

T.C.  
Marmara Üniversitesi  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Anabilim Dalı  
Coğrafya Öğretmenliği Bilim Dalı

**9. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN COĞRAFYA DERSİNDE  
ANLAMLANDIRMA ÖRGÜTLEME STRATEJİLERİNİ  
KULLANMALARI VE OKUTULAN DERS  
KİTABININ BU DURUMA ETKİSİ**

Yüksek Lisans Tezi

Yasemin ÇİÇEK

İstanbul, 2009

T.C.  
Marmara Üniversitesi  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Anabilim Dalı  
Coğrafya Öğretmenliği Bilim Dalı

**9. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN COĞRAFYA DERSİNDE  
ANLAMLANDIRMA ÖRGÜTLEME STRATEJİLERİNİ  
KULLANMALARI VE OKUTULAN DERS  
KİTABININ BU DURUMA ETKİSİ**

Yüksek Lisans Tezi

Yasemin ÇİÇEK

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Mehmet ÜNLÜ

İstanbul, 2009

T.C.  
Marmara Üniversitesi  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Ana Bilim Dalı  
Coğrafya Öğretmenliği Bilim Dalı

Yasemin ÇİÇEK tarafından hazırlanan 9. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN COĞRAFYA DERSİNDE ANLAMLANDIRMA ÖRGÜTLEME STRATEJİLERİNİ KULLANMALARI VE OKUTULAN DERS KİTABININ BU DURUMA ETKİSİ başlıklı bu çalışma, 03.07.2009 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

İmzalar

Danışman : Yrd. Doç. Dr. Mehmet ÜNLÜ



Üye : Prof. Dr. Ramazan ÖZEY



Üye : Prof. Dr. Nuriye GARİPAĞAOĞLU



## ÖNSÖZ

Günümüzde bireyin bilgiye ulaşması, bilgiyi kullanması ve bilgiyi üretebilmesi üzerinde önemle durulmaktadır. Bu durumlar öğrenmeyi öğrenmenin önemini ortaya koymaktadır. Öğrenmeyi öğrenen birey bilgiyi nasıl işlemesi gerektiğini bilir, kendi öğrenmelerini yönlendirir ve bu sürecin sorumluluğunu taşır. Öğrencilerin kendi öğrenmelerini kendilerinin gerçekleştirmelerinde öğrenme stratejileri ön plana çıkmaktadır. Öğrenme alanına uygun strateji kullanımı kolay ve kalıcı öğrenmeyi sağlaması bakımından önemlidir. Öğrenme stratejileri kullanmaları konusunda öğrencilere rehberlik edilmesi önemli bir konudur. Bu aşamada öğrencilerin strateji kullanma durumlarının tesbit edilmesi ve derslerde kullanılan temel kaynak olması dolayısıyla ders kitaplarının bu stratejileri kullanmada öğrencileri nasıl etkilediğinin belirlenmesi gereklidir.

Bu araştırma ile ortaöğretim 9. Sınıf öğrencilerinin coğrafya derslerine çalışırken anlamlandırma, örgütleme stratejilerini kullanma durumları ve ders kitabının bu stratejileri kullanımındaki etkisi belirlenmeye çalışılmış ve elde edilen bulgular neticesinde çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Böyle bir çalışma yapabilmeme olanak sağlayan, araştırmanın yürütülmesinde değerli katkılarıyla bana yol gösteren, destek ve yardımlarını esirgemeyen tez danışmanım Yrd. Doç. Dr. Mehmet Ünlü'ye içtenlikle teşekkür eder, saygılarımı sunarım. Araştırmada kullandığım veri toplama aracını uyguladığım okullardaki yönetici, öğretmen ve öğrencilere de katkılarından dolayı teşekkür ederim. Çalışmaya başladığım gündem itibaren beni hiç yalnız bırakmayan, sevgi ve destekleriyle hep yanımda olan aileme sonsuz teşekkür eder, saygılarımı sunarım.

## ÖZET

Bu araştırmada ortaöğretim kurumları 9. sınıf öğrencilerinin coğrafya dersine bakış açıları, coğrafya derslerinde anlamlandırma, örgütleme stratejileri kullanma durumları ve coğrafya ders kitaplarında yer alan anlamlandırma örgütleme stratejilerinin öğrencinin bu stratejileri kullanmalarındaki etkileri incelenmiştir. Bu amaç doğrultusunda araştırmada öğrenme, öğrenme stratejileri, bu stratejilerden anlamlandırma, örgütleme stratejileri, coğrafya ve ders kitapları hakkında bilgi verilmiştir. Araştırmamız 2007-2008 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Fatih ilçesinde bulunan Pertevniyal Anadolu Lisesi, Samiha Ayverdi Anadolu Lisesi, Şehremini Anadolu Lisesi 9. sınıflarını kapsayacak şekilde yürütülmüştür.

Öğrencilerin coğrafya dersine bakış açıları, coğrafya derslerinde anlamlandırma ve örgütleme stratejilerini kullanma durumlarını belirlemek üzere hazırlanan anket formu 254 öğrenciye uygulanmıştır. Ders kitabında yer alan anlamlandırma ve örgütleme stratejilerinin, öğrencinin bu stratejileri kullanmalarındaki etkisini saptamak için ders kitabı bu stratejileri içermeleri bakımından incelenmiştir. Bu şekilde çıkarılan anket soruları aynı öğrenci grubuna uygulanmıştır.

Öğrencilerin coğrafya dersine karşı olan bakış açılarını gösteren anket sonuçları şu şekildedir. Öğrencilerin büyük bir kısmı, coğrafyanın güncel sorunların anlaşılıp yorumlanmasında önemli bir ders olduğunu belirtmişlerdir. Yine öğrencilerin büyük bir çoğunluğu, coğrafya öğretiminde konuların günlük yaşamla ilişkilendirilerek anlatılmasının derse olan ilgilerini artırdığını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin yarısından az bir kısmı, coğrafya dersinde öğrendiklerini günlük yaşamlarında kullandıklarını belirtmişlerdir.

Araştırmadan çıkan sonuçlara göre; öğrencilerin coğrafya dersine çalışırken anlamlandırma stratejileri içinde sıklıkla kullandıkları davranış, kendi sözcükleri ile not almadır. Anlamlandırma stratejileri içinde en düşük düzeyde kullanılan davranış ise konuyla ilgili soru çıkarma ve yanıtlamadır.

Örgütlenme stratejilerinden oldukça sık düzeyde kullanılan davranış, ana ve alt başlıkları gözden geçirmedir. En düşük düzeyde kullanılan davranış ise bilgi haritaları oluşturmaktır.

Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin kullandıkları coğrafya ders kitabının anlamlandırma ve örgütlenme stratejilerini kullanmalarındaki etkisi ise şu şekildedir. Ders kitabının öğrencilerin anlamlandırma stratejilerini kullanmalarında en etkili bulunduğu kısım koyu renkle yazılan kısımlardır. Öğrenciler kitapta koyu renkle yazılan kısımların not almalarını kolaylaştırdığını ifade etmişlerdir. Ders kitabının anlamlandırma stratejileri kullanımındaki etkisinin en az etkili olduğu kısım ise Konuya Başlarken kısımlarıdır. Öğrenciler Konuya Başlarken kısımlarını, ön bilgileriyle yeni bilgiler arasında ilişki kurmalarında ve kendilerini ifade etmelerinde yetersiz bulmuşlardır.

Ders kitabının örgütlenme stratejileri kullanımında en etkili olduğu kısım, şema ve kavram haritalarındaki boşluk doldurma kısımlarıdır. Kitaptaki şema ve kavram haritalarındaki boşluk doldurmaların, bilgilerin ortak özelliklerine göre gruplandırılmasında kendilerine yardımcı olduğunu ifade etmişlerdir. Ders kitabının örgütlenme stratejileri kullanımında en az etkili olduğu kısım ise tablo oluşturmaya dair (tablolardaki boşlukların tamamlanmasıyla ilgili) yönergelerdir.

Öğrencilerin anlamlandırma stratejilerini, örgütlenme stratejilerine göre daha çok kullandıkları belirlenmekle birlikte, yine de her iki stratejiyi de istenilen boyutlarda kullanamadıkları söylenebilir. Ders kitabının öğrencilerin anlamlandırma stratejilerini kullanmalarındaki etkisi, örgütlenme stratejileri kullanımındaki etkisine göre daha fazla olarak belirlenmiştir. Ancak öğrencilerin bu stratejileri kullanmalarında ders kitabının çokta yeterli olduğu söylenemez. Bu konuda ders kitabının öğrencilerin bu stratejileri kullanımındaki yöneltici, yol gösterici etkisinin yükseltilmesi gerekmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Öğrenme Stratejisi, Anlamlandırma Stratejileri, Örgütlenme Stratejileri, Coğrafya Öğretim, Coğrafya Ders Kitapları.

## ABSTRACT

In this study, the viewpoints of secondary school 9<sup>th</sup> grade students to the geography lesson, their utilization of interpretation and organization strategies in geography lessons, and the effects of the interpretation and organization strategies in geography course books on the students' utilization these strategies have been examined. For this purpose, information about learning, learning strategies, interpretation through such strategies, organization strategies, geography and course books is given in this study. The current study was conducted in 2007-2008 academic year so as to cover 9<sup>th</sup> grades of Pertevniyal Anatolian High School, Samiha Ayverdi Anatolian high School, Şehremini Anatolian High School in Istanbul province Fatih District.

The survey form prepared in order to determine the viewpoints of the students to the geography lesson, their utilization of interpretation and organization strategies in geography lessons was applied to 254 students. The course book was examined whether it includes the interpretation and organization strategies in order to determine the effect of interpretation and organization strategies in the course book on the students' utilization these strategies. The survey questions prepared accordingly were applied to the same student group.

The survey results that indicate the viewpoint of the students to geography lesson are as follows: most of the students stated that geography is an important lesson to comprehend and interpret the current problems. Again, most of the students expressed that teaching the subjects in correlation with the daily life increases their interest in the lesson in geography teaching. Less than half of the students stated that they use what they learn in geography lesson in their daily lives.

According to the results of the study, the behavior that the students use frequently among the interpretation strategies while studying for geography lesson is to take notes with their own words. The behavior that is used at the lowest level among the interpretation strategies is to prepare questions and to answer them.

The behavior that is used very frequently among the organization strategies is to review the main and sub topics. The behavior that is used at the lowest level is to form information maps.

According to the results of the study, the effect of geography course book used by the students on the utilization of the interpretation and organization strategies is as follows: the part that is the most effective on the students' utilization of the interpretation strategies is the parts written in bold face. The students expressed that bold-faced parts in the book makes it easy for them take notes. The part of the course book that is least effective on the utilization of the interpretation strategies is "Start Up" sections. The students found the "Start Up" sections insufficient for associating the preliminary information with new information and expressing themselves.

The part of the course book that is most effective in the utilization of the organization strategies is blank-filling in schema and concept maps. They stated that blank-filling parts in schema and concept maps in the book help them to group the information according to their common characteristics. The part of the course book that is least effective in the utilization of the organization strategies is the directions for table formation (about filling in the blanks in the tables).

It has been determined that the students utilize the interpretation strategies more frequently compared to organization strategies, yet it is possible to say that they can not use both strategies at the desired levels. The effect of course book on the students' utilization of the interpretation strategies is found to be more than the effect of the utilization of organization strategies. However, it is not possible to say that course book is sufficient for the students' utilization of these strategies. The effect of the course book to direct, guide the students in the utilization of these strategies should be increased.

**Key Words:** Learning Strategy, Interpretation Strategies, Organization Strategies, Geography Teaching, Geography Course Book



# İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ.....	i
ÖZET.....	ii
ABSTRACT .....	iv
İÇİNDEKİLER .....	vi
TABLO LİSTESİ .....	viii
ŞEKİL LİSTESİ.....	ix
<b>BÖLÜM I: GİRİŞ .....</b>	<b>1</b>
1.1. PROBLEM DURUMU .....	5
1.2. AMAÇ.....	7
1.3. ÖNEM.....	8
1.4. VARSAYIMLAR .....	8
1.5. SINIRLILIKLAR.....	9
<b>BÖLÜM II: İLGİLİ LİTERATÜR .....</b>	<b>10</b>
2.1. BİLGİ İŞLEME KURAMI .....	10
2.1.1. Bilgiyi İşleme Kuramının Öğeleri .....	14
2.1.1.1. Bilgi Depoları .....	15
2.1.1.1.1. Duyusal Kayıt .....	15
2.1.1.1.2. Kısa Süreli Bellek .....	16
2.1.1.1.3. Uzun Süreli Bellek.....	18
2.1.1.2. Bilişsel Süreçler.....	19
2.1.1.3. Yürütücü Süreçler.....	20
2.2. ÖĞRENME STRATEJİLERİ .....	21
2.2.1. Anlamlandırma Stratejileri .....	24
2.2.2. Örgütlenme Stratejileri .....	29
2.3. COĞRAFYA İLMİ VE İÇERİĞİ .....	37
2.3.1. Coğrafya İlminin Amacı ve Önemi .....	42
2.3.2. Coğrafi Düşüncenin Temel İlkeleri .....	47
2.3.2.1. Dağılım İlkesi.....	49
2.3.2.2. Bağlantı İlkesi.....	51
2.3.2.3. Sebep-Sonuç (Nedensellik) İlkesi .....	53
2.4. ANLAMLANDIRMA ÖRGÜTLENME STRATEJİLERİ VE COĞRAFYA DERSİ.....	55
2.5. DERS KİTABI .....	58
2.5.1. Ders Kitabının Eğitimdeki Yeri Ve Önemi .....	58

2.5.2. Ders Kitaplarında Bulunması Gereken Özellikler .....	60
2.5.2.1. Hedefler (Amaçlar) Açısından .....	60
2.5.2.2. Muhteva Açısından.....	61
2.5.2.3. Öğretme-Öğrenme Süreci Açısından .....	63
2.5.2.4. Değerlendirme Açısından.....	64
2.5.3. Ortaöğretim 9 Coğrafya Ders Kitabına Genel Bir Bakış.....	70
<b>BÖLÜM III: YÖNTEM.....</b>	<b>76</b>
3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ .....	76
3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM.....	76
3.3. VERİLERİN TOPLANMASI.....	77
3.4. VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ.....	78
<b>BÖLÜM IV: BULGULAR VE YORUMLAR.....</b>	<b>79</b>
4.1. ÖĞRENCİLERİN KİŞİSEL BİLGİLERİNE AİT BULGULAR.....	79
4.2. ÖĞRENCİLERİN COĞRAFYA DERSİNE KARŞI BAKIŞ AÇILARINI GÖSTEREN BULGULAR VE YORUMLAR.....	80
4.3. ÖĞRENCİLERİN COĞRAFYA DERSİNE ÇALIŞIRKEN ANLAMLANDIRMA STRATEJİLERİNİ KULLANMA DURUMLARINI GÖSTEREN BULGULAR VE YORUMLAR.....	82
4.4. ÖĞRENCİLERİN COĞRAFYA DERSİNE ÇALIŞIRKEN ÖRGÜTLEME STRATEJİLERİNİ KULLANMA DURUMLARINI GÖSTEREN BULGULAR VE YORUMLAR .....	86
4.5. DERS KİTABININ ÖĞRENCİLERİN ANLAMLANDIRMA STRATEJİLERİ KULLANMA DURUMLARINA ETKİSİNİ GÖSTEREN BULGULAR VE YORUMLAR.....	88
4.6. DERS KİTABININ ÖĞRENCİLERİN ÖRGÜTLEME STRATEJİLERİ KULLANMA DURUMLARINA ETKİSİNİ GÖSTEREN BULGULAR VE YORUMLAR.....	94
<b>BÖLÜM V: SONUÇ VE ÖNERİLER .....</b>	<b>98</b>
5.1. SONUÇ .....	98
5.2. ÖNERİLER.....	100
<b>KAYNAKÇA .....</b>	<b>103</b>
<b>EKLER.....</b>	<b>108</b>
EK 1: ANKET FORMU .....	108
EK 2: MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNDEN ALINAN İZİN YAZISI.....	112

## TABLO LİSTESİ

Tablo 1	İklim konusu ile ilgili matris .....	34
Tablo 2	Coğrafya ilminin bilimler sınıflamasındaki yeri .....	40
Tablo 3	Öğrencilerin coğrafya dersine karşı bakış açılarını gösteren bulgular .....	80
Tablo 4	Öğrencilerin coğrafya dersine çalışırken anlamlandırma stratejilerini kullanma durumları.....	82
Tablo 5	Öğrencilerin coğrafya dersine çalışırken örgütleme stratejilerini kullanma durumları .....	86
Tablo 6	Ders kitabının öğrencilerin anlamlandırma stratejileri kullanma durumlarına etkisi.....	88
Tablo 7	Ders kitabının öğrencilerin örgütleme stratejileri kullanma durumlarına etkisi.....	94

## ŞEKİL LİSTESİ

Şekil 1	Bilgiyi işleme modeli .....	14
Şekil 2	Mineral kavramıyla ilgili kavram hiyerarşisi .....	35
Şekil 3	Rüzgâr çeşitleri.....	35
Şekil 4	Sebeb-sonuç ilişkisi diyagramı .....	54

# BÖLÜM I

## GİRİŞ

Bir toplumun her yönüyle gelişme ve kalkınmasında insanın, daha da önemlisi insanın geliştirilmesinde eğitimin katkısı, gerçekten göz ardı edilemeyecek kadar büyük bir gerçektir. Ülkelerin her alanda gelişmesinin temelinde eğitime verdikleri önem ve eğitim alanındaki gelişme dereceleri bulunmaktadır. Kaliteli, nitelikli, donanımlı bir şekilde yetişen bireyler bilgi ve becerilerini diğer alanlarda kullanarak bu alanlarında gelişimini sağlayacağı için eğitimdeki gelişmişlik, diğer alanlardaki gelişmeleri de beraberinde getirecektir. Çelikkaya'ya (1999:61) göre sağlıklı kalkınmanın ancak eğitim yoluyla olabileceği gerçeği her geçen gün daha net kavranılmakta; eğitimin uzun vadeli fakat köklü bir yatırım olduğu kabul edilmekte artık eğitime ölü yatırım gözüyle değil canlı yatırım gözüyle bakılmaya başlanmış ve neticede her ülke bütçesinden eğitime azami pay ayırmaya başlamıştır.

Günümüzde teknolojik gelişmeler büyük bir hıza ulaşmış ve beraberinde bilgi alışverişini de hızlandırmıştır. Nellis'e (1994) göre, bilgi insanlık tarihinin her döneminde önemli olmakla birlikte iletişim araçlarının küçülttüğü günümüz dünyasında daha da önemli bir konuma gelmiştir. Çağımızda tartışılmaz üstünlük "bilgiyi üreten" ve "bilgiyi kullanan"larıdır (Akt: Yıldırım, 2008: 171). Bilgi çağı olarak adlandırılan günümüzde, sermaye ve güç elde etmenin yolu bilgiyi elde etmektir. Bu dönemde geçerli fonksiyon "bilgi gücü"dür (Yıldırım, 2008:171). Bu durumda bilgiyi üreten ve kullanabilen bireylerin yetiştirilmesi, ülkelerin kalkınma ve gelişimine çok büyük yarar sağlayacaktır.

Türkiye'de program geliştirme çalışmalarının öncülerinden Varış (1994: 18), eğitim programını "bir eğitim kurumunun, çocuklar, gençler, yetişkinler için sağladığı, milli eğitim ve kurumun amaçlarının gerçekleştirilmesine dönük tüm faaliyetleri kapsar" şeklinde tanımlamaktadır (Demirel, 2006: 3). Demirel'e (1997) göre eğitim programı, öğrenene okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneğidir. Bu tanımın temelinde yer alan öğrenenlere öğrenme

yaşantıları sağlamak eğitim programları aracılığıyla olmaktadır (Yılmaz-Sünbül, 2006: 60). Öğrencilerde istenilen davranışların gelişebilmesi için yaşantılarının etkili bir biçimde düzenlenmesi söz konusudur. Bu yaşantıların düzenlenmesinde belli ölçütlerin olması ve öğrenmelerin nasıl olduğunun bilinmesi gereklidir. Öğrenme yaşantıları, öğrencinin düşünme becerilerini geliştirmeli, onları eleştirel ve yaratıcı düşünmeye sevk etmelidir (Demirel, 2006: 135). Eğitim programları sistemli bir süreç sonunda ortaya çıkmaktadır. Bu program geliştirme sürecidir. Program geliştirme, eğitim programının hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme olmak üzere dört temel ögesi arasındaki dinamik ilişkiler bütünüdür (Yılmaz-Sünbül, 2006: 62). Öğretim programı belli bir öğretim basamağındaki çeşitli sınıf ve derslerde okutulacak konuları, bunların amaçlarını, her dersin sınıflara göre haftada kaç saat okutulacağını ve öğretim metotlarını, tekniklerini gösteren kılavuzdur. Eğitim programlarının geliştirilmesi, süreci etkileyen tüm unsurların düzenlenmesini ifade ederken; öğretim programlarının geliştirilmesi ise özellikle öğrenen-öğreten etkileşimini ve bu etkileşimle ilgili tüm unsurların ayarlanmasını ifade etmektedir (Yılmaz-Sünbül, 2006: 60).

Eğitim bireyin yaşamını dengeli ve verimli bir şekilde sürdürebilmesini, içinde yaşadığı topluma yapıcı ve yaratıcı bir üye olarak katkıda bulunabilmesini sağlayacak bir araçtır. Eğitimin genel işlevi bireyin topluma uyumunu sağlamaktır. Bunun içinde eğitim bireyde var olan istidat ve yeteneklerin son sınıra kadar gelişmesine yardım etmekte ve bu yolla onun olumlu yönde davranış değiştirmesine katkı getirmektedir (Yılmaz-Sünbül, 2006: 59).

Çağdaş eğitim bilgiyi değil, öğrenciyi odak noktası yapar. Çağdaş eğitimde öğrenci bilgi yüklenen bir obje değildir. Bilgi öğrenci içindir, öğrenci bilgi için değil. Amaç öğrenciye bilgi yığmak değil, öğrencinin bilgiyi anlayabilmesi, kavrayabilmesi, gerektiğinde kendi başına da bağıntılar kurarak bilgi üretebilmesidir (Sayın, 1997: 32). Çok yönlü düşünen, düşündüklerini aktarabilen, başkalarının düşüncelerini olduğu gibi benimsemeyen, onları mutlak doğrular olarak görmeyen bir kişilik ancak çağdaş bir eğitim süreciyle kazanılabilir. Çağdaş bir eğitim kişinin yaratıcı, araştırmacı, sorgulayıcı, bildiklerini uygulayabilen nitelikler kazanmasını sağlayan kişilik geliştirici bir eğitimidir (Ozil, 1997: 37). Modern eğitimin temel hedefi, öğrencilere

insanoğlunun günümüze kadar ulaştığı bilgi birikimini aktarmanın yanında, yeni bilgiler üretmek, öğrencilerin becerilerini geliştirmek ve kazanılan bilgileri hayatın her alanında kullanılabilir hale getirmektir (Yıldırım, 2008: 171). Çağdaş yaklaşımlarda öğrenci öğrenme sürecine aktif olarak katılmaktadır.

Bilgi çağı olarak adlandırılan günümüzde yaşanan hızlı teknolojik gelişmeler dolayısıyla çağın gereksinimleri nitelikli insanın özelliklerini ve bilgiye ulaşma, bilgi edinme yollarını oldukça değiştirmiştir. Nitelikli öğrenci eleştirel düşünme ve sorgulamadan yoksun olarak birçok bilgiyi olduğu gibi alan bir insan değildir. Tam tersine konu alanı ile ilgili kaynakları, olayları tanıyan, yeni bilgi çıkarımlarında bulunabilen, konuyla ilgili bireysel görüşünü oluşturup yapılandıran, bir takım akıl yürütmelerinde bulunan, öğrendiği bilgileri karşılaştığı yeni durumlara uygulayabilen, olaylar arası ilişkiler kurabilen öğrenciler ön plana çıkmaktadır. Ve bu gibi özelliklerle donatılmış öğrenciler nitelikli birey olarak ifade edilmektedir. Kesler'e (2008: 241) göre, eğitim çağındaki gençlerin gözlem yapabilmeleri, elde ettikleri bilgileri yorumlayabilmeleri ve fikirlerini rahatça ifade edebilmeleri, kabiliyetlerini ortaya koyabilmeleri ve bilgi toplumuna ayak uydurabilmeleri ancak iyi bir eğitimle gerçekleşebilir.

Bilgi en geniş anlamda bir bireye dış dünyadaki olayları algılama, işleme, değerlendirme, muhakeme etme sonucunda zihninde ürettiği anlam olarak tanımlanabilir. Bir bireyin bilgi sahibi olması onun gözlemleri, deneyimleri veya okuma, dinleme, izleme gibi çeşitli etkinlikleri sonucunda çevresine ait veriler toplaması ve o verilere kendi zihninde bir anlam yüklemesi süreci ile gerçekleşir. Bu durum ise, bireylerin öğrenme sürecine aktif olarak katılımlarını ve öğrenme etkinliklerinin onların tecrübe ve yaşantılarıyla ilişkilendirilmesini gerektirir. Diğer bir deyişle öğrenmenin oluşabilmesi için, bireyin yeni olayları ve olguları zihninde daha önce öğrendikleri ile ilişkilendirmesi gerekmektedir (Saban, 2005: 167-168). Bireyde bilginin oluşumu ve öğrenmenin meydana gelmesi üzerinde önemle durulan bir konudur.

Öğrenme-öğretme sürecinde verimliliğin artırılması her şeyden önce öğrenmenin bireyde nasıl meydana geldiğinin anlaşılmasıyla mümkündür. Öğretme, öğrenmenin bireyde nasıl meydana geldiği ve birey davranışlarının neler olacağı saptandıktan

sonra başarılı olur (Öztürk, 1996: 239). Öğrenmenin nasıl oluştuğuna ilişkin olarak davranışçı ve bilişsel öğrenme kuramları ortaya çıkmıştır.

Davranışçı öğrenme kuramları gözlenebilir davranışlar üzerinde odaklanmışlardır. Bazı durumların davranışçı öğrenme ilkeleriyle açıklanamaması, psikologları insan öğrenmesini yeniden tanımlamaya yöneltmiş; böylece bilişsel öğrenme kuramları ağırlık kazanmaya başlamıştır. Bilişsel öğrenme kuramları, insanın dünyayı anlamada kullandığı zihinsel süreçleri inceleyen kuramlardır. Gözlenebilen davranışlara ek olarak öğrencinin kafasının içinde olup bitenlerle, yani içsel yapılarla, süreçlerle ilgilenmektedirler (Senemoğlu, 2005: 265). Bilişsel kuramcılara göre öğrenme; dışarıdan gelen uyarıların algılanması, yapılandırılması ve hatırlanmasını gerektiren zihinsel bir süreçtir. Günümüzde öğrenmeyi en kapsamlı bir biçimde açıklayan öğrenme yaklaşımı ise bilgi işlem modeli olarak bilinmektedir (Bayındır, 2006: 37). Öğrenmeyi açıklamada iç süreçlerin önemini vurgulayan bilgi işleme modeli, bilginin zihinsel süreçlerde akışını esas alarak öğrenmeyi açıklamışlardır (Öztürk, 1996: 239). Bilgi işlem modeli, insanın nasıl öğrendiği ve öğrenirken bilgiyi nasıl işlediği konularında yapılan araştırmaların sonucunda gerçekleştirilmiştir (Bayındır, 2006: 38).

Günümüzde geçerli olan eğitim anlayışı daha özel olarak ifade edilecek olursa öğrenme öğretme süreci aktif katılımlı öğrenci üzerine odaklanmıştır. Söz konusu aktif öğrenme ise yapısalcı kuram ve öğrenme anlayışı ile ilgilidir. Akınoğlu'na (2004: 75-76) göre, yapılandırmacılıkta öğrenme daha çok anlam oluşturma olarak görülmekte, anlamın ise gerçekliğin etkisi altında ya da doğrudan öğretimle değil, öğrenen tarafından oluştuğu iddia edilmektedir. Öğrenmede bireye bilgiyi aktarmak değil bilgiyi zihinsel süreçlerden geçirerek yapılandırmak esastır. Öğrenme pasif alma süreci değil, aktif olarak anlam oluşturma sürecidir.

Yapılandırmacı öğrenmede birey yeni öğreneceği bilgileri kendilerinde geçmişten gelen bilgi ve yaşantılarına göre yorumlaması, ilişkilendirmesi, yeni bileşimler kurarak bilgiyi oluşturmaya önem arz etmektedir. Öğrenci pasif ve edilgen olma durumundan çıkmakta, bilgileri aktif olarak alan, kendi bilişsel yapısında öğrenme stratejileriyle işleyen bir yapıdadır. Öğrenme, bireyin bilgiyi yorumlama ve oluşturmaya sürecidir. Bu süreç bireyin düşünme, algılama, uygulama, problem



çözme gibi zihinsel yeteneklerinin geliştirilmesini ve potansiyelini geliştirmesi esasına dayanır. Bireyin bu şekilde bir öğrenme gerçekleştirebilmesi için öğrenme sürecini etkili bir hale getirmesi ya da verimli bir öğrenmeyi nasıl gerçekleştirebileceğinin bilincinde olması gerekir. Bu nedenle öğrencinin öğrenmeyi öğrenme yollarını bilmesi ve geliştirmesi dolayısıyla öğrenme stratejileri önemli bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır.

2005 Coğrafya Dersi Öğretim Programı; yapılandırmacı öğrenim teorisi ve öğrenci merkezli yaklaşım üzerine temellenmiştir. Bu çerçevede öğrenci öğrenme sürecinde zihinsel yönden aktif olmasının, yeni öğrenilecek bilgilerin önceki bilgilerle ilişkilendirilmesi, organize edilmesi, anlamlandırılmasının, bilginin oluşumunda ortaya çıkan anlamların yorumlanmasının üzerinde önemle durulmaktadır. Bu aşamada ise anlamlandırma ve örgütleme stratejileri ön plana çıkmaktadır.

### **1.1. PROBLEM DURUMU**

Bilgi üretimi, kazanımı ve kullanımındaki süratli gelişmeler, Türkiye'de son yıllarda var olan eğitim sisteminde önemli değişiklikleri gündeme getirmiştir. Bu değişim 2005 yılı itibariyle hazırlanmış olan yeni programlar ve dolayısıyla da ders kitapları ile gün ışığına çıkmıştır. Türkiye'deki bu değişikliklerin temelinde uygulanmakta olan öğrenme anlayışının süzgeçten geçirilmesi yatmaktadır. Bu amaç doğrultusunda gelişen teknolojiye uygun olarak yeni öğrenme anlayışının temellerini atarak eğitim sistemimizde köklü değişiklikler oluşturulmaya başlanmıştır.

Günümüz dünyasını anlama ve anlamlandırmada eğitim programlarının sürekli geliştirilmesi, gelecek nesillere daha iyi imkânlar sunmak ve bilinçli vatandaşlar olarak yetiştirilmelerini sağlamak açısından son derece önemlidir. Özellikle coğrafya gibi bilginin sık sık güncellenmesi gereken bir alanda program geliştirme daha da önem taşımaktadır (MEB, 2005: 17). 2005 yılı itibariyle hazırlanmış olan coğrafya Öğretim Programı ile coğrafya eğitimi anlayışında da köklü değişim yaşandığını ve coğrafya programının yeniden şekillendiğini görmekteyiz. Coğrafya Öğretim Programında bireyin var olan bilgi becerisini karşılayacağı yeni durumlarda kullanmasını sağlayarak yaşama etkin katılımının gerçekleştirilip geliştirilmesi,

öğrencinin gerçek durumlarla karşılaştırılarak bu durumlara bakış açıları oluşturabilmeleri, var olan sorunları, problemleri doğru kararlar vererek çözebilmeleri önemle üzerinde durulan konulardır.

Bir ülkede hakim olan öğrenme anlayışı öğrenmeye ilişkin algılamalardan, müfredat programının içeriğine, ders kitaplarının yapılandırılmasından, sınıf içi iletişime, öğretmenin ve öğrencinin öğretme öğrenme sürecindeki rolünden öğrenmenin değerlendirilme sürecine dek tüm basamakları temelden etkileyen bir yapıyı temsil etmektedir. Ders kitapları bağlamında da benimsenen öğrenme anlayışı, ders kitabı yazarının sorumluluğuna ve bununla bağlantılı olarak bilginin sunum biçimini, öğrenci katılımına olanak tanıyan etkinliklerin işlevini, ders kitabında öğrenmenin değerlendirilmesine olanak sağlayan ortamları ve öğretmen ile ders kitabı arasındaki ilişkiyi derinden etkileyebilmektedir (Kabapınar, 2006: 338). Özetle bir ülkedeki eğitim sistemini yönlendiren öğrenme anlayışı ders kitaplarına da doğrudan yansımaktadır. Bu yansıma bilginin sunum biçimini, etkinlikleri, görselliğin sunuluş biçimini, ölçme ve değerlendirme sistemini içerisine almaktadır.

Bilginin hızla arttığı günümüzde bireyin bilgiye ulaşması, bilgiyi alıp işleyebilmesi yani bilgiyi kullanması ve var olan bilgilerinden hareketle yeni bilgiyi üretmesi konularında bireyin eğitilmesi çok önemli bir durumdur. Bilgiye ulaşma, bilgiyi işleme ancak etkili öğrenme ile gerçekleşebilir. Etkili öğrenme ise öğrenme alanına uygun öğrenme stratejilerinin kullanılması ve geliştirilmesi ile mümkündür. Yılmaz ve Sünbül'e (2006: 68) göre bireysel ve toplumsal gelişmenin sağlanması yanında yaşam boyu eğitimin önem kazanması gibi çabalarda bireysel anlamda öğrenme stratejilerini ön plana çıkartmaktadır. Uygun çalışma ve öğrenme stratejilerine sahip olan ve bunları etkin bir şekilde kullanan bireyler tüm yaşamları boyunca beklentilerindeki performansları elde etmektedirler.

Coğrafyanın öğrencilerin yaşadığı alanı, dünyayı anlamaları, anlamlandırmaları hususunda önemli bir disiplin olması, günümüz dünyasını anlamalarını sağlayan bakış açıları geliştirmelerine yardımcı olması ve coğrafi bilinç kazanmaları yönündeki katkıları da düşünülecek olursa anlamlandırma ve örgütleme stratejilerinin günümüz eğitim anlayışının üzerinde önemle durduğu bilginin

üretilmesi ve kullanılması konusunda sağlıklı bir coğrafya öğrenimindeki rolleri açıkça ortaya çıkmaktadır.

Öğrencilere öğrenmeyi öğrenmede rehber olabilecek en önemli öğeler, öğretmen ve derslerde kullanılan temel kaynak olmasından dolayı ders kitaplarıdır. Günümüzdeki öğrenme anlayışına uygun olarak öğrencilerin coğrafya derslerinde etkili ve sağlıklı öğrenmelerinde, faydalandıkları temel kaynak olduğu için ders kitabının içeriğinin de etkili öğrenmeye imkân verecek şekilde tasarlanması, gerekmektedir. Öğrencilerin strateji kullanma durumlarının tesbit edilmesi ve ders kitabının bu stratejileri kullanmada öğrencileri nasıl etkilediğinin belirlenmesi ders kitabının düzenlenmesinde göz önünde bulundurulması gereken bir konudur.

## **1.2. AMAÇ**

Bu araştırma; 9. sınıf öğrencilerinin coğrafya derslerine olan bakış açılarını, anlamlandırma örgütleme stratejilerini ne derece kullandıklarını ve coğrafya ders kitabının öğrencilerin bu stratejileri kullanmalarındaki katkısı ve bu konudaki güçlükleri tesbit etmek içindir. Bu durumların tesbiti ise geliştirilen anket sorularıyla sağlanmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın iki strateji üzerinde yapılmasının amacı bu stratejilerin Coğrafya Dersi Öğretim Programında temel alınan öğrenci merkezli ve yapılandırmacılık kuramı ile paralel olması ve etkili bir coğrafya eğitimi için önemli olmasıdır. Araştırmanın 9.sınıf öğrencileriyle sınırlı tutulması ise hem sınıf, hem de ders kitabı açısından derinliğine analiz yapma imkânına sahip olabilmek içindir.

Çalışma sırasında şu sorulara cevap aranmıştır:

1. 9. sınıf öğrencilerinin coğrafya ile ilgili görüşleri nasıldır?
2. 9. sınıf öğrencilerinin coğrafya dersinde anlamlandırma stratejilerini kullanma oranları nasıldır?
3. 9. sınıf öğrencileri coğrafya derslerinde hangi anlamlandırma stratejilerini daha az ve daha çok kullanmaktadırlar?

4. 9. sınıf öğrencilerinin coğrafya dersinde örgütlenme stratejilerini kullanma oranları nasıldır?
5. 9. sınıf öğrencileri coğrafya derslerinde hangi örgütlenme stratejilerini daha az ve daha çok kullanmaktadırlar?
6. 9. sınıf coğrafya ders kitabında anlamlandırma ve örgütlenme stratejilerine yer verilme durumları ne şekildedir?
7. 9. sınıf coğrafya ders kitabı öğrencilerin anlamlandırma ve örgütlenme stratejilerini kullanmalarında nasıl bir etkiye sahiptir?
8. 9. sınıf coğrafya ders kitabının öğrencileri anlamlandırma ve örgütlenme stratejilerini kullanmalarını sağlamada öğrenci açısından yaşanan güçlükler var mıdır?

### **1.3. ÖNEM**

1. Böyle bir çalışma program geliştirme uzmanlarının çalışmalarına ışık tutabilir.
2. Ders kitabında öğrencilerin coğrafya dersinde anlamlandırma ve örgütlenme stratejilerini kullanma seviyelerine göre gerekli düzenlemelerin yapılmasını sağlayabilir.
3. Öğrencilerin bu stratejileri kullanma oranları öğretmenlerin derslerini işlemede yol gösterici olabilir.
4. Bu çalışmadan elde edilecek sonuçlar, daha sonraki çalışmalara yardımcı olabilir.

### **1.4. VARSAYIMLAR**

1. Araştırma kapsamındaki öğrenciler anket sorularını yanıtlarken gerçek duygu, düşünce ve tutumlarını içtenlikle yansıtmışlardır.
2. Etkili, sağlıklı bir coğrafya eğitimi için bu iki strateji yeterli olabilir.

## **1.5. SINIRLILIKLAR**

Bu araştırma;

1. 2007-2008 eğitim-öğretim yılı ile,
2. İstanbul ili Fatih ilçesindeki Pertevniyal Anadolu Lisesi, Samiha Ayverdi Anadolu Lisesi ve Şehremini Anadolu Lisesi'nde (Okul türü lise olan Anadolu Liseleri) öğrenim gören 9. sınıf öğrencileri ile,
3. Ele alınan iki strateji ile (anlamlandırma ve örgütleme),
4. Araştırmacının anket sonuçları ile ilgili yorumları ile,
5. Geliştirilen anket formlarındaki sorularla sınırlıdır.

