldurmaları, bunun yanında öğrencilerin konu ile ilgili yoruma dayalı sorular üretmesini ve bunların cevaplarını yine kendileri tarafından verilmesi istenmiştir. Ders sonunda öğretmen bir sonraki ders için yapacaklarını planlamış ve uygulama sürecini değerlendirmiştir. Öğrencilerin çalışma yaprakları ve konu pekiştirme soruları öğretmen tarafından incelenmiştir. Gerekli yerlerde öğrencilere geri dönütler yapılarak hataların tekrarlanması önlenmiştir. Bu sayede öğrencilerin öğrenme düzeyleri ve eksik olan yönleri belirlenerek diğer derslerde bunlara ilişkin tedbirler alınmıştır. Daha sonraki derslerde öğrencilerin daha aktif olduğu, soru sorma, analiz etme, günlük hayatta yerini kullanmada ve tartışmalara katılmada da artışın söz konusu olduğu öğretmen yani araştırmacı tarafından gözlenmiştir.

Deneysel uygulama sürecinde grup çalışmaları, ders içi coğrafi sorgulama uygulamaları, çalışma yaprakları, konu pekiştirme soruları ve zihin haritaları tüm derslerde uygulanmıştır.

3.4. Veri Toplama Teknik ve Araçları

Araştırma için gerekli verileri toplamak amacıyla;

a- 9. sınıf coğrafya dersi “Doğal Sitemler” öğrenme alanı “İklim Bilgisi” bölümünde coğrafi sorgulama becerisine dayalı öğretimin öğrenci başarısına etkisini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen “İklim Bilgisi Bölümü Başarı Testi”

b- Öğrencilerin coğrafya dersine yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla Demirkaya (2003) tarafından geliştirilen likert türü “Coğrafya Dersi Tutum Ölçeği” uygulanmıştır.

3.4.1. Başarı Testi

Araştırmanın uygulama aşamasında, “Doğal Sistemler” öğrenme alanı “İklim Bilgisi” bölümünde coğrafi sorgulama becerisine dayalı öğretimin öğrenci başarısına etkisini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen “İklim Bilgisi Başarı Testi” kullanılmıştır. Başarını testinin geliştirilmesinde ders kitapları, geçmiş yıllarda sorulmuş YGS soruları, YGS ve LYS’ye hazırlık ve yardımcı kaynaklardan yararlanılmıştır. Test çoktan seçmeli sorulardan oluşmaktadır. Soruların hazırlanmasında 9. sınıf coğrafya dersi öğretim programında “Doğal Sistemler” bölümünde yer alan A.9.8.-A.9.9.- A.9.10.- A.9.11. kazanımlarına ve “İklim Bilgisi” bölümündeki tüm konuları kapsayan sorular olmasına ve konuların ağırlık durumuna dikkat edilmiştir.

Oluşturulan madde havuzuna yönelik, uzman görüşleri ve coğrafya öğretmenlerinin görüşleri alınmıştır. Başarı testinin hazırlanmasında uzman görüşlerinin alınması aşamasında soruların 9. sınıf coğrafya dersi öğretim programındaki uygunluğu, soruların ölçme düzeyleri ve anlaşılır bir dile sahip olup olmadığı değerlendirilmiştir. Uzman görüşlerine göre gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra oluşturulan madde havuzunda kalan 36 soru ile ön uygulama testi hazır hale gelmiştir. Bu amaçla öğrenme alanıyla ilgili kazanımları ve bu kazanımlara ilişkin soru dağılımını gösteren bir belirtke tablosu hazırlanmıştır (Tablo7).

Tablo7. İklim Bilgisi Bölümü Öğrenme Alanı Belirtke Tablosu

| ÖĞRENME ALANI: A. DOĞAL SİTEMLER | | |
|---|--------------------------|--------------------|
| KAZANIMLAR | ALT ÖĞRENME ALANI | SORU SAYISI |
| A.9.8. Atmosferin özellikleri ile hava olaylarını ilişkilendirir. | Atmosfer ve özellikleri | 2 |
| | Hava olayları | 2 |
| A.9.9. Hava durumu ile iklim özelliklerini etkileri açısından karşılaştırır. | Hava durumu ve İklim | 2 |

| | | | |
|--|---------------|---|----|
| A.9.10. İklim elemanlarının oluşumunu, dağılışını ve bunlar üzerinde etkili olan faktörleri sorgular. | Sıcaklık | 9 | |
| | Basınç | 4 | |
| | Rüzgârlar | 5 | |
| | Nem | 4 | |
| | Yağış | 4 | |
| A9.11. Farklı iklim tiplerinin özellikleri ve dağılışları hakkında çıkarımlarda bulunur. | İklim tipleri | 4 | |
| TOPLAM: | 4 | 9 | 36 |

Hazırlanan testin geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının yapılabilmesi için test örneklem grubuna Aksaray il genelinde üç farklı okuldan benzer gruplara (150 öğrenci) uygulanarak elde edilen veriler, bilgisayar ortamında girilerek madde analizlerine tabi tutulmuştur. Madde analizi yapılırken her sorunun doğru cevabı için "1" puan, yanlış cevaplar için "0" verilerek puanlandırılmıştır. Analiz sonucunda başarı testinde yer alan 36 maddenin güçlük derecesi ve ayırt edicilik indeksi (p ve r değerleri) hesaplanmıştır.

Madde güçlük indeksi 0 ile 1 arasında değerler almaktadır. Bu değer 1'e yaklaştıkça soru kolay, 0'a yaklaştıkça soru zor olarak yorumlanmaktadır. Soruların genellikle 0,50 civarında madde güçlük indeksine sahip olmaları beklenir.

Madde ayıricılık madde ile ölçülmek istenen özelliğe sahip olanlar ile olmayanları ayırıp ayırmadığının bir ölçüsüdür. Madde ayıricılık gücü -1 ile +1 arasında değerler alır. Maddeler +1'e yaklaştığı oranda ayıricılık özelliğine sahiptir. Madde ayıricılık gücü 0.20'den küçük olan maddeler nihai testte kullanılamaz. 0.20 ile 0.29 arasında ayıricılık gücü olan maddeler düzeltilmek

suretiyle 0.30'un üzerinde ayırıcılık gücüne sahip olan maddeler doğrudan nihai testte kullanılabilir. Madde ayırıcı gücü yüksek olan maddelerden oluşan bir testin güvenilirliği de yüksek olur (Demirel, 2009).

Maddeleri güçlük derecesi ve ayırt edicilik indeksleri dikkate alınarak 11 madde testten çıkarılmış ve 25 maddelik nihai başarı testi hazır hale getirilmiştir. Elde edilen Başarı Testinin KR₂₀ güvenilirlik kat sayısı hesaplanmış ve KR₂₀ güvenilirlik katsayısı 0,91 olarak bulunmuştur. Buna göre testin güvenilirliğinin oldukça yüksek olduğu söylenebilir (Tavşancıl, 2005).

Sonuç olarak, geliştirilen “İklim Bilgisi Bölümü Başarı Testi”nin 9. sınıf öğrencilerinin ilgili öğrenme alanına yönelik başarılarını ölçmede kullanılabileceği anlaşılmıştır.

Tablo 8. İklim Bilgisi Bölümü Ön Uygulama Başarı Testi Madde Analizi Sonuçları

| Madde No | P | R | Madde No | P | R |
|----------|---------|---------|----------|---------|---------|
| 1 | 0,93902 | 0,12195 | 19 | 0,57317 | 0,85366 |
| 2 | 0,59756 | 0,70732 | 20 | 0,64634 | 0,70732 |
| 3 | 0,59756 | 0,56098 | 21 | 0,67073 | 0,65854 |
| 4 | 0,70732 | 0,4878 | 22 | 0,58537 | 0,63415 |
| 5 | 0,76829 | 0,46341 | 23 | 0,69512 | 0,56098 |
| 6 | 0,67073 | 0,56098 | 24 | 0,67073 | 0,65854 |
| 7 | 0,67073 | 0,65854 | 25 | 0,53659 | 0,78049 |
| 8 | 0,7439 | 0,5122 | 26 | 0,56098 | 0,87805 |
| 9 | 0,76829 | 0,41463 | 27 | 0,56098 | 0,78049 |
| 10 | 0,7561 | 0,4878 | 28 | 0,65854 | 0,68293 |
| 11 | 0,64634 | 0,70732 | 29 | 0,53659 | 0,73171 |
| 12 | 0,4878 | 0,70732 | 30 | 0,57317 | 0,85366 |
| 13 | 0,65854 | 0,68293 | 31 | 0,64634 | 0,70732 |
| 14 | 0,64634 | 0,60976 | 32 | 0,67073 | 0,65854 |
| 15 | 0,67073 | 0,65854 | 33 | 0,68293 | 0,63415 |
| 16 | 0,67073 | 0,56098 | 34 | 0,68293 | 0,53659 |

| | | | | | |
|----|---------|---------|----|---------|---------|
| 17 | 0,73171 | 0,43902 | 35 | 0,62195 | 0,70732 |
| 18 | 0,60976 | 0,78049 | 36 | 0,63415 | 0,68293 |

P: Madde Güçlük İndeksi, R: Madde Ayırt Edicilik İndeksi

3.4.2. Coğrafya Dersi Tutum Ölçeği

Araştırmada, öğrencilerin coğrafya dersine yönelik tutumlarını ölçmek amacıyla Demirkaya (2003) tarafından geliştirilen, güvenilirlik çalışması yapılan likert türü “Coğrafya Dersi Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Öğrencilerin Coğrafya dersine yönelik tutumlarını belirlemek için kullanılan tutum ölçeği Cronbach Alpha değeri .931 olan beşli likert tipi 10 olumlu 10 olumsuz toplam 20 ifadeden oluşmaktadır. Öğrencilerin bu ifadelerle katılma düzeyi “Tamamen Katılıyorum”, “Katılıyorum”, “Kararsızım”, “Katılmıyorum” ve “Hiç Katılmıyorum” seçeneklerinden oluşmaktadır. Ölçekte olumlu maddeler için 5,4,3,2,1 olumsuz maddeler için 1,2,3,4,5 şeklinde puanlama kullanılmıştır.

Bu araştırmada, coğrafya dersine yönelik tutum ölçeği için yapılan iç tutarlılık analiz sonucunda; Cronbach Alpha değeri ölçek toplamında .98 olarak hesaplanmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmanın verileri, kullanılan ölçme araçları ile toplandıktan sonra elde edilen veriler SPSS (Statistical Package for the Social Science) programı kullanılarak değerlendirilmiştir.

Deney ve kontrol gruplarının eşitlenmesine aşağıdaki ölçütler göz önüne alınmıştır.

1- Coğrafya Dersi Başarı Testi puanları

2- Coğrafya Dersi Tutum Ölçeği puanları

Çalışma grupları yukarıda belirtilen ölçütlere göre aynı düzeyde olup olmadıklarını belirlemek için ortalamaları karşılaştırılmıştır. İlişkisiz örneklem için t-testi, iki ilişkisiz örneklem ortalamaları arasındaki farkın manidar olup olmadığını test etmek için kullanılır (Büyüköztürk, 2011). Deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test puanları elde edildikten sonra gruplar arası karşılaştırmalarda İlişkisiz Örneklem t- testinden (Independent Samples t- testi) yararlanılmıştır.

İlişkili örneklem için t-testi, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin ön test- son test fark puanları, son test- kalıcılık testi puanları arasında anlamlı farklılığın olup olmadığını test etmek için kullanılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, araştırma kapsamında elde edilen verilere ve bunların araştırmanın alt problemlerine uygun analiz ve yorumlarına yer verilmiştir. Araştırma kapsamında deney ve kontrol gruplarına uygulanmış olan akademik başarı testi ve coğrafya dersine yönelik tutum ölçeği, veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Toplanan veriler, araştırmada kullanılan deneysel desene uygun olarak deney ve kontrol grubu arasında ve grup içi şeklinde analiz edilmiş ve yorumlanmıştır.

4.1. Grupların Denkliğine İlişkin Bulgular

Deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin, araştırma başlangıcında denkliğini ortaya koymak için öğrencilerin başarı testi ön test puanları ve tutum ön test puanlarının karşılaştırılması yapılmıştır. Grupların denkliği yapılan analizlerle ortaya konulmuştur.

Tablo 9. Deney Grubu ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Test Başarı Puanlarının Ortalama, Standart Sapma ve t Değeri

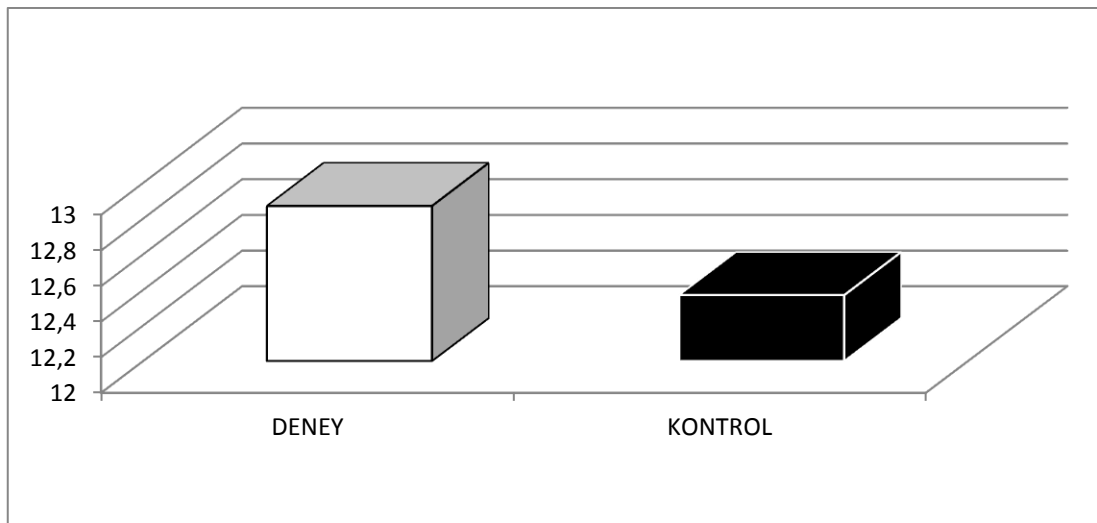
| ÖN TEST BAŞARI | Grup | N | \bar{X} | Ss | t | p |
|-------------------|---------|-------|-----------|-------|-------|------|
| | | Deney | 30 | 12.87 | 1.431 | |
| | Kontrol | 30 | 12.37 | 1.453 | 1.591 | .122 |

*p>.05

Tablo 9’da deneysel çalışma öncesinde deney ve kontrol gruplarının araştırmada ön test olarak uygulanan başarı testinden elde ettikleri sonuçlar görülmektedir. Tablo incelendiğinde deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı puanları deney grubu öğrencilerinin ön test başarı puanı ortalaması $\bar{X} = 12.87$ kontrol grubu öğrencilerinin ön test başarı puanı ortalaması ise $\bar{X} = 12.37$ olduğu görülmüştür. Buradan iki grubun akademik başarı puanları arasında

anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir ($t= 1.591$, $p= .122$). Bu durum araştırmaya başlandığında grupların akademik başarı düzeylerinde farklılığın olmadığını göstermektedir. Deneysel işlemler öncesi farklılığın olmaması, araştırma gruplarının denklığı açısından deney grubu ile kontrol grubunun öğrencilerinin akademik başarı seviyelerinin aynı olduğu yorumlanabilir. Başka bir ifadeyle deney ve kontrol grubu öğrencilerinin çalışmanın sonunda, akademik başarılarındaki farklılıklarının uygulanacak olan deneysel işlemlere bağlanabileceği söylenebilir.

Grafik 1. Deney Grubu ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Test Başarı Puanlarının Ortalamaları



Tablo 10. Deney Grubu ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Test Tutum Puanlarının Ortalama, Standart Sapma ve t Değeri

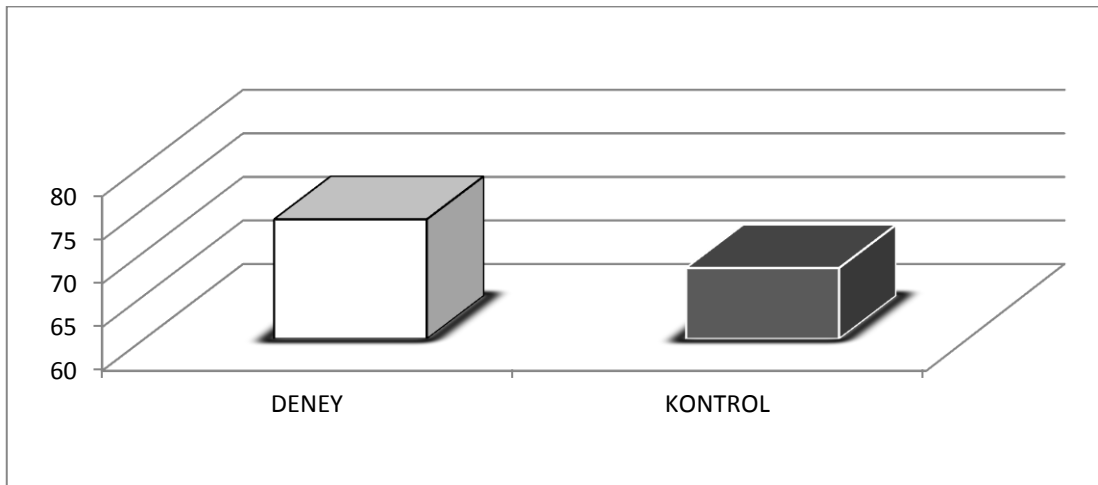
| ÖN TEST TUTUM | Grup | N | \bar{X} | Ss | t | P |
|------------------|-------|-------|-----------|--------|-------|------|
| | Deney | 30 | 73.71 | 14.874 | 1.585 | .123 |
| Kontrol | 30 | 68.12 | 24.061 | | | |

* $p>.05$

Tablo 10’da deneysel çalışma öncesinde deney ve kontrol gruplarına araştırma ön test olarak uygulanan coğrafya dersine yönelik tutum ölçeğinden elde

edilen sonuçların analizi görülmektedir. Tablo incelendiğinde deney grubunun tutum puanı ortalaması 73.71, kontrol grubunun tutum puan ortalaması ise 68.12'dir. İki grubun coğrafya dersine yönelik tutum ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($t= 1.585$, $p= .123$). Bu durum araştırmaya başlandığında grupların denkliliği açısından deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin coğrafya dersine yönelik tutumlarının aynı olduğu şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca deney ve kontrol grubu öğrencilerinin, çalışmanın sonunda coğrafya dersine yönelik tutumlarındaki farklılığın uygulanacak olan deneysel işlemlere bağlanabileceği de söylenebilir.

Grafik 2. Deney Grubu ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Test Tutum Puanlarının Ortalamaları



Deneysel işlemler başlamadan önce deney ve kontrol gruplarının akademi başarı ve coğrafya dersine yönelik tutum puanları arasında anlamlı düzeyde fark olmadığı, akademik başarılarının ve coğrafya dersine yönelik tutumlarının denk olduğu söylenebilir.

