

**YÜKSEK ÖĞRENİMDE COĞRAFYA ÖĞRETİMİNDE
KULLANILAN ÖĞRETİM YÖNTEMLERİNİN
ÖĞRETİM ELEMANLARI VE ÖĞRENCİ
GÖRÜŞLERİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ**

Yüksek Lisans Tezi

Mehmet ŞEREMET

2008

T.C.
ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
ORTA ÖĞRETİM SOSYAL ALANLAR EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
COĞRAFYA EĞİTİMİ BİLİM DALI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

YÜKSEK ÖĞRENİMDE COĞRAFYA ÖĞRETİMİNDE KULLANILAN
ÖĞRETİM YÖNTEMLERİNİN ÖĞRETİM ELEMANLARI VE ÖĞRENCİ
GÖRÜŞLERİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ

Danışman

Doç. Dr. Okan YAŞAR

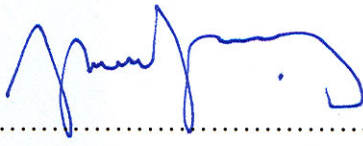
Hazırlayan

Mehmet ŞEREMET

Çanakkale–2008

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'ne

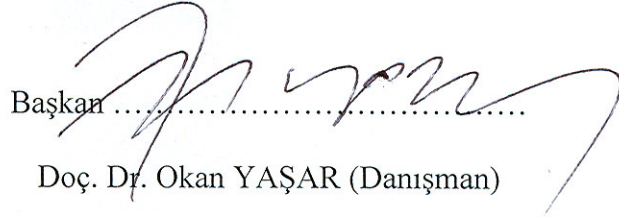
Mehmet ŞEREMET'e ait "Yüksek Öğretimde Coğrafya Öğretiminde Kullanılan Öğretim Yöntemlerinin Öğretim Elemanları ve Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi" adlı çalışma, jürimiz tarafından Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Üye


Doç. Dr. Ahmet AYPAY

Üye


Yrd. Doç. Dr. Adem SEZER

Başkan


Doç. Dr. Okan YAŞAR (Danışman)

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, Türkiye üniversitelerinde yer alan *coğrafya bölümlerinde* ve *coğrafya eğitimi ana bilim dallarında* coğrafya öğretiminde kullanılan öğretim yöntemlerini ve öğretim materyallerini ortaya koyarak, yöntem ve yardımcı materyal seçimini etkileyen faktörleri değerlendirmektir. Bu kapsamda araştırma da öğretim elemanlarının görüşleri, kişisel ve mesleki değişkenlere (üniversite, fakülte, unvan, uzmanlık alanı, mesleki deneyim, cinsiyet, öğretmenlik sertifikası, öğretmenlik deneyimi) göre değerlendirilmiştir. Yine aynı amaca yönelik olarak öğrenci görüşleri de kişisel değişkenlere (üniversite, fakülte, sınıf) göre değerlendirilmiştir. Öğretim elemanlarının görüşleri, öğrencilerin görüşleriyle karşılaştırılması yapılmıştır. Bununla birlikte, öğretim yöntemleri, öğretim etkinlikleri ve materyaller arasında bir ilişki olup olmadığı araştırılmıştır.

Araştırmanın kapsamını, Türkiye üniversitelerinde bulunan 16 Coğrafya Bölümü ve 7 Coğrafya Eğitimi Ana Bilim Dalı oluşturmaktadır. Bu kapsamda, öğrenci örnekleme; Fen-Edebiyat Fakültesi ve Edebiyat Fakültesinde öğrenim gören 728, Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 224 olmak üzere toplamda 952 öğrenciden oluşmaktadır. Öğretim elemanları örnekleme sayısı ise Fen-Edebiyat Fakültesi ve Edebiyat Fakültesinde görev yapan 91 ve Eğitim Fakültesinde görev yapan 29 olmak üzere toplam 120 öğretim elemanından oluşmaktadır. Araştırma model olarak tarama (survey) türü bir araştırmadır. Bu nedenle, araştırma için geliştirilen anket formları bulunmaktadır. Anket formları hem öğrenci hem de öğretim elemanı için ayrı olarak hazırlanmıştır ve birbirine paralel sorulardan oluşmaktadır. Çalışmanın amacına uygun olarak hazırlanan anketler aracılığıyla toplanan verilerin çözümlenmesinde hem betimsel (ortalama, frekans) hem de çıkarımsal (t-testi, ANOVA, Scheffe testi, Pearson Korelasyon Analizi) istatistiksel teknikler kullanılmıştır.

Öğretim elemanlarının görüşlerine ilişkin istatistiksel analiz sonuçlarına göre, kullanılan öğretim yöntemlerinde anlatıma dayalı öğretim yöntemlerinin *sıklıkla kullanım* aralığında olduğunu, bunu ise arazi uygulamalarına dayanan öğretim yöntemlerinin ise *ara sıra kullanım* aralığı ile izlediği ortaya çıkmaktadır. Öğretim

materyalleri kullanımında ise, teknoloji destekli materyallerin *sıklıkla kullanım* aralığında olduğunu, bunu görsel materyallerin *ara sıra kullanım* sıklığıyla takip ettiği ortaya çıkmıştır. Öğretim elemanlarının öğretim yöntemleri yanıtlarında görev yaptıkları fakültelere, uzmanlık alanlarına, mesleki deneyim sürelerine, öğretmenlik sertifikası sahip olup olmama duruma, daha önce öğretmenlik deneyimine sahip olup olmama durumuna göre farklılaşma görülmektedir. Bununla birlikte, üniversite değişkenine göre anlamlı bir fark bulunamamıştır. Öğretim elemanlarının öğretim materyallerine yönelik yanıtlarında ise, uzmanlık alanı, mesleki deneyim ve cinsiyete göre anlamlı bir farklılaşma görülmektedir. Bununla birlikte, üniversite, fakülte, unvan, öğretmenlik sertifikası, öğretmenlik deneyimine göre ise anlamlı bir farklılaşma görülmemektedir. Öğrencilerin ise, hem öğretim yöntemi hem de materyal kullanımına ilişkin görüşlerinde, üniversite, fakülte ve sınıf değişkenine göre verilen yanıtlarda farklılaşma ortaya çıkmaktadır. Bununla birlikte, öğretim elemanları ve öğrenci görüşleri karşılaştırıldığında ise, görüşler arasında anlamlı farklar ortaya çıkmaktadır. Kullanılan öğretim yöntemi, öğretim etkinlikleri ve öğretim materyalleri arasındaki korelasyon gözden geçirildiğinde ise, orta ve düşük seviyede ilişkiler ortaya çıkmaktadır. Bu durum öğretim yöntemlerinin bileşenlerinin arasında bir uyumsuzluk olduğunu göstermektedir. Öğretim elemanlarının yöntem ve materyal seçimini etkileyen faktörleri dikkate alma sıklığında bakıldığında, “dersinin amacının” ve “konunun özelliğinin” en olumlu yanıtları alan faktörler olduğu görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Yüksek Öğrenim, Coğrafya Eğitimi, Öğretim Yöntemleri, Öğretim Elemanı, Öğrenci

ABSTRACT

The aim of the study is to find out teaching methods and materials for geography teaching and factors that affect academic staff's choice for these methods and materials at Geography Department and Geography Teacher Training Unit. In this respect, the opinions of academic staff have been investigated according to personal and occupational variables (university, faculty, academic titles, academic staff's areas of specialization, experience, teacher certificate, teaching experience). Moreover, views of students have been analyzed according to personal variables (university, faculty and grade). It is attempted to find out whether there is a significant difference between the views of academic staff and students. In addition to these, to determine whether there is a correlation among teaching methods, materials and activities.

This study consists of sixteen Geography Departments and seven Geography Teacher Training Units all over the Turkey. Samples consist of 728 students from Science and Art Faculty and Art Faculty, 224 students from Education Faculty and total samples consist of 954 students. Academic staff samples consist of 91 academic staff that is on duty in science and art faculty and 29 persons are on duty in education faculty and total samples made of 120 academic staff. Study model was conducted by survey; questionnaires were developed similarly for both academic staff and student. Questionnaire data was analyzed by several statistic techniques such as descriptive (Arithmetic Mean and Frequency) and inferential statistic (t-test, ANOVA, Scheffe test, Pearson Correlation Analyzes).

Major findings of the research can be summarized as follows: The opinions of academic staff are illustrated that lecturing methods that used by them *often frequency* and this is followed by field-work with *sometimes frequency*. Visual teaching materials that are used by academic staff's opinion have shown that *often frequency*, this is followed by technology supported material with *sometimes frequency*. There was significant difference in the view of the use of teaching method by the academic staff according to faculty, academics titles, academic staff having areas of

specialization, experience, teacher certificate, teaching experiences. Moreover, no difference was found according to university variable. There was significant difference in the view of the use of teaching material by the academic staff according to academic staff's areas of specialization, experience and gender variables. Moreover there were no differences according to university, faculty, academics titles, teacher certificate and teaching experience. Students' opinion about; both teaching methods and materials show that there are significant differences for all variables (university, faculty and grade). Moreover, there are significant differences between students and academic staff' opinion about teaching material and teaching methods used by academic staff. Teaching methods and materials used by academic staff are reviewed, there are found out low level and middle level correlation among teaching methods and teaching material. Factors affecting academic staff's choosing instructional methods and materials are as follows; aims of lesson and characteristic of content that determine academic staff's choosing instructional methods and materials.

Key words: Higher Education, Geography Education, Teaching Method, Academic Staff, Student.

İÇİNDEKİLER

Sayfa

JÜRİ ONAYI	i
ÖZET	ii
ABSTRACT	iv
İÇİNDEKİLER	vi
KISALTMALAR CETVELİ	ix
TABLO ve ŞEKİLLER LİSTESİ	xiv
ÖNSÖZ	xvi

BÖLÜM I

GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	6
1.2. Çalışmanın Amacı	9
1.3. Çalışmanın Önemi	10
1.4. Kapsam ve Sınırlılıklar	11
1.5. Araştırma Soruları	15
1.6. Tanımlar	16
1.7. İlgili Araştırmalar	16
1.7.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	17
1.7.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	18

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE	20
2.1. Türkiye’de Yükseköğretimde Coğrafya Eğitimi	20
2.1.1. Eğitim Fakültelerinde Coğrafya Eğitimi	20
2.1.2. Fen-Edebiyat Fakültelerinde Coğrafya Eğitimi	21
2.2. Yükseköğretimde Coğrafya Eğitiminde Öğretim Yöntem ve Materyal Seçimini Etkileyen Faktörler	22

2.2.1. Dersin Amacı	23
2.2.2. Zaman	23
2.2.3. Konunun Özelliği	23
2.2.4. Öğrenci Sayısı	24
2.2.5. Öğretim Elemanının Yönteme/Materyale Yatkınlığı	24
2.2.6. Öğrencilerin Hazır Bulunuşluk Düzeyi	24
2.2.7. Fiziki Ortam	25
2.2.8. Öğretim Yönteminin/Materyalin Maliyeti	25
2.2.9. Ders Yüğü	25
2.3. Yükseköğretimde Coğrafya Öğretiminde Kullanılan Öğretim Yöntemleri	26
2.3.1. Anlatıma Dayalı Öğretim Yöntemleri	29
2.3.1.1. Anlatım Yöntemi	29
2.3.1.2. Gösterim Yöntemi	30
2.3.1.3. Yazdırma-Takrir Yöntemi	30
2.3.1.4. Soru-Cevap Yöntemi	30
2.3.2. Gezi-Gözlem Yöntemi (Arazi Uygulamaları)	30
2.3.2.1. Arazi Çalışması (Gezi-Gözlem)	31
2.3.3. Uygulamalara Dayalı Öğretim Yöntemleri	31
2.3.3.1. Grup Çalışması	32
2.3.3.2. Rol Oynama	32
2.3.3.3. Örnek Olay İnceleme	32
2.3.4. Tartışmalara Dayalı Öğretim Yöntemleri	33
2.3.4.1. Panel	33
2.3.4.2. Büyük Grup Tartışma	33
2.3.4.3. Beyin Fırtınası	33
2.3.4.4. Münazara	34
2.3.4.5. Çalıştay (Workshop)	34
2.3.5. Araştırmaya Dayalı Öğretim Yöntemleri	35

2.3.5.1. Problem Çözme	35
2.3.5.2. Anket	35
2.3.5.3. Mülakat	36
2.3.6. Bilgisayara Dayalı Öğretim Yöntemleri	36
2.3.6.1. Coğrafi Bilgi Sistemleri (CBS)	37
2.4. Coğrafya Eğitiminde Coğrafi Beceriler Kazandırmaya Yönelik Öğretim Etkinlikleri	38
2.4.1. Yazma Aktiviteleri	38
2.4.2. Proje Hazırlama Aktiviteleri	38
2.4.3. Harita Çizdirme Aktiviteleri	39
2.4.4. Bilgisayarda Çizim Yapma Aktiviteleri	39
2.4.5. Harita Okuma Aktiviteleri	39
2.4.6. Pusula ve Diğer Araçları Kullanma Aktiviteleri	40
2.4.7. GPS ile Ölçüm Yapma Aktiviteleri	40
2.4.8. Coğrafi Bilgi Sistemleri (CBS) Aktiviteleri	40
2.4.9. Arazide Yön Bulma ve Harita Okuma (Orienteering) Aktiviteleri	41
2.4.10. Okuma Aktiviteleri	41
2.5. Yükseköğretimde Coğrafya Öğretiminde Kullanılan Öğretim Materyalleri	42
2.5.1. Görsel Materyaller	42
2.5.2. Görsel-İşitsel Materyaller	48
2.5.3. Üç Boyutlu (İkiden Fazla Duyu Organına Hitap Eden Materyaller)	49
Materyaller	
2.5.4. Teknoloji Destekli Materyaller	51
BÖLÜM III	
YÖNTEM	52
3.1. Araştırma Modeli	52

3.2. Evren ve Örneklem	52
3.3. Verilerin Kaynağı, Toplanması ve Düzenlenmesi	57
3.4. Verilerin Analizi ve Yorumu	60
3.4.1. Verilerin Analizinde Kullanılan Yazılımlar	65

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

4.1. Araştırma Örnekleminin Demografik Özellikleri	66
4.2. Öğretim Elemanlarının Kullandıkları Öğretim Yöntemlerine Ait Görüşlerinin Kişisel ve Mesleki Değişkenlere Göre Oluşturulan Gruplar Arasında Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular	69
4.2.1. Öğretim Elemanlarının Kullandıkları Öğretim Yöntemlerine Ait Görüşlerinin Görev Yaptıkları Üniversitelere Göre Ulaşılan Bulguları	72
4.2.2. Öğretim Elemanlarının Kullandıkları Öğretim Yöntemlerine Ait Görüşlerinin Görev Yaptıkları Fakültelere Göre Ulaşılan Bulguları	73
4.2.3. Öğretim Elemanlarının Kullandıkları Öğretim Yöntemlerine Ait Görüşlerinin Unvanlarına Göre Değerlendirilmesi	74
4.2.4. Öğretim Elemanlarının Kullandıkları Öğretim Yöntemlerine Ait Görüşlerinin Uzmanlık Alanlarına Göre Değerlendirilmesi	76
4.2.5. Öğretim Elemanlarının Kullandıkları Öğretim Yöntemlerine Ait Görüşlerinin Mesleki Deneyim Sürelerine Göre Değerlendirilmesi	77
4.2.6. Öğretim Elemanlarının Kullandıkları Öğretim Yöntemlerine Ait Görüşlerinin Cinsiyetlerine Göre Değerlendirilmesi	78
4.2.7. Öğretim Elemanlarının Kullandıkları Öğretim Yöntemlerine Ait Görüşlerinin Öğretmenlik Sertifikasına Sahip Olma Durumuna Göre Değerlendirilmesi	79
4.2.8. Öğretim Elemanlarının Kullandıkları Öğretim Yöntemlerine Ait Görüşlerinin Daha Önce Öğretmenlik Deneyimine Sahip Olma Durumuna Göre Değerlendirilmesi	80

4.3. Öğrencilerin Öğretim Elemanlarının Kullandıkları Öğretim Yöntemlerine Ait Görüşlerinin Kişisel Değişkenlere (Üniversite, Fakülte, Sınıf) Göre Oluşturulan Gruplar Arasındaki Karşılaştırmalarına Yönelik Bulguları	82
4.3.1. Öğrencilerin Görüşlerinin Öğrenim Gördükleri Üniversitelere Göre Değerlendirilmesi	84
4.3.2. Öğrencilerin Görüşlerinin Öğrenim Gördükleri Fakültelele Göre Değerlendirilmesi	86
4.3.3. Öğrencilerin Görüşlerinin Öğrenim Gördükleri Sınıflara Göre Değerlendirilmesi	88
4.4. Öğretim Elemanlarının Kullandıkları Öğretim Materyallerine Ait Görüşlerinin Çeşitli Kişisel ve Mesleki Değişkenlere Göre Oluşturulan Gruplar Arasındaki Karşılaştırmalarına Yönelik Bulguları	90
4.4.1. Öğretim Elemanlarının Kullandıkları Öğretim Materyallerine Ait Görüşlerinin Görev Yaptıkları Üniversitelere Göre Değerlendirilmesi	91
4.4.2. Öğretim Elemanlarının Kullandıkları Öğretim Materyallerine Ait Görüşlerinin Görev Yaptıkları Fakültelele Göre Değerlendirilmesi	93
4.4.3. Öğretim Elemanlarının Kullandıkları Öğretim Materyallerine Ait Görüşlerinin Unvanlarına Göre Değerlendirilmesi	94
4.4.4. Öğretim Elemanlarının Kullandıkları Öğretim Materyallerine Ait Görüşlerinin Uzmanlık Alanlarına Göre Değerlendirilmesi	95
4.4.5. Öğretim Elemanlarının Kullandıkları Öğretim Materyallerine Ait Görüşlerinin Mesleki Deneyim Sürelerine Göre Değerlendirilmesi	96
4.4.6. Öğretim Elemanlarının Kullandıkları Öğretim Materyallerine Ait Görüşlerinin Cinsiyetlerine Göre Değerlendirilmesi	97
4.4.7. Öğretim Elemanlarının Kullandıkları Öğretim Materyallerine Ait Görüşlerinin Öğretmenlik Sertifikasına Sahip Olma Durumuna Göre Değerlendirilmesi	97

4.4.8. Öğretim Elemanlarının Kullandıkları Öğretim Materyallerine Ait Görüşlerinin Daha Önce Öğretmenlik Deneyimine Sahip Olma Durumuna Göre Değerlendirilmesi	98
4.5. Öğrencilerin Öğretim Elemanlarının Kullandıkları Öğretim Materyallerine Ait Görüşlerinin Kişisel Değişkenlere (Üniversite, Fakülte, Sınıf) Göre Oluşturulan Gruplar Arasında Karşılaştırılması	99
4.5.1. Öğrencilerin Öğretim Elemanlarının Kullandıkları Öğretim Materyallerine Yönelik Görüşlerinin Öğrenim Gördükleri Üniversitelere Göre Değerlendirilmesi	100
4.5.2. Öğrencilerin Öğretim Elemanlarının Kullandıkları Öğretim Materyallerine Yönelik Görüşlerinin Öğrenim Gördükleri Fakültelere Göre Değerlendirilmesi	102
4.5.3. Öğrencilerin Öğretim Elemanlarının Kullandıkları Öğretim Materyallerine Yönelik Görüşlerinin Öğrenim Gördükleri Sınıflara Göre Değerlendirilmesi	103
4.6. Öğretim Elemanları Tarafından Kullanılan Öğretim Yöntemleri ve Öğretim Materyallerinin Öğretim Elemanı ve Öğrenci Görüşlerine Göre Karşılaştırılması	104
4.7. Öğretim Elemanlarının Öğretim Yöntemi ve Öğretim Materyali Seçimini Etkileyen Faktörlerin Değerlendirilmesi	106
4.8. Öğretim Elemanları ve Öğrencilerin Öğretim Yöntemi ve Öğretim Materyaline Yönelik Görüşlerinin Korelasyon Analizi ile Karşılaştırılması	107
4.9. Öğretim Elemanları ve Öğrencilerin Öğretim Yöntemi ve Öğretim Materyaline Yönelik Görüşleri ile Öğretim Etkinliklerinin Korelasyon Analizi İle Karşılaştırılması	108
4.9.1. Öğretim Yöntemleri ile Öğretim Etkinlikleri Arasındaki İlişki	109
4.9.2. Öğretim Materyalleri ile Öğretim Etkinlikleri Arasındaki İlişki	109

BÖLÜM V	
SONUÇ VE ÖNERİLER	112
5.1. Sonuç	112
5.2. Öneriler	123
KAYNAKÇA	125
EKLER	136
EK-1: Öğrenci Anketi	136
EK-2: Öğretim Elemanı Anketi	140
EK-3: Anket Uygulama Yönerge Örneği	145
EK-4: Anket Uygulama İzin Yazısı	146
EK-5: Anket Uygulama İzin Yazısı Yanıtları (Olumlu)	147
EK-6: Anket Uygulama İzin Yazısı Yanıtları (Olumsuz)	148

KISALTMALAR LİSTESİ

AB	:Avrupa Birliği
ABD	:Amerika Birleşik Devletleri
ABD	:Ana Bilim Dalı
CBS	:Coğrafi Bilgi Sistemleri
ÇOMÜ	:Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
e	:Güven Aralığı
EUA	:Avrupa Üniversiteler Birliği
GPS	:Global Position System-Küresel Konumlama Sistemi
F	:Varyans Analizi Test Kritik Değeri Sembolü
IT	:Bilgi Teknolojileri
Km	:Kilometre
p	:Possibility-Olasılık Değeri Sembolü
S	:Standart Sapma
ss	:Standart Sapma
sd	:Serbestlik Derecesi
n/N	:Örneklem Sayısı
t	:T testi Test Kritik Değeri Sembolü
UNESCO	:Birleşmiş Milletler Eğitim ve Kültür Organizasyonu
vd	:Ve Diğerleri
YÖK	:Yüksek Öğretim Kurumu
\bar{X}	:Aritmetik Ortalama
%	:İstatistiksel Yüzde

TABLULAR LİSTESİ

	Sayfa
Tablo 1: Araştırma kapsamında yer alan üniversitelerin fakülte ve bölümleri	11
Tablo 2: Yükseköğretimde coğrafya öğretiminde kullanılan öğretim yöntemleri	28
Tablo 3: Coğrafya öğretiminde kullanılan coğrafya öğretim materyalleri	43
Tablo 4: Eğitim fakültesi öğrencileri için yapılan örneklem analizine ilişkin örneklem sayıları ve dağılımları	54
Tablo 5: Fen-Edebiyat, Edebiyat ve Dil-Tarih ve Coğrafya fakültesi öğrencileri için yapılan örneklem analizine ilişkin örneklem sayıları ve dağılımları	55
Tablo 6: Araştırma kapsamında yer alan öğretim elemanları ve öğrenci örnekleminin üniversite ve fakültelelere dağılımı ile bunların oransal dağılımı (Fen-Edebiyat ve Edebiyat Fakülteleri)	56
Tablo 7: Araştırma kapsamında yer alan öğretim elemanları ve öğrenci örnekleminin üniversite ve fakültelelere dağılımı ile bunların oransal dağılımı (Eğitim Fakülteleri)	57
Tablo 8: Coğrafya Bölümleri ile Coğrafya Eğitimi ABD'nin kuruluş tarihlerine göre sınıflandırılması	61
Tablo 9: Sınıflandırmada kullanılan öğretim yöntemleri ve anket maddeleri	63
Tablo 10: Sınıflandırmada kullanılan öğretim materyalleri ve anket maddeleri	63
Tablo 11: Örneklemi oluşturan öğrencilere ilişkin demografik özellikler	67
Tablo 12: Öğretim elemanı örneklemini oluşturan öğretim elemanlarına ilişkin demografik özellikler	68
Tablo 13: Öğretim elemanlarının görev yaptıkları üniversitelere göre varyans (tek yönlü) analizi sonuçları	72
Tablo 14: Öğretim elemanlarının görev yaptıkları fakültelelere göre varyans (tek yönlü) analizi sonuçları	74
Tablo 15: Öğretim elemanlarının unvanlarına göre varyans (tek yönlü) analizi sonuçları	75
Tablo 16: Öğretim elemanlarının uzmanlık alanlarına göre varyans (tek yönlü) analizi sonuçları	77
Tablo 17: Öğretim elemanlarının mesleki deneyim sürelerine göre varyans (tek yönlü) analizi sonuçları	78
Tablo 18: Öğretim elemanlarının cinsiyetlerine göre yapılan t-testi sonuçları	79
Tablo 19: Öğretim elemanlarının öğretmenlik sertifikasına sahip olma durumuna göre yapılan t-testi sonuçları	80
Tablo 20: Öğretim elemanlarının öğretmenlik meslek deneyimine sahip olma durumuna göre yapılan t-testi sonuçları	81
Tablo 21: Öğrencilerin öğrenim gördükleri üniversiteye göre varyans analizi (tek yönlü) sonuçları	86
Tablo 22: Öğrencilerin öğrenim gördükleri fakültelelere göre varyans analizi (tek yönlü) sonuçları	88
Tablo 23: Öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıflara göre varyans analizi (tek yönlü) sonuçları	90
Tablo 24: Öğretim elemanlarının görev yaptıkları üniversitelere göre varyans (tek yönlü) analizi sonuçları	92

Tablo 25: Öğretim elemanlarının görev yaptıkları fakültelere göre varyans (tek yönlü) analizi sonuçları	93
Tablo 26: Öğretim elemanlarının sahip oldukları unvanlara göre varyans (tek yönlü) analizi sonuçları	94
Tablo 27: Öğretim elemanlarının uzmanlık alanlarına göre varyans (tek yönlü) analizi sonuçları	95
Tablo 28: Öğretim elemanlarının mesleki deneyimlerine göre varyans (tek yönlü) analizi sonuçları	96
Tablo 29: Öğretim elemanlarının cinsiyetlerine göre t-testi sonuçları	97
Tablo 30: Öğretim elemanlarının öğretmenlik meslek sertifikasına sahip olma durumuna göre t-testi sonuçları	98
Tablo 31: Öğretim elemanlarının öğretmenlik meslek deneyimine sahip olma durumuna göre t-testi sonuçları	99
Tablo 32: Öğrencilerin öğrenim gördükleri üniversitelere göre görüşlerinin değerlendirilmesi	102
Tablo 33: Öğrencilerin görüşlerinin öğrenim gördükleri fakültelere göre değerlendirilmesi	103
Tablo 34: Öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıflara göre görüşlerinin değerlendirilmesi	104
Tablo 35: Öğretim elemanı ve öğrencileri öğretim yöntemlerine ait görüşlerinin karşılaştırılmasına yönelik t-testi sonuçları	105
Tablo 36: Öğretim elemanı ve öğrencilerin öğretim materyallerine ait görüşlerinin karşılaştırılmasına yönelik t-testi sonuçları	106
Tablo 37: Öğretim elemanlarının öğretim yöntemi ve öğretim materyali seçimini etkileyen faktörler	107
Tablo 38: Öğretim elemanları ve öğrencilerin öğretim yöntem ve öğretim materyaline yönelik görüşlerine ilişkin korelasyon analizi sonuçları	108
Tablo 39: Öğretim elemanları ve öğrencilerin öğretim yöntemi ve öğretim etkinliklerine yönelik korelasyon analizi sonuçları	111
Tablo 40: Öğretim elemanları ve öğrencilerin öğretim materyalleri ve öğretim etkinliklerine ilişkin bütünleştirilmiş görüşlerine yönelik korelasyon analizi sonuçları	111

ŞEKİLLER LİSTESİ

	Sayfa
Şekil 1: Araştırma Kapsamında Anket Gönderilen Bölümler ve Anket Dönüşü Sağlanamayan Coğrafya Öğretmenliği Programlarının Dağılışı	13
Şekil 2: Araştırma Kapsamında Anket Gönderilen Bölümler ve Anket Dönüşü Sağlanamayan Coğrafya Bölümü Programlarının Dağılışı	14
Şekil 3: Öğretim elemanlarının kullandıkları öğretim yöntemlerine ilişkin kullanım sıklıklarının görünümü	70
Şekil 4: Öğretim elemanlarının kullandıkları öğretim yöntemlerine ilişkin kullanım sıklıklarının görünümü	71
Şekil 5: Öğrencilerin öğretim elemanlarının kullandıkları öğretim yöntemlerinin kullanım sıklıklarına ilişkin görüşlerinin görünümü	83
Şekil 6: Öğrencilerin öğretim elemanlarının kullandıkları öğretim yöntemlerinin kullanım sıklıklarına ilişkin görüşlerinin görünümü	84
Şekil 7: Öğretim elemanlarının kullandıkları öğretim materyallerine ilişkin kullanım sıklıklarının görünümü	91
Şekil 8: Öğrencilerin öğretim elemanlarının kullandıkları öğretim materyallerinin kullanım sıklıklarına ilişkin görüşlerinin görünümü	100

ÖNSÖZ

Toplumsal gelişimin en önemli noktasında yer alan eğitimin 21 yüzyıl'da geldiği durum itibariyle insanın hayat boyu öğrenmesine katkı yapması ve gelişimini sürekli olmasını hedeflemektedir. Eğitim sürecinin en üst kademesini oluşturan yükseköğrenim de bu hedefin başarıya ulaşması için önemli bir yerde bulunmaktadır. Bu anlamda, yüksek öğrenimde coğrafya eğitiminin içeriğinin, amaçlarının ve hedeflerinin de bu hedef ekseninde şekillenmesi gerekmektedir.

Türkiye'de hem Bologna süreci açısından hem de toplumun bilgi toplumuna dönüştürülmesi sürecinde yükseköğrenimde öğretim kalitesinin artırılması gerekmektedir. Böyle bir araştırmanın seçilmesinin en önemli nedeni konunun yukarıda belirtilen hedefe ve toplumun gelişmesine en çok katkı sağlayacak bölümü ifade eden uygulama sürecini (öğretim) oluşturmasıdır. Bu çalışmada Türkiye'de yükseköğrenimde öğrenme öğretme sürecinin önemli bir bileşeni olan öğretim yöntemleri ve materyallerini ele alarak, bu konuya ilişkin bir durum tespiti yapılmaktadır. Türkiye'de yükseköğrenime yönelik yapılmış kapsamlı bir araştırma olması nedeniyle, bundan sonraki araştırmalar için temel ve önemli bir veri kaynağını oluşturacaktır.

Bu çalışmanın bu olgunluğa ulaşması süreci birçok kişinin emeği bulunmaktadır. Bunların başında gerek lisans eğitim gerekse lisansüstü eğitim sürecinde yetişmemeye yaptığı katkılarından ve araştırmanın bu olgunluğa ulaşmasından dolayı danışmanın değerli bilim insanı Doç. Dr. Okan YAŞAR'a teşekkürü bir borç bilirim. Bununla birlikte, lisansüstü çalışma alanımda eğitim bilimleri alanında eksiklerimi gidermem konusunda ve bu çalışmanın da bu olgunluğa ulaşmasında önemli yardımlarını aldığım değerli bilim insanları; Doç. Dr. Ahmet AYPAY ve Dr. M. Aydın BAŞAR'a, Yrd.Doç.Dr.Rüştü ILGAR'a; anket verilerinin girilmesi süreci yardımlarını esirgemeyen Ömer YAĞIŞAN'a, anketlere yanıt veren çeşitli üniversitelerden öğretim elemanları ve öğrencilere, eğitim sürecimde benden manevi ve maddi desteklerini esirgemeyen sevgili Ailem ve hayat arkadaşım Serap'a teşekkürlerimi sunarım.

Bu çalışmaya proje desteği sağlayarak, uygulanabilirliği ve niteliğinin artırılması için destek veren Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu (TÜBİTAK)'a da teşekkürlerimi sunarım.

Haziran–2007, Çanakkale

Mehmet şEREMET

BÖLÜM I

GİRİŞ*

Yükseköğretim, içerisinde ön lisans, lisans ve lisansüstü eğitim süreçlerini içeren ve toplumdaki bireylerin eğitim sürecinde tamamlayıcı bir görevi olan eğitim ve öğretim sürecidir. Yükseköğretim veya üniversite eğitimi, tarihsel süreç içerisinde, modern anlamda üniversite içerisinde faaliyet göstermeye başladığı dönemlerden itibaren, dönemin toplumsal ihtiyaçları ve devlet politikaları çerçevesinde kendilerine belirli amaç ve hedefler belirlemişlerdir. Üniversitelerin amaç ve hedeflerinde zaman süreci içerisinde toplumsal değişiminin hızlı gelişimine ve değişimine bağlı olarak önemli değişimler meydana gelmesine rağmen, üniversitelerin tarih süreci içerisinde değişmeyen en önemli görevleri; araştırma, eğitim-öğretim ve bireylere meslek kazandırma olmuştur (Brown and Atkins, 1997; Şimşek ve Aytemiz, 1998; Cabrera ve diğerleri, 2001; Aypay, 2003). Üniversitelerin en önemli görevlerinden biri araştırma olmasına rağmen, üniversiteleri diğer araştırma kurumlarından ayıran en önemli özelliği eğitim ve öğretim faaliyetlerini içerisinde barındırmasıdır. Üniversitedeki araştırmacıları diğer araştırma kurumlarındaki araştırmacılardan ayıran en önemli fark ise; eğitim ve öğretim faaliyetlerine katılarak, bir öğretim elemanı görevi üstlenmeleridir (Köksoy, 1998: 85). Bununla birlikte, üniversitenin görevleri arasında araştırma ve eğitim-öğretim faaliyetleri birbirinden bağımsız değildir. Bu nedenle iki fonksiyonun birbiriyle sürekli bir ilişki içinde olduğu da gözden kaçmamalıdır (Ledic vd, 1999). Bu nokta, Avrupa Üniversiteler Birliğinin (EUA), yükseköğretimde kalite güvencesi standartlarına yönelik bir raporunda (European Quality Assurance in Higher Education, 2005) üniversite kurumları içinde beklenen standartlarda öğretim ve araştırma aktiviteleri arasındaki ilişkiyi güçlendiren politikaların benimsenmesi gerektiği vurgulanmaktadır (EUA, 2005: 15).

* Bu tez çalışması SOBAG 106 K 110 proje numarası ile Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu (TUBİTAK) tarafından desteklenmiştir.

Yüksek öğrenimin en önemli amaçlarından biri, bireyin toplumdaki yerini belirleyen ve yaşam süreci içerisinde kullanacağı yeteneklerin bireye kazandırılmasıdır. UNESCO, üniversitenin eğitime yönelik bu amaçları çerçevesinde 21 yüzyılda üstlenmesi gereken görevlerini, 2005 Yükseköğrenim Konferansı raporunda şu şekilde ifade etmiştir: *21 yüzyıl “bilginin yüzyılı” olarak adlandırılmaktadır ve üniversitenin ana görevleri “bilginin üretilmesine” ve “yayılmaya” yardımcı olmaktır* (UNESCO, 2005: 16). Ancak, burada bilginin üretim ve yayım sürecinde ortaya çıkan en önemli nokta bilginin nasıl yayılması gerektiğidir? Bu durum üniversitenin en önemli işlevlerinden biri olan *eğitim ve öğretim* işlevinin önemini vurgulamaktadır. Yukarıda da ifade edildiği gibi, üniversitelerin iki önemli işlevi bulunmaktadır, bunlar; araştırma (üretim) ve eğitim-öğretim (yayımlama) olarak tanımlanabilir.