## **BÖLÜM II**

### **İLGİLİ LİTERATÜR**

#### **2.1. BİLGİ İŞLEME KURAMI**

İnsan öğrenmesi, şimdiye dek yapılan bilimsel çalışmalarda genellikle iki temel yaklaşımla açıklanmıştır. Bunlardan birincisi davranışçı yaklaşım, diğeri ise bilişsel yaklaşımdır.

Davranışçı yaklaşımda öğrenme, uyarıcıyla tepki arasındaki bağ kurma işlemidir. Birey kendisine sunulan belli uyarıcılara karşı belli tepkiler geliştirir. Bu tepkiler, başka bir deyişle bireyin gözlenebilen davranışlardaki değişimleri öğrenme olarak tanımlanır (Güven, 2004: 4). Davranışçı öğrenme kuramları gözlenebilir davranışlar üzerinde odaklanmışlardır. Özellikle bazıları, bir uyarıcıya karşı gösterilecek tepkinin, pekiştirme yoluyla güçlendirilebileceği, pekiştirme tarifelerini kullanarak davranışın şekillendirilebileceğini savunmuş ve kanıtlamışlardır (Senemoğlu, 2005: 265).

Ancak bazı durumlarda davranışçıların ilkelerinin yeterli olmadığı, bazı olayları açıklayamadığı gözlenmiştir. Bazı durumların davranışçı öğrenme ilkeleriyle açıklanamaması, psikologları insan öğrenmesini yeniden tanımlamaya yöneltmiş; böylece bilişsel öğrenme kuramları ağırlık kazanmaya başlamıştır. Bilişsel öğrenme kuramları, insanın dünyayı anlamada kullandığı zihinsel süreçleri inceleyen kuramlardır. Bu zihinsel süreçler, tanıdığımız bir insanın adını hatırlamaktan, karmaşık bir problemin çözümüne kadar çok çeşitli durumlarda kullanılmaktadır. Bu nedenle bilişsel öğrenme kuramlarının etkisi gün geçtikçe artarak sürmektedir (Senemoğlu, 2005: 265).

Biliş, kısaca insan zihninin dünyayı ve çevresindeki olayları anlamaya yönelik yaptığı zihinsel işlemlerin tümüdür. Dıştan alınan uyarımların algılanması, önceki bilgilerle karşılaştırılması, yeni bilgilerin oluşturulması, elde edilen bilgilerin belleğe depolanması, hatırlanması ile zihinsel ürünlerin kalite ve mantık yönünden

değerlendirilmesi, biliş kapsamına giren zihinsel süreçlerle ilgili etkinliklerdir (Erden-Akman, 2006: 157). Bilişsel kuramcılar, gözlenebilen davranışlara ek olarak öğrenenin kafasının içinde olup bitenlerle, yani içsel yapılarla süreçlerle ilgilenmekte, bu süreçlerin özellikleri, fonksiyonlarını belirleyen ilkeleri, yasaları ortaya koymaya çalışmaktadırlar (Senemoğlu, 2005: 265). Çağdaş biliş kuramcıları öğrenenin kendi girişimine ve kendini kontrolüne önem verirler. Genel olarak öğrenmede odak noktası, öğrenenin uyarıcıları nasıl algıladığı, onları nasıl işlediği, organize ettiği ve bilginin kalıcılığını nasıl sağladığı üzerindedir (Fidan-Erden, Tarihsiz: 167). Bilişsel yaklaşıma göre öğrenme, insanın çevresindeki uyarıcıları ya da durumları olduğu gibi alması yerine, etkin durumda olan zihinsel süreçlerinde işleme sonucunda kendine göre anlamlar yüklemesi ile gerçekleşmektedir. Yani zihinsel süreçlerin etkinliği söz konusudur.

Öğrenmede bilişsel yaklaşımın davranışçı yaklaşımdan ayrıldığı yönler şöyle sıralanabilir (Güven, 2004: 6-7).

- Davranışçı yaklaşıma göre öğrenilen şey davranıştır. Bilişsel yaklaşıma göreyse bilgi öğrenilir. Bilgideki değişimler davranışların değişmesine olanak verir.
- Her iki yaklaşımda da pekiştirme önemlidir. Ancak pekiştirmeye yer verilmesinin nedenleri farklıdır. Pekiştirme, davranışçı yaklaşımda davranışı güçlendirici özellik taşır ve öğrenme için gereklidir. Bilişsel yaklaşımda ise, pekiştirme davranışın doğruluğuyla ilgili dönüt sağlayan bir kaynaktır ve öğrenmeden bağımsızdır.
- Gerek davranışçı yaklaşımda, gerekse bilişsel yaklaşımda öğrenmenin sağlanması için, öğrenen bireylerin etkin olması gereklidir. Davranışçı yaklaşımda, öğrenen bireylerin uyarıcılarla etkileşimde bulunması ve pekiştireç alması için etkin olmasına gerek vardır. Bilişsel yaklaşımda ise, öğrenen bireyin etkin olması, öğrenme sürecinde dikkatini toplaması, uyarıcıları seçmesi, seçtiği uyarıcıları kullanması gereklidir.
- Sorun çözmeye ilgili olarak, davranışçı yaklaşımda birey, bir sorunu daha önce karşılaştığı ve çözdüğü başka sorunlarla, benzerliklerinden yararlanarak çözmeye çalışır. Eğer birey sorunu çözemese ya da daha önce karşılaşmadığı türde bir

sorunla karşılaşırsa, deneme yanılma davranışına başvurur. Bilişsel yaklaşımda ise birey sorunu kavrayıncaya dek düşünür.

- Davranışçı yaklaşımda öğrenmeyle ilgili çalışmalar, genellikle hayvanlarla ve denetimli laboratuvar ortamlarında yapılmıştır. Yapılan çalışmalarla bütün organizmalara yönelik birkaç öğrenme ilkesinin bulunması amaçlanmıştır. Buna karşılık, bilişsel yaklaşımda çalışmalar, insanlarla ve doğal çevre içinde yapılmıştır. Yapılan çalışmalarda kavram ve ilke öğrenme, sorun çözme, eleştirel düşünme gibi bilişsel ağırlıklı karmaşık davranışların öğrenilmesine ilişkin açıklamalar yapılmaya çalışılmıştır.

Dışarıdan gelen bir uyarıcının duyu organları tarafından alınması ve bellekte bilgi olarak depolanması süreci doğrudan gözlenemez. Ancak psikologlar bu süreçle ilgili birçok hipotez ve bunlara dayalı kuramlar geliştirmişlerdir.

Öğrenmeyi bilişsel yaklaşıma göre en sistemli ve kapsamlı biçimde açıl原因an kuram, Bilgi İşleme Kuramıdır. Bu kurama dayalı olarak geliştirilmiş olan model de aynı adla, "Bilgi İşleme Modeli" olarak anılmaktadır. Bilgi işleme modeli bilişsel yaklaşımın ve bilgi işleme kuramının bütün özelliklerini taşımaktadır (Güven, 2004: 8). Bilgi işlem modeli, insanın nasıl öğrendiği ve öğrenirken bilgiyi nasıl işlediği konularında yapılan araştırmaların sonucunda geliştirilmiştir. Bu modelin temel felsefesi; öğrenmenin bir süreç içerisinde gerçekleştiği ve bu sürecin nasıl işlendiğinin belirlenmesidir (Bayındır, 2006: 38).

Bilgiyi işleme kuramı temel olarak şu dört soruyu cevaplamaya çalışmaktadır (Güven, 2004: 8):

1. Yeni bilgi dışarıdan nasıl alınmaktadır?
2. Alınan yeni bilgi nasıl işlenmektedir?
3. Bilgi uzun süreli bellekte nasıl depolanmaktadır?
4. Depolanan bilgi nasıl geriye getirilip hatırlanmaktadır?

Bilgi işleme kuramı; bilgiyi toplama, örgütleme, depolama ve hatırlama aşamalarıyla ilgilenir (Bayındır, 2006: 40).



Bilişsel öğrenme kuramcıları insan zihninin işleme şeklini, bilgisayarın bilgi işleme şekline benzeterek açıklarlar. Bu benzetmeye göre, hem bilgisayar hem de insan, bilgiyi çevreden alırlar. Bilgisayara girilen veriler, bilgisayar tarafından değiştirilir, kayıt edilir ve saklanır. İnsan da yeni bilgiyi değiştirir, halihazırda olan bilgileri ile birleştirir ve saklar. Bunu sinir sistemi ile gerçekleştirir. Bilgisayar bilgiyi ekranda göstererek ya da yazıcı aracılığıyla çıktı olarak veririrken, insanlarda organlarını kullanarak bilgiyi davranışa dönüştürerek gözlenebilir hale getirirler. Bilgisayarın donanımı metal kap, elektrik ve elektronik devrelerken; insan, sinir sistemi, kas ve kemik sisteminden oluşmaktadır. Bilgisayarın yazılımlarını programlar oluştururken, insanların yazılımı, geçmiş yaşantılarından kazandıkları bilgilerdir (Erden-Akman, 2006: 159).

Bilişsel kuramcılar, öğrenmenin insanın dünyayı anlama çabasının bir ürünü olduğu görüşünü savunurlar (Bayındır, 2006: 39). Bilgi işleme kuramı için, öğrenmenin bireyde nasıl gerçekleştiğini, oluştuğunu açıklayan ve dolayısıyla da öğrenme sürecinin etkinliğinin artmasını sağlayan öğrenme yaklaşımıdır denilebilir.

Bilgi işleme kuramı bazı varsayımları kendi yaklaşımının temelini alır ve araştırmalarını bu varsayımlara dayanarak sürdürür. Davranışçıların dayanaklarından tümüyle farklı olan, onu daha önceki kuram ve modellerden ayıran ve onu etkili kılan, temelini aldığı bu varsayımlar şunlardır (Öztürk-Kısaç, 2004: 257):

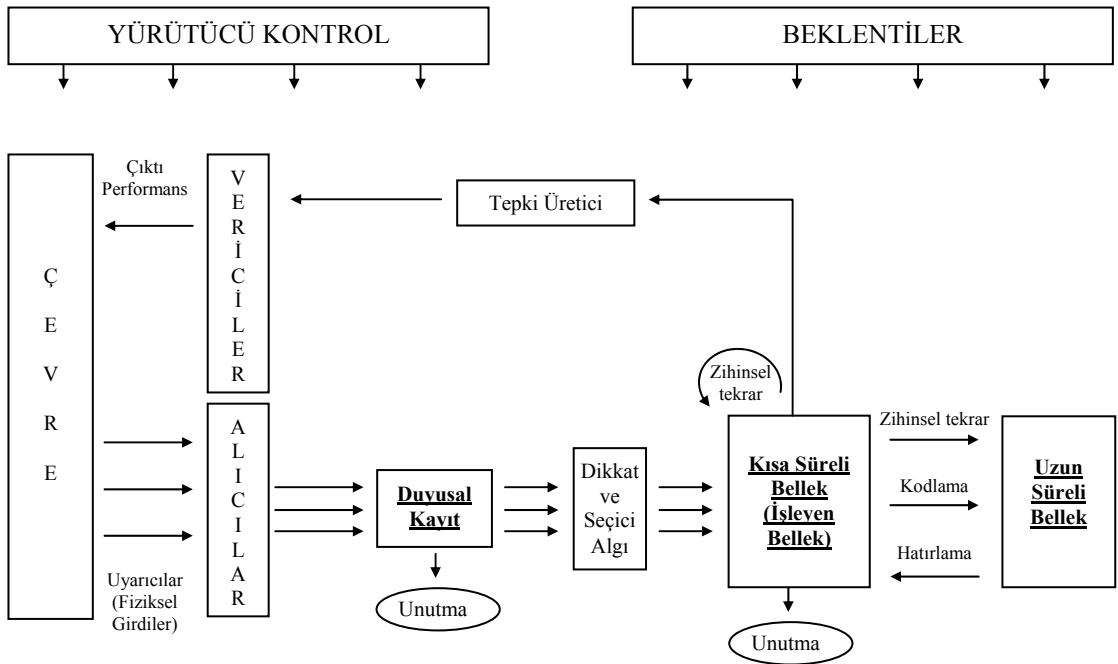
- Bazı öğrenme süreçleri sadece insana özel olabilir.
- Zihinsel olaylar incelemenin odağıdır.
- İnsan öğrenmesi üzerindeki araştırmalar objektif ve bilimsel olmalıdır.
- Bireyler öğrenme sürecine aktif olarak katılırlar.
- Öğrenme, mutlaka açık davranış değişimlerinde gözlenmesi gerekmeyen zihinsel çağrışım biçimini kapsar.
- Bilgi örgütlenmiş şekilde bulunur.
- Öğrenme yeni bilginin önceden öğrenilmiş bilgi ile ilişki kurduğu bir süreçtir.

Bilgi işleme kuramına göre; bireyin bilgiyi edinmesi, sahip olduğu yapılar ve bu yapılar arasında gerçekleşen zihinsel etkinlikleri içeren süreçler sonucunda ortaya çıkan ilişkiler bütünüdür.

### 2.1.1. Bilgiyi İşleme Kuramının Öğeleri

Bilgiyi işleme kuramına göre insan zihninde öğrenmenin oluşumu, bilgi işleme fonksiyonunu yerine getirirken kullandıkları süreçler bakımından üç ana öge olarak sınıflandırılabilir: 1. Bilgi depoları 2. Bilişsel süreçler 3. Yürütücü süreçler (bilişi yönetme- metacognition) (Öztürk-Kısaç, 2004: 257-258).

Bilgi işleme modelinin öğeleri, bu öğelerin bağlantıları ve öğrenmenin oluşumunu sağlayan süreç Şekil 1'de gösterilmiştir.



Şekil 1  
Bilgiyi işleme modeli (Senemoğlu, 2005: 267).

Şekil 1'de görülen yapılar ve öğrenmeyi sağlayan süreçler aşağıda maddeler halinde özetlenmiştir (Senemoğlu, 2005: 267-268):

1. Çevredeki uyarıcıların alıcılar (duyu organları) yoluyla alınması.
2. Duyusal kayıt yoluyla bilginin kaydedilmesi (duyusal kayıt).
3. Dikkat ve seçici algı süreçleri harekete geçirilerek, duyusal kayıta gelen bilginin seçilerek kısa süreli belleğe geçirilmesi.
4. Bilginin bir müddet kısa süreli bellekte kalabilmesi için zihinsel tekrarının yapılması (kısa süreli bellek).

5. Bilginin uzun süreli bellekte depolanabilmesi için işleyen bellekte anlamlı kodlamanın yapılması.
6. Kodlanan bilginin uzun süreli bellekte depolanması.
7. Bilginin uzun süreli bellekten işleyen belleğe geri getirilmesi.
8. Bilginin işleyen bellekten yani kısa süreli bellekten tepki üreticiye gönderilmesi.
9. Tepki üreticinin bilgiyi vericilere (kaslara) göndermesi.
10. Öğrenenin çevresinde performansını göstermesi.
11. Yürütücü kontrol tarafından tüm bu süreçlerin kontrol edilmesi, düzenlenmesi.

#### **2.1.1.1. Bilgi Depoları**

Bireyin dış dünyadan duyu organları yolu ile aldığı uyarıcılar (bilgiler) üç farklı aşamadan geçerek depolanırlar. Bilginin depolanmasını sağlayan bu bellekler işlevlerine ve bilgiyi saklama kapasitelerine göre duyuşsal, kısa süreli ve uzun süreli olmak üzere 3 çeşittir (Erden-Akman, 2006: 160).

##### **2.1.1.1.1. Duyusal Kayıt**

Duyusal bellek, çevreden alınan bilginin işleme sistemine girmeden önce kısa bir süre tutulduğu bilgi deposudur (Öztürk-Kısaç, 2004: 259). Çevreden gelen uyarıcılar öğrenenin alıcılarını yani duyu organlarını etkiler ve duyuşsal kayıt yoluyla sinir sistemine girer. Duyu organlarının her birine gelen uyarıcıların ilk algılanmalarından duyuşsal kayıt sorumludur. Bilginin duyuşsal kayıta kalış süresi çok sınırlı olmakla birlikte, duyuşsal kayıtın kapasitesi sınırsızdır (Senemoğlu, 2005: 269). Duyusal belleğin bilgiyi ne kadar süre tutabildiğine ilişkin kesin veriler sunmak oldukça zordur ve bu noktada psikologlar arasında tam bir fikir birliği yoktur. Bilginin depolanma süresi, alındığı duyu organına göre farklılık gösterir. Görsel bilgi yarım saniye ile bir saniye arasında tutulabilirken, işitsel bilgi iki saniye ile dört saniye arasında tutulabilmektedir. Duyusal kayıta bilgi dış çevrenin ilk izidir. Duyu organlarının aldığı şekilde kopyalanır, birey bilginin farkına varmaz, bilgi anlaşılmaz ve yorumlanamaz, sadece kısa bir süre depolanır (Öztürk-Kısaç, 2004: 259). Duyulara kaydolun bilgilerin bilinçli ve anlamlı bir hale dönüşmesi için kısa süreli

belleğe geçmesi gerekir. Uyarıcılardan hangilerinin kısa süreli belleğe geçeceğini ise tanıma, dikkat ve algı süreçleri belirler (Erden-Akman, 2006: 161).

Duyusal kayıt, kendisinden sonraki bilişsel süreçler için kritik bir öneme sahiptir. Örneğin, duyusal kayıt olmasaydı, bir cümle okurken, cümlenin sonuna geldiğimizde başındaki sözcüğü unutmuş olacak, cümleden hiçbir anlam çıkaramayacaktık (Senemoğlu, 2005: 269). Dikkat ve algı süreçlerinin bilginin anlamlı hale getirilmesinde, etkili bir biçimde özümlemesinde önemli olması dolayısıyla derslerin işlenişi esnasında bu durumlar önemle göz önünde bulundurulmalıdır.

#### **2.1.1.1.2. Kısa Süreli Bellek**

Kısa süreli bellek, duyusal belleğe gelen bilgilerin davranışa dönüşmesini ya da uzun süreli belleğe kodlanmasını sağlar. Duyusal belleğin tersine kısa süreli bellek sınırlı miktarda bilgiyi alma kapasitesine sahiptir. Miller birçok araştırmayı incelemiş ve araştırma bulgularına dayanarak kısa süreli bellek kapasitesinin sınırlarını "7" birim olarak kabul etmiştir. Ortalama olarak bu sınır "5-9" arasında değişmektedir (Öztürk-Kısaç, 2004: 260). Kısa süreli bellekte bilginin kalış süresi yetişkinde 20 saniye civarındadır (Senemoğlu, 2005: 271).

Kısa süreli belleğin, birbirleriyle ilişkili iki temel fonksiyonu vardır. Bundan dolayı da hem kısa süreli bellek, hem de işleyen bellek olarak adlandırılmaktadır (Senemoğlu, 2005: 271). Kısa süreli bellek ve çalışan bellek birbirlerinin yerine kullanıldığı gibi, iki ayrı bellek türü gibi de ele alınmaktadır. Kısa süreli bellek duyusal kayıttan aktarılan sınırlı miktardaki bilgiyi kısa süreli depolama görevini üstlenmektedir. Çalışan bellek ise, bilginin anlamlandırılması ve örgütlenmiş bir formda uzun süreli bellekte depolanmasını sağlayan zihinsel işlemleri yapma görevini yerine getirmektedir (Öztürk-Kısaç, 2004: 260). Kısa süreli bellek sürekli çalışır ve öğrenmede süreklilik sağlanır. Bu işlevinden ötürü de kısa süreli belleğe çalışan bellek denmektedir (Erden-Akman, 2006: 161).

Kısa süreli belleğin kapasitesi ve bilginin korunma süresi sınırlı olmakla birlikte çok önemli işlevleri vardır. Gagne ve Glaser'e (1976) göre öğrenmeyi ve hatırlamayı

doğrudan etkileyen bu işlevlerin başlıcaları şunlardır (Akt: Erden-Akman, 2006: 162):

1. Duyusal kayda gelen yeni bilgi ile uzun süreli bellekte saklı bulunan eski bilgileri karşılaştırır ve eşleştirir.
2. Uzun süreli bellekteki örgütlenmiş bilgilerle, yeni gelen bilgileri bütünleştirir.
3. Yeni gelen bilgilerin sesli ya da sessiz tekrarlar yoluyla kısa süreli bellekte kalmasını sağlar.
4. Uzun süreli bellekteki bilgileri etkin hale getirip örgütleyerek, davranışa dönüştürür.

Kısa süreli belleğe gelen bilgi anlamlandırılarak doğrudan tepki üreticilere gönderilebileceği gibi, kodlanıp uzun süreli belleğe de gönderilebilir (Senemoğlu, 2005: 273). Kısa süreli bellekte, bilgiyi işleme ve depoya gönderme sürecinde iki temel form kullanılır. Birincisi, bilgiyi duyusal bellekten alındığı şekliyle aynen işleme ve depolama (ezberleme) ve ikincisi de, uzun süreli bellekteki ilişkili bilgi ile bütünleştirilerek ilişkili şemalar içerisine depolama (anlamlandırma). Ezberleme yoluyla öğrenmede kullanılan temel bilişsel süreç "tekrar"dır. Bilgi aynen tekrarlanarak, alındığı şekliyle bağımsız bir birim olarak uzun süreli bellekte depolanır. Ezberlenen bilgi, depolanırken başka bir şemayla bağlantı kurulmadığı için, hatırlama zorluğu yaşanır. Bir diğer öğrenme şekli "anlamlandırma"dır. Anlamlandırma uzun süreli bellekteki bilginin, yeni gelen bilgi ile kısa süreli bellekte ilişkilendirmesi yoluyla yeni bilgiye anlam verilerek gerçekleştirilir. Bu bilgi etkili bir şekilde kodlandıktan sonra uzun süreli bellekteki ilişkili şemalarla bağlantılı olarak depolanır. Anlamlı bilgi, ilişkili şemaların çağrışımı yoluyla geri getirilebileceği için hatırlanması daha kolay olur (Öztürk-Kısaç, 2004: 262-263).

Kısa süreli belleğin bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Bunlar sınırlı miktardaki bilgiyi sınırlı ya da kısa bir zaman içinde yani geçici olarak depolamasıdır. Kısa süreli belleğe gelen bilgi şu üç durumdan biri ile karşılaşmaktadır. Bilgi zihinsel yönden tekrarlamalar ile bir süre zihinde tutularak davranış olarak ortaya çıkabilir ya da 20 sn. süre zarfında tamamıyla unutulabilir veya zihinsel tekrar ve kodlama yoluyla uzun süreli belleğe gönderilir. Bu bakımdan gerek öğretmenler öğretim sürecini düzenlerken, gerekse ders kitapları düzenlenirken kısa süreli belleğin sınırlılıklarının

göz önünde tutulması gerekmektedir. Yeni konular öğretilirken öğrencinin kısa süreli belleğinin aşırı yüklenmesini önlemek için konuların sunumunun ard arda yapılmaması, ara ara tekrarlar ve özetlemelere yer verilmesi, aralıklarla öğrenciye sorular yöneltilerek konunun anlaşılıp anlaşılmadığının kontrol edilmesi gerekmektedir, konular işlenirken yeri ve zamanı ayarlanarak öğretim araç gereçleri muhakkak surette kullanılmalıdır. Özellikle coğrafya gibi soyut ve anlaşılması güç kavram ve olayları bulunan bir ders için yazı tahtası, tepegöz projektörü, harita, tablo, grafik, şekil, şema vb. öğretim araç gereçleri öğretim esnasında etkili bir biçimde kullanılmalıdır. Bu durum öğrencinin kısa süreli belleğinin aşırı yüklenmesini önleyeceği gibi, aynı zamanda da pek çok soyut konusu bulunan coğrafya dersi konularının somut hale getirilerek anlaşılmasını kolaylaştıracaktır.

#### **2.1.1.1.3. Uzun Süreli Bellek**

Uzun süreli bellek, yeni gelen bilgilerin eskiden var olan bilgilerle bütünleştirilip örgütlenerek saklandığı, iyi öğrenilen bilginin sürekli depolandığı bellek deposudur. Uzun süreli bellek kapasitesi sınırsız olarak kabul edilmektedir. Çok miktarda farklı bilgiyi kapsayabilir. Depolamanın etkin olabilmesi için büyük şema içindeki bazı bilgilerin kaybolması değil, birbirleriyle bağlantılı küçük şemalar haline dönüştürülmesi faydalı olur. Hatta, uzun süreli bellekte iyi örgütlenmiş bilgi yapısının fazla olması yeni bilgiyi anlamlandırmada kolaylık sağlar. Uzun süreli belleğin depolama süresi oldukça uzundur, hatta sınırsız olarak kabul edilmektedir. Bilgi uzun süreli bellekte bir kez depolandıktan sonra kaybolmaz. Sadece geri getirme zorluğu yaşanabilir (Öztürk-Kısaç, 2004: 263-264-265).

Uzun süreli bellek, gerektiğinde kullanılmaya hazır olarak saklanan düzenlenmiş, organize edilmiş bilgilerin depolandığı bir kütüphaneye benzetilmektedir. Tıpkı kütüphanedeki düzenlemede olduğu gibi, uygun kodlu bölmelere yerleştirilmiş kitapları aradığımızda bulmak nasıl çok kolay ise, doğru bir şekilde kodlanmış ve organize edilmiş bilgiyi de uzun süreli bellekten geriye getirip kullanmak çok kolaydır (Senemoğlu, 2006: 278). Birey kısa süreli belleğine gelen bilgileri ihtiyacı dahilinde alır. Bu bilgileri uzun süreli belleğinde bulunan bilgilerle karşılaştırır,

ilişkilendirir ve organize ederek kendisinde var olan bilgi birikiminde uygun yere yerleştirir. Ve bu bilgi gerektiğinde kullanılmak üzere uzun süreli bellekte saklanır.

Woolfolk'a (1983) göre; bilişsel psikologlar, uzun süreli belleğe depolanan bilgilerin türü ve örgütleniş biçimlerine göre üç türlü bellek tanımlamaktadırlar. Bunlar: 1. Anısal bellek (episodik memory) 2. Anlamsal bellek (semantic memory) 3. İşlemsel bellek (procedural memory) (Akt: Erden-Akman, 2006: 163).

**Anısal Bellek:** Kişisel yaşantılarımızın depolandığı bölmedir. Anısal bellekteki bilgi ne zaman oluştuğu, nerede meydana geldiğine göre organize edilmiş imajlar halinde depolanır (Senemoğlu, 2005: 278). Anısal bellekteki olaylar çoğunlukla birbirine bağlı olaylardan oluşan bir bütün meydana getirirler ve zihinsel resimler olarak toplanırlar (Öztürk-Kısaç, 2004: 265-266).

**Anlamsal Bellek:** Uzun süreli belleğin bu bölümünde konu alanlarının kavramları, olguları, genellemeleri, kuralları depolanır (Senemoğlu, 2005: 279). Kısa süreli bellekte işlenerek anlam kazandırılan ve depolanmak üzere uzun süreli belleğe gönderilen örgütlenmiş bilgi bütünlerini kapsar (Öztürk-Kısaç, 2004: 266). Okul öğrenmelerinde yeni bilgilere anlam verilmesinde bu bellek çok önemli rol oynar. Kavramlar ve ilkelerle ilgili şemalar bu bellekte yer alır. Bu nedenle birçok eğitimci okul öğrenmelerinde kavram ve ilkelerin öğretimine öncelik vermektedir (Erden-Akman, 2006: 163).

**İşlemsel Bellek:** Belli bir işin yapılması için gerekli işlem basamaklarının sırasıyla saklandığı yerdir (Erden-Akman, 2006: 164). İşlemsel belleğin oluşumu çok zaman alıcıdır, ancak bir kez meydana geldiğinde güçlü kalıcılığa, hatırlanma özelliğine sahiptir. İşlemsel bellekte depolanan işlemlerin kalıcılığı ve otomatikleşmesi, büyük ölçüde yapılacak alıştırımlara, tekrarlara bağlıdır (Senemoğlu, 2005: 286).

#### **2.1.1.2. Bilişsel Süreçler**

Bilginin alınmasını ve bir bilgi deposundan diğerine aktarılmasını sağlayan bilişsel etkinlikleri kapsayan bilişsel süreçlerdir. Bu süreçler; bilginin duyuşsal kayıttan kısa süreli belleğe geçişinde etkili olan dikkat ve seçici algı, kısa süreli bellekte depolama

için zihinsel tekrar ve gruplama, uzun süreli belleğe transfer etmek için kodlama ve uzun süreli bellekten geriye getirme süreçleridir (Senemoğlu, 2005: 286-287). Bilişsel süreçler, bir bilgi deposundan diğerine bilgi akışını sağlayan "zihinsel eylemler"dir (Öztürk-Kısaç, 2004: 269).

### **2.1.1.3. Yürütücü Süreçler**

Zihinsel süreçte bilgi akışı kendiliğinden meydana gelmez. Bu akışı bilinçli olarak yönlendiren süreçler vardır. Bunlara yürütücü süreçler denir. Bilgiyi işleme sisteminde işlem akışını yürüten süreç "bilşi yönetme (metacognition)" olarak kabul edilmektedir. Çünkü bilşi yönetme, "bilişsel süreçler hakkındaki bilgi ve bu süreçleri kontrol etme" özelliklerini kapsamaktadır (Öztürk-Kısaç, 2004: 277).

Öğrencinin kendi bilşi yapısının, işleyişinin farkında olması, nasıl öğrenebileceğinin bilincinde olması demektir. Öğrenci bu durumda öğrenmelerine yön vererek etkili öğrenme için nasıl bir yol izlemesi gerektiğini bilir. Güven'e (2004: 19) göre öğrencilerin bilgi akışını istenilen nitelikte yönetebilmesi için bilişsel stratejileri etkili olarak kullanabilmeleri gerekmektedir. Öğrenciler bilişsel stratejileri kazandıkları zaman onları öğrenme sürecinde etkili kullanabilirler.

Bazı görüşler, öğrenciler arasında başarı farkının yürütücü süreçleri kullanma etkililiğinden kaynaklandığını öne sürmektedir. Buna göre başarılı öğrenciler, kendi öğrenme stillerinin karmaşıklığını iyi yönlendiren, öğrenme ihtiyaçlarını ve kendi ihtiyaçlarını kavrayan ve kendi öğrenme stillerine uygun olarak uygulayabilecekleri bir stratejiler dizisi geliştirenlerdir. Yani nasıl öğreneceklerini öğrenmiş olanlardır (Öztürk-Kısaç, 2004: 278). Öğrencilerin öğrenmeyi öğrenebilmeleri için, öncelikle kendi öğrenme özellikleri ile ilgili bilgi sahibi olmaları gereklidir. Yani, öğrenme sürecinde nasıl bir ortama, kime ya da kimlere gereksinimleri var, bilgileri nasıl algılıyorlar gibi öğrenme özelliklerinin ortaya çıkarılması gereklidir. Ayrıca, öğrenme sırasında bilgiye ulaşmalarını kolaylaştıran ve onları özümsemelerine yardımcı olan kimi stratejileri kullanıp, kullanmadıklarını ve bunların neler olduğunu bilmeleri de gereklidir (Güven, 2004: 21). O halde yürütücü süreçleri etkili bir biçimde kullanabilen öğrenciler öğreneceği konuya dair yeterliliğini, konuyu



öğrenmek için ne kadar zaman harcayacağını, nasıl bir yol izleyeceğini bilen, kendini değerlendiren ve düzenleyebilen bir yapıya sahiptirler.

## 2.2. ÖĞRENME STRATEJİLERİ

Geleneksel olarak okullarda, öğrencilerden inanılmaz çeşit ve sayıda bilgiyi öğrenmeleri beklenir. Birçok eğitimcinin katıldığı bir görüş, iyi bir öğretim, öğrenciye nasıl öğreneceğini, nasıl hatırlayacağını, kendi kendini nasıl güdüleyeceğini ve kendi öğrenmesini etkili olarak nasıl kontrol edilip yönlendireceğini öğretmeyi kapsar (Senemoğlu, 2005: 557). Bu kapsamda eğitim programlarında çağın gereği olarak öğrencilere daha yoğun bilginin daha ileri düzeylerde bilgi edinmenin yanı sıra bilgi kullanmayı ve bilgi üretmeyi sağlar biçimde kazandırılması amaçlanmaktadır. Ancak, okullarda bunun gerçekleştirilebilmesi, büyük ölçüde öğrencilerin etkili öğrenme yeterliliğine sahip olmaları ile olanaklıdır. Etkili öğrenmede öğrenci öğrenme sürecini bilinçli olarak ve öğrenmeyi kolaylaştırıcı ve kalıcılaştırıcı yollarla gerçekleştirir. Etkili öğrenme yeterliliğinin kazandırılmasında ve geliştirilmesinde dört ana öge ya da süreçten yararlanır. Bunlar etkin öğrenme, işbirliği yaparak öğrenme, öğrenme sorumluluğu edinme ve öğrenmeyi öğrenmedir. Bunlardan öğrenmeyi öğrenme, etkili öğrenmenin özünü oluşturur. Öğrenmeyi öğrenme de, öğrenmede yararlanılan çok çeşitli öğrenme stratejilerini kapsar (Özer, 2002: 19).

Bilişsel öğrenme kuramları, öğrenen kişinin, öğrenme sorumluluğunu yüklenmesi ve öğrenmeye etkin olarak katılması üzerinde durmaktadırlar (Subaşı, 2000: 1). Bilgi işleme kuramının eğitim alanına getirdiği en önemli katkılardan biri öğrenme stratejileridir (Güven, 2004: 19-20). Öğrenme stratejilerinin tanımlanmasına ilişkin bir görüş birliği olmaması nedeni ile birçok tanımı yapılmıştır.

Genel olarak strateji bir şeyi elde etmek için izlenen yol ya da amaca ulaşmak için geliştirilen bir planın uygulaması olarak tanımlanmaktadır (Güven, 2004: 71).

Murph'ye (1986) göre, öğrenme stratejisi, bilgi ve becerinin kazanılmasını kolaylaştırmak için özel bir öğrenme durumunda birey tarafından kazanılan zihinsel taktiklerin bir bileşkesidir. Davidson'a (1987) göre ise, öğrenme stratejileri, öğrenci

tarafından türetilen ve öğrenilmeye çalışılan bilgilerin ileride anımsanmasını kolaylaştırmak üzere bu bilgileri işlemede kullanılan yöntemlerdir (Güven, 2004: 73).

Gagne ve Driscoll'e (1988: 133) göre öğrenme stratejileri, "öğrencinin kendi kendine öğrenebilmesi için kullandığı işlemlerdir" (Akt: Senemoğlu, 2005: 558).

Weinstein ve Mayer'e (1986) göre, öğrenme stratejileriyle öğrencinin bilgiyi işleyerek ve kalıcı biçimde öğrenmesini sağlamak amaçlanır. Bu nedenle, öğrenme stratejileri öğrencinin duyuşsal durumu ile yeni bilgiyi seçme, edinme, örgütleme ve bütünleştirme biçimini etkilemesi beklenen davranış ve düşüncelerden oluşur (Akt: Özer, 2002: 19).

Arends'e (1997) göre, öğrenme stratejileri, belleğe yerleştirme, geri getirme gibi bilişsel stratejileri ve bilişsel stratejileri yönlendirici, yürütücü biliş süreçlerini kapsayan ve öğrencinin öğrenmesini etkileyen, öğrenci tarafından kullanılan davranış ve düşünme süreçlerine hitap etmektedir. Öğrenme stratejileri, bireyin çevresindeki uyarıcıları kısa süreli bellekten anlamlandırarak uzun süreli belleğe geçmesini sağlayan ve öğrenme ile birlikte kalıcılığı sağlayan işlemler olarakta adlandırılabilir (Demirel, 2006: 139).

Öğrenme stratejileri öğrencilerin bağımsız olarak kendi öğrenme görevlerini gerçekleştirmelerini sağlayan teknikler, ilkeler ya da alışkanlıklardır. Bir strateji bireyin bir görev ya da duruma yaklaşımını gösterir (Yılmaz-Sünbül, 2006: 174). Öğrenci öğrenme sürecinde neyi, ne zaman, nasıl uygulayacağını bilir ve uygular. O halde öğrenme stratejilerini, öğrencinin bilgiyi işleme sürecinde uyguladığı davranışlar olarakta niteleyebiliriz.

Yılmaz ve Sünbül'e (2006: 174) göre öğrenme stratejileri:

- Öğrencilerin daha fazla öğrenme sürecinde etkin olmasını gerektirir.
- Bilgi ve aktarımdan ziyade öğrencilerde bir takım becerilerin olmasını gerektirir.
- Öğrencileri, üst düzey düşünme becerilerini (analiz, sentez, değerlendirme vs.) gerektiren etkinliklere yöneltir.

- Konu alanı hakkında öğrencilerin sahip oldukları fikir, tutum ve inançları ifade etmeleri için uygun yollar sağlar.

Özer'e (2002: 19) göre; öğrenme stratejileri öğrencinin kolay ve kalıcı öğrenmesini sağlamanın yanı sıra önemli sayılabilecek başka işlevleri de yerine getirir. Bunların başlıcaları şöyle sıralanabilir:

- Öğrenciyi bilinçli öğrenici durumuna getirir.
- Öğrencinin öğrenmedeki verimliliğini artırır.
- Öğrenciye bağımsız öğrenebilme niteliği kazandırır.
- Öğrencinin isteyerek ve zevk alarak öğrenmesine yardım eder.
- Öğrencinin okul sonrası öğrenmelerine temel hazırlar.

Etkili öğrenmeyi gerçekleştirenler kendilerinde var olan baskın öğrenme potansiyellerini, zihinsel yapılarını bilen ve öğrenme yaşantılarını bunlara göre düzenleyebilen kısacası nasıl öğreneceklerini öğrenmiş olanlardır. Aynı şekilde öğrencilerin başarılı olabilmeleri, kendi öğrenme yollarının farkında olmalarına, öğrenmelerini yönlendirebilmelerine kısacası bireyin öğrenmesinden sorumlu ve söz sahibi olmasına bağlıdır. Görülüyor ki öğrenme stratejileri özünde öğrencinin öğrenme sürecinde zihinsel açıdan etkin olmasını içermektedir. Öğrenci bilginin işlenmesine yönelik süreçleri bilir, öğrenmelerini denetler, yönlendirir, bireysel olarak bilgiyi işler.

Öğrenme stratejileri, bu konuda çalışmalar yapan araştırmacılar tarafından değişik biçimlerde sınıflandırılmıştır. Bu sınıflandırmalardan birkaçı şu şekildedir:

Öğrenme stratejileri konusunda kapsamlı çalışmalar yapan Mayer (1986) öğrenme stratejilerini 8 grupta toplamıştır (Subaşı, 2000: 1):

1. Temel öğrenme durumları için tekrarlar stratejileri.
2. Karmaşık öğrenme durumları için tekrarlar stratejileri.
3. Temel öğrenme durumları için anlamlandırma stratejileri.
4. Karmaşık öğrenme durumları için anlamlandırma stratejileri.
5. Temel öğrenme durumları için örgütlenme stratejileri.
6. Karmaşık öğrenme durumları için örgütlenme stratejileri.
7. Kavramayı izleme stratejileri.