4.2. Akademik Başarıya İlişkin Bulgular

Coğrafi sorgulama becerisine dayalı etkinliklerle işlenen coğrafya dersinin deney grubu öğrencilerinin coğrafya dersine ilişkin akademik başarılarını deney öncesinden sonrasına nasıl etkilendiği, programda önerilen öğretim etkinlikleriyle ders işlenen kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarılarındaki değişim ve gruplar arası akademik başarı farklılıkları tablolar şeklinde verilmiştir.

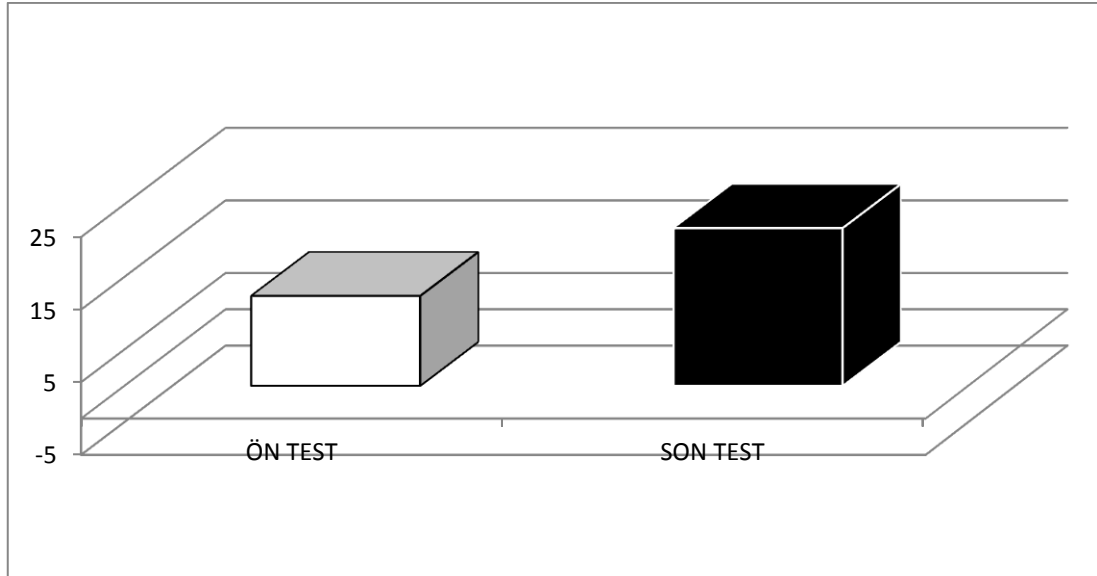
Tablo 11. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Test – Son Test Akademik Başarı Puanlarının Ortalama, Standart Sapma ve t Değeri

| AKADEMİK BAŞARI | Kontrol Grubu | N | \bar{X} | Ss | t | P |
|--------------------|------------------|-------|-----------|-------|---------|-------|
| | Ön Test | 30 | 12.37 | 1.453 | -18.717 | .000* |
| Son Test | 30 | 21.71 | 2.630 | | | |

*p<.01

Kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı ön test – son test puanlarının karşılaştırıldığı tabloya göre kontrol grubu öğrencilerinin ön test başarı puan ortalaması 12.37 iken son test başarı puan ortalaması 21.71'e çıkmıştır. Yapılan analizler sonucunda kontrol grubu öğrencilerinin ön test – son test puanları arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir ($t = -18.717$, $p = .000$). Bu anlamlılık coğrafya öğretim programında önerilen etkinliklerle öğretim yapılan kontrol grubu öğrencilerinin “İklim Bilgisi” bölümüne ilişkin akademik başarılarının anlamlı düzeyde arttığı şeklinde yorumlanabilir.

Grafik 3. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Test – Son Test Akademik Başarı Puan Ortalamaları



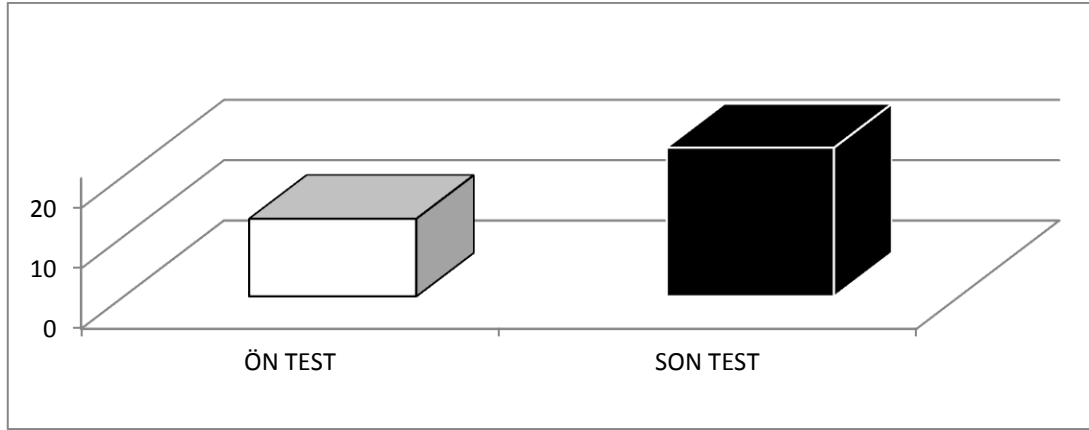
Tablo 12. Deney Grubu Öğrencilerinin Ön Test – Son Test Akademik Başarı Puanlarının Ortalama, Standart Sapma ve t Değeri

| AKADEMİK BAŞARI | Deney Grubu | N | \bar{X} | Ss | t | P |
|-----------------|-------------|----|-----------|-------|-------|---------|
| | Ön test | | 32 | 12.87 | 1.431 | -39.675 |
| Son test | | 32 | 24.65 | 0.700 | | |

*p<.01

Deney grubu öğrencilerinin akademik başarı ön test – son test puanlarının karşılaştırıldığı tabloya göre kontrol grubu öğrencilerinin ön test başarı puan ortalaması 12.87 iken son test başarı puan ortalaması 24.65'e çıkmıştır. Yapılan analizler sonucunda deney grubu öğrencilerinin ön test – son test puanları arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir ($t = -39.675$, $p = .000$). Bu anlamlılık coğrafi sorgulamaya becerisine dayalı öğretim yapılan deney grubu öğrencilerinin coğrafya dersi “İklim Bilgisi” bölümüne ilişkin akademik başarıları düzeylerini uygulama sonunda önemli oranda arttığı şeklinde yorumlanabilir.

Grafik 4. Deney Grubu Öğrencilerinin Ön Test – Son Test Akademik Başarı Puan Ortalamaları



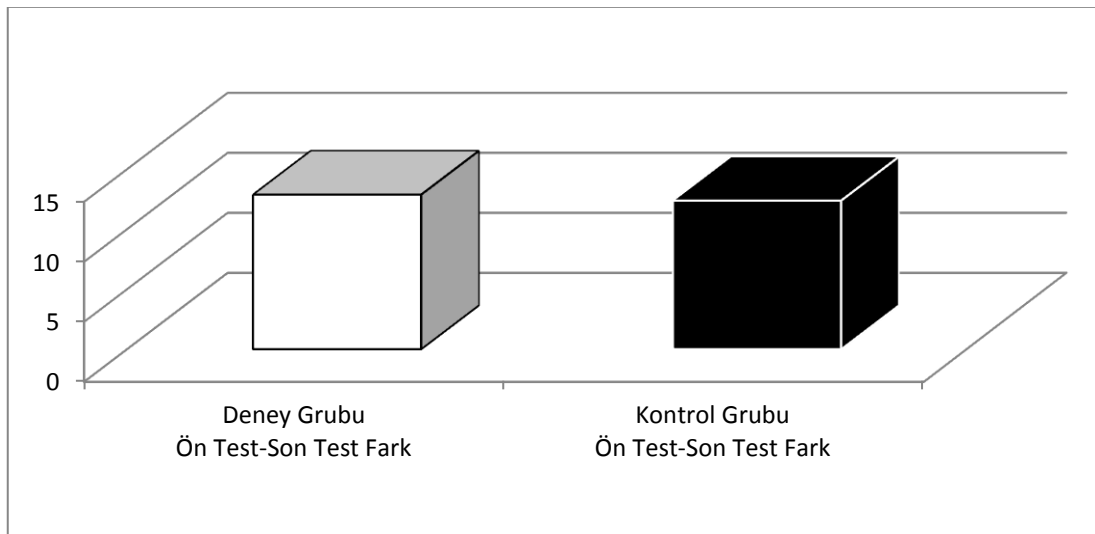
Tablo 13. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Coğrafya Dersin Yönelik Akademik Başarılarında Deney Öncesinden Sonrasına Meydana Gelen Değişimin Karşılaştırılması

| Grup | N | $\bar{X}_{\text{ön}}$ | \bar{X}_{son} | $\bar{X}_{\text{ön}} - \bar{X}_{\text{son}}$ |
|----------------|----|-----------------------|------------------------|--|
| Deney | 30 | 12.87 | 24.65 | 11.78 |
| Kontrol | 30 | 12.37 | 21.71 | 09.34 |

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin coğrafya dersindeki akademik başarılarında uygulama öncesinde ve sonrasında meydana gelen değişim Tablo 13’de gösterilmiştir. Tablo incelendiğinde kontrol grubu öğrencilerinin deneysel işlemler öncesinden sonrasına coğrafya dersi akademik başarı puanı ortalamalarındaki değişim 09.34 iken, deney grubu öğrencilerindeki değişim 11.78’dir. Bu sonuç deneysel işlemler sonucunda hem kontrol grubu hem de deney grubu öğrencilerinin akademik başarılarında artışın olduğunu göstermektedir. Ancak deney grubu öğrencilerinin akademik başarılarındaki artışın kontrol grubuna oranla daha fazla olduğunu göstermektedir. Gruplar arası karşılaştırma yapılırken uygulanan grubun

küçük bir grup olduğu göz önünde bulundurulmalıdır. Bu duruma göre, uygulanan deneysel işlemlerin etkili bir şekilde gerçekleştiği söylenebilir.

Grafik 5. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Coğrafya Dersine Yönelik Akademik Başarılarında Deney Öncesinden Sonrasına Meydana Gelen Değişim



Tablo 14. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Akademik Başarı Son Test Puanlarının Ortalama, Standart Sapma ve t Değeri

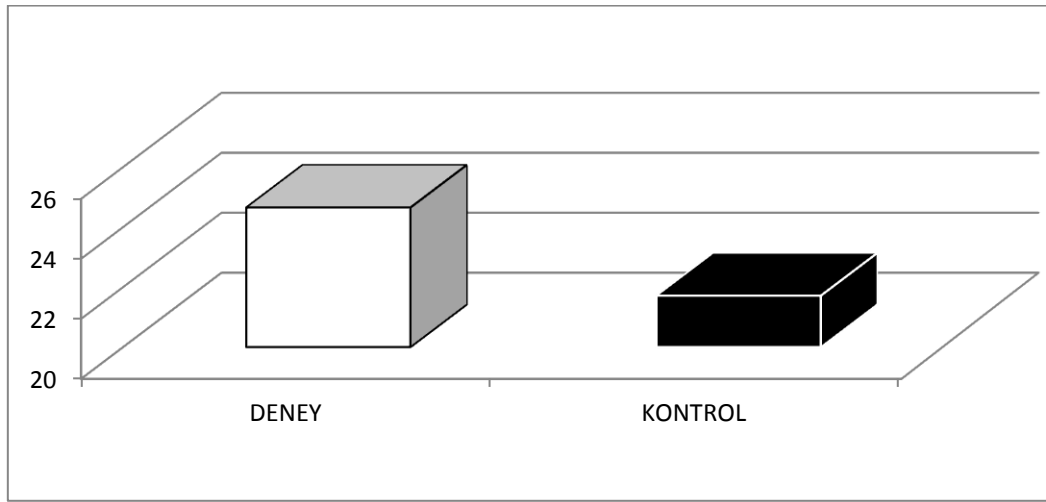
| SON TEST BAŞARI | Grup | N | \bar{x} | Ss | t | P |
|-----------------|-------|----|-----------|-------|-------|--------|
| | Deney | | 30 | 24.65 | 0.700 | |
| Kontrol | | 30 | 21.71 | 2.630 | 6.211 | .000** |

* $p < .01$

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı son test puanlarının karşılaştırıldığı tablo incelendiğinde; deneysel çalışma sonrasında deney grubu öğrencilerinin son test puan ortalaması 24.65, kontrol grubu öğrencilerinin son test ortalaması 21.71 olarak hesaplanmıştır. Tablo 14 incelendiğinde, deney grubu ile kontrol grubu arasındaki fark anlamlıdır ($t=6.211$, $p=.000$). Bu durum coğrafi sorgulama becerisine dayalı öğretim etkinlikleriyle desteklenen coğrafya öğretiminin

deney grubu öğrencilerinin akademik başarısını, programda önerilen öğretim etkinliklerinin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerine göre anlamlı olarak artırdığını göstermektedir. Coğrafi sorgulama becerisine dayalı etkinliklerin öğrencilerin coğrafya dersi “İklim Bilgisi” bölümüne ait akademik başarılarını artırmada daha etkili olduğu söylenebilir.

Grafik 6. Deney Grubu ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Akademik Başarı Son Test Puan Ortalamaları



Tablo 15. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Akademik Başarı Kalıcılık Testi Puanlarının Ortalama, Standart Sapma ve t Değeri

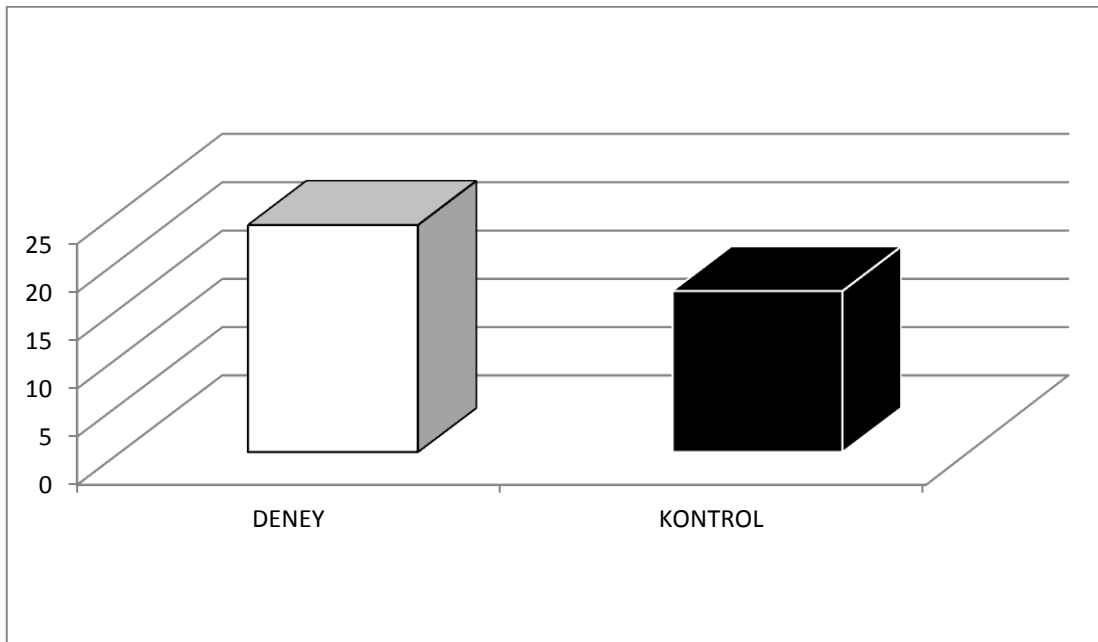
| KALICI TEST BAŞARI | Grup | N | \bar{x} | Ss | t | P |
|--------------------------|-------|----|-----------|-------|-------|-------|
| | Deney | | 30 | 23.53 | 1.983 | 8.284 |
| Kontrol | | 30 | 16.71 | 3.769 | | |

* $p < .01$

DeneySEL çalışma sonrasında, deney grubundaki öğrencilerinin akademik başarı kalıcılık testi puan ortalamaları 23.53, kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı kalıcılık testi puan ortalaması ise 16.71'dir. Tablo 15 incelendiğinde deney grubu ile kontrol grubu arasındaki fark anlamlıdır ($t=8.284$, $p=.000$). Bu durum

coğrafi sorgulama becerisine dayalı öğretim etkinlikleriyle desteklenen coğrafya öğretiminin deney grubu öğrencilerinde öğrenmenin daha kalıcı olduğu söylenebilir. Bu da coğrafi sorgulama becerisine dayalı öğretim etkinlikleriyle desteklenen coğrafya öğretiminin, programda önerilen öğretim etkinlikleriyle yapılan coğrafya öğretimine göre öğrenmede kalıcılığı artırmada daha etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Grafik 7. Deney Grubu ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Akademik Başarı Kalıcılık Testi Puan Ortalamaları



4.3. Coğrafya Dersine Yönelik Tutuma İlişkin Bulgular

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin, deneysel çalışma sürecinde coğrafya dersine yönelik tutumlarındaki değişim, elde edilen bulgular ve yorumlara yer verilmiştir.

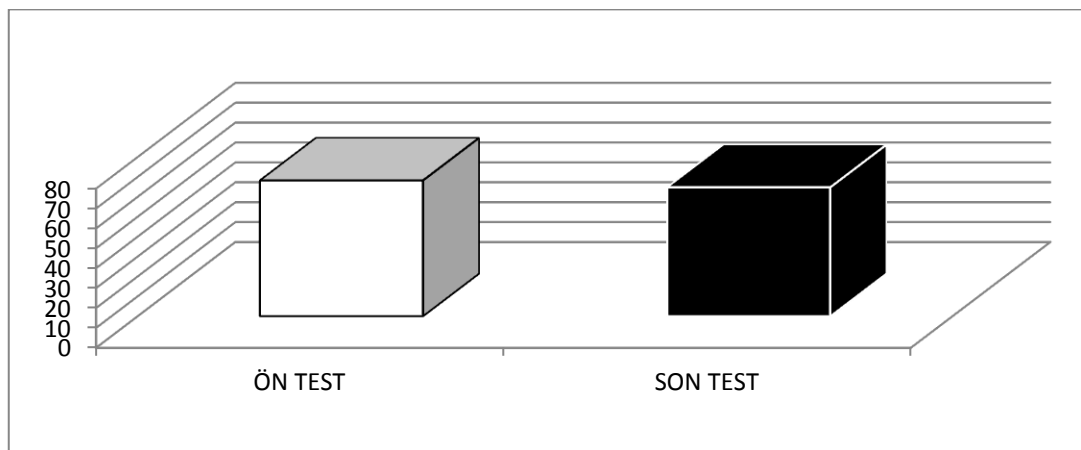
Tablo 16. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Test – Son Test Tutum Puanlarının Ortalama, Standart Sapma ve t Değeri

| TUTUM | Kontrol Grubu | N | \bar{X} | Ss | t | P |
|----------|---------------|----|-----------|--------|--------|-------|
| | Ön test | | 30 | 68.12 | 24.061 | 0.573 |
| Son test | | 30 | 64.68 | 23.910 | | |

* $p > .05$

Uygulama öncesinde kontrol grubundaki öğrencilerin coğrafya dersine yönelik tutum ön test puan ortalamaları 68.12 olarak hesaplanmıştır. Uygulama sonrasında coğrafya dersine yönelik tutum ölçeği aynı gruba son test olarak uygulanmış ve öğrencilerin tutum son test puan ortalamaları 64.68 olarak hesaplanmıştır. Tablo 16 incelendiğinde kontrol grubu öğrencilerinin coğrafya dersine yönelik tutum ön test – son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($t=0.573$, $p=.571$). Bu sonuç programda önerilen öğretim etkinlikleriyle yürütülen coğrafya öğretiminin, öğrencilerin coğrafya dersine yönelik tutumlarını az miktarda da olsa azalttığını göstermektedir. Ancak ön test – son test tutum puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığını göstermektedir.