Üniversitelerin en önemli işlevlerinden biri olan eğitim-öğretim konusunda 21 yüzyıl. toplumunun ihtiyaçlarına nasıl? yanıt vermesi gerektiği önemli bir sorudur. İngiltere’de 1997 yılında yayınlanan *Report of Dearing* adlı raporda (A vision for 20 years: the learning society); *öğrenme toplumunun yaşamı boyunca bilgilerini ve yeteneklerini yenileyen, güncelleyen ve genişletmenin* gereklilik olduğunu ve bu durumun yükseköğrenim kurumlarının sistemini, karakterini ve alanlarını etkileyeceğini öngörmüştür. Bununla birlikte, öğrenme ve öğretme yöntemleri uygulamalarındaki bu anahtar yeteneklerin yükseköğrenim kuruluşları tarafından kontrol edilen ölçüt değerlendirme kriterleri haline gelmeleri de olasıdır (NCIHE, 1997: 5). UNESCO’nun 21. yüzyıldaki yükseköğrenime ilişkin raporunda, (UNESCO World Conference on Higher Education, 1998), üniversitelerin eğitim hedefini şu şekilde ifade etmektedir: *“Yükseköğretim kurumları, öğrencilerini eleştirel düşünebilen, toplumdaki problemleri analiz edebilen, toplumun problemlerini araştıran ve bunları sosyal sorumlulukları olarak kabul ederek uygulayan, iyi bilgilendirilmiş ve vatandaşlığa iyi motive edilmiş öğrenciler olarak eğitmelidir”* (UNESCO, 1998: 7).

Üniversitelerde yapılan öğretimin toplumun yukarıda belirtilen ihtiyaçları ve öğrencilerin taşıması gereken yetenekleri bağlamında eğitim-öğretim faaliyetlerinde bulunması gerekir. Üniversitelerde öğretim; araştırmalar sonucu üretilen bilgi birikimi ve kültürünü yeni kuşaklara aktarma amaçlarının yanında, iyi bir birey ve iyi bir meslek adamı yetiştirme, öğrencilere istendik davranışlar kazandırma gibi genel amaçları da içermektedir (Keller, 1983; Pelikan, 1992, aktaran: Aypay, 2003). Burada üniversitelerin öğretim işleviyle ilgili olarak üç temel fonksiyonu dikkati çekmektedir; birincisi bilginin aktarımı, ikincisi ise kişinin yapacağı mesleğe yönelik yeteneklerinin edinilmesi ve sonuncusu ise eğitimin de amacı olan bireye istendik davranışlar kazandırma faaliyetleridir. Ancak bu tanımların ötesinde, 21 yüzyılda yükseköğretimde, eğitim ve öğretim faaliyetlerinin amaçlarının yapısında önemli değişimler meydana gelmiştir. Örneğin, Livingstone (1998), İngiltere’de 1990’larda yükseköğretimde başlayan yenileşme sürecinin öğretime yansımaları sınıf içerisinde eğitmen ile öğrenci arasında iletişimdeki değişime bağlamaktadır. Meydana gelen bu değişimle birlikte, öğrenci yüzeysel öğrenmeden daha çok derin ve kalıcı öğrenmeye ve öğrenci merkezli öğretim stratejilerine (aktif öğrenmeye) yönlendiğini vurgulamaktadır. Meydana gelen bu değişimler, öğretim faaliyetlerinin bir bileşeni olan öğretim yöntemlerine de yansımıştır. Hesapçioğlu’na (1994) göre, öğretimde öğretmen gibi öğrencilerde etkindir. Bu nedenle öğretim aralarındaki sürekli etkileşim ve alış-verişle oluşmaktadır (Alıcıgüzel, 1979: 15). Bununla birlikte, Chickering ve Gamson (1987) tarafından geliştirilen yükseköğretimde yararlı pratikler (*seven principles for good practice in undergraduate education*) isimli çalışmalarında ortaya koydukları 7 ilke şu şekilde sıralanabilir:

1. Öğrenci ve okul arasındaki ilişkiyi güçlendirmek,
2. Öğrenciler arasındaki karşılıklı işbirliğini geliştirmek,
3. Aktif öğrenme tekniklerini kullanmak,
4. Geri dönüş vermeye teşvik etmek,
5. Zamanında görevleri yerine getirmeyi teşvik etmek,

6. *Yüksek beklentileri iletebilmek,*

7. *Öğrenmenin yollarına ve yeteneklerinin boyutlarını göre davranmak.*

Chickering ve Gamson'nun ilkelerinde de görüldüğü gibi, yükseköğretimde yapılacak öğretim faaliyetlerinde aktif öğrenme tekniklerinin kullanılması, öğrenmenin yollarına ve öğrencilerin yeteneklerine göre bir pedagojik yaklaşım izlenmesi gerektiği görüşü hakimdir.

Eğitim alanında özellikle öğretim stratejilerinde meydana gelen değişim, artık bir öğretim ortamından çok bir öğrenme ortamı olarak şekillenmesidir. Üniversitelerden mezun olan öğrencilerin kazanması gereken yetenekler buna göre bir değişim göstermektedir. Üniversitelerde kazandırılması gereken yetenekler iki bölümden oluşmaktadır. Bunlar; genel (transferable ve generic skills) ve eğitim görülen alana özgü mesleki yeteneklerdir (specific skills). Genel yetenekler; problem çözme, iletişim kurma ve grupla çalışma gibi (Smith ve diğerleri, 1989: 25) yeteneklerdir. Bahsedilen yeteneklerin en önemli özelliği her alana uygun olarak transfer edilebilmesidir (Mottershead and Suggitt, 1996: 75). Coğrafya bilimi de, transfer edilebilir ve genel yeteneklerden kendine özgü olanları kullanmaktadır. Ancak, coğrafya biliminin hem fen bilimleri alanından hem de sosyal bilimler alanından geniş boyutta konu kullanıyor olması (Kneale, 2002: 405), öğrencilere kazandırılması gereken yeteneklerde bu duruma göre bir çeşitlilik göstermektedir. Üniversitelerde coğrafya eğitimiyle öğrencilere kazandırılmak istenen özel yetenekler ise; mekansal problemleri, az gelişmişlik ve işsizlik problemlerine çözüm üretme (Schee and Vaart, 2005); coğrafi perspektifle bilgi ve geospatial araçlarla (Uydu Görüntüleri, Hava Fotoğrafları, CBS, GPS, İnternet Tabanlı Haritalar) gerçek dünya problemlerini çözme (Estaville ve diğerleri, 2006), iletişim yetenekleri, bilgi teknolojileri (IT) okur-yazarlığı (Chalkley ve diğerleri, 2000) olarak ifade edilebilir. Bunlarla birlikte, Le Heron ve Hathaway (2000: 272), Yeni Zelanda da coğrafya bölümlerinde öğrencilerin kazanmaları beklenen yetenekleri ise şu şekilde ifade etmiştir: *düşünme, analiz etme, araştırma yapma, bilgisayar okur-yazarlığı, rapor hazırlama ve sunma, takım çalışması organize etme ve planlama ve dikkatli değerlendirme.*

Bununla birlikte, Gold ve diğeri (1991: 1) tarafından başarılı bir yükseköğrenimin temel aracı olarak öğretimin niteliğinin anahtar rol oynadığı vurgulanmaktadır ve iyi öğretimin ise iyi bir iletişim sürecinden geçerek bir sosyal kavram oluşturduğunu ifade etmektedir. İyi bir öğrenmenin ise böyle kuvvetli bir iletişim ortamında ortaya çıkacağına vurgu yapmaktadır. Öğretimin niteliğinin belirlenen amaca uygun olması, ancak öğretim ortamı bileşenlerinin buna uygun bir şekilde şekillendirilmesi ile mümkün olmaktadır. Öğretim yöntemlerinin de bu süreçte önemli bir yeri bulunmaktadır. Öğretim yöntemlerinin belirlenmesinde ise, seçilen öğretim stratejisi etkili olmaktadır. Birçok araştırma; farklı disiplinlerde çeşitli değerlendirme ve öğretim metotlarının bulunduğunu ifade etmiştir. Bu anlamda, yükseköğrenimdeki coğrafya öğretiminde hem amaç olarak hem de yöntem olarak bir farklılaşma olması muhtemeldir. Downs (1994) tarafından, Coğrafya öğretiminde kullanılan öğretim stratejileri; keşfedici öğrenme, sorgulama tabanlı öğretim ve işbirlikçi öğrenme (diğer grup çalışmalarını da içeren) olarak ifade edilmiştir (Slater, 1982).

Öğretim stratejilerin seçimi hangi disiplinde uygulanacağına göre şekillenmektedir. (Hativa and Birenbaum, 2000: 213). Bu anlamda coğrafya eğitiminde kullanılacak öğretim stratejileri ve yöntemleri, coğrafya biliminin kapsamına ve ihtiyaçlarına göre şekillenmektedir. Yükseköğrenimde coğrafya öğrencilerinin sahip olması gereken nitelikler içerisinde temel olarak transfer edilebilir yetenekler kazandırılmalıdır. Coğrafyacıların birçok arazi çalışması sürecinde, niteliksel ve niceliksel analiz metotlarında önde olmalıdırlar. Coğrafyacıların Coğrafi Bilgi Sistemleri (CBS) ve Uzaktan Algılama (UA) gibi konularda da eğitim vermelidirler (Cooke, 1998: 283). Bu nedenle yükseköğrenimde coğrafya eğitiminde genel yetenekler ve bunlarla birlikte alana ilişkin becerilerin geliştirilmesine yönelik öğretim yöntemlerinin uygulanması gerekmektedir. Bu yöntemlerde bahsedilen konular gereği uygulama çalışmalarına dayanmalıdır.

1.1. Problem Durumu

Yükseköğrenimin işlevlerinden biri olan eğitim-öğretim içerisinde, bilginin aktarımında veya öğrenmenin gerçekleşmesinde belli bir yol izlenmesi gerekmektedir. Bu kapsamda, yükseköğretimde öğretimin nasıl yapılması ve neleri hedeflemesi gerektiği üzerinde iki önemli husus ortaya çıkmaktadır: *Öğretmeyi öğrenme* (Learning to teach, Ramsden, 1992) ve *öğrenmeyi öğretme* (Teach to Learning). Öğretmeyi öğrenme konusu doğrudan üniversite öğretim elemanlarını ilgilendiren ve sonuçlarından öğrencilerinin etkilendiği bir konudur. İkinci temel konu ise, öğretim elemanlarının bu yönde yeterlilik kazandıktan sonra izlemesi gereken yöntemi göstermektedir. Öğrenmeyi öğretme, 21 yüzyılda tartışılan ve birçok ülke tarafından (Avrupa Birliği Ülkeleri, A.B.D. gibi) yeni eğitim politikaları olan yaşam boyu öğrenmeye (life-long learning) götüren bir araçtır. Bu nedenle, kişinin örgün eğitim sürecinde bu yeteneği kazanması, hayatının geri kalan kısmında mesleki ve yaşamsal gelişiminin devam etmesi açısından gereklidir. Öğretim sürecinde, öğreticinin merkezde olduğu geleneksel tek yönlü iletişiminin değişmesi gereklidir. Çünkü iki yönlü iletişimin öğrenenlere öğretim ve öğrenme sürecinde aktif rol oynama imkanı verecektir (Alkeaid, 2004: 1).

Genel olarak fark edildi ki, üniversite eğitimi sadece bilginin aktarımı olarak tanımlanamaz (Ledic ve diğerleri, 1999: 213). Buna rağmen, dünyanın birçok ülkesinde (İngiltere; Hanson and Moser, 2003; Suudi Arabistan; Alkeaid, 2004; Hırvatistan, Ledic ve diğerleri, 1998; Rusya; Kirpotin, 1999) kullanılan öğretim yöntemlerinin çoğunluğunun doğrudan bilginin aktarımına yönelik anlatım yöntemini seçtiği ifade edilmektedir. Bununla birlikte, Türkiye’de de (Şimşek ve Aytemiz, 1998; Girgin ve Stevens, 2005) yükseköğretimde sınıf içindeki öğretimde çoğunlukla öğretim elemanı merkezli yöntemler tercih edilmektedir. Anlatım metodu; yorumlama, analiz etme ve problem çözme gibi yüksek bilişsel düzeydeki yetenekleri geliştirme konusunda yetersiz kalmaktadır (Grant, 1997: 171).

Üniversitelerdeki iyi araştırmacıların, iyi öğretmenlik yapıp yapmadığı tartışılmaktadır. Ancak, eğer bu doğru ise, bizim öğretimle ilgili bir probleme sahip olmamız gerekir (Gibbs, 1999: 148). Buna rağmen, bu durumun aksini

savunanlarda vardır: Healey'e (2003) göre, coğrafya'da en iyi öğretim ve öğrenme en iyi araştırmacılar tarafından yapılmaktadır (Cooke, 1998). En iyi coğrafi araştırmalarla en iyi öğretimin yapıldığı yer arasında güçlü korelasyonların (0,80) olduğu (Johnston, 1996) ifade edilmektedir. Ancak, Türkiye'de en köklü coğrafya bölümlerinden iki öğretim üyesinin iki farklı araştırmasında konuya ilişkin tespitleri şu şekilde ifade edilmiştir: Koçman'a (1999) göre, Yükseköğretimde Coğrafya Eğitimindeki sorunları şu başlıklar altında toplamak mümkündür:

1. *Yetişmiş eleman eksikliği,*
2. *Bölümlerde araç-gereç eksikliği,*
3. *Mezunların istihdam sorunu,*
4. *Fakülteler arası işlev karmaşası,*
5. *Öğrenci sayısı,*
6. *Niteliksiz araştırma,*
7. *Öğretimde uygulama sürecinin eksikliği,*
8. *Ders programları ve dağılımları sorunu,*
9. *Öğretim elemanı seçimi,*

Kayan (2000)'nin Türkiye üniversitelerinde Coğrafya Eğitiminde tespit ettiği sorunları ise şöyle sıralayabiliriz.

1. *İstihdam sorunu,*
2. *Program ve öğretim sorunu,*
3. *Uygulamalı eğitim sorunu,*

Koçman (1999) ve Kayan'ın (2000) odaklandığı konulara bakıldığında 3 önemli ortak nokta ortaya çıkmaktadır. Bunlar; istihdam, araç-gereç eksikliği ve öğretimle ilgili konulardır. Ortaya konulan sorunların ortak noktası, birbiriyle ilişkili olmasıdır. Çünkü Türkiye'de Coğrafya Bölümü ile Coğrafya Eğitimi Anabilim Dallarından mezun olan öğrencilerin çoğunluğu öğretmen olarak istihdam edilmektedir. Eğitim ve öğretim sürecinin iyileştirilmesi ise, çağdaş bir coğrafya öğretiminin yapılmasıyla mümkündür. Türkiye'deki en köklü coğrafya bölümleri laboratuvar ve araç-gereç bakımından birçok coğrafya bölümlerine örnek olmalarına

rağmen, hala önemli derece de araç- gereç ve laboratuvar eksikliği (Koçman, 1999) hepimizce bilinen bir gerçektir.

Avrupa yükseköğreniminde coğrafya öğretiminin sorunları, Tricart'ın (1969) yaptığı bir araştırma da şu başlıklar altında toplamıştır:

1. *Öğrencilerin doğrudan öğrenme ortamı ve araçlarından yoksun bırakılması;*

a—Arazi çalışması (uygulama eksikliği),

b—Kütüphane (bölüme özgü kaynakların bulunmaması),

c—Uygulama araç ve gereçleri (laboratuvar, meteoroloji istasyonu gibi),

d—Materyal (Derslerde veya uygulamalarda gösterilecek materyaller),

e—Harita bulundurma ve kullanma,

2. *Disiplinler arası etkileşim ve ilişki yönününün zayıf bırakılması, şeklinde ifade etmiştir.*

Günümüz Avrupa Yüksek Öğreniminde Coğrafya Eğitiminin durumunu gözden geçirdiğimizde 1969'lu yıllardaki durumdan farklı olduğu görülmektedir. Özellikle 1990'lı yıllarda yüksek öğrenimin gelişmesine yönelik kurulan çeşitli kuruluşlar (Teaching Quality Assesment, Higher Education Quality Assurance, European University Association) ve yayınlanan çeşitli raporlar (Dearing, UNESCO) bu gelişimin ortaya çıkmasında en önemli etkenlerdir. Bununla birlikte, 1977 yılından itibaren yayımlanan *International Journal of Geography in Higher Education* adlı derginin coğrafya eğitimi, öğretimi, öğretim yöntemleri ve eğitim teknolojilerinin kullanımı alanında yapılmış olan araştırmalara yer vermesi, yüksek öğrenimde coğrafya eğitiminin gelişimine katkı sağlamaktadır (Jenkins, 1997). Agnew (2001)'in adı geçen dergide yayınlanan bir değerlendirmesinde; 1990'lar da internetin (www) öğretimde kullanılması yönünde yeniliklere tanık olurken, aynı zamanda öğrencilerin beceri kazanımlarına da büyük önem verildiğini ifade etmektedir. 2000'li yıllarda ise, Coğrafi Bilgi Teknolojilerinin eğitimde kullanımı ve çeşitli öğrenme teorilerinin uygulanmasına yönelik araştırmalara yönelildiğini

göstermektedir. Günümüzde inovasyona yönelik öğretim yöntemleri, teknikleri, öğretim teknolojileri geliştirmeye yönelik araştırmalara ağırlık verilmektedir. Avrupa'da coğrafya eğitiminde gelinen nokta itibariyle Avrupa Birliğine tam üye olmuş köklü ülkelerde öğretime yönelik birçok sorunun çözümlendiğini ancak, temel problemlerin; -*öğrenci sayısının fazlalığı* (Howitt, 2000) ve *istihdam* (Le Heron and Hathaway, 2000) sorunu gibi- ise hala devam ettiğini ortaya koymaktadır.

Üniversitedeki öğretim faaliyetlerine katılacak öğretim elemanlarının alanıyla ilgili eğitim-öğretim yeteneklerini geliştirmesi de gerekmektedir. Bu durumu McKeachie (1999) şöyle ifade etmiştir: Birçok fakülte üyesi mükemmel araştırmacı olabilir, aynı zamanda iyi bir öğretmen de olabilir. Bazı iyi araştırmacılar kötü öğretmendir, bazı mükemmel öğretmenler ise iyi araştırma yayını yapamazlar (McKeachie, 1999: 5). Üniversite eğitimi sürecinde, öğrenci merkezli ve genel yeteneklerin kazandırılması yanında, eğitimi alınan alana yönelik özel yeteneklerin kazandırılması gerekmektedir. Bu durumunun odağında dersi yürüten öğretim elemanı bulunmaktadır.

Türkiye’de Yükseköğretimde coğrafya öğretimindeki en önemli eksikliklerden birisi kullanılan öğretim yöntemlerinin öğretim elemanı merkezli olması ve uygulamalı çalışmalara çok fazla yer verilmemesidir. Bu anlamda, kullanılan öğretim yöntemlerinin türü ve kullanım sıklıklarının tespit edilmesi gerekmektedir. Durumun tespitinin sağlıklı olabilmesi için öğretim elemanı ve öğrenci görüşlerine de yer verilmesi gerekmektedir. Ortaya çıkan durum mevcut sorunların çözülebilmesi için gerekli bilgilerin sağlanmasına da olanak tanıyacaktır. Bununla birlikte, yöntem seçimine ilişkin yabancı literatürde çok fazla araştırma yapılmasına rağmen, Türkiye ölçeğinde konunun çok fazla irdelenmemiş olması bu araştırmanın dolduracağı yeri belirlemektedir.

1.2. Çalışmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, Türkiye üniversitelerindeki *coğrafya bölümlerinde* ve *coğrafya eğitimi ana bilim dallarında* coğrafya öğretiminde kullanılan öğretim

yöntemlerini ve öğretim materyallerini ortaya koyarak, yöntem ve yardımcı materyal seçimini etkileyen faktörleri değerlendirmektedir.

1.3. Çalışmanın Önemi

Prosser ve diğerleri (1994), üniversitelerdeki öğretim elemanlarının seçtikleri öğretim etkinliklerine ve öğretimi algılayışlarına yönelik olarak çalışmaların çok yetersiz olduğunu ifade etmektedir (akt. Alkeaid, 2004). Türkiye’de de benzer bir durum göze çarpmaktadır. Yüksek öğrenimde öğretim elemanlarının coğrafya öğretiminde kullanılan öğretim yöntemlerine ilişkin bakış açılarına ve öğretimi algılamalarına yönelik çalışmalara ilişkin araştırmaların azlığı dikkat çekmektedir. Bu bağlamda, bu araştırmanın aşağıda belirtilen faydaları sağlayacağı düşünülmektedir:

1. Bu çalışmanın bulguları, Türkiye’de Yükseköğretimde coğrafya öğretiminde öğretim elemanları tarafından kullanılan öğretim yöntemleri ve bu öğretim yöntemlerini seçme nedenlerini ortaya koyacaktır.
2. Coğrafya ve Coğrafya Öğretmenliği programlarında okuyan öğrencilerin öğretim elemanları tarafından seçilen öğretim yöntemlerine ve öğretim materyallerine yönelik görüşlerini ortaya koyacaktır.
3. Öğrenci merkezli öğrenme, ideal bir yükseköğrenimin hedeflerinden bir tanesidir. Bu anlamda, Türkiye’de yükseköğretimde coğrafya eğitiminde öğrencilerin eğitim-öğretim sürecindeki yerini tespit edecektir.
4. Öğretim sürecinin değerlendirilmesinde öğrencilerin görüşlerine yer verilmesi gereklidir. Bu çalışmada, öğretim elemanlarının görüşleriyle birlikte aynı zamanda öğrencilerin görüşlerine de yer vererek, öğretim elemanlarının öğretim yöntemlerine bakış açısıyla öğrencilerin bakış açısını karşılaştırma açısından önem taşımaktadır.
5. Coğrafya bilimi disiplinler arası (Inter-Disipliner) bir bilim olarak, birçok (Fiziki Coğrafya, Beşeri ve Ekonomik Coğrafya, Bölgeler Coğrafyası, Türkiye Coğrafyası,

Coğrafya Eğitimi gibi) ana bilim dalına sahiptir. Bu anlamda, bu alanların her hangi birisinde uzman olan öğretim elemanlarının yöntem seçiminin uzmanlık alanlarına göre şekillenip şekillenmediği ortaya konulacaktır.

6. Öğretim elemanlarının yöntem seçiminde meslek yaşantıları süreçlerinde yaşadıkları mesleki ve eğitim deneyimlerinin etkisini ortaya koyması açısından önemli bir yeri bulunmaktadır.

7. Öğretim elemanlarınca kullanılan öğretim yöntemleri ve öğretim materyalleri açısından üniversiteler arasında bir farklılaşma olup olmadığı ortaya konulacaktır. Bu şekilde, öğretim ortamı olanakları ile öğretim yöntem ve materyalleri arasında bir ilişki olup olmadığı araştırılacaktır.

1.4. Kapsam ve Sınırlılıklar

Araştırmanın kapsamına Türkiye'deki üniversitelerde bulunan Coğrafya bölümleri ve Coğrafya Eğitimi Ana Bilim Dalları alınmıştır. Bu bakımdan Fen-Edebiyat, Edebiyat fakültelerinde bulunan toplam 16 adet Coğrafya Bölümü ve Eğitim fakültelerinde bulunan toplam 7 adet Coğrafya Eğitimi Ana Bilim Dalı araştırma kapsamına alınmıştır (Tablo 1) (Şekil 1 ve 2).

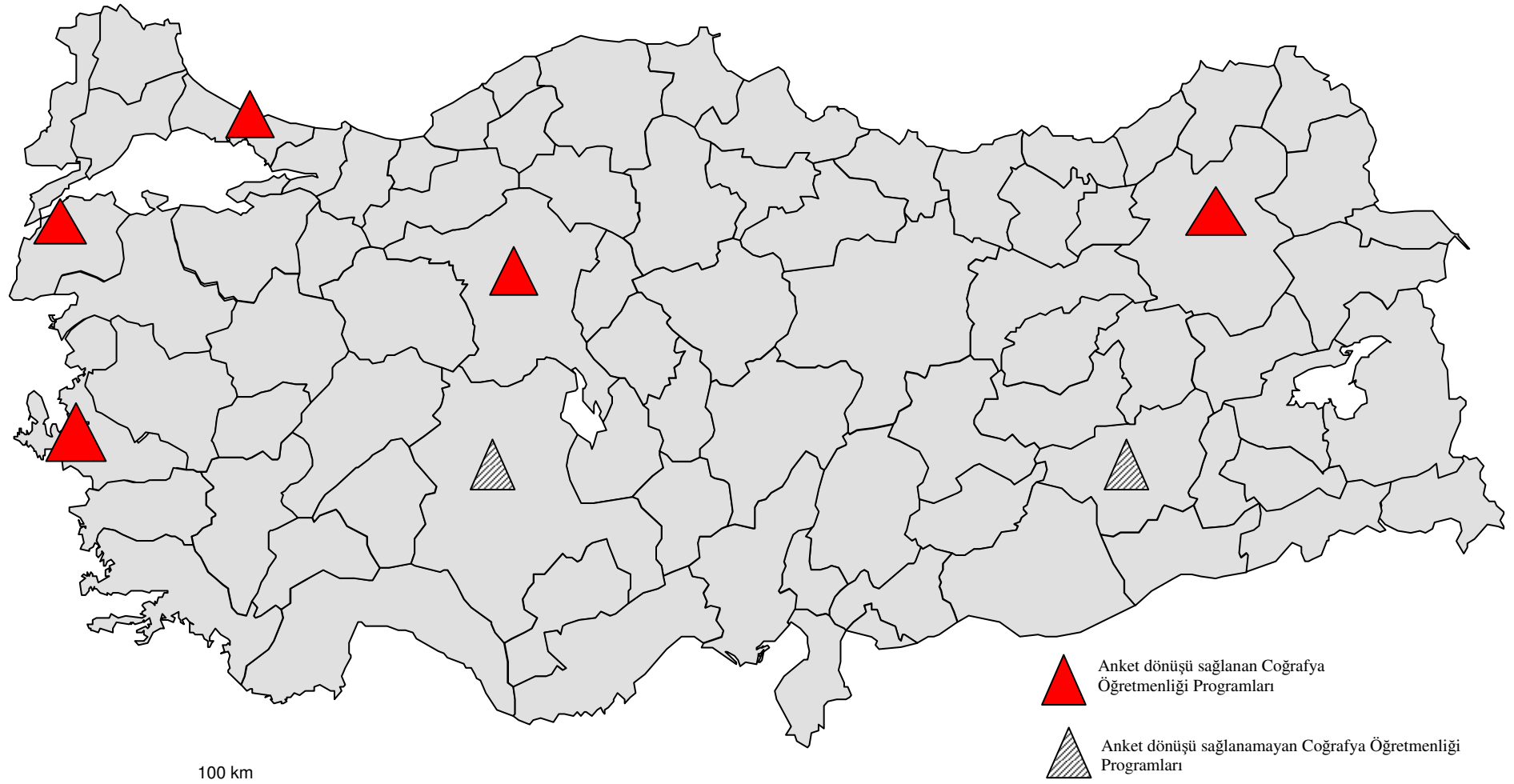
Tablo 1: Araştırma kapsamında yer alan üniversitelerin fakülte ve bölümleri

<i>Anket Durumu</i>	<i>Üniversite Adı</i>	<i>Fakülte-Bölüm Adı</i>
Geldi	Ege Üniversitesi	Edebiyat Fakültesi Coğrafya Bölümü
Katılmadı	Ankara Üniversitesi	Dil-Tarih ve Coğrafya Fak. Coğrafya Bölümü
Geldi	İstanbul Üniversitesi	Edebiyat Fakültesi Coğrafya Bölümü
Geldi	Çanakkale Onsekiz Mart Üniv.	Fen-Edebiyat Fakültesi Coğrafya Bölümü
Geldi	Balıkesir Üniversitesi	Fen-Edebiyat Fakültesi Coğrafya Bölümü
Geldi	Ondokuz Mayıs Üniversitesi	Fen-Edebiyat Fakültesi Coğrafya Bölümü
Geldi	Afyon Kocatepe Üniversitesi	Fen-Edebiyat Fakültesi Coğrafya Bölümü
Geldi	Atatürk Üniversitesi	Fen-Edebiyat Fakültesi Coğrafya Bölümü
Geldi	Fırat Üniversitesi	Fen-Edebiyat Fakültesi Coğrafya Bölümü
Geldi	Uşak Üniversitesi	Fen-Edebiyat Fakültesi Coğrafya Bölümü
Geldi	Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniv.	Fen-Edebiyat Fakültesi Coğrafya Bölümü
Geldi	Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi	Fen-Edebiyat Fakültesi Coğrafya Bölümü

Gelmedi	Fatih Üniversitesi	Fen-Edebiyat Fakültesi Coğrafya Bölümü
Geldi	Harran Üniversitesi	Fen-Edebiyat Fakültesi Coğrafya Bölümü
Geldi	Sakarya Üniversitesi	Fen-Edebiyat Fakültesi Coğrafya Bölümü
Geldi*	Süleyman Demirel Üniversitesi	Fen Edebiyat Fakültesi Coğrafya Bölümü
Geldi	Atatürk Üniversitesi	Kazım Karabekir Eğit. Fak. Coğrafya Eğitimi ABD
Geldi	Çanakkale Onsekiz Mart Üniv.	Eğitim Fakültesi Coğrafya Eğitimi ABD
Gelmedi	Dicle Üniversitesi	Ziya Gökalp Eğitim Fak. Coğrafya Eğitimi ABD
Geldi	Dokuz Eylül Üniversitesi	Buca Eğitim Fakültesi Coğrafya Eğitimi ABD
Geldi	Gazi Üniversitesi	Gazi Eğitim Fakültesi Coğrafya Eğitimi ABD
Geldi	Marmara Üniversitesi	Atatürk Eğitim Fakültesi Coğrafya Eğitimi ABD
Gelmedi	Selçuk Üniversitesi	Eğitim Fakültesi Coğrafya Eğitimi ABD

Araştırmayı sınırlayan en önemli etmen anketlerin geri dönüş sürecinde yaşanan zorluklar ve bazı üniversitelere gönderilen anketlerin geri dönmemesidir. Bununla birlikte, bazı bölümlerin ise anket uygulamasını kabul etmemesi de anketlerin uygulanma sürecinde önemli bir etken olmuştur (Ek-7).

* Süleyman Demirel Üniversitesinden öğretim elemanı anketleri gelmesine rağmen, öğrenci anketleri elimize ulaşmamıştır.



Şekil 1: Araştırma kapsamında anket gönderilen bölümler ve anket dönüşü sağlanamayan coğrafya öğretmenliği programlarının dağılışı

1.5. Araştırma Soruları

Araştırma’da coğrafya bölümlerinde ve coğrafya eğitimi ana bilim dallarında öğretim elemanları tarafından kullanılan öğretim yöntemlerinin ve öğretim materyallerinin değerlendirilmesine yönelik aşağıda belirtilen sorulara yanıt aranmaya çalışılmıştır.

1. Öğretim elemanının öğretim yöntem ve materyal seçiminin; *üniversite, fakülte, unvan, uzmanlık alanları, mesleki deneyimleri, öğretmenlik sertifikasına sahip olma, öğretmenlik deneyimine sahip olma, cinsiyet* gibi değişkenlere göre farklılaşp farklılaşmadığını araştırmak,
2. Öğretim elemanlarının kullandıkları öğretim yöntemleri ve materyallerine ilişkin öğrenci görüşleri arasında; *üniversite, fakülte ve sınıf* değişkenlerine göre bir farklılaşma olup olmadığı araştırmak,
3. Öğretim elemanlarının kullandıkları öğretim yöntemlerinin kullanım sıklıklarını betimsel olarak ortaya koymak,
4. Öğretim elemanlarının kullandıkları öğretim yöntemlerinin seçimini hangi faktörlerin etkilediğini ortaya çıkarmak,
5. Öğretim elemanlarının öğrenme-öğretme sürecinde hangi öğretim etkinliklerini hangi sıklıkta kullandıkları ve coğrafi beceriler kazandırmaya yönelik olarak kullanılan öğretim etkinliklerinin kullanılan öğretim yöntemlerini destekleyip desteklemediğini ortaya koymak,
6. Öğretim elemanlarının seçtiği öğretim yöntemlerinin öğrenci merkezli olup olmadığı araştırmak,

7. Coğrafya bölümü ve Coğrafya eğitimi ana bilim dalı bulunan üniversitelerdeki öğretim elemanlarının tercih ettikleri öğretim yöntemlerinin ve materyallerinin kullanım sıklığı açısından bir farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymak,

8. Öğretim elemanlarının kullandıkları öğretim yöntemleri ile öğretim materyalleri, *öğretim yöntemleri ve öğretim materyalleri ile öğretim etkinlikleri* arasında bir ilişki olup olmadığı araştırarak ortaya koymak.

9. Öğretim elemanlarının kullandıkları öğretim yöntemleri ve öğretim materyallerine ilişkin ile öğrenci görüşleri arasında bir farklılık olup olmadığı araştırılacaktır.

1.6. Tanımlar

Araştırmanın temel kavramlarını şu şekilde tanımlayabiliriz.

Yükseköğrenim: öğretim, araştırma ve sosyal-hizmet aktivitelerini içermektedir. Öğretim süreci ön lisans, lisans ve lisansüstü seviyesinde yapılmaktadır (http://en.wikipedia.org/wiki/higher_education).

Öğretim Elemanı: Yükseköğrenim kurumlarında akademik kadro da çalışan tüm personeli kapsayan (Öğretim Üyesi, Yardımcı Öğretim Elemanı gibi) bir kavramdır.

Öğretim Yöntemleri: Öğretim araçlarını, materyallerini, konuyu, öğretim tekniklerini ve kullanılmalarını ve bunların organize etme biçimlerini ifade etmektedir (Clark and Star, 1981: 35).

1.7. İlgili Araştırmalar

Araştırmada yararlanılan araştırmalar yurtiçi ve yurtdışı araştırmalar olmak üzere iki bölümde ele alınmaktadır.

1.7.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Özey (1998), “*Türkiye Üniversitelerinde Coğrafya Eğitimi ve Öğretimi*” adlı kitap çalışmasında coğrafya eğitimine ilişkin tarama türünde bir araştırma yapmıştır. Araştırmasında, Türkiye’de coğrafya öğretimi yapan bölümlerin tarihi gelişimi, bölümlerdeki öğretim elemanlarının sayıları bunların özgeçmişleri, bölümlerde bulunan araç gereçler, öğrencilerin bölümleri tercih etme sıraları ve tercih etme nedenleri ile ilgili konulara yer verilmiştir. Bu araştırma, Türkiye’de bu alanda yapılan ilk araştırmalardan biri olması nedeniyle önemli bir yeri bulunmaktadır.