## 8. Duyuşsal ve güdüsel stratejiler.

O'Malley ve ötekilere (1985) göre öğrenme stratejileri üç gruba ayrılmıştır: Bunlar bilişbilgisi stratejileri, bilişsel stratejileri, duyuşsal stratejilerdir (Güven, 2004: 80).

Gagne ve Driscoll öğrenme stratejilerini, beş ayrı sınıflama yaparak incelemektedirler (Subaşı, 2000: 1):

1. Dikkat stratejileri.
2. Kısa süreli belleği geliştirme stratejileri.
3. Kodlamayı artırma stratejileri.
4. Geri getirmeyi artırma stratejileri.
5. İzleme - yöneltme stratejileri.

Özer'e (2002: 20) göre öğrenme stratejileri şu şekilde sınıflandırılmıştır:

- Yineleme stratejileri.
- Anlamlandırma stratejileri.
- Örgütlenme stratejileri.
- Anlamayı izleme stratejileri.
- Duyuşsal stratejiler.

Öğrenme stratejileri kimi araştırmacılar tarafından (Yılmaz-Sünbül; Demirel; Akinoğlu-Bakır; Kaydu-Buldur) temelde 3 grupta toplanmış ve araştırmalarına bu haliyle inceleme konusu olmuştur. Bu stratejiler; anlamlandırma, örgütlenme ve tekrar stratejileridir.

Araştırmamızda öğrenme stratejileri üç grupta toplanmış şekliyle ele alınmış ve bunlar içerisinde de konumuz olması dolayısıyla anlamlandırma ve örgütlenme stratejileri ayrıntılı olarak incelenmiştir.

### **2.2.1. Anlamlandırma Stratejileri**

Anlamlandırma işleyen belleğe gelen yeni bilgi ile uzun süreli bellekte var olan diğer fikirler arasında uzun süreli bellekte pek çok sayıda ilişkiler, bağlantılar ya da çağrışımlar kurmayı betimlemek amacıyla kullanılan bir terimdir. Diğer bir deyişle,

öğrenilecek yeni bilgi ile bireyin önceki bilgileri arasında ilişkiler kurulması, yeni bilginin anlamlı hale gelmesini sağlamaktadır. Yeni bilgi var olan eski bilgilerle ne kadar çok sayıda yolla ilişkilendirilirse, bilgiye ulaşma yolları o kadar artmakta ve hatırlanması kolaylaşmaktadır (Senemoğlu, 2005: 299).

Anlamlandırma stratejileri, bilgi birimleri arasında ilişki kurarak anlamlı öğrenmeyi sağlamaya dönük stratejilerdir (Özer, 2002: 20). Anlamlandırma sürecinde, kısa süreli bellekteki yeni bilgi uzun süreli bellekteki eski bilgilerle ilişkilendirilerek anlamlı hale getirilerek uzun süreli belleğe kodlanır. Bu nedenle bu süreç anlamlı kodlama olarak da adlandırılmaktadır (Erden-Akman, 2006: 169). Anlamlandırma stratejisi, öğrenci geçmiş yaşantılarına ve edinmiş olduğu ön bilgileriyle bunlar arası işleyişin düzeyine bağlı olarak gelişmektedir. Formal eğitim yaşantılarında öğrencinin ön akademik yaşantılarının analiz edilmesi, anlamlandırma stratejilerinin kullanılması ve etkililiğinde gerekli bir ön koşul olmaktadır. Sahip olunan ön bilgilerin güvenilirliği, ilişkilendirmede kullanılacak önerme ağı ve mevcut bilgi işletim sistemi anlamlandırma stratejilerini yakından etkileyen değişkenlerdir (Bayındır, 2006: 77). Anlamlandırma sürecinin özünde, öğrencinin yeni karşılaştığı bilgileri olduğu gibi almasının yerine kendi zihin süzgecinden geçirerek tamamıyla kendine özgü olarak, kendinde var olan eski bilgileriyle ilişkilendirmesi, bütünleştirmesi ve zihnine yerleştirmesi bulunmaktadır. Dolayısıyla da öğrenci bu durumda zihinsel yönden sürekli aktif bir konumdadır. Sadoski, Paivo ve Goetz'e (1991) göre anlamlandırma stratejisinin kullanılması esnasında öğrencilere "neden, niçin" vb. sorular sorulması ya da onların kendi sorularına yanıtlar vermeleri şemalarını ve var olan bilgilerini harekete geçirmektedir. Sonuçta bu şemalar öğrencilerin yeni bilgileri organize etmelerine ve zihinlerine yerleştirmelerine zemin hazırlamaktadır (Yılmaz-Sünbül, 2006: 177). Öğrencinin anlamlandırma stratejisini kullanması, kişisel düşünme becerilerini geliştirmesi ve zihinsel yönden sürekli aktif olması demektir. Öğrencinin geçmiş yaşantılarıyla ön bilgileriyle, yeni öğreneceği bilgiler arasında kuracağı ilişkilerin olabildiğince fazla olması, bilgiyi ezberleyerek değil, anlamlandırarak edinmesinde önemli bir faktördür. Yeni bilginin anlamlı hale getirilmesi, öğrencinin karşılaştığı yeni durumlarda edindiği bilgiyi etkili bir şekilde kullanmasına imkân verir.

Öğrenme sürecinde bilgiyi işleme bakımından önemli olan bir nokta ise, yeni bilginin geçmiş bilgiyle ilişkilendirilme, bağlanma, bütünleştirilme, ona eklenme biçimidir. Yani, bilgi her zaman eski bilgiyle anlamlı bir şekilde ilişkilendirilmemektedir. Bu konuda şu örnek verilmektedir. Öğretmenin bir arkadaşı bir gün sınıfa, onun ziyaretine gelir. Bu sırada öğretmen çocuklarla coğrafya dersi yapmaktadır. Gelen ziyaretçi de çocukların, coğrafya bilgilerini yoklamak için bir soru sorar. "Toprağı yüzlerce metre derinlikte kazdığımızı düşünün. Acaba toprağın yüzlerce metre aşağısı yukarıya göre daha soğuk mu yoksa daha sıcak mıdır?" Bu soruya sınıftan kimse doğru cevap veremez. Ancak öğretmen arkadaşına "Eminim ki öğrencilerin hepsi bu sorunun cevabını biliyorlar, fakat soruyu doğru bir şekilde sormadın" der ve soruyu kitapta sorulduğu gibi tekrar eder. "Dünyanın iç kesimi hangi durumdadır?" öğrencilerin yarısı hemen bu soruya "yüksek sıcaklıkta, volkanik bir eriyik halindedir" şeklinde, doğru olarak cevap verirler (Senemoğlu, 2005: 298). Bu durum, öğrencilerin bilgiyi olduğu gibi ezberlediklerini, anlamlı hale getirip uzun süreli belleğe yerleştiremediklerini göstermektedir.

Simpson, Olejnik ve arkadaşlarının (1994) anlamlandırma stratejisi ile ilgili yazmış oldukları bir makalede, bu stratejinin taktikleri ve öğrenme etkinlikleri olarak; metne çalışırken zihinsel imgelerden yararlanma, yeni bilgi ve uyarıcıları daha önceden öğrenilmiş olanlarla ilişkilendirme ve yorumlama, metni ve öğrenme görevini kendi cümleleriyle özetleme ve materyal üzerinde yorumlayarak not alma gibi özellikler sayılmıştır (Yılmaz\_Sünbül, 2006: 177).

Zihinsel imge oluşturma ve cümlede kullanma, basit öğrenme durumları için kullanılan anlamlandırma stratejileri arasında sayılabilir. Zihinsel imge oluşturma ve cümlede kullanma birden çok öğeyi eşleştirme ya da bu öğeler arasında sözel ya da imgesel bağlantılar kurma çabası söz konusudur. Buradaki amaç, öğrencinin öğrenilecek materyal içindeki iki ya da daha çok öğe arasında içsel bağlantıları yapılandırmasını sağlamaktır (Güven, 2004: 88).

Karmaşık öğrenme durumları için başka sözcüklerle anlatma, sözel bilgileri başka bir biçime dönüştürme (çizelge, şekil, grafik gibi), özetleme, benzetim yaratma, ilişkilendirme, not alma, soru yanıtlama gibi stratejiler kullanılır (Özer, 2002: 20; Güven, 2004: 89). Karmaşık öğrenme amaçlarının gerçekleşmesinde kendi kendine

öğrenenler, açıklama, soru sorma, yaratıcı sözel ya da görsel imajlarla bilinenlerden yeni bilgi için benzetimler oluşturma gibi taktikleri kullanabilirler. Bireyin kendine ya da başkalarına soru sorarak düşünme stratejisini kullanması, etkili bir kodlama tekniğidir (Subaşı, 2000: 2).

Yeni bilginin uzun süreli halihazırda var olan eski bilgiyle ilişkilendirilmesi yoluyla da yeni bilgiye anlam verilir. Ekleme muhtemelen bilgiyi uzun süreli belleğe yerleştirmek üzere kodlamaya yardımcı en etkili stratejidir. Ekleme, yeni alınan bilgi ile uzun süreli bellekte halihazırda var olan bilgi arasında ilişki kurulduğunda, bağlantı sağlandığında meydana gelir (Senemoğlu, 2005: 308). Ekleme stratejisi, yeni bilginin kısa süreli bellekten uzun süreli belleğe, bilinenle yeni bilgi arasında ilişki kurularak ve birlik yaratarak geçişine yardımcı olur (Subaşı, 2000: 2).

Başka sözcüklerle anlatmada temel olan öğrencinin metni kendi sözcükleri ile anlatması ya da metindeki sözcüklerden farklı olan sözcükleri kullanarak anlatmasıdır. Bir başka strateji olan sözel bilgileri bir başka biçime dönüştürmede sözel olarak verilen bilgiler çizelgeye, grafiğe ya da şekle aktarılır. Bu durum, sunulan bilgiye bir yapı ve düzenleme sağlar, önemli bilgiyi belirlemede yardımcı olur ve karşılaştırmayı kolaylaştırır (Güven, 2004: 90).

Bir başka karmaşık anlamlandırma stratejisi benzetim yaratmadır. Benzetimler, yeni bilgilerin, daha önce kazanılmış eski bilgilerle yapay benzerlikler kurularak anlamlandırılmasını sağlamak üzere kullanılmaktadır. Benzetimler, özellikle doğal bağlar, ilişkiler kurmanın mümkün olmadığı durumlarda eklemenin etkili olarak yapılmasına katkıda bulunur (Senemoğlu, 2005: 312). Arends'e (1997: 256) göre, benzetim stratejisi nesnelere, düşünceler ve kavramlar arasında benzer ve karşıt özellikleri görmeyi ve karşılaştırmalar yapmayı olanaklı kılar (Akt: Güven, 2004: 91). Benzetimler, yeni bilginin daha önceden bilinen eski bilgi kullanılarak somut olarak açıklanmasına yardımcı olur. Karşılaştırmalar, düşünceler ya da özellikler arasında benzerlik ve ayrılıkları gösterir (Subaşı, 2000: 2).

Karmaşık öğrenme durumları için kullanılan bir başka öğrenme stratejisi özetlemedir. Etkili çalışma ve öğrenme stratejilerinden birisi olan özetlemede metnin ana çizgileriyle anlatılması söz konusudur (Güven, 2004: 90). Presley ve diğerleri

(1989), özetlemenin kavramaya yardım ettiğini gösteren birçok kanıt bulmuşlardır. Özetleme, öğrencinin bilgiyi anlamlandırmasına ve uzun süreli belleğe anlamlı olarak yerleştirmesine yardım etmektedir. Çünkü özetleme öğrenciyi; a) Anlamak için okumaya b) Önemli fikirleri ayırt etmeye c) Bilgiyi kendi sözcüleriyle ifade etmeye yönlendirmektedir (Senemoğlu, 2005: 567). O halde özetleme yapan bir öğrencinin okuduğunu anladığını, bilgiyi kendine özgü bir şekilde yorumladığını, yapılandırıldığını söylemek mümkündür.

Karmaşık anlamlandırma stratejilerinin en önemlilerinden birisi de not almadır. Not alma, genel olarak bireyin dinlediği, gözlediği ya da düşündüğü bir konuda ana noktaları belirlemesi ve bunları kağıt üzerine kaydetmesidir. Buna göre not alma, bir konuyla ilgili bilgilerin özetlenerek ileride kullanılmak amacıyla belli bir yere yazılması işlemi olarak tanımlanabilir. Not almadaki bilişsel amaç, işleyen belleğe aktarılacak bilgiyi seçme ve işleyen bellekteki bilgiler arasındaki yapılandırmadır (Güven, 2004: 91). Bazı öğrenciler öğretmenin söylediği her şeyi yazarlar. Bu tür öğrencilerin önemli düşünceleri bulmada ve amaca uygun tanımlamada güçlükleri vardır. Öğretmenin anlattığı her şeyi onun tümceleriyile yazmaya kalkan öğrenci not almayı bilmiyordur. Etkili not alma, bireyin kendi tümceleriyile ana düşünceleri saptama, önemli düşünce ve noktaları özetleyerek, birleştirerek bir biçim oluşturmaktır. Kiewra (1989) karmaşık bilgiyi karşılaştırma ve ekleme yoluyla not almada tablo kullanmayı önermektedir (Subaşı, 2000: 2). Etkili not alan öğrenci sunulan bilgi üzerinde düşünür, konunun ana düşüncesini ya da önemli noktaları ayırt ederek kendine has bir şekilde bilgiyi yeniden organize eder. Doğru ve etkili not alması öğrenciye ilerleyen dönemlerde konu tekrarı yapmasında ve konuları anlamlandırarak etkili bir biçimde öğrenmesinde kolaylık sağlayacaktır. Senemoğlu'na (2005: 565) göre, öğrencinin not alma stratejisini kullanması, hem dikkatini önemli bilgi üstünde yoğunlaştırmasını, hem eski ve yeni bilgiler arasında ilişki kurmasını, hem de bilgiyi kendisi için en anlamlı olacak biçimde yeniden örgütlemesini gerektirmekte ve sağlamaktadır. Sonuç olarak not alma, hem dikkat, hem ekleme, hem de örgütleme stratejisi olarak kullanılabilir.

Anlamlı okuma, soru sorma - sorgulama üst düzeyli stratejilerden biridir. Bu strateji öğrencileri kendi sahip olduğu zengin ve gelişmiş bilgi temeliyle yeni bilgiler



arasında bağlantı kurmaya teşvik ederek öğrenme içeriğinin öğrenilmesini sağlamaktadır. Öğrenmesi için olguları ya da durumları doğrudan öğrencilere sunmak yerine, her bir durum ve olgu için onların "neden-niçin" sorularına yanıt vermeleri istenir (Yılmaz-Sünbül, 2006:177). Bireyin kendine ya da başkalarına soru sorarak düşünme stratejisini kullanması, etkili bir kodlama tekniğidir. Soru sorma, okunan materyalin anlaşılmasına yardım eder. Ayrıca kendi kendine soru sorma bireyin sorun çözme becerisini de kolaylaştırır (Subaşı, 2000: 2). Gerek soru sorma, gerekse soru yanıtlama stratejisi öğrencinin konu üzerinde düşünmesini, bilgiler arasında analiz-sentez yapmasını ilişkiler kurmasını sağlamaktadır. Öğrenci soru oluştururken öncelikle önemli bilgilere ulaşmak amacıyla zihninde var olan bilgileri gözden geçirecek, eleyecek ve dolayısıyla hatırlayacaktır. Yine bu süreçte araştırmalar yaparken kendi bilgisini bir bakıma öz denetimden geçirecek ve yeterliliğini tespit edecektir. Bu durum da öğrencinin kendini sınyarak geliştirmesine ortam hazırlayacaktır.

Araştırmalar, karmaşık anlamlandırma stratejilerinin öğrenme düzeyini oldukça yükselttiğini, öğrencilerin kendi oluşturdukları anlamlandırmaların, hemen her zaman dışarıdan sağlanan anlamlandırmalara oranla daha etkili olduğunu ve öğrencilerin etkili anlamlandırmalar oluşturabilmelerinin içeriğe ilişkin ön bilgi düzeyleri ile yakından ilişkili olduğunu göstermektedir (Güven, 2004: 93).

### **2.2.2. Örgütlenme Stratejileri**

Bilişsel psikolojide örgütlenme kavramını ilk kullananlardan birisi David Ausubel'dir. Ön Örgütleyiciler olarak ifade edilen bu kavram, öğrenilmesi gereken konuya göre öğrencilerin hazırlanması ve önceden öğrendikleriyle yeni öğrenilecek bilgilerin sistemli olarak kavranmasına yardımcı olan vasıtaları kapsamaktadır. Bu şekilde örgütleyiciler yeni gelen bilgilere bir zemin, yapı, iskelet oluşturmaktadır. Pek çok araştırma ön örgütleyicilerin çeşitli materyal ve öğrenme görevlerinin kavranmasını artırdığını göstermiştir (Yılmaz-Sünbül, 2006: 178).

Öğrenci için yeni karşılaştığı bilginin anlamlı bir bütün haline getirilmesine yardım eden, yeni bilginin çerçevesini çizerek öğrenciyi alacağı bilgiye aşına hale getiren

örgütleyici bilgiye Ausubel, "Ön Organize Ediciler (Advance Organizers)" adını vermektedir. Ön organize ediciler, konunun temel çerçevesini vererek, öğrencinin ayrıntıları bu temel çerçeve içine yerleştirmesine, örgütlemesine ve sonuçta anlamlandırmasına yardım eder (Senemoğlu, 2005: 304). Örgütleyicilerin, öğrenilecek bilginin sunulmasından önce verilmesi ile öğrenci yeni gelen bilgiyi kodlayacağı bilişsel yapıları (şemaları)hatırlar ve yeni gelen bilgiyi uzun süreli belleğine daha kolay ve örgütlenmiş bir biçimde kodlar (Erden-Akman, 2006: 182).

Ausubel'in görüşüne göre, örgütleyiciler yardımıyla basitten karmaşığa doğru düzenlenmiş bir içeriğin, ön öğrenmeler ile öğrenilecek malzeme arasında bağ kurulmasına olanak tanıyacağı, benzerlik ve farklılıkların daha iyi kavranacağı, dolayısıyla ders kitaplarının örgütleyiciler kullanılarak düzenlenmesinin anlamlı öğrenmeyi sağlayacağı vurgulanmaktadır. Bu modelde öğretmenin amacı öğrencinin bilgiyi anlamasını sağlamak için daha önceki öğrendikleri ile yeni bilgileri birleştirmesine yardım etmektir; çünkü Ausubel, insanların yeni bilgileri, kendi bilgi birikimleri ve kendi bilgi sistemleri içinde yerleştirerek öğrendiği görüşündedir (Demirel, 2006: 146-147).

Senemoğlu'na (2005: 480) göre ön organize edicilerin temel özellikleri şunlardır:

- Genel olarak kısa sözel ya da görsel bilgiden oluşur.
- Öğrenilecek geniş bilgiden önce sunulur.
- Öğrenilecek yeni bilgi ile ilgili ayrıntıyı kapsamaz. Bunun yerine daha üst düzeyde düşünmeyi sağlayacak temel çerçeveyi verir.
- Yeni bilgide, materyalde mantıksal ilişkiler kurmak için bir araç görevi yapar.
- Öğrencinin kodlama sürecini etkiler.

Birçok ders kitabında her ünitenin başında verilen hedefler, ünitenin anahtarı birer ön organize edici örneğidir. Ayrıca kitaplarda üniteye başlamadan önce, ünitenin gözden geçirilmesini sağlayıcı nitelikte "Hazırlık Çalışmaları: Bu konuda ne düşünüyorsunuz?" gibi sorular birer ön organize edicidir.

Örgütleme; öğrenciye göre mantıklı bir yapı içinde ele alınması ve aşamalılık prensibi ile birbirine bağlanması beklenen bilgileri, planlı bir şekilde oluşturulmuş bir organizasyonla uzun süreli belleğe aktarabilmektedir (Bayındır, 2006: 77).

Örgütlenme stratejileri, öğrenilecek bilgilerin yeniden düzenlenip yapılandırılarak öğrenilmesini sağlamaya dönük stratejilerdir. Bu stratejilerle öğrenmede de, anlamlandırma stratejilerinde olduğu gibi, anlamlandırmaya önem verilir (Özer, 2002: 20). Örgütlenme sürecinde üst düzey düşünme becerilerini kullanarak bilgiler arası ilişkiler, karşılaştırmalar, bağlantılar kuracak şekilde oluşturulan etkili bir organizasyonun rolü büyüktür. Bilginin aşamalılık dahilinde düzenlenmesi ve bu süreçte önceden zihninde var olan bilgilerle ilişkilendirmesi, yine önceden bildiği ve yeni öğreneceği kavramlar arasında benzer ve farklı yönlerin karşılaştırılması, öğrencinin bilgiyi yapılandırarak anlamlandırmasına ve uzun süreli belleğine kodlayarak yerleştirmesinde büyük katkı sağlar.

Cook ve Mayer (1983) etkili bir örgütlenme süreci için 10 tane kriterin gerçekleştirilmesi gerektiğini ileri sürmüşlerdir (Yılmaz-Sünbül, 2006: 178-179).

Bunlar:

- Tamlık,
- Genel bir format,
- Uygunluk,
- Yazılış tarzı, üslup,
- Karmaşık ve fazla olan bilgiyi azaltması,
- Önemli fikirleri içermesi,
- Ayrıntılarda sadelik,
- Düşünme düzeyini olumlu yönde etkilemesi,
- Organizasyon ve bütünlüğe sahip olması,
- Örneklerin kullanılması

Örgütlenme stratejileri anlamayı kolaylaştırmak için kullanılan stratejilerdir. Bu stratejiler, materyalde verilen değişik örnekler arasında ortak özellikleri gruplamak, verilen sözcükleri anlam bütünlüğünü göz önüne alarak sıralamak ve karmaşık bir şeyi yeniden düzenlemek amacıyla kullanılır (Güven, 2004: 93). Bu stratejiyi etkili bir şekilde kullanabilmesi için öğrencinin önce elindeki materyali çok iyi bir şekilde gözden geçirmesi, var olan yapısını kavraması ve daha sonrada kendi öğrenme stratejisini işe koşarak anlamlı düzenleme ve kümelenmeleri oluşturması gerekir (Yılmaz-Sünbül, 2006: 179).

Bu stratejinin taktik ve öğrenme etkinlikleri olarak özellikleri benzerlik ve farklılıklarına göre gruplama, karşılaşılan bilgi bütünü anlamlı öğelere ayırma, bir metin içerisinde temel, yardımcı noktaları ve bunlar arasındaki ilişkileri gösterme gibi durumlar sayılabilir. Örgütlenme stratejisinin en temel düzeyi madde ya da olguların taksonomik sınıflandırmasıdır. Metin ya da öğrenme durumunun temel ve önemli noktalarının belirlenerek tutarlı bir organizasyon içerisinde çalışılması bu stratejinin en karmaşık düzeyini ifade etmektedir (Demirel, 2006: 141).

Sherrie ve Simpson'a (1991) göre en fazla kullanılan örgütlenme stratejileri; kavram kartları - haritaları, matrisler ve akış şemalarıdır. Öğrencinin düzeyine ve metnin karmaşıklığına göre bu yöntemlerden birisini seçmek gerekir (Yılmaz-Sünbül, 2006: 178).

Senemoğlu'na (2005: 305-306-307-308) göre bağlantıları, ilişkileri kurarak bilgiyi anlamlı hale getirmelerini sağlayan örgütlenme yolları şunlardır:

- Çizelge, tablo ve matrisler kullanma,
- Hiyerarşik yapılar oluşturma,
- Konunun ana hatlarını oluşturma,
- Grafik ve modellerdir.

Özer'e (2002: 20) göre kümelendirme ya da sınıflandırma, ana çizgileri çıkarma, bilgi şeması oluşturma, aşamalı yapı oluşturma, çizelgeleştirme örgütlenme stratejileri arasında yer alır.

Temel öğrenmeler için kullanılan en basit örgütlenme stratejisi kümelendirme değildir. Kümelendirme, öğrenilecek olan farklı bilgilerin ortak olan noktalarının ortaya çıkarılıp gruplandırılmasıdır (Güven, 2004: 94).

Bölümün, ünitenin, konunun ya da okuduğu herhangi bir metnin ana hatlarını oluşturma, öğrencinin o konudaki temel fikir ve yan fikirler arasındaki ilişkileri görmesine yardım eder. Pek çok kitapta bölüm, ünite ya da konu başlarında o bölümde, ünite, konuda işlenecek temel başlık ve alt başlık verilir (Senemoğlu, 2005: 568). Bu şekilde öğrenci verilen ana başlık ile temel düşünceler, alt başlıklar

ile ise yan düşünceleri algılar ve aralarındaki ilişkileri görerek işlenecek konu ile ilgili önceden fikir sahibi olur.

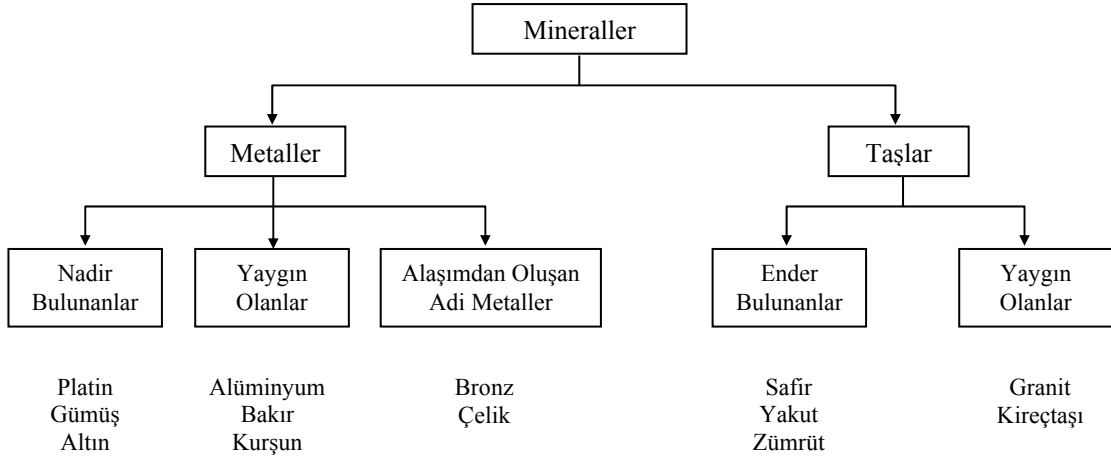
Örgütlemenin diğer bir türü çizelgeleştirmedir (Güven, 2004: 95). Burada metinde verilen bilgilerin çizelge biçiminde düzenlenmesi söz konusudur. Konuyla ilgili temel çerçeveyi veren tablolar, çizelgeler, matrisler bilginin yapılandırılmasında, örgütlenmesinde dolayısıyla da bilgiyi anlamlandırmada önemli bir yere sahiptir (Senemoğlu, 2005: 305). Tablo ve matris terimleri birbirine yakın olan kavramlardır, oluşturulması ve kullanılış amacı aynıdır. Her ikisinde de sayfa yatay ve dikey bölmelere, boyutlara ayrılarak satır ve sütunlar oluşturulur. Dikey boyuta sınıflamalar, yatay boyuta konu ve alt konularla ilgili özellikler yerleştirilir. Daha sonra satır ve sütunlar arasında ilişki kurularak bilgiler bu boşluklara doldurulur. Kenneth ve arkadaşlarına (1997) göre, bilgiyi işlemede sağladığı kolaylık bakımından en etkili örgütleyiciler matris ve doğrusal organize edicilerdir. Bu örgütleyicilerle bilgiler çok kolay ve hızlı bir şekilde düzenlenebilmektedir. Bir matrisin genel olarak üç tane önemli avantajı vardır. Bunlar: sınırlama - yerini tayin etme, en alt düzeyde sınıflama ve algısal zenginlik olarak açıklayabiliriz. Örgütleyicilerde sınıflama ve kategori sayısının azaltılması yığılmaları, düzensizlikleri azaltır ve anlaşılması gereken durumu daha iyi vurgular. Algısal zenginleştirme bakımından ise matrisler şeklindeki örgütleyiciler, diğer örgütleyicilere kıyasla yapısal olan bir bilgiyi daha hızlı bir şekilde sunmaktadır (Yılmaz-Sünbül, 2006: 180). Tablolar yapı ve düzenleme sağlar, önemli bilgiyi belirlemede yardımcı olur, karşılaştırmayı kolaylaştırır, gelecek çalışmalar için de somut bir referans olarak bilginin uzun süreli bellekte depolanmasında etkili bir model haline gelir (Subaşı, 2000: 2). Matrisler veya tablolar, konunun örgütlenmesinde, çözümlenmesinde, içerdiği bilgilerin ve konunun özet haline getirilmesinde, benzerlik ve farklılıkların birbirleriyle ilişkili olarak görülmesinde kolaylık sağlamaktadır. Aşağıda, iklim konusu ile ilgili bir matris örneği verilmiştir:

Tablo 1  
İklim konusu ile ilgili matris (Yılmaz-Sünbül, 2006:192-193).

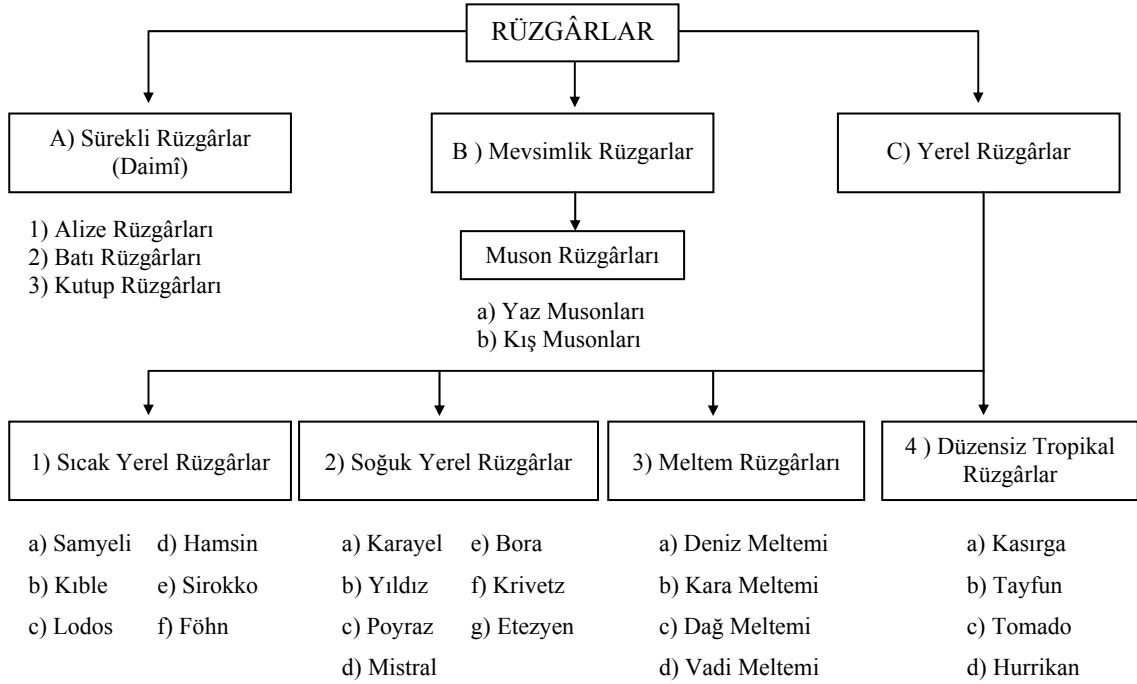
İklim Türleri	Özellikleri	Hüküm Sürdüğü Bölgeler	İklimin Bitki Örtüsü
Sıcak İklimler	Genel olarak 0-30 kuzey ve güney enlemleri arasında etkili olan bir iklimdir. Yıllık sıcaklık 20°C'nin üstündedir. Alçak basıncın etkileri görülür.	Ekvator kuşağı, Sudan, Brezilya, Peru, Nijerya, Endonezya v.s.	Ekvatorial ormanlar, savanlar
Ilıman İklim	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 30-55 kuzey ve güney enlemleri arasında etkilidir.</li> <li>• Tüm iklim etmenlerinden etkilenir.</li> <li>• Kısa aralıklarla iklimde değişimler görülür.</li> <li>• Kara ve deniz özelliklerine göre değişkenlik gösterir.</li> </ul>	Avustralya, Kuzey Amerika'nın batı ve doğu kıyıları, Afrika'nın Kap bölgesi, Güney Şili v.s.	Karışık ormanlar, doğal çayırlar, bozkırlar, dağ çayırları
Soğuk İklim	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 55-90 kuzey ve güney enlemleri arasındaki iklimdir.</li> <li>• Kutup bölgesinin etkisi altındadır.</li> <li>• Sıcaklık ortalaması 0°C'nin altındadır.</li> <li>• Yüksek basınç etkisi görülür.</li> <li>• Yağış oldukça az ve kar şeklindedir.</li> </ul>	Kutuplar, Avrupa'nın kuzey kıyıları, Kuzey Amerika'nın Kuzey Kıyıları, Sibiryaya, Grönland, İzlanda vs.	Tundra, yosunlar, soğuk çöl bitkileri
Muson iklimi	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Muson rüzgârlarının oluşturduğu iklimdir.</li> <li>• Yaz ve kış mevsimlerinde değişen bölgesel basınçlar vardır.</li> <li>• Yeryüzünün en yağışlı alanlarıdır.</li> </ul>	Güney Hindistan, Güney Çin, Güneydoğu Asya Adaları ve Japonya	Muson ormanları yapraklarını döken gür ağaçlar, dev sarmaşıklar, likenler
Kurak İklim	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bir kuşağa bağlı olmaksızın bölgesel olarak oluşmuştur.</li> <li>• En belirgin özelliği yağış yetersizliğidir.</li> <li>• Gece ve gündüz; yaz ve kış sıcaklık farklılıkları çok fazladır.</li> </ul>	Büyük Sahra, Arabistan, İç İran, Hindistan, Orta Asya, Kuzey Amerika'nın Büyük Havzası v.s.	Çöl bitkileri, kaktüs türleri

Örgütlemenin diğer bir türü de hiyerarşik yapı oluşturmaktır. Gagne (1977), öğretim materyali yolu olarak, hiyerarşik yapı oluşturma üzerinde durmuştur. Gagne'ye göre hiyerarşik yapı, basit fikirler, kavramlardan karmaşık kavramlara ilkelere doğru sıralanan aşamalı bir yapıdır. Gerek Gagne, gerek Ausubel genel ilkelerin özel fikirleri kapsadığını düşünmekte ve bu önermesinde bilgiyi daha anlamlı hale

getirmede kullanılabileceğini savunmaktadır (Senemoğlu, 2005: 306). Hiyerarşik yapı oluşturmanın özünde; öğrencinin zihninde var olan geniş ya da kapsamlı bir kavram içerisine yeni bir kavramın ya da kavramların adım adım aşamalı olarak sıralanması yerleştirilmesi vardı. Aşağıda bilginin hiyerarşik olarak örgütlenmesi ile ilgili iki örnek verilmiştir.



Şekil 2  
Mineral kavramıyla ilgili kavram hiyerarşisi (Senemoğlu, 2005: 307).



Şekil 3  
Rüzgâr çeşitleri (Özey, Demirci, Ünlü ve Çomak, 2006: 69).

Bir başka örgütlenme stratejisi bilgi şeması oluşturma ya da diğer bir adıyla şematize etme (haritalama) dir. Arends'e (1997: 258) göre, bilgi şeması oluşturma, belli bir başlığın altındaki önemli fikirlerin birbirleri ile nasıl ilişkide olduklarını gösterir (Akt: Güven, 2004: 94). Şemalar fikirler arasındaki ilişkilerin görsel temsilcileri olduklarından, belli bir konuda hangi fikirlerin en temel fikirler olduğunu, diğerleriyle nasıl ilişkilendiğini açık olarak görmemize ve bilgiyi anlamlandırmamıza yardım eder (Senemoğlu, 2005: 569). Bilgi şeması oluşturmak, metindeki ana ve yardımcı düşünceler arasındaki ilişkilerin görsel olarak ifade edilmesi ya da görselleştirilmesidir. Bilgi haritaları sayesinde öğrenciler düşüncelerin önemlilik derecelerini görürler ve düşünceler arasındaki bağlantıları daha iyi kavrarlar. Arends'e (1997) göre, bilgi şeması oluşturmada genellikle aşağıdaki adımlar izlenmektedir:

1. Ana fikri, kavramı ya da diğerlerinin üstündeki en temel ilkeyi belirleme
2. Ana fikri ya da kavramı destekleyecek ikincil fikirleri ve kavramları belirleme
3. Şemanın merkezine ya da en tepesine ana fikri yerleştirme
4. Ana fikir etrafındaki ikincil fikirleri, ana fikirle ve birbirleriyle ilişkilerini görsel olarak ortaya koyacak biçimde gruplama (Akt: Senemoğlu, 2005: 569).

Bilgi şemaları bazen hiyerarşik yapı içinde örgütlenirler, bazen de nedensel ilişkileri gösterecek biçimde oluşturulurlar. Bilgiyi şematize etmek aynı zamanda değişik fikirler arasındaki ilişkileri görsel biçimde ifade ettiğinden bilginin anlamlandırılmasını; anahat oluşturma stratejisinden daha etkili olarak sağlamaktadır (Senemoğlu, 2005: 569-570). Bu bilgiler doğrultusunda bilgiyi şematize etme stratejisinin anahat oluşturma stratejisini kapsadığını, yani daha geniş kapsamlı olduğunu söylemek mümkündür. Güven'e (2004: 94) göre bilgi şemaları, kavram haritaları ve bilgi haritaları biçiminde düzenlenmektedir.

Kavram haritaları, bir konuyla ilgili kavramların isimlerinin genelden özele doğru ve birbirleriyle ilişkilerine göre şematik olarak gösterimleridir (Erden-Akman, 2006: 202). Kavram haritaları tek bir kavramın aynı kategorideki diğer kavramlarla ilişkisini belirten somut grafiklerdir. Kavram haritaları için, öğrencilerin öğrenmeleri gereken kavramların neler olduğu ve bu kavramlar arasında nasıl bir bağ kurulacağını gösteren planlama düzenekleri olarak düşünülebilir (Tay, 2005: 219).



Posner ve Rudnitsk "kavram haritaları yol haritaları gibidir. Ancak kavram haritaları yerlerden ziyade, fikirler arasındaki ilişkileri gösterir" demektedirler (Senemoğlu, 2005: 569). Kavram haritaları öğrencinin kavramlar arasındaki ilişkiyi, kavramların yerlerini görmesinde ve yapılandırmasında önemli bir yere sahiptir. Kavram haritaları öğrencinin yeni öğrendiği kavramları, daha önceden öğrenmiş olduğu kavramların oluşturduğu hiyerarşik yapı içinde nereye yerleştireceğine dair ipuçları verir, yol gösterir.