Grafik 8. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Test – Son Test Tutum Puan Ortalamaları



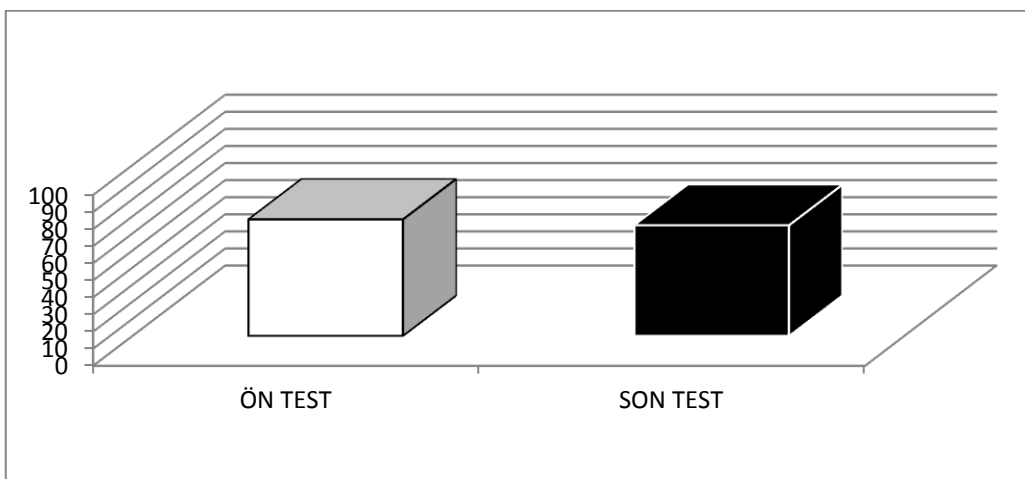
Tablo 17. Deney Grubu Öğrencilerinin Ön Test – Son Test Tutum Puanlarının Ortalama, Standart Sapma ve t Değeri

| TUTUM | Deney Grubu | N | \bar{X} | Ss | t | P |
|----------|-------------|----|-----------|-------|--------|--------|
| | Ön test | | 30 | 73.71 | 14.874 | -0.803 |
| Son test | | 30 | 76.84 | 17.85 | | |

*p>.05

Deneyel çalışma öncesinde, deney grubundaki öğrencilerin coğrafya dersine yönelik tutum ön test puan ortalamaları 73.71 iken, uygulama sonrasında öğrencilerin coğrafya dersine yönelik tutum son test puan ortalamaları 76.84'e yükselmiştir. Tablo 17 incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin coğrafya dersine yönelik tutum ön test – son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($t=-0.803$, $p=.428$). Bu durum coğrafi sorgulama becerisine dayalı öğretim etkinlikleriyle desteklenen coğrafya öğretiminin, öğrencilerin coğrafya dersine yönelik tutumlarını artırdığı ancak bu artışın istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Grafik 9. Deney Grubu Öğrencilerinin Ön Test – Son Test Tutum Puan Ortalamaları

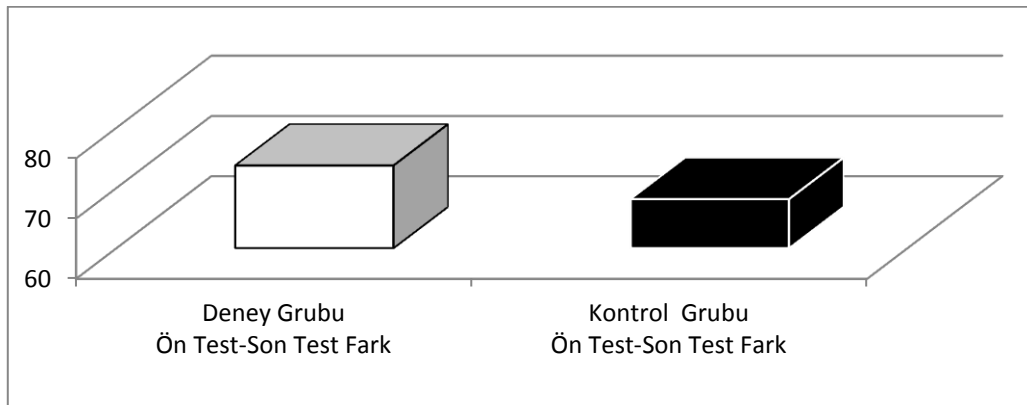


Tablo 18. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Coğrafya Dersin Yönelik Tutumlarında Deney Öncesinden Sonrasına Meydana Gelen Değişimin Karşılaştırılması

| Grup | N | $\bar{x}_{\text{ön}}$ | \bar{x}_{son} | $\bar{x}_{\text{ön}} - \bar{x}_{\text{son}}$ |
|----------------|----|-----------------------|------------------------|--|
| Deney | 30 | 73.71 | 76.84 | 3.13 |
| Kontrol | 30 | 68.12 | 64.68 | 3.44 |

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin coğrafya dersine yönelik tutumlarında uygulama öncesinde ve sonrasında meydana gelen değişim Tablo 18’de gösterilmiştir. Tablo incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin deneysel işlemler öncesinden sonrasına coğrafya dersine yönelik tutum puan ortalamalarındaki değişim 3.13 iken, kontrol grubu öğrencilerindeki değişim 3.44’dür. Bu sonuçlara göre kontrol grubu öğrencilerinin deneysel işlemler sonunda coğrafya dersine yönelik tutumlarındaki değişim oranı 3.44 ile daha yüksek olduğu görülmüştür. Ancak buradaki farkı kontrol grubu öğrencilerinin coğrafya dersine yönelik tutumu olumsuz yönde olmuştur. Buna karşılık 3.13 puanı ile deney grubunda olumlu yönde bir artış olduğu görülmüştür.

Grafik 10. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Coğrafya Dersin Yönelik Tutumlarında Deney Öncesinden Sonrasına Meydana Gelen Değişim



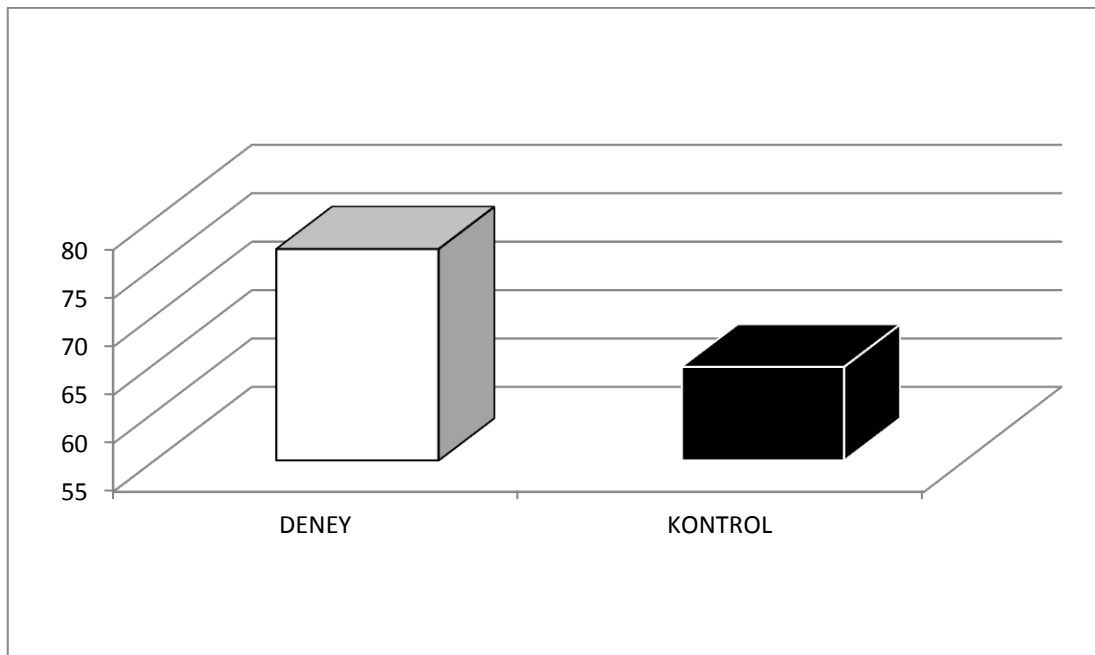
Tablo 19. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Tutum Son Test Puanlarının Ortalama, Standart Sapma ve t Değeri

| SON TEST TUTUM | Grup | N | \bar{X} | Ss | t | P |
|-------------------|----------------|--------------|-----------|-------|-------|-------|
| | | Deney | 30 | 76.84 | 17.85 | 2.755 |
| | Kontrol | 30 | 64.68 | 23.91 | | |

* $p > .05$

Uygulama sonrasında, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin coğrafya dersine yönelik tutum son test puan ortalamalarını gösteren Tablo 19 incelendiğinde; deney grubu öğrencilerinin, coğrafya dersine yönelik tutum son test puan ortalamalarının kontrol grubu öğrencilerine göre daha yüksek olduğu ancak deney ve kontrol grubu öğrencilerinin coğrafya dersine yönelik tutumlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür ($t=2.755$, $p=.010$).

Grafik 11. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Tutum Son Test Puan Ortalamaları



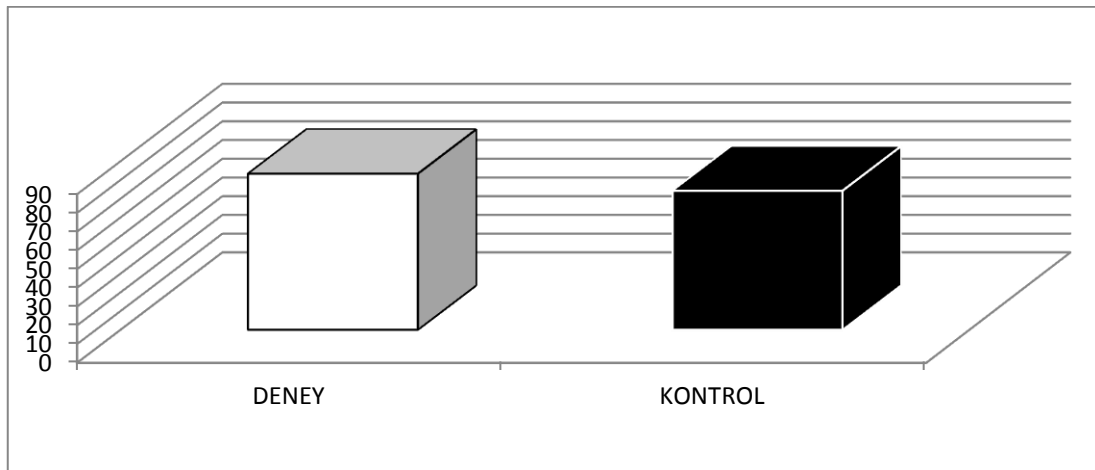
Tablo 20. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Tutum Kalıcılık Testi Puanlarının Ortalama, Standart Sapma ve t Değeri

| KALICI TEST TUTUM | Grup | N | \bar{X} | Ss | t | P |
|-------------------------|-------|-------|-----------|--------|-------|------|
| | Deney | 30 | 83.25 | 26.720 | 1.551 | .131 |
| Kontrol | 30 | 74.18 | 14.805 | | | |

*p>.05

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin coğrafya dersine yönelik tutum kalıcılık test puan ortalamaları Tablo 20’de gösterilmiştir. Tablo 20 incelendiğinde; deney grubu öğrencilerinin, coğrafya dersine yönelik tutum kalıcı test puan ortalamalarının kontrol grubu öğrencilerine göre daha yüksek olduğu ancak deney ve kontrol grubu öğrencilerinin coğrafya dersine yönelik tutumlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür (**t=1.551, p=.131**).

Grafik 12. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Tutum Kalıcılık Testi Puan Ortalamaları



Elde edilen bulgulara göre coğrafya dersinde öğrencilerin coğrafi sorgulama becerisine dayalı öğretim etkinlikleriyle ders işlenmesinin derse katılım düzeylerinin artmasını sağladığı söylenebilir. Deney grubu öğrencilerinin coğrafi sorgulama becerisine dayalı etkinlik hazırlayarak ders işlenmesi, bilginin öğrenci tarafından yapılandırılması anlamına gelmektedir. Yani deney grubu öğrencileri bilgiye

kendileri sorarak, analiz ederek ve sonucuna vararak öğrenmektedirler. Böylelikle öğrenme sürecine aktif olarak katılmakta, sorgulamakta, araştırmakta ve elde ettiği bilgileri geçmiş yaşantıları ile ilişkilendirerek kendine özgü bir yapı oluşturmaktadır. Bu yaklaşım deney grubu öğrencilerinin özgüvenini yükselterek coğrafya dersine katılım düzeylerini de artırdığı şeklinde yorumlanabilir.

BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. TARTIŞMA

Yapılan bu çalışmada, coğrafi sorgulama becerisine dayalı coğrafya öğretiminin öğrencilerin coğrafya dersine ilişkin başarılarına, coğrafya dersine yönelik tutumlarına ve öğrenmenin kalıcılığına etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu bölümde araştırmada elde edilen bulgular araştırma problemleri ve denencelere göre tartışılıp yorumlanmıştır.

5.1.1. Coğrafi Sorgulama Becerisine Dayalı Öğretimin Akademik Başarıya ve Öğrenmenin Kalıcılığına Etkisi İle İlgili Bulguların Tartışma ve Yorumu

Araştırma denencelerine uygun olarak deney ve kontrol gruplarının uygulama öncesindeki akademik başarılarını ortaya koymak için ön test uygulamaları yapılmıştır. Ön testlere ilişkin bulgular incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin akademik başarı puan ortalamalarının 12.87, kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı puan ortalamalarının ise 12.37 olduğu görülmüştür. Ön testlerden elde edilen verilerin analiz edilmesi neticesinde deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Bu durum uygulama öncesinde grupların denkliği ve deneysel işlemin güvenilirliği açısından önemlidir.

Deneysel işlemler sonucunda ön test olarak uygulanan akademik başarı testi deney ve kontrol gruplarına son test olarak yeniden uygulanmıştır. Son testlerden elde edilen bulgular incelendiğinde coğrafi sorgulama becerisine dayalı öğretim etkinlikleriyle coğrafya öğretiminin yapıldığı deney grubu öğrencilerinin akademik başarı puan ortalamalarının 24.65, programda önerilen öğretim etkinlikleriyle coğrafya öğretiminin yapıldığı kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı puan ortalamalarının ise 21.71 olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bulguların analizine göre deney grubu öğrencilerinin ve kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı ön test –

son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Bu sonuç coğrafi sorgulama becerisine dayalı öğretimin ve programda önerilen öğretimin öğrencilerin akademik başarılarını artırdığını göstermektedir. Bununla birlikte deney ve kontrol grubu öğrencilerinin coğrafya dersine yönelik akademik başarılarında deney öncesinden sonrasına meydana gelen değişimlerin karşılaştırılması neticesinde elde edilen bulgular; kontrol grubu öğrencilerinin deneysel işlem öncesinden sonrasına coğrafya dersindeki akademik başarı puan ortalamalarındaki değişimin 09.34, deney grubu öğrencilerindeki değişimin ise 11.78 olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bulgular coğrafi sorgulama becerisine dayalı öğretimin gerçekleştirildiği deney grubu öğrencilerinin akademik başarılarındaki artışın kontrol grubu öğrencilerine göre daha fazla olduğunu göstermektedir. Bu sonucun ortaya çıkmasında araştırma kapsamında gerçekleştirilen deneysel çalışmaların yeri büyüktür.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin coğrafya dersi akademik başarı son test puan ortalamaları arasında yapılan istatistiksel analizlerde, deney grubu öğrencileri lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu sonuç coğrafya öğretiminde coğrafi sorgulama becerisine dayalı öğretim etkinliklerinin programda önerilen öğretim etkinliklerine göre öğrencilerin akademik başarılarını artırmada daha etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın çıkmaması, akademik başarı son test puanlarında deney grubu lehine farklılığın çıkmış olması, deneysel uygulamaların deney grubu öğrencilerinin akademik başarılarına katkı sağladığını ortaya koymaktadır. Coğrafi sorgulama becerisine dayalı öğretimin farklı düzeylerde ve konu alanlarında öğrenci başarısı üzerindeki etkisini inceleyen bazı araştırmaların (Akşit ve Şahin, 2011; Coşkun, 2004; Çağlıyan ve Özan, 2004; Demirci, 2006; Karasu ve Ünlü, 2006; Demirkaya, 2004; Öztürk, 2008; Taş, 2008; Taşlı, 1997; Uzunöz, 2008; Üçışık vd., 2002; Ünlü, 2011) bulguları, araştırmanın bu sonucunu destekler nitelik taşımaktadır.

Coğrafya dersi akademik başarı son test uygulama çalışmalarından beş hafta sonra deney ve kontrol grubu öğrencilerinde öğrenmenin kalıcılığının belirlenmesi amacıyla akademik başarı testi tekrar uygulanmıştır. Uygulama sonrasında deney

grubu öğrencilerinin akademik başarı kalıcılık testi puan ortalamaları 23.53, kontrol grubu öğrencilerinin aynı testten aldıkları puan ortalamaları ise 16.71 olarak tespit edilmiştir. Sonuçlar üzerinde yapılan analizler neticesinde deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Bu sonuç öğrenmenin kalıcılığını artırmada coğrafi sorgulama becerisine dayalı öğretim etkinliklerinin, programda önerilen öğretim etkinlikleriyle yapılan öğretime göre daha etkili olduğunu göstermektedir. Öğrenmenin kalıcılığını artırmada etkili olan coğrafi sorgulama becerisine dayalı öğretimin daha etkili olduğu söylenebilir.