Çağlıyan ve Özcan (2003), “*Coğrafya Öğretiminde Gezi-Gözlem Yönteminin Öğrenmede Etkililiğinin Değerlendirilmesi*” adlı bir araştırma yapmışlardır. Bu araştırmada, Fırat Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Coğrafya Bölümünde öğrenim gören öğrencilerin teorik olarak yürütülen derslerin, gezi-gözlem yöntemiyle bütünleştirildiğinde başarıya olan etkisinin değerlendirmesini amaçlayan bu çalışma, 141 öğrenciye uygulanan tutum ölçeği aracılığıyla çeşitli sonuçlara ulaşmıştır. Öğrencilerin görüşlerinin değerlendirilmesi sonucu, gezi-gözlem yöntemiyle derslerin yürütülmesinde kalıcılığın daha fazla olduğu ortaya konulmuştur.

Aksoy (2000)’un Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Coğrafya Eğitimi Ana Bilim Dalı’nda yüksek lisans tezi olarak hazırladığı “*Kavramlara Dayalı Jeomorfoloji Öğretim*” adlı çalışmasında bir yükseköğretim dersi olan Jeomorfoloji III dersinde kavram öğretimine yönelik deneysel desene dayanan bir araştırma yapmıştır. Araştırmacı çalışmasında Jeomorfoloji derslerinde etkili kavram öğretiminde gösteri-problem çözme yöntemlerinin, anlatım yöntemlerinden daha etkili bir öğretim yöntemi olduğunu ortaya koymuştur.

Sezer ve Tokcan (2003), “*İş Birliğine Dayalı Öğrenmenin Coğrafya Dersinde Akademik Başarı Üzerine Etkisi*” adlı bir araştırma yapmışlardır. Bu araştırmada, Sınıf Öğretmenliği Bölümü 1.sınıflarında zorunlu ders olan Türkiye Coğrafyası dersinin Türkiye Fiziki Coğrafya konularının öğretiminde iş birliğine dayalı öğrenmenin öğrencilerinin akademik başarısı üzerine etkisini araştırmışlardır.

Deneysel desen yönteme dayanan araştırmada deney ve kontrol grubunda kullanılan işbirliğine dayalı öğretim yöntemleri ile klasik öğretim yöntemleri arasındaki fark olup olmadığı araştırılmıştır. Araştırma sonucuna göre, deney grubundaki öğrencilerin, kontrol grubundaki klasik öğretim yöntemi kullanılan gruba göre daha başarılı oldukları yapılan testler ve istatistiksel analizler sonucunda ortaya konulmuştur.

1.7.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Gold ve Diğerleri (1991) tarafından yapılan “*Teaching Geography in Higher Education*” isimli araştırma, yükseköğrenimde coğrafya eğitimine ilişkin yapılmış başlıca eserlerden biridir. Eğitimin; öğrenme, öğretim ve değerlendirme boyutunu değerlendiren bir eserdir. Araştırma daha çok teorik bilgiler içermesinin yanı sıra bazen konuyla ilgili yapılmış araştırmalardan da örnekler vermektedir. Araştırmadan, öğretim yöntemlerinin sınıflandırılmasında ve teorik alt yapısının oluşturulmasında yararlanılmıştır.

Pawson E. ve Teather E.K. (2002) tarafından yapılan “*‘Geographical Expeditions’: Assessing the benefits of a student-driven fieldwork method*” adlı araştırmada Ekonomik Coğrafya dersine yönelik öğrenciler tarafından yönlendirilen ve Londra kent merkezinde yapılan arazi çalışmalarının faydalarını 3 alanda (pedagojik, müfredat ve ekonomik amaçlar) incelemiştir. Araştırmacılar bu çalışmalar ile öğrenciler tarafında yönlendirilen arazi çalışmalarının öğrencilere arazi çalışmalarına katılımda daha fazla sorumluluk yüklediği (pedagojik), öğrencilerin Kültürel Coğrafya içinde çalışmayı anladıkları (müfredat) ve öğrencilerin üniversite seçiminde çekici bir rolü olduğunu ve bunun meslek edinmede önemli bir etken olacağı gibi sonuçlara ulaşılmıştır.

Lea S.J. ve Diğerleri (2003) tarafından yapılan “*Students’ Attitudes to Student-centred Learning*” adlı araştırmada, araştırmacılar Psikoloji Bölümü öğrencilerinin öğrenci merkezli yöntemlere ve klasik öğretim yöntemlerine yönelik tutumlarını çeşitli araçlarla (ölçek, mülakat) ölçerek elde ettikleri nicel ve nitel verileri

karşılaştırmalı olarak analiz etmişlerdir. Araştırmanın sonuçlarına göre, öğrenciler; öğrenci merkezli yöntemlerin diğer yöntemlere göre öğrencileri daha fazla motive ettiği ve akademik başarılarını arttırdığı yönde görüş belirtmişlerdir.

Koçman A. ve Sütgibi S. (2004) tarafından yapılan “*Geographical Education and Training at Turkish Universities*” adlı çalışmada, araştırmacılar Türkiye’de yüksek öğrenimde coğrafya eğitiminin tarihsel gelişimini, üniversitelerin durumlarını, öğretim alanları, meslek sağılamadaki rollerini ve sorunları gibi konulara yönelik değerlendirmeler de bulunmuşlardır.

Alkeaid A.(2004) tarafından yapılan “*Choice of Practice: Teaching in Saudi Arabian Universities*” adlı doktora tezi, Suudi Arabistan üniversitelerinde farklı bölümlerde (tarih, coğrafya, psikoloji, sosyoloji ve sosyal bilgiler) çalışan profesörlerin sınıf içindeki öğretim pratiklerini ve bunları etkileyen faktörleri değerlendiren bir çalışmadır. Araştırmacı 14 farklı öğretim stratejisini sorguladığı çalışmasında, profesörlerin öğretim pratiklerini etkileyen faktörler olarak şunları tespit etmiştir: kendi değerlendirmeleri, lisansüstü eğitimde harcanan zaman, öğretim hakkında okuma ve doktor olmadan önceki öğretim deneyimleri. Araştırmacının bulgularından ortaya çıkardığı sonuçlara göre, kullanılan öğretim stratejilerini anlatıma dayalı tartışma, soru-yanıt, doğrudan öğretim, anlatım olarak tespit etmek mümkündür.

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Türkiye’de Yükseköğrenim’de Coğrafya Eğitimi

2.1.1. Eğitim Fakültelerinde Coğrafya Eğitimi

Türkiye’de Öğretmen yetiştirme programları 1982 yılından yürürlüğe giren 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu gereğince üniversitelerin Eğitim Fakültelerine devredilmiştir. Cumhuriyetin ilk yıllarından günümüze orta öğretime yönelik öğretmen yetiştiren programlarda önemli değişimler yapılmıştır. Bu değişim sürecini, Cumhuriyetten sonra iki dönem halinde ele almak mümkündür. Bu dönemler; Yükseköğrenim Kurumunun (YÖK) kurulması öncesi (1981 öncesi) ve YÖK sonrası (1981 sonrası) olmak üzere iki döneme ayrılmaktadır. Coğrafya Öğretmenliği lisans programları da bu değişimlerden etkilenmiştir. Ortaöğretime yönelik öğretmen yetiştirme programları 1982 yılı öncesinde; 1924 yılında kurulan Yüksek Öğretmen Okulları bünyesinde yer almış ve bu okulların öğrenim süresi 4 yıl olarak belirlenmiştir. Yüksek Öğretmen Okullarının 1978–1979 öğretim yılında kapatılmasıyla ortaöğretime öğretmen yetiştirme işlevini 4 yıllık Eğitim Enstitüleri ve 1982 yılından sonra da Eğitim Fakülteleri üstlenmiştir. Bu dönemden itibaren ise, Coğrafya Eğitimi ve Tarih Eğitimi bölümleri Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü altında yer almıştır (Özey, 1998). Son 25 yıldır Eğitim Fakültelerindeki yapılanma süreci devam etmektedir. Eğitim Fakültelerini ilk yeniden yapılandırılma çalışması 1997 yılında yapılmıştır. Böylece Eğitim Fakültelerinde öğretmen yetiştirme programları İlköğretim ve Orta Öğretim yönelik bölümler altında toplanmıştır. Coğrafya Eğitimi Anabilim Dalı da bu süreç içerisinde Orta Öğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Bölümü içerisinde yapılandırılarak eğitim süresi 5 yıla çıkartılmıştır. Ortaöğretime yönelik

olarak yapılandırılan programlar; “*Lisansla Birleştirilmiş Tezsiz Yüksek Lisans Programları*” olarak uygulamaya konulmuştur. Coğrafya Öğretmenliği Lisansla Birleştirilmiş Tezsiz Yüksek Lisans Programı öğrencileri ilk 7 yarıyıl coğrafya alan eğitimi, son 3 yarıyıl ise coğrafya eğitimine yönelik formasyon dersleri almaktadır. Bu program toplamda 10 yarıyıl; başka bir ifadeyle beş yıldan oluşmaktadır (Eşme, 2003; www.yok.gov.tr). Bununla birlikte, Eğitim Fakülteleri bünyesinde uygulanmakta olan Ortaöğretim Alan Öğretmenlerinin Yetiştirilmesine yönelik programlar 11.07.2007 tarihli Yükseköğretim Genel Kurul toplantısında yeniden değerlendirilmiş ve yapılan değerlendirme neticesinde; Birleştirilmiş lisans-Tezsiz Yüksek Lisans Programı (3,5+1.5) uygulamasına son verilerek söz konusu programların lisans eğitiminin beş yıla yayılarak uygulanmasına karar verilmiştir. Ayrıca Ortaöğretim Alan Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans (4+1.5) programı uygulamasının devam etmesine karar verilmiştir (<http://egitim.comu.edu.tr/bolum/ortasosyal/index.php>).

Bu bölümlerin sayısı, Eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılma tarihi olan 1996/1997 dönemi öncesinde 12 adet (Doğanay, 2002: 340), 1999 yılında 8 adet (Koçman, 1999: 9), 2000 yılında 9 adet (Kayan, 2000: 9) ve günümüzde ise 7 âdete indirilmiştir.

2.1.2. Fen-Edebiyat Fakültelerinde Coğrafya Eğitimi

Bu bölümde Türkiye’de Yükseköğretimde Coğrafya Eğitiminin geçirdiği değişim sürecine ilişkin durum tespiti yapılmıştır. Türkiye’de Yükseköğretimde Coğrafya eğitimi Osmanlı İmparatorluğunun son dönemi ile Cumhuriyetin kuruluş devresi (20 yy. başı) arasında faaliyete geçmiştir. İlk olarak 1915 yılında Edebiyat Fakültesine bağlı olarak Coğrafya Enstitüsünün İstanbul Üniversitesinde kurulmasıyla modern anlamda coğrafya eğitim süreci başlamıştır. 1923 yılında Cumhuriyetin ilanından hemen sonra 1933 yılındaki üniversite reformuyla birlikte, 1935 yılında Ankara Üniversitesi Dil-Tarih ve Coğrafya Fakültesi’nde Coğrafya Bölümü faaliyete geçmiştir (Erinç, 1973; Kayan, 2000; Tümertekin, 2001; Koçman and Sütgibi, 2004). Bundan sonraki süreçte yeni coğrafya bölümlerinin açılması uzun

zaman almıştır. Yaklaşık olarak ancak 40 yıl sonra yeni coğrafya bölümleri Erzurum Üniversitesi (1974) ve Ege Üniversitesi (1980)'nde kurulmuştur. Türkiye'de bu tarihten itibaren Yükseköğrenimin denetlenmesi için Yükseköğretim Kurumunun (YÖK, 1982) kurulmasıyla yeni bir dönem başlamıştır. YÖK'ün kurulmasıyla birlikte Üniversitelerde Coğrafya Bölümlerinin sayıları hızla artmıştır. Coğrafya bölümlerinin sayısı 1999 yılında 11 (Koçman, 1999: 9), 2000 yılında 10 (Kayan, 2000: 9), 2002'de 12 (Koçman ve Sütgibi, 2004: 98) coğrafya bölümü bulunmasına rağmen bu sayı 2004 yılında 13 ve 2005–2006 akademik yılında açılan 3 yeni bölümle birlikte toplam sayısı 16 adete ulaşmıştır. Yükseköğretim Kurumu'nun kurulmasından günümüze geçen 25 yıllık süreç içerisinde Türkiye'de üniversitelerde Coğrafya bölümlerinin sayısı 16'ya yükselmiştir.

Fen-Edebiyat, Edebiyat ve Dil-Tarih ve Coğrafya Fakültelerinde bulunan Coğrafya bölümlerinde eğitim süresi 4 yıldır. Bununla birlikte bazı bölümlerde (Ege Üniversitesi ve Ankara Üniversitesi) yabancı dil hazırlık eğitimi verilmektedir. Bölümlerin ders programları bölümler tarafından belirlenmektedir. Bölümlerdeki dersler teorik ve uygulamalı derslerden oluşmaktadır.

2.2. Yüksek Öğretimde Coğrafya Eğitiminde Öğretim Yöntem ve Materyal Seçimini Etkileyen Faktörler

Öğretim yöntemlerinin gerek öğrenci merkezli gerekse öğretmen merkezli olmasında belirleyici olan dersi yürüten öğretim elemanıdır. Bu anlamda, öğretim elemanlarının derslerinde kullanacağı öğretim yöntemlerini seçimini etkileyen ve belirleyen çeşitli faktörler bulunmaktadır. Bu faktörler; dersin amacı, zaman (Küçükahmet, 1986; Hesapçıoğlu, 1994, Güngördü, 2006), konunun özelliği (Küçükahmet, 1986; Hesapçıoğlu, 1994; Güngördü, 2006), öğrenci sayısı (Küçükahmet, 1986; Hesapçıoğlu, 1994; Güngördü, 2006), yönteme yatkınlık (Küçükahmet, 1986; Hesapçıoğlu, 1994), öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyi, fiziki ortam (Küçükahmet, 1986; Hesapçıoğlu, 1994), öğretim yönteminin maliyeti (Küçükahmet, 1986) ve ders yükü gibi faktörlerden oluşmaktadır. Bu araştırma kapsamının yükseköğrenime yönelik olması ve Türkiye'de özellikle öğretim

elemanlarının en büyük sorunlarından birinin aşırı ders yükleri olması nedeniyle, etki faktörleri içerisinde ders yüklerine de yer verilmiştir.

2.2.1. Dersin Amacı

Dersin yönteminin seçilmesinde, derse ait amaçlar, o dersle ilgili ulaşılmak istenen hedefler ve öğrencilerde geliştirilmek istenen yetenekler belirleyici bir etken olmaktadır (Küçükahmet, 1986: 36). Özellikle coğrafyanın farklı alanlarına ait derslerde kullanılacak öğretim yöntemleri seçilen dersin amacın göre farklılaşabilmektedir. Örneğin, eğer derste harita okuma ve yorumlama becerilerin geliştirilmesi amaçlanıyorsa, öğretim elemanının buna göre bir öğretim yöntemi ve buna uygun bir öğretim materyali seçmesi gerekmektedir.

2.2.2. Zaman

“Eğitim-öğretim ortamlarında öğretim sürecinde zaman önemli bir kısıtlayıcı etkendir. Bu nedenle zaman yöntem seçimini etkileyen en önemli faktörlerden biridir” (Küçükahmet, 1987: 36). Coğrafya derslerinde, dersin büyük bir bölümü uygulama çalışmalarına dayanması gerektiğinden gerek sınıf içindeki gerekse sınıf dışındaki ders süreçlerinde zamanın verimli kullanılması ihtiyacı ortaya çıkmaktadır. Özellikle, ders için seçilen yöntem arazi uygulamasına dayanıyorsa gidilecek yerin mesafesi (km) ve zamanı (saat) çok iyi planlanması gerekmektedir. Öğretim elemanı, dersin öğretimi sürecinde kullanması gereken zamanı yönetime göre planlaması gerekmektedir.

2.2.3. Konunun Özelliği

Dersin içerisindeki konunun özelliği o derse ilişkin yöntem seçimini etkileyen en önemli etmenlerden bir tanesidir. Özellikle Coğrafya derslerinde dersin Fiziki Coğrafya veya Beşeri ve Ekonomik Coğrafya’ya yönelik bir ders olmasının yöntem seçimindeki önemi büyüktür. Örneğin, jeomorfoloji derslerinde uygulamalı bir

çalışma veya arazi çalışması yapmak gerekebilirken; bir Beşeri Coğrafya dersinde de tartışma, beyin fırtınası gibi yöntemler daha uygun olabilmektedir.

2.2.4. Öğrenci Sayısı

Öğrenci sayısı, bir öğretim elemanının ders yöntemi seçimini etkileyen en önemli etmenlerden bir tanesidir. Özellikle Türkiye’de yükseköğrenim Coğrafya programlarında öğrenci sayısının ortalama 35 kişi olduğu düşünülürse, öğretim elemanın derste ki yöntem seçimini etkilemesi çok muhtemel bir faktördür. Örneğin, uygulamalı çalışmalarda sınıf mevcudunun 15–20 kişi arasında olması önerilmektedir.

2.2.5. Öğretim Elemanının Yönteme/Materyale Yatkınlığı

Öğretim elemanının yürüttüğü derse ilişkin uygun yöntemi seçerken, o yönteme karşı tutumu ve yatkınlığı önemlidir. Bu nedenle, öğretim elemanı öğrenme-öğretme sürecinde kendisini daha rahat hissedeceği ve daha verimli olacağı öğretim yöntemini kullanmaya özen göstermektedir. Örneğin, Coğrafya öğretiminde bazı öğretim elemanları arazi çalışmalarına katılmayı ve burada uygulama yaptırmayı severken, bazı öğretim elemanları ise, sınıfta ders anlatmayı ve yakın çevreye yönelik örneklerle öğrencilerin öğrenme süreçlerine katkıda bulunmayı sevmektedir.

2.2.6. Öğrencilerin Hazır Bulunuşluk Düzeyi

Öğrencilerin bir derse geldiğinde veya ders ortamındaki hazır bulunuşluk düzeyi öğretim elemanının yöntem seçimini etkiler. Bu durum temel olarak derse gelen öğrencinin özellikleriyle ilgilidir. Derse gelen öğrencinin psikolojik durumu, yaşadığı çevrenden getirdiği kişisel ve kültürel özellikleri, bilgi düzeyi, derse olan motivasyonu gibi faktörler öğrencinin hazır bulunuşluğunu belirleyen ve etkileyen faktörlerdir (Hesapçıoğlu, 1994: 144).

2.2.7. Fiziki Ortam

Öğretim ortamının durumu seçilen öğretim yöntemini doğrudan etkilemektedir. Türkiye üniversitelerdeki sınıfların çoğunluğu tahtaya doğru, anlatım yöntemine uygun olarak tasarlanmış sınıflardır. Bu sınıflar, öğrencilerin grup çalışması veya benzer grup etkinlikleri yapılmasına yanıt vermekten uzaktır. Bununla birlikte, sınıfta bulunan donanımlarda aynı şekilde uygulanacak yöntemine uygun olmalıdır.

2.2.8. Öğretim Yönteminin/Materyalinin Maliyeti

Öğretim yönteminin maliyeti, öğretim yöntemini seçerken dikkat edilen en önemli konudur. Öğretim yöntemini seçen öğretim elemanı, öğretim yönteminin maliyetini düşünmek zorundadır. Çünkü öğretim ortamında gerekli yardımcı ders aracı yoksa ve derste kullanılacak öğretim yöntemi araç-gereç (GPS, Bilgisayar, Datashow gibi) ve çeşitli malzemeleri (Uydu görüntüsü, Laboratuvar araçları gibi) gerektiriyorsa burada yöntemin maliyeti önemlidir. Ancak, üniversiteler diğer eğitim kurumlarına göre öğretim yönteminin maliyetini dikkate almada biraz daha esnek davranabilmektedir.

2.2.9. Ders Yüğü

Öğretim elemanlarının karşılaştıkları en önemli zorunluluklardan biri de haftalık ders yüklerinin çok fazla olmasıdır. Öğretim elemanının normal olarak haftalık 10–12 saat arasında olması gereken ders yükü, 36–40 saate kadar çıkabilmektedir. Bu nedenle, öğretim elemanlarının zamanlarının çoğunluğunu yoğun bir şekilde eğitim-öğretim faaliyetlerine ayırmaktadır. Genç ve kuruluş tarihi eski üniversitelerdeki öğretim elemanları arasında ders yükleriyle ilgili olarak en önemli fark, öğretim üyesi sayısının fazla olması nedeniyle, oturmuş üniversitelerde öğretim elemanı başına düşen haftalık ders yükünün az olmasıdır. Bu durumda genç üniversitelerde öğretim elemanı yöntem seçiminde zamanını daha az alacak anlatım ve takrir gibi yöntemlere yönelmektedir. Çünkü uygulamalı ve etkinliklere dayalı

öğretim yöntemleri ders öncesi ve sonrasında yoğun bir şekilde hazırlık gerektiren öğretim faaliyetleridir.

2.3. Yükseköğretimde Coğrafya Öğretiminde Kullanılan Öğretim Yöntemleri

Yeni eğitim akımlarıyla birlikte öğretimin içeriğinde ve yönteminde de önemli değişimler meydana gelmiştir. Meydana gelen bu değişimlerle birlikte, öğretimin artık “*öğrenmeyi öğretme*” (teach to learn) ve “*yaşam boyu öğrenme*” (life-long learning) (Matthews And Livingstone, 1996) olarak şekillenmesine neden olmuştur. Öğrenmeyi öğretme kavramı, özellikle öğretim ortamlarında bireylerin kendi bilgilerini yapılandırmasına ve kendilerine ait bir öğrenme tarzı oluşturmasını amaçlamaktadır. Bu şekilde öğrenci, hem öğretim ve öğrenme sürecinin merkezinde yer alacaktır, hem de kendini geliştirme imkanı yakalayacaktır. Yaşam boyu öğrenme kavramı ise, bireylerin artık öğretim ortamlarından bağımsız olarak, kendilerinin eğitim-öğretim süreçlerinde edindikleri; *bilgi edinim ve beceri kazanım* yeteneklerini hayatlarının geri kalan zamanında doğrudan uygulamalarına olanak sağlamaktadır. Bununla birlikte, kişinin kendini sürekli geliştirme ve bu düşüncenin bireye benimsetilmesinin de payı vardır. Birey bu yolla, hayatının herhangi bir noktasında edinmek istediği bilgiyi daha önceki süreçte kazandığı yöntemler aracılığıyla kolayca edinme şansına sahip olacaktır. Adı geçen kavramlar, sürecin bileşenleri olarak, birbirleriyle ilişkili ve sürekli bir etkileşim halinde bulunmaktadır. Üniversitelerde de kişilere verilen anahtar yetenekler (key skills) ve alana özgü yeteneklerin (specific skills) sürekli geliştirilmesi ve meslek yaşantıları sürecinde de devam etmesi için yaşam boyu öğrenmenin sağlanması ve öğrenciye benimsetilmesi gerekmektedir (Mcavinia And Oliver, 2002: 211). Bu nedenle, Avrupa Birliği Eğitim programlarının 2007–2013 yılları arasındaki döneminin temasını “Yaşam-Boyu Öğrenme” oluşturmaktadır.

Öğretme-öğrenme sürecinde kuramsal yaklaşımlar çerçevesinde öğretim stratejileri ve buna bağlı olarak da yöntem-teknik seçiminde de bir çeşitlilik söz konusudur. Öğretim stratejilerinin belirlenmesinde çeşitli yaklaşımlar bulunmaktadır.

Sönmez (2004), Bilen (2002) gibi araştırmacılar bu stratejileri 3 grupta ele almaktadırlar. Bunlar; “Sunuş Yoluyla”, “Keşfetme Yoluyla” ve “Araştırma-Soruşturma Yoluyla”. Saskatchewan Education Kurumu (1991) tarafından yayımlanan araştırmada ise öğretim stratejileri, “Doğrudan Öğretim”, “Dolaylı Öğretim”, “Etkileşimli Öğretim”, “Bağımsız Çalışma” ve “Deneysel Öğrenme” olmak üzere 5 grupta toplanmaktadır (www.sasked.gov.sk.ca). Ancak, araştırma kapsamında yöntemlerin sınıflandırılmasında Gold ve diğerleri (1991) tarafından geliştirilen öğretim yöntemlerine ilişkin yapılan sınıflandırma temel alınarak yeni bir sınıflandırmaya gidilmiştir. Bu sınıflandırmanın tercih edilmesinin en önemli nedeni, sınıflandırmanın doğrudan coğrafya eğitimi için olması ve kapsamının ise yükseköğretimi içeriyor olmasından kaynaklanmaktadır.

Yükseköğretimde coğrafya eğitiminde, daha önceki bölümlerde de bahsedildiği gibi, kazandırılması hedeflenen bazı yetenekler bulunmaktadır. Bu yeteneklerin kazandırılması için yeteneklere uygun bir şekilde öğretim-öğrenme ortamının şekillendirilmesi ve eğitim-öğretim faaliyetlerinde kullanılacak yöntemlerinde bu amaca göre seçilmesi gerekmektedir. Bu anlamda coğrafya bilimi kapsamı gereği çok çeşitli öğretim yöntemleri kullanmaktadır (Robert, 1982: 56), Coğrafya, hem Fen Bilimlerine hem de Sosyal Bilimlere yakın bir bilimdir. Bu özelliği ile disiplinler arası bir bilim özelliği göstermektedir (Tümertekin, 2001). Coğrafya biliminin bu özelliği öğretim yöntemleri ve materyallerinin kullanımını şekillendiren en önemli etmenlerden biridir. Bilim dallarının araştırma alanlarında olduğu gibi kendine özgü öğretim yöntemleri de bulunmaktadır. Coğrafya biliminin ve alt bilim dallarının da kendine özgü öğretim yöntemleri ve öğretim materyalleri bulunmaktadır. Yapılan birçok araştırmada (Gold ve diğerleri, 1991; Kent ve diğerleri, 1997), Coğrafya öğretiminde yaygın olarak kullanılması gereken yöntemler; arazi çalışması, problem çözme, örnek olay incelemesi ve rol oynama olarak ifade edilmektedir.

Tablo 2: Yükseköğretimde coğrafya öğretiminde kullanılan öğretim yöntemleri

Anlatıma Dayalı Öğretim Yöntemleri	Gezi-Gözleme Dayalı Öğretim Yöntemleri	Uygulamalara Dayalı Öğretim Yöntemleri	Tartışmaya Dayalı Öğretim Yöntemleri	Araştırmaya Dayalı Öğretim Yöntemleri	Bilgisayar Tabanlı Öğretim Yöntemleri
<ul style="list-style-type: none"> • Anlatım • Gösterim • Yazdırma-Takrir • Soru-Yanıt 	<ul style="list-style-type: none"> • Arazi Çalışması 	<ul style="list-style-type: none"> • Grup Çalışması ve Laboratuar • Rol Oynama • Örnek Olay İncelemesi 	<ul style="list-style-type: none"> • Panel • Büyük Grup Tartışma • Beyin Fırtınası • Münazara • Çalıştay 	<ul style="list-style-type: none"> • Problem Çözme • Anket • Mülakat 	<ul style="list-style-type: none"> • Coğrafi Bilgi Sistemleri (CBS)

Öğretim yöntemi, öğretim araçlarını, materyallerini, konuyu, öğretim tekniklerini ve kullanılmalarını ve bunların organize etme biçimlerini ifade etmektedir (Clark and Star, 1981: 35). Coğrafya da geleneksel olarak, öğrenci merkezli yöntemler için genellikle arazi uygulamalarına veya sınıf-içi coğrafi sorgulama tekniklerine başvurulur (Gold ve diğerleri, 1991: 36). Yüksek öğrenimde Coğrafya öğretiminde kullanılan öğretim yöntemleri Gold ve diğerlerinin sınıflandırması temel alınarak 6 farklı kategoride ele alınmıştır.

2.3.1. Anlatıma Dayalı Öğretim Yöntemleri

Anlatıma dayalı öğretim yöntemleri bazı araştırmacılar (Hesapçıoğlu, 1994; Taşpınar ve Atıcı; 2005) tarafından doğrudan öğretim yöntemleri olarak da ifade edilmektedir. Bu öğretim yöntemleri öğretim elemanı merkezli ve öğrencinin pasif bir konumda kaldığı yöntemlerdir. Anlatım yönteminin etkili bir şekilde uygulanması ancak, amaç bilginin aktarımı, bilginin organizasyonu ve açıklık getirmek olduğunda söz konusudur (Saroyan, 2000). Carnegie Foundation' ın (1975) Amerika da lisans eğitimine ilişkin yaptığı araştırmada anlatıma dayalı öğretim yöntemlerinin çoğunlukla profesörler tarafından tercih edildiğini ortaya koymuştur (Boyer, 1987: 149, akt. Gold ve diğerleri, 1991).

2.3.1.1. Anlatım Yöntemi

Anlatım yöntemi, dersi yürüten kişinin bilgilerini, ders dinleyen pasif durumdaki dinleyicilere otokratik bir şekilde iletildiği geleneksel bir yöntemdir. Anlatım yöntemi, öğretim yöntemleri arasında tarihi bakımdan en eski öğretim yöntemidir. Bununla birlikte, bu öğretim yöntemin çok sık ve yanlış kullanılmasından dolayı aldığı olumsuz eleştiriler nedeniyle günümüzde en etkisiz öğretim yöntemi olarak da gösterilmektedir (Küçükahmet, 1986: 37; Açıköz, 2005: 329). Bu yöntem, özellikle dinleyicilerin dinlemesi ve not alması etkinliklerini de içermektedir (Açıköz, 2005: 329).

2.3.1.2. Gösterim Yöntemi

Gösteri yöntemi, öğretim elemanının öğrencilere bir şeyi nasıl yapacağı (Küçükahmet, 1986: 45) veya bir konunun anlatımında görsel materyalle birlikte, anlatım yöntemini zenginleştirmesidir. Burada anlatım yönteminden farklı olarak hem görsel hem de işitsel iletişime başvurulmaktadır (Küçükahmet, 1986: 45).

2.3.1.3. Yazdırma (Takrir) Yöntemi

Takrir yöntemi, anlatım yöntemiyle doğrudan bağlantılı bir yöntemdir. Bu yöntemde özellikle öğretim elemanı tarafından elindeki ders notunun yavaş yavaş okunması suretiyle veya yavaş bir anlatım üslubuyla dersi dinleyen öğrencilerin not almasını sağlamasıdır. Bu teknikle sadece öğrenciye bilgi aktarma amacı güdülmekte ve özellikle yükseköğretimde çok sık kullanılmaktadır (Bilen, 2002: 111).

2.3.1.4. Soru-Cevap Yöntemi

Soru-cevap yöntemi öğretim elemanının hazırlamış olduğu soruları öğrencilere ders esnasında sorarak, bu sorulara yanıt almaya dayanan bir yöntemdir (Küçükahmet, 1986: 40). Bu teknik, daha çok anlatım yöntemini desteklemek için kullanılmaktadır. Soru-yanıt tekniği, öğretmen merkezli olarak kullanılmasına rağmen, öğrencinin yüksek bilişsel düzeye ilişkin yeteneklerinin geliştirilmesine yardımcı olabilmektedir. Öğrenciye bu yöntem, bilgilerini yapılandırması ve akıl yürütme süreçlerini kullanması sağlanılmaktadır (Açıkgöz, 2005: 333). Bu anlamda, soru-yanıt, modern öğretme-öğrenme süreçleri içerisinde hala önemini korumaktadır ve en önemli iletişim araçlarından biridir (Hesapçioğlu, 1994: 178).

2.3.2. Gezi-Gözlem (Arazi Uygulaması) Yöntemi

Arazi çalışmaları, hem coğrafya eğitiminde hem de coğrafya öğretmeni yetiştirme sürecinde eğitimin önemli bir kısmını üstlenmektedir. Bununla birlikte etkili ve eğlenceli bir öğretim yöntemi olarak da ayrı bir öneme sahiptir (Gold ve

diğerleri, 1991; Kent ve diğerleri, 1997; Livingstone ve diğerleri, 1998; Garipağaoğlu, 2001 Doğanay, 2002).

2.3.2.1. Arazi alışması (Gezi-Gözlem)

Coğrafya araştırmalarının temelini oluşturan bu yöntem imkanlar ölçüsünde coğrafya derslerinin öğretiminde başvurulacak bir yöntemdir (Güngördü, 2006: 18). Bununla birlikte, etkili ve zevkli bir öğrenme ve öğretim için temel bir yöntem olarak öğretim elemanları ve öğrenciler tarafından kabul görmüştür (Kent ve diğerleri, 1997). Gezi-gözlem yöntemi veya alan çalışması yöntemi coğrafya öğretiminde öğrencilere şu yetenekleri kazandırır:

- Gözlem yapma, veri toplama (Güngördü, 2006), ölçme, sınıflandırma, veri analizi, verilerin yorumlanması (Güner ve Aydoğdu, 2003),
- Doğal ortam ve sosyal ortam arasındaki ilişkiyi görebilme ve olaylar arasındaki ilişkiyi kurabilme (Güngördü, 2006),
- Öğrencilerin transfer edilebilir yeteneklerin (takım çalışması, liderlik gibi) (Kent ve diğerleri, 1997) kazandırılmasında,
- Öğrencilerin problem çözme, araştırma -geliştirme, proje geliştirme (Kent ve diğerleri, 1997; Fuller ve diğerleri, 2000), gibi yeteneklerin geliştirilmesinde önemli bir rol oynayan yöntemdir.

Arazi çalışmalarının diğer bir önemli özelliği ise, diğer yöntemler ve uygulamaları tamamlayıcı bir nitelikte olmasıdır. Örneğin, öğrenciler diğer öğretim yöntemlerinde de arazi uygulamalarını yardımcı araştırma yöntemi olarak kullanabilmektedir.

2.3.3. Uygulamalara Dayalı Öğretim Yöntemleri

Bu öğretim yöntemlerinin temeli yaparak-ederek öğrenme (learning by doing) temeline dayanmaktadır ve işbirlikçi öğrenme metotlarıyla da desteklenmektedir. Bu tarz metotların öğrenciye öğrenme sorumlulukları vermesi önemini arttırmaktadır.

2.3.3.1. Grup Çalışması

Grup veya küme çalışması, dersi yürüten öğretim elemanının rehberliğinde yaşamsal bilgi ve becerileri kazanmak ve bir ürün meydana getirmek amacıyla ilgi alanlarına göre bir araya getirilmiş, ortaklaşa ve bireysel çalışan 3, 5 veya 7 kişiden oluşan gruplardır (Bilen, 2002: 147). Grup çalışmaları, Coğrafya öğretiminde öğrencilerin özellikle harita çizim becerileri, proje hazırlama ve problem çözme gibi becerilerinin geliştirilmesine yardımcı olmak amacıyla gerek Fiziki Coğrafya ve gerekse Beşeri Coğrafya alanındaki derslerde uygulanabilmektedir. Bununla birlikte, grup çalışmaları öğrencilerin iletişim ve ortak karar verme (Bilen, 2002: 148) gibi transfer edilebilir yeteneklerinin gelişmesine de yardımcı olmaktadır.