Bilgi haritası, bir metindeki önemli sözel bilgilerin ve bu bilgiler arasındaki ilişkilerin şematik olarak gösterilme biçimidir (Tay, 2004: 6). Metnin ana düşüncesi ile ilgili temel kavramlar, bunlarla ilgili özellikler, olgular ve örnekler gibi önemli düşünceleri özetleyen bilgiler "hücre" adı verilen değişik biçim ve boyuttaki kutular içine yerleştirilir. Her bağ, hücredeki bilgiler arasındaki ilişkinin daha iyi belirlenmesini sağlamak için yapılan bir kısaltılmış sözel etiket ile gösterilir. Oklar ne tür ilişkiyi gösteriyorsa ilişki bu tür okların üzerine yazılır (Güven, 2004: 95).

O'Donnel'e (1994: 33-34) göre bilgi haritaları, öğrencilerin yeni bir bilgiyi öğrenmelerini kolaylaştırır. Bunun nedeni, düz bir metine göre karmaşık bir bilgi, bilgi haritasından daha kolay anlaşılır. Bir metindeki bilgileri bilgi haritasından öğrenen öğrenciler, metinden öğrenen öğrencilere göre ana düşünceleri daha kolay hatırlar. Hücre-bağ örgütlenmesi öğrencinin yeni gerçekleri özümsemesini ve ayrıntılı bilginin merkezi kavramlara nasıl uyduğunu anlamasını sağlar. Ayrıca büyük ölçekli bilgi yapısının elde edilmesini ve düzeltilmesini kolaylaştırır (Akt: Güven, 2004: 95).

### **2.3. COĞRAFYA İLMİ VE İÇERİĞİ**

Coğrafya geçmişte pek çok bilim adamı tarafından farklı şekillerde tarif edilmiştir. Coğrafyanın isim babası olarak da bilinen Eratostenes, yaklaşık 2300 yıl önce coğrafyayı, yeryüzünün tarif edilmesi olarak tanımlamıştı. Coğrafya, bu tarihten yaklaşık 2000 yıl sonra başka bir bilim adamı Alexandre Von Humboldt tarafından; "özel ile geneli, ölçme, haritalama ve bölgesel bir yaklaşım tarzı ile birbirine bağlayan, sentezleyen bir disiplin" şeklinde tarif edilmiştir (Demirci, 2008: 57).

Coğrafi görüşteki esas amaç; coğrafi fenomenlerin oluşma nedenleri ve sonuçlarını araştırmak, bunların toplumla olan karşılıklı ilgilerini kurmak, dağılım nedenlerini belirlemek ve devletlerin yönetim kadrolarına yol göstermektir. Buradaki fenomen terimi olay, olgu ya da beş duyu ile algılanabilen öznel ve nesnel varlıkların bütünüdür ifade eder. Öznel terimi, kişi ile ilgili veya insan eseri işler; nesnel ise insan eseri olmayan bütün varlıklar ya da doğal olaylarla ilgili anlamına gelir. Bu fenomenlerin büyük çoğunluğu, hatta dağılım ilkesini uygulayarak inceleyebileceklerimizin hepsi coğrafya ilmine araştırma konusu teşkil eder. Ancak coğrafi fenomen çokluğu coğrafya nedir? sorusuna verilen cevapların son derece fazla ve çeşitli olmasına yol açmıştır. Bu da coğrafya ilminin, komplike bir ilim (karmaşık ve çok yönlü) olmasından ileri gelmiştir. Farklı şekillerde formüle edilen tanımlar yapılmasında esas nedenlerden biri budur. Bir diğeri, coğrafyacı bilim adamlarının bakış açısı farklılıklarıdır (Doğanay, 2000: 33-34). Bu gibi nedenler ve yine coğrafya gibi köklü, sınırsız büyüklükte ve çeşitlilikte konu içeren bir bilimin belli doğrultuda, dar kalıplı bir tanımının yapılmasının doğru olmamasından dolayı coğrafyanın farklı şekillerde yapılmış tanımlarını ele almak, incelemek daha yerinde ve faydalı bir davranıştır.

Eski Yunanca Arzın tasviri (gê, arz ve graphe, tasvir) manasına gelen coğrafya bugünkü anlamında, yeryüzü olayları arasındaki münasebetleri, bu olayların dağılımını ve bu dağılımın nedenlerini inceleyen ilimdir, şeklinde tarif edilebilir. Yeryüzü; atmosfer, litosfer ve hidrosferin temas sahası ve diğer bütün canlı varlıklarla birlikte insanların yaşama zeminidir. Bu şu demektir ki, yeryüzü arzın en hareketli kısmı ve en çeşitli, en karışık olayların bir karşılaşma ve buluşma alanıdır. Bu olaylardan bir kısmı, insanın varlığı ve faaliyeti ile ilgili olmayıp, tabiidir. İklim, relief şekilleri, akarsular, buzullar, göller, denizler, toprak, tabii bitki örtüsü, hayvanlar tabii olaylardır. Bunlar bir ihtisas sahası olarak, daha ziyade Fiziki Coğrafyanın konusudur. Tabiatın eseri olan tabii olaylar yanında; başta insan topluluklarının kendileri olmak üzere, bu toplulukların tabiatı faydalanarak oluşturdukları kendi hayat, faaliyet ve organizasyonları ile ilgili bütün yeryüzü olayları beşeri olaylar adı altında toplanabilir. Bu olaylarda Beşerî Coğrafyanın etüt konusunu teşkil eder (Tanoğlu, 1964: 3). Coğrafya yeryüzündeki hem doğal olaylar, hem de insan ve onun yeryüzündeki faaliyetleri ile ilgilenmektedir. Ancak coğrafya

bu iki konuyu birbirinden ayrı ele alıp incelemeyiz. Çünkü mekânda bu doğal ve beşeri olaylar arasında etkileşim ve karşılıklı ilişkiler mevcuttur. Bu nedenlerden dolayı fiziki ve beşeri çevre birbirinden ayrı düşünülemez.

Coğrafya'nın en basit ve en yalın anlamıyla bir yeryüzü ilmi olduğu, yani yeri başka bir ifadeyle, Dünya'yı tasvir eden (anlatan) bir ilim olduğu söylenebilir. Dünyayı tanıtan bir ilimdir de denilebilir. Ancak; Dünya'nın tanıtımı ifadesi, coğrafya teriminin en basit, en genel, en yalın anlamıdır. Çünkü bu ilim, tasvirle değil, bilimsel fenomenlerin oluşma nedenleri ve ortaya çıkardığı sonuçları araştırmakla uğraşır. Bunu yaparken de, odak merkezine insanı alır (Doğanay, 2000: 32-33).

Coğrafya temelde bir yeryüzü ilmi olarak tanımlanır. Bununla birlikte çok değişik bilim alanlarından oluşur. Matematik coğrafya, jeomorfoloji, kartoğrafya bilim alanları bakımından fen bilimlerine, nüfus coğrafyası, turizm coğrafyası gibi bilim alanları bakımından da sosyal bilimlere yakınlık gösterir. Coğrafyayı bütünüyle fen bilimlerine ya da bütünüyle sosyal bilimlere dahil edemeyeceğimiz gibi tasvirle uğraşan bir bilim diye kabul edilmesi de, kesinlikle doğru değildir. Böyle kabul edilmesi, XIX. yy. sonlarında temelleri atılmış ve bugün de geçerli olan, çağdaş coğrafya ilmi anlayışının yöntem ve ilkeleri ile amaçlarına ters düşer. Coğrafya da sadece tasvir ile yetinilse idi, coğrafi araştırmalar, coğrafi fikir ve düşünceler, birer tanıtım yazısı veya seyahat izlenimleri olmaktan başka bir anlam taşımazlardı. Oysa bu ilimde, çevre ile ilgili fenomenler, yani bilim konusu olaylar ve olgular, sadece tanıtılmakla kalınmaz, bunların oluşma nedenleri, sonuçları, insan (topum)la olan ilgileri, yeryüzü genelinde ya da belli bir bölgedeki dağılım düzenleri de araştırılır (Doğanay, 2000: 33). Bu nedenlerden dolayı coğrafya fen bilimleri ile sosyal bilimler arasındaki bağı kuran ve insanın doğal çevre içindeki rolünü araştıran bir bilimdir, biçiminde tanımlanabilir (Doğanay, 2000: 40). Coğrafya insanı ve onun üzerinde yaşadığı mekânı konu edinmektedir. Bu nedenle bir yandan fen bilimleriyle, diğer yandan sosyal bilimlerle ilişki içindedir. Coğrafya ilminin olayları, sorunları, olguları bütün yönleriyle ele alması, bu ilmin hem çok çeşitli konularla ilgilenmesine, hem de olayları çok yönlü incelemesine yol açmaktadır.

Tablo 2

Coğrafya ilminin bilimler sınıflamasındaki yeri (Doğanay, 2000: 40).

Fen Bilimleri Mühendislik Bilimleri		Sosyal Bilimler Beşeri Bilimler
Matematik	Bilimlerarası Köprü	Ekonomi
Fizik		Hukuk
Kimya		Sosyoloji
Botanik		Psikoloji
Zooloji		<b>COĞRAFYA</b>
Jeoloji	Planlama İlimleri	Felsefe
Jeodezi		Arkeoloji
Jeofizik		Prehistorya
Pedoloji		Antropoloji

Elibüyük (1995) ve Özçağlar'a (2002) göre; "Coğrafya insanla doğal ortamı karşılıklı etkileşimleriyle beraber kendi prensiplerine göre (dağılım, nedensellik, karşılaştırma) inceleyen ve sonuçlarını sentez halinde ortaya koyan bir bilimdir." Tanımdan da anlaşılacağı üzere coğrafya biliminin merkezinde, dünyanın ve kâinatın merkezinde olduğu gibi insanoğlu ve onun yaşadığı yer olan mekân bulunmaktadır. Bu nedenle insanın tüm faaliyetleri ve özellikle bu faaliyetlerin mekânla olan ilişkileri coğrafyanın ilgi alanı içerisine girmektedir. Ancak burada, coğrafyayı diğer bilimlerden ayıran çok önemli bir özellik vardır. Bu da diğer bilimlerle aynı konuları araştırmasına rağmen coğrafyanın sorunlara ve olaylara farklı ilke ve yöntemleriyle bütüncül bir yaklaşım sergilemesidir (Karakuyu, 2008: 345). Coğrafyacı çevre konusunda bir çevrebilimci gibi uzmanlaşmadığı gibi insan ilişkileri üzerinde de bir sosyolog gibi yoğunlaşmaz. Coğrafya, çevrenin insana sağladığı yaşam alanı ve insanların bu alandan faydalanma şekilleriyle ilgilenir. Coğrafyanın diğer bir özelliği de kendi içerisindeki ilişkilerdir. Mesela kayalar hakkında bir şey bilmeden toprakların dağılımı anlayamayacağı gibi iklim, jeomorfoloji, toprak, hidroloji, nüfus, ekonomik şartlar, tarihsel gelişim gibi hem fiziki (çevresel) hem de kültürel etmenler bilinmeden tarım faaliyetlerinin dağılımını anlamak zordur (Efe, 1996: 273). Bu nedenlerden ötürü coğrafyanın inceleme alanının oldukça geniş olduğunu, fiziki ve beşeri çevre arasında bağ kurucu rolünün açıkça görüldüğünü söyleyebiliriz.

Özey'e (2005: 3-4) göre coğrafya; yeryüzünün tamamında ya da bir bölgesinde fiziki, beşeri ve ekonomik olayların dağılımlarını, birbirleri ile olan bağlantılarını, sebep sonuçlarını inceleyen bilimdir. Coğrafyanın gerçek konusu yeryüzüdür ve bu yeryüzü üzerindeki fiziki, beşeri ve ekonomik olayların dağılımlarını, bağlantılarını, sebep ve sonuçlarını inceler. Bu incelemenin sonucunda bazı sorunlar ortaya koyar ve bu sorunlara çözüm yolları arar.

Geçmişte coğrafya farklı kimselere farklı zamanlarda farklı şeyler ifade etmişti. Bazılarında uzak yerlerle ilgili imajlar uyandırıp, hiç kimsenin gitmediği yerlere giden cesur kaşifleri hatırlatırken; diğer bazıları içinde coğrafyacı, dünyanın en uzun nehirleri, en yüksek dağları, en büyük şehirleri hakkında ansiklopedik bilgisi olan kişidir. Çoğu kimseye coğrafya yer adlarını ezberlemekten ibaretmiş gibi gelir. Yer adlarını bilmek, coğrafya değil coğrafyanın araçlarından biridir. Coğrafyada diğer inceleme alanlarında olduğu gibi bazı temel bilgileri toplamakla işe başlanır bu da "nerede" sorusunun sorulmasıyla olur. Çevresel özelliklerin, insanların ve faaliyetlerin yerlerini ve adlarını bildikten sonra beşeri coğrafya aşağıdaki soruların cevaplarını arar: Niçin insanlar ve faaliyetler şimdi buldukları yerdedir? Bir yerdeki özellikler ve faaliyetler orayı diğerlerinden farklı kılmak için nasıl bir etkileşim halindedirler ve farklı yerler arasındaki ilişkiler nelerdir? Neden ve niçin bu dağılımlar değişmektedir? Coğrafyacılar lokasyonla ilgili hususları ve farklı yerlerde meydana gelen olayların birbirleriyle ilişkilerinin neler olduğunu bilirler. Bu yüzden de, coğrafyayı "ayrı ayrı yerlerdeki tüm fiziksel ve beşeri olguların etkileşimi ve yerler arasındaki bu karşılıklı etkilenmenin hangi kalıpları yarattığı ve mekânı nasıl örgütlediğinin incelenmesi" olarak tanımlayabiliriz (Tümertekin-Özgüç, 2002: 3-4).

Günümüzde özellikle gelişmiş ülkelerde ele alınış biçimi ve bir bilim dalı olarak ondan yararlanma şekli ve düzeylerine bakıldığında, coğrafyanın aslında insan hayatının anlaşılmasını konu edindiği görülmektedir. Yeryüzünün kullanım kılavuzu olarak da adlandırılabilir olan coğrafya, insanın fiziki ve beşeri ortam ile olan karşılıklı ilişkilerini anlamaya, yeryüzünde sürdürülebilir bir yaşamın var olabilmesi için bu ilişkilerin sınır ve kurallarını ortaya çıkarmaya çalışmaktadır (Demirci, 2008: 57).

Tümertekin ve Özgüç'e (2002: 45) göre, coğrafyanın tanımını özetle, birbiriyle bağlantılı şu üç konu meydana getirir:

1. Coğrafya önce sözcük anlamına uygun olarak yeryüzündeki ya da yakınındaki olguların kaydedilmesi ve tasviri;
2. Belirli lokasyonlardaki olguların birbirleriyle bağlantılarının incelenmesi;
3. Özellikle bir değişken olarak mekânın önemini ayırt edecek, mekânsal boyutu olan her tür sorunun incelenmesini kapsar.

Coğrafya bilimi tarih boyunca geçirdiği kavramsal değişmelerin doğal bir sonucu olarak çok boyutlu bir disiplin haline gelmiştir. Bu çok boyutluluğa yapılacak vurgu coğrafyanın yer ezberleten bilim olarak algılanmasını engelleyecek yaklaşımlardan birisidir. Aslında coğrafyanın bir ezber konusu olmadığı, değişik boyutları ile analiz ve sentez yapma yeteneğine sahip bir bilim dalı olduğu vurgulanır. Coğrafyanın ortaya koyduğu bütüncül bakış bir yandan sentez imkânı sağlarken, değişik alt disiplinlerdeki çalışmalar da analiz yeteneğimizi artırmaktadır (Arı, 2008: 19).

Coğrafya, doğa ve insana ait konum, dağılım, sistemler, süreçler, dokular ve etkileşimleri açıklayan bilimdir. Dünyanın karmaşık yapısını açıklamak için sistematik şekilde konu veya bölge değerlendirmeleri coğrafyada önem taşır. Konu veya bölge analizleri yerel, ulusal veya küresel ölçekte yapılır. 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 (MEB, 2005: 13).

### **2.3.1. Coğrafya İlminin Amacı ve Önemi**

En çok bilinen tanımı ile yeryüzünü tanıtan ve tasvir eden coğrafya, dünya ve üzerinde yaşayan insanlar arasındaki ilişkiyi araştırır. İnsansız coğrafya tasavvur edilemez. Üzerinde yaşanan mekân, çocuklarda çevre kavramının gelişmesinde önemli bir işleve sahiptir. Çocuklarda mekân kavramının gelişmesi, coğrafya eğitiminin temel amaçlarından biridir (Akengin, 2006: 235-236). Günümüzde dünyanın hemen her bölgesi karşılıklı etkileşim içerisindedir. Bu anlamda ekolojik, ekonomik, kültürel ve siyasal olarak dünyada ülkeler arasındaki ilişkiler artmıştır.

Dünya algısı zaman ve bulunan mekânsal konuma göre değişmekte ve ilişkilerde buna göre şekillenmektedir. Bu anlamda coğrafya öğretiminde yaşanan mekân, ülkeyi ve dünyayı algılama, öncelikli amaçlardan birisidir (MEB, 2005: 17).

Güngördü'ye (2002:5) göre coğrafyanın asıl amacı; mekân farklılık ve benzerliklerini, başka bir ifadeyle değişik coğrafi görünümünün analizi, insanların mekânı olan yeryüzünün tanınması ve dolayısıyla daha iyi yararlananlara katkıda bulunmasıdır.

Yerel, bölgesel, ulusal ve küresel ölçekteki etkileşimler sadece beşeri 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: 13). İnsanların teknolojik alandaki ilerlemeleri ile birlikte mekân kullanmalarında, doğadan yararlanmalarında değişimler olduğu görülmektedir. İnsan-doğa etkileşiminde insanların gün geçtikçe doğadan sürekli ve daha fazla yararlanmaları doğa üzerinde bir baskının oluşmasına dolayısıyla da doğal dengenin bozulmasına neden olmuştur. Mekânların kullanımında mevcut alanın potansiyeli göz önünde tutulmalı, bir başka deyişle doğaya uyumlu hareket edilmelidir. Bu noktada ise coğrafya ilminin önemi ortaya çıkmaktadır. Çünkü coğrafya öğretiminde doğaya uyumlu, doğaya duyarlı, doğayı doğru algılayarak bilinçli kullanılmasını sağlayan bilinçli insan yetiştirmek temel amaçlar arasındadır.

Konusu, yöntemi ve kullandığı araç-gereçleri ile insan hayatının bir nevi mutluluk reçetesini hazırlayan coğrafya sahip olduğu bu misyonu neticesinde, hemen tüm ülkelerde ilk ve ortaöğretimde uygulanan öğretim programlarının ayrılmaz bir parçası olmuştur. Öğrenciler coğrafya dersleri ile ciğerlerine çektikleri havanın önemini, üzerinde oynadıkları toprağın değerini ve nihayetsiz ihtiyaçlarını karşılamak için kullandıkları sınırlı yeryüzü kaynaklarının kıymetini anlamakta ve insan olarak yeryüzünde sahip olmaları gereken yapıcı rollerinin farkına varmaktadırlar (Demirci, 2008: 57).

Coğrafya, pratiği (uygulanabilirliği) olan bir ilimdir. Daha açık bir ifade ile uygulamaya dönük bilimsel bulguları, teorik yönünden daha ağır basar. Örneğin, dış siyasette yol gösterici, ekonomik yatırımlarda emredici, sosyal amaçlı yatırımlarda kolaylaştırıcı bir ilimdir. Hatta planlama ilmi ve teknikleri, aslında büyük ölçüde coğrafi görüşlere dayanır. Ekonomik, sosyal ve kültürel açıdan kalkındırmayı amaçladığımız bir kalkınma bölgesi için yapılacak ilk akılcı girişim doğal ve beşeri çevre kaynakları ile bu bölgeyi, çok detaylı şekilde tanımak olmalıdır. Yöneticilerin özellikle planlama, veri derleme ve karar stratejileri aşamalarında, yakın bir gelecekte coğrafya ilmi ve coğrafyacılardan yararlanacaklarını bekleyebiliriz (Doğanay, 2000: 41). Yaşanılan yerin sevilmesi, savunulması, yönetilmesi her türlü şartlar altında iyi bir coğrafya eğitimi gerektirir. Bunun anlamı coğrafya eğitimi herkes ve her kesim için ortak bir zorunluluktur (Taşlı, 1996: 196). Coğrifyanın önemi, bu konuların biraz detaylı açıklanması halinde daha net anlaşılacaktır.

Coğrafya, sadece genel kültür veren, aydın bireylerin, dünya olaylar sistematiğini daha kolay kavramalarını sağlayan, bir genel kültür ilmi değildir. Bu işlevleriyle birlikte, bireylerde yurt sevgisi duygusu gelişip kökleşmesi bakımından da etkin rol oynar. Bir bütün olarak Türkiye'nin yeraltı ve yerüstü kaynakları, doğası, beşeri güzellikleri kısacası her saha ve cephesiyle tanıtmadıkça, yurdumuzu sevdiremeyiz. O zaman, yeni yetişen kuşaklardan, bu kutsal vatan ve onun üzerinde yaşamakta olan millet için ileriye dönük özveri bekleyemeyiz. Çünkü insan sevdiği bir vatan için özveride bulunur (Doğanay, 2002: 177-178). Etkili bir coğrafya eğitimi öğrenciye ülkesinin coğrafi değerlerini her yönüyle tanıtarak onlarda ülke ve milletine karşı sevgi duygusunu geliştirir ve dolayısıyla da vatan bilincinin gelişmesini sağlar. İnsan yaşadığı mekânı tüm özellikleriyle, detaylarıyla bilmek ister. Yaşadığı coğrifyayı tüm yönüyle tanıyan öğrencinin ülkesine ait mekansal değerlere karşı sorumluluk duygusu gelişir ve onlara daha iyi sahip çıkar.

Askerlik ilminde, coğrafya ilmi ve coğrafi görüşlerin etkin rolü bulunmaktadır. Bugün bütün askeri hedefler, aynı zamanda ülkenin en stratejik coğrafi konumları olup, savaş halinde, bunların saldırı hedeflerinin başında gelecekleri kuşkusuzdur. Dolayısıyla da ülkenin savuma stratejileri belirlenirken, öncelikli savunma hedefleri olmaları gerekir. Bu öncelikli savunma hedefleri boğazlar, dağ geçitleri, sanayi



kuruluşları, demiryolu ve karayolu köprüleri, liman kuruluşları, tahıl ve akaryakıt depoları, barajlar... gibi stratejik yerlerdir. Gerek bu tür askeri ve sivil amaçlı yerlerin korunmaları ve gerekse, savaş halinde kuvvetlerin konuşlandırılması, coğrafya ilmi, daha ayrıntılı olarak bu ilmin en önemli bilim alanlarından olan jeomorfoloji, hidrografya, klimatoloji ve kartoğrafya bilgileri gerektirir. Bu tür konuşlandırma ya da öncelikli savunma hedeflerinin planlanmasında, topoğrafya haritaları gibi çok önemli gereçlere ihtiyaç duyulur (Doğanay, 2002: 180).

Devleti yönetenlerin, yönetimde başarılı olmalarının, bir tek yolu vardır: Ülkenin sorunlarını doğru teşhis etmek ve sorun çözülecek sahayı yeterince tanımaktır. Özellikle bölgesel, ekonomik ve sosyal sorunlar, büyük ölçüde beşeri çevrenin doğal koşulları ile ilgilidir. Bölgede sulama sorunu, erozyon sorununun önlenmesine yönelik ağaçlandırma faaliyetleri, tarımsal üretimde verimin düşük oluşu, göç hareketleri, sosyal amaçlı yatırım istekleri gibi birçok sorun, çevrenin doğal koşulları ve kısmen de beşeri özelliklerle ilgilidir (Doğanay, 2002: 180). Hem ülke ve hem de uluslararası ekonomik ya da siyasal birçok problemlerin temelleri ve aynı zamanda çözüm yolları geniş çapta coğrafyaya dayanmaktadır. Mesela UNESCO'nun hızla çoğalmakta olan dünya nüfusuna gıda maddeleri sağlamak için, kurak bölgelerde tarım alanlarını çoğaltmak ve tarımsal verimliliği artırmayı amaçlayan büyük bir proje olan "Kurak Bölgeler" bunlardan biridir. Bu projede de coğrafya gerek fiziki ve gerekse beşeri yönleri ile geniş çapta yer almaktadır (Güngördü, 2002: 5).

Coğrafya ile planlamanın yakınlığı şüphesiz, her iki kavramda mekânın başrolü oynamasıdır. Sadece yeryüzünün bugünkü ve geçmişteki dağılışını ve karşılıklı etkileşimlerini incelemekle yetinmeyen modern coğrafya bunların gelecekte gösterecekleri durum üzerinde de durmaktadır. Coğrafyacı mekânı tümü ile bir organizma gibi ele aldığından, hem ekonomik hizmetler için en iyi lokasyonların belirlenmesi ve hem de toplumsal iyileştirici öneriler geliştirmesi ile planlamalarda önemli görev üstlenmektedir. Mesela, şehirlerin kırsal alanlara yayılması, öte yandan şehir yerleşmelerinden uzak olanların hızla tarım dışı kullanışlara sahne olmaları, en azından kırsal alanların kullanılmasındaki tercihlerin belirlenmesini de gerektirmektedir. Doğal olarak kırsal alanların artık bir anıt gibi saklanamayacağı bir gerçek olduğuna göre gittikçe artan insanların yararına en iyi bir şekilde nasıl

sunulacağı problemi gündeme gelmiş bulunmaktadır. Bu problemi çözüme işlemi planlama sayesinde (Güngördü, 2002: 6).

Ülkenin yönetim bölgelerinin sosyal ve ekonomik yönden kalkındırılması, yatırımlarda öncelik ve model tesbiti sorunu gibi değişik yatırım kararları, köklü bir sistematik coğrafya bilgisi gerektirmektedir. İster fiziki planlama, isterse ekonomik planlama ve bölge planlaması olsun, coğrafya ilminin, bu planlamalara büyük katkıları olur. Planlama bölgesinde yapılması öngörülen yatırımların konum ve modellerin bölgenin coğrafi özelliklerine uygun seçilmesi önemli bir konudur. Yerlerinin uygun seçilmeyişi dolayısıyla sanayi kuruluşları, çevre kirliliği terimiyle ifade edilen yerüstü ve yeraltı suları, akarsular, göller, denizler, topraklar ve havanın kirlenmesine yol açmaktadır. Bunlara trafik akışı yoğunluğu sorunu ile gürültü kirliliği de eklenince çevre sorunları küresel boyut kazanmaktadır. Planlama bölgeleri için model belirleme sorunları da büyük önem taşımaktadır. Burada model terimi, planlama bölgesinde kalkınmanın hangi yönde geliştirilmesi gerektiği ve yapıların yapılış sırasında, uyulması gereken bölgesel, fiziki ve beşeri kriterleri ifade etmektedir (Doğanay, 2002: 181-182). Çeşitli sorumluluk sahibi kişilerin mesleki bilgileri ile coğrafi bilgileri birleştirmeleri gerekmektedir. Mekânsal ilişkilerin karmaşıklaştığı hemen her alanda mekân ve bu mekânın kullanımı ile ilgili problemleri çözüme sürecinin sağlıklı temellere dayanabilmesi için insanımızın iyi bir coğrafya öğretimi sürecinden geçmesi gerekmektedir (Akengin-Kayalı, 2003: 108-109). Görüldüğü gibi siyasal, sosyal, ekonomik, çevresel konularda karşılaşılan durumlar ve sorunların çözümü için sağlıklı, bilinçli kararlar verilebilmesi için mekânın bütün olarak algılanması, doğru ve etkin kullanımı son derece önemli bir konudur.

Coğrafya dersleri veya konuları bireylerde mekân algılama ve çevre duygusunun sistematik olarak gelişmesini sağlar. Onların yeryüzündeki fiziki ve beşeri şartların çeşitliliğini daha iyi anlama ve hissetmelerine yardım eder. İnsanlar sadece kendi çevrelerinde ne olduğunu değil, aynı zamanda kendi yaşadıkları mekânın dışında da nelerin olduğunu, her yerin niçin birbirine benzemediğini, meydana gelen fiziki ve beşeri olayların insanları nasıl etkilediğini merak eder. Bundan hareketle coğrafyacılar, dünyanın hem fiziki, hem de kültürel özelliklerini anlamak ve

açıklamak için çaba sarf etmektedir. Fiziki ve beşeri süreçlerin insan yaşamını nasıl etkilediği, mekânın nasıl kullanıldığı ve faydalandığı, bu kullanım sonunda çevreye nasıl zarar verildiği öğrenilir. İnsanlara üzerinde yaşanan mekânın şartlarını, potansiyelini, bu potansiyeli değerlendirme yollarını, zorluklarını ve bu zorlukların aşılması için alınması gereken önlemleri coğrafya öğretir (Akengin, 2006: 235-236-237).

Coğrafya dersinin amacı, öğrencilere fiziki, sosyal ve ekonomik çevrelerini tanıtmak ve onlara çevreleri ile sağlıklı bir iletişim kurma düşüncesi ve gücü kazandırmaktır. Bu temel amaca ulaşabilmek için coğrafya dersinde, öğrencilerle sağlam bilgi birikimi ve zengin bir bilgi edinmesi sağlanmakta; böylece çevreyle iletişim kurmada öğrencilerin bilimsel yaklaşımdan yararlanmasına olanak tanınmaktadır (Karakuyu, 2008: 350). Coğrafya öğrencilere insan, yeryüzü ve yaşanan çevrenin bir süreç halinde geçmişten günümüze ve gelecek ölçeğinde var olan ilişkilerini, bağlantılarını, sebep-sonuçlarını anlamalarına yardımcı olur. Yine coğrafya öğrencilere mezun olduktan sonra gerçek hayatta ne kadar önemli olduğunu ve ne işe yarayacağı konusunda yol gösterici durumundadır.

Coğrafya bilimi, insanı içinde bulunduğu doğal çevre ile olduğu kadar insanlarla da barışık halde yaşamayı, kısacası fiziki ve beşeri dünya ile ahenk içinde olmayı hedefler (Efe, 1996: 272). Coğrafyanın gücü ve güzelliği, insanın farklı mekân ve doğal yaşam ortamları arasındaki ilişkiler ağını bizim görüp anlamamız ve bundan yararlanmamıza izin vermesidir (Taş, 2008: 135). Coğrafya dünyayı, mekânı algılamamız, doğaya uyumlu hareket edebilmemiz, bilinçli bireyler olabilmemiz açısından çok önemli bir rehberdir. Çünkü coğrafya yaşamla iç içe, yaşamın kendisi olan bir bilimdir.

### **2.3.2. Coğrafi Düşüncenin Temel İlkeleri**

Elibüyük (1995) ve Özçağlar'a (2002) göre "coğrafya insanla doğal ortamı karşılıklı etkileşimleriyle beraber kendi prensiplerine göre (dağılım, nedensellik, karşılaştırma) inceleyen ve sonuçlarını sentez halinde ortaya koyan bir bilimdir" (Akt: Karakuyu, 2008: 345). İnsanın tüm faaliyetleri ve özellikle bu faaliyetlerin mekânla olan

ilişkileri coğrafyanın ilgi alanı içerisine girmektedir. Ancak burada coğrafyayı diğer bilimlerden ayıran çok önemli bir özellik vardır. Bu da diğer bilimlerle aynı konuları araştırmasına rağmen coğrafyanın sorunlara ve olaylara farklı ilke ve yöntemleriyle bütüncül bir yaklaşım sergilemesidir. Coğrafya bir konuyu incelerken ne, nerede, niçin, nasıl sorularını sormakta ve bu soruların cevabını aramaktadır. Bu sorulardan yola çıkarak coğrafya biliminde konular ele alınırken konum, mekân, insan-ortam etkileşimi, bölge ve hareket gibi temalara ayrı bir önem atfedilmektedir (Karakuyu, 2008: 345). Christopherson'a (1997) göre coğrafya bilimi mekânsal özelliklerin tanımına yönelik olarak bilgilerin toplanmasından ziyade insan ve çevre arasındaki ilişkileri ele alan mekânsal analiz metoduna daha fazla önem verir. Coğrafya, farklı alanlardan gelen bilgileri kendi bakış açısı ve yöntemi ile mekânsal olarak sentez eder ve yorumlar. Bu nedenle coğrafya biliminde olduğu gibi coğrafya öğretiminde de yer, toprak, konum, bölge, yerküre, coğrafi olaylar, uzaklık, ilişki ve dağılış gibi kavramlar son derece önemlidir (Akt: Karatepe, 2008: 193).

Coğrafya öğrencilerin yaşadıkları yakın çevrelerinden başlayarak daha uzak bölgelerin fiziki özellikleri, buralarda yaşayan insanların ekonomik faaliyetleri, nüfus ile ilgili özellikleri, insan ve doğa süreçleriyle oluşan ekolojik, ekonomik, sosyal ve politik ilişkileri hakkında bilgi edinmelerine, genellemeler oluşturmalarına imkan sağlar. Coğrafya ilminin tanımları, içeriği incelendiğinde öğrencilerde dünyayı algılama, anlama ve değerlendirme açısından yaşadığı alandan başlayarak daha büyük boyutlarda, küresel ölçeğe, doğa ve insana ait sistemler, süreçler ve dokulara yönelik coğrafi bakış açısı, coğrafi bilinç kazandırmanın temel alındığı görülür.

Yukarıda değinilen konular göz önüne alındığında coğrafya ilminin konularını ele alırken temel aldığı, uyguladığı ilkelerin önemi daha açık bir şekilde ortaya çıkmaktadır.

Bilimde ilke (prensip), temel görüş ya da temel düşünce anlamına gelir. Başka bir ifade ile her bilim, nasıl düşünülür ve ifade edilirse o bilimin amacı ve sınırları içinde kalınır? sorusuna, cevap bulma zorunluluğu duyar. Bu nedenle de her bilimin bilimsel araştırmalarında uyduğu uyguladığı, bir takım temel (değişmeyen) hareket noktaları vardır. Bunlara, o bilimde bilimsel davranış kalıpları ya da bilimsel ilkeler

denir. Bunlar; bilimleri birbirinden ayıran, başlı başına bağımsız birer bilim olmalarını hazırlayan, ana kurallardır diyebiliriz (Doğanay, 2000: 184).

Coğrafya bilimi uyguladığı düşünce sistemini ilkeleri ile şekillendirir ve coğrafi mantıkla yorumlayarak toplumun sosyal, ekonomik ve teknik sorunlarını çözümlenmeyi kolaylaştıran öneriler getirir (Akınoğlu-Bakır, 2003: 91). Coğrafyanın ele aldığı her konuda uyduğu, uyguladığı bir takım değişmez ilkeleri vardır. Bu ilkeler coğrafyanın temel çerçevesini çizer ve amacını ortaya koyar. Coğrafya ilmi için olmazsa olmaz olarak ifade edilen bu ilkeler coğrafya bilimini başlı başına bir bilim haline getirir ve coğrafi düşüncenin, coğrafi bakış açısının özünü oluştururlar.

Tüm bu sebeplerden dolayı çalışmamızın amacına ulaşması açısından bu ilkelere yer verilmesi uygun görülmektedir.

Coğrafya ilminin temel tezi başlıca üç önemli ilkeye dayanır (Doğanay, 2002: 21):

1. Dağılım (yayılmış) ilkesi
2. Bağlantı (ilgi) kurma ilkesi
3. Sebep-sonuç (nedensellik) ilkesi

### **2.3.2.1. Dağılım İlkesi**

Coğrafya ilminin, bağımsız ve başlı başına büyük bir ilim olmasını sağlayan, en önemli ilkedir. Hatta denilebilir ki, coğrafyanın bilimler sistematikliğinde bağımsız bir ilim sayılması için, sadece bu ilkenin uygulanması yeterli bir nedendir. Çünkü dağılım türlerinin bütünü, sadece coğrafya ilminde uygulanır. Bu ilimde araştırma konusu olarak seçilen olay veya olayların neden-sonuç ilgileri kurulurken, sadece tasvirlerle yetinilmez. Onunla birlikte, olayların yayılım sahası sınırları da gösterilir. Dağılımın belirlenmesi ve sınırlandırılması, amaca uygun dağılım haritaları üzerinde olur (Doğanay, 2002: 22).

Coğrafya dersleri veya konuları çocuklarda mekân algılama ve çevre duygusunun sistematik olarak gelişmesini sağlar. Onların yeryüzündeki fiziki ve beşeri şartların çeşitliliğini daha iyi anlama ve hissetmelerine yardım eder. Öğretilen konunun mekânla ilişkilendirilmesi soyut olmaktan çıkıp somut hale gelecektir. Bu

ilişkilendirme ancak harita kullanımı ile olabilir (Akengin, 2006: 237). Coğrafya mekânsal bir içerikte; insan, farklı mekân ve doğal yaşam alanları arasındaki ilişkileri ve onlar hakkındaki bilgileri haritalayarak çalışır. Mekânsal bilgi sadece ne, nerede sorularının cevabını araştırmak olmayıp, bunun ötesinde niçin, nasıl ve aralarındaki ilişkilerin yer ve zamana göre durumunu ortaya koymaktır (Taş, 2008: 136).

Dağılım ilkesi, aynı zamanda da coğrafya ilminin konusunu belirlemesi bakımından önemlidir. Denilebilir ki, amaca uygun haritalar üzerinde dağılımı yapılabilen her olaya, coğrafya ilminin inceleme-araştırma konusu olabilir (Doğanay, 2002: 22).

Coğrafyada dağılım ilkesi başlıca iki şekilde uygulanır: 1. Coğrafi konumlar. 2. Dökümanter veriler.

Bunlardan biri, olaylar ve çevre arasındaki korelasyonu (karşılıklı ilgi) ihmal edilmeksizin, olayları tasvir etmektir. Anlatımda, matematik konum ilişkileri de göz önüne alınır. Bununla birlikte, özel konum ilişkilerine daha fazla önem verilir (Doğanay, 2000: 185). Coğrafya ilminde konum terimi, çoğu kez sit, lokasyon ve situasyon terimleri ile de ifade edilir. Bu terimler aslında coğrafi konum terimini karşılarlar. Çünkü hepsinin de anlamı, yer veya mevki demektir. Coğrafi konum ve ölçek arasında sıkı ilişkiler vardır. Bu nedenle de coğrafi konumun anlamı, araştırmaya konu teşkil eden nesne veya olayın geçtiği saha büyüklüğü ile orantılı olarak, kısmen farklı anlamlar kazanır. İşte bu noktada, bir matematiksel konum ve rölatif konumdan söz etmek gerekir. Rölatif konuma, özel konum da denir. Bir coğrafi nesnenin (bu bir dağ, ova, şehir, fabrika, ülke olabilir) matematiksel konumu, genel olarak koordinat sistemi ile ifade edilir. Diğer bir konum türü olan rölatif konum, sit ve situasyon şeklinde göz önüne alınabilir. Çünkü bunda ölçek büyüktür. Nesne ve olayın bizzat yer aldığı (bu yer bir ırmak kenarı, bir tepe, bir koy, yolların kesişme noktası vb. olabilir) sit kavramı ile ifade edilebilir. Sit şartları belirlenirken, çevreye göre durum, yani situasyon tanıtılır (Doğanay, 2002: 23). Dağılımı yapılacak olayların yerlerinin, mutlaka bilinmesi gerekir. Bu belirlemeyi yapabilmek için, coğrafi araştırma ve metodlarının en önemlisi olan gezi-gözlem metodu uygulanarak, araştırma bölgesinde dikkatli gözlemler yapılır (Doğanay, 2000: 187).