Öğrenme için planlanan etkinlikler ne kadar mükemmel olurlarsa olsunlar, bu etkinlikler sınıfta uygulamaya konulmadıkça, öğrenciler için fazla bir anlam ifade etmezler (Saban, 2000). Lisede okutulan bütün bilim kollarından coğrafya, bugün hala, her şeyden önce, öğretim sisteminin dışında en küçük pratik uygulaması olmayan bir bilgi olarak görünen tek bilim koludur (Lacoste, 1976). Bundan dolayı coğrafi sorgulama becerisine dayalı öğretimle beraber öğrencilerimizin başarıları daha çok artacak ve onların çevrelerine daha duyarlı bireyler haline gelmelerini sağlayacaktır.

5.1.2. Coğrafi Sorgulama Becerisine Dayalı Öğretimin Coğrafya Dersine Yönelik Tutuma Etkisi İle İlgili Bulguların Tartışma ve Yorumu

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesindeki coğrafya dersine yönelik tutumlarını ortaya koymak için ön test uygulamaları yapılmıştır. Ön testlere ilişkin bulgular incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin tutum puan ortalamalarının 73.71, kontrol grubu öğrencilerinin tutum puan ortalamalarının ise 68.12 olduğu görülmüştür. Ön testlerden elde edilen verilerin analiz edilmesi neticesinde deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin coğrafya dersine yönelik tutum puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Bu durum uygulama öncesinde grupların denkliği ve deneysel işlemin güvenilirliği açısından önemlidir.

Deneysel çalışmalar sonucunda ön test olarak uygulanan coğrafya dersine yönelik tutum testi deney ve kontrol gruplarına son test olarak yeniden

uygulanmıştır. Son testlerden elde edilen bulgular incelendiğinde coğrafi sorgulama becerisine dayalı öğretim etkinlikleriyle coğrafya öğretiminin yapıldığı deney grubu öğrencilerinin tutum puan ortalamalarının 76.84, programda önerilen öğretim etkinlikleriyle coğrafya öğretiminin yapıldığı kontrol grubu öğrencilerinin tutum puan ortalamalarının ise 64.68 olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bulguların analizine göre deney grubu öğrencilerinin ve kontrol grubu öğrencilerinin coğrafya dersine yönelik tutum ön test – son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür. Ancak deney ve kontrol grubu öğrencilerinin coğrafya dersine yönelik tutumlarında deney öncesinden sonrasına meydana gelen değişimlerin karşılaştırılması neticesinde elde edilen bulgular; kontrol grubu öğrencilerinin deneysel işlem öncesinden sonrasına coğrafya dersindeki tutumlarının puan ortalamalarındaki değişimin 3.44, deney grubu öğrencilerindeki değişimin ise 3.13 olduğunu ortaya koymaktadır. Kontrol grubu öğrencilerindeki değişim olumsuz yönde azalırken, deney grubu öğrencilerindeki değişim olumlu yönde artmıştır. Bu bulgular coğrafi sorgulama becerisine dayalı öğretimin gerçekleştirildiği deney grubu öğrencilerinin tutumlarındaki artışın kontrol grubu öğrencilerine göre daha fazla olduğunu göstermektedir. Bu sonucun ortaya çıkmasında araştırma kapsamında gerçekleştirilen deneysel çalışmaların yeri büyüktür.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin coğrafya dersi tutum son test puan ortalamaları arasında yapılan istatistiksel analizlerde anlamlı bir fark yoktur. Coğrafya öğretiminde farklı öğretim stratejilerinin uygulandığı bazı çalışmalardan elde edilen bulgular araştırmanın bu bulgusu ile paraleldir. Akşit (2007), tarafından coğrafya öğretiminde aktif öğrenmenin akademik başarıya ve tutuma etkisinin incelendiği araştırmanın sonucunda deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin coğrafya dersine yönelik tutum puanları arasında anlamlı bir fark tespit edilememiştir. Yine Meydan'ın (2004), yapmış olduğu araştırmada öğrenmeyi öğretme stratejilerinin coğrafya öğretiminde deney ve kontrol gruplarının son test tutum puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin coğrafya dersine yönelik son test tutum puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olamaması deneysel çalışmanın süresi tutumların değişime dirençli olmasıyla açıklanabilir. Nitekim Akşit (2007),

tarafından yapılan araştırmada öğrenci tutumlarının değişime dirençli olmasıyla açıklamıştır.

Coğrafya dersi tutum son test uygulama çalışmalarından beş hafta sonra deney ve kontrol grubu öğrencilerinde öğrenmenin kalıcılığının belirlenmesi amacıyla coğrafya dersi tutum ölçeği tekrar uygulanmıştır. Uygulama sonrasında deney grubu öğrencilerinin tutum kalıcılık testi puan ortalamaları 83.25, kontrol grubu öğrencilerinin aynı testten aldıkları puan ortalamaları ise 74.18 olarak tespit edilmiştir. Sonuçlar üzerinde yapılan analizler neticesinde deney grubu öğrencilerinin ve kontrol grubu öğrencilerinin coğrafya dersine yönelik tutum kalıcılık test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı görölmüştür. Ancak deney grubu öğrencilerinin puan ortalamalarının, kontrol grubu öğrencilerinin puan ortalamalarına göre sayısal olarak önemli derecede bir farklılığın olması; öğrenmenin kalıcılığını artırmada coğrafi sorgulama becerisine dayalı öğretim etkinliklerinin, programda önerilen öğretim etkinlikleriyle yapılan öğretime göre daha etkili olduğunu göstermesi açısından önemlidir.

Öğrencilerin coğrafya dersine tutumlarındaki anlamlı farklılığın olmamasını sağlayan çeşitli faktörler vardır. Bunların başlıcaları şunlardır;

- ❖ Ortaokulda görölen Sosyal Bilgiler dersinde coğrafya konularının az yer tutması,
 - ❖ TEOG sınavlarındaki soruların sadece son sınıf konularından oluşması,
 - ❖ 9. sınıfın dersler ve konular bakımından daha çeşitli ve yoğun olması,
 - ❖ Öğrencilerin ortaokuldan liseye geçişlerinde yaşadıkları uyum sorunu,
 - ❖ Öğrencilerin ergenlik dönemi,
 - ❖ 9. sınıf coğrafya öğretim programının yoğun ve bütün konuların YGS konuları olup hepsinin önemli olması,
 - ❖ Soyut konuların ağırlılığının fazla olması,
 - ❖ Ders saatinin iki saat yani az olması gibi
- sebepler öğrencilerin coğrafya dersine karşı tutumlarını olumsuz yönde etkilemektedir.

5.2. SONUÇ VE ÖNERİLER

5.2.1. Sonuçlar

Coğrafi sorgulama becerisine dayalı coğrafya öğretiminin öğrencilerin coğrafya dersine ilişkin başarılarına, coğrafya dersine yönelik tutumlarına ve öğrenmenin kalıcılığına etkisinin incelendiği bu çalışmada elde edilen bulguların analizi neticesinde şu sonuçlara ulaşılmıştır.

1. Kontrol grubunun akademik başarı ön test-son test sonuçları karşılaştırıldığında kontrol grubunun ön test ve son testi arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu fark kontrol grubunun son testi lehine olduğu için öğrenciler ön test sonuçlarına göre daha başarılıdırlar ($t = -18.717, p < .01$).

2. Deney grubunun akademik başarı ön test-son test sonuçlarının karşılaştırıldığında ön test ve son test arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu fark deney grubunun son testi lehine olduğu için öğrenciler ön test sonuçlarına göre daha başarılıdırlar. Son testlerde deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerine göre daha başarılı oldukları bulunmuştur ($t = -39.675, p < .01$).

3. Deney ve kontrol grubu akademik başarı son test sonuçları karşılaştırıldığında her iki grubun son test sonuçları arasında anlamlı bir farklılık vardır. Bu farkın deney grubu lehine olduğunu görmekteyiz. Yani son testte deney grubundaki öğrenciler, kontrol grubundaki öğrencilere göre daha başarılıdırlar ($t = 6.211, p < .01$). Bu sonuca göre coğrafi sorgulama becerisine dayalı öğretim etkinlikleri; coğrafya öğretiminde öğrenci başarısını artırmada daha etkilidir.

4. Deney ve kontrol grubunun akademik başarı kalıcılık testi sonuçları karşılaştırıldığında deney grubu ve kontrol grubu kalıcılık testi arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($t = 8.284, p < .01$). Ayrıca araştırma sonucunda akademik başarı kalıcılık testi puanları incelendiğinde coğrafi sorgulama becerisine dayalı öğretim etkinlikleriyle desteklenen coğrafya öğretiminin öğrencilerde öğrenilen bilgilerin kalıcılığını artırmada daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

5. Kontrol grubu ön tutum ve son tutum sonuçları karşılaştırıldığında ön tutum ve son tutum arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($t=0.573$, $p>.05$).

6. Deney grubu ön tutum ve son tutum sonuçları karşılaştırıldığında ön tutum ve son tutum arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($t=-0.803$, $p>.05$).

7. Deney ve kontrol grubu son tutum sonuçları karşılaştırıldığında deney grubu ve kontrol grubu arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($t=2.755$, $p>.05$). Ancak coğrafi sorgulama becerisine dayalı öğretimin yapıldığı deney grubu öğrencilerinin coğrafya dersine yönelik tutum puanları programda önerilen öğretim etkinlikleriyle coğrafya öğretimi yapılan kontrol grubu öğrencilerine göre daha yüksektir.

8. Deney ve kontrol grubu kalıcılık tutum sonuçları karşılaştırıldığında deney grubu ve kontrol grubu arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($t=1.551$, $p>.05$). Ancak coğrafi sorgulama becerisine dayalı öğretimin yapıldığı deney grubu öğrencilerinin coğrafya dersine yönelik tutum puanları programda önerilen öğretim etkinlikleriyle coğrafya öğretimi yapılan kontrol grubu öğrencilerine göre daha yüksektir.

5.2.2. Öneriler

Araştırma süreci sonucunda elde edilen bulgular çerçevesinde aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

1. Coğrafya öğretiminde öğrencilerin coğrafi sorgulama becerisine dayalı öğretim etkinliklerinin uygulanması öğrenci başarısını olumlu yönde etkilemiştir. Bu nedenle coğrafya öğretim programlarında coğrafi sorgulama becerisine dayalı öğretim etkinliklerine yer verilmelidir.

2. Coğrafi sorgulama becerisi ile araştırmacı, analiz ve sentez yapabilme becerisini kazanmış, aktif öğrenme ile kendini geliştirme imkânı sağlayan bu öğretim etkinliklerinin uygulanabilmesi için özellikle 9. sınıflarda ders saatinin artırılması sağlanmalıdır.

3. Günümüzde, okulların yalnızca akademik başarıya, konu ve meslek alanlarına özgü bilgilere odaklanmaları yeterli değildir. Okullar sınav başarısı ve akademik gelişmenin yanı sıra; araştırmacı-bilimsel tutum, yaşam boyu öğrenme alışkanlıkları, etkili kişiler arası ilişkiler, etkili düşünme, öğrenme becerileri gibi özelliklerin kazandırılmasını da amaçlamalıdır.

4. Coğrafi sorgulama becerisine dayalı öğretim yaklaşımı araştırmalarına ülkemizde coğrafya ve diğer sosyal bilimlerde az rastlanmaktadır. Dolayısıyla coğrafya öğretimi ve sosyal bilimlerin diğer alanlarında coğrafi sorgulama becerisine dayalı öğretim ile ilgili araştırmalara önem verilerek etkililiği incelenmelidir.

5. Coğrafi sorgulama becerisine dayalı öğretim etkinliklerinin farklı derslerde etkisi ile ilgili benzer çalışmalar yapılabilir.

6. Coğrafi sorgulama becerisi ile aktif öğrenme yöntemleri ve yansıtıcı düşünmeye dayalı öğretim etkinlikleri ile birlikte ortak çalışmalar yapılabilir.

7. Coğrafya öğretmeni yetiştiren üniversitelerin ilgili bölümlerinin ders programında coğrafi sorgulama becerisine dayalı öğretim etkinliklerine yer verilmeli, önemi anlatılmalı, öğretmen adayları coğrafi sorgulama becerisi konusunda yetiştirilebilir.

8. Coğrafya öğretmenlerine dersler ve ders dışı coğrafi sorgulama becerisine dayalı öğretim etkinliklerinin hazırlanmasının önemi konusunda hizmet içi eğitim programları düzenlenebilir.

9. Coğrafi sorgulama becerisi, geniş bir yelpazeyi içerdiği, doğal çevrenin yanlış kullanımı ile ortaya çıkan sorunların çözümünde coğrafi görüş ve ilkeler doğrultusunda kullanılabilmesi için yaşamı kolaylaştıran ve yaşam için gerekli olan unsurlardır. O nedenle öğrencilere okul öncesi eğitimden itibaren coğrafi sorgulama becerisinin kazandırılması için programlar yeniden düzenlenmelidir.

10. Coğrafya derslerinde çeşitli veri tabanları ile ilgili bilgiye dayalı kararlar alabilmek için, coğrafi sorgulama becerisini geniş bir yelpaze alanına uygulamak ve geliştirmek gerekir. Bu beceri, aynı zamanda bilginin nasıl toplanabileceğini, hangi süreçlerden geçirileceğini, nasıl işleneceğini, nasıl sunulacağını ve en iyi şekilde nasıl yorumlanabileceğini de içermektedirler. Bu süreçleri içeren uygulama çalışmalarına yer verilmelidir.

11. Coğrafya derine karşı tutumların değiştirilmesi için, öğrencilere yaşantılarına uygun etkinlik çalışmalarına önem verilmelidir. Yaşayan coğrafya ifadesine anlam kazandırılmalıdır.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz, K.Ü. (2005). *Aktif Öğrenme*. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Ağlagül, D. (2009). *Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Düzenleme Becerilerinin Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Adana
- Akbulut, G. (2004). Coğrafya Öğretimi ve Yaratıcı Düşünme. C.Ü. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 28 (2), 215-223.
- Akınoğlu, O. (2005). Coğrafya Eğitiminin Etkililiği ve Sorunları. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 12, 77-96.
- Akkuş, A. (1998). *Genel Fiziki Coğrafya*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Akpınar, E. (2003). Ortaöğretim Coğrafya Dersleri Yazılı Sınav Sorularının Bilişsel Düzeyleri. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi Cilt-Sayı: 5(1)*, 13-21.
- Akşit, F. (2007). *Coğrafya Öğretiminde Aktif Öğrenmenin Akademik Başarı Ve Tutum Üzerine Etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Akşit, F. ve Şahin, C. (2011). Coğrafya Öğretiminde Aktif Öğrenmenin Akademik Başarı ve Tutum Üzerine Etkisi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 13 (8), 1-26
- Alım, M. (2008). Lise Öğrencilerinin Coğrafya Dersine Yönelik Tutumları. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 13 (19), 25-32.
- Artvinli, E. (2009). Coğrafya Programının Öngördüğü Becerilere 9. Sınıf Ders Kitabında Erişi Düzeyi. *Erzincan Üniversitesi, Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11 (2), 51-66.
- Artvinli, E. (2010). Coğrafya derslerini yapılandırmak: Aksiyon (eylem) araştırmasına dayalı bir ders tasarımı. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 21, 184-218.
- Artvinli, E. ve Kaya, N. (2010). Ortaöğretim Coğrafya 11 Ders Kitabının Coğrafi Becerileri Gerçekleştirebilme Düzeyi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 14 (1), 305-320.
- Atalay, İ. (1994). *Türkiye Coğrafyası*. İzmir: Ege Üniversitesi Basımevi.

- Aydın, F. (2004). *Ortaöğretim I. Sınıf Coğrafya Dersinde İşbirlikli Öğretmenin Akademik Başarıya Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü. Konya.
- Aydın, F. (2009). *İşbirlikli Öğretim Yönteminin 10. Sınıf Coğrafya Dersinde Başarıya, Tutuma Ve Motivasyona Etkileri*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Aydın, F. (2010). Ortaöğretim Öğrencilerinin Coğrafya Derslerindeki Güdülenmelerinin İncelenmesi. *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 5(4), 814-834.
- Aydın, F., Coşkun, M., Kaya, H. (2010). Ticaret Meslek Lisesi Öğrencilerinin Coğrafya Dersine Yönelik Tutumları (*Elbistan Örneği*). *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1, 183-203
- Aydın, F. (2011). Ortaöğretim Öğrencilerinin Coğrafya Derslerinde Kullandıkları “Öğrenme Stratejileri”. *Turkish Studies*, 6(2), 199-212.
- Aydın, F. (2011). Lise Coğrafya Dersinin Düşünme Becerileri Açısından Değerlendirilmesi. *Doğu Coğrafya Dergisi* 16 (25), 161-182.
- Balci, A. (2011). The effect of discussion supported geographical research trips on academic achievement. *Scientific Research and Essays*, 6 (11), 2274-2285.
- Balcı, A., Tuna, F. (2013). Oryantiring Uygulamalarının Coğrafya Öğretmen Adaylarının Özyeterlik Algılarına Etkisi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 27, 1-14
- Bekmezci, B. (2007). *Coğrafya Öğretiminde Grupla Çalışma Metodunun Öğrenci Başarısına Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- Bridge, C.W. (2010). *Primary Geograph Handbook*. Geographical Association.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *DeneySEL Desenler: Ön Test- Son Test Kontrol Gruplu Desen ve Veri Analizi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı* (15. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Catling, S. (1991). Maps and mapping geographical. In D. Mills (Ed.), *Work in primary and middle schools* (pp. 186-187). Glasgow: Printed by Bell and Bain Ltd.

- Coşkun, M. (2004). *Coğrafya Öğretiminde Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Çağlıyan, A. ve Özkan, Mukadder Boydak. (2004). *Coğrafya Öğretiminde Gezi Gözlem Yönteminin Öğrenmede Etkililiğinin Değerlendirilmesi*. XII. Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri. Gazi Üniversitesi. Ankara.
- Çağlayantaş, Y. (2008). *Ortaöğretim Coğrafya Ders Kitaplarında Güncellik İlkesinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- Dahlgren, M. and Oberg, G. (2001), Questioning to learn and learning to question: structure and function of problem-based learning scenarios in environmental science education, *Higher Education*, 41(3), pp. 263–282.
- Demiralp, N. (2006). "Coğrafya Eğitiminde Harita ve Küre Kullanım ve Becerileri", Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Ankara.
- Demirci, A. (2004), "İlk ve Ortaöğretim Coğrafya Eğitimi ve Coğrafi Bilgi Sistemleri: Fiziki Coğrafya (Deprem ve Volkanlar) Konusu ile İlgili CBS Tabanlı Örnek Bir Ders Uygulaması", 3. *Coğrafi Bilgi Sistemleri Bilişim Günleri Bildiriler Kitabı*, s. 171-182 İstanbul, Türkiye.
- Demirci, A. (2006). Coğrafya Öğretiminde Coğrafi Sorgulama Becerisinin Geliştirilmesi Ve Kullanımı. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 14, 61-80.
- Demirel, Ö. (2004). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2009). *Öğretim İlke ve Yöntemleri Öğretme Sanatı*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Demirkaya, H. (2003). *Coğrafya Öğretiminde Amat Öğretim Sisteminin Lise Coğrafya Derslerindeki Başarı ve Tutumlar Üzerine Etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Demirkaya, H. (2008). Coğrafya Öğretiminde Eleştirel Düşünme Stratejileri Ve Sorgulama Yoluyla Öğrenmenin Kullanımı. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12 (1), 89-116.