2.3.3.2. Rol Oynama

Rol oynama yönteminde bir düşünce, olay, sorun ya da durum bir grup önünde dramatize edilerek sınıf içindeki kişilerin sadece izleyerek mevcut durumu analiz etme, değerlendirme ve konuya ilişkin bir sentez üretme çalışmalarına dayalı bir öğretim yöntemidir (Küçükahmet, 1986: 49). Burada önemli olan olayı canlandıran kişilerin empati kurarak olayı yaşayan kişilerin rollerine bürünmeleri sağlanmaktadır. Bu şekilde empati kurma yeteneklerinin gelişmesine yardımcı olurlar. Bu yöntem özellikle çevresel problem, yerel karar alma (Gold ve diğerleri, 1991: 78) ve Beşeri Coğrafya dersleri için uygulanabilen bir yöntemdir.

2.3.3.3. Örnek Olay İnceleme

Örnek olay incelemesi yöntemi, öğrencilerin sorunlu bir olay hakkında gerçek ve geçerli bilgileri, kendilerinin bu olayı anlatmaları, olay hakkında gerekli verileri toplamaları, bunları öğrenip analiz etmeleri ve değerlendirmeleri yoluyla elde etmelerini sağlayan bir yöntemdir (Hesapçıoğlu, 1994: 222).

2.3.4. Tartışmalara Dayalı Öğretim Yöntemleri

Aşağıda grup çalışmasının veya etkileşimli öğretim yöntemlerinin alt başlıkları çerçevesinde açıklanmaya çalışılmaktadır. Etkileşimli aktif yöntemlerin bazı araştırmacılar (McKeachire, 1999; Morrisson ve diğerleri, 2001) tarafından derin öğrenmelerin sağlanmasında ve yüksek bilişsel (analiz, sentez, değerlendirme) düşünmenin oluşmasında etkili olduğunu vurgulamaktadırlar.

2.3.4.1. Panel

Panel tekniği veya yöntemi, küçük bir grubun ilgi çekici bir konuyu kendi aralarında, büyük bir grubun karşısında tartıştıkları bir tekniktir (Bilen, 2002: 129). Bu yöntem, televizyonda veya konferans salonlarında uygulanan şekliyle benzer özellikler göstermektedir. Coğrafya öğretiminde panel tekniği öğrencilere güncel konular üzerinde (Worsley, 2003), araştırma yapma ve bu konuya ilişkin kendi görüşlerini ifade etme fırsatı verir. Özellikle Beşeri Coğrafya konularının öğretiminde çok sık kullanılabilen bir yöntemdir.

2.3.4.2. Büyük Grup Tartışması

Büyük grup tartışması yöntemi, öğretme-öğrenme ortamında önceden bir planlamaya gerek duymadan, dersin işleniş sürecinde bütün öğrencilerin herhangi bir konu üzerinde tartışma yapmalarına, kendi görüşlerini ifade etmelerine olanak sağlayan bir yöntemdir (Laing ve Munger, 1963: 135, akt. Bilen, 2002: 121). Bu yöntem, yükseköğretimde çok sık kullanılan bir yöntemdir. Özellikle Beşeri Coğrafya derslerinde öğretim elemanlarının uyguladığı bir yöntemdir.

2.3.4.3. Beyin Fırtınası

Beyin fırtınası, yaratıcı problem çözme gücünü geliştirmeyi amaçlayan bir grup tartışma tekniğidir (Romiszowski, 1986: 222). Beyin fırtınası bireyleri heyecanlı bir ortama yönlendirerek, yaratıcı ve yeni düşünceleri söylemeye, belirli

bir konuyu açıklamaya ve bir sorunu çözmeye yarayacak görüşleri belirlemeye yarayan bir tekniktir (Hall and Paolucci, 1961: 198, akt. Bilen, 2002: 164).

2.3.4.4. Münazara

Münazara yönteminde belirli bir konunun lehinde (tez) ve aleyhinde (antitez) konuşmak üzere oluşturulan iki grup bulunmaktadır. Savunacakları konuya ilişkin gerekli araştırmaları yaparak, gerekli materyalleri toplayan grup üyeleri, diğer gruba karşı tez ve karşı grubun tezine karşı da antitezlerini savunurlar. Münazara yönteminde bir de jüri heyeti bulunmaktadır ve bu jüri heyetinin görevi münazara sonunda hangi grubun kazandığına karar vermektir (Küçükahmet, 1986: 54). Münazara yöntemi coğrafya öğretiminde özellikle Beşeri Coğrafya derslerinde kullanılabilecek etkili bir öğretim yöntemidir.

2.3.4.5. Çalıştay (Workshop)

Çalıştay veya Workshop tekniği, bireylerin belirlenen ortak bir konu üzerinde ve belirlenen çeşitli konular içerisinde seçecekleri bir konu üzerinde çalışmalarını, düşüncelerini ve öğrenmelerini sağlar. Workshop, bireyleri belli bir yerde, kısa zaman süresinde toplayarak, ortak eğitim sorunlarını, ilgi veya iş problemlerinin çözümü amacıyla bir araya getiren ve öğreten uygulamalı bir tekniktir (Bilen, 2002: 183). Bu yöntem aracılığıyla öğrenciler yeni bilgiler, yeni yöntemler kazanma olanağını bulurlar. Gerek Fiziki Coğrafya konularının gerekse Beşeri Coğrafya konularının öğretiminde bu yöntemin kullanılması olanaklıdır. Özellikle, modern Coğrafyanın teknolojiyle doğrudan ilgili olması, yeni tekniklerin kullanılmasını ve öğrencilerin bunları uygulamasını gerektirir. Bu nedenle, workshop uygulamaları öğrencilere yeni teknolojik araçların tanıtılması ve uygulayamaya ilişkin çalışmalar yaptırılması bakımından önemlidir.

2.3.5. Araştırmaya Dayalı Öğretim Yöntemleri

Bu tarz öğretim yöntemleri öğrencileri araştırmaya yöneltme ve araştırma sürecinde ise, bilimsel araştırma metodolojisini uygulayarak, bilimsel raporlar ortaya çıkarmaya dayanmaktadır. Araştırmaya dayalı öğretim yöntemleri ile öğrencilerin kendi verilerini toplamaları, veri toplama araçları geliştirmeleri, toplanan verileri analiz etmeleri mümkün olmaktadır.

2.3.5.1. Problem Çözme

Problem çözme yöntemiyle öğrenme yaklaşımı, bilimsel araştırma yöntemini temel almaktadır. Bu yaklaşımın temeli John Dewey'e aittir. John Dewey'e göre, problem çözme şu aşamalardan oluşmaktadır:

- Problemi tanıma
- Geçici hipotezleri formüle etme,
- Veri toplama, organize etme, değerlendirme ve açıklama,
- Sonuca ulaşma,
- Sonuçları test etme (Küçükahmet, 1986: 43).

Problem çözme yöntemi, öğrencilerin yüksek bilişsel düzeydeki; analiz etme, değerlendirme yapma, sentez yaratma gibi fonksiyonları kullanarak, öğrencilerin bu yeteneklerinin gelişmesine yardımcı olmaktadır (Küçükahmet, 1986: 43). Problem çözme yöntemi, coğrafya öğretiminde çevre sorunları derslerinde, Beşeri Coğrafya derslerinde CBS kullanımı (Bednarz, 2000) ile birlikte kullanılmaktadır.

2.3.5.2. Anket

Anket, sosyal bilimler alanında önemli bir veri toplama aracıdır. Özellikle tarama (survey) türü araştırmalarda önemli bir araştırma aracı olarak yaygın olarak

kullanılmaktadır. Anket bu özelliğiyle, öğrencilerin yapacakları proje ve diğer araştırma aktivitelerinde veri toplama aracı olarak kullanılmaktadır. Anket sorularının hazırlanması ve pilot uygulamalarının yapılması ise, öğrencilerin o konuya ilişkin literatürü taraması ve konu hakkında gerekli ön bilgiye ilişkin araştırmaları yapmasını gerektirmektedir. Bu yöntem aracılığıyla öğrenciler, veri toplama, veri toplama aracı hazırlama, veri düzenlenmesi, veri analizi ve bunların yorumlanması gibi yetenekleri kazanmalarına yardımcı olmaktadır. Anket uygulamaları coğrafya'da özellikle Beşeri Coğrafya derslerinde, Nüfus Coğrafyası, Seçim Coğrafyası, Turizm Coğrafyası ve Sanayi Coğrafyası (Özgüç, 1994; Yaşar, 2005) gibi derslerde yaygın olarak kullanılmaktadır.

2.3.5.3. Mülakat

Mülakat veya görüşme tekniği, görüşme yapılacak kişilerle yüz yüze iletişim kurarak bilgi toplama tekniğidir (Bilen, 2002: 231). Görüşme tekniği veya mülakat Sosyal Bilimlerde yaygın olarak kullanılan nitel bir araştırma tekniğidir. Bu teknik belirli konularda kişilerin neler düşündüklerini, tutumlarının neler olduğunu ve bir konuya ilişkin neden böyle düşündüklerini tespit etmek amacıyla kullanılan bir yöntemdir.

Yüksek öğrenimde coğrafya öğretiminde özellikle Beşeri Coğrafya derslerinde uygulanmaktadır. Ekonomik Coğrafya derslerinde ve diğer Beşeri Coğrafya (Yaşar, 2005) ile ilgili derslerde alan araştırmalarında öğrencilerin kullandıkları bir yöntemdir ve özellikle mekana ilişkin sosyal ilişkileri ortaya çıkarmak, sosyal yapıyı tanımak için çok etkili bir öğretim yöntemidir.

2.3.6. Bilgisayara Dayalı Öğretim Yöntemleri

Coğrafya bölümleri, 1980'lerde bilgisayara yatırım yapmaya başladılar. Bu durum coğrafya lisans eğitimine temel olarak iki yönlü etki de bulunmuştur. Bunlardan ilki, temel olarak bilgisayarın öğretimi ile otomatikleşmiş kartoğrafya, uzaktan algılama ve coğrafi bilgi sistemleri kullanımının öğretime dayanmaktaydı.

İkinci olarak ise, bilgisayarın coğrafya öğretiminde ve coğrafya çalışmalarında bir araç olarak kullanılmalıdır. Bu yaklaşım daha çok bilgisayar tabanlı öğrenme ve bilgisayar yardımıyla öğretim olarak da bilinmektedir. Bilgisayarlar genel çalışma yeteneklerinin sağlanmasında (yazma, okuma, bilgi toplama ve analiz etme, grafiksellik katma, sözel yetenekler ve takım çalışması yeteneklerinin) ve bazı davranışların ve değerlerin kazandırılmasına katkıda buldukları gibi öğrenmenin daha çabuk olmasına da yardımcı olur (Gold ve diğerleri, 1991: 101).

2.3.6.1. Coğrafi Bilgi Sistemleri (CBS)

Coğrafi bilgi sisteminin temel fonksiyonları; mekana ait verilerin toplanması, analiz edilmesi ve bunlardan amaca uygun çıktılar üretilmesidir. CBS'nin öğretimi doğrudan amaç olabileceği gibi öğretim yöntemi olarak kullanılması da mümkündür. CBS, bilgisayarlar aracılığıyla kullanılacak bir araçtır. Bu nedenle, bu öğretim yönteminin uygulanması sürecinde öğrencilerinde temel bilgisayar kullanma becerilerine sahip olması gerekmektedir. CBS daha önceden hazırlanmış veri setleri aracılığıyla da kullanılabilir gibi, verileri öğrencilerin toplanmasına olanak verecek şekilde de kullanılmaktadır. Bu şekilde CBS'nin hem diğer öğretim yöntemleriyle ve öğretim materyalleri ile birleştirmek hem de doğrudan CBS'nin öğretimini sağlamak da olanaklıdır. CBS ile öğretimde, doğrudan öğrencilerin bilişsel alana ilişkin üst becerileri kazandırmak mümkündür (Bednarz, 2000).

CBS, problem çözme tabanlı (Bednarz, 2000), proje tabanlı öğrenme (Wilder ve diğerleri, 2003) gibi yaklaşımlarla da birlikte kullanılabilir. Aynı zamanda CBS, GPS, Hava Fotoğrafları ve Uydu Görüntüleri gibi yüksek teknolojik ürünlerin de kullanımına ve bunlardan çeşitli amaçlar için haritalar üretilmesine olanak sağlayan bir araçtır.

2.4. Coğrafya Eğitiminde Coğrafi Beceriler Kazandırmaya Yönelik Öğretim Etkinlikleri

Öğretim etkinlikleri veya aktiviteleri öğretme ve öğrenme sürecinde, yukarıda bahsedilen öğretim yöntemlerine göre belirlenen ve öğrenme ortamında (sınıf içi-dışı) gerçekleştirilen etkinliklerdir. Diğer bir ifadeyle yöntemlerin uygulanma sürecidir. Aşağıda belirtilen öğretim etkinlikleri, coğrafya öğretiminde gerek sınıf içerisinde gerekse sınıf dışında uygulanabilecek türden etkinlikler olup, yüksek öğrenimde coğrafya öğretimine yönelik olarak belirlenen aktivitelerdir. Bu etkinlikler, Coğrafyanın anabilim dalları olan Fiziki Coğrafya ve Beşeri Coğrafya'ya yönelik olarak hazırlanmıştır.

2.4.1. Yazma Aktiviteleri

Yazma, konuşma gibi, açık, mantıklı, organize edilmiş düşünmeyi gerektiren anlamlı bir etkinliktir. Yazma konuşmadan farklı olarak, bir dilin etkin bir şekilde kullanımını ve bu dile ilişkin kuralların uygulanması gibi becerileri gerektirir (Öztürk ve Otluoğlu, 2005: 65). Yazma aktivitelerinin öğretim yöntemleri ile bütünleştirilmesi gerekmektedir. Coğrafya öğretiminde hem Beşeri Coğrafya hem de Fiziki Coğrafya derslerinde etkin olarak kullanılacak bir aktivitedir. Örneğin, proje araştırmalarında araştırma sürecini tamamlayacak olan en önemli aşamalardan birisi de rapor yazım sürecidir. Bu nedenle, bu etkinlik aynı zamanda proje hazırlama gibi etkinliklerin bir bileşenidir. Bununla birlikte, dergi hazırlama (Park, 2003; Hooley and Bailey, 2005), kompozisyon yazma (Fouberg, 2000) gibi aktiviteleri de kapsamaktadır.

2.4.2. Proje Hazırlama Aktiviteleri

Proje hazırlama etkinliği, problem çözme yöntemiyle birlikte uygulanabilecek önemli bir etkinliktir. Proje hazırlama, başlı başına bir süreci içerir ve bu süreç proje döngüsü olarak ifade edilmektedir. Proje döngüsü içerisindeki her süreç, ayrı bir aşamadan oluşmaktadır. Proje hazırlama aktiviteleri hem sınıf içerisinde, hem de

sınıf dışında uygulanabilecek bir aktivitedir (Bilen, 2002: 222) ve grup çalışması yöntemiyle de bütünleştirilebilmektedir. Bununla birlikte, adı geçen yöntem toplum ve okul arasındaki ilişkinin geliştirilmesine de olanak sağlamaktadır (Oğuzkan, 1985: 95, akt. Bilen, 2002: 222).

2.4.3. Harita Çizme Aktiviteleri

Harita çizme veya oluşturma aktiviteleri, coğrafya öğretiminde vazgeçilmez etkinliklerden bir tanesidir. Bu etkinlik, coğrafya öğrencilerine coğrafyanın en önemli ilkelerinden biri olan dağılış ilkesinin doğrudan uygulayarak öğrenme fırsatı vermektedir. Bu etkinlik ile öğrenciler, çizim için özel tasarlanmış ortamlarda veya sınıf dışı ortamlarda da bu etkinliği uygulayabilmektedirler. Lisans eğitiminde Coğrafya öğrencilerinin jeomorfolojik, toprak, arazi kullanımı, tematik harita gibi harita türlerinin çizimini öğrenmesi gereklidir. Bu anlamda, coğrafya derslerinde bu etkinlik uygulamalı öğretim yöntemlerinin yanı sıra etkinlik olarak uygulanması gerekmektedir.

2.4.4. Bilgisayarda Çizim Yapma Aktiviteleri

Bilgisayarda çizim yapma etkinliği, harita çizme etkinliğinin teknolojiyle bütünleştirilmiş şekli olarak kabul edilebilir. Öğrenciler, harita çizmek için geliştirilmiş özel çizim (cad) tabanlı programlar (netcad, corel draw, surfer, photoshop vb.) aracılığıyla gerek sınıf içerisinde gerekse sınıf dışında adı geçen etkinliği uygulamaktadırlar. Bunlara ek olarak, CBS yazılımları da bu etkinliğin yapılmasına olanak tanımaktadır (Arc GIS, Map Info, Netcad GIS vb.).

2.4.5. Harita Okuma Aktiviteleri

Harita okuma aktiviteleri, Coğrafya öğretimde öğrencilerin harita ve grafik yorumlama yeteneklerinin geliştirilmesi için uygulanan bir etkinlik türüdür. Bu etkinlik yukarıda adı geçen etkinliklerle de birleştirilerek uygulanabilmektedir.

Coğrafya derslerinin hemen hemen bütününde uygulanabilme potansiyeli bulunmaktadır.

2.4.6. Pusula ve Diğer Araçları Kullanma Aktiviteleri

Pusula, klizimetre, altimetre gibi araçlar sahip olduğu fonksiyonlar aracılığıyla coğrafyacılar için özellikle arazide, bulunulan mekan ile ilgili bir çok konuda bilgi edinme (konum, eğim derecesi, yükseklik vs.) olanağı sağlar. Bu nedenle, Coğrafya öğretiminde özellikle harita okuma aktiviteleri ve pusula kullanma aktiviteleri bütünleştirilerek, öğrencilere mekan tanıma ve mekana ilişkin yorumlar getirebilme becerilerinin kazandırılmasına yardımcı olmaktadır. Bu tür aktiviteler özellikle Fiziki Coğrafya derslerinde yaygın olarak kullanılmaktadır ve sınıf dışı aktiviteler (arazi uygulamaları) için uygundur.

2.4.7. GPS ile Ölçüm Yapma Aktiviteleri

Küresel konumlama sistemi (Global Position System, GPS), uydu teknolojileri ile birlikte hayatımıza giren bir sistemdir. Bu sistem ve araçları sayesinde bulunduğumuz konuma ilişkin uydular aracılığıyla koordinat, yükseklik, yön ve hız gibi bilgilere ulaşılabilmektedir. Ayrıca bu bilgilerin dijital ortamda kayıt altına alınmasıyla birlikte bu bilgilerin akıllı haritalar üzerinde yerleştirilmesi de mümkün olmakla birlikte, yeni haritaların da üretilmesi mümkündür. GPS, coğrafya öğretiminde pusula gibi arazi uygulamalarında önemli bir işleve sahiptir. Öğrencilerin arazide GPS'i etkin bir şekilde kullanabilmesi onların veri toplama, veri aktarımı ve veri düzenleme gibi coğrafi yeteneklerinin geliştirilmesine yardım etmektedir.

2.4.8. Coğrafi Bilgi Sistemleri (CBS) Aktiviteleri

Coğrafi bilgi sistemleri (CBS), konuma dayalı işlemlerle elde edilen grafik ve grafik olmayan verilerin toplanması, saklanması, analizi ve kullanıcıya sunulması işlevlerini bir bütünlük içerisinde gerçekleştiren bir bilgi sistemidir (Yomralıoğlu,

2000: 49). CBS, gelişen bilgi teknolojileri ile birlikte hayatın her alanında uygulama olanağı bulunan bir sistemdir. Coğrafyacıların, özellikle gelişmiş ülkelerdeki istihdam alanlarının başında gelen bu alan, coğrafya bilimi ve mezunları için önemli bir konudur. CBS'nin gerek sınıf içi öğrenme-öğrenme sürecinde kullanılması, gerekse kullanımının öğretilmesi, öğrencilere coğrafi bilginin analiz edilmesi, değerlendirilmesi ve yorumlanması becerilerinin kazandırılmasında önemli bir rolü bulunmaktadır.

2.4.9. Arazide Yön Bulma ve Harita Kullanma (Orienteering) Aktivitesi

Oryantiring veya doğduğu ülkenin dili olan İsveççe de 'Orienteering', haritada işaretlenmiş hedefleri en hızlı bulmak üzerine kurulu bir spor olarak ifade edilmektedir (http://o-tr.geven.net/docs/bilgi/orienteering_nedir.php, erişim tarihi: 04.01.2007). Bu spor her yaştan kişilere harita okuma, pusula veya GPS kullanma gibi yeteneklerin kazandırılması amacını taşımaktadır. Bu anlamda Coğrafya öğretiminde de özellikle mekanın tanınması için mekan üzerinde belirlenen çeşitli hedeflere ulaşma ve bu hedeflere ilişkin bilgilerin kazandırılması amacıyla coğrafya öğretiminde kullanılması gereken bir etkinliktir. Bu etkinlik sınıf dışı bir etkinlik olarak kullanılmaktadır ve açık arazi bunun için en uygun ortamdır.

2.4.10. Okuma Aktiviteleri

Okuma aktiviteleri sınıf içerisinde işlenen bir konunun özellikle bazı yönlerini vurgulamak için yapılır. Yöntemin uygulanması, sınıf içinde öğrencinin kitaptan bir bölüm veya özel bir metin vererek okumasıyla sağlanır (Güngördü, 2006: 15). Bu yöntem, Coğrafya derslerinde özellikle ilköğretim ve orta öğretim seviyesinde sıklıkla tercih edilen bir yöntemdir. Yükseköğretimde de kullanılabilir. Bazı araştırmacılar (Fourbeg, 2000) tarafından da Romanların kullanılması yoluyla yazma aktivitelerine yardımcı bir aktivite olarak kullanılmaktadır. Bununla birlikte, Coğrafya öğretiminde Beşeri Coğrafya ve Fiziki Coğrafya derslerinde kullanılmaktadır. Okuma etkinliği, örnek olay inceleme yönteminin bir etkinliği olarak da uygulanabilmektedir.

2.5. Yükseköğretimde Coğrafya Öğretiminde Kullanılan Öğretim Materyalleri

Öğrenme ve öğretme ortamlarında öğretimi daha etkili yapabilmek ve gerektiği zaman öğrenciye de uygulama yaptırabilmek için öğretim materyallerine ihtiyaç duyulmaktadır. Ders materyalleri, dersin özelliğine göre ve konusuna göre şekillenmektedir. Coğrafya öğretimi sürecinde gerek öğrencilerin tanınması gereken, gerekse dersin öğretiminde kullanılacak öğretim materyalleri vardır. Bu materyaller, çeşitli duyu organlarına hitap edebildiği gibi (görme, duyma-ışıtme, dokunma), teknoloji sayesinde bilgisayar ve internet ortamında veya farklı teknolojik araçlarla kullanılabilen türden materyaller de olabilmektedir.

2.5.1. Görsel Materyaller

Öğrenmenin kalıcılığını sağlamak için daha fazla duyu organına hitap eden bir ortamın oluşturulması gerekmektedir. Bunun da ancak çoklu ortamda sağlanabileceği mümkündür. ABD’de yapılan bir araştırma sonuçlarına göre, zaman faktörü sabit tutulduğunda öğrencilerin sadece gördüklerinin % 30’unu hatırlayabildiklerini ifade etmektedir (Kinder, 1973: 39, akt. Demirel, 2004: 56).

2.5.1.1. Asetat (Saydam) Kullanımı

Asetatlar (saydamlar) tepegözlerle birlikte kullanılmaktadır. Sınıf içinde öğretim elemanının ders anlatma sürecinde veya öğrencilerin sunumları sırasında kullanabilecekleri bir materyaldir. Coğrafya öğretiminde özellikle tabloların ve grafiklerin gösterilmesinde yaygın olarak kullanılmaktadır. Öğrenciler tarafından kullanımı sürecinde bilgisayara ihtiyaç duyulmadığı için yaygın olarak kullanılmaktadır. Bununla birlikte lazer yazıcılar ve fotokopi makinesi aracılığıyla da bilgisayarlardan saydamlar (asetatlar) üzerine kolayca çıktı almakta mümkündür. Tepegöz cihazlarının kolayca bulunması ve üzerinde kullanılacak materyalin hazırlama maliyetinin düşük olması nedeniyle yaygın olarak kullanılmaktadır.

Tablo 3: Yükseköğretimde Coğrafya öğretiminde kullanılan coğrafya öğretim materyalleri

Coğrafi Öğretim Materyalleri			
Görsel Araçlar	Görsel-İşitsel Araçlar	Üç Boyutlu Duyusal Araçlar	Teknoloji Destekli Öğretim Materyalleri
<ul style="list-style-type: none"> • Asetat • Atlas • Ders Notları • Ders Kitabı • Kaynak Kitap • Süreli Yayınlar • Harita • Koleksiyonlar (kayaç, bitki vs) • Küre • Blokdiyagram • Projektör • Tepegöz • Opak Projektör • Yazı Tahtası • Slayt ve dia 	<ul style="list-style-type: none"> • Digital Atlas • Video Görüntüleri (Belgeseller vs.) • Simülasyon 	<ul style="list-style-type: none"> • Stereoskop • Hava Fotoğrafları • Çizim Araçları • Pusula, Termometre, Altimetre, Klizimetre • GPS 	<ul style="list-style-type: none"> • Bilgisayar • İnternet

2.5.1.2. Harita Kullanımı

Coğrafya biliminin prensiplerinden dağılış ilkesini temsil eden en önemli araç haritadır. Haritalar, coğrafi bilginin somutlaştırılması için öğretim ve öğrenme ortamlarında olması gereken araçlardır. Haritalardan basılı halde olan duvar haritalarından yararlanılabildiği gibi saydam üzerinde, slayt üzerinde olanlardan veya doğrudan internet üzerinde olan haritalardan da yararlanılabilmektedir. Hangi kaynaktan yararlanılacağına seçimi sınıf ortamının fiziki koşullarına ve öğretim elemanı tarafından seçilen öğretim yöntemiyle bağlantılıdır. Coğrafya öğretiminde, hem Fiziki Coğrafya derslerinde hem de Beşeri Coğrafya derslerinde öğrencilerin mekan üzerindeki dağılış ve ilişkili kavramların kavratılabilmesi için harita kullanımı gerekmektedir (Ünlü ve diğeri, 2002).

2.5.1.3. Projektör Makinesi Kullanımı

Projektör makinesi veya data show, öğretim elemanının bilgisayar üzerinden bir slayt show, harita ve uygulamalı bir derste örnek bir uygulama göstermesi için kullanılmaktadır. Bununla birlikte öğrencilerin hazırladıkları bir projenin ve bir araştırmanın sunusunun sınıf ortamına taşınabilmesi için öğrenciler tarafından da kullanılmaktadır. Projektör makinesinin kullanımı için bilgisayara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu anlamda, donanım olarak pahalı bir araçtır.

2.5.1.4. Tepegöz Kullanımı

Tepegöz de projeksiyon cihazı gibi aynı amaçlar doğrultusunda kullanılabilmektedir. Tepegözün en önemli farkı ortamda bilgisayar olmadan da kullanılabilesidir. Ders öncesinde öğretim elemanı ve öğrenciler tarafından hazırlanan saydamlar (asetatlar) ile amaca yönelik sunum için kullanılmaktadır. Tepegöz daha önce de bahsedildiği gibi, projektöre göre kullanımı kolay ve ekonomik bir araçtır.

2.5.1.5. Opak (Episkop) Projektör Makinesi Kullanımı

Opak projeksiyon cihazı tepegöz gibi bilgisayardan bağımsız olarak çalışabilmektedir. Bununla birlikte, cihaz ortamda bulunan televizyon veya benzeri gösterim araçlarına bağlanabildiği gibi bağımsız da çalışabilmektedir. Öğretim elemanı ders esnasında elinde bulunan herhangi bir basılı materyali hiçbir araca ihtiyaç duymadan öğrencilere gösterme olanağı bulur veya aynı şekilde öğrencilerde ellerinde bulunan bir basılı materyali sınıf ortamında herkese gösterme olanağına sahiptir. Opak projektörler, gelişen teknolojiyle daha küçük boyutlarda ve ağırlık olarak da daha hafif olarak üretilmektedir.

2.5.1.6. Blokdiyagramların Kullanımı

Blokdiyagramlar, yeryüzünde bulunan çeşitli yer şekillerinin, alçı, karton gibi çeşitli malzemelerden yapılan maketlere dönüştürülmüş halidir. Bu maketleri öğrenciler proje ödevi olarak yapabilecekleri gibi, yapılmış olan blokdiyagramlar da ders anlatım sürecinde görsel bir materyal olarak kullanılmaktadır.

2.5.1.7. Yazı Tahtası Kullanımı

Yazı tahtaları sınıf ortamının vazgeçilmez araçlarından biridir. Sürekli olarak gerek öğretim elemanı tarafından gerekse öğrenciler tarafından kullanılmaktadır. Bu yazı tahtalarının tebeşirle, kalemle kullanılanları olduğu gibi dijital olanları da bulunmaktadır. Öğretim elemanı dijital olan tahtalar aracılığıyla yazdığı bir yazıyı veya çizimi doğrudan sınıflardaki televizyonlar, bilgisayarlara aktarır, bunları projeksiyon cihazları aracılığıyla da gösterebilmektedirler. Ancak, Türkiye’de yükseköğretimde yaygın olarak kullanılan modeli tebeşirli veya kalemle kullanılan beyaz tahtalardır.

2.5.1.8. Atlas Kullanımı

Atlaslar coğrafya derslerinin en önemli yardımcı ders materyallerinden biridir. Öğrenciler için atlaslar basılı veya dijital olarak sınıf ortamında veya sınıf dışında doğrudan birçok haritaya ulaşmaya olanak sağlar. Bir haritayla ilgili uygulamalarda veya dersi takip etme aracı olarak da önemli bir ders materyalidir.

2.5.1.9. Süreli Yayınlar (Aktüel Coğrafya Dergileri ve Popüler Bilim Teknik vb.) Kullanımı

Süreli olarak yayınlanan gerek bilimsel hakemli dergiler, gerekse popüler Coğrafya ve Coğrafya ile ilgili dergiler, Coğrafya derslerinde önemli materyallerdir. Öğretim elemanları ve öğrenciler, dergileri araştırma ve projelerinde kaynak olarak kullanabilecekleri gibi içerisinde yer alan görsel materyallerden de konu anlatımında yararlanılmaktadır. Bazı araştırmacılar tarafından (Fourberg, 2000; Park, 2003; Hooey and Bailey, 2005) da yazı aktivitelerinin materyali olarak da kullanılabilir.

2.5.1.10. Slayt ve Dia Kullanımı

Slayt ve dıalar coğrafya dersleri için önemli görsel materyallerdir. Öğretim elemanı daha önceki arazi çalışmaları sürecinde çektiği dıaları ve resimleri hem dia makinesi aracılığıyla hem de bilgisayarda slayt-show haline dönüştürerek gösterimler de kullanabilir. Slayt ve dıalar, gidilmesi uzak mesafelerin sınıf ortamına taşınması açısından önemli bir görsel materyaldir.

2.5.1.11. Ders Notları Kullanımı

Ders notları, öğretim elemanı tarafından işlenen dersle ilgili hazırlanmış metinlerin öğrencilere verilmesi yoluyla kullanılan bir materyaldir. Özellikle, Türkiye’de Coğrafya eğitiminde geleneksel olarak kullanılan bir araçtır. Böylece öğretim elemanı öğrencilerin ulaşamayacağı kendi araştırmaları ile yerli ve yabancı

kaynaklardan derlediği notlardan öğrencilerin faydalanması sağlanmaktadır. Türkiye’de yüksek öğrenimde Coğrafya öğretiminde yaygın olarak tercih edilen geleneksel bir materyaldir. Günümüzde de yaygın olarak kullanılmaktadır.

2.5.1.12. Ders Kitabı Kullanımı ve Kaynak Kitap Kullanımı

Ders kitapları veya kaynak kitaplar, dersi yürüten öğretim elemanı tarafından daha önce hazırlanmış ders notlarının kitap haline dönüştürülmesi veya öğretim elemanının yapmış olduğu bir araştırma ile ilgili raporun kitap haline dönüştürölüp bir yayınevi tarafından basılması ile kullanıma hazır hale gelir. Türkiye’de bu kitapların basımını üstlenmiş özel yayınevleri (Çantay, Nobel, PegemA gibi) bulunmaktadır ve coğrafyacı öğretim elemanlarının kitapların basımını yaparak dağıtımını üstlenmektedirler. Öğrenciler, bu kitaplar aracılığıyla dersin müfredatına ilişkin bilgiye doğrudan ulaşmaktadır.

2.5.1.13. Koleksiyonlar (Kayaç, maden ve diğerleri) Kullanımı

Kayaç, maden ve bitki koleksiyonları Fiziki Coğrafya dersleri ve Beşeri Coğrafya dersleri için önemli materyallerdir. Çünkü bunların toplanma süreci uzun zaman almaktadır ve istendiği her an her kayaca ve bitki türüne ulaşmak mümkün olmamaktadır. Bu anlamda, her bölümde bir koleksiyonun bulunması gerekmektedir. Toplanan bu koleksiyonlar üniversitelerde bölümlere ait sergi salonlarında öğrencilerin sürekli ziyaretine açık tutulmalıdır.

2.5.1.14. Küre Kullanımı

Küre, harita yerine farklı amaçlar için kullanılabilir bir materyaldir. Ancak, yükseköğretimde kullanımı çok yaygın değildir. Küre, ilköğretim ve ortaöğretim seviyesinde daha fazla yaygın olarak kullanılmaktadır.

2.5.2. Görsel-İşitsel Araçlar

Görsel-işitsel araçların seçimi öğrencilerin hatırlama oranlarını artırmaktadır. Görsel araçlarda % 30 olan hatırlama yüzdesi, görsel-işitsel araçlarla % 50'ye kadar çıkmaktadır.

2.5.2.1. Dijital Atlas Kullanımı

Dijital atlaslar bilgisayar ortamında oluşturulmuş akıllı haritalar aracılığıyla kullanılırlar. Bu tarz haritalara CBS'lerin temel fonksiyonları da bulunmaktadır. Bu nedenle, öğrenciler bu atlaslar aracılığıyla çeşitli bilgilere ulaşarak sorgulamalar yapabilmekte ve yeryüzünün istedikleri bölgelerinin üç boyutlu görüntüsüne ulaşabilmektedirler. Bu atlaslarda zengin tek ve üç boyutlu görüntüler ve farklı dillerde yapılmış seslendirmeler bulunmaktadır.