Dağılım ilkesi, dökümanter veriler elde bulunmadan uygulanamaz. Bunlar, araştırmanın temel amacına göre farklı derecelerden önem kazanırlar. Klimatik dökümanter veriler, toprak ve bitki örnekleri, nüfus verileri, tarımsal veriler gibi değişik veri gruplarından söz edilebilir. Örneğin bir araştırmacı, çalışma bölgesinin bir buğday üretimi dağılımı haritasını yapabilmesi için, duruma göre (araştırma sahasının genişliğine göre) köy, ilçe ve iller yönetim sınırları bazında buğday üretim miktarlarını sağlamış olmalıdır (Doğanay, 2002: 24). Bununla birlikte esas veriler, gezi-gözlem ürünü veriler olmalıdır. Çünkü coğrafya ilminde araştırma, öncelikle araştırmacının, gezi-gözlem sonucu yerinden sağladığı dökümanın yorumuna dayanır (Doğanay, 2000: 187).

Dağılımın haritalara işlenmesi, değişik semboller kullanılarak yapılır. Bunları 3 grupta toplamak mümkündür (Doğanay, 2000: 186):

1. Alan Sembolleri: Örneğin kent, göl, deniz, ova ve dağ gibi.
2. Nokta Sembolleri: Örneğin harabe (ören) yerleri, nüfus dağılımı, ürünlerin dağılımı, bazı haritalarda yerleşme merkezleri gibi.
3. Çizgi Sembolleri: Yol sistemleri, milli ve idari sınırlar, topoğrafya haritalarında yükselti (izohips = eşyüksekti eğrileri), iklimatik haritalarda eşsıcaklık eğrileri (izoterm) ve izobar (eşbasınç) eğrileri gibi.

Özetle daha önce bahsedildiği üzere coğrafya ilminin başlı başına büyük bir ilim sayılmasında en önemli ilke olan dağılım ilkesinin üç önemli nokta üzerinde şekillendiği görülür. Bunlar dağılımını yapacağımız coğrafi olaylar, dağılımın belirlenmesi ve sınırlandırılması için amaca uygun dağılım haritaları, dağılıma uygun harita üzerine işlenecek olan sembollerdir. Dağılım ilkesinin özünü bu üç konunun oluşturduğunu söyleyebiliriz.

### **2.3.2.2. Bağlantı İlkesi**

Coğrafya ilminin en köklü amaçlarından biri, çevre faktörleri-insan faaliyetleri ve bunların sonuçları arasında ilgi kurmaktır. Bu temel düşünce ilkesine, coğrafya da korelasyon ilkesi ya da bağlantı ilkesi diyebiliriz. Coğrafi olayların en tipik özelliklerinden biri, neden sonuçları bakımından, çok karmaşık olaylar olmalarıdır.

Bu giriftlik yani çok karmaşık olma durumu, olgular arası bağıntıların yoğunluğundan kaynaklanır. Dolayısıyla coğrafi sorunların analiz ve sentezinde göz önüne alınması gereken ilk hareket noktası olaylar arası bağıntılardır. Bu nedenle de coğrafi olaylara, birbirinin tamamlayıcısı olaylar gözü ile bakılmalıdır (Doğanay, 2002: 25). Efe'nin (1996: 273) coğrafya aynı zamanda birleşmiş ilişkiler örgüsüdür şeklindeki ifadesi de bu ilkeyi açıklayıcı, destekleyici niteliktedir.

Coğrafya ilminin temelde insan ile doğa arasındaki ilişkiyi araştıran, karşılıklı ilişkileri inceleyen, açıklayan bir bilim olması dolayısıyla coğrafi olaylar insan ve çevre koşulları etkileşiminden ayrı düşünülemez. Çünkü burada insan ve üzerinde yaşadığı doğal ortam karşılıklı etkileşim ve dayanışma halindedir. Doğanay'a (2000: 188) göre; coğrafi düşüncenin merkezinde insan bulunduğuna göre, korelatif çözümlemede ilk hareket noktası, insan ve doğal çevre arasındaki korelatif ilişkileri kurmak, esas amaç olacaktır.

Korelasyon ilişkisini;

- Doğal çevre faktörlerinin karşılıklı ilişkileri,
- Doğal çevre faktörlerinin insanla ilişkileri,
- İnsanın doğal çevre ile ilişkileri şeklinde anlamak gerekir (Doğanay, 2002: 25-26).

Bunlardan birinci grup ilişkiler örgüsü, biri diğerinin nedeni olan entegrasyon olaylardır. Örneğin yağış olayını sıcaklık olayından, yeraltı su durumunu iklim tiplerinden, yeryüzü şekillerini iç ve dış güçlerden bağımsız konular şeklinde ele alıp incelemek mümkün değildir. Çünkü bütün fiziki olaylar birbirleri ile ilişkilidir (Doğanay, 2002: 26).

Doğal çevre faktörlerinin insanla ilişkileri başka bir deyişle insana olan etkileri çok çeşitli alanlarda görmek mümkündür. Bir yerde nüfusun dağılımı, yerleşme ve meskenlerin özellikleri, insanların beslenme ve giyim özellikleri, ekonomik faaliyetleri, ürün çeşitliliği yani insanların hayat tarzı ve faaliyetleri gibi pek çok alanda doğal çevrenin etkilerini, izlerini görmek mümkündür. Yine devletlerin uzun ve kısa ömürlü olmaları, siyasal açıdan güçlü olmaları egemenliklerinde bulunan



doğal çevre özelliklerinin bir sonucudur insan topluluklarının hayat tarzı ve faaliyetlerinde buldukları doğal çevre bir bakıma belirleyici olmaktadır.

Tabiatın insan üzerinde etkisi olduğu gibi insanında tabiat üzerinde etkisi olmakta ve bu etki belli bir noktaya kadar varabilmektedir. İnsan tabiat şartlarına karşı gelmekte, tabiatla savaşmakta ve onu değiştirmeye, isteklerine uydurmaya çalışmaktadır (Güngördü, 2002: 4). Doğal çevre şartlarının güçleştirici rolü ne ölçüde baskın olursa olsun, insan aklını ve onun eseri olan tekniklerini kullanarak, çevre üzerinde geniş boyutlu değişiklikler yapmaktadır. Dağları tünellerle aşması, uzayda yürümesi, çölleri yer yer tarıma kazandırması insanın çevre üzerindeki etkisine birkaç örnektir (Doğanay, 2002: 26). İnsanın gelişmesinin ürünü olan bilim ve teknolojinin gelişmesi, doğal çevre değişimini beraberinde getirmiştir.

### **2.3.2.3. Sebep-Sonuç (Nedensellik) İlkesi**

Coğrafyanın bir doğa bilimi gibi konulara giren özelliği yanında bir sosyal bilim gibi sonuçlara yaklaşan özelliği de bulunmaktadır (Taşlı, 1996: 195). Coğrafi düşüncenin odak noktasında insan = toplum bulunduğu göre, sebep-sonuç ilkesi, topluma yönelik karar ve öneriler getirmek, şeklinde anlaşılmalıdır. Çünkü coğrafyacı coğrafya bilim ilkeleri ile herhangi bir sorunu analiz edip sonuçlar çıkarırken; mevcut sorunları, bunların nedenlerini, sonuçlarını ve sorunların çözüm yollarını da belirlemek zorundadır (Doğanay, 2002: 21).

Coğrafya günümüzde eskiden olduğu gibi sadece "Ne nerededir?" sorusunu cevaplamakla yetinmeyip onun "niçin orada olduğu"nu ve hangi etkenlerin onun orada olmasında rol oynadığını da izah etmektedir (Efe, 1996: 273).

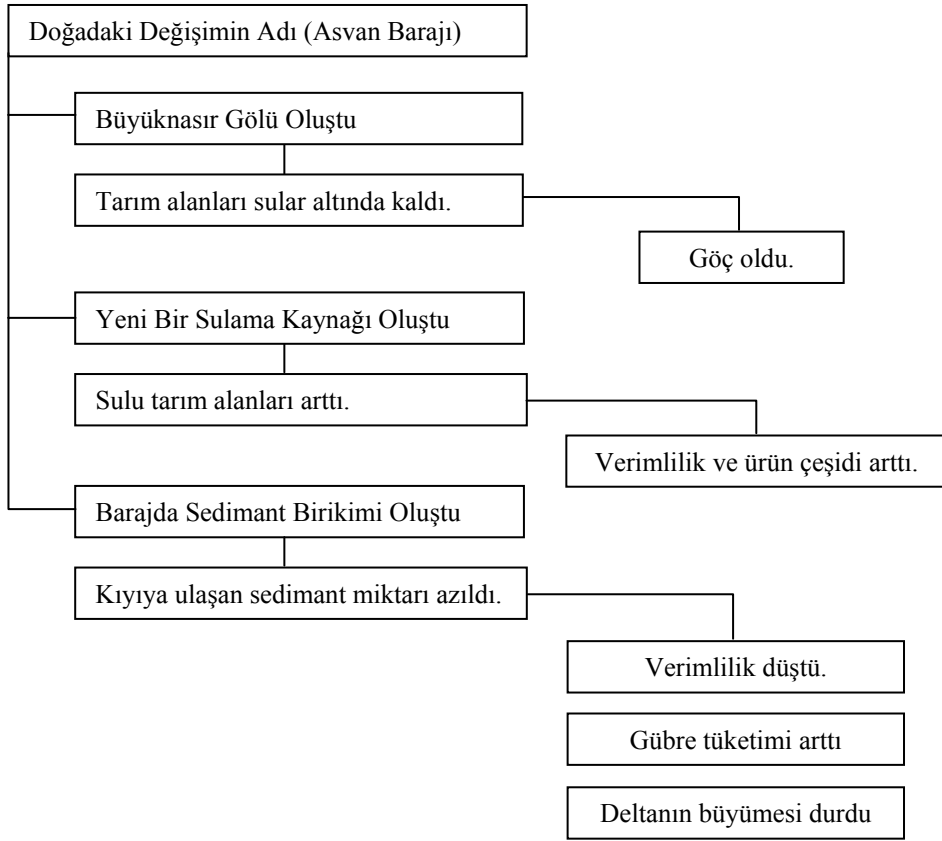
Coğrafi düşüncede olayların sebep ve sonuçlarının tesbiti büyük önem taşır. Zaten genel olarak düşüncede bilimsellik niteliği, büyük ölçüde sebep ve sonuç tesbitleri ile ortaya çıkar. Bu nedenle coğrafi anlatımda (tasvirde), başlıca şu sorulara cevap bulunmuş olması gerekir (Doğanay, 2002: 26-27):

1. Niçin böyle olmuştur?
2. Ne zaman böyle olmuştur?
3. Hangi sorunlar ortaya çıkmıştır?

#### 4. Sorunlar karşısında çözüm önerileri neler olabilir?

Bir ve ikinci sorular, coğrafi olayların sebeplerinin açıklanmasına yöneliktir. Üçüncü sorunun cevabı olayların yarar sağlayan ve zarar veren sonuçlarına, dördüncü sorunun cevabı ise çözüm getirici, zararları önleyici veya azaltıcı önlemlere yöneliktir (Doğanay, 2002: 27).

Aşağıda Mısır'da Nil Nehri üzerinde kurulan Asvan Barajının yapılmasıyla ortaya çıkan sonuçların gösterildiği sebep-sonuç ilişkisi diyagramı görülmektedir. Bu diyagram hem insanların doğal denge üzerindeki etkisinin, hem de içerdiği sebep-sonuçların görülmesi dolayısıyla önemli bir yere sahiptir.



Şekil 4  
Sebep-sonuç ilişkisi diyagramı (Özey, Demirci, Ünlü ve Çomak, 2006: 192).

## 2.4. ANLAMLANDIRMA ÖRGÜTLEME STRATEJİLERİ VE COĞRAFYA DERSİ

2005 Coğrafya Dersi Öğretim Programı öğrenci merkezli yaklaşımları dolayısıyla da aktif öğrenme ve kuramsal temelleri açısından yapılandırmacılığı önemsemektedir (MEB, 2005: 18).

Coğrafya Dersi Öğretim Programının temelini oluşturan yapılandırmacı öğrenim teorisinde geçmiş bilgi ve deneyimler oldukça önemlidir. Çünkü bu teoride öğrenme yeni edinilen bilgilerin, eski bilgi ve deneyimlerle bizzat öğrenci tarafından aktif şekilde ilişkilendirilmesiyle gerçekleştiği varsayılır (Öztürk, 2008: 23). Yapılandırmacı yaklaşım aslında bir öğrenme teorisidir ve etkin öğrenmenin öğrencilerin, yeni bilgileri kendi eski bilgi ve deneyimleri üzerinde inşa etmeleri ve öğrenme sürecine aktif bir biçimde katılarak gerçekleştirdiğini savunur (Öztürk, 2008: 27). Yapılandırmacılıkta öğrenme, daha çok anlam oluşturma olarak görülmekte, anlamın ise gerçekliğin etkisi altında ya da doğrudan öğretimle değil, öğrenen tarafından olduğu iddia edilmektedir. Bilginin oluşumu için bireylerin nesnelere üzerinde işlemler yapması, etkileşimler geçirmesi ve ortaya çıkan anlamları yorumlaması beklenmektedir (Akınoğlu, 2004: 75). Bir bireyin bilgi sahibi olması onun gözlemleri, deneyimleri veya okuma, dinleme ve izleme gibi çeşitli etkinlikleri sonucunda çevresine ait veriler toplaması ve o verilere kendi zihninde bir anlam yüklemesi süreci ile gerçekleşir. Bu durum ise bireylerin öğrenme sürecine aktif olarak katılımlarını ve öğrenme etkinliklerinin onların tecrübe ve yaşantılarıyla ilişkilendirilmesini gerektirir (Saban, 2005: 168).

Coğrafyacılar, bir konuyu çalışırken o olayı etkileyen ve olayın etkilediği tüm faktörleri bütünsel bir yaklaşımla ortaya koymaya çalışırlar. Böylesi bir bütüncül yaklaşım işlenen konuların gerçek hayattaki uygulama alanından bağımsız ele alınamayacağını ve gerçek hayatta olduğu gibi dersleri mümkün olduğunca temalar, kavramlar, süreçler etrafında planlamak ve gerçekleştirmek gerekliliğini ortaya çıkarır. Bu tarz bir yaklaşım öğrenilen bilgiler arasında mantıksal ilişkileri içerdiği için öğrencilerin bunları zihinlerinde daha etkin organize ederek uzun süreli belleklerine depolamalarını (öğrenmelerini) mümkün kılacaktır (Öztürk, 2008: 24).

Coğrafya dünya ile ilgili gerçekleri sunar. Bunun için öğrencileri yerleşim yer ve yerler arası ilişkiler, hareketlilik ve bölge kavramlarıyla tanıştırmak, çevreye karşı olan tutum ve değerleri incelemek ve onlara zihinsel pratik beceriler vermek görevini üstlenmiştir. Tam ve sağlıklı bir coğrafya eğitimi dünyadaki diğer insanlarla olan bağlantımızı, 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 (Taşlı, 1996: 195). Problem çözme aynı zamanda mevcut çalışmanın içeriği içindeki genellemeleri geliştirmektedir. Problem çözerek karar verme stratejisi öğrencileri diğer stratejilerin ötesine götürecektir. Kesin kuralları olan bir genelleme için bir yargı ya da bir sonuca ulaşmaları için onlara yol gösterecektir (Yel, 2006: 174). Checkley'e (1996) göre öğrencinin coğrafi başarısı, onun farklı yerlerin hem nerede oldukları, hem de bunların çevresel problemleri ve maliyetleri ile aynı yerin ekonomik faydalarını mukayese edip analiz ederek, bunlardan günlük hayatta kullanabilecekleri bilgileri nasıl elde edeceklerini bilmelerine bağlıdır (Akt: Taş, 2008: 135).

İlk ve ortaöğretim kurumlarımızda, coğrafya derslerinin sıkıcı, ezbere dayanan bir metot ile anlatıldığı bundan dolayı da öğrencilerin çoğu tarafından coğrafya dersi sevilmeyen derslerin başında geldiği hep yakınıla gelmektedir (Taş, 2008: 152). Aslında coğrafyanın bir ezber konusu olmadığı, değişik boyutları ile analiz ve sentez yapma yeteneğine sahip bir bilim dalı olduğu vurgulanır. Coğrafyanın ortaya koyduğu bütüncül bakış bir yandan sentez imkânı sağlarken, değişik alt disiplinlerdeki çalışmalarda analiz yeteneğimizi artırmaktadır (Arı, 2008: 19). Zamanımızın en önemli konusunu oluşturan doğal ve beşeri çevre meselelerine geniş bir açıdan bakan coğrafya kapsadığı konular bakımından bunları iyi analiz edip çözüm üretebilmektedir (Efe, 1996: 272). Bu çerçevede öğrenciler edindikleri bilgi ve becerileri, gerçek hayata ve gerçek hayatta karşılaştıkları problemleri çözmeye uygulayabilmelidirler. Gerek fiziki, gerek beşeri sistem ve süreçlerdeki etkileşim ve değişimi kendince yorumlayabilmeli, bunlara ilişkin analizlerde bulunmalı, sentezlere ulaşmalıdır. Coğrafi olayları, süreçleri ve bu süreçlerdeki etkileşimleri yakın çevreleri başta olmak üzere ülkesi, dünyası ölçeğinde yani farklı çevrelerde tanıyarak bir takım kişisel değerlendirmelerde bulunma yeterliliğine sahip olmaları önemli bir konudur. Burada değinilen konuların hepsinde de olaylarla ilgili çok

boyutlu düşünme becerisinin kazanılmasının ve geliştirilmesinin önemli bir yeri vardır.

Doğanay'a göre genellemelerin öğretimi, sosyal bilgiler öğretiminin kalbini oluşturmaktadır. Genellemeler öğrencilerin insanı ve çevresini anlamasını ve açıklamasını kolaylaştırmaktadır. Çünkü genellemeler sayesinde izole edilmiş bilgi parçacıkları organize edilerek, dünyayı daha iyi anlamak mümkün olabilmektedir.

Öğrenciler, düşünme becerilerini genellemelerin geliştirilmesi için kullanarak somut örneklerden soyut düşünceye geçerler (Yel, 2006: 172). Coğrafya öğretimi öyle bir hale getirilmelidir ki öğrenci bilgi tüketicisi değil, aynı zamanda üreticisi de olmalıdır. Bunun sistematiğini kurarken bilgi üretme yollarından olgu, kavram ve genellemeye tümdengelsel veya tümevarımsal bir anlayışın geliştirilmesi coğrafya öğretimi için mutlak bir zorunluluk olarak düşünülmelidir (Taşlı, 1996: 198).

**Olgu**

**Kavram**

**Genelleme**

Yön

Rüzgâr

Toplumsal etki

Şehirde yazın çok şiddetli hissedilen pis koku çöp toplama alanının hakim rüzgar yönü ile yakın ilgisinden kaynaklanmaktadır.

**Genelleme**

**Kavram**

**Olgu**

Ülkemizin iklimini pek çok  
coğrafi faktör belirler

Rüzgâr  
Sıcaklık  
Nem

Yön  
Değişim  
Nem derecesi

İklim insan aktivitelerinde önemli bir etken olarak karşımıza çıkar.

Coğrafya Dersi Öğretim Programı yapılandırmacı öğrenme teorisini temel olarak öğrencilerin coğrafya derslerinde çok boyutlu düşüncelerine başka bir deyişle farklı açılardan düşüncelerine, bilgiye kendine özgü anlamlar vererek kendine özgü şekillendirmelerine, dolayısıyla da kendi öğrenmelerinden sorumlu olmalarına ve bütün bunlara bağlı olarak da etkin öğrenmeye vurguda bulunmaktadır. Öğrenmede öğrenciye bilgiyi hazır olarak sunmak yerine, öğrencinin bilgiyi kendi zihinsel yapısı ile yorumlaması ve zihinsel süreçlerden geçirerek kendine özgü anlamlandırması temel olmalıdır. Bu aşamada ise öğrencilerin bazı stratejiler kullanmalarının önemli

etkileri bulunmaktadır. Söz konusu olan bu stratejiler tüm bu anlatılanlarla paralellik gösteren anlamlandırma ve örgütlenme stratejileridir.

## **2.5. DERS KİTABI**

### **2.5.1. Ders Kitabının Eğitimdeki Yeri Ve Önemi**

Ders kitabı, bir dersin eğitim programı, amaçları, ilke, yöntem ve ders konularına göre hazırlanmış temel bilgi kaynağı eser olup, bu esere geçmişte, aslî kaynak deniliyordu (Doğanay, 2002: 219).

Ders kitapları, öğretme-öğrenme sürecinde özellikle planlı eğitim uygulamalarında öğrencilerin neler öğreneceğini ve öğretmenlerin ise neler öğreteceğini önemli ölçüde etkileyen bir kaynaktır. Ders kitabı hem öğrenme, hem de öğretme süreçleriyle ilişkili bir araçtır (Tertemiz-Ercan-Kuyubaşı, 2004: 34). Bu iki süreçte de temel amaç öğrenmenin gerçekleştirilmesi olması dolayısıyla ders kitabı eğitimde önemli bir etken olarak karşımıza çıkmaktadır.

Ülkemizde okul eğitiminde ders kitapları her zaman önemli bir yere sahip olmuştur. Ders kitaplarının, okul programlarının üstlenmiş olduğu toplumsal, siyasal, ekonomik ve bireyi geliştirme işlevlerini yerine getirmek bakımından büyük önem taşıdığı söylenebilir. Ders kitapları, hem formal, hem de informal eğitim etkinliklerine yönelik kararlar üzerinde de önemli etkilere sahiptir (Tertemiz-Ercan-Kuyubaşı, 2004: 34). Bu durum okul programlarının amaçlarının gerçekleştirilmesinde ders kitaplarının önemine ayrı bir katkı sağlamaktadır.

Teknolojideki gelişme ve öğretim araçlarındaki çeşitliliğe karşın ders kitaplarının halen en önemli kaynaklardan biri olmasının nedeni bu kitapların soyut olarak müfredat programında planlanan amaç ve hedeflerin, somut olarak kendini gösterdiği materyaller olmaları ile de ilintilidir. Diğer bir deyişle ders kitapları eğitim felsefelerinin yönlendirdiği müfredat programlarının en somut ürünü olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu anlamda ders kitapları, müfredat programının içeriğini oluşturur ve öğretimin büyük bir bölümü ders kitaplarının içeriği ile belirlenmiş olur. Ders kitapları bir ülkede benimsenen eğitim felsefesi ile öğrenme anlayışını da

yansıtmakta, bir bakıma öğrenme ve öğretme kavramlarının anlamlarını biçimlendirmektedir. Eğitim ortamının önemli öğelerinden biri olan ders kitapları da uygulamadaki öğrenme felsefesinden çok kesin ve keskin bir şekilde etkilenmektedir. Bu anlamda öğrenme anlayışı ders kitaplarındaki bilginin sunum biçimini, öğrenciye becerilerin kazandırılmasını, öğrenme sürecinde öğrencinin görevlerini ve öğretme sürecinde öğretmenin rolünü büyük oranda belirlemektedir (Kabapınar, 2006: 336-337-338).

Küçükahmet'e (2004: 13) göre, eğitim programlarında programın başarısını etkileyen önemli unsurlardan biri "ders kitapları"dır. Ders kitapları programla öğrenci arasında köprü kuran temel materyaldir. İyi bir ders kitabı programdan etkilenen herkese programın diğer boyutları hakkında fikir veren temel materyallerdir. Örneğin bir öğrenci kitap aracılığıyla programın amacından, kendisinin öğrenmesi gereken muhtevadan haberdar olur.

Ders kitabı denilince göz önünde bulundurulması gereken bir diğer nokta, ders kitabının öğrencide bir bilim alanına ilişkin ilk algılama ve kavramlandırmaların, bilgi alt yapısının, beceri kazanımının çerçevesini oluşturduğudur. Böylece ders kitapları, sadece alana ilişkin belirli hacimde bilgi sağlamakla kalmaz; o alanın bilimsel metodolojisine, problem çözme süreçlerine ilişkin yöntemlerinde öğrenciye kazandırılmasının altyapısını hazırlayabilir (Kabapınar, 2006: 337).

Günümüzde ders kitaplarının sınıf içindeki yeri hala önemini sürdürmekte olup, öğretmenler birçok etkinliği kitap ile yürütmektedirler. Çoğu öğretmen, öğretim programlarına hiç bakmadan öğrenme-öğretme etkinliklerine ilişkin düzenlemeleri ders kitaplarına göre yapmaktadır. Bundan dolayı ders kitaplarının önemi daha da artmaktadır (Kızılçaoğlu, 2003: 19).

Ders kitaplarının hem öğretmen hem de öğrenci açısından öğretime sağladığı katkı büyüktür. Bir ders kitabının öğrenmeyi kolaylaştırma, çalışma, öğrenilenleri gözden geçirme gibi çeşitli fonksiyonları vardır. Diğer taraftan kitap yoluyla öğrenci, öğretmenin anlattıklarını istediği zaman, istediği yerde ve tempoda tekrar etme imkânı bulur (Duman-Çakmak, 2004: 18-19). Ders kitabı öğretmenin dersini

organizeli bir şekilde sunmasına yardımcı olur. Dolayısıyla da ders kitabı öğretmenin temel yardımcısı ve rehberi durumundadır.

Duman ve Çakmak'a (2004: 28-29) göre ders kitabının öğretmen için sağladığı faydalar arasında şunlar sayılabilir:

1. Öğretmen kitap sayesinde çeşitli okullarda ve çok olan ders yükünde gücünü iyi kullanır.
2. Ders kitabı içerdiği birçok ödev konuları ile öğretmeni birçok araştırmadan kurtarır.
3. Öğretmenlerin çalışmalarını planlamada ders kitabı önemli bir işlev görür.

Ders kitabının öğrenci için sağladığı faydalar arasında şunlar sayılabilir (Duman-Çakmak, 2004: 29):

1. Ders kitabı, öğretmenin sözlü dersini tamamlar.
2. Ders kitabı, sözlü öğretimin boşluklarını, eksikliklerini giderir ve bunun sonucu olarak konular ve bilgiler arasındaki bağlantısızlıkları ortadan kaldırır.
3. Öğrenilen bilgileri tekrar gözden geçirmeyi mümkün kılar.
4. Ders kitabından çalışılırken öğrenci, daha aktif düşünen ve sorumluluk hisseden bir yapı içindedir.
5. Öğrenciyi farklı soru tipleri, sorularla ilgili farklı çözüm yolları ve konu anlatımında ileriye sürülen farklı yaklaşımlarla yüz yüze getirir.
6. Öğretimi sıkıcılıktan kurtarır, ilginin devamını sağlar.
7. Ders kitabı öğrencinin derse önceden hazırlanmasını sağlar.

### **2.5.2. Ders Kitaplarında Bulunması Gereken Özellikler**

Eğitsel tasarım, programın öğeleri açısından ele alındığında, bir kitapta olması gereken özellikler şöyle özetlenebilir.

#### **2.5.2.1. Hedefler (Amaçlar) Açısından**

Hedef belli bir alanda eğitilecek bireylere kazandırılmak istenen özelliklerdir. Bir ülke insanların oluşturduğu toplumun felsefesi, idealleri, sosyal ve ekonomik



gereksinimleri bireylerinden bazı ortak davranışlar beklerler. Bunlar o toplumun kültürü, yasaları, sosyal ve ekonomik yapısının özellikleri ve değerleri içinde görülür. Her ülke buna göre eğitiminin genel hedeflerini belirler. Öğretim programının öğretme yoluyla gerçekleştirmek istediği davranışlar ders programlarının özel hedeflerini oluşturur (Tertemiz-Ercan-Kuyubaşı, 2004: 43).

Çağdaş program geliştirme ilkeleri ders kitaplarının hazırlanmasında da dikkate alınmalıdır. Ders kitaplarında her ünite bir sonraki ünitenin öğrenilmesini kolaylaştırıcı ve bir önceki ünite de gerçekleşen öğrenmelere dayalı olduğundan, her ünitenin başında, o ünitenin öğrenilmesi için gerekli bilişsel giriş davranışları, bu davranışlardaki eksikliklerin tamamlanması için yönergeler, ünitenin gerçekleştirmeyi amaçladığı hedefler, hedeflere ulaşıp ulaşılmadığının gözlenmesi için hedef davranışlar ve üniteye ilişkin genel bilgiler bulunmalıdır. Ders kitaplarında her ünitenin başında o ünitenin amaçları, hedef ve davranışlarına yer verilmelidir (Tertemiz-Ercan-Kuyubaşı, 2004: 44).

#### **2.5.2.2. Muhteva Açısından**

Ders kitabının muhtevası ile belirtmek istenen belirlenen amaçlara ulaşmak için öğrenciye ne öğretileceği konusudur. Öğrenme durumlarının belirlenmesi ve bunların belirli bir düzene sokulması öğrenciye ne öğretilim konusunun diğer bir ifadesidir.

Muhteva ders kitabının en önemli bölümünü oluşturduğu için muhteva seçimi de önemli bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır. Muhteva seçiminde hangi konulara ne oranda yer verileceği, bilgilerin sunulmasında kullanılan kriterler ve içeriğin nasıl düzenleneceği üzerinde titizlikle durulması gereken hususlardır.

EARGET tarafından geliştirilen program geliştirme modelinde, muhteva düzenlenirken gözönünde tutulması gereken kriterler şunlardır (Tertemiz-Ercan-Kuyubaşı, 2004: 44-45):

- Basitten karmaşığa,
- Kolaydan zora,
- Somuttan soyuta,
- Ön şart niteliğindeki bilgilerin öne alınmasına,

- Bütünden parçaya doğru gidilmesine,
- Kronolojik sıra izlenmesine,
- Olaylardan kavram ve genellemelere,
- Yakından uzağa gidilmesine özen gösterilmesi gerekmektedir.

Muhteva düzenlenirken yukarıdakilere ek olarak belirli ilkelere uyulması gerekmektedir. Bu ilkelerden bazıları ise şu şekildedir:

- Öğrencinin bilgi ve biliş yapısına uygun olması,
- Muhtevanın örgütlenmesinde süreklilik, ardışıklık ve bütünlüğün dikkate alınmasına,
- Öğrenme-öğretme etkinliklerinin seçilmesinde ve örgütlenmesinde gelişim, öğrenme ve öğretme kuramlarının yol gösterici ilkelerinin dikkate alınmasına,
- Amaçların, gerçekleştirici nitelikte olmasına,
- Öğrencinin hazır bulunuşluk düzeyine uygun olmasına,
- Öğrencinin gelişim düzeyine uygun,
- Güncel, detaysız, objektif, ezbere dayalı değil, bireyi düşündürmeye yöneltici, sosyo-kültürel problemleri saptama, problem çözme, yaratıcılığı ve keşfetmeyi geliştirici, eleştirici düşünmeyi geliştirici, dil ve anlatım açısından güncelleştirilmesine olanak vererek, kitaplardaki metinler öğrenme ilkelerine uygun hazırlanmalıdır.
- Konular günlük hayatla bağlantılı olarak bilimsel, doğal, sosyal, estetik, ekonomik ve sosyokültürel boyutlar içerisinde ele alınmalıdır.
- Sınıf veya dönem seviyelerine göre öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayacak ve onlara günlük hayatlarında uygulama imkânları sağlayacak konular ve üniteler şeklinde işlenmelidir.
- Kazandırılması amaçlanan davranış, bilgi ve beceriler mümkün olduğu kadar sınıf ve dönem seviyesine göre kavram ve güncel örneklerden hareket edilerek verilmelidir.
- Kitaplardaki konular öğretime yardımcı unsurlarla beslenerek daha anlaşılır hale getirilmelidir.
- Konu içinde geçen anahtar kavramlar açıklanmalıdır (Tertemiz-Ercan-Kuyubaşı, 2004: 45-46).

### 2.5.2.3. Öğretme-Öğrenme Süreci Açısından

Öğretme, bireyin belli davranış değişiklikleri ile davranış sonuçlarındaki yaşantıların geçilmesini sağlama eğilimi olarak söylenebilir. Bu sürece, davranış değişmesini sağlayan dış kaynaklar açısından bakıldığında olup biten şey öğretme ve öğretimdir. Aynı sürece davranışı değişen birey açısından bakıldığında, olup biten şey ise öğrenmedir. Bu yönden söz konusu sürece genellikle öğretme-öğrenme süreci de denilmektedir (Tertemiz-Ercan-Kuyubaşı, 2004: 48). Bireyin davranışlarında meydana gelen değişim, öğrenme ve öğretme süreci sonucu görülür. Yani hem öğretme, hem de öğrenme sürecinde ya da faaliyetinde esas olan, davranış değiştirme sürecidir.

Öğretme-öğrenme sürecine yönelik olarak ders kitaplarında yer alması gereken hususlar şu şekilde özetlenebilir:

- Öğretme-öğrenme etkinlikleri çocuğun yaşantılarına uygun olmalıdır.
- Öğrenme etkinlikleri yatay olarak diğer dersleri desteklemelidir.
- Öğrenme etkinlikleri dikey olarak birbirlerini desteklemelidir.
- Öğrenme etkinlikleri bütünlük taşınmalıdır.
- Her ünite ve konuların başında öğrencinin konuyu daha iyi anlamasını sağlayacak ön örgütleyicilere yer verilmelidir.
- Her ünite veya konu, problemleri belirtilen, araştırma, inceleme ve gözlem yoluyla problemleri sıralama, gerekli deneyleri yapma, deneylerden sonuç çıkarma ve bu sonuçları kontrol ederek genelleme yapma şeklinde sıralanan bilimsel düşünme metodunu güçlendirecek şekilde işlenmelidir.
- Muhteva öğrencilerin akademik düzeylerine, ilgi ve beklentilerine uygun şekilde düzenlenmelidir.
- Muhtevada öğrenmeyi kolaylaştırıcı örnekler verilmelidir.
- Kitapta yer alan metinler çok sayıda konuyu açıklayan resim, grafik ve şemalarla desteklenmeli; okuyucunun dikkatini çekmesi için önemli yerler koyu yazılarak veya çerçeve içine alınarak belirtilmelidir.

- Ünitelerin uzunluğuna göre ya belli konuların sonunda ara özetler ya da ünitenin sonunda son özet yapılmalıdır. Özetler metnin ana ve yardımcı noktalarıyla uyumlu olmalıdır.
- Gerçek yaşam problemleri ve çözüm önerileri yer almalıdır.
- Muhtevanın düzenlenme biçimi öğrenciyi öğrenmede bağımsız olmaya özendirilmelidir.
- Muhteva gerektiğinde gazete gibi yayın organlarında çıkan haberlerle desteklenmelidir (Tertemiz-Ercan-Kuyubaşı, 2004: 50-51).

#### **2.5.2.4. Değerlendirme Açısından**

Öğretme sürecinin sonunda istenilen hedeflere ne derece ulaşıldığını, öğrenmenin oluşup oluşmadığını tesbit edebilmek için bir takım kriterler belirlenmeli ve bunlara göre bir değerlendirme yapılmalıdır. Öğrencinin davranışlarında hedeflendiği şekilde değişimin gerçekleşip gerçekleşmediği değerlendirme ile belirlenir. Bu değerlendirme sonuçlarına göre de programdaki öğelerinin etkililik derecesi, bu öğelerde ne gibi bir değişim yapılabileceği, uygulanan yöntem tekniklerin etkililik derecesi, bunların verimlilik derecesinin nasıl artırılabilirliği, kısacası öğrenme öğretme sürecinin etkililiği belirlenmektedir.

Ölçme ve değerlendirmenin okullarda yapılan eğitimle bilimin verilerinden yararlanılarak daha önce kazanılmış olan davranışların olumlu yönde değiştirilmesi gerçekleştirilebilir. Ölçmenin eğitim ve öğretimdeki önemi çok büyük olup en sağlam bir dayanaktır. Öğrencilerin tüm eğitim çalışmalarının sürekli ve sistematik yollardan ölçülüp değerlendirilmesi eğitimin önemli bir parçasıdır (Ünlü, 2008: 277).

Ünite ya da konuların başında hazırlık sorularıyla öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri harekete geçirilerek, öğrenciyi öğrenmeye motive etmelidir. Değerlendirme esnasında sorulacak sorular;

- Öğrencilerin yakın çevresi, ihtiyaçları ve günlük yaşantısı ile ilgili olmalıdır.
- Öğrencide ünite veya konuyu öğretmek için ilgi ve istek uyandırmalıdır.
- Öğrencinin bilgi ve beceri birikimine uygun olmalıdır (Tertemiz-Ercan-Kuyubaşı, 2004: 52).

Ünite veya konu sonlarındaki değerlendirme öğrencileri;

- Alıştırma, test, araştırma-inceleme, muhakeme etme, deney ve gözlem yapmaya teşvik etmelidir.
- İlgili bölüm ve ünite ile ilgili sorular, öğrencilere kazandırılması amaçlanan bilgi, beceri, tutum ve davranışlar kazandırmaya teşvik etmelidir.
- Araştırma, inceleme, deney ve gözlem konularının öğrencilerin farklı ilgi düzeyleri ve çevreleri dikkate alınarak belirlenmelidir.
- Sorular öğrencilerin kendi kendini değerlendirmesine imkân sağlamalıdır.
- Alıştırma ve sorular çeşitlilik göstermelidir (Tertemiz-Ercan-Kuyubaşı, 2004: 52-53).

Öğrenme sürecini tanımaya yönelik coğrafya ölçme araçlarını; sözlü yoklama, uzun cevaplı az sorulu yazılı yoklama, kısa cevaplı çok sorulu yazılı yoklama, çoktan seçmeli testler, doğru-yanlış maddeleri, eşleştirmeli sorular, kavram haritası şeklinde sıralayabiliriz (Ünlü, 2008: 283).

Tüm bunlara ek olarak coğrafya ders kitabında bulunması gereken ve ayrıca çalışmamızın ana konusunu oluşturan anlamlandırma ve örgütleme stratejileriyle de ilişkili coğrafyaya özgü bir takım hususlar bulunmaktadır. Bu konuda bunlara da değinmekte fayda vardır.