- Deniz, T. (2010). *Buluş Yoluyla Öğretim Yaklaşımının Siyasi Coğrafya Konularının Öğretiminde Öğrenci Başarısına Etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Doğanay, A. (2005). Sosyal Bilgiler Öğretimi. (Editör: C. Öztürk ve D. Dilek). *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Doğanay, H. (1993). *Coğrafya'ya Giriş; Metotlar, İlkeler ve Terminoloji*, Gazi Büro Kitabevi, Ankara.
- Doğanay, H. (1994). *Türkiye Beşeri Coğrafyası*, Gazi Büro Kitabevi, Ankara.
- Doğanay, H. (1997). *Coğrafya'ya Giriş*. İstanbul: Öz Eğitim Yayınları.
- Doğanay, H. (2002). *Coğrafya öğretim yöntemleri* (5. bs). Erzurum: Aktif Yayınevi.
- Doğanay, H., S. Zaman ve M. Alim (2002). Orta Öğretim Coğrafya Eğitiminde Ders Materyali ve Coğrafya Öğretmenlerinin Bunlardan Yararlanma Sıklığı. *Doğu Coğrafya Dergisi*, Sayı:6, Çizgi Kitabevi, Konya.
- Efe, R. (1996). Coğrafyada Yeni Yaklaşımlar, Coğrafya Eğitimde Çağdaş Metod ve Teknikler. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 1, 135-150.
- Elibüyük, M. (2000). *Matematik Coğrafya Evren, Gezegenler, Dünya, Zaman*, Ankara.
- Foley, M., & Janikoun, J. (1996). *The really practical guide to primary geography* (2nd ed.). Cheltenham GL.: Stanley Thornes Publishers Ltd.
- Fromboluti, C. S. ve Seefeldt, C. (1999). *Where Learning Begins Geography. Early Childhood*. (Ed: Linda Darby). US: Department of Education.
- Garipağaoğlu, N. (2001). Gezi-Gözlem Metodunun Coğrafya Eğitimi Ve Öğretimindeki Yeri. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 4, 13-30.
- Geography Education Standards Project (GESp). (1994). *Geography for life national geography standars*. Washington: DC National Geography Society.
- Gersmehl, P. (2005), *Teaching Geography*, The Guilford Press, NewYork.
- Girgin, M., M. Ertürk, R. Sever ve İ.Güner (2002). Coğrafya Öğretiminde Atlaslar. *Doğu Coğrafya Dergisi*, Sayı:6, Çizgi Kitabevi, Konya.

- Gökçe, N. (2009). The Problems of Geography Education and Some Suggestions. *Educational Sciences Theory & Practice*, 9(2), 757-768.
- Gürsoy, C.R. (1961). *Kartoğrafya*. Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi, Yayın No.87, Ankara.
- Güven, B., Uzman, E. (2006). Ortaöğretim Coğrafya Dersi Tutum Ölçeği Geliştirme Çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14 (2), 527-536.
- Haggett, P. (1990), *The Geographer's Art*, Elasil Blackwell Ltd.,
- Halocha, J. (2011). The representation of Europe in maps with reference to Catling's Theory of Children's Worlds: Issues for Geographical Education. *Review of International Geographical Education Online, RIGEO*, 1 (1), 60-71.
- Harte, J. (2001). *Essential Geography For Middle Secondary Skills*. Cambridge University Press.
- Harte, J. ve Dunbar C. (1994). *Skills In Geography*. Cambridge University Press.
- Heron, R. L., Hathaway, J. T., (2000), An International Perspective on Developing Skills through Geography Programmes for Employability and Life: Narratives from New Zealand and the United States, *Journal of Geography in Higher Education*, Vol. 24, No. 2, 2000, pp. 271-276.
- Jones, S. (2000). Is it looking or seeing? The use of visual resources in geography teaching, *Geography*, 85(3), pp. 252-261.
- Karabağ, S. (1998). Coğrafya Öğretiminde Anahtar Sorular ve Kavramlar. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi. Cilt: 18, Sayı: 2. (25-41). Ankara.
- Karabağ, S. (2001). İlköğretim Sosyal Bilgiler Konularında Coğrafyanın İçeriği, Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu. (Ed. L. Küçükahmet-C. Şahin). Nobel Yayın Dağıtım. Ankara.
- Karabağ, S. (2010). Tarihsel süreçte coğrafya dersi öğretim programlarının gelişimi. R. Özey ve S. İncekara (Ed.), *Coğrafya eğitiminde kavram ve değişimler* içinde (s. 77-97). Ankara: Pegem Yayınları.
- Karagözoğlu, G. (1977). İlkokullarda Sosyal Bilgiler Öğretimi Sınıf II. Yaygın Yükseköğretim Kurumu İki Yıllık Eğitim Enstitüleri. Ankara.

- Karakuş, U. (2006). *Coğrafyada İklim Konularının Öğretiminde Deney Yönteminin Öğrenci Başarı Düzeyine Etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karasu, Z. ve Ünlü, M. (2006). Coğrafya Öğretiminde Oluşturmacı Öğretim Yönteminin Öğrencinin Akademik Başarısına Etkisi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 12 (7), 105-127.
- King, H., (2001), Editorial: Case studies in problem-based learning from geography, earth and environmental sciences, *Planet*, Special Issue 2, pp. 3–4.
- Klein, P.A. (1995), Using inquiry to enhance the learning and appreciation of geography, *Journal of Geography*, 94 (2), 358–67.
- Koçak, M. ve Ünlü, M. (2013). Coğrafya Öğretiminde Probleme Dayalı Öğrenme Yaklaşımının Öğrenci Performansı ve Motivasyonu Üzerine Etkisi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 28 (7), 526-543.
- Koçman, A. (1999). Cumhuriyet Döneminde Yüksek Öğretim Kurumlarında Coğrafya Öğretimi ve Sorunları. *Ege Coğrafya Dergisi*, 10,1-4.
- Köseoğlu, İ. ve Ünlü, M. (2006). Coğrafya Dersinde Drama Tekniğinin Öğrenci Başarısına Etkisi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 13(8), 125-132.
- Lacoste, Y. (1976). *Coğrafya Savaşmak İçindir*, (Çeviren: Ayşe Arayıcı), İstanbul: Özne Yayınları.
- Lambert, D. (2000). "Textbook pedagogy: Issues on the use of textbooks in geography classrooms" C.and Binns, T. (eds), *Issues in Geography Teaching*, London: Routledge Falmer, pp 108-19.
- Malone, L., Palmer, A. M., Voigt, C. L., (2003), *Mapping Our World; GIS lessons for Educators*, ESRI Press, USA.
- Meydan, A. (2004). *Sosyal Bilgiler Dersi Coğrafya Ünitelerinin İşlenişinde Öğrenmeyi Öğrenme Stratejilerinin Öğrencilerin Başarı ve Tutumlarına Etkisi*. Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Konya.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2005). *Coğrafya dersi öğretim programı (CDÖP)*. Ankara: Yazar. Komisyon.

- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2007-2008). *Coğrafya-9, 10, 11, 12*. Ankara: Yazar. Komisyon.
- Mukul, İ. (2006). Türkiye’de Ortaöğretim Kurumlarında Uygulamaya Konulan Yeni Coğrafya Dersi Öğretim Programının Eski Programla Karşılaştırılması ve Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi. *Ondokuzmayıs Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22. 82-94.
- NationalCurriculumOnline(2006),<http://www.nc.uk.net/webdav/harmonise?Page/@id=6004&Subject/@id=3449>, 11 Ekim 2006.
- National Geography Standards (1994). *Geography For Life: National Standards In Geography*. Washington, DC: National , Geographic Society. USA.
- Naylor, D. T., & Diem, R. (2001). *Elementary and middle school social studies* (3th ed.). New York: McGraw-Hill Higher Education.
- Önal, H. (2006). *Coğrafya Öğretiminde Aktif Öğrenme Uygulamaları*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Özcan, Ö. (2000). *Genel Fiziki Coğrafya*. İzmir: Zambak Yayınevi.
- Özden, Y. (2005). *Öğrenme ve Öğretme*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Özey, R. (2010). Coğrafya’da yapılandırmacı yaklaşıma göre öğretmen-öğrenci ilişkisi. R. Özey, S. İncekara (Ed.), *Coğrafya eğitiminde kavram ve değişimler* içinde (s. 1-9). Ankara: Pegem Yayınları.
- Özey, R., Demirci, A., Ünlü, M. ve Çomak, N. (2006). *Ortaöğretim coğrafya 9 yardımcı ders kitabı*. İstanbul: Okyanus Yayıncılık.
- Özgen, N., vd. (2007). Coğrafya Dersine Yönelik Bir Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (13). 58-64.
- Özgüven, E. (1998). *Bireyi Tanıma Teknikleri*. Ankara: PDREM Yayınları.
- Öztürk, Ç. (2008). *Coğrafya Öğretiminde 5e Modelinin Bilimsel Süreç Becerilerine, Akademik Başarıya ve Tutuma Etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Paykoç, F. (1991). *Tarih Öğretimi*. Anadolu Üniversitesi Açık öğretim Yay. Eskişehir.

- Rodrigue, C.M. (2002). Assessment of an Experiment in Teaching Geography. Online. ERIC: ED 481430.
- Rose, G. (2000), Practising photography: an archive, a study, some photographs and a researcher, *Journal of Historical Geography*, 26(4), pp. 555–571.
- Saban, A. (2004). *Öğrenme Öğretme Süreci: Yeni Teori ve Yaklaşımlar*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Schwartz, J.M. (1996). The geography lesson: photographs and the construction of imaginative geographies, *Journal of Historical Geography*, 22, pp. 16–45.
- Sekin, S. ve ÜNLÜ, M. (2002). Coğrafya Dersinin Temel Öğretim Sorunları, *Marmara Coğrafya Dergisi*, 5,43-53.
- Sezer, A. (2002). *Ortaöğretim Kurumlarında Coğrafya Öğretim Teknolojisinin Öğrenci Başarısına Etkisi*. Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Konya.
- Sezer, A., Tokcan, H. (2003). İş Birliğine Dayalı Öğrenmenin Coğrafya Dersinde Akademik Başarısı Üzerine Etkisi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 23(3),227-242.
- Sezer, A., Pınar, A., Koç, M. (2005). Lise 1. Sınıf Öğrencilerinin Coğrafya Dersine Yönelik Tutumlarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 20, 377-389.
- Skarlinski, R. W. (2000). Lifeskills for Basic Maps, Globes and Geography Skills. Basic Educational Materials Publishers.
- Şaşan, H. (2002). Yapılandırmacı Öğrenme. <http://www.egitim.aku.edu.tr/yapilandirma.doc>. (07.06.2006).
- Şahin, C. (2003). *Türkiye’de Coğrafya Öğretimi (Sorunlar-Çözüm Önerileri)*. Ankara: Gündüz Eğitim Yayıncılık.
- Taba, H. et al. (1971). A Teacher’s Handbook for Elementary Social Studies: An Inductive Approach. Addison: Reading, Mass.
- [TTKB], Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, (2005). <http://ttkb.meb.gov.tr/> programlar, (20.10.2013).

- Taş, H. İ. (2008). Coğrafi beceriler ve bunları öğrencilere kazandırma yolları. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 20, 45-59. Konya: Çizgi Kitabevi.
- Taşlı, İ. (1997). *Öğrenci Merkezli Yöntemlerle Coğrafya Öğretimi*. Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İzmir.
- Tavşancıl, E. (2005). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS İle Veri Analizi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Teyfur, E. (2009). *9. Sınıf Coğrafya Dersinde Bilgisayar Destekli Öğretimin Öğrenci Başarısı ve Tutumuna Etkisi*. Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İzmir.
- Tezbaşaran, A. (1997). *Likert Tipi Ölçek Geliştirme Kılavuzu (2. Baskı)*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği.
- Tuna, F. ve İncekara, S. (2010). Coğrafya eğitiminde beceriler. R. Özey, S. İncekara (Ed.), *Coğrafya eğitiminde kavram ve değişimler içinde* (s. 263-282) Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Uzunöz, A. (2008). *Ortaöğretim Dokuzuncu Sınıf Coğrafya Dersinde Çoklu Zekâ Destekli Öğretimin Öğrenci Başarısı, Tutumu ve Kalıcılığa Etkisi*. Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Üçışık, S., Demirci, A. (2002). 21. Yüzyılda Çağdaş Coğrafya Bilimi ve Temel Unsurları, *Marmara Coğrafya Dergisi Sayı:5*.
- Üker, H. (2009). *Coğrafya öğretiminde, kazandırılması gereken becerilerin gerçekleşme düzeyinin, öğrenciler açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Ünlü, M. (2008a). Thought development in geography teaching. *World Applied Science Journal*, 4 (1), 70-74.
- Ünlü, M. (2008b). Coğrafya öğretiminde ölçme ve değerlendirme nasıl olmalıdır? R. Özey, A. Demirci (Ed.), *Coğrafya öğretiminde yöntem ve yaklaşımlar içinde* (s. 275-321). Aktif Yayınevi, İstanbul.
- Ünlü, M. (2011), “Coğrafya Derslerinde Coğrafi Becerilerin Gerçekleşme Düzeyi”, Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri,(s. 2155-2172),Eğitim Danışmanlığı ve Araştırmaları İletişim Hizmetleri Tic. Ltd. Şti., İstanbul.

Yeung, S. (2010). Problem- Based Learning for Promoting Student Learning in High School, Geography. *Journal of Geography*. 109 (5),190-200.

Yıldırım, T. (2012). *Coğrafya Öğretiminde Yansıtıcı Düşünmeye Dayalı Öğretimin Öğrenci Başarısına, Tutum ve Kalıcılığa Etkisi*. Doktora Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü. Konya.

EKLER

EK-1. "İKLİM BİLGİSİ" ÜNİTESİ BAŞARI TESTİ

Aşağıda 25 adet çoktan seçmeli soru bulunmaktadır. Her soruyu dikkatle okuyarak doğru bulduğunuz seçeneği cevap anahtarına işaretleyiniz. Başarılar dilerim...

1- Atmosferin en dış sınırından dikey olarak yere iniş yaptığı düşünülen bir uzay aracı

- I. Gaz yoğunluğu
- II. Hava basıncı
- III. Hava sıcaklığı

gibi faktörlerden hangisi ya da hangilerinin sürekliliğinin arttığını gözler?

- A) Yalnız I B) I ve II C) I ve III D) II ve III E) Yalnız III

2- Atmosferin üs katları Güneş'e daha yakın olduğu halde alt katı olan troposfer daha sıcaktır.

Bu durum;

- I. Alt katların yerin iç ısısından etkilenmesi,
- II. Troposferin yerden yansıyan ışınlarla ısınması,
- III. Gazların yoğunluğunun fazla olması,
- IV. Güneş ışınlarının alt katlara daha büyük açıyla gelmesi,

unsurlarından hangileriyle açıklanır?

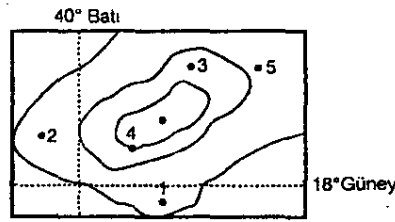
- A) Yalnız I B) Yalnız II C) Yalnız IV D) I e IV E) II ve III

3- Atmosfer olmasaydı yeryüzündeki bazı özellikler bugünkünden farklı olurdu.

Aşağıdakilerden hangisi atmosferin olmaması durumunda gerçekleşebilecek bir durumdur?

- A) Meteorolojik olayların yaşanması
- B) Sıcaklık farklarının artması
- C) Gölge alanlarının aydınlanması
- D) Zararlı ışınların tutulması
- E) Hava hareketleriyle sıcaklığın düzenlenmesi

4-



21 Aralık günü şekilde verilen noktaların hangisinde saat 12.00'de ölçülen sıcaklık diğerlerinden daha yüksektir?

- A)1 B)2 C)3 D)4 E)5

5-

| | | | |
|----------|-------------|-------|-------------|
| Saat | 10.00-12.00 | 12.00 | 12.00-14.00 |
| Sıcaklık | 15,5°C | 16°C | 17,5°C |

Yukarıda, A kentinin gün içinde belli saatler arasında ölçülmüş sıcaklıkları verilmiştir.

Sıcaklığın, 12.00-14.00 arasında en fazla olmasının nedeni, atmosferin aşağıda verilen işlevlerinden hangisiyle ilgilidir?

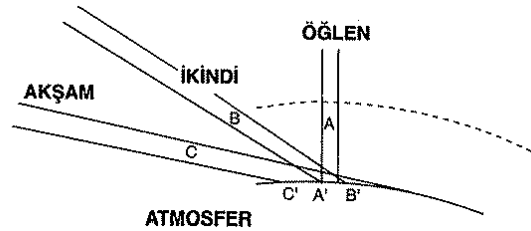
- A) Yansıtma B) Biriktirme C) Süzme D) Dağıtma E) İletme

6- Sıcaklık Ekvator'dan kutuplara doğru azalır. Ancak yeryüzünün en sıcak yerleri dönenceler çevresindeki karalar üzerindedir.

Aşağıdakilerden hangisi bu durumun en önemli nedenidir?

- A) Yükseltinin az olması
 B) Yerel rüzgârların etki alanına girmesi
 C) Geniş düzlüklerin bulunması
 D) Akarsu ve göl bakımından fakir olması
 E) Atmosferde nem açığının çok fazla olması

7- Aşağıdaki grafikte bir merkeze güneş ışınlarının öğlen, ikindi ve akşam saatlerinde gelme açıları gösterilmiştir.



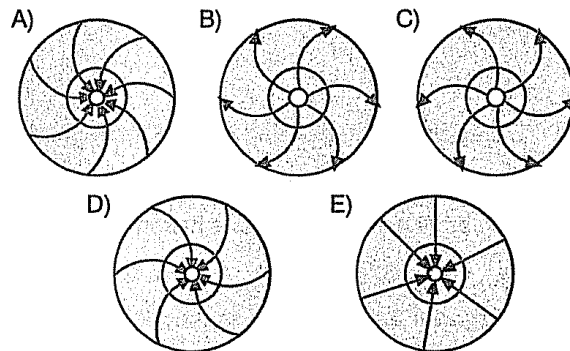
Grafiğe dayanarak aşağıdaki yorumlardan hangisine ulaşılamaz?

- A)Güneş ışınlarının gelme açısı öğleden akşama doğru küçülmüştür.
- B)Güneş ışınlarının aydınlattığı alan öğle saatlerinde en dardır.
- C)Güneş ışınlarının tutulma oranı en fazla akşamdır.
- D) Atmosferin dış yüzeyi ile yeryüzüne gelen enerji miktarı aynıdır.
- E)Öğle saatlerinde cm^2 düşen enerji miktarı ikindi ve akşamdan fazladır.