2.5.2.2. Video Görüntüleri Kullanımı

Coğrafya derslerinde bilgisayarlar, data-showlar, dvd-ved ve televizyonlar aracılığıyla öğrencilere dersin konusu ile ilgili bir belgesel, film veya öğrenciler tarafından yapılmış bir projenin görüntüleri sınıf ortamında gösterilmektedir. Bu izleme süreci çeşitli aktivitelerle de desteklenebilmektedir. Video materyalleri hem Fiziki Coğrafya hem de Beşeri Coğrafya dersleri için kullanılabilir. Video görüntüleri için bölümlerde bir görüntü arşivinin oluşturulması gerekmektedir.

2.5.2.3. Simülasyon Kullanımı

Simülasyonlar çeşitli yazılımlar (flash vb.) aracılığıyla hazırlanan ve bilgisayar ortamında üç boyutlu olarak gösterilebilen dosyalardır. Bu dosyalar daha çok Fiziki Coğrafya derslerinde kullanılabilir (Gold ve diğerleri, 1991: 101) materyallerin gösterilmesine de olanak sağlarlar. Örneğin, bir buzul vadisinin veya bir depremin oluşumu gibi öğrencinin somutlaştırmada zorlanacağı kavramların ve

konuların somutlaştırmasına olanak sağlarlar. Bilgisayar aracılığıyla gösterilme olanakları vardır.

2.5.3. Üç Boyutlu (İkiden Fazla Duyu Organına Hitap Eden Materyaller) Materyaller

Öğrenme ortamlarının boyutu arttırdıkça öğrencinin kazandıkları bilgileri ve becerileri unutma oranı azalacaktır. Bu nedenle, öğrencilerin gördükleri ve işittiklerinin yanı sıra dokundukları ve söylediklerini de hesaba katıldığı ortamlarda öğrencilerin hatırlama oranları % 90'lara kadar çıkabilmektedir. Bu anlamda, bu başlık altındaki materyaller özellikle öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmesine daha fazla katkı sağlayacak türden materyallerdir.

2.5.3.1. Çizim Araçları Kullanımı

Çizim araçları, Coğrafya öğretimde harita ve şekil çizimi için kullanılan araçlardır. Bu araçlar arasında elle çizim araçları (cetvel, özel uçlu kalemler), çizim masası (ışıklı-ışıksız) olabileceği gibi sayısal harita (akıllı harita) oluşturmak amaçlı sayısallaştırıcı (dijiter), sayısallaştırma masası ve çizici (plotter) gibi araçlar da yer almaktadır.

2.5.3.2. Hava Fotoğrafları Kullanımı

Hava fotoğrafları, yeryüzünün belirli bir kısmını belirli bir ölçek dahilinde özel yöntemlerle uçaktan çekilmiş fotoğraflardır. Hava fotoğrafları, jeomorfolojik haritaların çiziminde, arazi kullanımı haritalarının oluşturulmasında kullanılan bir materyaldir. Bu haritaların kullanımının öğrenilmesi, coğrafya öğrencileri için önemlidir. Fotoğraflar özellikle Fiziki Coğrafya derslerinde ve harita çizim derslerinde kullanılmaktadır. Ancak, tek başlarına kullanılmamaktadır.

2.5.3.3. Stereoskop Kullanımı

Stereoskop, hava fotoğraflarının çözümlenmesine yardımcı olabilecek bir cihazdır ve fotoğraflarından üç boyutlu görüntü elde etmeyi sağlamaktadır. Stereoskop hava fotoğrafları ile birlikte kullanılacak araçlardır. Aynalı, aynasız, cep stereoskop'u gibi çeşitli türleri bulunmaktadır.

2.5.3.4. Küresel Konumlama Sistemi (GPS) Kullanımı

Küresel Konumlama Sistemi (Global Position System, GPS) arazi çalışmalarında öğrencilerin navigasyona ilişkin yeteneklerinin kazandırılmasında kullanılan bir cihazdır. Uzayda bulunan navigasyon uyduları aracılığıyla aldığı verileri cep telefonu büyüklüğündeki cihazlara aktarılır. Öğrencilerin sınıf dışı etkinliklerinde birçok yöntemle ve özellikle de geospatial araçlarla uyumlu olarak kullanılan önemli bir coğrafi veri toplama aracıdır. Hassasiyet belirtme bakımından çeşitli türleri bulunmaktadır (metre hassasiyeti ve santimetre hassasiyeti). Normal GPS'ler (metre hassasiyetli) eğitim amaçlı olarak yaygın olarak kullanılmaktadır. Bilimsel araştırmalarda ise santimetre hassasiyetli GPS'ler yaygın olarak kullanılmaktadır. GPS'ler sahip oldukları özellikleri nedeniyle yükseklik, konum, yön, hız gibi verileri yüksek doğruluk oranıyla belirlenmesine yardımcı olurlar.

2.5.3.5. Pusula, Termometre, Altimetre, Klizimetre vb. Teknik Araçların Kullanımı

Jeoloji, Jeomorfoloji ve Klimatoloji derslerinde bir çok araçtan faydalanılmaktadır. Bu araçların başında pusula, altimetre, klizimetre gibi araçlar gelmektedir. Bu araçlar, özellikle öğrencilere sınıf dışında coğrafi veri toplama sürecinde, veri toplanmasına ilişkin becerilerin kazandırılması için kullanılmaktadır. Günümüzde gelişen teknolojiyle birlikte otomatik klima istasyonlarının modellenmesine dayanan sıcaklık, rüzgar, nem sensörü bulunan cihazlarda kullanılmaktadır. Ancak, bu cihazlar Türkiye'de çok fazla yaygın değildir.

2.5.4. Teknoloji Destekli Materyaller

Günümüzde gelişen bilişim teknolojileriyle birlikte bu teknolojilerin eğitim ortamına entegre edilmeleri gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Bu anlamda bu teknolojik araçların iki önemli ögesi olan bilgisayar ve internet öğretim materyalleri olarak sınıf veya sınıf dışı ortamlarda kullanılabilir. Ancak, bilgisayarın sınıf içerisinde sadece sunum yapma aracı olarak değil, öğrencilerin uygulama yapacağı araçlar olarak kullanılması gerekmektedir.

2.5.4.1. İnternet Kullanımı

İnternet hayatın hemen hemen her alanında insan hayatına girmiş bir kavramdır. İnternet eğitim amaçlı yaygın olarak kullanılmaktadır. Coğrafya eğitiminde gerek sınıf içerisinde gerekse sınıf dışındaki öğrenci etkinliklerinde, coğrafi birçok bilgiye ulaşmak mümkündür. Özellikle internette yaygın olarak kullanılmaya başlayan geospatial araçların bileşenleri olan googleearth, map-google gibi birçok CBS tabanlı internet sitesi aracılığıyla CBS araçlarını kullanmak mümkündür.

2.5.4.2. Bilgisayar Kullanımı

Bilgisayarlar, önemli bir araç olarak hayatın hemen hemen her alanında yaygın olarak kullanılmaktadır. Bu araçlardan eğitim amaçlı kullanılması da gerekmektedir. Bilgisayarlar, öğretim ve öğrenme ortamlarında derslerin bilgisayar destekli olarak işlenmesine olanak verirler. Öğretim elemanı dersin amacına uygun olarak eğer herkesin bilgisayar kullanma olanağı varsa bilgisayar üzerinden çeşitli aktiviteler yaptırabilir. Dersi kendisi anlatıyorsa bilgisayardan slayt, video, resim ve harita gösterimi gibi amaçlar için de yararlanılabilir. Bu doğrudan öğretim elemanının seçtiği yöntemle ilgili bir durumdur. Bununla birlikte bilgisayarlar, CBS yazılımlarının çalıştırılması ve uygulanması içinde gerekli bir araçtır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli

Araştırmanın yöntemini tarama (survey) yöntemi oluşturmaktadır. *Tarama yaklaşımı, geçmişte veya halen var olan bir durumu bulunduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır* (Karasar, 2004: 77). Bu yaklaşımın içeriğine uygun olarak amaca yönelik veri toplama aracı geliştirilerek verilerin toplanması sağlanmıştır. Toplanan veriler uygun istatistik teknikler aracılığıyla çözümlenerek ortaya çıkan sonuçlara göre yorumlamalar yapılmıştır. *Bu nedenle, betimsel yönetime dayalı istatistik çözümlenmelerle bütünleşen bir yöntem süreci izlenmiştir.*

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Türkiye’de eğitim ve öğretim faaliyetlerini devam ettiren Coğrafya Bölümü ve Coğrafya Eğitimi Ana Bilim Dalı öğrencileri ve öğretim elemanları oluşturmaktadır. Çalışmanın örneklemini ise, 2005–2006 akademik yılında öğrenci olarak okuyan Coğrafya bölümü 1, 2, 3 ve 4. sınıf öğrencileri ile Coğrafya Eğitimi ABD 1, 2, 3, 4 ve 5. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Bu evren içerisinden, standart hatası hesaplanan örneklem alma yoluna gidilmiştir. Buna göre % 95 güvenilirlik düzeyine yani % 5 standart hatasına göre örneklem analizi yapılmıştır (1, 2, 3 ve 4). Örneklem analizi sonucu elde edilen sayılar, tabakalamalı örneklem dağılımı yöntemiyle üniversitelere ve sınıflara göre dağılımı sağlanmıştır (Tablo 4, 5). Bununla birlikte, bölüm öğrenci sayılarının hesaplanmasında Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezinin (ÖSYM, 2005) 2005 yılı öğrenci seçme ve yerleştirme kitapçığında yer alan bölüm kontenjanları temel alınmıştır.

(1), Karasar, 2004

(z) (SH) = e'

(2), Karasar, 2004

$$SH = \frac{ss'}{\sqrt{n}}$$

(3), Karasar, 2004

$$(z) \left(\frac{ss'}{\sqrt{n}} \right) = e$$

(4), Karasar, 2004

$$n = \left(\frac{z \times ss'}{e} \right)^2$$

Örnekleme belirlemek için uygulanan formül sadece öğrenciler için uygulanmıştır. Öğretim elemanları için ise tamamına ulaşma olanağı olduğu için herhangi bir örneklem seçme yoluna gidilmemiştir. Bölümlerdeki öğretim elemanlarının sayısının belirlenmesinde, bölümlerin internet siteleri ve Yükseköğretim Kurumu'nun (YÖK) istatistikleri kaynak olarak alınmıştır. Formül de örnekleme bulunacak değerlerin, evrenin artı eksi % 2 güven aralığıyla evreni % 95 güven düzeyinde temsil etmektedir. Formülde ss'ler standart sapmayı, e harfi güven aralığını, z harfi güvenirlilik düzeyini, n harfi ise örneklem sayısını temsil etmektedir.

Örnekleme analizi sonucuna göre ulaşılmaması gereken anket sayıları ve elimize geçen anket sayıları ise şu şekilde gerçekleşmiştir: Fen Edebiyat ve Edebiyat Fakültelerinde; 728 adet öğrenci anketi, 91 adet öğretim elemanı anketi tarafımıza ulaşmıştır. Eğitim Fakültelerinde ise; 224 adet öğrenci anketi, 29 adet öğretim elemanı anketi elimize ulaşmıştır. Anketlerin beklenen sayıları ile ulaşan sayıları arasındaki yüzde ise şu şekilde gerçekleşmiştir: Öğrenci anketlerinde Fen-Edebiyat ve Edebiyat Fakülteleri için % 69,93, Eğitim Fakülteleri için ise % 71,11 oranında bir gerçekleşme yüzdesi bulunmaktadır. Öğretim elemanı anketlerinde ise, Fen-Edebiyat ve Edebiyat Fakültesi için % 69,47, Eğitim Fakülteleri için ise % 67,44 oranında gerçekleşmiştir. Ancak, bazı bölümlerdeki anketlerin dönüş oranlarında daha fazla sayıya ulaşılmıştır (over-sampling). Bu durumun en önemli nedenleri arasında, hesaplanan öğrenci sayıları ile bölümdeki öğrenci sayılarının yatay geçiş ve ek-kontenjan gibi etkenlerden dolayı artmış olması sayılabilir (Tablo 6 ve 7).

Tablo 4: Eğitim Fakültesi öğrencileri için yapılan örneklem analizine ilişkin örneklem sayıları ve dağılımları (2005 ÖSYS'e göre)

Üniversite Adı*	1.Sınıf	Oran	Anket_s	2.Sınıf	Oran	Anket_s	3.Sınıf	Oran	Anket_s	4.Sınıf	Oran	Anket_s	5.Sınıf	Oran	Anket_s	Top_An_Sa	Top_Öğr_Say
1	50	17,86	11	50	17,86	11	50	17,86	11	50	17,86	11	50	17,86	11	55	250
2	30	10,71	7	30	10,71	7	30	10,71	7	30	10,71	7	30	10,71	7	35	150
3	30	10,71	7	30	10,71	7	30	10,71	7	30	10,71	7	30	10,71	7	35	150
4	40	14,29	9	40	14,29	9	40	14,29	9	40	14,29	9	40	14,29	9	45	200
5	40	14,29	9	40	14,29	9	40	14,29	9	40	14,29	9	40	14,29	9	45	200
6	40	14,29	9	40	14,29	9	40	14,29	9	40	14,29	9	40	14,29	9	45	200
7	50	17,86	11	50	17,86	11	50	17,86	11	50	17,86	11	50	17,86	11	55	250
	280	100,00	64	280	100,00	64	280	100,00	64	280	100,00	64	280	100,00	64	315	1400
	8,165			8,165			8,165			8,165			8,165				
	8,0017			8,0017			8,0017			8,0017			8,0017				
	64,027			64,027			64,027			64,027			64,027				
EĞİTİM																	
315																	

*Üniversite adları **Tablo 7'de** verilen numara sırasına uygun olarak yerleştirilmiştir.

Tablo 5: Fen-Edebiyat, Edebiyat ve Dil-Tarih ve Coğrafya Fakültesi öğrencileri için yapılan örneklem analizine ilişkin örneklem sayıları ve dağılımları (2005 ÖSYS'e göre)

Üniversite Adı*	1.Sınıf	Oran	Anket_s	2.Sınıf	Oran	Anket_s	3.Sınıf	Oran	Anket_s	4.Sınıf	Oran	Anket_s	Toplam Öğ_Say	Top_An_Sa
1	45	5,81	14	45	6,98	18	45	7,44	21	45	7,44	21	180	73
2	50	6,45	15	50	7,75	20	50	8,26	23	50	8,26	23	200	81
3	100	12,90	30	100	15,50	40	100	16,53	46	100	16,53	46	400	162
4	30	3,87	9	30	4,65	12	30	4,96	14	30	4,96	14	120	49
5	40	5,16	12	40	6,20	16	40	6,61	18	40	6,61	18	160	65
6	40	5,16	12	40	6,20	16	40	6,61	18	40	6,61	18	160	65
7	40	5,16	12	40	6,20	16	40	6,61	18	40	6,61	18	160	65
8	50	6,45	15	50	7,75	16	50	8,26	23	50	8,26	23	200	77
9	50	6,45	15	50	7,75	16	50	8,26	23	50	8,26	23	200	77
10	40	5,16	12	40	6,20	16	-	-	-	-	-	-	80	28
11	40	5,16	12	40	6,20	16	40	6,61	18	40	6,61	18	160	65
12	40	5,16	12	40	6,20	16	40	6,61	18	40	6,61	18	160	65
13	40	5,16	12	40	6,20	16	40	6,61	18	40	6,61	18	160	65
14	40	5,16	12	40	6,20	16	40	6,61	18	40	6,61	18	160	65
15	40	5,16	12	645	100,00	251	605	100,00	278	605	100,00	278	40	12
16	30	3,87	9	16,43			17,00			17,00			30	9
17	30	3,87	9										30	9
18	30	3,87	9	16,10			16,66			16,66			30	9
	775	100,00	234,80	259,23			277,65			277,65			2630	1041
	15,64													
	15,32													
	234,84													
1041,13	Fen-Ed. F.													
315	Eğitim F.													
1361,27	Toplam Uygulanması Gereken Anket Sayısı													

*Üniversite adları **Tablo 6'da** verilen numara sırasına uygun olarak yerleştirilmiştir.

Tablo 6: Araştırma kapsamında yer alan öğretim elemanları ve öğrenci örnekleminin üniversite ve fakültelelere dağılımı ile bunların oransal dağılımı (Fen-Edebiyat ve Edebiyat Fakülteleri)

Üniversite Adı	Fakülte	Öğrenci			Öğretim Elemanı		
		Gönderilen Anket Sayısı	Gelen Anket	Geri Dönüş Oranı (%)	Gönderilen Anket Sayısı	Gelen Anket	Geri Dönüş Oranı (%)
Ege Üniversitesi	Edebiyat Fak.	73	51	69,86	11	9	81,82
Ankara Üniversitesi	Dil-Tarih-Coğrafya	81	-		11	-	
İstanbul Üniversitesi	Edebiyat	162	103	63,58	23	10	43,48
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi	Fen-Edebiyat	49	40	81,63	8	8	100,00
Balıkesir Üniversitesi	Fen-Edebiyat	65	53	81,54	9	8	88,89
Ondokuz Mayıs Üniversitesi	Fen-Edebiyat	65	46	70,77	5	4	80,00
Afyon Kocatepe Üniversitesi	Fen-Edebiyat	65	50	76,92	5	5	100,00
Atatürk Üniversitesi	Fen-Edebiyat	154	107	69,48	12	12	100,00
Fırat Üniversitesi	Fen-Edebiyat	65	51	78,46	9	7	77,78
Uşak Üniversitesi	Fen-Edebiyat	28	27	96,43	4	4	100,00
Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi	Fen-Edebiyat	130	86	66,15	7	5	71,43
Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi	Fen-Edebiyat	65	57	87,69	7	7	100,00
Fatih Üniversitesi	Fen-Edebiyat	12	-		8	-	
Harran Üniversitesi	Fen-Edebiyat	9	28	311,11	4	4	100,00
Sakarya Üniversitesi	Fen-Edebiyat	9	29	322,22	5	5	100,00
Süleyman Demirel Üniversitesi	Fen-Edebiyat	9	-		3	3	100,00
<i>Toplam</i>		<i>1041</i>	<i>728</i>	<i>69,93</i>	<i>131</i>	<i>91</i>	<i>69,47</i>

Tablo 7: Araştırma kapsamında yer alan öğretim elemanları ve öğrenci örnekleminin üniversite ve fakülteye dağılımı ile bunların oransal dağılımı (Eğitim Fakülteleri)

Üniversite Adı	Fakülte Adı	Öğrenci			Öğretim Elemanı		
		Gönderilen Anket Sayısı	Gelen Anket	Geri Dönüş Oranı (%)	Gönderilen Anket Sayısı	Gelen Anket	Geri Dönüş Oranı (%)
Atatürk Üniversitesi	Kazım Karabekir Eğit. Fak.	55	43	78,18	5	5	100,00
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi	Eğitim Fakültesi	35	35	100,00	11*	11	100,00
Dicle Üniversitesi	Ziya Gökalp Eğit. Fak.	35	-		3	-	
Dokuz Eylül Üniversitesi	Buca Eğitim Fakültesi	45	49	108,89	6	4	66,67
Gazi Üniversitesi	Gazi Eğitim Fakültesi	45	52	115,56	9	6	66,67
Marmara Üniversitesi	Atatürk Eğitim Fakültesi	45	45	100,00	3	3	100,00
Selçuk Üniversitesi	Eğitim Fakültesi	55	-		6	-	
<i>Toplam</i>		<i>315</i>	<i>224</i>	<i>71,11</i>	<i>43</i>	<i>29</i>	<i>67,44</i>

3.3. Verilerin Kaynağı, Toplanması ve Düzenlenmesi

Çalışmanın amacına yönelik olarak verilerin toplanması için hem öğretim elemanı için hem de öğrenciler için ayrı anketler geliştirilmiştir (Ek: 2–3). Anketlerin içeriğindeki sorular iki grup içinde paralel formlarda oluşturulmuştur. Veri toplama aracının geliştirilme sürecinde kapsam geçerliliği için uzman görüşüne*, güvenilirliği için ise Cronbach Alpha iç tutarlılık analizine başvurulmuştur.

Anketin pilot uygulaması için 2005–2006 Akademik yılı bahar yarısında Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümünde öğrenim gören 22 adet 1.sınıf Sınıf Öğretmenliği öğrencisine ve 19 adet de 1.sınıf

* Bu üniversitede Coğrafya Öğretmenliği programının ilk yedi yarı yıllık bölümü Fen-Edebiyat Fakültesi'yle birlikte yürütüldüğünden dolayı buraya Fen-Edebiyat Fakültesi coğrafya bölümünün öğretim elemanları da dahil edilmiştir.

* Dr. Okan YAŞAR, Dr. Ahmet AYPAY ve Dr. M. Aydın BAŞAR (ÇOMU Eğitim Fakültesi)

Sosyal Bilgiler Öğretmenliği öğrencileri tercih edilmiştir. Bu tercihte etkili olan neden adı geçen ana bilim dallarında Coğrafya alan eğitimine yönelik derslere önemli ölçüde verilmesidir ve anket uygulaması döneminden önceki yarıyıllarda coğrafya ile ilgili dersler almış olmalarıdır. Anket geliştirilme sürecinde örneklem grubu dışında bulunan iki farklı gruba farklı zamanlarda anketlerin pilot uygulaması yapılarak, anketin gelişim sürecine katkı sağlanmıştır. Bununla birlikte, bu pilot uygulama sürecinde elde edilen verilere Alpha iç tutarlılık güvenirlik analizi yapılmıştır. Pilot uygulamaya ilişkin analiz sonuçları Alpha katsayıları için sınıf öğretmenliğinde 0,76 oranında, Sosyal Bilgiler Öğretmenliğinde 0,80 oranında, genel toplamda ise 0,78 olarak bulunmuştur. Bununla birlikte, öğretim elemanlarına ilişkin anketin geliştirilme sürecinde ise, yukarıda adı geçen fakülteadaki öğretim elemanlarına pilot uygulama yapılarak, anketin geliştirilme sürecine katkıları sağlanmıştır.

Veri toplama aracı olarak araştırmanın amacına yönelik birbirine paralel sorulardan oluşan iki ayrı anket formu kullanılmıştır. Bu anket formlarının biri öğretim elemanları için diğeri ise öğrenciler için uygulanmıştır. Anket formları 2 ana bölümden oluşmaktadır. Öğretim elemanları için hazırlanan anket formlarında 2. bölüm 4 farklı alt başlık halinde hazırlanmıştır ve toplam olarak 68 sorudan oluşmaktadır. Öğrenci anket formları ise, öğretim elemanları için hazırlanan anketlerden farklı olarak 2. bölümü 3 farklı alt başlıktan oluşmaktadır ve öğrenci anketlerinde toplam olarak 58 soru bulunmaktadır (Ek- 2 ve 3).

Anket formlarının birinci bölümünde ankete katılan öğretim elemanları için kişisel ve mesleki bilgiler, öğrenciler için ise kişisel bilgilerini içeren sorulara yer verilmiştir. Bu bölümde öğretim elemanları için 7 soru, öğrenciler için ise 3 soru bulunmaktadır. Öğretim elemanlarına ve öğrencilere yöneltilen kişisel, meslek ve eğitimlerine ilişkin bilgiler (üniversite, cinsiyet, unvan, uzmanlık alanı, sertifika, mesleki deneyim, öğretmenlik deneyimi, sınıf) seçilirken öğretim yöntemi, öğretim etkinliği ve materyal kullanımında bağımsız değişken olabilecek türden değişkenler seçilmiştir. Bu soruların seçiminde eğitim yönetimi alanında çalışan araştırmacılardan da destek alınmıştır. Bununla birlikte, üniversite adı ise, anket

sorularının yanıtlanmasında yanıtların doğruluğu ve tutarlılığını sağlamak amacıyla anket soruları içerisinde yer almamasına rağmen, veri girişi sürecinde değerlendirilerek gizli bir değişken olarak kullanılmıştır.

Anketlerin 2a bölümünde, öğretim elemanlarının Coğrafya alan derslerinde kullandıkları öğretim yöntemlerinin kullanım sıklıklarını belirlemek amacıyla 16 adet Coğrafya öğretiminde kullanılabilen öğretim yöntemlerine ve tekniklerine yer verilmiştir. Bu bölümdeki öğretim yöntemlerinin belirlenmesinde çeşitli araştırmacıların (Gold ve diğerleri, 1991; Doğanay, 2002; Bilen, 2002, Güngördü, 2006) çalışmalarından yararlanılmıştır. Adı geçen bölümde kullanılan öğretim yöntemlerinin kullanım sıklıklarını ölçmek amacıyla *5'li likert ölçek* kullanılmıştır ve öğretim elemanı ile öğrencilerin görüşleri; *Her zaman (5), Sıklıkla (4), Ara sıra (3), Nadiren (2) ve Hiç (1)* şeklinde sıralanmıştır. Anketin diğer tüm bölümlerinde de aynı ölçek kullanılmıştır.

Anketlerin 2b bölümünde, coğrafi becerilerin kazandırılmasına yönelik öğretim etkinliklerinin kullanım sıklıklarının belirlenmesi amacıyla yönelik olarak 10 adet soruya yer verilmiştir. Bu soruların oluşturulmasında Amerikan Coğrafyacılar Kurumu'nun (AAG, www.aag.org) internet sitesindeki bilgilerden ve çeşitli araştırmacıların (Brown, 1999; Haigh and Kilmartin, 1999) coğrafyacıların sahip olması gereken yeteneklere ilişkin yaptıkları araştırmalardan faydalanılmıştır.

Öğretim elemanı anketlerinin 2c bölümünde ise, öğretim elemanlarının yöntem ve materyal seçimini etkileyen faktörlere ilişkin dokuz faktöre yer verilmiştir. Bu maddelerin belirlenmesinde çeşitli araştırmacıların (Alkeaid, 2004; Horgan, 2006) çalışmalarından faydalanılmıştır. Bu bölüm sadece öğretim elemanı anketlerinde bulunmaktadır. Bu bölümün sadece öğretim elemanı anketinde yer almasının en önemli nedeni, derslerde yöntem ve materyal seçimini belirleyen kişinin öğretim elemanı olmasından kaynaklanmaktadır.

Anketlerin 2d bölümünde ise, yüksek öğrenimde coğrafya öğretiminde kullanılan öğretim materyallerine yer verilmektedir. Bu bölümde yer alan

materyallerin belirlenmesinde çeşitli araştırmacıların (Gold ve diğerleri, 1991; Doğanay, 2002; Güngördü, 2002.; Güngördü, 2006) çalışmalarından yararlanılmıştır.

Öğretim yöntemleri ve materyallerinin tespitine yönelik geliştirilen anket, Türkiye’de toplam 22 Üniversite’de bulunan Coğrafya Bölümü ve Coğrafya Eğitimi Ana Bilim Dallarında uygulanması planlanmıştır. Verilerin toplanma süreci ise, 2005–2006 Akademik yılı bahar yarısında yaklaşık 6 aylık bir zaman süreci içerisinde gerçekleştirilmiştir. Anketler, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Rektörlük Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı biriminin üst yazısı aracılığıyla doğrudan üniversite rektörlüklerine gönderilmiş, aynı yolla anketlerin geri dönüşlerini yapmaları istenmiştir. Bölüm ve ana bilim dalları için belirlenen örneklem sayılarına uygun olarak anket uygulama yönergesi hazırlanmıştır (Ek-3). Bununla birlikte, anket uygulamasında kullanılacak anketler, anket uygulanacak bölüme göre yeterli sayıda çoğaltılmış ve buna ilaveten yedek anket formları da zarflara eklenerek anket uygulanacak üniversitelere gönderilmiştir.

3.4. Verilerin Analizi ve Yorumu

Araştırmada elde edilen verilerin analizinde betimsel (descriptive) ve çıkarımsal (inferential) istatistik teknikler kullanılmıştır. Betimsel istatistik teknikler olarak; frekans dağılımı, ortalama alma gibi teknikler kullanılarak ankete katılan öğretim elemanı ve öğrencilere ilişkin çeşitli değişkenlere yönelik olarak çözümlenmeler yapılmıştır. Çıkarımsal istatistiksel teknikler olarak ise, parametrik testler arasından bağımsız gruplar için t-testi (independent samples t-test), tek yönlü Varyans analizi (One-way ANOVA), post-hoc testi olarak da *scheffe* testi ve *pearson* korelasyon analizine başvurulmuştur.

Anketin ilk bölümünde yer alan öz nitelik bilgileri arasında öğretim elemanı ve öğrencilere buldukları üniversite adları sorulmamasına rağmen, saklı bir değişken olarak verilerin giriş sürecinde üniversite adları anket verilerine eklenmiştir. Üniversite adlarından oluşan bağımsız değişken grubunun sayısının çok fazla olması nedeniyle bu değişkenlerin sınıflandırılması ihtiyacı ortaya çıkmıştır. Bu

nedenle, ankete katılan tüm üniversitelerdeki bölümler eğitim-öğretime başlama tarihleri itibariyle bir sınıflandırmaya tabii tutulmuştur. *Bölümlerin eğitim-öğretime başlangıç tarihlerinin belirlenmesinde Özey (1998)'in araştırmasından ve bölümlerin internet sayfalarındaki bilgilerden yararlanılmıştır. Sınıflandırmada 3 farklı ölçek kullanılmıştır;*

1 numaralı bölümler için; 1990 öncesinde kurulan ve eğitim-öğretime geçen (kuruluş tarihi en eski) bölümler,

2 numaralı bölümler için, 1990–1999 yılları arasında eğitim öğretime başlayan bölümler,

3 numaralı bölümler için, 2000 yılı ve sonrasında eğitim öğretime başlayan bölümler olarak bir sınıflandırma ölçeği geliştirilmiştir.

Tablo 8: Coğrafya Bölümleri ile Coğrafya Eğitimi ABD'nin kuruluş tarihlerine göre sınıflandırılması

Üniversite Adı	Kuruluş Tarihi	Sınıflandırma
İstanbul Üniversitesi	1915	1
Ankara Üniversitesi	1935	1
Atatürk Üniversitesi	1974	1
Ege Üniversitesi	1979	1
Atatürk Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Coğrafya Eğitimi ABD	1982	1
Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Coğrafya Eğitimi ABD	1982	1
Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Coğrafya Eğitimi ABD	1982	1
Marmara Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Coğrafya Eğitimi ABD	1982	1
Dicle Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Coğrafya Eğitimi ABD	1982	1
Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Coğrafya Eğitimi ABD	1982	1
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Coğrafya Eğitimi ABD	1993	2
Afyon Kocatepe Üniversitesi	1996	2
Fırat Üniversitesi	1990	2
Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi	1994	2
Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi	1995	2

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi	1994	2
Ondokuz Mayıs Üniversitesi	2000	3
Balıkesir Üniversitesi	2000	3
Fatih Üniversitesi	2005	3
Harran Üniversitesi	2005	3
Sakarya Üniversitesi	2005	3
Süleyman Demirel Üniversitesi	2005	3
Afyon Kocatepe Üniversitesi (Uşak FEF)	2004	3

Anketlerin 2a, 2b, 2c, ve 2d bölümlerinde kullanım sıklıklarını ölçen 5’li likert ölçek kullanılmıştır. Bu ölçek değerleri; Her zaman (5), Sıklıkla (4), Ara sıra (3), Nadiren (2), Hiç (1) şeklinde puanlanmıştır. Ancak, ortaya çıkan yanıtların hangi kullanım sıklığı aralığında kaldığını bulmak için 5’li likert ölçekler için geliştirilen ve 4 aralık üzerinden hesaplanan ve her bir aralığın 0,80’lik bir değeri içerdiği varsayımını içeren bir aralık kullanılmıştır. Bu aralıklar başlangıç değeri olan 1 değerine, ölçekte bulunan 4 aralığının 5 değerine bölünmesiyle elde edilen 0,80 sayısının eklenmesi ve daha sonra tekrar ortaya çıkan değere aynı sayının eklenmesiyle oluşan bir yöntem izlenmiştir. Bu süreç en büyük değer olan 5 değerine ulaşılan kadar devam etmiştir. Bu şekilde oluşan aralıklar şu şekildedir;

- (1–1,80)- arasındaki görüşler “Hiç”
- (1,81–2,60)- arasındaki görüşler “Nadiren”
- (2,61–3,40)- arasındaki görüşler “Ara sıra”
- (3,41–4,20)- arasındaki görüşler “Sıklıkla”
- (4,21–5)- arasındaki görüşler “Her zaman”

Yapılan analizler sonucunda ortaya çıkan ortalamalar bu ölçek aralığı çerçevesinde yorumlanarak, kullanılan öğretim yöntemlerinin, etkinliklerinin ve materyallerinin hangi sıklık aralığında kullanıldığına karar verilmiştir.

Ankette yer alan 2a ve 2d bölümlerinin analiz sürecinde veri ve değişken sayısını sınırlamak ve daha net sonuçlara ulaşmak amacıyla bu bölümlerde yer alan öğretim yöntemleri ve öğretim materyalleri çeşitli başlıklar altında toplanmıştır.

Burada böyle bir amaç izlenmesinde anket verilerine uygulanan faktör analizi sonuçlarının teorik kısım ile örtüşmemesinden ötürüdür.

Anketin 2a bölümünde yer alan öğretim yöntemleri altı farklı öğretim yöntemi başlığı altında verilmiştir. Aşağıda belirtilen başlıkların oluşturulmasında literatürdeki bilgilerden ve Gold ve diğerleri (1991) tarafından yapılan çalışma temel alınarak uyarlanmıştır. Bu başlıklar ve buna göre içerisinde yer alan soru maddeleri şu şekildedir:

Tablo 9: Sınıflandırmada kullanılan öğretim yöntemleri ve anket maddeleri

Öğretim Yöntemleri	Anket Maddeleri
<i>Anlatıma Dayalı Yöntemler</i>	1, 2, 4, 5
<i>Gezi-Gözlem Yöntemi (Arazi Uygulamaları)</i>	10
<i>Uygulamalara Dayalı Öğretim Yöntemleri</i>	3, 12
<i>Tartışmalara Dayalı Öğretim Yöntemleri</i>	7, 8, 9, 11, 14
<i>Araştırmaya Dayalı Öğretim Yöntemleri</i>	6, 15, 16
<i>Bilgisayara Dayalı Öğretim Yöntemleri</i>	14

Anketin 2d bölümünde yer alan öğretim materyalleri ise 4 farklı başlık altında sınıflandırılmıştır. Bu başlıkların belirlenmesinde özellikle Demirel (2004) ve İşman (2005) gibi araştırmacıların çalışmaları etkili olmuştur. Bu başlıklar ve buna göre içerisinde yer alan soru maddeleri şu şekildedir:

Tablo 10: Sınıflandırmada kullanılan öğretim materyalleri ve anket maddeleri

Öğretim Materyalleri	Anket Maddeleri
<i>Görsel Materyaller</i>	1, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 11, 13, 14, 20, 21, 22, 25
<i>Görsel-İşitsel Materyaller</i>	6, 12, 23
<i>Üç Boyutlu (İkiden Fazla Duyu Organına Hitap Eden)</i>	15, 16, 17, 18, 19

Materyaller

Teknoloji Destekli

2, 24

Materyaller

Yukarıda bahsedilen başlıklar çerçevesinde seçilen maddelere göre, maddelerin ortalamaları alınarak yeni bir veri serisi oluşturulmuştur. Oluşturulan yeni veriler, yukarıda adı geçen istatistik testler aracılığıyla analiz edilmiştir. Verilerin analizi sürecinde öğretim elemanları için: görev yaptıkları üniversite, cinsiyet, akademik unvan, görev yaptığı fakülte, uzmanlık alanı, mesleki deneyim süresi, öğretmenlik sertifikasına sahip olma durumu, öğretmenlik meslek deneyimi gibi değişkenler dikkate alınmıştır. Öğrencilere ait verilerin analizinde ise, eğitim-öğretim gördükleri üniversite ve fakülte, cinsiyet, sınıf ve buldukları fakülte dikkate alınmıştır. Verilerin analizinde adı geçen değişkenlerle seçilen istatistik testler arasındaki ilişkiye göre bu testlerin tercih edilmesinin nedenleri her bir test için şu şekildedir:

Bağımsız Gruplar İçin t-testi: Bu test aracılığıyla iki bağımsız grubun sorulara verdikleri yanıtlara göre oluşan ortalamaların karşılaştırılması sağlanmıştır. Bu araştırmada ise, testin kullanıldığı yer ise, öğrenci ve öğretim elemanlarının görüşlerine ilişkin karşılaştırmalar ile bağımsız değişkenlerin gruplarının sayısı iki ile sınırlı olan karşılaştırma analizlerinde tercih edilmiştir.