Coğrafya müfredat programı konuları, büyük çoğunluğuyla soyut konulardır. Soyut bilgilerin öğretilmesi ve öğrenilmesi bir hayli güçtür (Doğanay, 2002: 154). Meridyen ve paraleller, enlem ve boylam, kutup noktaları, dünyanın iç yapısı, dünyanın hareketleri, gece-gündüz ve mevsimlerin oluşumu, rüzgârın oluşumu, deniz ve kara meltemleri gibi daha pek çok konu soyut ve anlaşılması güç olan coğrafya konularıdır. Bu durumda öğrencilerin bu konuları duyu organları ile algılayabilmesinin sağlanması, yani somutlaştırılması önem arz etmektedir. Somutlaştırma aşamasında ise araç gereç kullanılarak, şekiller, şemalar çizilerek görsel olarak algılamının sağlanması çok önemli ve yarar sağlayıcı bir durumdur. Kısacası coğrafya ilmindeki öğrencilerin hayal gücünü zorlayıcı, anlaşılması güç olan soyut bilgilerin öğrenci tarafından anlaşılabilmesi, algılanabilmesi için mümkün olduğunca somut hale getirilmesi gerekmektedir. Bu durum ise ders kitabına

görsellik olarak yansımaktadır. Yani bilgiler ders kitabında olabildiğince görsel olarak sunulmalıdır.

Coğrafi görselleştirme; somut görsel sunumlar kullanarak, mekânsal konu ve problemleri görsel hale getirip, insanların çok güçlü bilgi işleme yeteneklerini gözle görerek kullanmaları şeklinde tarif edilebilir (Taş, 2008: 137).

Amaca uygun bir coğrafya eğitim öğretimi yapmanın temel koşulu ya da olmazsa olmazı, yeterli araç-gereç kullanarak eğitim ve öğretim yapmaktır (Doğanay, 2002:336). Herhangi bir düşüncenin fikrin açıklanması, somut hale getirilmesi veya ispatlanması için ihtiyaç duyulan eşyalara ve aygıtlara araç denir. Örneğin; coğrafya öğretiminde haritalar, grafikler, diyagramlar, resimler birer araçtır (Güngördü, 2002: 116). Coğrafya eğitiminde kullanılan araçlar, coğrafi olay ve kavramları görsel hale getirdiğinden, kavramlar ve bilgiler arası ilişkileri görsel olarak sunan kavram ve bilgi haritalarını ve bunun yanı sıra veri tabloları, kesitler, şema şekilleri de bu araçlar içine eklemek mümkündür. Harita, grafik, kesit, veri tablosu, şema, şekil, kavram ve bilgi haritaları ve fotoğraflar coğrafi kavramların olayların açıklanmasında metin halindeki çok sayıda bilgiden daha anlaşılır, daha net ve daha önemlidir. Çünkü coğrafya konularını öğrencilerin kolay algılayabilmesi için çoğu zaman sözel ifadeler yeterli olmayabilir. Coğrafi olay ve kavramları kesit, şema, grafik, harita, veri tablosu gibi araçlar üzerinde göstererek anlatmak, açıklamak etkin bir coğrafya eğitimi için önem arz eden konulardır. Coğrafya derslerini ezbere öğretmekten kurtarmanın en etkili yollarından biridir. Bu durum içeriği de zenginleştirir. Güngördü'ye (2002: 116) göre coğrafya derslerinde araçlar, bir olayı görsel hale getirmekte ve olayı rasyonel bir şekilde açıklamaktadır.

Coğrafya eğitiminde kullanılan araçların eğitimdeki önemlerine genel hatlarıyla değinmekte fayda vardır. 2005 Coğrafya Dersi Öğretim Programı içerisinde de bu araçların kullanımı coğrafi beceriler başlığı altında verilmiş olup, ders kitabına çeşitli etkinlikler halinde yansımıştır.

Coğrafi konular işlenirken en önemli vazgeçilmez araç haritalardır. C. R. Gürsoy "Harita coğrafya ilminin özüdür" demiştir (Güngördü, 2002: 123). Eskiden beri coğrafya ilminde haritaya özel bir önem verilmiştir. Zaten "Harita coğrafyanın

özüdür. Harita coğrafyanın en lüzumlu gerecidir. Harita coğrafyanın temelidir." gibi yargılarda bu gereçlerin coğrafya eğitiminde ne kadar önemli olduğunu açıkça göstermektedir (Doğanay, 2002: 224).

Coğrafya öğretimindeki problemlerden birisi coğrafya öğrencilerinin olaylara mekânsal bir bakış açısıyla bakamamalarının sonucu olarak, sadece dünyadaki olguların dizilişine bakıp, onları kuru bir bilgi olarak ezberlemeleridir. Öğrenci yeryüzündeki mekânsal dizilişlerin sebep-sonuç ilişkilerini algılayıp yorumlamakta zorluk çekmektedir (Taş, 2008: 134). Coğrafya mekâna ait bilgilerin elde edilmesini, harita üzerinde işlenmesini kullanılır hale getirilmesini ve analiz edilmesini konu edinmektedir (Karakuyu, 2008: 348). Öğrenciler haritalar ile sağlanan görsellik sayesinde bilgileri organize edebilir, konular arasında bağlantılar kurup ilişkilendirmelerde bulunarak çıkarımlarda bulunabilirler. Coğrafya mekân bilimi olduğu için araştırma kapsamına giren olayların mekânla olan bağlantılarını kurmaktadır. Bu aşamada haritalar mekânsal dizilişleri gösteren, bu dizilişlerin sebep-sonuç ilişkilerinin açıklanmasında görselliği sağlayarak yardımcı olan önemli bir araç olarak karşımıza çıkmaktadır. Tüm bu sebeplerden dolayı haritalar coğrafyanın vazgeçilemez araçlarıdır diyebiliriz.

Grafikler, çeşitli coğrafi olaylardaki soyut olan sayısal verileri, somut hale getirmek için meydana getirilen geometrik şekiller olarak tanımlanabilir (Güngördü, 2002: 126). Bir olgunun, gelişmesini, değişmesini gösteren ya da ikiden fazla olgu arasında karşılaştırmalar yapmaya yarayan, çizgilerle ifade edilmiş şekle grafik denir (Doğanay, 2002: 251). Grafiklerin kullanımı, coğrafya ilminde geniş bir yer almaktadır. Grafiklerin; sayısal verileri görselleştirerek bunlar arasında karşılaştırma yapmayı kolaylaştırması, daha rahat anlama, algılama, yorumlama kolaylığı sağlaması metin halindeki bilgileri sade şekilde sunarak, kelime fazlalığını ortadan kaldırması gibi nedenler coğrafya ilminde geniş bir uygulama alanı bulmasına neden olmaktadır.

Tablolar; belirli bir sınıflandırma ile sistemli bir biçimde düzenlenip, kolaylıkla incelenebilecek bir şekilde sunulan veriler bütünüdür. Güngördü'ye (2002: 131) göre; tablolar belli bir sonucu ifade eden verilerin tasnif sonucu sıraya konması ve anlam ifade etmesi için oluşturulan düzenektir. Coğrafya biliminin konuları istatistiki

verilere dayanmasından dolayı rakamlarla çok içli dışlı olmaktadır. Konu içerisinde bulunan rakamlar çabuk unutulabilmektedir. Bu yüzden eldeki bu değerleri görselleştirmek için tablolar yapılmıştır.

Profil; bir olayın dış görünüşü; yandan görünüşü; yükselti ve çanakların, yükseklik ve derinlik değerlerini göstermek için çizilen eğri, ya da topografik özellikleri gösteren çizgiler gibi anlamlara gelir (Doğanay, 2002: 272). Profiller, soyut fikirleri somutlaştırarak konuları öğrencilerin kolaylıkla algılayabilmelerine yardımcı olurlar.

Kesit bir topografik görünüşün iç görünümüne ilişkin durumunu gösteren çizim ve gösterim şeklidir. Kesitte de profil görünümü sergilenir. Ancak kesit olayın iç yapısını da sergiler (Güngördü, 2002: 133). Kesitlerde profiller gibi coğrafyaya dair pek çok konuyu görselleştirerek algılama kolaylığı sağlar.

Diyagram herhangi bir olayın verilerindeki değişmeyi, değişimin farklı aşamalarını gösteren grafik yöntemidir. Diyagramlar da grafik türüdür. Aralarındaki en önemli fark, birkaç olayı birden birarada göstermeleridir (Doğanay, 2002: 264). Güngördü'ye (2002: 131) göre; diyagramlar öğrencinin mukayese yeteneğini artırdığı gibi neden-sonuç ilişkisi kurarak izah etmeyi de öğretebilir.

Ortaöğretim coğrafya eğitiminde, yararlanılması gereken en önemli hareketsiz görsel şekiller arasında şema-şekiller, geniş bir uygulama alanına sahiptir. Hatta denilebilir ki, müfredat programı ders konularının hepsinde, öğretimi kolaylaştırıcı bu yöntem uygulanabilir (Doğanay, 2002: 290). Bu konuda coğrafya ilminin şema oluşturularak sınıflandırılması, rüzgâr tiplerinin şemalaştırılarak gösterimini örnek olarak verebiliriz.

2005 Coğrafya Öğretim Programı'na bakıldığında kavram haritalarının pek çok coğrafya konusu işlenirken kullanılması gereken önemli bir araç olduğu görülür. Coğrafya gibi görselliğin önemli olduğu bir dersin eğitim öğretiminde kavram haritaları mutlaka kullanılması gereken bir araçtır. Coğrafi düşüncenin ilkelerinden olan bağlantı, sebep-sonuç ilkelerinin uygulanması bakımından da bu haritaların önemi vardır. Yel'e (2006: 160) göre, kavramların tek başlarına öğretilmesi, o kavramın anlaşılmasını sağlamakla birlikte, kavramlar arasındaki bağ görülmedikçe,



yaşamı anlamlandırmak bakımından fazla bir işleve sahip olamaz. Bu nedenle kavram haritaları oluşturma, kavramlar arasındaki bağları keşfetmeye yarayan önemli bir öğretim yöntemidir.

Kavram haritaları farklı amaçlarla kullanılabilir. Bu amaçların belli başlıcaları şunlardır (Yel, 2006: 160):

1. Fikir üretme amacıyla,
2. Karmaşık yapıları düzenlemek amacıyla,
3. Karmaşık fikirler arasında bağ kurmak amacıyla,
4. Eski ve yeni bilgileri birleştirerek öğrenmeye yardımcı olmak amacıyla.

Öte yandan kavram haritaları, değişik açılardan eğitsel değere sahiptir:

1. Kavram haritaları öğrencilerin daha önce neler bildiklerinin anlaşılmasına yardımcı olmaktadır.
2. Etkili ve anlamlı öğrenme için yol haritası oluştururlar.
3. Ders kitaplarından anlam çıkarılmasını sağlarlar.
4. Okunan materyallerden not çıkarma işlemine yardımcı olurlar, yazma sürecinin başlangıcında taslak ana hat oluşturmaya yardımcı olurlar.
5. Kavram haritaları ile görsel sembollerin hatırlanması daha kolaylaşır.
6. Görsel sunum sonucunda bütünsel anlam daha kolaylaşmaktadır (Yel, 2006: 160-161).

Eğitim teknolojilerindeki gelişmeler, öğretim programlarındaki yenilikler ve öğrenci yapısındaki değişim coğrafya öğretiminde öğrenci merkezli eğitim, aktif öğrenme gibi yeni metot ve teknikleri gündeme taşımıştır. Bu metotların yanında küresel ısınma, çölleşme, enerji kaynaklarının paylaşımı ve güvenlik problemleri gibi küresel etkiye sahip olaylar ile coğrafyanın güncellik ilkesini ön plana çıkarmış ve coğrafya eğitim-öğretiminde örnek olay yönteminin üzerinde durulmasını gerekli kılmıştır (İncekara, 2008: 107). İlk ve ortaöğretimde öğrenciler fiziki ve beşeri ortama adapte olma arifesindedirler. Bu anlamda coğrafya biliminin iyi algılanması ve öğrencilere bu çerçevede gerekli ve gerçek hayatta uygulanabilir bilgilerin verilmesi ve görselliğe dikkat edilmesi gerekmektedir. Bundan daha da önemlisi dersler işlenirken, yani bilgi ve tecrübeler yeni nesillere aktarılırken hayatta yaşanmış olaylardan örneklerin verilmesine ve özelden genel konuların işlenmesine dikkat

edilmelidir. Örnekler harita, şekil ve fotoğraflarla desteklenmelidir (Karakuyu, 2008: 346-347). Coğrafyanın mekân ve üzerinde yaşayan insanlar arasındaki ilişkiyi araştırma kapsamına alması, yaşanan güncel olayların insan ve çevreyle ilişkisi ve bunlara olan etkileri coğrafya derslerinde örneklerin yer almasını bir bakıma zorunlu kılmaktadır.

Örnek olay yöntemi günümüzde ve geçmişte yaşanan olayların sınıf ortamında irdelenmesini öngörmekle birlikte bu olaylarla ilgili temel coğrafi sorulardan Nerede? Nasıl? Neden orada? Hangi şartlar altında? gibi sorular sorulması, bu sorulara makul cevaplar aranması ve bu cevaplar kullanılarak problemlerin çözümüne yönelik kararlar alınması öğrencilere yaşadıkları olaylara coğrafi perspektifle bakma yeteneği kazandırır. Sınıf ortamına öğrenilen konularla ilgili gerçek hayattan örneklerin getirilmesi ve bu olayların coğrafi bir perspektifle ele alınması öğrencilerin coğrafyanın ne olduğunu, günlük hayatta nasıl kullanıldığını, ulusal ve küresel ölçekte karşılaşılan problemlerin çözümüne nasıl katkı sağladığını kavramalarını sağlar. Örnek olaylar metodu bizzat gerçek hayattan örnekler sunarak öğrencilerin ders ve gerçek hayat arasında köprü kurmasını sağlar. Öğrencilerin ders ortamında günlük hayattan seçilen örnek olayları bireysel olarak ya da grup halinde irdelemelerine olanak sağlayan örnek olay yöntemi öğrencilerin sorgulama, analiz etme, problem çözme ve karar verme gibi yeteneklerinin gelişimine katkı sağlar (İncekara, 2008: 112-113). Kısacası örnek olay yönteminin ders kitabına yansımaları, öğrencilerin coğrafya ile ilgili çok boyutlu düşünme becerilerini kazanmalarında ve olaylara daha geniş coğrafi açıdan bakabilmelerinde ve coğrafyanın hayatlarındaki yerini anlamada çok önemli bir unsurdur.

### **2.5.3. Ortaöğretim 9 Coğrafya Ders Kitabına Genel Bir Bakış**

Ders kitabının incelenmesine geçmeden önce ders kitabının şekillenmesinde büyük öneme sahip olan 2005 Coğrafya Dersi Öğretim Programı'na genel olarak bakılması gerekli görülmektedir.

Geliştirilen Coğrafya Dersi Öğretim Programında konular coğrafi bilinç oluşturacak nitelikte bütün olarak ve sarmal bir şekilde ele alınmış, program öğrenme alanları,

kazanımlar ve öğrenme etkinliklerine dayalı olarak düzenlenmiştir. 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: 18).

Coğrafya Dersi Öğretim Programı ile öğrencilere "coğrafi bilinç" kazandırılması amaçlanmıştır. Coğrafi bilinç, Karabağ ve Şahin (2007) tarafından "doğa ve insana ait unsurları sahiplenme, koruma, kullanma, düzenleme, planlama ve geleceğe aktarma" şeklinde tanımlanmıştır. Yapılandırmacı öğrenim yaklaşımı ve modüler doğası gereği Coğrafya Dersi Öğretim Programı sorgulayan, özdeğerlendirmede bulunan, zihinsel yeteneklerini kullanan (problem çözen, karar verebilen) ve bilgiyi aktif olarak kendi oluşturan bir öğrenci profili amaçlar (Öztürk, 2008: 25). Kısacası öğrenme sürecinde öğrenci her bakımdan üretkendir.

2005 Coğrafya Öğretim Programının yapısında öğretim sonucunda öğrencilerde kazandırılması amaçlanan becerilere yer verilmiştir. Programda eleştirel düşünme becerisi, problem çözme becerisi, karar verme becerisi, bilgi teknolojilerini kullanma becerisi, Türkçeyi doğru güzel etkili kullanma becerisi, girişimcilik becerisi gibi bütün öğretim programlarında yer alan ortak beceriler bulunmaktadır. Bu becerilerin yanında coğrafya dersine özgü olan ve coğrafi beceriler olarak ifade edilen harita becerileri, gözlem becerisi, coğrafi sorgulama becerisi, tablo-grafik-diyagram hazırlama ve yorumlama becerisi, zamanı algılama becerisi, değişim ve sürekliliği algılama becerisi ile kanıt kullanma becerisi yer almaktadır. Bu beceriler bilgiyi üretme sürecinde kullanılan metodolojik bakış açısını oluştururlar ve öğrencilerin okul dışı yaşamlarında da kullanabilecekleri becerilerdir.

Coğrafya öğretiminin temel amacı öğrencilere coğrafi yeteneklerin ve bakış açısının kazandırılmasıdır. Bu durumun doğal bir sonucu olarak ilk ve ortaöğretimi tamamlamış olan bir öğrencinin coğrafi beceri ve perspektiflerle donatılmış olması gerekmektedir. Coğrafi beceriler coğrafi soruların sorulması, coğrafi bilginin elde edilmesi, coğrafi bilginin organize edilmesi, coğrafi bilginin analiz edilmesi ve coğrafi sorulara cevap verilmesinden oluşmaktadır. Bu beceriler öğrencilerin olayları

coğrafi bir perspektifle ele almaları ve olaylar karşısında coğrafi bir yaklaşım tarzını geliştirmeleri için gerekli alt yapıyı oluşturmaktadır. Coğrafi beceriler, yeryüzündeki fiziki ve beşeri süreçlerin ve yapıların anlaşılması, mantıklı politik kararlar alınması, dış ilişkilerden ekonomik politikalara yerel planlamalardan arazi kullanımına kadar birçok alanda bilginin toplanması, analiz edilmesi, bilgiye dayanan kararların alınması gibi konularda mantıklı karar verebilme olanakları sunar. Coğrafi beceriler ayrıca toplum hakkında alınan kararlar ile ilgili etkin ve ikna edici tartışmaların geliştirilmesini amaç edinmiştir (İncekara, 2008: 109). Öğrencilerin oluşturulan öğrenme ortamları ile mekânsal dağılışı algılamaları, insan ve doğaya ait süreçleri algılamaları, geçmiş ile bugün arasındaki benzerlik ve farklılıkları görerek zaman ve mekân ölçeğinde değişim ve sürekliliği algılamaları yaşam boyunca karşılaşacakları insan ve çevre ile karşılıklı etkileşimden kaynaklanan konu veya problemlerin farkına vararak anlamlandırmaları ve çözüm aşamasında kanıt ve kaynakları inceleyebilmeleri, kişisel çıkarımlarda bulunarak sonuçlara varmalarına dair beceriler kazandırılması hedeflenmektedir. Özetle 2005 Coğrafya Dersi Öğretim Programı temelinde bilgiye ulaşmak ve kullanmak için gerekli becerileri, değerleri öğrenciye kazandırmak ve her yönden etkili bir birey olarak yetiştirmek bulunmaktadır.

Çalışmamızda anlamlandırma, örgütlenme stratejileri esas alındığından, Ortaöğretim Coğrafya 9 ders kitabının incelemesi de bu kapsam doğrultusunda yapılacaktır.

Yeni programa göre hazırlanmış Ortaöğretim Coğrafya 9 ders kitabında bilginin sunumu oldukça farklıdır. Konular öğrencilerde coğrafi bilinç oluşturacak şekilde düzenlenmiştir. Kitap içeriğinde öğrencilerin bilgiyi deneyimlerine, ön bilgilerine göre yorumlamaları, coğrafi bir olay ya da problemin farkına varma, analiz etme, yargıya varma, bu olaya ilişkin farklı bakış açıları, değer yargıları geliştirmeleri, gerçek hayatta coğrafi yönden bir problemle karşılaştıklarında bu konu ile ilgili düşüncelerinin bir takım çıkarımlarda bulunmalarının sağlanması önemle üzerinde durulan bakış açılarıdır. Kitapta coğrafi olaylara ilişkin her öğrencinin ortak algılama ve değer yargısına varması, kesin kurallara bağlanması gibi baskın bir düşünce yapısına yer verilmemiştir. Tam tersine coğrafi düşüncenin ilkelerinden olan ve coğrafyanın her alanına uygulanan nedensellik, dağılım ve sebep-sonuç ilişkilerinin öğrenci tarafından oluşturulması temel olarak alınmıştır.

Kitabın ilk sayfalarında "İçindekiler" kısmında Bölüm başlıkları altında ana başlık ve alt başlıklar yer almaktadır. Ve yine her bölümün başında o bölümde işlenecek konular ve temel kavramlar bulunmaktadır.

Kitapta her bölümün başında bulunan "Konuya Başlarken" kısımlarında öğrencinin önceden öğrendiği bilgileri kullanarak, önbilgilerini harekete geçirerek görüş bildirmesine yönelik birkaç soru ya da konuyla ilgili ön bilgi niteliğinde kısa bir yazı yer almaktadır. Bazı bölümlerin başlarında ise işlenecek konuyla ilgili verilen bir fotoğrafın incelenmesine, yorumlanmasına yönelik sorularda bulunmaktadır.

Ortaöğretim Coğrafya 9 ders kitabında genel olarak; doğrudan bilgi sunmak, tanımları yapmak, sınıflandırmalar yapmak amacıyla sadece metin halinde uzun akademik bilgi kısımlarına yer verilmemektedir. Aksine öğrencinin tanımların, anlamların neler olabileceği konusunda düşündüren, kişisel anlamlar oluşturması hususunda öğrenciyi yönlendiren metinler etkinlikler ve görsel öğeler içermektedir. Coğrafya Öğretim Programı'nın öğrenci merkezli yaklaşımları temel alması nedeniyle, coğrafya ders kitabında da öğrenciyi aktif hale getirecek, coğrafi becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmalar yoğun bir şekilde bulunmaktadır. Bu çalışmalar çoğunlukla etkinlik kısımları içerisinde yer almaktadır. Öğretim programında yer alan kazanımlar çerçevesinde öğrencilere gerekli bilgi beceriyi kazandırması, öğrenmeyi geliştirici unsurlar içermesi bakımından da etkinliklerin önemi büyüktür. Etkinlikler aracılığıyla hedeflenen; öğrencinin bilgiyi ezberleyerek değil, coğrafi olgu, olay, problemleri gözlemlemesi, açıklaması, nedenini sorgulaması, bunlar arasında ilişkiler kurabilmesi, değerlendirme ve yorumlarda bulunması, karşılaştırma yapabilmesi, edindiği bilgilerden hareketle benzer bir olayla karşılaştığında yapması gerekeneye yönelik davranış göstermesi gibi zihinsel anlamlandırmalar, yapılandırmalarda bulunmasıdır.

Coğrafya ders kitabındaki etkinliklerin özünü görsellik ya da görsel araçlar oluşturmaktadır. Daha önceden de değinildiği gibi coğrafya gibi pek çok soyut konusu olan bir dersin sağlıklı işlenebilmesi için olmazsa olmazı görselliğe mümkün olduğunca çok yer verilmesidir. Coğrafya derslerinde öğrencinin kendince anlamlar oluşturmasında görselliğin katkısı büyüktür. Kitapta yer alan görsel öğeler oldukça çeşitlilik göstermektedir. Haritalar, grafikler, tablolar, kesitler, fotoğraflar, şekiller,

şemalar, kavram, bilgi haritaları, gazete haberleri, görsel örnek olaylar coğrafya ders kitabında yer alan görsel öğelerdir. Coğrafi düşüncede temel olan dağılım, bağlantı, sebep-sonuç ilkeleri görsel öğelerle beraber daha net anlam kazanmaktadır. Bu görsel öğeler öğretimde metinler gibi önemlidir. Çünkü içlerinde birçok bilgi, bağlantı, ilişkilendirme, anlam içermektedirler. Görsel öğelerin büyük çoğunluğu olaylar arasında var olan mekânsal ilişkiler üzerine vurgu yapmaktadır.

Yaşanılan mekânın, dünyanın algılanmasının coğrafyanın amaçlarından birisi olduğundan bahsedilmiştir. Coğrafya ders kitabı mekânı algılama bakımından incelendiğinde önemi bahsedilen haritaların bu amaçla zengin bir içerikle yer aldığı görülür. Bu haritalar bir yerin lokasyonunu göstermenin yanı sıra metin bilgisini destekleyici bir bakış açısıyla coğrafi bilgiyi açıklamaya yardım etmektedir. Burada haritalarla ilgili etkinlikler, üzerinde yaşanılan farklı coğrafyaların ülkemiz ve dünya ölçeğinde nerede konumlandığı, bu sahaların burada bulunma nedenleri çeşitli bağlantılarla birlikte öğrenciye buldurulmaya, üzerinde düşündürülmeye, yorumlamaya yöneliktir.

Yeryüzünü oluşturan, değiştiren, fiziki ve beşeri oluşum süreçlerini, bu süreçlerin değişimlerini gösteren coğrafi şekiller, fotoğraflar bulunmaktadır. Yine coğrafi oluşumların yeryüzündeki durumunu gösteren fotoğraflar ile bunların şekillerinin eşleştirmeleri de metin kısmında yer alan görsel öğelerdendir. Mekânların geçmiş ile günümüzdeki durumunu gösteren fotoğraflara ilişkin yönergelerle öğrencinin fotoğrafı yorumlaması istenmektedir. Öğrencilerin geçmişten günümüze değişim ve sürekliliği algılamalarına şemalar, şekiller, diyagramlar, fotoğraflarla desteklenerek yer almıştır. Tüm bu şekiller ve fotoğraflar öğrencilere olaylar arası bağlantıları ve neden-sonuç ilişkilerini göstermeleri bakımından da önem arz etmektedir.

Tablo, grafik, diyagram, şekiller, kavram haritaları birçok bilgi, bağlantı, ilişkilendirme, anlam içermektedirler. Tablo ve grafiklerle ilgili öğrenciyi karşılaştırma yapmaya, oluşturmaya, yorumlamaya, düşünmeye yönelten yönergeler bulunmaktadır. Grafik ve resim karşılaştırmaları ile de meydana gelen değişimler bunun yanı sıra değişen değişmeyen unsurlar ortaya konmuştur.

Coğrafya ders kitabında coğrafya bilim dalının içeriğini, yapısını yansıtan, karmaşık yapıları düzenleyen, metin halindeki uzun bilgilerin yerine karmaşık fikirler arasında sistematik olarak bağ kuran kavram ve bilgiler arası ilişkileri hiyerarşik olarak gösteren kavram ve bilgi haritaları yer almaktadır. Coğrafi düşüncenin temel ilkelerinden olan bağlantı, sebep-sonuç ilkelerinin uygulanması bakımından da kavram haritalarının önemi vardır. Çünkü bu haritalarda konunun ana hatları, önemli noktaları, bilgiler arası bağlantılar, neden-sonuç ilişkileri hiyerarşik olarak sistemli bir şekilde oluşturulmuşlardır. Bu durum bilgilere, kavramlara sistematiklik ve görsellik sağlaması konusunda önem taşımaktadır. Kitapta yer alan bu haritalardaki boşlukların öğrenciye tamamlanması konusundaki yönergeler öğrencinin bu konuda etkin olmasını sağlama görevindedir.

Haritaların yanı sıra örnek olaylar ve okuma parçaları da genellikle bir yerden hareketle öğrencilerin konum analizini gerçekleştirebilmelerinde önemli rol oynamaktadır. Mekânı algılama ve konum analizi bakımından kitapta yer alan diğer bir görsel kaynak olarak konuyu destekleyen, güncel haberlerin yer aldığı "Haber Köşesi" ile yine örnek olayların, anıların yer aldığı "Okuma Parçaları" kısımlarını gösterebiliriz. Haber köşesi kısımlarının örnek olay olarak kullanıldığını da söyleyebiliriz. Bu örnek olaylar ile güncel ve yaşanmış olaylar sınıf ortamına aktarılmakta ve coğrafyanın hayat içindeki yeri ve önemi hissettirilmeye çalışılmaktadır. Ve yine coğrafya ile ilgili olayları, problemleri ortaya koyması, çözüm yollarının araştırılması, olayla ilgili irdelemeler yapması açısından öğrenci için aktif öğrenmeyi sağlayan önemli bir araçtır. Ayrıca bu örnek olaylar incelendiğinde öğrencinin yaşantısından izler taşıdığı da görülmektedir. Haber köşesi kısımlarında ayrıca aynı tarihte dünyanın farklı mekânlarında yaşanan farklı coğrafi olaylar verilerek öğrencilerin mekânsal dağılışı algılamalarına çalışılmıştır. Kısacası örnek olaylar, öğrencilerin gerçek hayattan sunulan örnekler sayesinde coğrafya dersi ve yaşam arasındaki bağı görmeleri bakımından önemli bir rol üstlenmişlerdir.

## **BÖLÜM III**

### **YÖNTEM**

#### **3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ**

Bu araştırma, 9. sınıf öğrencilerinin coğrafya derslerine karşı olan bakış açılarını, coğrafya derslerine çalışırken kullandıkları anlamlandırma, örgütleme stratejilerini kullanma durumlarını ve 9. sınıf coğrafya ders kitabının öğrencilerin bu stratejileri kullanmadaki etkisini belirlemek amacıyla hazırlandığından araştırmada tarama modellerinden genel tarama modelleri kullanılmıştır.

Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlamaya çalışılır. Onları herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez. Bilinmek istenen şey vardır ve oradadır. Önemli olan ona uygun bir biçimde belirleyebilmektir (Karasar, 2006: 77).

Genel tarama modelleri, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir.

Öğrencilerin bu stratejileri kullanmalarında ders kitabının etkisinin incelenmesi aşamasında, anket sorularının hazırlanması için anlamlandırma ve örgütleme stratejilerini içermelerine göre ders kitabı incelenmesi de araştırmada önemli bir yere sahiptir.

#### **3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM**

Araştırmanın evreni İstanbul ilinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı 2007-2008 eğitim-öğretim döneminde ortaöğretim okullarında öğrenim gören 9. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır.



Örnekleme ise İstanbul ili Fatih ilçesinde bulunan Pertevniyal Anadolu Lisesi, Şehremini Anadolu Lisesi ve Samiha Ayverdi Anadolu Lisesinde öğrenim gören toplam 254 9. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır.

### **3.3. VERİLERİN TOPLANMASI**

Araştırmada öncelikle öğrenmenin açıklanmasında önemli rolü olan bilgiyi işleme kuramı, anlamlandırma örgütleme stratejileri, sonra coğrafya biliminin içeriği, önem, ilkeleri, daha sonra ise ders kitapları, önem ve özellikleri gibi konularda bilgi toplanmıştır. Öğrencilerin anlamlandırma, örgütleme stratejilerini kullanma durumlarını tesbit eden anketin hazırlanması aşamasında öğrenme stratejileri ile ilgili çalışmalar yol gösterici olmuştur. Ders kitabının öğrencilerin bu stratejileri kullanmalarındaki etkisini incelemek amacıyla Ortaöğretim Coğrafya 9 ders kitabı söz konusu stratejileri içermesi bakımından incelenmiş ve bu konu ile ilgili araştırmacı tarafından anket soruları oluşturulmuştur.

Araştırmacı tarafından hazırlanan anket sorularının ilk 8'i öğrencilerin coğrafya dersine olan bakış açılarını belirlemek içindir. Öğrenme stratejileri kullanma durumlarını tesbit için hazırlanan 23 davranıştan ilk 14'ü anlamlandırma, son 9'u ise örgütleme stratejileri içindir. Ders kitabının öğrencilerin strateji kullanımındaki etkisinin belirlenmeye çalışıldığı 30 ifadeden ilk 18'i anlamlandırma stratejileri kullanımına, son 12'si ise örgütleme stratejileri kullanımına etkisi içindir.

Hazırlanan anketler 2007-2008 eğitim-öğretim döneminin Mayıs ayı içinde, alınan izinler doğrultusunda belirtilen okullara gidilerek, bizzat araştırmacının gözetiminde uygulanmıştır. Uygulama sırasında araştırmacı tarafından anketin doldurulmasına dair öğrencilere gerekli açıklama yapılmış ve yeterli süre verilmiştir.

### **3.4. VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ**

Öğrencilere uygulanan anket formları araştırmacı tarafından incelenmiş ve öğrencilerin verdikleri cevaplar sayısal değerler haline getirilip, bilgisayara yüklenmiştir. Anketten elde edilen değerler frekans ve yüzdeler haline getirilip tablolara işlenmiştir. Ve yorumlamaları yapılmıştır.

## **BÖLÜM IV**

### **BULGULAR VE YORUMLAR**

Öğrencilerin anket formlarına verdikleri cevaplar sayısal değerler haline getirilerek, bilgisayara yüklenmiş ve analiz edilmiştir. Bu değerler frekans ve yüzdelikler halinde tablolaştırılmıştır. Tablolardaki bu bulgular açıklanarak yorumlamaları yapılmıştır.

Öğrencilerin anlamlandırma ve örgütleme stratejilerini kullanma durumlarını gösteren anket sonuçlarının yorumlanması aşamasında; her zaman ve çoğu zaman seçeneklerinin sıklıkla ya da oldukça sık kullanılan, çok az ve hiçbir zaman seçeneklerinin çok seyrek ya da hemen hemen hiç kullanılmayan davranışları ifade ettiği düşünülmüştür.

Ders kitabının strateji kullanımındaki etkisini gösteren anket sonuçlarının yorumlanmasında; her zaman ve çoğu zaman seçeneklerinin strateji kullanımında sıkça etkili olduğu ya da olumlu yönde etkide bulunduğu, hiçbir zaman ve çok az seçeneklerinin kitabın strateji kullanımında pek etkili olmadığı ya da etki düzeyinin düşük olduğu durumu ifade ettiği düşünülmüştür.

#### **4.1. ÖĞRENCİLERİN KİŞİSEL BİLGİLERİNE AİT BULGULAR**

Araştırmaya katılan 254 9.sınıf öğrencisinin %45.3'ü kız, %54.7'si erkektir.

Ailelerin eğitim durumlarına bakıldığında ise şu sonuçlar görülür. Öğrencilerin annelerinin %29.5'i ilkokul, %27.9'u lise, %20.5'i üniversite, %17.7'si ortaokul mezunu, %3.2'si okula gitmemiş, %1.2'si ise lisansüstü eğitim programını bitirmiştir. Öğrencilerin babalarının ise %36.6'sı üniversite, %27.2'si lise, %16.5'i ilkokul, %13.4'ü ortaokul mezunu olup, %4.7'si lisansüstü eğitim programını bitirmiş ve %1.6'sı okula gitmemiştir.

## 4.2. ÖĞRENCİLERİN COĞRAFYA DERSİNE KARŞI BAKIŞ AÇILARINI GÖSTEREN BULGULAR VE YORUMLAR

Tablo 3

Öğrencilerin coğrafya dersine karşı bakış açılarını gösteren bulgular

İFADELER	Kesinlikle Katılıyor		Katılıyor		Kararsızım		Katılmıyorum		Kesinlikle Katılmıyorum		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1. Coğrafya hoşlandığım bir derstir.	22	8.7	85	33.5	75	29.5	38	15.0	34	13.4	254	100
2. Coğrafya hayatla iç içe bir derstir.	56	22.0	117	46.1	42	16.5	25	9.8	14	5.5	254	100
3. Coğrafya öğretimi sırasında konuların günlük yaşamla ilişkilendirilerek anlatılması, hayatın içinden örnekler verilmesi derse olan ilgimi artırıyor.	97	38.2	106	41.7	31	12.2	9	3.5	11	4.3	254	100
4. Coğrafya dersi sayesinde insan-çevre etkileşimini daha iyi anlıyorum .	24	9.4	118	46.5	70	27.6	29	11.4	13	5.1	254	100
5. Coğrafya dersinde öğrendiğim bilgileri günlük hayatımda, okul dışı yaşamımda kullanırım.	19	7.5	91	35.8	73	28.7	46	18.1	25	9.8	254	100
6. Coğrafya, güncel sorunların (küresel ısınma, çevre kirliliği vb.) anlaşılıp yorumlanmasında önemli bir derstir.	111	43.7	106	41.7	20	7.9	10	3.9	7	2.8	254	100
7. Coğrafya dersinde öğrendiklerim sayesinde yaşadığım çevre, ülkemiz ve dünya ile ilgili çevresel ekonomik, politik konularda bilinçli oluyorum.	60	23.6	112	44.1	56	22.0	17	6.7	9	3.5	254	100
8. Coğrafya, doğaya ait özelliklerin korunması, yaşatılması konusunda duyarlı insan yetiştirmede gerekli bir derstir.	50	19.7	123	48.4	54	21.3	21	8.3	6	2.4	254	100

Öğrencilerin %42.2'si (kesinlikle katılıyorum ve katılıyorum) coğrafya dersinden hoşlanmakta, bu konuda %29.5'i kararsız olup, %28.4'ü (katılmıyorum ve kesinlikle katılmıyorum) bu dersten hiç hoşlanmamaktadırlar. Bu verilere göre öğrencilerin yarıya yakın bir kısmı coğrafya dersini sevmektedirler.

Öğrenciler tarafından %68.1'lik bir kısım coğrafyanın hayatla iç içe olduğu görüşündedirler. %16.5'lik bir kısmı bu görüş için kararsız, %15.3'ü de bu görüşe olumsuz bakmaktadır.

Coğrafya öğretimi sırasında konuların günlük yaşamla ilişkilendirilmesi ve hayattan örnekler verilmesi, öğrencilerin yaklaşık %80'inin ilgisini artırdığını, %12.2'sinin de kararsız olduğunu göstermektedir.

Öğrencilerin yaklaşık %56'sı coğrafya dersi sayesinde insan-çevre etkileşimini daha iyi anladığını, %27.6'sı kararsız olduğunu belirtmişlerdir.

Öğrencilerin %43.3'ü coğrafya dersinde öğrenilen bilgileri günlük hayatta kullandıklarını, %28.7'si kararsız olduklarını, yaklaşık %28'i bu fikre katılmadıklarını ifade etmişlerdir.

Coğrafyanın güncel sorunların anlaşılıp yorumlanmasında önemli bir ders olduğuna öğrencilerin %85.4'ü katılmaktadır.

Öğrencilerin yaklaşık %67.7'si coğrafya dersinde öğrendikleri sayesinde yaşanan çevre, ülke, dünya ölçeğinde çevresel, ekonomik, politik konularda bilinçli olduklarını söylemişlerdir. Yine buna yakın bir oranda (%68.1) öğrenciler coğrafyanın doğaya ait özelliklerin korunmasında, duyarlı insan yetiştirmede gerekli bir ders olduğunu düşünmektedirler.