8- Aşağıdakilerden hangisi, "Yerden yükseldikçe sıcaklık düşer." yargısını kanıtlamakta **kullanılamaz? (Yükseltiye bağlı olarak)**

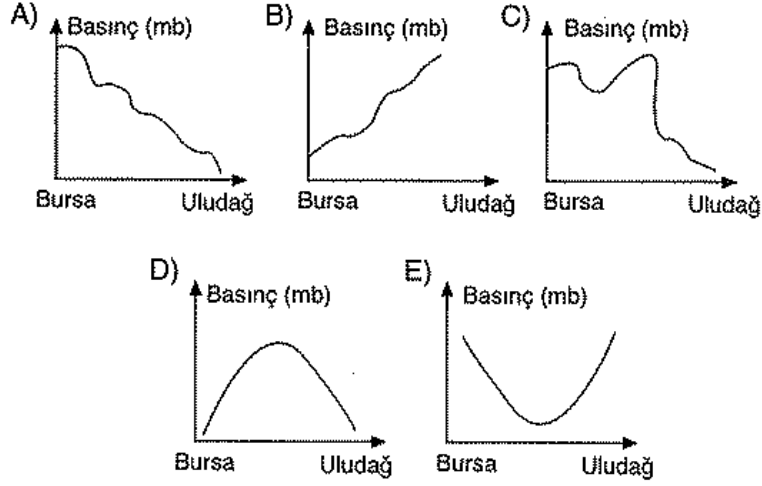
- A) Türkiye'de doğuya gidildikçe sıcaklığın azalması
- B) Antalya'da denize girilirken Toroslar'da kayak yapılması
- C) Samsun'da sıcaklığın Mersin'den düşük olması
- D) Yamaçta yükselen havanın yağış bırakması
- E) Ağrı Dağında kalıcı karların bulunması

9- Yükselici hava hareketlerinin etkin olduğu Atlas Okyanusu'nun kuzeyindeki bir adada, atmosfer basıncının durumunu gösteren, aşağıdaki hava hareketlerinden hangisi gözlenir?

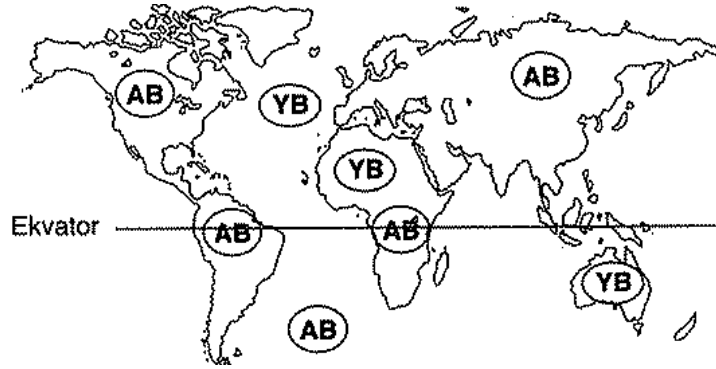


10- Basınç dağılışını etkileyen etmenlerden biri de yükseltilerdir.

Buna göre Bursa kent merkezinden Uludağ'a çıkarken meydana gelebilecek olan basınç değişimi, aşağıdaki grafiklerin hangisinde gösterilmiştir?



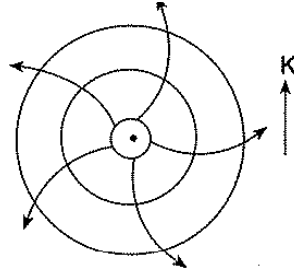
11- Basıncın değişimi mevsim faktörüne de bağlıdır.



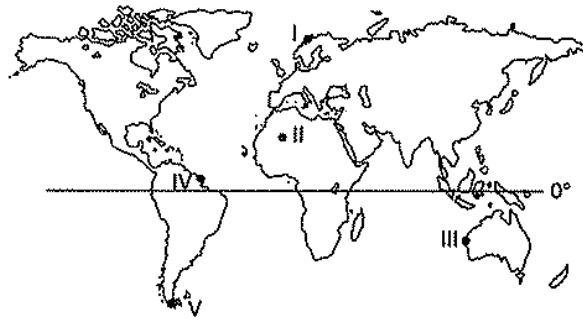
Buna göre yukarıda basınç dağılışı gösterilen harita, aşağıda gösterilen ayların hangisine ait olabilir?

- A) Ocak B) Aralık C) Şubat D) Temmuz E) Ekim

12-



Yukarıda bir basınç merkezindeki hava hareketleri gösterilmiştir.



Bu basınç merkezi, haritada numaralanarak gösterilen noktaların hangisinde yıl boyunca etkili olmaktadır?

- A) I B)II C)III D)IV E)V

13- Anadolu'da yüksek dağ yamaçlarını aşarak oluşan;

- Etkili olduğu çevrede sıcaklığı yükselten
- Bağıl nemin azalmasına neden olan,
- Kurutucu etki yapan,

rüzgârlar aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Poyraz B)Fön C)Muson D)Karayel E)Bora

14- Rüzgârın hızını etkileyen faktörlerden biri de basınç farkıdır.

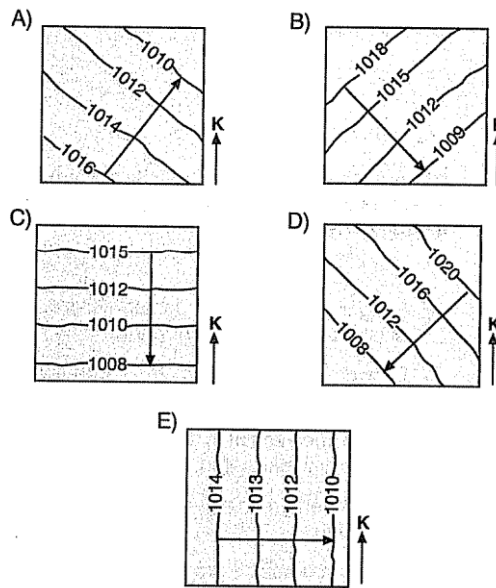
| | I | II | III | IV | V |
|----|--------|---------|---------|---------|---------|
| AB | 830 mb | 1013 mb | 1013 mb | 1008 mb | 1008 mb |
| YB | 832 mb | 1018 mb | 1040 mb | 1048 mb | 1018 mb |

Diğer koşulların eşit kabul edildiği yukarıdaki beş merkezden hangisinde rüzgârın hızı daha fazladır?

A) I B)II C)III D)IV E)V

15- Aşağıda Türkiye’de rüzgârın esiş yönleri ve izobar haritaları ile gösterilen beş merkezden hangisinde hava sıcaklığı yükselir?

(Yer şekillerinin etkisi düşünölmeyecek)



16-TRT de yayınlanan hava bülteninde İç Anadolu Bölgesinde önümüzdeki hafta bulutluluk oranının azalacağı güneşli gün sayısının artacağı söylenmiştir.

Bu bilgiye göre İç Anadolu Bölgesi ile ilgili aşağıdaki bilgilerden hangisine ulaşılabilir?

- A) Alçalıcı hava hareketleri görülmeye başlar.
- B) Havadaki mutlak nem azalmaya başlar.
- C) Havadaki bağıl nem azalmaya başlar.
- D) Rüzgârlar yön değiştirmeye başlar.
- E) Havanın nem açığı azalmaya başlar.

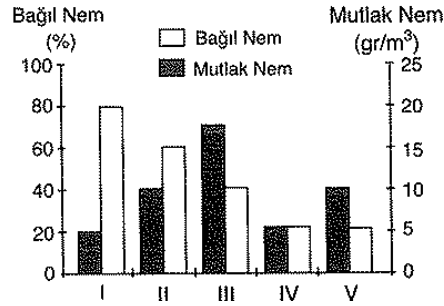
17- — Havadaki mevcut su buharı miktarı 10gr/cm^3

— Havanın taşıyabileceği maksimum su buharı miktarı 25 gr/cm^3

Yukarıda nem durumu belirtilen hava kütlesi için aşağıdaki yorumlardan hangisine ulaşamaz?

- A) Havanın nem açığı % 60'dır.
- B) Havanın neme doyması için 15 gr nem alması gerekir.
- C) Bu hava kütlesi yağış oluşturamaz.
- D) Yağış oluşabilmesi için havanın maksimum nem miktarının 15 gr artması gerekir.
- E) Nemin yağışa dönüşebilmesi için sıcaklığın azalması gerekir.

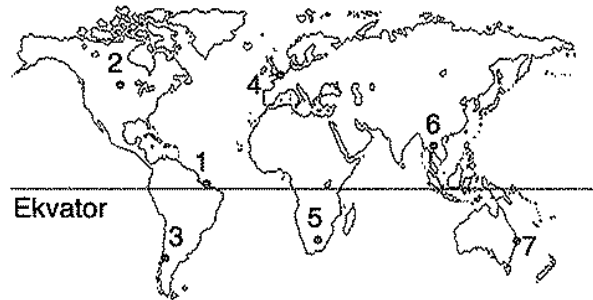
18-Aşağıdaki grafikte, beş hava kütesinin bağıl nem oranları ve mutlak nem miktarları gösterilmiştir.



Grafiğe dayanarak, aşağıdaki yargıların hangisine ulaşılabilir?

- A) Mutlak nem miktarı fazla olan hava kütesinin bağıl nem miktarı da fazladır.
- B) II. hava kütesinin nem açığı V. hava kütesiyle aynıdır.
- C) En az buharlaşma III. hava kütesindedir.
- D) II. hava kütesinin % 60 nem açığı vardır
- E) I. hava kütesinin nem taşıma kapasitesi diğerlerinden daha azdır.

19-



Haritada numaralarla gösterilen noktalardan hangilerinin yağış rejimi **daha düzenlidir**?

- A) 1 ve 4
- B) 1 ve 5
- C) 2 ve 4
- D) 3 ve 7
- E) 4 ve 6

20-15 Temmuz'da Ankara'da öğleden sonra gök gürültülü yağmur yağdığı görülmektedir.

Buna göre, o gün için Ankara ile ilgili verilen özelliklerden hangisi yanlıştır?

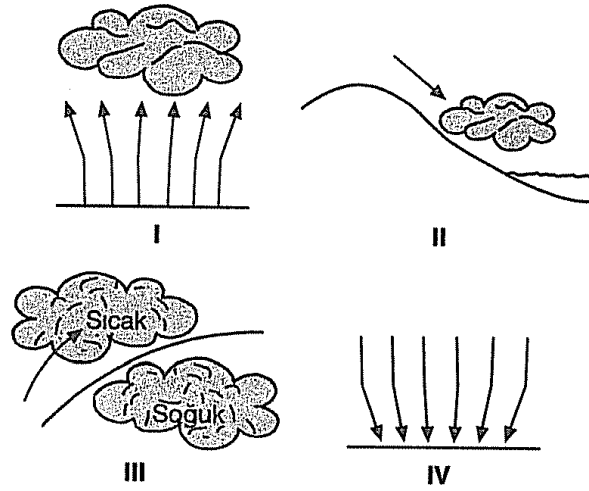
- A) Ankara'da yeryüzünün ısı kaybı azalmıştır.
- B) Ankara, alçak basınç merkezi durumundadır.
- C) Ankara'da o an hava serinlemiştir.
- D) Ankara üzerinde hava kütleleri alçalıcı hareket yapmaktadır.
- E) Ankara, o an Güneş ışınlarının yeryüzüne ulaştırdığı enerji miktarı azalmıştır.

- 21- — Sabaha karşı sis oluşumu daha kolaydır.
— Orografik olarak yükselen hava yağış bırakır.
— Konveksiyonel hareketler bol yağış bırakır.
— Sıcak ve soğuk havanın karşılaşma alanlarında yağış oluşumu fazladır.

Yukarıda anlatılan bilgilere göre yağışı ve yoğunlaşmayı oluşturan temel neden aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Rüzgârın oluşması
- B) Havanın yoğunluğunun artması
- C) Basınç değerlerinin artması
- D) Maksimum nem miktarının artması
- E) Havanın soğuması

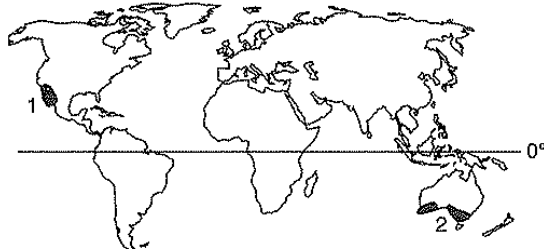
22-



Yukarıdaki hava hareketlerinden hangileri yağış getirmez?

- A) I ve II B) I ve III C) II ve III D) II ve IV E) III ve IV

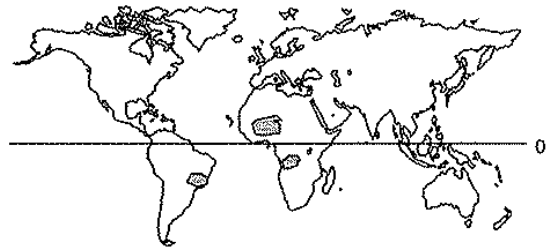
23- Aşağıdaki haritada gösterilen 1 ve 2 numaralı yerlerin ikisinde de Akdeniz iklimi etkilidir.



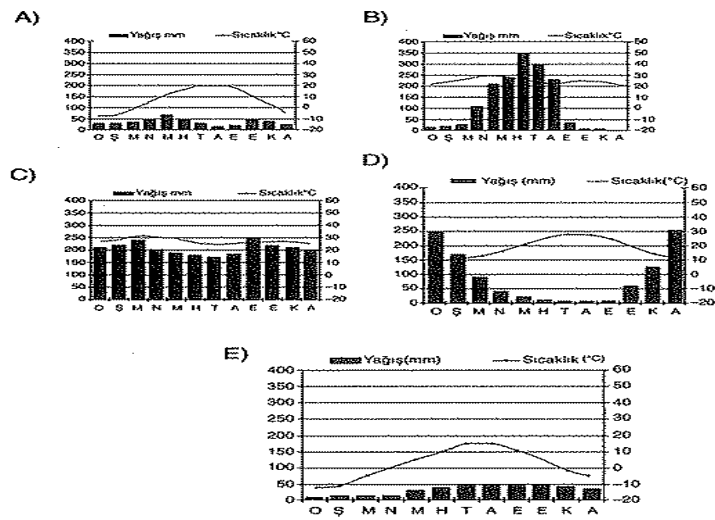
Bu yerlerde aynı iklim özellikleri görülmesine karşın, en sıcak ve en soğuk aylar ile en yağışlı ve en kurak ayların birbirinden farklı olması aşağıdakilerden hangisiyle açıklanır?

- A) Farklı yarım kürelerde bulunmalarıyla
 B) Farklı kıtalarda bulunmalarıyla
 C) Yeryüzü şekillerinin farklı olmasıyla
 D) Yüzölçümlerinin farklı olmasıyla
 E) Çevrelerindeki su kütlelerinin büyüklüğüyle

24- Aşağıda haritada, bir iklim tipinin etkili olduğu alanlar taranarak gösterilmiştir.



Bu iklim tipinin sıcaklık ve yağış grafiği aşağıdakilerden hangisidir?



25- James Cook gemisinin seyir defterine şu notları düşmüştür “ Bugün yaz mevsiminin de olmamıza rağmen hava oldukça serin, denizin üzerinde yüzen buz parçaları var. Kara da buzulların örtmediği yüzeylerde küçük ot toplulukları ve adını bilmediğimiz bazı hayvanlar görülüyor. Barometrede basınç çok yüksek görülüyor.”

Kâşif James Cook’un gittiği yerde görülen iklim türü aşağıdakilerden hangisi olabilir?

- A) Kutup İklimi
- B) Step İklimi
- C) Tundra İklimi
- D) Sert Karasal İklim
- E) Ilıman Karasal İklim

EK-2. COĞRAFYA DERSİ TUTUM ÖLÇEĞİ

Değerli Öğrenci;

Bu formda bulunan cümleler sizin coğrafya dersi ile ilgili düşüncelerinizi öğrenmek için hazırlanmıştır. Bu cümlelerden hiç birinin doğru ya da yanlış cevabı yoktur. Her cümleyle ilgili görüş kişiden kişiye değişebilir. Bu nedenle vereceğiniz cevap, sizin kendi görüşlerinizi yansıtmalıdır. Her cümleyle ilgili görüşünüzü belirtirken, önce cümleyi dikkatle okuyunuz. Sonra cümlede belirtilen düşüncenin, sizin düşünce ve duygularınıza ne derecede uygun olduğuna karar veriniz. Her bir cümlenin karşısındaki **size en uygun olan kısmı (X) işaretleyiniz**. Vereceğiniz cevaplar gizli tutulacak ve araştırma amacı dışında kullanılmayacaktır. Teşekkürler...

| TUTUMLAR | | Tamamen Katlıyorum | Katlıyorum | Kararsızım | Katılmıyorum | Hiç Katılmıyorum |
|----------|--|--------------------|------------|------------|--------------|------------------|
| 1. | Coğrafya sevdiğim bir derstir. | () | () | () | () | () |
| 2. | Coğrafya dersine girerken büyük bir sıkıntı duyarım. | () | () | () | () | () |
| 3. | Coğrafya dersi olmasa öğrencilik hayatı daha zevkli olur. | () | () | () | () | () |
| 4. | Arkadaşlarımla coğrafya konularını tartışmaktan zevk alırım. | () | () | () | () | () |
| 5. | Coğrafyaya ayrılan ders saatlerinin fazla olmasını isterim. | () | () | () | () | () |
| 6. | Coğrafya dersi çalışırken canım sıkılır. | () | () | () | () | () |
| 7. | Coğrafya dersi benim için boşa zaman öldürmektir. | () | () | () | () | () |
| 8. | Coğrafyadan hoşlanırım. | () | () | () | () | () |
| 9. | Coğrafya dersinde zaman geçmek bilmez. | () | () | () | () | () |
| 10. | Coğrafya dersi sınavından çekinirim. | () | () | () | () | () |
| 11. | Benim için coğrafya ilgi çekici bir derstir. | () | () | () | () | () |
| 12. | Coğrafya bütün dersler arasında en korktuğum derstir. | () | () | () | () | () |
| 13. | Yaşam boyu coğrafya okusam bıkmam. | () | () | () | () | () |

| | | | | | | |
|-----|--|-----|-----|-----|-----|-----|
| 14. | Diğer derslere göre coğrafyayı daha çok severek çalışırım. | () | () | () | () | () |
| 15. | Coğrafya dersi beni huzursuz eder. | () | () | () | () | () |
| 16. | Coğrafya beni ürkütür. | () | () | () | () | () |
| 17. | Coğrafya dersi eğlenceli bir derstir. | () | () | () | () | () |
| 18. | Coğrafya dersinde neşe duyarım. | () | () | () | () | () |
| 19. | Derslerin içinde en sevimsiz olanı coğrafyadır. | () | () | () | () | () |
| 20. | Çalışma zamanımın çoğunu coğrafyaya ayırmak isterim. | () | () | () | () | () |

EK-3. “İKLİM ÜNİTESİ” COĞRAFI SORGULAMA BECERİSİNE DAYALI DERS PLANI ÖRNEKLERİ

| |
|-------------------|
| DERS PLANI |
|-------------------|

Ders : Coğrafya

Öğrenme Alanı/ Ünitesi : Doğal Sistemler/ İklim Bilgisi

Kazanımlar : **A.9.8.** Hava olaylarının oluşum süreçleri ile atmosferin özelliklerini ilişkilendirir.