Tek-yönlü Varyans Analizi (One-way ANOVA): Bu test aracılığıyla veri setinde yer alan ikiden fazla grupları bulunan değişkenlerin karşılaştırma analizlerinde kullanılmıştır. Bu testle eş zamanlı olarak anlamlı farkların elde edildiği gruplar arasında hangi gruplar arasında anlamlı farkların oluştuğuna ilişkin olarak ise bir post-hoc testi olan Scheffe testinden yararlanılmıştır.

Pearson Korelasyon Analizi: Veriler içerisinde bulunan çeşitli bölümlerdeki verilerle onlarla ilişkili diğer verilerin karşılaştırılması ve aralarında anlamlı bir ilişki olup olmadığının ortaya konulabilmesi için bu analiz tekniğine başvurulmuştur.

Post-hoc (Scheffe) Testi: Tek faktörlü varyans analizi sonucunda ortaya çıkan anlamlı farkların hangi gruplar arasında olduğunu tespiti amacıyla bir post-hoc testi olan scheffe testi kullanılmıştır.

Ayrıca, analiz sürecinde test kritik değerlerinin anlamlılık sınaması yapılırken t testi ve ANOVA için % 95 güvenirlilik düzeyine göre 0,05 anlamlılık seviyesi kullanılırken, Pearson korelasyon analizinde ise, % 99 güvenirlilik düzeyinde 0,01'lik anlamlılık seviyesi kullanılmıştır.

3.4.1. Verilerin Analizinde Kullanılan Yazılımlar

Yukarıdaki bahsedilen istatistik tekniklerin uygulanmasında ve verilerin düzenlenmesi sürecinde çeşitli bilgisayar yazılımlarından faydalanılmıştır. Bu yazılımlar; Microsoft Ofis Programlarından Excel 11.0 ve Sosyal Bilimler için veri analizi programı olan SPSS (Statistical Package for Social Sciences) 15.0 adlı yazılımlardan oluşmaktadır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bu bölümünde üçüncü bölümde belirtilen veri toplama aracı ile toplanan verilerin, belirtilen istatistik tekniklerle çözümlenmesi sonucu elde edilen sonuçlara ve yorumlamalara yer verilmiştir. Sonuçlar, iki kısımda ele alınmıştır. İlk olarak verinin betimsel olarak açıklanmasına ilişkin bulgulara yönelik yorumlamalarda bulunulmuştur. Daha sonraki bölümlerde ise, daha önceki bölümlerde belirtilen istatistik testler aracılığıyla verilerin istatistik çözümlenmelerine ilişkin sonuçların yorumlamalarına yer verilmiştir.

4.1. Araştırma Örnekleminin Demografik Özellikleri

Araştırma örnekleminin önemli bir kısmını oluşturan öğrencilerin demografik özelliklerine bakıldığında şu bulgular ortaya çıkmaktadır: öğrencilerin % 53,1'lik bir kısmı bayanlardan oluşmaktadır. Ancak, genel olarak bay ve bayan öğrencilerin oranlarının birbirlerine yakın olduğu görülmektedir. Öğrencilerin sınıflara göre dağılımına bakıldığında ise 5.sınıf hariç diğer sınıflardaki öğrenci dağılımlarının birbirine yakın olduğu görülmektedir. Bu durumun en önemli nedeni, Fen Edebiyat ve Edebiyat Fakültelerinin 4'er yıllık olmalarına rağmen, Eğitim Fakültelerinin orta öğretime öğretmen yetiştiren Coğrafya Öğretmenliği programlarının 5 yıllık olmasından kaynaklanmaktadır. Öğrencilerin öğrenim gördükleri fakülterlere bakıldığında, Fen-Edebiyat ve Edebiyat Fakültesi öğrencilerinin sırasıyla % 61 ve % 15,6'lık bir oranla ve toplamda da % 76,6 ile örneklemin çoğunluğunu oluşturduğu ortaya çıkmaktadır (Tablo 11). Bu durumun ortaya çıkmasının nedeni ise, araştırma kapsamında Fen-Edebiyat ve Edebiyat Fakültelerindeki bölüm ve öğrenci sayılarının, eğitim fakültesindeki bölüm ve öğrenci sayılarına göre çok daha fazla olmasından kaynaklanmaktadır.

Tablo 11: Örnekleme oluşturan öğrencilere ilişkin demografik özellikler

Demografik Özellikler	Öğrenciler	
	Sayı	Oran (%)
Cinsiyet		
Bay	445	46,9
Bayan	504	53,1
Sınıf		
1	234	24,7
2	233	24,6
3	222	23,4
4	222	23,4
5	38	4,0
Fakülte Adı		
Eğitim Fakültesi	222	23,4
Fen-Edebiyat Fakültesi	579	61,0
Edebiyat Fakültesi	148	15,6
	Toplam	949
		100

Araştırma örneklemini oluşturan Fen-Edebiyat Fakültesi, Edebiyat Fakültesi ve Eğitim Fakültesi öğretim elemanlarının demografik verilerine ilişkin yapılan frekans analizinde şu sonuçlar ortaya çıkmaktadır. Öğretim elemanlarının cinsiyetlerine bakıldığında % 76,9'luk bir oranla bay öğretim elemanlarının çoğunluğu oluşturduğu görülmektedir. Bu durum, Türkiye geneli ile benzerlik göstermektedir. Türkiye'de 2004–2005 ders yılında tüm öğretim elemanlarının % 38,3'ü kadın, % 61,7'si erkektir (YÖK, 2006). Akademisyenlerin unvanlarına göre dağılımlarına bakıldığında ise, % 49,6 ile Yardımcı Doçent unvanına sahip akademisyenlerin ön plana çıktığı görülmektedir. Türkiye'deki öğretim elemanlarının unvanlarına dağılımına göz atıldığında benzer bir durum ortaya çıkmaktadır. ÖSYM'nin 2005 yılı verilerine göre tüm öğretim üyeleri içerisinde Yrd. Doç. Dr. unvanına sahip öğretim elemanlarının oranı % 46,06'yı bulmaktadır (YÖK, 2006). Öğretim elemanlarının uzmanlık alanlarına ilişkin dağılımlarına bakıldığında ise, Fiziki Coğrafya (% 40,2) ve Beşeri ve Ekonomik Coğrafya'nın (% 38,5) ön plana çıktığı görülmektedir. Öğretim elemanlarının çalıştıkları fakülteler arasındaki dağılıma bakıldığında ise, büyük çoğunluğunun Fen-Edebiyat ve Edebiyat Fakültesi kapsamında (% 84,6) çalıştıkları görülmektedir. Bu durumun en önemli nedeni,

araştırma kapsamının ağırlıklı olarak Fen-Edebiyat ve Edebiyat Fakültelerinin oluşturmasından kaynaklanmaktadır. Öğretim elemanlarının mesleki deneyim sürelerine ilişkin dağılımlara bakıldığında ise, % 35'lik bir kısmının 11–15 yıl aralığında kaldığı görülmekte olup, çoğunluğunun meslek yaşamlarının ortasında olduğu anlaşılmaktadır. Öğretim elemanlarının öğretmenlik sertifikası ve daha önceki öğretmenlik deneyimlerine yönelik verilerde ise, sırasıyla % 86,3'nün sertifika sahibi, % 57,8'inin ise daha önce öğretmenlik deneyimine sahip olduğu anlaşılmaktadır (Tablo 12).

Tablo 12: Öğretim elemanı örneklemini oluşturan öğretim elemanlarına ilişkin demografik özellikler

Demografik Özellikler	Öğretim Elemanları	
	Sayı	Oran (%)
<i>Cinsiyet</i>		
Bay	90	76,9
Bayan	27	23,1
<i>Akademik Unvan</i>		
Prof. Dr.	11	9,4
Doç. Dr.	18	15,4
Yrd. Doç.Dr.	58	49,6
Öğr. Gör. Dr.	5	4,3
Araş. Gör. Dr.	21	17,9
Öğr. Gör.	4	3,4
<i>Uzmanlık Alanları</i>		
Fiziki Coğrafya	47	40,2
Beşeri ve Ekonomik Coğrafya	45	38,5
Bölgeler Coğrafyası	3	2,6
Türkiye Coğrafyası	14	12,0
Coğrafya Eğitimi	8	6,8
<i>Fakülte</i>		
Eğitim	20	17,1
Fen-Edebiyat	79	67,5
Edebiyat	18	15,4
<i>Mesleki Deneyim</i>		
1–5 Yıl	16	13,7
6–10 Yıl	16	13,7
11–15 Yıl	41	35,0
16–20 Yıl	23	19,7

21 Yıl +	21	17,9
Öğretmenlik Sertifikası		
Evet	101	86,3
Hayır	16	13,7
Öğretmenlik Deneyimi		
Evet	67	57,8
Hayır	49	42,2
Toplam	117	100

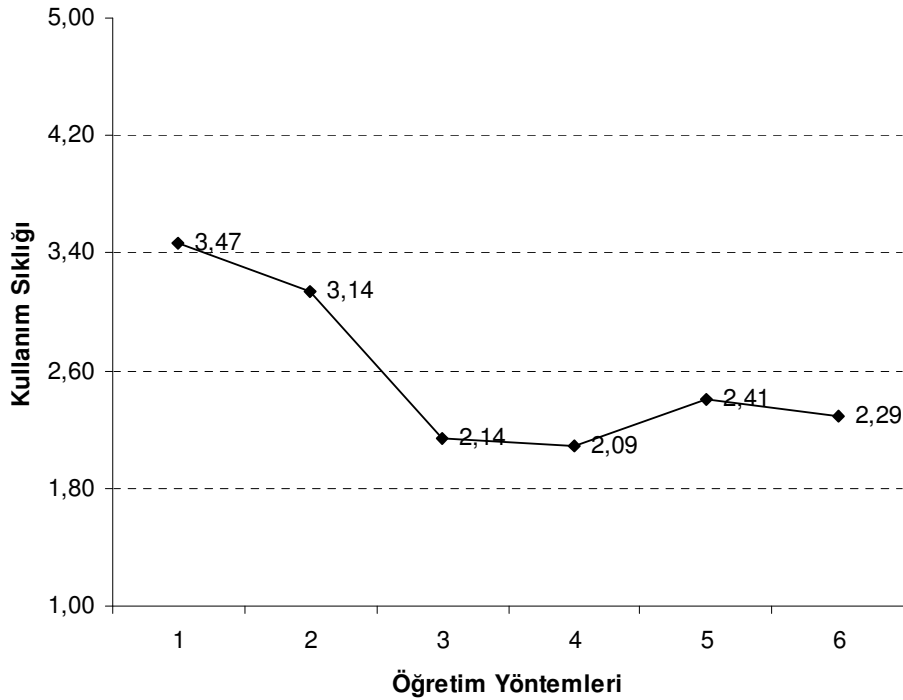
4.2. Öğretim Elemanlarının Kullandıkları Öğretim Yöntemlerine Ait Görüşlerinin Kişisel ve Mesleki Değişkenlere Göre Oluşturulan Gruplar Arasında Karşılaştırması

Öğretim elemanlarının kullandıkları öğretim yöntemleri daha önceki bölümlerde yapılan sınıflandırmaya göre [Anlatıma Dayalı Öğretim Yöntemleri (1), Gezi-Gözlem (2), Uygulamalara Dayalı Öğretim Yöntemleri (3), Tartışmaya Dayalı Öğretim Yöntemi (4), Araştırmaya Dayalı Öğretim Yöntemleri (5), Bilgisayara Dayalı Öğretim Yöntemleri (6)] öğretim elemanlarına ait kişisel ve mesleki değişkenlere göre (*üniversite, fakülte, unvan, araştırma alanı-uzmanlık alanı, mesleki deneyim, cinsiyet, öğretmenlik formasyon sertifikası, öğretmenlik deneyimi*) karşılaştırılması yapılmıştır. Öğretim elemanlarının kullandıkları yöntemlerin adı geçen değişkenlere göre anlamlı bir değişme gösterip göstermediği varyans analizi ve t testi aracılığıyla sınanmıştır. Araştırmanın bu bölümünde yapılan karşılaştırmalar için kullanılan istatistiksel çözümleme sonuçları ifade edilmiştir ve ortaya çıkan sonuçların yorumlamalarına gidilmiştir. Bununla birlikte, kullanılan öğretim yöntemlerine ilişkin yorumlamalar yapılırken, bu öğretim yöntemleri uygulamaları çerçevesinde yapılan öğretim aktivitelerine ilişkin verilerin bulgularıyla da desteklenmiştir.

Öğretim elemanlarının öğretim yöntemi seçimine ilişkin verdikleri yanıtlardan ortaya kullanım sıklıklarına ilişkin görüşlerinin ortalama değerlerine bakıldığında net bir tablo ortaya çıkmaktadır. Öğretim elemanlarının kullanım sıklığı bakımından en yüksek ortalama değeri anlatıma dayalı ($\bar{X}=3,47$) öğretim

yöntemleridir (Şekil 3). Kullanım sıklığı bakımından *sıklıkla kullanım aralığı* ($x \geq 3,41$) içerisinde yer almaktadır. Bu öğretim yöntemini arazi uygulamaları ($\bar{X} = 3,14$) yöntemi izlemektedir. Bu yöntemin kullanım sıklığı ise, *ara sıra kullanım aralığı* ($x \geq 2,61$) içerisinde yer aldığı görülmektedir. Bununla birlikte diğer öğretim yöntemleri ise, bir alt aralıkta dağılım göstererek *nadiren kullanım* derecesi ($x \geq 1,81$) içerisinde yer almaktadır. Bu anlamda, öğretim elemanlarının seçtikleri yöntemlerin; anlatıma dayalı öğretim yöntemleri ve arazi uygulamaları üzerine yoğunlaştığı ortaya çıkmaktadır.

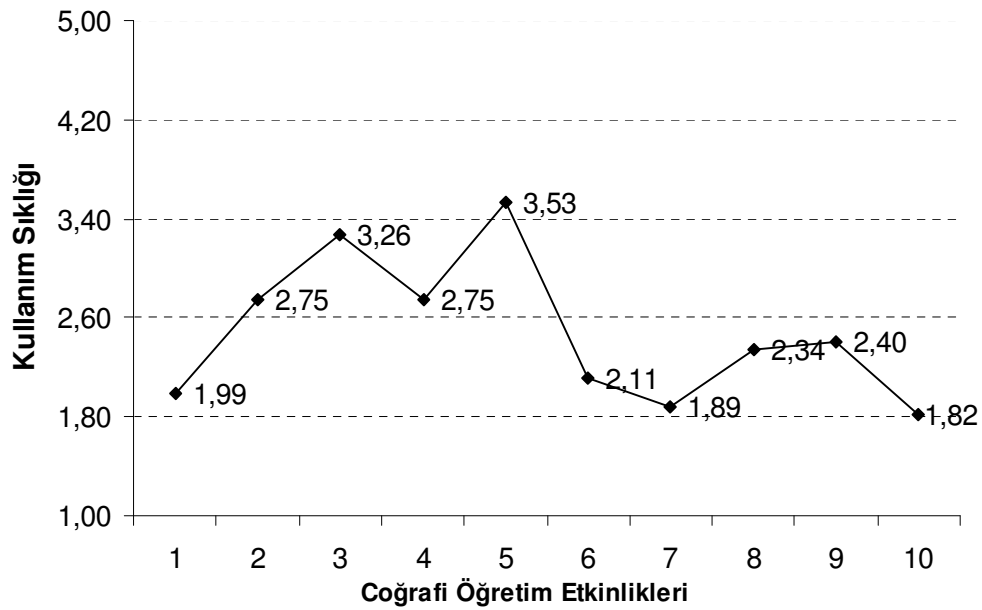
Öğretim elemanları tarafından kullanılan öğretim etkinliklerine bakıldığında ise 10 farklı etkinlik türüne [*Yazma Aktiviteleri* (1), *Proje hazırlama aktiviteleri* (2), *Harita çizme aktiviteleri* (3), *Bilgisayarda çizim yapma aktiviteleri* (4), *Harita okuma aktiviteleri* (5), *Pusula ve diğer araçları kullanma aktiviteleri* (6), *GPS ile ölçüm yapma aktiviteleri* (7), *Coğrafi Bilgi Sistemleri (CBS) aktiviteleri* (8), *Arazide yön bulma ve harita kullanma (Orienteering) aktivitesi* (9), *Okuma aktiviteleri* (10)] ilişkin olarak betimsel istatistik analizlerle kullanım sıklıkları ortaya konulmuştur.



Şekil 3: Öğretim elemanlarının kullandıkları öğretim yöntemlerine ilişkin kullanım sıklıklarının görünümü

Öğretim elemanlarının kullandıkları öğretim etkinliklerine ilişkin aritmetik ortalamalarını ortaya çıkarmak için betimsel istatistik analiz uygulanmıştır. Analiz sonuçlarına göre, 5. etkinlik olan harita okuma aktivitelerinin ($\bar{X}=3,53$) kullanım sıklığı bakımından en olumlu görüşü yansıttığı görülmektedir (Şekil 4) ve *sıklıkla kullanım* aralığı ($x \geq 3,41$) içerisinde yer almaktadır. Kullanım sıklığı bakımından ise 7. ($\bar{X}=1,89$) ve 10. ($\bar{X}=1,82$) aktivitelerin en düşük kullanım sıklığını ifade eden *nadiren kullanım* aralığı ($x \geq 1,81$) içerisinde yer almaktadır. Bu durum, öğretim elemanlarının temel coğrafi becerilerin kazandırılmasına yönelik görüşlerinin çoğunlukla *nadiren kullanım* ($x \geq 1,81$) aralığı içerisinde yer aldığını göstermektedir.

Bu bulgular öğretim yöntemlerine ilişkin görüşlerle karşılaştırıldığında, özellikle arazi uygulamalarına yönelik kullanılan öğretim etkinliklerinin öğretmen merkezli özellikler gösteren arazi çalışması yöntemiyle uyumunu göstermektedir.



Şekil 4: Öğretim elemanlarının kullandıkları öğretim etkinliklerine ilişkin kullanım sıklıklarının görünümü

4.2.1. Öğretim Elemanlarının Kullandıkları Öğretim Yöntemlerine Ait Görüşlerinin Görev Yaptıkları Üniversitelere Göre Ulaşılan Bulguları

Öğretim elemanlarının buldukları üniversiteler arasında öğretim sürecinde kullandıkları öğretim yöntemlerini kullanma sıklılığında bir değişme gösterip göstermediği varyans analizi aracılığıyla sınanmıştır. Analiz sonuçlarına göre, öğretim yöntemlerinin kullanım sıklıklarında üniversite değişkenine göre anlamlı farklılaşma görülmemektedir ($p>0,05$) (Tablo 13). Bununla birlikte, kuruluş tarihi eski olan üniversitelerin (1.grup), arazi çalışmaları ($\bar{X}=3,35$), uygulamalara dayalı öğretim yöntemleri ($\bar{X}=2,27$), tartışmaya dayalı ($\bar{X}=2,20$), araştırmaya dayalı ($\bar{X}=2,47$) ve bilgisayar tabanlı öğretim yöntemlerinde ($\bar{X}=2,54$) kullanım sıklığı bakımından diğer 2 farklı üniversite grubuna göre (2. ve 3. grup) daha olumlu yanıtlar verdikleri görülmektedir. Bu durumun dışında görülen en önemli bulgulardan bir diğeri ise, anlatıma dayalı öğretim yöntemlerinin 3 üniversite grubu (1 $\bar{X}=3,41$; 2 $\bar{X}=3,50$, 3 $\bar{X}=3,51$) içinde en olumlu yanıtları içeren kullanım sıklığı gösterdiği ve *sıklıkla kullanım* ($x \geq 3,41$) aralığı içerisinde yer aldığı görülmektedir. Bu bulgulara göre, 3 farklı üniversite grubunda da anlatıma dayalı (*sıklıkla kullanım*) ve arazi uygulamalarına dayalı öğretim yöntemlerinin (*ara sıra kullanım*) ön plana çıktığı görülmektedir. Kuruluş tarihi eski olan üniversitelerde bu durumun daha ön planda yer almasının en önemli nedenleri ise, ekonomik ve fiziksel olanaklarının daha iyi olması nedeniyle eğitim alt yapısını daha hızlı ve önce tamamlamalarından kaynaklanmaktadır.

Tablo 13: Öğretim elemanlarının görev yaptıkları üniversitelere göre varyans (tek yönlü) analizi sonuçları

Öğretim Yöntemleri	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
1	Gruplararası	,224	2	,112	,493	,612	
	Grupiçi	27,726	122	,227			
	Toplam	27,950	124				
2	Gruplararası	3,479	2	1,739	1,769	,175	
	Grupiçi	119,929	122	,983			
	Toplam	123,408	124				

3	Gruplararası	2,012	2	1,006	1,483	,231
	Grupiçi	82,788	122	,679		
	Toplam	84,800	124			
4	Gruplararası	1,085	2	,543	,875	,420
	Grupiçi	75,678	122	,620		
	Toplam	76,764	124			
5	Gruplararası	,354	2	,177	,245	,783
	Grupiçi	88,060	122	,722		
	Toplam	88,414	124			
6	Gruplararası	7,130	2	3,565	1,855	,161
	Grupiçi	234,502	122	1,922		
	Toplam	241,632	124			

4.2.2. Öğretim Elemanlarının Kullandıkları Öğretim Yöntemlerine Ait Görüşlerinin Görev Yaptıkları Fakülterle Göre Ulaşılan Bulguları

Öğretim elemanlarının görev yaptıkları fakülterle göre öğretim elemanlarının öğretim yöntemi kullanma sıklılığında bir değişme gösterip göstermediği varyans analizi aracılığıyla sınanmıştır. Analiz sonuçlarına göre, uygulamalara dayalı öğretim yöntemlerinin ($F_{2-122}=6.62$), kullanım sıklığı ile araştırmaya dayalı öğretim yöntemlerinin ($F_{2-122}=4.48$), kullanım sıklığında fakülte değişkenine göre anlamlı farklılaşma görülmektedir ($p<0,05$) (Tablo 14). Fakülter arasındaki farkın hangi fakülter arasında olduğunu bulmak için yapılan Scheffe testine göre, uygulamalara dayalı öğretim yöntemlerinde Eğitim ($\bar{X}=2,55$) ve Fen-Edebiyat ($\bar{X}=2,08$) Fakültesinde çalışan öğretim elemanlarının adı geçen yöntemlerine ilişkin kullanım sıklıklarında Edebiyat Fakülterine ($\bar{X}=1,72$) göre daha olumlu yanıtlar verdiği görülmektedir. Bununla birlikte, araştırmaya dayalı öğretim yöntemlerinin kullanım sıklığında da benzer bir şekilde Eğitim ($\bar{X}=2,70$) Fakültesinde çalışan öğretim elemanlarının adı geçen yöntemine ilişkin kullanım sıklıklarında Edebiyat Fakülterinde ($\bar{X}=1,96$) çalışan öğretim elemanlarına göre daha olumlu yanıtlar verdiği görülmektedir. Bu durum, Eğitim ve Fen-Edebiyat Fakülterinde öğrencilerin daha fazla araştırmaya ve uygulamalara yöneltilmesinden kaynaklanan bir durum olarak gösterilebilir. Buna rağmen, bu yöntemlerin uygulama sıklığı *nadiren kullanım* ($x \geq 1,81$) ve *ara sıra* ($x \geq 2,61$) kullanım aralığı içerisinde yer

almaktadır. Eğitim Fakültelerindeki öğretim elemanlarının eğitim-öğretim ve formasyon donanımı bakımından daha iyi seviyede olmalarından dolayı araştırmalara ve uygulamalara dayanan öğretim yöntemlerinin diğer fakültele göre daha sık kullanıldığı düşünülmektedir.

Tablo 14: Öğretim elemanlarının görev yaptıkları fakültele göre varyans (tek yönlü) analizi sonuçları

Öğretim Yöntemleri	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
1	Gruplararası	,105	2	,052	,230	,795	
	Grupiçi	27,845	122	,228			
	Toplam	27,950	124				
2	Gruplararası	,188	2	,094	,093	,911	
	Grupiçi	123,220	122	1,010			
	Toplam	123,408	124				
3	Gruplararası	8,308	2	4,154	6,625	,002	1-2,1-3
	Grupiçi	76,492	122	,627			
	Toplam	84,800	124				
4	Gruplararası	2,624	2	1,312	2,159	,120	
	Grupiçi	74,139	122	,608			
	Toplam	76,764	124				
5	Gruplararası	6,060	2	3,030	4,489	,013	1-3
	Grupiçi	82,354	122	,675			
	Toplam	88,414	124				
6	Gruplararası	1,245	2	,622	,316	,730	
	Grupiçi	240,387	122	1,970			
	Toplam	241,632	124				

4.2.3. Öğretim Elemanlarının Kullandıkları Öğretim Yöntemlerine Ait Görüşlerinin Unvanlarına Göre Değerlendirilmesi

Öğretim elemanlarının sahip oldukları unvanlara göre oluşan gruplar arasında öğretim yöntemi kullanma sıklığında bir değişme olup olmadığı varyans analizi aracılığıyla sınınmıştır. Analiz sonuçlarına göre, uygulamalara dayalı öğretim yöntemlerinin ($F_{2-122}=7.14$) kullanım sıklığı ile tartışmaya dayalı öğretim yöntemlerinin ($F_{2-122}=4.72$) kullanım sıklığı arasında unvan değişkenine göre anlamlı farklılaşma görülmektedir ($p<0,05$) (Tablo 15). Çeşitli unvanlara sahip öğretim elemanları arasındaki farkın hangi unvanlar arasında olduğunu bulmak için yapılan

Scheffe testine göre, Doktor Araştırma Görevlilerinin (mean=3,90) uygulamalara dayalı öğretim yöntemlerini kullanma sıklıklarında diğer unvan grubundaki öğretim elemanlarına göre; [Profesörler ($\bar{X}=1,58$), Doçentler ($\bar{X}=2,15$), Yardımcı Doçentler ($\bar{X}=2,07$), Doktor Öğretim Görevlileri ($\bar{X}=2,20$), Öğretim Görevlilerinin ($\bar{X}=2,21$)] daha olumlu yanıtlar verdiği görülmektedir. Bununla birlikte, tartışmaya dayalı öğretim yöntemlerinin kullanımında ise, Doktor Araştırma Görevlilerinin ($\bar{X}=3,24$); Profesör ($\bar{X}=1,56$), Doçent ($\bar{X}=2,13$) ile Yardımcı Doçent ($\bar{X}=2,01$) unvanına sahip öğretim elemanlarına göre daha olumlu yanıtlar verdiği görülmektedir. Bu durum, üst unvan grubunda yer alan öğretim elemanlarının uygulamalı öğretim yöntemlerinin kullanımında kullanım sıklığı bakımından daha düşük kullanım sıklığına sahip olduklarını göstermektedir. Bu durumun en önemli nedenleri, yeni yetişen öğretim elemanlarının uygulamaya dayanan öğretime yönelik yetişmeleri ve yeni teknik ile yöntemlerin kullanımına daha istekli olmalarından kaynaklanmaktadır.

Anlatıma dayalı öğretim yöntemlerine ilişkin görüşlere bakıldığında ise aritmetik ortalamanın 3,65 (Öğr. Gör. Dr.) ile 3,14 (Prof. Dr.) arasında değiştiği ve diğer öğretim yöntemleri arasında en olumlu kullanım sıklığı gösteren yöntem olduğu görülmektedir. Bu durum, adı geçen öğretim yönteminin kullanım sıklık aralığının *ara sıra* ($x \geq 2,61$) ve *sıklıkla kullanım* ($x \geq 3,41$) arasında kalmasından kaynaklanmaktadır.

Tablo 15: Öğretim elemanlarının unvanlarına göre varyans (tek yönlü) analizi sonuçları

Öğretim Yöntemleri	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
1	Gruplararası	2,033	5	,407	1,867	,105	
	Grupiçi	25,917	119	,218			
	Toplam	27,950	124				
2	Gruplararası	3,821	5	,764	,760	,580	
	Grupiçi	119,587	119	1,005			
	Toplam	123,408	124				

3	Gruplararası	19,586	5	3,917	7,148	,000	1-4,2-4,
	Grupiçi	65,214	119	,548			3-4,4-5,
	Toplam	84,800	124				6-4
4	Gruplararası	12,709	5	2,542	4,722	,001	1-4,3-4
	Grupiçi	64,055	119	,538			
	Toplam	76,764	124				
5	Gruplararası	9,000	5	1,800	2,697	,024	
	Grupiçi	79,415	119	,667			
	Toplam	88,414	124				
6	Gruplararası	16,499	5	3,300	1,744	,130	
	Grupiçi	225,133	119	1,892			
	Toplam	241,632	124				

4.2.4. Öğretim Elemanlarının Kullandıkları Öğretim Yöntemlerine Ait Görüşlerinin Uzmanlık Alanlarına Göre Değerlendirilmesi

Öğretim elemanlarının sahip oldukları uzmanlık alanlarına göre oluşan gruplar arasında farklı öğretim yöntemlerini kullanma sıklıklarında bir değişme gösterip göstermediği varyans analizi aracılığıyla sınanmıştır. Analiz sonuçlarına göre, uygulamalara dayalı öğretim yöntemlerinin kullanım sıklığında uzmanlık alanı değişkenine göre anlamlı farklılaşma görülmektedir ($F_{4-120}=3.87$; $p<0,05$) (Tablo 16). Öğretim elemanları arasındaki farkın hangi uzmanlık alanları arasında olduğunu bulmak için yapılan scheffe testine göre, Coğrafya Eğitimi alanında uzman öğretim elemanlarının ($\bar{X}=3,00$), Bölgesel Coğrafya alanında uzman öğretim elemanlarına ($\bar{X}=1,66$) göre uygulamalara dayalı öğretim yöntemlerinin kullanım sıklıklarında daha olumlu yanıtlar verdikleri görülmektedir. Bu bulgulara göre, Coğrafya Eğitimi alanında uzman öğretim elemanlarının kullanım düzeylerinin *ara sıra kullanım* ($x \geq 2,61$) aralığında olduğunu göstermektedir. Scheffe testinde anlamlı fark çıkmayan ancak, anlamlı bir farklılaşmanın görüldüğü diğer bir öğretim yöntemi ise araştırma tabanlı öğretim yöntemleridir. Bu öğretim yönteminde de Coğrafya Eğitiminde uzman olan öğretim elemanlarının 2,91 ortalama ile *ara sıra kullanım* derecesi içerisinde bulunarak, en olumlu yanıtı vermişlerdir. Bu durumun en önemli nedenlerinden birisi ise, Coğrafya Eğitimi alanında çalışan öğretim elemanlarının eğitim çalışmalarlarıyla iç içe bulunmalarından dolayı etkili öğretim yöntemlerinin

seçiminde daha iyi karar verebilmeleridir. Adı geçen öğretim yöntemlerinin dışında kalan öğretim yöntemlerinin kullanım sıklıkları bakımından daha olumlu yanıtlar veren ifadelere rastlanmamaktadır. Bu durumun ortaya çıkmasında en önemli nedenlerinden birisi de bu alanda uzman öğretim elemanı sayısının örneklem dağılımında az bir sayıda yer alması olarak görülebilir.

Tablo 16: Öğretim elemanlarının uzmanlık alanlarına göre varyans (tek yönlü) analizi sonuçları

Öğretim Yöntemleri	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
1	Gruplararası	1,024	4	,256	1,141	,341	
	Grupiçi	26,926	120	,224			
	Toplam	27,950	124				
2	Gruplararası	8,588	4	2,147	2,244	,068	
	Grupiçi	114,820	120	,957			
	Toplam	123,408	124				
3	Gruplararası	9,691	4	2,423	3,871	,005	4-5
	Grupiçi	75,109	120	,626			
	Toplam	84,800	124				
4	Gruplararası	3,231	4	,808	1,318	,267	
	Grupiçi	73,533	120	,613			
	Toplam	76,764	124				
5	Gruplararası	6,838	4	1,710	2,515	,045	
	Grupiçi	81,576	120	,680			
	Toplam	88,414	124				
6	Gruplararası	2,431	4	,608	,305	,874	
	Grupiçi	239,201	120	1,993			
	Toplam	241,632	124				

4.2.5. Öğretim Elemanlarının Kullandıkları Öğretim Yöntemlerine Ait Görüşlerinin Mesleki Deneyim Sürelerine Göre Değerlendirilmesi

Öğretim elemanlarının mesleki deneyim sürelerine göre oluşturulan gruplar arasında öğretim yöntemlerinin kullanım sıklığında bir farklılaşma gösterip göstermediği varyans analizi aracılığıyla sınınmıştır. Analiz sonuçlarına göre, anlatıma dayalı öğretim yöntemlerinin kullanım sıklığında mesleki deneyim değişkenine göre anlamlı farklılaşma görülmektedir ($F_{4-120}=2.68$; $p<0,05$) (Tablo 17).

Ancak, farkın hangi gruplar arasından kaynaklandığını tespit etmek için yapılan Scheffe testinde anlamlı bir sonuç ortaya çıkmamıştır. Bununla birlikte, meslekte ilk on yılı içerisinde bulunan öğretim elemanlarının anlatımsal öğretim yöntemlerini kullanma sıklığında ($\bar{X}=3,76$) diğer gruplara göre daha olumlu seviyede bulunmaktadır. Bu bulgu, mesleklerinin ilk 10 yılı içerisinde bulunan öğretim elemanlarının anlatımsal öğretim yöntemlerinin kullanım sıklığında sıklıkla *kullanım* ($x \geq 3,41$) aralığında olduğunu göstermektedir.