Öğrenmede, özellikle anlamlandırarak etkili bir şekilde öğrenmede bireyin kendi isteğiyle öğrenme sürecine girmesi önem taşımaktadır. Bireylere istekleri dışında zorla yapılan bir öğretimin etkisi yoktur. Öğrenci öğreneceği konunun ihtiyaçlarına uygun, yaşantısında geçerli olduğunu algıladığında diğer bir deyişle yaşantısından benzerlikler bulduğunda etkili öğrenmeyi gerçekleştirir. Konunun ne zaman, ne şekilde, niçin işine yarayacağını bilmesi öğrencinin öğrenme sürecine girmesinde

etkilidir. Öğrenci kendi isteğiyle girdiği süreçte ilgi duyma, öğrenmeye önem verme, gerekli zaman harcamaya istekli olma, güçlüklerden yılmama gibi büyük öneme sahip olan davranışları gösterir. Öğrenmenin ilk ve en önemli basamağı budur denilebilir. Anketimizin birinci bölümündeki 3.sorusu olan coğrafya öğretimi sırasında konuların günlük hayatla ilişkilendirilmesi, hayattan örnekler verilmesine öğrencilerin %80'i gibi büyük bir kısmının ilgilerini artırdığını belirtmeleri bu konuda yol göstermekte ve dolayısıyla coğrafya eğitiminde güncelliğin ve yaşamımızdan verilecek örnek olayların ne derece gerekli olduğunu ortaya koymaktadır. Öğrencilerin yarısından az bir kısmının coğrafyayı sevmelerine rağmen yine de coğrafyanın hayatla iç içe olduğu (%68.1), güncel sorunların anlaşılmasında önemli bir ders olduğu (%85.4), çevresel ekonomik politik konularda bilinçli olmayı sağladığı (%67.7), çevreye duyarlı insan yetiştirmede gerekli bir ders olduğu (%68.1) konularında yarısından fazlasının verdiği olumlu cevaplar öğrencilerin coğrafya dersi ile ilgili gerçeklerin bilincinde olmaları bakımından dikkat çekici ve olumlu bir durumdur. Öğretmenlerin konuları işlerken öğrenciye konunun neden, ne zaman, ne şekilde işine yarayacağını bildirme, ders kitaplarının bölüm başlarına konacak kazanımlar kısımları ile öğrenciye kazandırılmak istenenler konusunda öğrenciyi bilgilendirme ile öğrenci çevre ile insan etkileşimini net bir şekilde görüp anlayacaktır.

#### 4.3. ÖĞRENCİLERİN COĞRAFYA DERSİNE ÇALIŞIRKEN

##### ANLAMLANDIRMA STRATEJİLERİNİ KULLANMA DURUMLARINI GÖSTEREN BULGULAR VE YORUMLAR

Tablo 4  
Öğrencilerin coğrafya dersine çalışırken anlamlandırma stratejilerini kullanma durumları

COĞRAFYA DERSİNE ÇALIŞIRKEN	Her zaman		Çoğu Zaman		Bazen		Çok az		Hiçbir zaman		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1. Yeni öğreneceğim bilginin daha önce öğrendiğim (eski) bir bilgiyle benzerliklerini bularak ilişkilerini kurmaya çalışırım.	22	8.7	95	37.4	95	37.4	34	13.4	8	3.1	254	100

Tablo 4'ün devamı

COĞRAFYA DERSİNE ÇALIŞIRKEN	Her zaman		Çoğu Zaman		Bazen		Çok az		Hiçbir zaman		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
2. Metni, verildiğinden farklı olarak kendi cümlelerimi kullanarak ifade etmeye çalışırım.	24	9.4	83	32.7	84	33.1	47	18.5	16	6.3	254	100
3. Konuyla ilgili önemli noktaları içeren özetler çıkarırım.	42	16.5	64	25.2	66	26.0	48	18.9	34	13.4	254	100
4. Önemli gördüğüm noktaları kendi sözcüklerimle not alırım.	49	19.3	85	33.5	70	27.6	39	15.4	11	4.3	254	100
5. Konuyla ilgili sorular çıkarır ve yanıtlarım.	8	3.1	21	8.3	68	26.8	80	31.5	77	30.3	254	100
6. Konuyla ilgili verilen değişik soru örneklerini yanıtlarım.	21	8.3	96	37.8	80	31.5	37	14.6	20	7.9	254	100
7. Konunun ana düşüncesi ve yardımcı düşüncelerini bulmaya çalışırım.	21	8.3	61	24.0	93	36.6	47	18.5	32	12.6	254	100
8. Konuyla ilgili öğrenmem gereken bilgileri içeren kısa bir öykü oluşturarak zihnimde canlandırmaya çalışırım.	20	7.9	46	18.1	64	25.2	40	15.7	84	33.1	254	100
9. Kavramları çeşitli imgelerle zihnimde canlandırırım.	41	16.1	77	30.3	75	29.5	38	15.0	23	9.1	254	100
10. Bilgiler arasında benzerlik ve ayrılıkları gösteren karşılaştırmalar kullanırım.	31	12.2	85	33.5	88	34.6	35	13.8	15	5.9	254	100
11. Öğrenmekte zorlandığım konuları parçalara ayırarak biri diğerini hatırlatan cümleler oluştururum.	30	11.8	86	33.9	66	26.0	51	20.1	21	8.3	254	100
12. Hatırlamam gereken bilginin ya da sözcüğün baş harfleriyle cümleler ya da kelimeler oluştururum.	50	19.7	54	21.3	57	22.4	41	16.1	52	20.5	254	100
13. Bilgiler arasında bağ kurmak için kafiyeler oluştururum.	27	10.6	40	15.7	56	22.0	64	25.2	67	26.4	254	100
14. Öğrenmem gereken sayısal bilgileri telefon numaralarıyla, doğum günleriyle, il trafik kodlarıyla ve buna benzer durumlarla ilişkilendiririm.	25	9.8	42	16.5	41	16.1	69	27.2	77	30.3	254	100

Öğrenciler coğrafya derslerine çalışırken konuyla ilgili verilen soruları yanıtlama davranışına %37.8'lik bir oranda çoğu zaman cevabını vermiş olup, bu davranış

öğrencilerin yarıya yakın bir kısmı tarafından (%46.1) sıkça (her zaman ve çoğu zaman) kullanılmaktadır. Yeni öğrenilen bilginin daha önce öğrenilenlerle benzerliklerini bularak ilişkilendirme davranışı %37.4 çoğu zaman gösterilmektedir. Yine bu davranışta %46.1 ile en çok (her zaman ve çoğu zaman) kullanılan davranışlar içerisinde yer almaktadır. Coğrafya dersine çalışırken öğrencilerin %33.9'luk bir kısmı çoğu zaman seviyesinde biri diğerini hatırlatan cümleler oluşturmaktadırlar. Kendi sözcükleri ile çoğu zaman not alan öğrenciler %33.5'lik bir orana sahip olup, bu davranış yarıdan fazla bir kısım tarafından da (%52.8) sıklıkla kullanılmaktadır. Öğrencilerin %30.3'lük bir kısmının kavramları imgelerle zihinde canlandırma davranışını çoğu zaman kullandıkları görülmektedir.

Coğrafya dersine çalışırken yeni öğrenilen bilginin daha önce öğrenilenlerle benzerliklerini bularak ilişkilendirme davranışı öğrencilerin %37.4'lük bir kısmınca bazen kullanılmaktadır. Konunun ana ve yardımcı düşüncelerini bulma davranışı %36.6 oranında bazen kullanılmaktadır. Öğrencilerin %34.6'sınca bazen kullanılan diğer davranış, bilgiler arası benzerlik ve farklılıkları gösteren karşılaştırmalar kullanmadır. Öğrencilerin %33.1'i metinleri bazen kendi cümlelerini kullanarak ifade etmektedirler.

Öğrencilerin coğrafya dersine çalışırken %33.1'inin hiçbir zaman kullanmadıkları davranış, bilgilerin öykü oluşturularak zihinde canlandırılmasıdır. Sayısal bilgilerin çeşitli durumlarla ilişkilendirilmesi ve konuyla ilgili sorular çıkarıp bunları yanıtlama davranışlarına %30.3'lük aynı oranlarda hiçbir zaman kullanmadıkları yönünde cevaplar vermektedirler. Öğrencilerin %26.4'lük bir kısmı ise bilgiler arasında kafiye oluşturma davranışını hiçbir zaman kullanmadıklarını belirtmişlerdir.

Anlamlandırma stratejileri içinde en sık kullanılan davranış, öğrencilerin yarıdan fazlasının kullandığı kendi cümleleri ile not alma (4. davranış) davranışdır. En sık kullanılan 2. davranış, öğrencilerin yarısına yakınının (%46.4) kullandığı kavramları imgelerle zihinde canlandırmadır (9. davranış). Öğrencilerin %46.1'i yeni öğrenilecek bilginin daha önce öğrenilen bilgiyle benzerlik kurma (1. davranış) ve yine aynı oranda konuyla ilgili değişik soru örneklerini yanıtlama (6. davranış) davranışlarını oldukça sık kullanmaktadırlar. Öğrencinin bilgiyi olduğu gibi almak yerine, kendine göre kendi cümleleriyle ifade etmesi onun öncelikle etkili not almayı



gerçekleştirdiğini bu durumda öğrencide güven duygusu üzerinde olumlu etkisinin bulunduğunu söyleyebiliriz. Kavramları imgelerle zihinde canlandırma davranışının bazen kullanılma oranının (%29.5), çoğu zamana yakın olması çok çok önemli olmasa da, yine de hiç kullanılmamalarına göre önemli sayılabilecek bir durumdur. Bu davranış soyut konuları pek çok olan coğrafya derslerindeki kavramları, olayları somutlaştırmada çok önemlidir. Görselliğin önemini ifade eden bu tekniğin daha çok öğrenci tarafından kullanılması gerekirdi diyebiliriz. Öğrencilerin yarıya yakın bir kısmının daha önce öğrendikleri ile benzetimler kurmaları davranışından öğrencilerin yeni öğrenmelerinde ön bilgilerini kullandıkları sonucunu çıkarabiliriz. Bilgiler arası benzerlik ve farklılıklar ölçüsünde karşılaştırmalar kullanma (10. davranış) ve biri diğerini hatırlatan cümleler kullanma davranışı (11. davranış) öğrencilerin %45.7'si tarafından sıklıkla kullanılan davranışlardandır. Bu iki davranışın bazen kullanılma oranları %34.6 ve %26.0 oranlarındadır. Bu davranışlarla öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini kullandıklarını ifade edebiliriz. Öğrencilerin %41.7'si özet çıkarma davranışını sıkça gösterirken, ara sıra özet çıkaranlar %26 gibi bir orandır.

Anlamlandırma stratejileri içinde kullanılma sıklığı çok düşük olan hemen hemen hiç kullanılmayan davranışlar ise konuyla ilgili soru çıkarma ve yanıtlama (5. davranış), sayısal bilgileri çeşitli durumlarla ilişkilendirme (14. davranış), bilgiler arası kafiye oluşturma (13. davranış), bilgilerin öykü oluşturarak zihinde canlandırılmasıdır (8. davranış). Tüm bu davranışların az kullanılma sebeplerinden biri öğrencinin bu dersi çalışmaya çeşitli nedenlerle pek vakit ayırmaması olabilir. Çünkü bu davranışları gerçekleştirebilmek, bu dersin çalışmasına düzenli vakit ayırmayı gerektirmektedir. Öğrencilerin sadece sınav zamanında bu dersi çalıştıkları düşünülürken hazır olan bilgiye yönelerek bu bilgileri zihinlerine yerleştirmeye çalıştıkları görülür. Yine öğrencilerin hazır verilen soruları cevaplama davranışını sık gösterirken, soru hazırlama davranışının az kullanılması aynı durumdan kaynaklanmakta olup, bu duruma da bir kanıttır. Az kullanılan davranışlardan olan öyküler oluşturarak konuları zihinde canlandırmada öğrencinin yaşantı zenginliğinin önemli etkisi vardır. Çünkü bireyler yaşantıları ve çevreyle etkileşimleri yoluyla gelişirler. Öğrencilerin bu konuda aktif hale getirebilmesi için onlara çok etkileşimli ortamların sunulmasının büyük yarar sağlayabileceğini söylemek mümkündür.

#### 4.4. ÖĞRENCİLERİN COĞRAFYA DERSİNE ÇALIŞIRKEN ÖRGÜTLEME STRATEJİLERİNİ KULLANMA DURUMLARINI GÖSTEREN BULGULAR VE YORUMLAR

Tablo 5

Öğrencilerin coğrafya dersine çalışırken örgütlenme stratejilerini kullanma durumları

COĞRAFYA DERSİNE ÇALIŞIRKEN	Her zaman		Çoğu Zaman		Bazen		Çok az		Hiçbir zaman		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
15. Yeni öğreneceğim konudaki temel fikir ve yan fikirler arasındaki ilişkileri görmek ve konunun ne ile ilgili olduğunu anlamak için ana başlık ve alt başlıkları gözden geçiririm.	29	11.4	88	34.6	75	29.5	45	17.7	17	6.7	254	100
16. Öğrenmem gereken bilgileri ortak noktalarına göre gruplandırarak öğrenirim.	27	10.6	89	35.0	81	31.9	46	18.1	11	4.3	254	100
17. Öğreneceğim bilgileri konuyla ilgili genel çerçeveleri gösteren tablo, çizelgeler haline getiririm.	23	9.1	57	22.4	79	31.1	58	22.8	37	14.6	254	100
18. Coğrafi kavramları ve kavramlar arası ilişkileri gösteren kavram haritalarından yararlanırım.	15	5.9	54	21.3	62	24.4	77	30.3	46	18.1	254	100
19. Metindeki önemli sözel bilgilerin ve bu bilgiler arasındaki ilişkilerin şematik olarak gösterildiği bilgi haritaları oluştururum.	14	5.5	29	11.4	71	28.0	71	28.0	69	27.2	254	100
20. Bilgileri kendi içindeki benzerlik ve farklılıklarına göre sınıflandırırım.	27	10.6	70	27.6	77	30.3	54	21.3	26	10.2	254	100
21. Ünitede geçen başlık ve alt başlıkları ilişkilendirerek şemalarla gösteririm.	23	9.1	61	24.0	68	26.8	59	23.2	43	16.9	254	100
22. Konunun ana düşüncelerini şema haline getiririm.	13	5.1	47	18.5	72	28.3	69	27.2	53	20.9	254	100
23. Sayısal verilerdeki değişimi (artış ya da azalışları) daha kolay anlamak için grafiklerden yararlanırım.	29	11.4	62	24.4	70	27.6	53	20.9	40	15.7	254	100

Öğrenciler coğrafya dersine çalışırken, ana ve alt başlıkları çoğu zaman (%34.6) gözden geçirmekte olup, yarıya yakın (%46) bir oranla bu davranış oldukça sık kullanılmaktadır. Öğrenciler çoğu zaman (%35) bilgileri ortak noktalarına göre

gruplandırmakta olup, aynı zamanda en sık kullanılan (%45.6) ikinci davranış olma özelliğindedir. Bu veriler doğrultusunda öğrencilerin yarıya yakın bir kısmının ana ve alt başlıkları sıkça gözden geçirdikleri, yine yarıya yakın bir kısmının bilgileri ortak noktalarına göre gruplandıkları görülmektedir. Bu oranlar çokta yeterli olmamakla birlikte, öğrenciler coğrafya dersine çalışırken konu içeriği hakkında bilgi veren, dersin hedeflerinden haberdar olmalarını sağlayıcı ana ve alt başlıklara dikkat ettikleri görülmektedir. Bilgileri zihinlerine yerleştirmede ortak özelliklerine göre, gruplandırma davranışını gösterdikleri ortaya çıkmaktadır. Bu şekilde gruplandırmalar ile öğrencilerin bilgileri daha rahat hafızalarında tuttukları, zihinlerine daha kolay yerleştirebildikleri ve daha kolay algıladıkları sonucuna varabiliriz. Verimli öğrenme açısından da bu önemli bir durumdur.

Öğrenciler örgütlenme stratejisi içinde bilgileri tablo, çizelge haline getirme (17. davranış) davranışını %31.1, başlık ve alt başlıkları şema ile göstermeyi (21. davranış) %26.8, grafiklerden yararlanma (23. davranış) davranışını %27.6 oranlarında bazen kullanmaktadırlar.

Örgütlenme stratejilerinden kullanılma sıklığı çok düşük olan davranışlar ise öğrencilerin %30.3'ünün çok az kullandıkları kavram haritalarından yararlanma, yine %28'inin çok az, %28'inin bazen kullandıkları, %27.2'sinin hiçbir zaman kullanmadıkları bilgi haritalarıdır. Ana düşünceleri şemalaştırma ve başlık alt başlıkları şemalarla gösterme davranışları da yine sıklıkla kullanılmayan davranışlardandır. Bu veriler ışığında öğrencilerin örgütlenme stratejisi içinde en az kullanılan davranışların bilgi haritası oluşturma ve kavram haritaları kullanma olduğu görülür. Yine en az kullanılan diğer örgütlenme stratejilerine bakıldığında bunlar şema oluşturma, başlık ve alt başlıkları şemalaştırma davranışlarıdır. Bu davranışların tümünün az kullanılma nedenleri, kavram ve bilgi haritaları kullanmanın getireceği faydaların bilinmemesinden, bunları oluşturma aşaması ile ilgili bilgi sahibi olmamalarından ya da öğrencilerin coğrafya dersine çalışırken düzenli zaman ayırmamalarından kaynaklanıyor olabilir. Verilen ana ve alt başlıkları gözden geçirmenin en sık kullanılan davranışlar arasında yer alırken, başlık ve alt başlıkların şemalaştırılması davranışının sık kullanılmayanlar arasında yer alması öğrencilerin hazır olarak verilen düzenlemelere yöneldiklerini göstermektedir.

**4.5. DERS KİTABININ ÖĞRENCİLERİN ANLAMLANDIRMA  
STRATEJİLERİ KULLANMA DURUMLARINA ETKİSİNİ GÖSTEREN  
BULGULAR VE YORUMLAR**

Tablo 6  
Ders kitabının öğrencilerin anlamlandırma stratejileri kullanma durumlarına etkisi

COĞRAFYA DERSİNE ÇALIŞIRKEN	Her zaman		Çoğu Zaman		Bazen		Çok az		Hiçbir zaman		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1. "Konuya Başlarken" kısımlarındaki sorular yeni öğreneceğim bilginin önceden öğrendiğim bilgiyle benzerliğini bularak ilişki kurmamı ve yeni bilgiyi kolay öğrenmemi sağlıyor.	15	5.9	45	17.7	69	27.2	70	27.6	55	21.7	254	100
2. Coğrafi konuların bildiğim kavramlarla açıklanması (örneğin yerin yapısının şeftaliye benzetilerek açıklanması) benzetimler kurmama, dolayısıyla da yeni öğrendiğim bilgiyi somut olarak anlamama yardım ediyor.	46	18.1	97	38.2	54	21.3	36	14.2	21	8.3	254	100
3. "Etkinlik" kısımlarında verilen fotoğrafların açıklamalarının istenmesi ile ilgili yönergeler kendi cümlelerimi kullanarak ifade etmeme olanak sağlıyor.	21	8.3	66	26.0	82	32.3	49	19.3	36	14.2	254	100
4. "Etkinlik" kısmındaki sorular, coğrafi bilgiler arasında neden-sonuç bağlarını kurarak ana fikri bulmamda bana yardımcı oluyor.	11	4.3	71	28.0	80	31.5	52	20.5	40	15.7	254	100
5. "Konuya Başlarken" kısımlarındaki sorular görüş bildirmemde, bilgiyi kendime özgü ifade etmemde beni cesaretlendiriyor.	19	7.5	48	18.9	68	26.8	60	23.6	59	23.2	254	100

Tablo 6'nın devamı

COĞRAFYA DERSİNE ÇALIŞIRKEN	Her zaman		Çoğu Zaman		Bazen		Çok az		Hiçbir zaman		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
6. "Haber Köşesi" kısmındaki basından alınan haberler ve "Okuma Parçaları" kısımları coğrafi bilgilerin günlük yaşamımızdaki yerini anlayarak, konunun ana ve yardımcı düşüncelerini bulmama imkan sağlıyor.	50	19.7	80	31.5	49	19.3	50	19.7	25	9.8	254	100
7. Grafik, tablo, şekillerle ilgili sorular, bunları kendi cümlelerimi kullanarak yorumlama alışkanlığımın gelişiminde kolaylık sağlıyor.	24	9.4	69	27.2	83	32.7	56	22.0	22	8.7	254	100
8. "Etkinlik" kısmındaki bilgilerin sınıflandırılması ile oluşturulan tablolar, konunun önemli kısımlarını belirleyerek özetlerini çıkarmamda yardımcı oluyor.	13	5.1	75	29.5	63	24.8	59	23.2	44	17.3	254	100
9. Örnek olaylar ve öyküler konuları zihnimde canlandırmama kolaylık sağlıyor.	63	24.8	74	29.1	63	24.8	37	14.6	17	6.7	254	100
10. Konuyla ilgili temel çerçeveyi veren tablolar, önemli bilgiyi belirleyerek not almamda yardımcı oluyor.	27	10.6	79	31.1	69	27.2	47	18.5	32	12.6	254	100
11. "Haber Köşesi" ve "Okuma Parçaları" kısımlarındaki açıklamalarla verilen karşılaştırmalar sayesinde coğrafi olayları daha iyi kavriyorum.	24	9.4	69	27.2	84	33.1	50	19.7	27	10.6	254	100
12. Koyu renkle yazılmış kısımlar özet çıkarmamda bana yol gösterici oluyor.	54	21.3	76	29.9	69	27.2	35	13.8	20	7.9	254	100
13. Fotoğraflar, şekillerle ilgili karşılaştırma yapmaya yönelik sorular sayesinde karşılaştırmalar yaparak olayların, mekanların geçmişten günümüze nasıl bir gelişim, değişim içinde olduğunu anlayabiliyorum.	44	17.3	76	29.9	70	27.6	37	14.6	27	10.6	254	100

Tablo 6'nın devamı

COĞRAFYA DERSİNE ÇALIŞIRKEN	Her zaman		Çoğu Zaman		Bazen		Çok az		Hiçbir zaman		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
14. Verilen sözel bilgilerin ait oldukları şekillerle, fotoğraflarla eşleştirilmesi coğrafi kavramları, bilgileri zihnimde görsel imgelerle canlandırmama kolaylık sağlıyor.	46	18.1	92	36.2	68	26.8	27	10.6	21	8.3	254	100
15. Koyu renkle yazılmış kısımlar önemli noktaları not almamda kolaylık sağlıyor.	59	23.2	90	35.4	48	18.9	39	15.4	18	7.1	254	100
16. Tablolar sayesinde coğrafya ile ilgili bilgileri kolaylıkla karşılaştırabiliyorum.	28	11.0	91	35.8	71	28.0	47	18.5	17	6.7	254	100
17. Coğrafi olayların şekil ve fotoğraflarla aşamalı olarak gösterilmesi olaylar arasında ilişkileri kurarak anlamamda kolaylık sağlıyor.	39	15.4	104	40.9	65	25.6	28	11.0	18	7.1	254	100
18. "Ölçme Değerlendirme" kısmındaki farklı tipteki sorular karar verme, eleştirel düşünme, yorumlama becerilerimi kullanmama olarak sağlıyor.	19	7.5	64	25.2	79	31.1	48	18.9	44	17.3	254	100

"Konuya Başlarken" kısımlarının, yeni öğrenilen bilgilerin önceden öğrenilen bilgilerle benzerliklerini bularak aralarında ilişki kurduğunu sağlamadaki etkisi öğrencilerin yarıya yakın bir kısmınca önemli bulunmamış bunu %49.3 ile çok az ve hiçbir zaman şeklindeki cevapları belirlemektedir. Bu davranışı (1. ifade) ara sıra cevaplayanların sayısı, sık sık etkili olduğunu belirtenlerden daha fazladır. Yine "Konuya Başlarken" kısmındaki sorular öğrenciler tarafından bilgiyi kendilerine özgü ifade etmede (5. ifade) yarıya yakın bir kısmının verdiği %46.8 oranındaki hiçbir zaman ve çok az cevaplarıyla yetersiz bulunmuştur. Bu ifadeye bazen diyenlerde, sık etkili olduğunu cevaplayanlardan fazladır. Bu cevaplar, öğrencilerin kitabın bu kısmının kendilerini yeterince motive etmediği, önbilgilerini çağrıştırmacı bir yapıya sahip olmadığı, bilgilerini kendine özgü ifade etmede yetersiz kaldığı sonucuna götürmektedir.

Coğrafi konuların öğrencilerin bildiği kavramlarla benzetimler kurularak açıklanması ve bunun somutlaştırmaya yardımcı olmasındaki etkisini (2. ifade) öğrenciler %56.3 oranında sık olarak yardımcı olduğu cevabıyla olumlu bulduklarını belirtmişlerdir. Verilen sözel bilgilerin ait oldukları şekil ve fotoğraflarla eşleştirmesinin coğrafi bilgileri zihinlerinde görsel imgelerle canlandırmalarında kolaylık sağlamasına (14. ifade) %54.3 oranında her zaman ve çoğu zaman cevabını vermelerinden kitabın bu stratejiyi kullanmalarındaki etkisini olumlu bulduklarını söyleyebiliriz. Coğrafi olayların şekil ve fotoğraflarla aşamalı olarak gösterilmesi olaylar arasındaki ilişkilerin kurularak anlamaya yardımcı olmasına (17. ifade) öğrenciler %56.3 ile her zaman ve çoğu zaman cevabını vererek bu yönde kitabın önemli bir etkiye sahip olduğunu belirtmişlerdir. Daha önceki konularda da belirttiğimiz gibi coğrafya derslerinde kavramları, olayları görselleştirip somut hale getirmek ve böylelikle anlamayı kolaylaştırarak öğrenmeyi sağlamak çok önemli bir konudur. Ders kitabına yansıyan görsellik ve coğrafi olayların, oluşumların aşamalarının adım adım fotoğrafla gösterilmesi ile öğrencilerin coğrafi olaylar arasındaki bağlantıları zihinlerinde daha net kurdukları ve sebep sonuç ilişkilerini daha iyi anladıkları sonucuna varabiliriz. Ders kitabının bu yönden öğrencilere olumlu katkıda bulunduğunu söyleyebiliriz.

Kitaptaki fotoğraf ve şekillerle ilgili karşılaştırma sorularının, coğrafi olayların ve mekânların geçirdiği gelişim ve değişimi anlamada öğrenciler %47.2 oranında sıklıkla, %27.6 oranında ara sıra yardımcı olduğunu belirtmişlerdir. Yarıya yakın bir kısmının bu şekilde cevap vermesi kitaptaki bu unsurların öğrencilerin zaman ve mekândaki değişim ve sürekliliği algılama becerilerinin gelişiminde rolü olduğunu belirtmektedir. Kitap içeriğindeki bu tarzdaki şekil ve fotoğrafların daha fazla bulunması bu becerinin gelişimindeki etkisini yükseltebilir.

Ekinlik kısmındaki fotoğraflarla ilgili yönergelerin öğrencilerin kendilerini ifade etmelerindeki etkisine (3. ifade) öğrenciler %34.3 sık sık, %32.3 bazen, %33.5 yetersiz şeklinde cevaplar vermişlerdir. Bu sonuçlara bakarak öğrencilerin kendilerini ifade aşamasında fotoğraflarla ilgili yönergelerin etkisinin düşük olduğunu söyleyebiliriz. Bunun nedeni fotoğraflarda verilmek istenen ögenin tam net

olarak yansıtılmaması olabilir. Bu olumsuzluk ise fotoğrafların baskı kalitesinin yükseltilmesi ile giderilebilir.

Etkinlik kısmındaki soruların coğrafi olaylar arasında neden sonuç bağlarının kurulmasını sağlayarak ana fikri bulmada %31.5 oranında bazen, %28 oranında çoğu zaman etkili olduğunu, %36.2 oranında pek etkili olmadığını belirtmişlerdir. Bu sonuçlar olayların ana fikirlerine ulaşmada bu soruların öğrenci için çok etkili olmadığını gösterir.

Grafik, tablo, şekillerle ilgili soruların bunları okuma ve yorumlama davranışını geliştirmesinde (7. ifade) öğrencilerin %36.6'sı sıklıkla, %32.7'si ara sıra etkiye bulunduğunu belirtmişlerdir. Bu soruların öğrenciye tablo, grafik yorumlama aşamasında çokta kolaylık sağlamadığı görülmektedir.

Öğrencilerin %40.5'lik bir kısmı çok az ve hiçbir zaman cevabını vererek tabloların özet çıkarmalarında pek yardımcı olmadığını ifade etmişler. %34.6'lık bir kısım ise bu soruya sıklıkla cevabını vermiştir. Öğrencilerin büyük bir kısmının tabloların özet çıkarmada etkili olmadığı yönünde görüş bildirmeleri, öğrencilerin tabloları bu amaçla kullanmadıklarından kaynaklanabilir. Tabloların önemli bilgiyi tesbit edip not almadaki etkisine (10. ifade) ise %41.7 sıklıkla yardımcı olduğunu belirtmişlerdir. Tabloların not almada sık sık yardımcı olduğu görüşü, yetersiz olduğu görüşünden fazla olmakla birlikte yine de yeterli değildir. Bu konuda öğrencilerin benzerlik, farklılık, karşılaştırmaların ve konunun özünün gösterildiği tabloların not almadaki etkisini bilmemeleri veya not alma amacıyla tablo üzerine eğilmemeleri sebepler arasında olabilir. Tabloların coğrafi bilgileri karşılaştırmada (16. ifade) %46.8 çoğu zaman ve her zaman, %28 bazen yardımcı olduğu belirtilmiştir. Tabloları okuma, yorumlama, işlevleri, ne şekilde kullanılabilecekleri konularında öğrencilerin eğitilmesi gerekliliği bu sonuçlarla da ortaya çıkmaktadır.

Koyu renkle yazılan kısımların özet çıkarmadaki etkisi (12. ifade) öğrencilerce önemli bulunmuştur ki bu durum %51.2'lik çoğu zaman ve her zaman cevabıyla görülmektedir. Öğrencilerin koyu renkle yazılan kısımların not almadaki etkisine (15. ifade) cevapları %58.4 oranında sık sık şeklinde olmuştur. Metindeki farklı



şekillerde yazılan yazıların öğrencinin özet çıkarma ve not almasında olumlu etkileri vardır şeklindeki bir görüş yanlış olmayacaktır.

Haber Köşesi ve Okuma Parçaları kısımlarının coğrafyanın yaşamımızdaki yerini belirlemedeki, konunun ana ve yardımcı düşüncelerini bulmadaki rolü (6. ifade) öğrencilerin yarıdan fazlasının (%51.2) verdiği sık sık cevabıyla etkili bulunmuştur. Ders kitabında bulunan örnek olaylar ve öykülerin zihinde konuları canlandırmadaki etkisini (9. ifade) öğrencilerin yarıdan fazlasının (%53.9) çoğu zaman ve her zaman yani sıklıkla şeklinde cevaplandırmalarıyla önemli bulmuşlardır. Bu durumlar güncel ve yaşanan olayların kitapta mümkün olduğunca fazla bulunmasının bu etkiyi daha da artıracığının göstergesidir diyebiliriz. Çünkü öğrenci konu içinde yaşantısından ne kadar çok parça bulursa etkili öğrenmeyi de o derece fazla gerçekleştirir.

Ölçme değerlendirme kısmındaki farklı tipteki soruların karar verme, eleştirel düşünme, yorumlama imkanı sağlamasında (18. ifade) öğrenciler %36.2 pek etkili olmadığını, %32.7 sık sık, %31.1 ara sıra etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Değerler birbirine çok yakın olup, sonuçlar tatmin edici değildir. Açık uçlu soruların sayısının artırılması yoluyla öğrenciler eleştirel düşünme, karar verme vb. davranışlar kazanabilirler. Yine problem çözmeye yönelik, bildiklerini yeni durumlara uygulamayı sağlayıcı, analiz, sentez gibi akıl yürütme faaliyetinde bulunacakları sorularla bu eksiklik giderilebilir.

#### 4.6. DERS KİTABININ ÖĞRENCİLERİN ÖRGÜTLEME STRATEJİLERİ KULLANMA DURUMLARINA ETKİSİNİ GÖSTEREN BULGULAR VE YORUMLAR

Tablo 7

Ders kitabının öğrencilerin örgütleme stratejileri kullanma durumlarına etkisi

COĞRAFYA DERSİNE ÇALIŞIRKEN	Her zaman		Çoğu Zaman		Bazen		Çok az		Hiçbir zaman		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
19. "İçindekiler" kısmında "Bölüm" başlıkları altında verilen ana başlık ve alt başlıklar o bölümde işlenecek olan temel fikir ve yan fikirler arasındaki ilişkileri görmemi sağlıyor.	20	7.9	76	29.9	77	30.3	42	16.5	39	15.4	254	100
20. Her bölümün başındaki "Bölüm" başlığı altında verilen "Konular" ve "Temel Kavramlar" öğreneceğim konunun ne ile ilgili olduğunu ve ne tür bilgileri kapsadığını anlamamı sağlıyor.	20	7.9	80	31.5	69	27.2	56	22.0	29	11.4	254	100
21. Şema ve kavram haritalarındaki boşluk doldurmalar sayesinde bilgileri ortak özelliklerine göre gruplandırabiliyorum.	29	11.4	73	28.7	67	26.4	54	21.3	31	12.2	254	100
22. "Etkinlik" kısımlarındaki fotoğraf ve şekillerle ilgili sorular, bilgileri benzerlik ve farklılıklarına göre sınıflandırmamda kolaylık sağlıyor.	22	8.7	69	27.2	88	34.6	45	17.7	30	11.8	254	100
23. Kavram, bilgi haritasındaki boşluk doldurmalar, kavram ve bilgi haritası oluşturmama imkan veriyor.	15	5.9	68	26.8	74	29.1	60	23.6	37	14.6	254	100
24. Tablo, kavram haritaları ve bilgi haritaları sayesinde konuların ana bilgilerini çıkarabiliyorum.	22	8.7	79	31.1	80	31.5	39	15.4	34	13.4	254	100
25. Coğrafi bilgilerle ilgili dağılışı gösteren haritalar sayesinde coğrafi bilgileri ortak özelliklerine göre gruplandırabiliyorum.	20	7.9	81	31.9	84	33.1	41	16.1	28	11.0	254	100

Tablo 7'nin devamı

COĞRAFYA DERSİNE ÇALIŞIRKEN	Her zaman		Çoğu Zaman		Bazen		Çok az		Hiçbir zaman		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
26. Tablolar sayesinde coğrafi bilgilerin benzerlik ve farklılıklarını birbirleriyle ilişkili bir şekilde görerek sınıflandırabiliyorum.	21	8.3	63	24.8	85	33.5	55	21.7	30	11.8	254	100
27. Önemli sözel bilgileri ve bu bilgiler arasındaki ilişkileri gösteren bilgi haritaları, coğrafya konularının ana düşüncelerini şema haline getirerek çalışmamda kolaylık sağlıyor.	17	6.7	74	29.1	77	30.3	58	22.8	28	11.0	254	100
28. "Etkinlik" kısımlarında verilen tablolardaki boşlukları doldurmaya ilişkin yönergeler tablo oluşturmama olanak sağlıyor.	15	5.9	53	20.9	81	31.9	50	19.7	55	21.7	254	100
29. "Okuma Parçaları" ve "Haber Köşesi" kısımları konunun ana düşüncesini belirlemede yardımcı oluyor.	30	11.8	71	28.0	68	26.8	46	18.1	39	15.4	254	100
30. "Etkinlik" kısmındaki yönergelerle, sayısal verileri görselleştirerek grafikler oluşturabiliyorum ve verilen grafikleri kolay bir şekilde algılayabiliyorum.	27	10.6	54	21.3	74	29.1	54	21.3	45	17.7	254	100

Kitabın ilk sayfalarındaki "İçindekiler" kısmının, o bölümde işlenecek olan temel ve yan fikirler arasındaki ilişkilerin görülmesinde öğrenciler %37.8 sıklıkla, 30.3 ara sıra etkili olduğunu belirtmişlerdir. Bölüm başlarındaki "Konular" ve "Temel Kavramlar" öğrenilecek konunun ne tür bilgileri içerdiğini anlamayı sağlamada (20. ifade) %39.4 oranında çoğu zaman ve her zaman etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Sonuçlara bakıldığında gerek İçindekiler, gerekse Konular ve Temel Kavramlar kısımlarının konu içeriğinin algılanmasında ve konular arası ilişkilerin kurulmasında çok etkili olmadığı görülür.

Bilgileri ortak özelliklerine göre gruplandırmada kitaptaki haritaların etkisine (25. ifade) ise %39.8 her zaman ve çoğu zaman, %33.1 ara sıra cevabını vermişlerdir. Bu

oranlar tatmin edici olmayıp kitaptaki haritaların öğrencilerin yarısından az bir kısmının sıklıkla şeklindeki verdiği cevaplar ölçüsünde bu konuda pek etkili olmadığı sonucuna ulaşılır. Bu durumda öğrencilerin haritalardaki dağılımının temelindeki ortak özellikler ve farklılıkları tam algılayamamaları etkili olabilir. Bunun temelinde ise harita okuma ve yorumlamadaki eksiklikler bulunabilir.

Bilgileri benzerlik ve farklılıklarına göre sınıflandırmada etkinlik kısmındaki fotoğraf ve şekillerle ilgili soruların etkisi (22. ifade) %35.9 sıkça, %34.6 ara sıra olarak belirlenmiştir. Etkinlik kısmındaki soruların bilgilerin sınıflandırılmasındaki etki düzeyi düşüktür. Bu durumu, örgütlenme stratejileri kullanılma durumları anketindeki benzerlik ve farklılıklarına göre sınıflandırma davranışının sıklıkla kullanma oranının düşük olması açıklayabilir.

Tabloların bilgileri benzerlik ve farklılıklarına göre sınıflandırmada (26. ifade) %33.5 oranında ara sıra, %33.1 sıklıkla etkili olduğu belirtilmiştir. Tablolardaki verilen boşlukların tamamlanması ile ilgili yönergelerin tablo oluşturmada (28. ifade) öğrencilerin %31.9'u ara sıra etkili olduğunu, %41.4'ü hiçbir zaman ve çok az cevabını vererek pek etkili olmadığını ifade etmişlerdir. Verilen yönergelerin grafik oluşturmadaki etkisine (30. ifade) öğrencilerin %29.1'i bazen, %39'u hiçbir zaman ve çok az cevabını vererek pek etkili olmadığı yönünde yanıtta bulunmuşlardır. Öğrenciler tarafından gerek kitaptaki yönergelerin tablo, grafik oluşturmada etkili olmamasında, gerekse tabloların sınıflandırmada ara sıra etkili bulunmasında, öğrencilerin örgütlenme stratejileri kullanma anketinde tablo haline getirme ve grafiklerden yararlanma davranışlarını ara sıra kullanmaları ile açıklanabilir.