Araç ve Gereçler : Atlas, haritalar, yeryüzüne ait uzay görüntüleri, grafik, resim ve şekiller. Meteorolojiden temin edilebilecek hava tahmin bültenleri, İklim ve hava durumları ile ilgili CD, Bilgisayar İnteraktif CD, İnternet, Gazete ve Dergiler

Öğretme-Öğrenme-Yöntem ve Teknikleri: Hava ve İklim Meteorolojiden günlük, haftalık, aylık ve yıllık hava raporları tablo ve grafik haline dönüştürülerek yorumlanır. Hava olaylarının oluşum süreçleriyle ilgili diyagramlar hazırlanır. İklim ve hava arasında nasıl bir ilişki olduğu sorgulanır (Animasyon ve uydu fotoğrafları incelemeleri yapılabilir). İklim verilerini tanıyalım. Meteoroloji ölçüm istasyonuna gezi yapılarak hava ve atmosfere ait ölçüm ve değerlendirmeler yerinde gözlenir.

| | |
|-------------------------------------|--|
| <p>1. Giriş Etkinlikleri</p> | <p>Çocuklar daha önceki derslerimizde doğal sistemlere haritalar ve kullanım alanları, yerel saat hesaplamaları, Dünyanın şekli, hareketleri ve sonuçlarını işleyerek giriş yapmıştık. Bu dersimizde yeni bir konu olan İklim ve Hava durumu hakkında neler biliyoruz. Atmosfer nasıl oluştu? Olmasaydı Dünya nasıl olurdu? Bizim için neyi ifade ediyor? Sorularına cevap arayacağız.</p> |
| <p>2. Hazırlık Aşaması</p> | <p>Öğrencilerden konu ile ilgili alt başlıkları yazılması istenir. Her başlık ile ilgili öğrencilerin bilgi seviyeleri çeşitli sorular ile tespit edilir. Atmosfer, iklim, hava durumu kavramları hakkındaki daha önceki bilgilerini hatırlamaları sağlanır.</p> |
| <p>3. Süreç</p> | <p>İklim, hava durumu ve atmosfer hakkında bilgiler açıklanır. Günlük hayatımızdaki yeri tartışılır. Atmosfer olmasaydı yaşadığımız yerde hangi değişikliklerin yaşanabileceği hakkında fikirleri alınır. Beyin fırtınası yapılır. Daha sonra konu ile ilgili öğrendiklerini deftere yazmaları istenir. Konu ile ilgili video seyredilir. Öğretmenin sorduğu sorular cevaplanır.</p> |

| | |
|--|---|
| <p>4. Dönüt- Düzeltme</p> | <p>Coğrafi sorgulama becerisini geliştirmeye yönelik küçük gruplar halinde sorular sormaları istenir. Her soru gerekçeleri ile birlikte diğer gruplar tarafından cevaplanır. Eksikler tamamlanır.</p> |
| <p>5.Çalışma Yaprakları ve Konu Pekiştirme Soruları</p> | <p>Öğrencilere daha önceden hazırlanmış olan bireysel çalışma yaprakları ve konu pekiştirme soruları dağıtılır. Etkinliklerin başlangıç kısmında yer alan yönergeleri dikkatli okuduktan sonra rahatlıkla cevaplandıracakları söylenir. Gerekli görüldüğü takdirde geri dönütler verilir.</p> |
| <p>6. Değerlendirme</p> | <p>İklim, hava durumu, atmosfer ve özellikleri konularını kavrayabildiler mi? Sorusuna cevap bulabilmek amacıyla öğrencilere çeşitli sorumluluklar verilir. 5N 1K yöntemi ile bu üç kavramı sorgulamaları istenir.</p> |

| |
|-------------------|
| DERS PLANI |
|-------------------|

Ders : Coğrafya

Öğrenme Alanı/ Ünitesi : Doğal Sistemler/ İklim Bilgisi

Kazanımlar : **A.9.10.** Harita ve grafikleri kullanarak iklim elemanlarının oluşumu ve dağılışı üzerinde etkili olan faktörleri sorgular

Araç ve Gereçler : Atlas, haritalar, yeryüzüne ait uzay görüntüleri, grafik, resim ve şekiller. Meteorolojiden temin edilebilecek hava tahmin bültenleri, İklim ve hava durumları ile ilgili CD, Bilgisayar, İnteraktif CD, İnternet, Gazete ve Dergiler, Videolar.

Öğretme-Öğrenme-Yöntem ve Teknikleri: Anlatım, Açıklama ve

örneklendirmeler, soru- cevap, gözlem, analiz, gösteri.

İklim Elemanlarından ne anlıyoruz?

İklim elemanlarının oluşumuna yönelik kavram haritaları oluşturulur. Farklı iklim bölgelerindeki şehirlerin iklim verileri haritalara aktarılır, tablo ve grafikler haline getirilerek karşılaştırılır. İklim elemanlarına ait temel kavramlar verilir.

| | |
|-------------------------------------|--|
| <p>1. Giriş Etkinlikleri</p> | <p>Çocuklar daha önceki dersimizde iklim, hava durumu, atmosfer ve özelliklerini işleyerek giriş yapmıştık. Bu dersimizde yeni bir konu olan İklim elemanları hakkında neler biliyoruz. Sıcaklığı nasıl hissederiz? Basınç ve rüzgârlar nasıl oluşur? Nem ve yağış bizim için neyi ifade ediyor? Sorularına cevap arayacağız.</p> |
| <p>2. Hazırlık Aşaması</p> | <p>Öğrencilerden konu ile ilgili alt başlıkları yazılması istenir. Her başlık ile ilgili öğrencilerin bilgi seviyeleri çeşitli sorular ile tespit edilir. Sıcaklık, basınç, rüzgâr, nem ve yağış kavramları hakkındaki daha önceki bilgilerini hatırlamaları sağlanır.</p> |
| <p>3. Süreç</p> | <p>Sıcaklık, basınç, rüzgâr, nem ve yağış hakkında bilgiler açıklanır. Günlük hayatımızdaki yeri tartışılır. İklim elemanları olmasaydı yaşadığımız yerde hangi değişikliklerin yaşanabileceği hakkında fikirleri alınır. Beyin fırtınası yapılır. İlimiz ile öğrencilerin yaşadıkları farklı illerin iklim elemanlarının özellikleri karşılaştırılır. Daha sonra konu ile ilgili öğrendiklerini deftere yazmaları istenir. Konu ile ilgili video seyredilir. Öğretmenin sorduğu sorular cevaplanır.</p> |

| | |
|--|---|
| <p>4. Dönüt- Düzeltme</p> | <p>Coğrafi sorgulama becerisini geliştirmeye yönelik küçük gruplar halinde sorular sormaları istenir. Her soru gerekçeleri ile birlikte diğer gruplar tarafından cevaplanır. Eksikler tamamlanır. Konunun kavranması sağlanır.</p> |
| <p>5.Çalışma Yaprakları ve Konu Pekiştirme Soruları</p> | <p>Öğrencilere daha önceden hazırlanmış olan bireysel çalışma yaprakları ve konu pekiştirme soruları dağıtılır. Etkinliklerin başlangıç kısmında yer alan yönergeleri dikkatli okuduktan sonra rahatlıkla cevaplandırabilecekleri söylenir. Gerekli görüldüğü takdirde geri dönütler verilir.</p> |
| <p>6. Değerlendirme</p> | <p>İklim elemanları ve özellikleri konularını kavrayabildiler mi? Sorusuna cevap bulabilmek amacıyla öğrencilere çeşitli sorumluluklar verilir. 5N 1K yöntemi ile bu kavramların sorgulamaları istenir.</p> |

| |
|-------------------|
| DERS PLANI |
|-------------------|

Ders : Coğrafya

Öğrenme Alanı/ Ünitesi : Doğal Sistemler/ İklim Bilgisi

Kazanımlar : **A.9.11.** Farklı iklim tiplerinin özellikleri ve dağılışı hakkında çıkarımlarda bulunur.

Araç ve Gereçler : Atlas, haritalar, yeryüzüne ait uzay görüntüleri, grafik, resim ve şekiller. Meteorolojiden temin edilebilecek hava tahmin bültenleri, İklim ve hava durumları ile ilgili CD, Bilgisayar, İnteraktif CD, İnternet, Gazete ve Dergiler, Videolar.

Öğretme-Öğrenme-Yöntem ve Teknikleri: Farklı iklim tiplerine ait özelliklerden yararlanarak “Dünya İklim Bölgeleri” dağılışı haritası oluşturulur. İklim tiplerine göre gruplar oluşturularak yaratıcı drama çalışması yapılır.

| | |
|-------------------------------------|--|
| <p>1. Giriş Etkinlikleri</p> | <p>Çocuklar daha önceki dersimizde iklim elemanları ve özelliklerini işleyerek giriş yapmıştık. Bu dersimizde yeni bir konu olan Farklı iklim tipleri hakkında neler biliyoruz. Yeryüzünün her yerinde neden farklı iklim tipleri görülür? Ekvatorial iklimin özelliği nedir? Akdeniz iklimi nerelerde görülür? Yurdumuzda hangi iklim tipleri görülür? Sorularına cevap arayacağız.</p> |
|-------------------------------------|--|

| | |
|-----------------------------------|--|
| <p>2. Hazırlık Aşaması</p> | <p>Öğrencilerden konu ile ilgili alt başlıkları yazılması istenir. Her başlık ile ilgili öğrencilerin bilgi seviyeleri çeşitli sorular ile tespit edilir. Yeryüzünde görülen dokuz farklı iklim tipleri ile ilgili kavramları hakkındaki daha önceki bilgilerini hatırlamaları sağlanır. Haritalarda yerleri bulunur ve sıcaklık-yağış grafikleri incelenir.</p> |
| <p>3. Süreç</p> | <p>Yeryüzünde görülen iklim tipleri hakkında bilgiler açıklanır. Günlük hayatımızdaki yeri tartışılır. İklim tipleri yaşadığımız yeri nasıl etkiler? Yaşadığımız yerde iklim tipi değişebilir mi? Değişmesi durumunda bizlerde hangi değişikliklerin yaşanabileceği hakkında fikirleri alınır. Beyin fırtınası yapılır. İlimiz ile öğrencilerin yaşadıkları farklı illerin iklim tiplerinin özellikleri karşılaştırılır. Daha sonra konu ile ilgili öğrendiklerini deftere yazmaları istenir. Konu ile ilgili video seyredilir. Öğretmenin sorduğu sorular cevaplanır.</p> |

| | |
|--|---|
| <p>4. Dönüt- Düzeltme</p> | <p>Coğrafi sorgulama becerisini geliştirmeye yönelik küçük gruplar halinde sorular sormaları istenir. Harita ve grafik çalışmaları yapılır. Her soru gerekçeleri ile birlikte diğer gruplar tarafından cevaplanır. Eksikler tamamlanır. Konunun kavranması sağlanır.</p> |
| <p>5.Çalışma Yaprakları ve Konu Pekiştirme Soruları</p> | <p>Öğrencilere daha önceden hazırlanmış olan bireysel çalışma yaprakları ve konu pekiştirme soruları dağıtılır. Etkinliklerin başlangıç kısmında yer alan yönergeleri dikkatli okuduktan sonra rahatlıkla cevaplandırabilecekleri söylenir. Gerekli görüldüğü takdirde geri dönütler verilir.</p> |
| <p>6. Değerlendirme</p> | <p>İklim tipleri ve özellikleri konularını kavrayabildiler mi? Sorusuna cevap bulabilmek amacıyla öğrencilere çeşitli sorumluluklar verilir. Harita, grafik ve drama etkinlikleri ile konunun sorgulanması istenir.</p> |

EK-4. ÇALIŞMA YAPRAKLARI ÖRNEKLERİ

ÇALIŞMA YAPRAĞI

Öğrenci Adı-Soyadı: HACER DOBAN Tarih: 07.01.2011
Sınıfı: 91D SALI
229

Yönerge: Aşağıda yer alan sorular coğrafi sorgulama becerinizi geliştirecek nitelikte hazırlanmıştır. Soruları çok boyutlu düşünerek cevaplayınız.

-İklim ile Hava Durumu arasındaki farkları günlük hayatınızdan örnekler vererek açıklayınız.
Bir bölgede görülen hava sürekli ve değişken hava olaylarına hava durumu adı verilir. Örneğin; hava durumunun günlük değişimi; Bir gün bulutluysa, bir gün güneşli olması gibi.

Geniş bir alanda, hava olaylarının uzun yıllar içinde poster-
dişi ortalamaya durumu iklim adı verilir. Örneğin; Akdeniz
iklim bölgelerinde her mevsimi boyunca sıcak ve kurak
peşer gün sayısı, kış mevsiminde de ılık ve yağışlı peşer
gün sayısı daha fazladır. Fakat yaz mevsiminde havanın yağışlı
veya kış mevsiminde havanın soğuk ve kur yağışlı olduğu peşer yaşanabilir.

-Aksaray'ın ikliminin değişebilmesi için, hangi faktörlerin değişmesi gerekir? Örnekle açıklayınız.
Bildirdiğimiz üzere Akdeniz'in iklimi kordal iklim. Günlük sıcak ve kurak kışları ise soğuk peşer. Aksaray'ın ikliminin değişebilmesi için bazı faktörlerin olması gerekir. Aksaray'da deniz yok. Deniz olsaydı, iklim değişirdi. Mesela enteni. Biz su anda orta kuzeyde yer alıyoruz. Biraz yukarıda veya biraz aşağıda olsaydı iklimimiz yine değişirdi. Bunun yanında yer şekilleri de çok önemli bir faktör. Biz deniz seviyesinde aynı entende olmanıza rağmen yer şekillerinden dolayı yükseklik fazla bir yandan oralar birden daha soğuk bir havada yaşıyoruz. Aynı zamanda bizim iklimimizin değişebilmesi için çok önemli faktörlerde birinde Akdeniz'deki sıra dağlar. Ege akdenizdeki sıradağlar olmazdı Akdeniz iklimi bize koda gelirdi.

- Atmosferi olmayan bir gezegen ile Dünya arasında ne gibi farklılıklar olmaktadır? Yazınız.

Atmosfer aşığıdaki cümlede de verildiği gibi yaşam kaynağıdır. Atmosfer dünyanın korunması gibidir. En basitinden bir örnek verdiğimizde, atmosfer olmazsa bir süreli, insanlık ölümler. Atmosferi olmayan bir gezegende insanlık olmaz. Atmosferi olmayan bir gezegende meteorlar parçalanıp dünyaya düşer. Bu yüzden dünyaya hiç bir şey vermiyor. Atmosferi olmayan bir gezegen meteor yağmurlarıyla dolu olur. Atmosfer, güneş ışınlarının yansıyıp dağılmasını sağlar. Güneş'i denizden görmeyen yerlerin tam karanlık ve alınlı soğuk olmasını sağlar. Ve bunun yanında pindirekleri alınlı sıcak peşerleri alınlı soğuk olmasını sağlar. Ama Atmosferi olmayan bir gezegen alınlı soğuk, karanlık, alınlı sıcak olabileceği için dünyada farklıdır.

-Atmosfer yaşam kaynağıdır. Cümlesini açıklayınız.

Atmosfer gezegende bizim yaşam kaynağıdır. Yukarıda da bahsettiğimiz gibi dünya dahi aynı şey atmosfer sayesinde oluyor. Nasıl ki keketimiz vücudumuzdaki iç organları, yaşamın için önemli olan organlarımızı koruyorsa dünya ve atmosferde öyle düşünebiliriz. Dünya'da aynı bizim keketimizin iç organlarımızı koruyacağı gibi o da dünyamızı öyle koruyor. Atmosfer olmazdı ben diye insanlık diye bir şey olmazdı. Neden mi? Sırtına nefes almamız için ölecektik ve peşer bizi o kışın qetayla yakardı. Nasıl vücudun beyni öldüğünde kalpimiz durdurulursa, atmosfer olmazda insanlık yok olur.

ÇALIŞMA YAPRAĞI

Öğrenci Adı-Soyadı: Burcu KARAKAYA
Sınıfı: 3-B

Tarih: 12/02/2014

Yönerge: Aşağıda yer alan sorular coğrafi sorgulama becerinizi geliştirecek nitelikte hazırlanmıştır. Soruları çok boyutlu düşünerek cevaplayınız.

-Sıcaklık ve Isı kavramlarını karşılaştırarak açıklayınız.

Sıcaklık ve Isı insanlar açısından aynı şeylermiş gibi görülmüş olsa da bilimsel yönden bakarsak Isı bir maddenin yapısındaki potansiyel enerjidir ve Isı bir abtle ölçülemez, sıcaklık ise tam tersidir, maddenin yapısında bulunan potansiyel enerjinin hareket sonucu kinetik enerjiye geçmesine denir ve termometre ile ölçülebilir. Örneğin insanlarda belli bir vücut ısısı vardır, bir süre hareket ettikten sonra sıcaklığa dönüşür.

-Türkiye'ye güneş ışınları 21 Mart ve 23 Eylül tarihlerinde aynı açıyla gelmektedir. Buna rağmen Eylül ayının Mart ayına göre daha sıcak olmasının sebebi ne olabilir? Açıklayınız.

21 Mart ve 23 Eylül tarihlerinde dünyaya iki kez güneş dikey açıyla gelir. Türkiye'de güneş ışınlarının 21 Mart ve 23 Eylül tarihlerinde aynı açıyla gelme sebebi budur. Bu tarihlerde Türkiye'de bahar mevsimleri başlar. Buna rağmen Eylül ayının Mart'a göre daha sıcak olmasının sebebi yaz mevsimi bitir, ısı birikimi vardır. Mart'ın soğuk olmasının sebebi ise kış mevsimi sona ererek ısı kaybı olur. Mart ayının soğukluğundan atasözünde de bahseder: "Mart kapıdan baktırıncı kozma kırık yaktır".

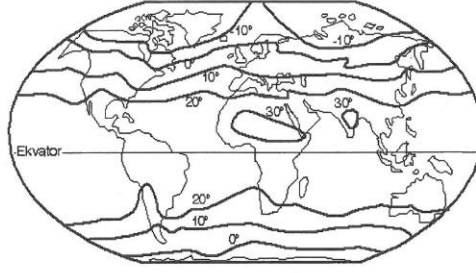
-Bir gözlemci, Ocak ayında İskenderiye'den başlayarak sırasıyla, Amsterdam, Yakutsk, Pekin ve Sydney kentlerine gitmiştir.