Tablo 17: Öğretim elemanlarının mesleki deneyim sürelerine göre varyans (tek yönlü) analizi sonuçları

Öğretim Yöntemleri	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
1	Gruplararası	2,296	4	,574	2,684	,035	
	Grupiçi	25,654	120	,214			
	Toplam	27,950	124				
2	Gruplararası	2,641	4	,660	,656	,624	
	Grupiçi	120,767	120	1,006			
	Toplam	123,408	124				
3	Gruplararası	1,576	4	,394	,568	,686	
	Grupiçi	83,224	120	,694			
	Toplam	84,800	124				
4	Gruplararası	3,905	4	,976	1,608	,177	
	Grupiçi	72,858	120	,607			
	Toplam	76,764	124				
5	Gruplararası	3,289	4	,822	1,159	,332	
	Grupiçi	85,125	120	,709			
	Toplam	88,414	124				
6	Gruplararası	13,161	4	3,290	1,728	,148	
	Grupiçi	228,471	120	1,904			
	Toplam	241,632	124				

4.2.6. Öğretim Elemanlarının Kullandıkları Öğretim Yöntemlerine Ait Görüşlerinin Cinsiyetlerine Göre Değerlendirilmesi

Öğretim elemanlarının cinsiyetlerine göre oluşturulan gruplar arasında farklı öğretim yöntemlerini kullanma sıklıklarında bir değişme gösterip göstermediği t testi aracılığıyla sınanmıştır. Analiz sonuçlarına göre, anlatıma dayalı öğretim

yöntemlerinin kullanım sıklığında cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılaşma görülmektedir ($t_{123}=2.68$; $p<0,05$) (Tablo 18). Adı geçen öğretim yöntemlerinin kullanımında bayan öğretim elemanlarının ($\bar{X}=3,67$) bay öğretim elemanlarına göre daha ($\bar{X}=3,40$) olumlu yanıtlar verdiği görülmektedir. Bu bulgu; bayan öğretim elemanlarının anlatıma dayalı öğretim yöntemlerini *sıklıkla* kullandıkları ($x\geq 3,41$) göstermektedir. Bununla birlikte, anlamlı bir farklılaşma görülmese de arazi çalışmasına yönelik öğretim yöntemlerinde bay öğretim elemanlarının daha olumlu yanıtlar verdikleri görülmektedir.

Tablo 18: Öğretim elemanlarının cinsiyetlerine göre yapılan t-testi sonuçları

Öğretim Yöntemi	Cinsiyet	N	\bar{X}	S	sd	t	p
1	Bayan	29	3,6724	,52229	123	2,68	,00
	Bay	96	3,4089	,44444			
2	Bayan	29	3,0000	,80178	123	-,88	,37
	Bay	96	3,1875	1,04944			
3	Bayan	29	2,2586	,90258	123	,88	,38
	Bay	96	2,1042	,80432			
4	Bayan	29	2,0483	,73612	123	-,34	,73
	Bay	96	2,1063	,80470			
5	Bayan	29	2,3793	,85785	123	-,20	,83
	Bay	96	2,4167	,84466			
6	Bayan	29	2,2069	1,31961	123	-,35	,72
	Bay	96	2,3125	1,42395			

4.2.7. Öğretim Elemanlarının Kullandıkları Öğretim Yöntemlerine Ait Görüşlerinin Öğretmenlik Sertifikasına Sahip Olma Durumuna Göre Değerlendirilmesi

Öğretim elemanlarının bölümlerinde ders vermeye başlamadan önce öğretmenlik sertifikasına sahip olup olmamasına göre oluşan gruplar arasında öğretim yöntemlerini kullanma sıklıklarında bir farklılaşma gösterip göstermediği *t testi* aracılığıyla sınanmıştır. Analiz sonuçlarına göre, bilgisayara dayalı öğretim yöntemlerinin kullanım sıklığında öğretmenlik sertifikası değişkenine göre anlamlı farklılaşma görülmektedir ($t_{123}=0.02$; $p<0,05$) (Tablo 19). Öğretmenlik sertifikası

olmayan öğretim elemanlarının ($\bar{X}=3,00$), öğretmenlik sertifikası olan öğretim elemanlarına ($\bar{X}=2,18$) göre daha olumlu yanıtlar verdiği görülmektedir. Bu durum, üniversitelerde yetişen öğretim elemanlarının, diğer bir ifadeyle asistanlıktan öğretim üyeliğine yükselenlerin bilgi teknolojilerini kullanmada daha olumlu yanıtlar verdiklerini ortaya koymaktadır. Üniversite içerisinde yetişen öğretim elemanlarının bilgi teknolojilerini takip etmede daha fazla olanağa sahip olmasından ve kendini sürekli geliştirme ihtiyacından kaynaklanan bir durumdur. Yine de bilgisayara dayalı öğretim yöntemlerinin kullanımı *ara sıra kullanım* ($x \geq 2,61$) aralığında yer almaktadır.

Tablo 19: Öğretim elemanlarının öğretmenlik sertifikasına sahip olma durumuna göre yapılan t-testi sonuçları

Öğretim Yöntemi	Görüş	N	\bar{X}	S	sd	t	p
1	Evet	109	3,4541	,44379	123	-,97	,33
	Hayır	16	3,5781	,65650			
2	Evet	109	3,1009	,99949	123	-1,26	,20
	Hayır	16	3,4375	,96393			
3	Evet	109	2,1239	,80552	123	-,56	,57
	Hayır	16	2,2500	,98319			
4	Evet	109	2,0991	,77010	123	,23	,81
	Hayır	16	2,0500	,91942			
5	Evet	109	2,4098	,83350	123	,06	,95
	Hayır	16	2,3958	,94453			
6	Evet	109	2,1835	1,34140	123	-2,21	,02
	Hayır	16	3,0000	1,59164			

4.2.8. Öğretim Elemanlarının Kullandıkları Öğretim Yöntemlerine Ait Görüşlerinin Daha Önce Öğretmenlik Deneyimine Sahip Olma Durumuna Göre Değerlendirilmesi

Öğretim elemanlarının üniversite de görev almadan önce öğretmenlik deneyimi olup olmamasına göre oluşan gruplar arasında öğretim yöntemlerini kullanma sıklıklarında bir farklılaşma gösterip göstermediği t testi aracılığıyla sınanmıştır. Analiz sonuçlarına göre, bilgisayara dayalı öğretim yöntemlerinin ($t_{123}=-$

2.15) ve arazi çalışmaları ($t_{123}=2.52$) kullanım sıklığında daha önce öğretmenlik meslek deneyimi değişkenine göre anlamlı farklılaşma görülmektedir ($p<0,05$) (Tablo 20). Bilgisayara dayalı öğretim yöntemlerinin kullanım sıklığında, daha önce öğretmenlik deneyimi olmayan öğretim elemanlarının ($\bar{X}=2,60$), öğretmenlik deneyimi olan öğretim elemanlarına ($\bar{X}=2,05$) göre daha olumlu yanıtlar verdiği görülmektedir. Arazi çalışmalarının kullanım sıklığında, öğretmenlik deneyimi olan öğretim elemanlarının ($\bar{X}=3,33$), öğretmenlik deneyimi olmayan öğretim elemanlarına ($\bar{X}=2,88$) göre daha olumlu yanıtlar verdiği görülmektedir. Öğretim elemanlarının arazi uygulamalarına ilişkin görüşlerinde öğretmenlik deneyimine sahip olanların daha olumlu görüş belirterek *ara sıra kullanım* ($x \geq 2,61$) aralığı içerisinde yer almaktadır. Bu durum, öğretmenlik görevinde bulunmuş olan öğretim elemanlarının arazi uygulamalarını öğretimsel olarak daha fazla önemsediklerini ve yöntem olarak da kullandıklarını göstermektedir. Bununla birlikte, öğretim elemanlarının bilgisayara dayalı öğretim yöntemleri kullanımında bir önceki bölümle paralel sonuçlara ulaşılmıştır. Bu durum, yukarıda da ifade edilen görüşleri destekler niteliktedir.

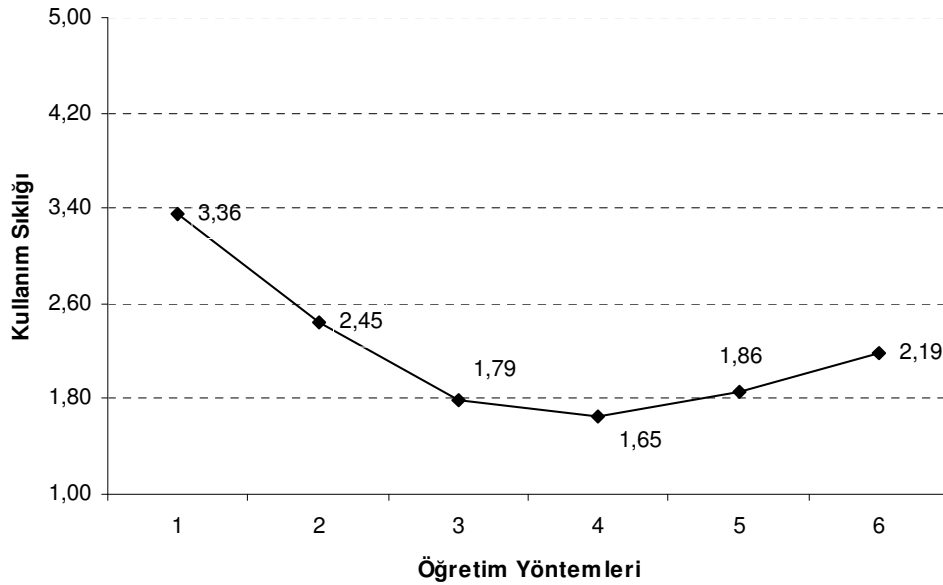
Tablo 20: Öğretim elemanlarının öğretmenlik meslek deneyimine sahip olma durumuna göre yapılan t-testi sonuçları

Öğretim Yöntemi	Görüş	N	\bar{X}	S	sd	t	p
1	Evet	72	3,4201	,43368	123	-1,37	,17
	Hayır	53	3,5377	,52210			
2	Evet	72	3,3333	,90383	123	2,52	,01
	Hayır	53	2,8868	1,06807			
3	Evet	72	2,1597	,64909	123	,29	,77
	Hayır	53	2,1132	1,02676			
4	Evet	72	2,1472	,73771	123	,90	,37
	Hayır	53	2,0189	,85058			
5	Evet	72	2,4954	,86488	123	1,35	,17
	Hayır	53	2,2893	,80871			
6	Evet	72	2,0556	1,27698	123	-2,15	,03
	Hayır	53	2,6038	1,49794			

4.3. Öğrencilerin Öğretim Elemanlarının Kullandıkları Öğretim Yöntemlerine Ait Görüşlerinin Kişisel Değişkenlere (Üniversite, Fakülte, Sınıf) Göre Oluşturulan Gruplar Arasındaki Karşılaştırmalarına Yönelik Bulguları

Öğrencilerin öğretim elemanlarının kullandıkları öğretim yöntemlerine [Anlatıma Dayalı Öğretim Yöntemleri (1), Gezi-Gözlem (2), Uygulamalara Dayalı Öğretim Yöntemleri (3), Tartışmaya Dayalı Öğretim Yöntemleri (4), Araştırmaya Dayalı Öğretim Yöntemleri (5), Bilgisayara Dayalı Öğretim Yöntemleri (6)] yönelik görüşlerinin öğrencilere ait kişisel değişkenlere göre (*üniversite, fakülte, sınıf*) karşılaştırılması yapılmıştır. Öğretim elemanları tarafından kullanılan öğretim yöntemlerine ilişkin öğrencilerin görüşlerine yönelik yorumlamalar yapılırken, bu öğretim yöntemlerini destekleyen coğrafi öğretim etkinliklerine ilişkin verilerle de bulgular desteklenmiştir.

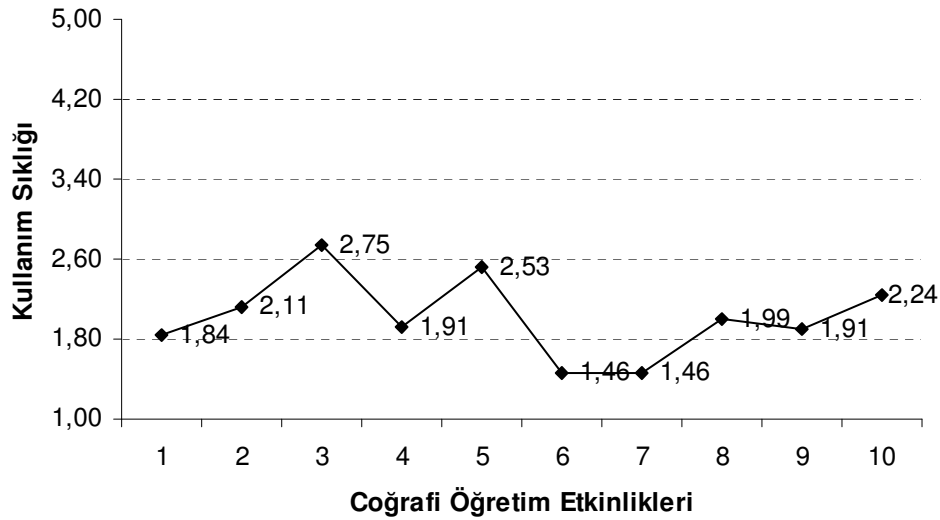
Öğrencilerin, öğretim elemanlarının kullandıkları öğretim yöntemlerinin kullanım sıklıklarına ilişkin görüşlerinin genel durumunu ortaya koymak için, aritmetik ortalama analizi uygulanmıştır. Ortaya çıkan bulgulara göre anlatıma dayalı yöntemlerin en fazla kullanım sıklığı içeren yöntem olduğu ortaya çıkmaktadır ($\bar{X}=3,36$) ve *ara sıra kullanım* aralığı ($x \geq 2,61$) içerisinde yer almaktadır. Anlatım yöntemini, arazi uygulaması yöntemi ($\bar{X}=2,45$) izlemektedir ve *nadiren kullanım* aralığı ($x \geq 1,81$) içerisinde yer almaktadır. Diğer yöntemlerden araştırma tabanlı ve bilgisayar tabanlı öğretim yöntemleri *nadiren kullanım* ($x \geq 1,81$), pratik ve projeler ile tartışma tabanlı öğretim yöntemleri ise *hiç kullanılmaz* ($x \leq 1,81$) ifadeleri içerisinde yer aldığı görülmektedir. Bu anlamda öğrencilerin, anlatıma dayalı ve arazi uygulamaları tabanlı öğretim yöntemlerinin kullanım sıklığı bakımından daha olumlu yanıtlar verdikleri ortaya çıkmaktadır (Şekil 5).



Şekil 5: Öğrencilerin öğretim elemanlarının kullandıkları öğretim yöntemlerinin kullanım sıklıklarına ilişkin görüşlerinin görünümü

Öğrencilerin, öğretim elemanlarının kullandıkları öğretim etkinliklerinin kullanım durumunu ortaya koymaya ilişkin aritmetik ortalama analizi uygulanmıştır. Analizin bulguları ise şu şekildedir: öğrenciler, öğretim elemanlarının kullandıkları öğretim etkinliklerinin sıklıklarında en yüksek sıklıkta 3. etkinlik olan harita çizdirme aktivitesi ($\bar{X}=2,75$) olduğunu belirtmişlerdir ve kullanım sıklığı bakımından da nadiren kullanım sıklığı altında kalmaktadır. En düşük kullanım sıklığının ise, 6. ($\bar{X}=1,46$) ve 7. ($\bar{X}=1,46$) etkinlikler olan pusula ve benzeri araçları kullanma ile gps ile ölçüm yapma etkinliklerinin olduğu görülmektedir ve kullanım sıklığı aralığı ise *hiç kullanılmaz* ($x \leq 1,81$) aralığında kaldığını göstermektedir. Diğer etkinliklerin ise *ara sıra kullanılır* ($x \geq 1,81$) aralığında yer aldığı görülmektedir. Genel olarak incelendiğinde öğrencilerin uygulama etkinliklerinin kullanımını *nadir kullanılır* ($x \geq 2,61$) ve *hiç kullanılmaz* ($x \leq 1,81$) olarak sıralamışlardır (Şekil 6).

Öğretim elemanları tarafından en fazla kullanım aralığında bulunan harita okuma aktivitelerinin ise, burada nadir kullanım aralığında kaldığı görülmektedir.



Şekil 6: Öğrencilerin öğretim elemanlarının kullandıkları öğretim yöntemlerinin kullanım sıklıklarına ilişkin görüşlerinin görünümü

4.3.1. Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Üniversitelere Göre Görüşlerinin Değerlendirilmesi

Öğrencilerin buldukları üniversitelere göre öğretim elemanları tarafından kullanılan öğretim yöntemlerinin kullanılma sıklığına ilişkin görüşlerinin bir farklılaşma gösterip göstermediği varyans analizi aracılığıyla sınanmıştır. Analiz sonuçlarına göre, anlatıma dayalı ($F_{2-904}=10,01$), arazi çalışması ($F_{2-904}=34,71$), uygulamalara dayalı ($F_{2-904}=8,86$), tartışmalara dayalı öğretim yöntemlerinin ($F_{2-904}=27,90$) ve araştırmaya dayalı öğretim yöntemlerinin ($F_{2-904}=4,74$) kullanım sıklığı bakımından üniversite değişkenine göre anlamlı farklılaşma görülmektedir ($p<0,05$) (Tablo 21). Üniversiteler arasındaki farkın hangi fakülteler arasında olduğunu bulmak için yapılan Scheffe testine göre, anlatıma dayalı öğretim yönteminde; 1.gruba ait üniversitelerde bulunan öğrencilerin ($\bar{X}=3,42$), 2.gruba ($\bar{X}=3,32$) ve 3.gruba ($\bar{X}=3,15$) ait üniversitelerde bulunan öğrencilere göre adı geçen öğretim yöntemine ilişkin kullanım sıklıklarında daha olumlu yanıtlar verdikleri görülmektedir. Bu bulgu tarihi kökeni eskiye inen üniversitelerde anlatıma dayalı öğretim yöntemlerinin *sıklıkla* kullanım ($x \geq 3,41$) aralığında ifadesini bulan bir

kullanım sıklığına sahip olduğunu göstermektedir. Arazi çalışmasına dayanan öğretim yöntemine ilişkin öğrenci görüşlerinde ise 1.grupta bulunan üniversite öğrencilerinin ($\bar{X}=2,76$), 2.grup ($\bar{X}=2,22$) ve 3.gruba ($\bar{X}=2,02$) ait üniversitelerde bulunan öğrencilerin adı geçen öğretim yönteminin kullanımına ilişkin görüşlerine göre daha olumlu yanıtlar verdiği görülmektedir. Arazi uygulamalarına dayanan öğretim yöntemlerinin tarihi kökeni eskiye inen üniversitelerde ara sıra ($x \geq 2,61$) kullanım aralığı içerisinde yer aldığı görülmektedir. Uygulamalara dayalı öğretim yöntemlerinde 1.grup üniversitelerde bulunan öğrencilerin ($\bar{X}=1,89$), 2.grup ($\bar{X}=1,73$) ve 3.gruba ($\bar{X}=1,65$) ait üniversitelerde öğrenim gören öğrencilere göre adı geçen öğretim yönteminin kullanımına ilişkin görüşlerinde daha olumlu yanıtlar verdikleri görülmektedir. Kullanım sıklıkları arasında bir farklılık görülse de, bu bulgular adı geçen öğretim yöntemlerinin kullanımında *hiç kullanılmaz* ($x \leq 1,81$) aralığı içerisinde kaldığını göstermektedir. Tartışmaya dayalı öğretim yöntemine ilişkin öğrenci görüşlerinde ise, 1.grup içerisinde yer alan üniversitelerde öğrenim gören öğrencilerin ($\bar{X}=1,81$), 2.grup ($\bar{X}=1,53$) ve 3.grup ($\bar{X}=1,42$) üniversitelerde öğrenim gören öğrencilerin adı geçen öğretim yönteminin kullanımına ilişkin görüşlerine göre daha olumlu yanıtlar verdiği görülmektedir. Bu bulgu, adı geçen öğretim yöntemlerinin 1. grup üniversiteler dışında *hiç kullanılmaz* ($x \leq 1,81$) olarak ifade edilmektedir. Araştırmaya dayalı öğretim yöntemine ilişkin öğrenci görüşlerinde ise, 1.grupta bulunan üniversitelerde öğrenim gören öğrenciler ($\bar{X}=1,91$), 2.grup ($\bar{X}=1,81$) ve 3.gruba ($\bar{X}=1,53$) ait üniversitelerde bulunan öğrencilerin adı geçen öğretim yöntemini kullanımına ilişkin görüşlerine göre daha olumlu yanıtlar verdiği görülmektedir. Araştırmaya dayalı öğretim yöntemlerinin kullanımında 1. ve 2. grup üniversitelerin *nadiren kullanılır* ($x \geq 1,81$) aralığı içinde, 3. grupta yer alan kuruluş tarihi yeni olan üniversitelerin ise *hiç kullanılmaz* ($x \leq 1,81$) aralığında görüş bildirdiği ortaya çıkmaktadır.

Tablo 21: Öğrencilerin öğrenim gördükleri üniversiteye göre varyans analizi (tek yönlü) sonuçları

Öğretim Yöntemleri	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
1	Gruplararası	6,596	2	3,298	10,018	,000	1-3,2-3
	Grupiçi	297,588	904	,329			
	Toplam	304,184	906				
2	Gruplararası	78,977	2	39,488	34,712	,000	1-2,1-3
	Grupiçi	1028,377	904	1,138			
	Toplam	1107,354	906				
3	Gruplararası	7,917	2	3,958	8,869	,000	1-2,1-3
	Grupiçi	403,440	904	,446			
	Toplam	411,357	906				
4	Gruplararası	21,502	2	10,751	27,905	,000	1-2,1-3
	Grupiçi	348,285	904	,385			
	Toplam	369,787	906				
5	Gruplararası	4,894	2	2,447	4,746	,009	1-3
	Grupiçi	466,153	904	,516			
	Toplam	471,047	906				
6	Gruplararası	,159	2	,079	,050	,951	
	Grupiçi	1429,180	904	1,581			
	Toplam	1429,338	906				

4.3.2. Öğrencilerin Görüşlerinin Öğrenim Gördükleri Fakülterele Göre Değerlendirilmesi

Öğrencilerin buldukları fakülterele göre oluşan gruplar arasında öğretim elemanları tarafından seçilen öğretim yöntemlerinin kullanılma sıklığına ilişkin görüşlerinde bir farklılaşma gösterip göstermediği varyans analizi aracılığıyla sınınmıştır. Analiz sonuçlarına göre, anlatıma dayalı ($F_{2-904}=21.03$), arazi çalışması ($F_{2-904}=15.73$), uygulamalara dayalı ($F_{2-904}=7.28$), tartışmalara dayalı ($F_{2-904}=7.75$) ve bilgisayara dayalı ($F_{2-904}=3.69$) öğretim yöntemlerinin kullanım sıklığında fakülte değişkenine göre anlamlı farklılaşma görülmektedir ($p<0,05$) (Tablo 22). Fakülter arasındaki farkın hangi fakülter arasında olduğunu bulmak için yapılan Scheffe testine göre, anlatıma dayalı öğretim yönteminde; Edebiyat Fakültesinin ($\bar{X}=3,61$), Fen-Edebiyat ($\bar{X}=3,27$) ve Eğitim Fakültesi'nde ($\bar{X}=3,38$) öğrenim gören öğrencilerin adı geçen öğretim yönteminin kullanımına ilişkin görüşlerinin daha

olumlu yanıtlar içerdiği görülmektedir. Edebiyat Fakültelerinde ortaya çıkan bu bulgu *sıklıkla kullanım* ($x \geq 3,41$) aralığı içerisinde yer almaktadır. Bununla birlikte, bu bulgunun Edebiyat Fakülteleri bulunan üniversitelerin (İstanbul ve Ege Üniversitesi) tarihi kökeni eskiye inen üniversiteler olmaları, buralarda özellikle Profesör unvanına sahip öğretim elemanlarının çokluğundan kaynaklandığı düşünülmektedir. Arazi çalışmasına dayalı öğretim yöntemine ilişkin öğrenci görüşlerinde Edebiyat ($\bar{X}=2,87$) Fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin Fen-Eğitim Fakültesinde ($\bar{X}=2,48$) ve Edebiyat ($\bar{X}=2,31$) öğrenim gören öğrencilere göre adı geçen öğretim yöntemine ilişkin kullanım sıklıkları bakımından daha olumlu yanıtlar verdiği görülmektedir. Arazi uygulamaları için ortaya çıkan bu bulgu, bu yöntemin kullanım sıklığının Edebiyat Fakültelerinde ara sıra ($x \geq 2,61$) kullanım aralığı, Eğitim ve Edebiyat Fakültelerinde ise *nadiren kullanım aralığı* ($x \geq 1,81$) içerisinde olduğunu göstermektedir. Uygulamalara dayalı öğretim yöntemlerinde Eğitim Fakültesinde ($\bar{X}=1,93$) öğrenim gören öğrencilerin, Fen-Edebiyat ($\bar{X}=1,74$) ve Edebiyat ($\bar{X}=1,72$) Fakültesinde öğrenim gören öğrencilere göre adı geçen öğretim yöntemine ilişkin kullanım sıklıkları bakımından daha olumlu yanıtlar verdiği görülmektedir. Uygulamalara dayalı öğretim yöntemlerinin Eğitim fakültesinde *nadiren kullanılır* ($x \geq 1,81$), Edebiyat ve Fen-Edebiyat Fakültesinde ise *hiç kullanılmaz* ($x \leq 1,81$) aralığı içerisinde yer aldığı ortaya çıkmaktadır. Eğitim Fakültesinde ortaya çıkan bu durum öğretim elemanlarının görüşünü desteklemektedir. Tartışmaya dayalı öğretim yöntemine ilişkin öğrenci görüşlerinde Edebiyat ($\bar{X}=1,77$) Fakültesinin, Eğitim Fakültesinde ($\bar{X}=1,71$) ve Fen-Edebiyat ($\bar{X}=1,58$) Fakültesinde öğrenim gören öğrencilere göre adı geçen öğretim yönteminin kullanım sıklığına ilişkin görüşlerinin daha olumlu yanıtlar içerdiği görülmektedir. Kullanım sıklıkları bakımından ise *hiç kullanılmaz* ($x \leq 1,81$) aralığı içerisinde yer aldığı ortaya çıkmaktadır. Bilgisayara dayalı öğretim yöntemlerine ilişkin öğrenci görüşlerinde Fen-Edebiyat ($\bar{X}=2,25$) Fakültesi öğrencilerinin Edebiyat ($\bar{X}=2,22$) ve Eğitim Fakültesinde ($\bar{X}=2,0$) öğrenim gören öğrencilere göre adı geçen öğretim yönteminin kullanım sıklıklarına ilişkin verdiği yanıtlar daha olumlu görüşler ifade etmektedir. Bu durum, Fen-Edebiyat, Edebiyat ve Eğitim Fakültelerinin kullanım sıklığı aralığının *nadiren kullanılır* ($x \geq 1,81$) aralığı içerisinde

yer aldığını göstermektedir. Bununla birlikte, Fen-Edebiyat ve Edebiyat Fakültelerinin teknik donanım (donanım-yazılım), yetişmiş eleman ve gerekli alt yapı bakımından daha iyi olanaklara sahip olmaları bilgisayar tabanlı öğretim yöntemlerinden olan CBS'nin kullanım sıklığının daha fazla olmasının nedenleri olarak ifade edilebilir.

Tablo 22:Öğrencilerin öğrenim gördükleri fakültele göre varyans analizi (tek yönlü) sonuçları

Öğretim Yöntemleri	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
1	Gruplararası	13,542	2	6,771	21,032	,000	1-2,1-3
	Grupiçi	304,546	946	,322			
	Toplam	318,088	948				
2	Gruplararası	36,985	2	18,492	15,739	,000	1-3, 2-3
	Grupiçi	1111,471	946	1,175			
	Toplam	1148,455	948				
3	Gruplararası	6,436	2	3,218	7,281	,001	1-2,1-3
	Grupiçi	418,127	946	,442			
	Toplam	424,563	948				
4	Gruplararası	6,175	2	3,087	7,756	,000	1-2,2-3
	Grupiçi	376,542	946	,398			
	Toplam	382,717	948				
5	Gruplararası	1,335	2	,668	1,281	,278	
	Grupiçi	492,937	946	,521			
	Toplam	494,272	948				
6	Gruplararası	11,516	2	5,758	3,698	,025	1-2
	Grupiçi	1473,097	946	1,557			
	Toplam	1484,613	948				

4.3.3. Öğrencilerin Görüşlerinin Öğrenim Gördükleri Sınıflara Göre Değerlendirilmesi

Öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıflara göre oluşturulan gruplar arasında öğretim elemanları tarafından kullanılan öğretim yöntemlerinin kullanılma sıklığına ilişkin görüşlerinde bir farklılaşma gösterip göstermediği varyans analizi aracılığıyla sınanmıştır. Analiz sonuçlarına göre, arazi çalışması ($F_{2-904}=13.66$), uygulamalara dayalı ($F_{2-904}=18.92$), araştırmaya dayalı ($F_{2-904}=2.96$) ve bilgisayara dayalı ($F_{2-904}=7.56$) öğretim yöntemlerinin kullanım sıklığında sınıf değişkenine göre anlamlı

derecede bir farklılaşma görülmektedir ($p < 0,05$) (Tablo 23). Sınıflar arasındaki farkın hangi sınıflar arasında olduğunu bulmak için yapılan Scheffe testine göre, arazi çalışması öğretim yönteminde; 3.sınıf ($\bar{X} = 2,76$), 5.sınıf ($\bar{X} = 2,63$) ve 4.sınıf da ($\bar{X} = 2,62$) bulunan öğrencilerin 1.sınıf ($\bar{X} = 2,13$) ve 2.sınıf ($\bar{X} = 2,25$) da bulunan öğrencilere göre adı geçen öğretim yönteminin kullanımına ilişkin görüşlerinin daha olumlu yanıtlar içerdiği görülmektedir. Bu bulgular 3, 4 ve 5. sınıfta arazi uygulamalarının yöntem olarak *ara sıra kullanılır* ($x \geq 2,61$) aralığı içerisinde yer aldığı 1. ve 2. sınıfta ise *nadiren kullanılır* ($x \geq 1,81$) aralığı içerisinde yer aldığını ortaya koymaktadır. Bu durum, Türkiye’de Coğrafya ve Coğrafya Eğitimi veren bölüm ve ana bilim dallarının öğretim planlarındaki derslerin 1 ve 2. sınıflarda yoğun olarak genel amaçlı teorik derslere dayanmasından kaynaklanmaktadır. Uygulamalara dayalı öğretim yöntemlerinde 5. sınıf (mean=2,13), 4.sınıf (mean=1,97) ve 3.sınıf da (mean=1,93) öğrenim gören öğrencilerin 1.sınıf (mean=1,57) ve 2.sınıf (mean=1,64) da bulunan öğrencilere göre adı geçen öğretim yönteminin kullanımına ilişkin görüşlerinin daha olumlu yanıtlar içerdiği görülmektedir. Bu bulgular, benzer şekilde 3, 4 ve 5. sınıfta *nadiren kullanılır* ($x \geq 1,81$), 1. ve 2. sınıfta ise *hiç kullanılmaz* ($x \leq 1,81$) aralığı içerisinde yer aldığını ortaya koymaktadır. Araştırma tabanlı öğretim yöntemlerinde 3.sınıf ($\bar{X} = 1,98$) da bulunan öğrencilerin 1.sınıfta ($\bar{X} = 1,76$) bulunan öğrencilere göre adı geçen öğretim yönteminin kullanımına ilişkin görüşlerinin daha olumlu yanıtlar içerdiği görülmektedir. Araştırma tabanlı öğretim yöntemlerinin kullanımı üst sınıflar için *nadiren kullanılır* ($x \geq 1,81$), alt sınıflar için ise *hiç kullanılmaz* ($x \leq 1,81$) aralığı içerisinde yer almaktadır. Bilgisayar tabanlı öğretim yöntemlerinde 3.sınıf ($\bar{X} = 2,50$) ve 4.sınıf ($\bar{X} = 2,25$) da bulunan öğrencilerin 1.sınıfta ($\bar{X} = 1,89$) bulunan öğrencilere göre adı geçen öğretim yönteminin kullanımına ilişkin görüşlerinin daha olumlu yanıtlar içerdiğini göstermektedir. Bu bulgular bilgisayar tabanlı öğretim yöntemlerinin kullanım sıklık derecesinin *nadiren kullanılır* ($x \geq 1,81$) aralığında olduğunu göstermektedir. Sınıflar arasındaki yanıtların farklılaşmasındaki en önemli neden ise yukarıda da ifade edildiği gibi teorik derslerin alt sınıflarda, uygulamalı derslerin ise üst sınıflarda yer almasından kaynaklanmaktadır.