Kavram ve bilgi haritalarındaki boşlukların doldurulmasının kavram ve bilgi haritası oluşturmada (23. ifade) %38.2 pek etkili olmadığı, %29,1 ara sıra etkili olduğu belirtilmiştir. Bu durumda da öğrenciler tarafından kavram ve bilgi haritası oluşturma, yararlanmanın en az kullanılan davranışlar olmasının etkisi vardır denilebilir.

Öğrenciler şema ve kavram haritalarındaki boşluk doldurmaların bilgilerin ortak özelliklerine göre sınıflandırılmasında (21. ifade) %28,7 çoğu zaman etkili olduğunu

ifade etmişlerdir. Aynı zamanda kitap bu yönüyle öğrenciye %40.1 oranında sıklıkla yardımcı olmaktadır.

Tablo, kavram ve bilgi haritalarının konunun ana bilgilerini çıkarmadaki etkisine (24. ifade) birbirine çok yakın oranlarda (yaklaşık %31) çoğu zaman, ara sıra yanıtını vermişlerdir. Her zaman ve çoğu zaman şeklindeki verdikleri cevaplar %39,8 olup, bu sıklıkla kullanılma seviyesini göstermektedir. Bilgi haritalarının konunun ana düşüncelerini şema haline getirmedeki etkisine (27. ifade) öğrencilerin %35.8'i sıklıkla şeklinde cevaplamışlardır. Tablo, kavram ve bilgi haritaları ile ilgili verilen bu cevaplar doğrultusunda öğrencilerin kitabı bu yönüyle önemli derecede etkili buldukları söylenemez. Bu durumun söz konusu bu araçların işlevleri, faydaları, yorumlamaları hususunda gerekli bilgi ile donatılmamalarından kaynaklanabileceği görüşündeyim.

## **BÖLÜM V**

### **SONUÇ VE ÖNERİLER**

#### **5.1. SONUÇ**

Öğrencilerin coğrafya dersleri hakkında bakış açılarına bakıldığında şu sonuçlara ulaşılr. Öğrencilerin yarısından az bir kısmının (%42.2) coğrafya dersini sevdiğini görmekteyiz. Güncel sorunların anlaşılıp yorumlanmasında önemli bir ders olduğunu düşünenler %85.4 gibi büyük bir orandır. Coğrafya öğretiminde konuların günlük yaşamla ilişkilendirilmesi ve hayattan örnekler verilmesi öğrencilerin %80'inin ilgisini artırmaktadır. Öğrencilerin yarıdan fazlası (%68.1) coğrafyanın hayatla iç içe olduğu, yine aynı oranda (%68.1) coğrafyanın doğaya ait özelliklerin korunması ve duyarlı insan yetiştirmede gerekli bir ders olduğunu belirtmişlerdir. Öğrencilerin %67.7'si coğrafya dersinde öğrendikleri sayesinde çevresel, ekonomik, politik konularda bilinçlendiklerini, yarıdan biraz fazlası (%56) coğrafya dersi sayesinde insan-çevre etkileşimini daha iyi anladıklarını ifade etmişlerdir. Coğrafya dersinde öğrendiklerini günlük hayatta kullanan öğrenciler ise %43.3'lük bir orana sahiptir.

Anlamlandırma stratejileri içinde öğrencilerin en sık kullandıkları davranış %52.8'lik (her zaman ve çoğu zaman) bir oran ile kendi sözcüklerini kullanarak not almadır. Bu davranış öğrencilerin %19.7'lik bir kısmı tarafından seyrek (çok az ve hiçbir zaman) kullanılmaktadır. Kullanılma sıklığı en düşük olan (%11.4 her zaman ve çoğu zaman) anlamlandırma stratejisi ise konuyla ilgili soru çıkarma ve yanıtlamadır. Bu davranış öğrencilerin %61.8'i tarafından (çok az ve hiçbir zaman) seyrek kullanılmaktadır. Bununla birlikte sayısal bilgileri çeşitli durumlarla ilişkilendirme (%57.5 çok az ve hiçbir zaman), bilgiler arası kafiye oluşturma (%51.6 çok az ve hiçbir zaman) davranışları da seyrek kullanılan davranışlar arasındadır.

Örgütlenme stratejileri içinde sıklıkla kullanılan davranış yarıya yakın bir kısım (%46 çoğu zaman ve her zaman) tarafından kullanılan ana ve alt başlıkları gözden geçirmedir. En düşük oranda kullanılan örgütlenme stratejileri ise %55.2 (hiçbir

zaman ve çok az) ile bilgi haritaları oluşturma, %48.4 ile kavram haritalarından yararlanmadır. Veriler doğrultusunda örgütlenme stratejileri kullanımının genel olarak düşük olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin kullandıkları coğrafya ders kitabının anlamlandırma stratejileri kullanımındaki etkisine öğrencilerin cevapları doğrultusunda bakıldığında; yarıdan fazlasının verdiği (%58.4) her zaman ve çoğu zaman cevabı kitapta koyu renkle yazılan kısımların not almalarını kolaylaştırdığı yönündedir. Öğrenciler coğrafi konuların bildikleri kavramlarla benzetimler kurarak açıklanmasında kitabı %56.3 oranında olumlu bulmaktadır. Yine aynı oranla (%56.3) coğrafi olayların şekil ve fotoğraflarla aşamalı olarak gösterilmesinin anlamalarını kolaylaştırdığını belirtmişlerdir. Sözel bilgilerin ait oldukları şekillerle eşleştirilmesi ile bilgileri zihinlerinde daha net canlandırdıklarını %54.3'lük her zaman ve çoğu zaman cevabıyla belirterek kitabı bu yönden etkili bulmuşlardır. Kitapta verilen örnek olay ve öykülerin öğrenci üzerinde olumlu etkisini, verdikleri %53.9'luk çoğu zaman ve her zaman cevabıyla görmekteyiz. Yine öğrenciler koyu renkle yazılmış kısımları yarıdan fazlasının verdikleri sıklıkla cevabıyla özet çıkarmada yol gösterdiğini belirtmişlerdir. Haber Köşesi ve Okuma Parçalarındaki günlük yaşamdan verilen bilgiler öğrenci üzerinde olumlu etkiye sahiptir. Görüldüğü gibi öğrenciler üzerinde görselliğin algılamayı kolaylaştırmada, olayları anlamlandırmada etkisi büyüktür. Ders kitabının anlamlandırma stratejileri kullanımındaki etkisinin en az olduğu kısım Konuya Başlarken kısımlarıdır. Konuya Başlarken kısımlarını verdikleri %49.3'lük hiçbir zaman ve çok az cevabıyla ön bilgileriyle yeni bilgi arasında ilişki kurdurma ve %46.8'lik hiçbir zaman ve çok az cevabıyla kendilerini ifade etmede olumsuz bulmuşlardır.

Ders kitabının örgütlenme stratejilerini kullanımındaki etkisine gelince şu sonuçlar ortaya çıkmıştır. Ders kitabı en çok (%40.1 çoğu zaman ve her zaman) şema ve kavram haritalarındaki boşluk doldurmaların bilgilerin ortak özelliklerine göre gruplandırılmasında yardımcı olduğunu ifade etmişler. Ders kitabının etkisinin en az olduğu durum %41.4'lük çok az ve hiçbir zaman yanıtıyla etkinlik kısmındaki tablo oluşturmaya dair verilen boşluklarla ilgili yönergelerdir. Yine etkinlik kısmındaki yönergelerin grafik oluşturmada etkisinin düşük olduğunu belirtmişlerdir. Kitaptaki

kavram ve bilgi haritasındaki boşluk doldurmaların bunları oluşturmadaki etkisi de yetersiz bulunmuştur.

Genel olarak bakıldığında öğrenciler için ders kitabı anlamlandırma stratejilerini kullanmalarında daha etkili bulunurken, örgütlenme stratejilerini kullanmalarındaki etkisi yetersiz bulunmuştur.

## **5.2. ÖNERİLER**

Ortaöğretim 9. sınıf öğrencileri, ilköğretimdeki Sosyal Bilgiler Dersi içinde gördükleri coğrafya konularından ortaöğretimde tek başına bir ders haline gelen Coğrafya Dersine geçiş ve alışma dönemindedirler. Öğrenciler uygun öğrenme alanında uygun stratejiyi seçebilmeleri ve uygulamaları konusunda bilinçlendirilmelidir. Çünkü etkili bir öğretim öğrencilerin öğrenmelerini yönlendirmeleri, ne şekilde düşüneceklerini, öğrenmelerini nasıl sistematik hale getireceklerini öğretmeyi de kapsamaktadır. Öğrencilerin anlamlandırma ve örgütlenme stratejileri içinde sık kullanılan davranışların devamının sağlanması, çok az ya da hiç kullanılmayan davranışların önemli sayılabilecek düzeye getirilmesi için öncelikli görev öğretmen ve derslerde temel kaynak olmasından dolayı ders kitaplarına düşmektedir.

Öğretmenlerin stratejilerle ilgili öğrenciyi sağlıklı bir biçimde yönlendirebilmesi, bu konuda gerekli bilgi ve beceriye sahip yani donanımlı olması ile mümkündür. Bu nedenle öğretmen adaylarına eğitimleri sırasında öğrenme stratejilerinin öğretimi ve kullanımı konularını içeren bir dersin konması, bunun yanı sıra öğretmenlere düzenlenecek olan hizmet içi eğitim programları ile bu konuda donanımlı öğretmenlerin yetiştirilmesi sağlanabilir.

Kavram, bilgi haritaları, tablo ve grafikler çok düşük seviyede yararlanılan stratejilerdir. Halbuki bunlar bilginin sistemli bir şekilde organize edilmesinde, yapılandırılmasında önemli görevleri olan örgütlenme stratejileridir. Öğretmenler, coğrafya konularını işlerken bu araçlar üzerinden dersi işlemeli ve bu araçların işlevlerini öğrenciye sunmalıdırlar.



Öğrenciler açısından öğrenme stratejileri kullanımına yönlendirici bu stratejilerle donatılmış ders kitapları ve ayrıca anlamlandırma örgütlenme stratejilerinin kullanımıyla ilgili açıklamaların, örnek ve alıştırmaların yer aldığı yardımcı kitaplar önem taşıyabilir.

Ders kitabının Konuya Başlarken kısımlarında öğrenciye direk soru sormak yerine, önceki bilgilerini daha çok çağrıştıran, daha çok ipucu veren, öğrencinin yaşamından izler bulabileceği fotoğraflar, şekiller, kısa ilgi çekici örnek olaylarla ilgili sorular önemli olabilir. Bölüm başlarında kazanımların maddeler halinde verilmesi gerekir. Böylelikle öğrenciler bölüm sonunda kendilerinden beklenenlerle ilgili bilgilenecekler ve bunları kazanıp kazanmadıklarına dair kendilerini sorgulayabileceklerdir. Kazanımlar çerçevesinde işlenen konunun ne şekilde, nasıl işine yarayacağı konusunda öğrenciyi bilgilendirici birkaç cümle bulunmalıdır. Böylece öğrencide öğreneceği konuya ilişkin ihtiyaç oluşturulmuş olur. Yine her bölüm başında o bölümde kullanılması, geliştirilmesi gereken beceriler kazanımlar kısmının altında yer almalıdır. Tablo, grafik, kavram ve bilgi haritalarının kullanımının sağlanması için konunun bu araçlar üzerinden işlenmesini sağlayıcı yönergeler bulunmalıdır. Kitapta verilen fotoğrafların, haritaların daha iyi algılanması, yorumlanması bakımından baskı kalitesi yükseltilebilir. Olaylar arası bağlantılar ve sebep sonuçların mümkün olduğunca görselliğe dönüştürülerek sunumu sağlanabilir (örneğin zincirleme bilgi sunumu, şemalaştırma vb.). Etkinlik kısmındaki soruların öğrencinin yaşantısıyla ilgili olmasına dikkat edilmelidir. Çünkü öğrenci yaşantısından izler bulduğu takdirde kendini öğrenme sürecine katar. Not alma ve özet çıkarmada olumlu etkisi bulunan koyu renkle yazılan kısımlara ek olarak, altı çizili, çerçeve içine alınmış, farklı yazı tipleriyle yazılmış kısımlar öğrencinin önemli bilgileri ayırt etmesinde daha da kolaylık sağlayabilir. Coğrafya konularının analiz, sentez, tümdengelim, tümevarım gibi akıl yürütme yöntemlerinin uygulanarak verilmesi ile öğrencinin düşünme becerilerinin geliştirmeleri sağlanabilir. Çünkü coğrafya konuları akıl yürütme yöntemleriyle işlenmeye uygun bir yapıdadır.

Kitapta bölüm sonlarında öğrencilerin konuların özünü bulabilecekleri ve tekrarlama olanağı sunan özetlerin bulunması gereklidir.

Ders kitabının haricinde hazırlanacak yardımcı kitaplarla; anlamlandırma, örgütlüme stratejilerinde kullanılması gereken davranışlar olan şema, grafik, tablo, kavram ve bilgi haritaları gibi coğrafya derslerinde mutlaka kullanılması gereken araçların işlevleri, öğrenmedeki önemleri, öğrenmeye getirdikleri kolaylıklar, yararlanma şekilleri, oluşturulma aşamaları, yorumlanmaları gibi konularda öğrenci bilgilendirilmelidir. Yine bu kitapta söz konusu stratejilerin kullanımının gerektirdiği not alma, özet çıkarma, kavramları imgelerle zihinde canlandırma gibi pek çok davranışlar hakkında ipucu verici, yönlendirici bilgiler bulunması gerekmektedir. Sayısal bilgileri çeşitli durumlarla ilişkilendirme, bilgiler arası kafiye oluşturma, bilgilerle ilgili öykü oluşturma stratejileri başlangıçta hazır olarak sunulmalıdır. Öğrenciye bu davranışların önemi ve oluşturulma şekilleri kavratıldıktan sonra bunları oluşturma ile ilgili yönergelerin verilmesi gerekmektedir.

## KAYNAKÇA

- Akengin, H. (2006). Zaman ve Mekâna İlişkin Becerilerin Öğretimi. C. Öztürk (Ed.), *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi Yapılandırmacı Bir Yaklaşım* (2.baskı) (219-254). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Akengin, H., Kayalı, H. (2003). Üniversite 4. Sınıf Öğrencilerinin Coğrafya Bilgilerinin Kalıcılığı Üzerine Bazı Değişkenlerin Etkileri. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 8, 107-122.
- Akinoğlu, O. (2004). Yapılandırmacı Öğrenme ve Coğrafya Öğretimi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 10, 73-94.
- Akinoğlu, O., Bakır, S. A. (2003). İlköğretim Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Coğrafya Konularını Öğrenmeleriyle İlgili Durum Analizi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 8, 83-106.
- Arı, Y. (2008). Coğrafyayı Neden Çok Boyutlu Olarak Tanımlama ve Öğretmeye İhtiyaç Vardır? R. Özey ve A. Demirci (Ed.), *Coğrafya Öğretiminde Yöntem ve Yaklaşımlar* (1-22). İstanbul: Aktif Yayınevi.
- Bayındır, N. (2006). *Öğrenme Stratejilerinin Öğretimi ve Bilişsel Süreçlere Yansımaları*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çelikkaya, H. (1999). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş -Eğitim ve Eğitimcilik-* (2.baskı). İstanbul: Alfa Yayıncılık.
- Demirci, A. (2008). Coğrafya Öğretiminde Laboratuvar Çalışmaları. R. Özey ve A. Demirci (Ed.), *Coğrafya Öğretiminde Yöntem ve Yaklaşımlar* (57-76). İstanbul: Aktif Yayınevi.
- Demirel, Ö. (2006). *Eğitimde Program Geliştirme -Kuramdan Uygulamaya-* (9.baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Doğanay, H. (2000). *Coğrafyaya Giriş* (6.baskı). Konya: izgi Kitabevi.
- Doğanay, H. (2002). *Coğrafya ğretim Yöntemleri* (5.baskı). İstanbul: Aktif Yayınevi.
- Duman, T., akmak, M. (2004). Ders Kitabının Nitelikleri. L. Küçükahmet (Ed.), *Konu Alanı ve Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu*. (2.baskı) (18-32). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Efe, R. (1996). Coğrafyada Yeni Yaklaşımlar, Coğrafya Eğitiminde ağdaş Metod ve Teknikler. *II. Ulusal Eğitim Sempozyumu Bildirileri (271-280)*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi.
- Erden, M., Akman, Y. (2006). *Eğitim Psikolojisi -Gelişim,Öğrenme,Öğretme-* (15.baskı). Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Fidan, N., Erden, M. (Tarihsiz). *Eğitime Giriş*. Ankara: Alkım Yayınevi.
- Güngördü, E. (2002). *Coğrafyada ğretim Yöntemleri İlkeler Uygulamalar* (1.baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Güven, M. (2004). *Öğrenme Stilleri ve Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişki*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- İncekara, S. (2008). Coğrafya Öğretiminde Örnek Olay Yönetimi ve Uygulaması. R. Özey ve A. Demirci (Ed.), *Coğrafya Öğretiminde Yöntem ve Yaklaşımlar* (107-131). İstanbul: Aktif Yayınevi.
- Kabapınar, Y. (2006). Yeni Öğrenme Anlayışının Işığında Sosyal Bilgiler Ders Kitapları. C. Öztürk (Ed.), *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi Yapılandırmacı Bir Yaklaşım* (2. baskı) (336-367). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Karakuyu, M. (2008). Coğrafya Eğitiminde Öğretmen Olabilmek ve Öğretmen Kalabilmek. R. Özey ve A. Demirci (Ed.), *Coğrafya Öğretiminde Yöntem ve Yaklaşımlar* (341-363). İstanbul: Aktif Yayınevi.

- Karasar, N. (2006). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (16. baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karatepe, A. (2008). Coğrafya Öğretiminde Mekânsal Teknolojiler. R. Özey ve A. Demirci (Ed.), *Coğrafya Öğretiminde Yöntem ve Yaklaşımlar* (193-216). İstanbul: Aktif Yayınevi.
- Kaydu, M., Buldur, A. D. (2005). Ortaöğretim 1. Sınıflarda Coğrafya Derslerinde Kullanılan Farklı Öğrenme Stratejilerinin Öğrencilerin Başarılarına Etkisi. *Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 271-285.
- Kesler, T. (2008). Coğrafya Öğretiminde İnternet. R. Özey ve A. Demirci (Ed.), *Coğrafya Öğretiminde Yöntem ve Yaklaşımlar* (241-274). İstanbul: Aktif Yayınevi.
- Kızılçaoğlu, A. (2003). Ortaöğretim Coğrafya Ders Kitapları Değerlendirme Ölçütleri. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 8, 19-33.
- Küçükahmet, L. (2004). Eğitim Programlarında Ders Kitabının Yeri. L. Küçükahmet (Ed.), *Konu Alanı ve Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu* (2.baskı) (2-16). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- MEB (2005). *Coğrafya Dersi Öğretim Programı* (9., 10., 11. ve 12. Sınıflar). Ankara: MEB.
- Oruç, E., Güncegörü, B., Muslu, G., Pural, A., Aydın, A., Uysun, E., ve diğerleri. (2007). *Ortaöğretim Coğrafya 9* (2. baskı). İstanbul: MEB Yayınları.
- Ozil, Ş. (1997). Eğitimde Öğrenci Boyutu. *Yaratıcı Toplum Yolunda Çağdaş Eğitim* (4.baskı) (37-45). İstanbul: Cem Yayınevi.
- Özer, B. (2002). İlköğretim ve Ortaöğretim Okullarının Eğitim Programlarında Öğrenme Stratejileri. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 1 (1), 17-32.
- Özey, R. (2005). *Çevre Sorunları* (2.baskı). İstanbul: Aktif Yayınevi.

- Özey, R., Demirci, A., Ünlü, M. ve Çomak, N. (2006). *Ortaöğretim Coğrafya 9 Yardımcı Dersi Kitabı*. İstanbul: Okyanus Yayıncılık.
- Öztürk, B. (1996). Genel Öğrenme Stratejilerinin Öğrenciler Tarafından Kullanılma Durumları. *II. Ulusal Eğitim Sempozyumu Bildirileri*. (239-244). İstanbul: Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi.
- Öztürk, B., Kısaç, İ. (2004). Bilgiyi İşleme Modeli. B. Yeşilyaprak (Ed.), *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi* (7.baskı) (256-283). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Öztürk, M. (2008). Coğrafya Derslerinde Planlama. R. Özey ve A. Demirci (Ed.), *Coğrafya Öğretiminde Yöntem ve Yaklaşımlar* (23-55). İstanbul: Aktif Yayınevi.
- Saban, A. (2005). *Öğrenme Öğretme Süreci Yeni Teori ve Yaklaşımlar* (4.baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Sayın, Ş. (1997). Çağdaş Eğitimde Amaç ve Yöntem. *Yaratıcı Toplum Yolunda Çağdaş Eğitim* (4.baskı) (25-36). İstanbul: Cem Yayınevi.
- Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim -Kuramdan Uygulamaya-* (12.baskı). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Subaşı, G. (2000). Etkili Öğrenme: Öğrenme Stratejileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 146, 1-4.
- Tanoğlu, A. (1964). Coğrafya Nedir? *İstanbul Üniversitesi Coğrafya Enstitüsü Dergisi*, 14, 1-14.
- Taş, H. İ. (2008). Zihin Haritaları, Harita Okuma Becerisi ve Görselleştirme. R. Özey ve A. Demirci (Ed.), *Coğrafya Öğretiminde Yöntem ve Yaklaşımlar* (133-169). İstanbul: Aktif Yayınevi.
- Taşlı, İ. (1996). Coğrafya Öğretimine Çağdaş Yaklaşımlar. *II. Ulusal Eğitim Sempozyumu Bildirileri* (194-199). İstanbul: Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi.

- Tay, B. (2004). Sosyal Bilgiler Dersinde Anlamlandırma Stratejilerinin Yeri ve Önemi. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi*, 5(2), 1-12.
- Tay, B. (2005). Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Öğrenme Stratejileri. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 209-225.
- Tertemiz, N., Ercan, L., Kayabaşı, Y. (2004). Ders Kitabı ve Eğitimdeki Önemi. L. Küçükahmet (Ed.), *Konu Alanı ve Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu* (2.baskı) (34-65). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Tümertekin, E., Özgüç, N. (2002). *Beşeri Coğrafya -İnsan,Kültür,Mekân-*. İstanbul: Çantay Kitabevi.
- Ünlü, M. (2008). Coğrafya Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme Nasıl Olmalı? R. Özey ve A. Demirci (Ed.), *Coğrafya Öğretiminde Yöntem ve Yaklaşımlar* (275-319).
- Yel, S. (2006). Kavram Geliştirme ve Öğretimi. C. Öztürk (Ed.), *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi Yapılandırmacı Bir Yaklaşım* (2.baskı) (147-178). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Yıldırım, Ü. (2008). Coğrafya Öğretiminde Proje. R. Özey ve A. Demirci (Ed.), *Coğrafya Öğretiminde Yöntem ve Yaklaşımlar* (171-191). İstanbul: Aktif Yayınevi.
- Yılmaz, H., Sünbül, A. M. (2006). *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme* (3. baskı). Konya: Çizgi Kitabevi.

## EKLER

### EK 1: ANKET FORMU

#### ANKET FORMU

Sevgili Öğrenciler;

Bu anket formu, 9. sınıf öğrencilerinin coğrafya dersine karşı olan bakış açılarını, tutumlarını, coğrafya dersine çalışırken anlamlandırma, örgütleme stratejilerini kullanma durumlarını ve okumakta olduğunuz ders kitabının bu duruma etkisini belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Çalışmanın başarılı olması ifadelere doğru ve samimi cevap vermenizle mümkün olacaktır.

Sizden istenen, her bir ifadeyi dikkatlice okuduktan sonra sizin için en uygun olan seçeneğe "x" işareti koyarak cevabınızı belirtmenizdir. Lütfen işaretsiz cümle bırakmayınız. Sizden toplanan bu bilgiler toplu olarak değerlendirilecek ve sadece araştırma için kullanılacaktır.

Araştırmaya sağlayacağınız katkıdan dolayı teşekkür ederim.

Yasemin ÇİÇEK

- Cinsiyetiniz:  
 Kız  Erkek
- Annenizin öğrenim durumu:  
 Okula gitmemiş  İlkokul mezunu  
 Ortaokul mezunu  Lise mezunu  
 Üniversite mezunu  Lisansüstü eğitim programını bitirmiş
- Babanızın öğrenim durumu:  
 Okula gitmemiş  İlkokul mezunu  
 Ortaokul mezunu  Lise mezunu  
 Üniversite mezunu  Lisansüstü eğitim programını bitirmiş

	Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
1. Coğrafya hoşlandığım bir derstir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Coğrafya hayatla iç içe bir derstir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Coğrafya öğretimi sırasında konuların günlük yaşamla ilişkilendirilerek anlatılması, hayatın içinden örnekler verilmesi derse olan ilgimi artırıyor.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Coğrafya dersi sayesinde insan-çevre etkileşimini daha iyi anlıyorum	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Coğrafya dersinde öğrendiğim bilgileri günlük hayatımda, okul dışı yaşamımda kullanırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Coğrafya, güncel sorunların (küresel ısınma, çevre kirliliği vb.) anlaşılıp yorumlanmasında önemli bir derstir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Coğrafya dersinde öğrendiklerim sayesinde yaşadığım çevre, ülkemiz ve dünya ile ilgili çevresel ekonomik, politik konularda bilinçli oluyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Coğrafya, doğaya ait özelliklerin korunması, yaşatılması konusunda duyarlı insan yetiştirmede gerekli bir derstir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



COĞRAFYA DERSİNE ÇALIŞIRKEN	Her zaman	Çoğu Zaman	Bazen	Çok az	Hiçbir zaman
1. Yeni öğreneceğim bilginin daha önce öğrendiğim (eski) bir bilgiyle benzerliklerini bularak ilişkilerini kurmaya çalışırım.	( )	( )	( )	( )	( )
2. Metni, verildiğinden farklı olarak kendi cümlelerimi kullanarak ifade etmeye çalışırım.	( )	( )	( )	( )	( )
3. Konuyla ilgili önemli noktaları içeren özetler çıkarırım.	( )	( )	( )	( )	( )
4. Önemli gördüğüm noktaları kendi sözcüklerimle not alırım.	( )	( )	( )	( )	( )
5. Konuyla ilgili sorular çıkarır ve yanıtlarım.	( )	( )	( )	( )	( )
6. Konuyla ilgili verilen değişik soru örneklerini yanıtlarım.	( )	( )	( )	( )	( )
7. Konunun ana düşüncesi ve yardımcı düşüncelerini bulmaya çalışırım.	( )	( )	( )	( )	( )
8. Konuyla ilgili öğrenmem gereken bilgileri içeren kısa bir öykü oluşturarak zihnimde canlandırmaya çalışırım.	( )	( )	( )	( )	( )
9. Kavramları çeşitli imgelerle zihnimde canlandırırım.	( )	( )	( )	( )	( )
10. Bilgiler arasında benzerlik ve ayrılıkları gösteren karşılaştırmalar kullanırım.	( )	( )	( )	( )	( )
11. Öğrenmekte zorlandığım konuları parçalara ayırarak biri diğerini hatırlatan cümleler oluştururum.	( )	( )	( )	( )	( )
12. Hatırlamam gereken bilginin ya da sözcüğün baş harfleriyle cümleler ya da kelimeler oluştururum.	( )	( )	( )	( )	( )
13. Bilgiler arasında bağ kurmak için kafiyeler oluştururum.	( )	( )	( )	( )	( )
14. Öğrenmem gereken sayısal bilgileri telefon numaralarıyla, doğum günleriyle, il trafik kodlarıyla ve buna benzer durumlara ilişkilendiririm.	( )	( )	( )	( )	( )
15. Yeni öğreneceğim konudaki temel fikir ve yan fikirler arasındaki ilişkileri görmek ve konunun ne ile ilgili olduğunu anlamak için ana başlık ve alt başlıkları gözden geçiririm.	( )	( )	( )	( )	( )
16. Öğrenmem gereken bilgileri ortak noktalarına göre gruplandırarak öğrenirim.	( )	( )	( )	( )	( )
17. Öğreneceğim bilgileri konuyla ilgili genel çerçeveleri gösteren tablo, çizelgeler haline getiririm.	( )	( )	( )	( )	( )
18. Coğrafi kavramları ve kavramlar arası ilişkileri gösteren kavram haritalarından yararlanırım.	( )	( )	( )	( )	( )
19. Metindeki önemli sözel bilgilerin ve bu bilgiler arasındaki ilişkilerin şematik olarak gösterildiği bilgi haritaları oluştururum.	( )	( )	( )	( )	( )
20. Bilgileri kendi içindeki benzerlik ve farklılıklarına göre sınıflandırırım.	( )	( )	( )	( )	( )
21. Ünitede geçen başlık ve alt başlıkları ilişkilendirerek şemalarla gösteririm.	( )	( )	( )	( )	( )
22. Konunun ana düşüncelerini şema haline getiririm.	( )	( )	( )	( )	( )
23. Sayısal verilerdeki değişimi (artış ya da azalışları) daha kolay anlamak için grafiklerden yararlanırım.	( )	( )	( )	( )	( )



**Açıklama:**

Aşağıda sizlerin okumakta olduğunuz coğrafya ders kitabının (Ortaöğretim Coğrafya 9), anlamlandırma ve örgütleme stratejilerini kullanmanızdaki etkisini belirlemek amacıyla hazırlanmış anket formu bulunmaktadır. Bu formu doldururken okumakta olduğunuz coğrafya ders kitabını göz önünde bulundurunuz. Bu formdaki her bir cümleyi dikkatlice okuyarak size en uygun olan seçeneğe "x" işareti koyarak cevabınızı belirtiniz. Lütfen işaretsiz cümle bırakmayınız. Teşekkür ederim.

OKUMAKTA OLDUĞUMUZ COĞRAFYA DERS KİTABINDAKİ	Her zaman	Çoğu zaman	Bazen	Çok az	Hiçbir zaman
1. "Konuya Başlarken" kısımlarındaki sorular yeni öğreneceğim bilginin önceden öğrendiğim bilgiyle benzerliğini bularak ilişki kurmamı ve yeni bilgiyi kolay öğrenmemi sağlıyor.	( )	( )	( )	( )	( )
2. Coğrafi konuların bildiğim kavramlarla açıklanması (örneğin yerin yapısının şeftaliye benzetilerek açıklanması) benzetimler kurmama, dolayısıyla da yeni öğrendiğim bilgiyi somut olarak anlamama yardım ediyor.	( )	( )	( )	( )	( )
3. "Etkinlik" kısımlarında verilen fotoğrafların açıklamalarının istenmesi ile ilgili yönergeler kendi cümlelerimi kullanarak ifade etmemde bana yardımcı oluyor.	( )	( )	( )	( )	( )
4. "Etkinlik" kısmındaki sorular, coğrafi bilgiler arasında neden-sonuç bağlarını kurarak ana fikri bulmamda bana yardımcı oluyor.	( )	( )	( )	( )	( )
5. "Konuya Başlarken" kısımlarındaki sorular görüş bildirmemde, bilgiyi kendime özgü ifade etmemde beni cesaretlendiriyor.	( )	( )	( )	( )	( )
6. "Haber Köşesi" kısmındaki basından alınan haberler ve "Okuma Parçaları" kısımları coğrafi bilgilerin günlük yaşamımızdaki yerini anlayarak, konunun ana ve yardımcı düşüncelerini bulmama imkan sağlıyor.	( )	( )	( )	( )	( )
7. Grafik, tablo, şekillerle ilgili sorular, bunları kendi cümlelerimi kullanarak yorumlama alışkanlığımın gelişiminde kolaylık sağlıyor.	( )	( )	( )	( )	( )
8. "Etkinlik" kısmındaki bilgilerin sınıflandırılması ile oluşturulan tablolar, konunun önemli kısımlarını belirleyerek özetlerini çıkarmamda yardımcı oluyor.	( )	( )	( )	( )	( )
9. Örnek olaylar ve öyküler konuları zihnimde canlandırmama kolaylık sağlıyor.	( )	( )	( )	( )	( )
10. Konuyla ilgili temel çerçeveyi veren tablolar, önemli bilgiyi belirleyerek not almamda yardımcı oluyor.	( )	( )	( )	( )	( )
11. "Haber Köşesi" ve "Okuma Parçaları" kısımlarındaki açıklamalarla verilen karşılaştırmalar sayesinde coğrafi olayları daha iyi kavriyorum.	( )	( )	( )	( )	( )
12. Koyu renkle yazılmış kısımlar özet çıkarmamda bana yol gösterici oluyor.	( )	( )	( )	( )	( )
13. Fotoğraflar, şekillerle ilgili karşılaştırma yapmaya yönelik sorular sayesinde karşılaştırmalar yaparak olayların, mekanların geçmişten günümüze nasıl bir gelişim, değişim içinde olduğunu anlayabiliyorum.	( )	( )	( )	( )	( )



OKUMAKTA OLDUĞUMUZ COĞRAFYA DERS KİTABINDAKİ	Her zaman	Çoğu zaman	Bazen	Çok az	Hiçbir zaman
14. Verilen sözel bilgilerin ait oldukları şekillerle, fotoğraflarla eşleştirilmesi coğrafi kavramları, bilgileri zihnimde görsel imgelerle canlandırılmama kolaylık sağlıyor.	( )	( )	( )	( )	( )
15. Koyu renkle yazılmış kısımlar önemli noktaları not almamda kolaylık sağlıyor.	( )	( )	( )	( )	( )
16. Tablolar sayesinde coğrafya ile ilgili bilgileri kolaylıkla karşılaştırabiliyorum.	( )	( )	( )	( )	( )
17. Coğrafi olayların şekil ve fotoğraflarla aşamalı olarak gösterilmesi olaylar arasında ilişkileri kurarak anlamamda kolaylık sağlıyor.	( )	( )	( )	( )	( )
18. "Ölçme Değerlendirme" kısmındaki farklı tipteki sorular karar verme, eleştirel düşünme, yorumlama becerilerimi kullanmamda olanak sağlıyor.	( )	( )	( )	( )	( )
19. "İçindekiler" kısmında "Bölüm" başlıkları altında verilen ana başlık ve alt başlıklar o bölümde işlenecek olan temel fikir ve yan fikirler arasındaki ilişkileri görmemi sağlıyor.	( )	( )	( )	( )	( )
20. Her bölümün başındaki "Bölüm" başlığı altında verilen "Konular" ve "Temel Kavramlar" öğreneceğim konunun ne ile ilgili olduğunu ve ne tür bilgileri kapsadığını anlamamı sağlıyor.	( )	( )	( )	( )	( )
21. Şema ve kavram haritalarındaki boşluk doldurmalar sayesinde bilgileri ortak özelliklerine göre gruplandırabiliyorum.	( )	( )	( )	( )	( )
22. "Etkinlik" kısımlarındaki fotoğraf ve şekillerle ilgili sorular, bilgileri benzerlik ve farklılıklarına göre sınıflandırmamda kolaylık sağlıyor.	( )	( )	( )	( )	( )
23. Kavram, bilgi haritasındaki boşluk doldurmalar, kavram ve bilgi haritası oluşturmama imkan veriyor.	( )	( )	( )	( )	( )
24. Tablo, kavram haritaları ve bilgi haritaları sayesinde konuların ana bilgilerini çıkarabiliyorum.	( )	( )	( )	( )	( )
25. Coğrafi bilgilerle ilgili dağılışı gösteren haritalar sayesinde coğrafi bilgileri ortak özelliklerine göre gruplandırabiliyorum.	( )	( )	( )	( )	( )
26. Tablolar sayesinde coğrafi bilgilerin benzerlik ve farklılıklarını birbirleriyle ilişkili bir şekilde görerek sınıflandırabiliyorum.	( )	( )	( )	( )	( )
27. Önemli sözel bilgileri ve bu bilgiler arasındaki ilişkileri gösteren bilgi haritaları, coğrafya konularının ana düşüncelerini şema haline getirerek çalışmamda kolaylık sağlıyor.	( )	( )	( )	( )	( )
28. "Etkinlik" kısımlarında verilen tablolardaki boşlukları doldurmaya ilişkin yönergeler tablo oluşturmama olanak sağlıyor.	( )	( )	( )	( )	( )
29. "Okuma Parçaları" ve "Haber Köşesi" kısımları konunun ana düşüncesini belirlemede yardımcı oluyor.	( )	( )	( )	( )	( )
30. "Etkinlik" kısmındaki yönergelerle, sayısal verileri görselleştirerek grafikler oluşturabiliyorum ve verilen grafikleri kolay bir şekilde algılayabiliyorum.	( )	( )	( )	( )	( )

## EK 2: MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNDEN ALINAN İZİN YAZISI

T.C.  
İSTANBUL VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.34.00.18.580/  
Konu : Anket(Yasemin ÇİÇEK)

954/26380

17/03/2008

### VALİLİK MAKAMINA

- İlgi: a)Marmara Üniversitesi'nin 06/06/2008 tarih 646 sayılı yazısı.  
b)Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi.  
c)Millî Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma Geliştirme Dairesi Başkanlığı'nın 11/04/2007 tarih ve 1950 sayılı emri.  
d)Millî Eğitim Müdürlüğü Anket Komisyonu'nun 13/03/2008 tarihli tutanağı.

Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Coğrafya Öğretmenliği Yüksek Lisans Programı öğrencisi Yasemin ÇİÇEK'İN ilimizde ekte adları verilen okullarda uygulanmak üzere "9. Sınıf Öğrencilerinin Coğrafya Dersinde Anlamlandırma Örgütlemeye Stratejilerini Kullandıkları ve Okutulan Ders Kitabının Bu Duruma Etkisi" konulu anket çalışmalarını yapma istekleri hakkındaki İlgi (a) yazı ve ekleri Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Coğrafya Öğretmenliği Yüksek Lisans Programı öğrencisi Yasemin ÇİÇEK'İN ilimizde ekte adları verilen okullarda uygulanmak üzere "9. Sınıf Öğrencilerinin Coğrafya Dersinde Anlamlandırma Örgütlemeye Stratejilerini Kullandıkları ve Okutulan Ders Kitabının Bu Duruma Etkisi" konulu anket çalışmalarını yapması, bilimsel amaç dışında kullanılmaması koşuluyla, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, İlgi (c) Bakanlık Emri esasları dahilinde uygulanması, sonuçtan Müdürlüğümüze rapor halinde (CD formatında) bilgi verilmesi kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

M. Ata ÖZER  
Millî Eğitim Müdürü

#### EKLER :

Ek-1. İlgi (a) yazı ve ekleri

OLUR  
17/03/2008

Hikmet DİNÇ  
Vali a.  
Vali Yardımcısı



4440632

**NOT :** Verilecek cevapta tarih, kayıt numarası, dosya numarası yazılması rica olunur.  
**Adres :** İstanbul Millî Eğitim Müdürlüğü A.Blok Ankara cad. No:2 Cağaloğlu 526 13 82  
**E-Mail :** [kultur34@meb.gov.tr](mailto:kultur34@meb.gov.tr) **Web :** <http://istanbul.meb.gov.tr/bolumler/kultur>