Buna göre;

| Gidilen Merkez | Sıcaklık | | Sıcaklık Değişiminin Nedenleri |
|----------------|-----------|------------|--|
| | Artmıştır | Azalmıştır | |
| Amsterdam | | ✓ | Enlemler kutuba daha yakındır ve sıcaklık daha düşüktür. |
| Yakutsk | | ✓ | Kutuba daha yakın tutulma oranı artar, sıcaklık azalır. |
| Pekin | ✓ | | Yakutsk'tan orta enlemlere inerse sıcaklık artar. |
| Sydney | ✓ | | Ocak ayında Sydney'de yaz yaşanır. |

-Aşağıda, Dünya yıllık ortalama izoterm haritası verilmiştir.



❖ Sıcaklığın en fazla olduğu yerler nerelerdir?

30° enlem dairesidir yani dönenceler çevresidir. Ters Alizeler ve DGB dolayısı ile Nem azdır. Karasallığın etkisi fazladır.

❖ Kuzey Yarım Kürenin Güney Yarım Küreden daha sıcak olmasının en önemli nedeni nedir?

Yarımkürelerde sıcaklığın farklı olmasının sebebi kara ve denizlerin dağılımının farklı olmasıdır. Kuzey Yarım Kürenin daha sıcak olmasının sebebi ise karaların daha fazla olmasıdır çünkü karalar ısıyı tutar ve yansıtır ve havanın sıcak olmasına sebep olur.

❖ Kuzey Yarım Kürede kıtaların Batı kıyılarının daha sıcak olmasının nedenini yazınız. Sını sığlar.

Kuzey yarımkürede Batı kıyılarının daha sıcak olmasının sebebi deniz ve okyanusların daha fazla olmasıdır. Çünkü denizler ve okyanusların sıcak su akıntılarının etkisi ile hem sıcaklığı hem de yağışı artırır.

❖ Güney Yarım Kürede kıtaların Batı kıyılarının daha soğuk olmasının nedenini yazınız.

Güney Yarımkürede Batı kıyılarının daha soğuk olmasının sebebi soğuk okyanus akıntılarıdır.

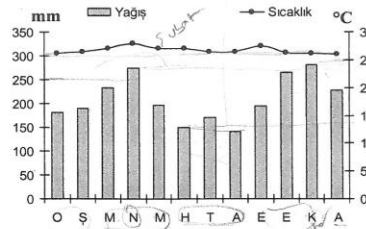
❖ Güney Yarım Küredeki izotermelerin daha düzgün olmasının nedenini yazınız.

Bu yarımkürede karalar az yer kaplar ve denizler daha fazladır, denizler üzeri yükseklik az olduğu için izoterm daha düzgün çizilmiştir. Bunun yanında denizler geç soğur.

ÇALIŞMA YAPRAĞI

Öğrenci Adı-Soyadı: Dilara Yelil
Sınıfı: 9-DTarih: 01.02.14**Yönerge:** Aşağıda yer alan Dünyanın İklim Zenginliği ile ilgili sorular coğrafi sorgulama becerinizi geliştirecek nitelikte hazırlanmıştır. Soruları çok boyutlu düşünerek cevaplayınız.

- Aşağıda, Kuala Lumpur (Malezya) kentinin yıllık ortalama sıcaklık ve yağış grafiği verilmiştir.



Buna göre aşağıdaki soruları cevaplayınız.

- Söz konusu merkezde;

- ❖Ekvatoral..... İklim görülmektedir.
- ❖ Yağış rejimidüzenli..... (düzenli / düzensiz) dir.
- ❖ Doğal Bitki Örtüsü,Yağmur ormanları..... dir.
- ❖ Yıllık sıcaklık farkı1-2°C..., yıllık ortalama yağış miktarı2000 mmdir.
- ❖İlk bahar..... vesonbahar..... en yağışlı mevsimlerdir.
- ❖ Yağışlar genellikleKonveksiyonel..... oluşumludur.
- ❖ Bu iklim tipi dünya'daAmazon ve Kongo, Muszabi, Filipin..... veMalezya.....'da görülür.

- Aşağıda dört ayrı bölgenin yaşam koşulları verilmiştir. Bu bilgilerden yola çıkarak söz konusu bölgelerin iklim tiplerini bulunuz.

I.Bölge: Yaşadığımız bölgede yazlar çok sıcak ve kurak, kışlar ılık ve yağışlıdır. Kışın kar yağışlarına ve don olaylarına pek rastlanılmaz. Zeytincilik ve kıyı turizmi, bölgemizin en önemli ekonomik faaliyetleridir.**I.Bölgede:**Akdeniz..... İklimi görülmektedir.**II.Bölge:** Yaşadığımız bölgede her mevsim bol yağış olur. Yazlar serin kışlar ise ılıktır. Nem ve yağış isteği fazla olan ürünlerin tarımı oldukça yaygındır.**II.Bölgede:**Okyanus..... İklimi görülmektedir.**III.Bölge:** Yaşadığımız bölgede yazlar serin kışlar çok soğuk ve sert geçer. Kar örtüsü ilkbahar sonlarına kadar kalkmaz. İklim koşullarının sertliğinden dolayı bölgemizde tarım gelişme imkanı bulamamıştır. Bu nedenle, özellikle büyükbaş hayvancılık en önemli geçim kaynağımızdır.**III.Bölgede:**Karasal..... İklimi görülmektedir.**IV.Bölge:** Yaşadığımız bölgede sıcaklıklar yalnızca yaz aylarında 0°C nin üzerine çıkabilmektedir. Bu kısa ve serin yaz döneminde de bataklıkla dönüşen topraklarımızda tarımsal üretim imkanımız olmamaktadır.**IV.Bölgede:**Tundra..... İklimi görülmektedir.

- Aşağıdaki tabloda bazı makro klimaların; yıllık ortalama sıcaklıkları ve yıllık ortalama yağış miktarları (yaklaşık olarak) gösterilmiş ancak en yağışlı mevsimleri boş bırakılmıştır.
- Boş bırakılan bu bölümü doldurunuz.

| Makro Klima | Yıllık Ortalama Sıcaklık (°C) | Yıllık Ortalama Yağış (mm) | En Yağışlı Mevsim |
|----------------|-------------------------------|----------------------------|-------------------|
| Muson İklimi | 15 – 20 | 2000+ | Yaz |
| Akdeniz İklimi | 15 | 600 – 1000 | Kış |
| Tundra İklimi | (-15) – (-10) | 200 – 250 | Yaz |
| Okyanus İklimi | 15 | 1000+ | Sonbahar |
| Step İklimi | 10 – 12 | 250 – 400 | İlkbahar |
| Karasal İklim | 0 – 10 | 500 – 600 | İlkbahar/Yaz |

-Muson ikliminde en fazla yağışın yazın düşmesinin nedeni nedir?

Çünkü muson ikliminde yazın denizden karga esen muson rüzgarları, yazın çok yağışlı geçmesine sebep olur.

EK-5. KONU PEKİŞTİRME SORULARI ÖRNEKLERİ

KONU PEKİŞTİRME SORULARI


| | |
|---|-------------------|
| Öğrenci Adı-Soyadı: Burcu KARAKAYA Sınıfı: 9-D | Tarih: 06.01.2014 |
| Yönerge: İklim ve Atmosfer konuları ile ilgili coğrafi sorgulama becerinizi geliştirecek nitelikte sorular hazırlayınız. Kendi hazırladığınız sorulara çok boyutlu düşünerek cevaplayınız. | |
| Su buharı nedir ve dünya ve canlılar için önemi nedir? Su buharı deniz ve göllerin güneşin etkisiyle ısınması ve bunun sonucu suların bir süre ısındıktan sonra buharlaşmasıdır. Su buharı yağışı oluşturur, aşırı ısınma ve soğumayı önler deri ve boğazımızın kurumasını önler ve canlılar için birçok önemi vardır. Bunların yanı sıra turizmde, giysilerimizde, fiziksel özelliklerimizde ve tarımda da birçok etkisi vardır. | |
| Atmosferin kalınlığının dünya üzerin incelmesinin veya kalınlaşmasının nedeni nedir? Atmosferin kalınlığı ekvatorda fazla, kutuplarda azdır. Atmosferin kalınlığının değişmesine etki eden birçok sebep vardır. Bunlar dünyanın günlük hareketi, yerçekimi, su buharı, Ay ve güneşin çekim kuvvetleri neden olmuştur. Ekvatorda sıcaklıktan dolayı gazların genişlemesiyle ekvatorda atmosferin kalınlığı artar, kutuplarda ise havanın soğuk olması nedeniyle gazlar büzülür ve büzülüğünden dolayı incelik yani havanın sıcak ve soğuk olmasında etkisi vardır. | |
| Dünya üzerindeki iklim değişikliği nasıl olur, insanlar üzerindeki etkisi nedir? Dünya üzerindeki iklim değişikliği güneşe bağlı olarak değişen sıcaklık, basınç ve rüzgarlar, nemlilik, yağış gibi etmenler değişikliğe sebep olur. İklim değişikliği kıtadan kıtaya, yarımkürelerde farklılık gösterdiği gibi, iklim değişikliği insanlar üzerindedeki farklılıklar, değişimler gösterir. Örneğin iklim şartlarına göre evler yapılması, o bölgenin iklimine göre giysiler üretilmesi, iş olanakları, turizm, tarım faaliyetleri, fiziksel özelliklerimiz iklimine göre değişiklik gösterir. | |

KONU PEKİŞTİRME SORULARI


Öğrenci Adı-Soyadı: Hacı Celal BAŞGARAN Tarih: 12/02/2014
Sınıfı: 9-D

Yönerge: Sıcaklık konusu ile ilgili coğrafi sorgulama becerinizi geliştirecek nitelikte "Nasıl, Nerede ve Ne Zaman" kelimeleri ile sorular hazırlayınız. Kendi hazırladığınız sorulara çok boyutlu düşünerek cevaplayınız.

① Yarıdağı selüldenli 1 ve 2 nolu yerlerin Sıcaklık dağılısının (kara ve deniz dağılımına) göre Nasıl yorumlarız? = 1'dir, çünkü karalar denizlere göre erken ısınacağından 1 (kara ve deniz dağılımı) faktörüne göre 1 daha erken ısınır



② Yarıdağı dağın 4 yamacında karda kaplıdır. Yer Türkiye olduğuna göre Nerede kardan daha çabuk erimesi beklenir, (kay miktarları eşit) ve sıcaklığı etkileyen faktörlerden hangisidir? -Eğim ve bakı etkilidir. Karların düşme açısıyla bakı arasında olan olduğu için Türkiye'nin baharında dolayı güney yamaçlar daha sıcak olacaktır cevap 2'dir



③ Yarın Akşamı hava sıcaklığının soğuk olduğu zamanla, bu Akşamı arasında fark vardır. Bu farkın ne zaman olur nasıl olur ve niçin böyledir,

-Günün en sıcak saati 12.00 ile 14.00 arasıdır. Atmosfer aynı zamanda ısı depolar olmanın birini kullanır ve şafak vaktinde doğrudan ısı emildiği için

hava çok soğuk olur. Mevsim yaz olsa bile böyledir. Yani sıcaklık farkının en fazla olduğu zaman öğle sonu ve şafak vakti yakındır. Kış ve yaz farkının olmasının sebebi de kışın sıcaklık azdır. Atmosferin depoladığı ısı az olduğu için - ısı çabuk biter (Yaz günlerine Nerevan).

KONU PEKİŞTİRME SORULARI

| | |
|--|-------------------|
| Öğrenci Adı-Soyadı: Sera Çakır Sınıfı: 9-D 234 | Tarih: 01/03/2014 |
| Yönerge: Dünyanın İklim Zenginliği konusu ile ilgili coğrafi sorgulama becerinizi geliştirecek nitelikte sorular hazırlayınız. Kendi hazırladığınız sorulara çok boyutlu düşünerek cevaplayınız. | |
| <p>Meraba ben Selim. Biz bu yıl Endonezya'ya taşındık, Hava sıcak ve yağışlı fakat Eylül ve Mart aylarında daha fazla yağış gözlemledim. Bunun nedeni nedir?</p> <p>23 Eylül ve 21 Mart tarihleri Ekinoks tarihleri bugünlerde güneş ışınları ekvatora dik açıyla gelir. Güneş ışınlarının dik gelmesi nemliliği artırır. Bu yüzden yağış daha fazladır.</p> | |
| <p>Bir ülkede farklı iklimler görülebilir. Cümlesine kanıt olarak neler diyebiliriz neler diyemeyiz?</p> <p>Bitki örtüsünün farklı olması * Konut tipi, kıyafetler Akarsu rejimlerinin farklılık göstermesi * Nüfus ve yerleşmeyi Toprak yapısının farklı olması Tarım ürünleri çeşitliliği Jer altı kaynakları çeşitliliği diyemeyiz, çünkü bunların oluşumu jeolojik yapı ile alakalıdır. Aşağıda verilen bilgi sorularını cevaplayınız.</p> | |
| <p>* Okyanus ikliminin oluşmasında <u>sıcak su akıntıları</u> da etkili olmuştur.</p> <p>* İnsan tahribiyle oluşmuş step görünüşlü alanlara <u>antropojen step</u> adı verilir.</p> <p>* Akdeniz iklimi kışı yağışlı yazı kuraktır. Yağışlar <u>cephe</u> yağışları şeklindedir. Bitki örtüsü <u>makî</u>'dir.</p> | |

EK-6. RESMİ İZİN YAZISI



T.C.
AKSARAY VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 85705372/44/3717213
Konu: Anket Çalışması İzni

06/12/2013

VALİLİK MAKAMINA

İlgi :a) Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün
07/03/2012 tarih ve 3616 sayılı 2012/13 Nolu Genelgesi,

b) Ahmet Cevdet Paşa Sosyal Bilimler Lisesi müdürlüğünün 02.12.1023 tarihli ve
53817761/900-704 Sayılı Yazısı.

Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ortaöğretim Sosyal Alanlar
Eğitimi Anabilim Dalı, Coğrafya Eğitimi Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi ve aynı zamanda
Müdürlüğümüze bağlı Ahmet Cevdet Paşa Sosyal Bilimler Lisesinde Coğrafya Öğretmeni Dilek
AKÇA, "Öğretiminde Coğrafi Sorgulama Becerisinin Öğrenci Başarısına, Tutum ve Kalıcılığa
Etkisi" konulu anket çalışmasını kendi okulunda yapmak istemektedir.

İlgi (a) genelgede "Araştırma önerisi ve veri toplama araçları Anayasa, Millî Eğitim Temel
Kanunu ve Türk Millî Eğitiminin genel amaçlarına uygun olacak; millî ve manevi değerlere aykırı,
kişilik haklarını ihlal eden; cinsiyet, din, dil, ırk gibi farklılıkları istismar eden, İnsan Hakları Evrensel
Beyannamesi ve uluslar arası bağlayıcılığı olan diğer belgelerce suç kabul edilen hususları içeren,
kişisel ve ailevi mahremiyeti ifşa eden soru, ifade, resim ve simgeler yer almayacaktır. Veri toplama
araçlarında kişi, kurum ve kuruluşların reklâmını veya tanıtımını yapan ifade ve öğeler
bulunmayacaktır." denilmektedir.

Bu nedenle; ilgi (b) dilekçede anket çalışması yapmak istediği belirtilen, Necmettin
Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü,Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Anabilim Dalı,
Coğrafya Eğitimi Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi ve aynı zamanda Müdürlüğümüze bağlı Ahmet
Cevdet Paşa Sosyal Bilimler Lisesinde Coğrafya Öğretmeni Dilek AKÇA'nın , "Öğretiminde
Coğrafi Sorgulama Becerisinin Öğrenci Başarısına, Tutum ve Kalıcılığa Etkisi" konulu anket
çalışmasını kendi okulunda yapma isteği, eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmamak koşuluyla
Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde, olurlarınızı arz ederim.

Lütfiye DENERİ
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
06/12/2013
Kubilay ANT
Vali a.
Vali Yardımcısı

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5 inci maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır

ni Sanayi Mah. 2/E 90 Bul No:47 Ek Valilik 3 Nolu Hizmet Binası 68100-AKSARAY
Elektronik Ağ: <http://aksaray.meb.gov.tr>
e-posta: aksaraymem@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: H.YALÇIN
Tel: 0 (382) 213 68 40
Faks: 0 382 213 68 14

EK-7. ÖZGEÇMİŞ**T. C.****NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ**

Eğitim Bilimleri
Enstitüsü
Müdürlüğü
Özgeçmiş



| | | | |
|----------------|-------------------|-------|--|
| Adı Soyadı: | DİLEK AKÇA | İmza: | |
| Doğum Yeri: | ÇORLU | | |
| Doğum Tarihi: | 25.08.1970 | | |
| Medeni Durumu: | BEKÂR | | |

Öğrenim Durumu

| Derece | Okulun Adı | Program | Yer | Yıl |
|---------------|---------------------------|------------------|---------|-------|
| İlköğretim | Erzurum Dumlu İlkokulu | ----- | ERZURUM | 1981 |
| Ortaöğretim | Kılıçaslan Ortaokulu | ----- | AKSARAY | 1984 |
| Lise | Aksaray Lisesi | Fen Bölümü | AKSARAY | 1987 |
| Lisans | Selçuk Üniversitesi | Coğrafya Eğitimi | KONYA | 1992 |
| Yüksek Lisans | ----- | ----- | ----- | ----- |

| | |
|----------------|--|
| Becerileri: | TÜBİTAK ve diğer bilim çalışmalarında projeler hazırlamak, Okul gezileri düzenlemek, Toplum Hizmeti çalışmalarında bulunmak. |
| İlgi Alanları: | Kitap okumak, Tarihi, Doğal ve Kültürel alanları gezmek, Coğrafya alanında proje hazırlamak. |

| | |
|---|--|
| İş Deneyimi: | 22 Yıllık Uzman Coğrafya Öğretmeni |
| Aldığı Ödüller: | Aylıkla Ödüllendirme 20/11/2003 Milli Eğitim Bakanlığı'ndan Takdir Belgesi 15/06/2009 İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden Teşekkür Belgeleri (10 Tane). TÜBİTAK Proje Yarışmalarından 2009-2010-2011- 2012-2013-2014 Tarihlerinde Verilen Teşekkür Belgeleri Koç Üniversitesi Bilim Yarışması, USOBO Proje Yarışmasında, MEF ve DOESEF Proje Yarışmasında Çeşitli Dereceler 2010-2014 |
| Hakkında Bilgi Almak İçin Önerebileceğim Şahıslar: | Dilek DEMİRKAN Ahmet Cevdet Paşa Sosyal Bilimler Lisesi Müdürü- 0.505.7244258 Cemile YILMAZ Ahmet Cevdet Paşa Sosyal Bilimler Lisesi Tarih Öğretmeni- 0.505.6270797 Yrd. Doç. Dr. Mustafa Kayıhan ERBAŞ Aksaray Üniversitesi Beden Eğitimi Yüksekokulu- 0.505.3999920 |
| Tel: | 0.505.890 41 15 |
| Adres | Ereğlikapı Mah. Şehit Üsteğmen Ramazan Akbulut Sok. Ulusan Apt. No:2/9 68100 AKSARAY |