Tablo 23: Öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıflara göre varyans analizi (tek yönlü) sonuçları

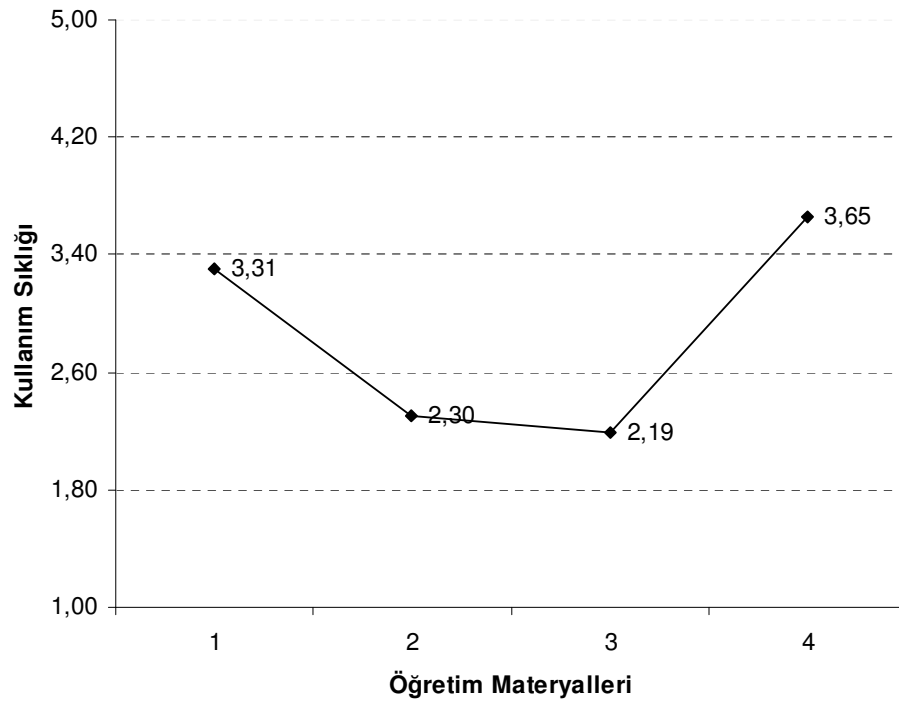
Öğretim Yöntemleri	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
1	Gruplararası	2,520	4	,630	1,885	,111	
	Grupiçi	315,568	944	,334			
	Toplam	318,088	948				
2	Gruplararası	62,872	4	15,718	13,668	,000	1-3,1-4,1-5, 2-3, 2-4, 2-5
	Grupiçi	1085,584	944	1,150			
	Toplam	1148,455	948				
3	Gruplararası	31,510	4	7,878	18,920	,000	1-3,1-4,1-5, 2-3, 2-4, 2-5
	Grupiçi	393,053	944	,416			
	Toplam	424,563	948				
4	Gruplararası	3,452	4	,863	2,148	,073	
	Grupiçi	379,265	944	,402			
	Toplam	382,717	948				
5	Gruplararası	6,127	4	1,532	2,962	,019	2-3
	Grupiçi	488,145	944	,517			
	Toplam	494,272	948				
6	Gruplararası	46,091	4	11,523	7,562	,000	1-3,1-4
	Grupiçi	1438,522	944	1,524			
	Toplam	1484,613	948				

4.4. Öğretim Elemanlarının Kullandıkları Öğretim Materyallerine Ait Görüşlerinin Kişisel ve Mesleki Değişkenlere Göre Oluşturulan Gruplar Arasında Karşılaştırılmasına Yönelik Bulguları

Öğretim elemanlarının kullandıkları öğretim materyallerinin [görsel (1), görsel-işitsel (2), Üç Boyutlu (3), Teknoloji Destekli (4)] daha önceki bölümlerde yapılan sınıflandırmaya göre (Tablo 5) öğretim elemanlarına ait kişisel ve mesleki değişkenlere göre (*üniversite, fakülte, unvan, araştırma alanı-uzmanlık alanı, mesleki deneyim, cinsiyet, öğretmenlik formasyonu sertifikası, öğretmenlik deneyimi*) varyans analizi ve t-testi aracılığıyla karşılaştırılması yapılmıştır.

Öğretim elemanlarının kullandıkları öğretim materyallerine yönelik görüşlerine ilişkin genel durumu ortaya koymak amacıyla aritmetik ortalama analizi uygulanmıştır. Analiz sonuçlarına göre, teknoloji destekli öğretim materyallerinin

($\bar{X}=3,65$) kullanım sıklığı bakımından en olumlu yanıtlar içerdiği görülmektedir ve kullanım sıklığı bakımından *sıklıkla kullanım* ($x \geq 3,41$) aralığı içerisinde yer almaktadır. Kullanım sıklığı bakımından 2. sırada ise görsel materyallerin yer aldığı ve *ara sıra kullanım* ($x \geq 2,61$) sıklığı içerisinde yer aldığı görülmektedir. Görsel-işitsel ve üç boyutlu materyallerin kullanım sıklığının ise, *nadir kullanım* ($x \geq 1,81$) aralığı içerisinde yer aldığı ortaya çıkmaktadır. Bu durum, öğretim elemanlarının bilgisayar, internet ve bu araçlarla hazırlanan materyallerin sunumu için kullanılan projektör gibi görsel sunum materyallerinin kullanımı ile ön plana çıktığını göstermektedir (Şekil 7).



Şekil 7: Öğretim elemanlarının kullandıkları öğretim materyallerine ilişkin kullanım sıklıklarının görünümü

4.4.1. Öğretim Elemanlarının Kullandıkları Öğretim Materyallerine Ait Görüşlerinin Görev Yaptıkları Üniversitelere Göre Değerlendirilmesi

Öğretim elemanlarının buldukları üniversitelere göre kullandıkları öğretim materyallerinin kullanılma sıklığında bir farklılaşma gösterip göstermediği varyans analizi aracılığıyla sınanmıştır. Analiz sonuçlarına göre, görsel, görsel-işitsel, üç

boyutlu ve teknoloji destekli öğretim materyallerinin kullanım sıklıklarında üniversite değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma görülmemektedir ($p>0,05$) (Tablo 24). Bununla birlikte, tarihi kökeni eski olan üniversitelerin (1.grup); bütün materyal türlerinde (görsel=3,36, gör-işit=2,33, 3B=2,24, Tekn=3,76) kullanım sıklığı bakımında diğer iki farklı üniversite grubuna göre daha olumlu yanıtlar verdikleri görülmektedir. Bu durum 1. grupta yer alan üniversitelerde görev yapan öğretim elemanlarının görüşlerinin kullanım sıklığı bakımından görsel ve teknoloji destekli materyallerde *sıklıkla kullanım* ($x\geq 3,61$), görsel-işitsel ve üç boyutlu materyallerin kullanımında ise *nadiren kullanım* ($x\geq 1,81$) aralığı içerisinde yer aldığını ortaya koymaktadır.

Tablo 24: Öğretim elemanlarının görev yaptıkları üniversitelere göre varyans (tek yönlü) analizi sonuçları

Öğretim Materyalleri	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
1	Gruplararası	,271	2	,136	,371	,691	
	Grupiçi	44,558	122	,365			
	Toplam	44,829	124				
2	Gruplararası	2,537	2	1,269	1,187	,309	
	Grupiçi	130,355	122	1,068			
	Toplam	132,892	124				
3	Gruplararası	,821	2	,411	,636	,531	
	Grupiçi	78,811	122	,646			
	Toplam	79,632	124				
4	Gruplararası	4,406	2	2,203	1,754	,177	
	Grupiçi	153,206	122	1,256			
	Toplam	157,612	124				

Öğretim yöntemlerinde olduğu gibi kuruluş tarihi bakımından eski olan üniversitelerin alt yapı ve fiziki olanaklar bakımından daha iyi bir durumda olmaları sözü edilen sonuçların ortaya çıkmasında en önemli nedenlerden biri olduğu düşünülmektedir.

4.4.2. Öğretim Elemanlarının Kullandıkları Öğretim Materyallerine Ait Görüşlerinin Görev Yaptıkları Fakülterele Göre Değerlendirilmesi

Öğretim elemanlarının görev yaptıkları fakülterele göre öğretimde kullandıkları öğretim materyallerinin kullanılma sıklığına ilişkin görüşlerinde bir farklılaşma gösterip göstermediği varyans analizi aracılığıyla sınanmıştır. Analiz sonuçlarına göre, görsel, görsel-ışitsel, üç boyutlu ve teknoloji destekli öğretim materyallerinin kullanım sıklıklarında fakülte değişkenine göre anlamlı farklılaşma görülmemektedir ($p>0,05$) (Tablo 25). Ancak, Eğitim Fakültesindeki öğretim elemanlarının özellikle görsel ($\bar{X}=3,41$) ve teknoloji destekli materyal ($\bar{X}=3,68$) kullanımının sıklığında diğer fakülterele göre daha olumlu yanıtlar verdiği görülmektedir. Bu bulgular Eğitim Fakültesindeki öğretim elemanlarının kullanım sıklıklarının *sıklıkla kullanım* ($x\geq 3,61$) aralığı içerisinde yer aldığını göstermektedir.

Tablo 25: Öğretim elemanlarının görev yaptıkları fakülterele göre varyans (tek yönlü) analizi sonuçları

Öğretim Materyalleri	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
1	Gruplararası	1,801	2	,901	2,554	,082	
	Grupiçi	43,028	122	,353			
	Toplam	44,829	124				
2	Gruplararası	1,101	2	,551	,510	,602	
	Grupiçi	131,791	122	1,080			
	Toplam	132,892	124				
3	Gruplararası	,787	2	,393	,609	,546	
	Grupiçi	78,845	122	,646			
	Toplam	79,632	124				
4	Gruplararası	,054	2	,027	,021	,979	
	Grupiçi	157,558	122	1,291			
	Toplam	157,612	124				

4.4.3. Öğretim Elemanlarının Kullandıkları Öğretim Materyallerine Ait Görüşlerinin Sahip Oldukları Unvanlara Göre Değerlendirilmesi

Öğretim elemanlarının unvanlarına göre oluşan gruplar arasında kullandıkları öğretim materyallerinin kullanma sıklığına ilişkin görüşlerinde bir farklılaşma olup olmadığı varyans analizi aracılığıyla sınanmıştır. Analiz sonuçlarına göre, görsel, görsel-ışitsel, üç boyutlu ve teknoloji destekli öğretim materyallerinin kullanım sıklıklarında unvan değişkenine göre anlamlı farklılaşma görülmemektedir ($p>0,05$) (Tablo 26). Bununla birlikte, Doktor Öğretim Görevlisi (Görsel=3,76; Gör-İşit=2,93; 3B=2,36, Tekn=4,40) ve Doktor Araştırma Görevlisi (Görsel=3,41; Gör-İşit=2,19; 3B=2,46, Tekn=3,70) unvanına sahip öğretim elemanlarının, diğer unvanlara sahip öğretim elemanlarına göre öğretim materyali kullanımında daha olumlu ve kapsamlı yanıtlar verdikleri görülmektedir. Doktor öğretim görevlileri için özellikle teknoloji destekli materyal kullanımı aralığı *her zaman kullanım* ($x \geq 4,21$) ile en olumlu aralık içermektedir. Doktor Araştırma Görevlilerinin de teknoloji destekli materyal kullanımında sıklık derecesi olarak *sıklıkla kullanım* ($x \geq 3,41$) aralığı içerisindeydir. Bu durum özellikle akademik kariyerinin başında olan öğretim elemanlarının teknoloji destekli materyal kullanım eğiliminin üst düzeyde olduğunu göstermektedir.

Tablo 26: Öğretim elemanlarının sahip oldukları unvanlara göre varyans (tek yönlü) analizi sonuçları

Öğretim Materyalleri	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
1	Gruplararası	1,613	5	,323	,889	,491	
	Grupiçi	43,216	119	,363			
	Toplam	44,829	124				
2	Gruplararası	5,454	5	1,091	1,019	,410	
	Grupiçi	127,438	119	1,071			
	Toplam	132,892	124				
3	Gruplararası	3,490	5	,698	1,091	,369	
	Grupiçi	76,142	119	,640			
	Toplam	79,632	124				
4	Gruplararası	3,407	5	,681	,526	,756	
	Grupiçi	154,205	119	1,296			
	Toplam	157,612	124				

4.4.4. Öğretim Elemanlarının Kullandıkları Öğretim Materyallerine Ait Görüşlerinin Uzmanlık Alanlarına Göre Değerlendirilmesi

Öğretim elemanlarının uzmanlık alanlarına göre oluşan gruplar arasında kullandıkları öğretim materyallerinin kullanma sıklığına ilişkin görüşlerinde bir farklılaşma gösterip göstermediği varyans analizi aracılığıyla sınanmıştır. Analiz sonuçlarına göre, üç boyutlu ve teknoloji destekli öğretim materyallerinin kullanım sıklıklarında uzmanlık alanı değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma görülmektedir ($F_{4-120}=2.80$; $p<0,05$) (Tablo 27). Öğretim elemanlarının sahip oldukları uzmanlık alanlarına göre oluşan gruplar arasındaki farkın hangi sınıflar arasında olduğunu bulmak için yapılan Scheffe testine göre, üç boyutlu öğretim materyallerinin kullanım sıklıklarında Fiziki Coğrafya alanında uzman öğretim elemanlarının ($\bar{X}=2,44$), Beşeri ve Ekonomik Coğrafya alanında uzman öğretim elemanlarına ($\bar{X}=1,95$) göre daha olumlu yanıtlar verdiği görülmektedir. Bu bulgulara göre Fiziki Coğrafya alanında uzman olan öğretim elemanlarının kullanım sıklığı derecesi *nadiren kullanım* ($x \geq 1,81$) seviyesi içerisinde yer almaktadır. Bu durumun en önemli nedeni, üç boyutlu öğretim materyallerinin içerdiği araçların Fiziki Coğrafya derslerinin öğretimine daha uygun araçlar olmasından kaynaklanmaktadır.

Tablo 27: Öğretim elemanlarının uzmanlık alanlarına göre varyans (tek yönlü) analizi sonuçları

Öğretim Materyalleri	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
1	Gruplararası	,886	4	,221	,605	,660	
	Grupiçi	43,943	120	,366			
	Toplam	44,829	124				
2	Gruplararası	4,688	4	1,172	1,097	,361	
	Grupiçi	128,205	120	1,068			
	Toplam	132,892	124				
3	Gruplararası	6,813	4	1,703	2,807	,029	1-2
	Grupiçi	72,819	120	,607			
	Toplam	79,632	124				
4	Gruplararası	4,497	4	1,124	,881	,478	
	Grupiçi	153,115	120	1,276			
	Toplam	157,612	124				

4.4.5. Öğretim Elemanlarının Kullandıkları Öğretim Materyallerine Ait Görüşlerinin Mesleki Deneyim Sürelerine Göre Değerlendirilmesi

Öğretim elemanlarının mesleki deneyimlere göre oluşturulan gruplar arasında öğretim materyallerinin kullanılma sıklığına yönelik görüşlerinde bir farklılaşma gösterip göstermediği varyans analizi aracılığıyla sınanmıştır. Analiz sonuçlarına göre, üç boyutlu öğretim materyallerinin kullanım sıklıklarında mesleki deneyim değişkenine göre anlamlı farklılaşma görülmektedir ($F_{4-120}=3.29$; $p<0,05$) (Tablo 28). Öğretim elemanlarının mesleklerindeki deneyimlerine göre oluşan gruplar arasındaki farkın hangi sınıflar arasında olduğunu bulmak için yapılan Scheffe testine göre, üç boyutlu öğretim materyallerinin kullanım sıklıklarında 6–10 yıl aralığında çalışan öğretim elemanlarının ($\bar{X}=2,69$), 11–15 yıl ($\bar{X}=1,98$) aralığında çalışan öğretim elemanlarına göre daha olumlu yanıtlar verdiği görülmektedir. Bu bulgulara göre 6–10 yıl çalışma süresine sahip olan öğretim elemanlarının üç boyutlu materyaller için kullanım sıklık seviyesi *ara sıra kullanım* ($x \geq 2,61$) seviyesindedir. Bu durum mesleki deneyim süreleri az olanların uygulamada kullanılacak araçlara daha fazla önem verdiğini göstermektedir.

Tablo 28: Öğretim elemanlarının mesleki deneyimlerine göre varyans (tek yönlü) analizi sonuçları

Öğretim Materyalleri	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
1	Gruplararası	1,195	4	,299	,822	,514	
	Grupiçi	43,633	120	,364			
	Toplam	44,829	124				
2	Gruplararası	3,422	4	,856	,793	,532	
	Grupiçi	129,470	120	1,079			
	Toplam	132,892	124				
3	Gruplararası	7,878	4	1,969	3,294	,013	2–3
	Grupiçi	71,754	120	,598			
	Toplam	79,632	124				
4	Gruplararası	,517	4	,129	,099	,983	
	Grupiçi	157,095	120	1,309			
	Toplam	157,612	124				

4.4.6. Öğretim Elemanlarının Kullandıkları Öğretim Materyallerine Ait Görüşlerinin Cinsiyetlerine Göre Değerlendirilmesi

Öğretim elemanlarının cinsiyetlerine göre oluşturulan gruplar arasında öğretim materyallerinin kullanma sıklıklarına ilişkin görüşlerinde bir farklılaşma olup olmadığı t testi aracılığıyla sınanmıştır. Analiz sonuçlarına göre, görsel materyal kullanım sıklığında cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılaşma görülmektedir ($t_{65,1}=2.40$; $p<0,05$) (Tablo 29). Buna göre, bayan öğretim elemanlarının görsel materyal kullanımında ($\bar{X}=3,50$), bay öğretim elemanlarına ($\bar{X}=3,25$) göre daha olumlu yanıtlar verdiği görülmektedir. Bayan öğretim elemanlarının görsel materyal kullanım seviyesi *sıklıkla kullanım* ($x\geq 3,41$) aralığı içinde yer almaktadır. Bununla birlikte, teknoloji destekli materyal kullanımında da bayanların daha olumlu yanıtlar vererek, *sıklıkla kullanım* ($x\geq 3,41$) aralığı içerisinde yer aldıkları görülmektedir.

Tablo 29: Öğretim elemanlarının cinsiyetlerine göre t-testi sonuçları

Öğretim Materyalleri	Cinsiyet	N	\bar{X}	S	sd	t	p
1	Bayan	29	3,5034	,44600	65,10	2,402	,019
	Bay	96	3,2514	,63116			
2	Bayan	29	2,1954	,93655	123	-,643	,521
	Bay	96	2,3368	1,06567			
3	Bayan	29	2,0276	,48025	123	-1,700	,093
	Bay	96	2,2417	,87150			
4	Bayan	29	3,8966	1,13688	123	1,337	,184
	Bay	96	3,5781	1,11998			

4.4.7. Öğretim Elemanlarının Kullandıkları Öğretim Materyallerine Ait Görüşlerinin Öğretmenlik Sertifikasına Sahip Olma Durumuna Göre Değerlendirilmesi

Öğretim elemanlarının bölümlerinde ders vermeden önce öğretmenlik sertifikasına sahip olup olmamasına göre oluşturulan gruplar arasında öğretim materyallerini kullanma sıklıklarına yönelik görüşlerinde bir farklılaşma gösterip göstermediği *t testi* aracılığıyla sınanmıştır. Analiz sonuçlarına göre, görsel, görsel-

işitsel, üç boyutlu ve teknoloji destekli öğretim materyallerinin kullanım sıklıklarında öğretmenlik sertifikası değişkenine göre anlamlı farklılaşma görülmemektedir ($p>0,05$) (Tablo 30). Öğretmenlik meslek sertifikası olmayan (Görsel=3,28, Tekn=3,66) öğretim elemanlarının, sertifika sahibi olan (Görsel=3,47, Tekn=3,59) öğretim elemanlarının göre, görsel materyal kullanımında daha olumlu yanıtlar verildiği görülmektedir. Bununla birlikte, teknoloji destekli materyal kullanım sıklıklarında ise, sertifika sahibi olan öğretim elemanlarının daha olumlu yanıtlar verdiği görülmektedir. İki grup içerisinde yer alan öğretim elemanlarının da teknoloji destekli materyal kullanım sıklığı seviyesi *sıklıkla kullanım* ($x\geq 3,41$) aralığı içerisinde yer almaktadır. Bununla birlikte, görsel materyal kullanımında sertifika sahibi olmayan öğretim elemanlarının kullanım sıklık derecesi *sıklıkla kullanım* ($x\geq 3,41$) aralığı içerisinde yer alırken, sertifika sahibi olmayanların ise *ara sıra kullanım* ($x\geq 2,61$) aralığı içerisinde yer almaktadır.

Tablo 30: Öğretim elemanlarının öğretmenlik meslek sertifikasına sahip olma durumuna göre t-testi sonuçları

Öğretim Materyalleri	Görüş	N	\bar{X}	S	sd	t	p
1	Evet	109	3,2862	,59020	123	-1,148	,253
	Hayır	16	3,4708	,66998			
2	Evet	109	2,2966	1,01970	123	-,207	,837
	Hayır	16	2,3542	1,17043			
3	Evet	109	2,1596	,75708	123	-1,180	,240
	Hayır	16	2,4125	1,05948			
4	Evet	109	3,6606	1,08841	123	,182	,857
	Hayır	16	3,5938	1,40498			

4.4.8. Öğretim Elemanlarının Kullandıkları Öğretim Materyallerine Ait Görüşlerinin Daha Önce Öğretmenlik Deneyimine Sahip Olma Durumuna Göre Değerlendirilmesi

Öğretim elemanlarının üniversite de görev almadan önce öğretmenlik deneyimi olup olmasına göre oluşturulan gruplar arasında öğretim materyallerinin kullanılma sıklıklarında bir farklılaşma olup olmadığı *t testi* aracılığıyla sınanmıştır.

Analiz sonuçlarına göre, görsel, görsel-işitsel, üç boyutlu ve teknoloji destekli öğretim materyallerinin kullanım sıklıklarında daha önce öğretmenlik deneyimi değişkenine göre anlamlı farklılaşma görülmemektedir ($p>0,05$) (Tablo 31). Görsel-işitsel, üç boyutlu ve teknoloji destekli öğretim materyallerinin kullanım sıklıklarında daha önce öğretmenlik deneyimine sahip olmayan öğretim elemanlarının, daha önce öğretmenlik deneyimine sahip olan öğretim elemanlarına göre daha olumlu yanıtlar verdikleri görülmektedir. Bununla birlikte, görsel araçların kullanımında ise, öğretmenlik meslek deneyimine sahip öğretim elemanlarının daha olumlu yanıtlar verdiği ortaya çıkmıştır (Tablo 31). Görsel materyal kullanımı için kullanım sıklık derecesi *ara sıra kullanım* ($x \geq 2,61$) iken, teknoloji destekli materyal için kullanım sıklık derecesi *sıklıkla kullanım* ($x \geq 3,41$) seviyesinde bulunmaktadır.

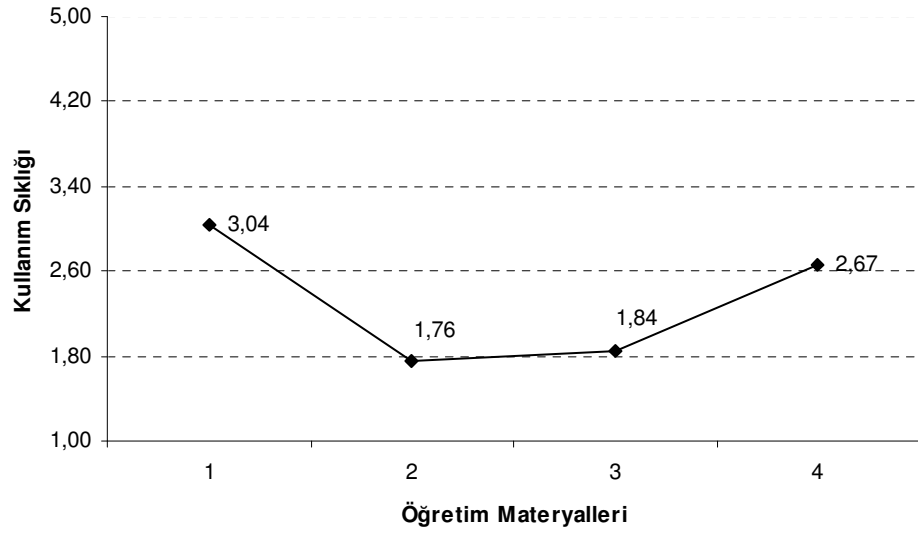
Tablo 31: Öğretim elemanlarının öğretmenlik meslek deneyimine sahip olma durumuna göre t-testi sonuçları

Öğretim Materyalleri	Görüş	N	\bar{X}	S	sd	t	p
1	Evet	72	3,3463	,57137	123	,788	-,311
	Hayır	53	3,2604	,64188			
2	Evet	72	2,1944	1,01437	123	-1,384	,169
	Hayır	53	2,4528	1,05428			
3	Evet	72	2,1417	,78107	123	-,817	,415
	Hayır	53	2,2604	,83074			
4	Evet	72	3,6250	1,05400	123	-,304	,762
	Hayır	53	3,6887	1,22955			

4.5. Öğrencilerin Öğretim Elemanlarının Kullandıkları Öğretim Materyallerine İlişkin Görüşlerinin Kişisel Değişkenlere (Üniversite, Fakülte, Sınıf) Göre Oluşturulan Gruplar Arasında Karşılaştırılması

Öğrencilerin öğretim elemanlarının kullandıkları öğretim materyallerine [görsel (1), görsel-işitsel (2), üç boyutlu (3), teknoloji destekli (4)] yönelik görüşlerinin öğrencilere ait kişisel değişkenlere göre (*üniversite, fakülte, sınıf*) karşılaştırılması yapılmıştır. Öğretim elemanları tarafından kullanılan öğretim materyallerine ilişkin veriler varyans analizi ve *t-testi* sonuçlarıyla karşılaştırılmıştır.

Öğrencilerin öğretim elemanlarının kullandıkları öğretim materyallerine ilişkin görüşlerinin genel durumunu tespit etmek amacıyla aritmetik ortalama analizi uygulanmıştır. Analiz sonuçlarına göre, kullanım sıklığı bakımında en olumlu yanıtların görsel materyallerin kullanımına yönelik olduğu ortaya çıkmaktadır. Kullanım sıklığı bakımından ise *ara sıra kullanılır* ($x \geq 2,61$) aralığı içerisinde yer almaktadır. Bununla birlikte, üç boyutlu materyallerin kullanım sıklığının *nadiren kullanılır* ($x \geq 1,81$), görsel-ışitsel araçların kullanım sıklığının ise *hiç kullanılmaz* ($x \leq 1,81$) aralığı içerisinde yer aldığı ortaya çıkmaktadır (Şekil 8).



Şekil 8: Öğrencilerin öğretim elemanlarının kullandıkları öğretim materyallerinin kullanım sıklıklarına ilişkin görüşlerinin görünümü

4.5.1. Öğrencilerin Öğretim Elemanlarının Kullandıkları Öğretim Materyallerine Yönelik Görüşlerinin Öğrenim Gördükleri Üniversitelere Göre Değerlendirilmesi

Öğrencilerin öğrenim gördükleri üniversitelere göre öğretim elemanları tarafından kullanılan öğretim materyallerinin kullanılma sıklığına yönelik görüşlerinde bir değişme gösterip göstermediği varyans analizi aracılığıyla sınanmıştır. Analiz sonuçlarına göre, görsel ($F_{2-903}=32.18$), görsel-İşitsel ($F_{2-903}=7.31$) ve üç boyutlu ($F_{2-903}=11.24$) öğretim materyallerinin kullanım sıklıklarında üniversite değişkenine göre anlamlı farklılaşma görülmektedir ($p < 0,05$) (Tablo 32).

Farklı üniversitelerden oluşan öğrencilerin görüşleri arasındaki farkın hangi üniversitelerdeki öğrenciler arasında olduğunu bulmak için yapılan Scheffe testine göre, görsel materyal kullanımında 1.grupta bulunan üniversitelerde öğrenim gören öğrencilerin ($\bar{X}=3,21$), 2.grup ($\bar{X}=2,90$) ve 3.gruptaki ($\bar{X}=2,79$) üniversitelerde öğrenim gören öğrencilere göre adı geçen öğretim materyalinin kullanım sıklığına ilişkin yanıtlarının daha olumlu olduğu görülmektedir. Ancak, 3 üniversite grubunun da kullanım sıklık derecesi *ara sıra kullanım* ($x \geq 2,61$) seviyesi içerisinde yer almaktadır. Görsel-işitsel materyal kullanımında yine 1.gruptaki üniversitelerde öğrenim gören öğrencilerin ($\bar{X}=1,85$), 2.grup ($\bar{X}=1,74$) ve 3.gruba ($\bar{X}=1,57$) ait üniversitelerde öğrenim gören öğrencilere göre adı geçen öğretim materyalinin kullanımına ilişkin görüşlerinin daha olumlu yanıtlar içerdiği görülmektedir. Görsel-işitsel materyal kullanımına ilişkin öğrenci görüşlerinin kullanım sıklığı derecesi 1. grupta yer alan üniversiteler için *nadiren* ($x \geq 1,81$) olarak bulunurken, 2. ve 3. grupta yer alanlar için *hiç kullanılmaz* ($x \leq 1,81$) olarak görülmektedir. Üç Boyutlu materyal kullanımında 1.grubun ($\bar{X}=3,42$), 2.grup ($\bar{X}=3,32$) ve 3.grup ($\bar{X}=3,15$) üniversitelerde bulunan öğrencilere göre adı geçen öğretim materyalinin kullanım sıklıklarına göre daha olumlu yanıtlar içerdiği görülmektedir. Bu bulgulara göre, 1. grupta yer alan üniversiteler için kullanım sıklığı sıklıkla ($x \geq 3,41$) aralığı içinde görülürken, 2. ve 3. grupta yer alan üniversiteler için ise *nadiren kullanılır* ($x \geq 1,81$) aralığı içerisinde yer almaktadır. Teknoloji destekli öğretim materyallerinin kullanım sıklıklarında 1.grubun ($\bar{X}=2,70$), 2.grup ($\bar{X}=2,68$) ve 3.gruba ($\bar{X}=2,57$) ait üniversitelerde öğrenim gören öğrencilere göre adı geçen öğretim materyalinin kullanımına ilişkin görüşlerin daha olumlu yanıtlar içerdiği görülmektedir. Ancak, bu duruma rağmen 3 üniversite grubunun da kullanım sıklık derecesi *ara sıra kullanılır* ($x \geq 2,61$) aralığı içerisinde yer aldığı ortaya çıkmaktadır.

Tablo 32: Öğrencilerin öğrenim gördükleri üniversitelere göre görüşlerinin değerlendirilmesi

Öğretim Materyalleri	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
1	Gruplararası	25,147	2	12,574	32,182	,000	1-2,1-3
	Grupiçi	352,802	903	,391			
	Toplam	377,949	905				
2	Gruplararası	7,343	2	3,671	7,315	,001	1-3
	Grupiçi	453,210	903	,502			
	Toplam	460,553	905				
3	Gruplararası	11,608	2	5,804	11,243	,000	1-2,1-3
	Grupiçi	466,148	903	,516			
	Toplam	477,756	905				
4	Gruplararası	1,466	2	,733	,631	,532	
	Grupiçi	1048,778	903	1,161			
	Toplam	1050,244	905				

4.5.2. Öğrencilerin Öğretim Elemanlarının Kullandıkları Öğretim Materyallerine Yönelik Görüşlerinin Öğrenim Gördükleri Fakültelelere Göre Değerlendirilmesi

Öğrencilerin öğrenim gördükleri fakültelelere göre öğretim elemanları tarafından kullanılan öğretim materyallerinin kullanılma sıklığında bir farklılaşma gösterip göstermediği varyans analizi aracılığıyla sınanmıştır. Analiz sonuçlarına göre, görsel öğretim materyallerinin kullanım sıklıklarında fakülte değişkenine göre anlamlı farklılaşma görülmektedir ($F_{2,903}=16.82$; $p<0,05$) (Tablo 33). Farklı fakültelerde öğrenim gören öğrenci grupları arasındaki farkın hangi fakülteler arasında olduğunu bulmak için yapılan Scheffe testine göre, görsel materyal kullanımında, Eğitim Fakültesi öğrencilerinin ($\bar{X}=3,24$), Fen-Edebiyat Fakültesi ($\bar{X}=2,99$) ve Edebiyat ($\bar{X}=2,96$) Fakültesi öğrencilerine göre daha olumlu yanıtlar verdiği görülmektedir. Bu bulgulara göre, üç farklı fakülte de görsel materyal kullanım sıklık derecesinin *ara sıra kullanılır* ($x \geq 2,61$) aralığında olduğu görülmektedir.

Tablo 33: Öğrencilerin görüşlerinin öğrenim gördükleri fakültelere göre değerlendirilmesi

Öğretim Materyalleri	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
1	Gruplararası	13,447	2	6,723	16,826	,000	1-2,1-3
	Grupiçi	377,596	945	,400			
	Toplam	391,042	947				
2	Gruplararası	,359	2	,179	,359	,699	
	Grupiçi	473,097	945	,501			
	Toplam	473,456	947				
3	Gruplararası	2,300	2	1,150	2,224	,109	
	Grupiçi	488,595	945	,517			
	Toplam	490,895	947				
4	Gruplararası	6,871	2	3,435	2,980	,051	
	Grupiçi	1089,461	945	1,153			
	Toplam	1096,332	947				

4.5.3. Öğrencilerin Öğretim Elemanlarının Kullandıkları Öğretim Materyallerine Yönelik Görüşlerinin Öğrenim Gördükleri Sınıflara Göre Değerlendirilmesi

Öğrencilerin buldukları sınıflara göre oluşan öğrenci gruplarının öğretim elemanları tarafından kullanılan öğretim materyallerinin kullanılma sıklığına ilişkin görüşlerinde bir farklılaşma olup olmadığı varyans analizi aracılığıyla sınanmıştır. Analiz sonuçlarına göre, görsel ($F_{4-943}=16.90$), görsel-işitsel ($F_{4-943}=3.36$), üç boyutlu ($F_{4-943}=2.97$) ve teknoloji destekli ($F_{4-943}=2.47$) öğretim materyallerinin kullanım sıklıklarında sınıf değişkenine göre anlamlı farklılaşma görülmektedir ($p<0,05$) (Tablo 34). Farklı sınıflardan oluşan öğrenci grupları arasındaki farkın hangi sınıflar arasında olduğunu bulmak için yapılan Scheffe testine göre sadece görsel materyal kullanımında anlamlı bir sonuç ortaya çıkmıştır. Bu sonuca göre, 5.sınıf ($\bar{X}=3,24$), 4.sınıf ($\bar{X}=3,22$) ve 3.sınıfta ($\bar{X}=3,11$) bulunan öğrencilerin 1.sınıf ($\bar{X}=2,78$) ve 2.sınıf ($\bar{X}=2,99$) da bulunan öğrencilere göre adı geçen öğretim materyallerinin kullanım sıklıklarına ilişkin daha olumlu yanıtlar verdiği görülmektedir. Buna rağmen 5 farklı sınıftaki öğrenci görüşlerinin kullanım sıklığına ilişkin görüşlerinin derecesi *ara sıra kullanılır* ($x \geq 2,61$) aralığında olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 34: Öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıflara göre görüşlerinin değerlendirilmesi

Öğretim Materyalleri	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
1	Gruplararası	26,169	4	6,542	16,908	,000	1-2, 1-3
	Grupiçi	364,873	943	,387			1-4
	Toplam	391,042	947				1-5, 2-4
2	Gruplararası	6,669	4	1,667	3,368	,010	
	Grupiçi	466,787	943	,495			
	Toplam	473,456	947				
3	Gruplararası	6,110	4	1,528	2,971	,019	
	Grupiçi	484,784	943	,514			
	Toplam	490,895	947				
4	Gruplararası	11,384	4	2,846	2,474	,043	
	Grupiçi	1084,948	943	1,151			
	Toplam	1096,332	947				

4.6. Öğretim Elemanları Tarafından Kullanılan Öğretim Yöntemleri ve Öğretim Materyallerinin Öğretim Elemanı ve Öğrenci Görüşlerine Göre Karşılaştırılması

Öğretim elemanları tarafında kullanılan öğretim yöntemleri ve öğretim materyallerinin kullanım sıklığına ilişkin öğretim elemanı ve öğrenci görüşleri t testi aracılığıyla karşılaştırılmıştır. Analiz sonuçlarında göre; öğretim yöntemlerinin kullanım sıklığında öğretim elemanı ve öğrenci görüşleri arasında bilgisayar tabanlı öğretim yöntemi dışında diğer öğretim yöntemlerine göre anlamlı farklar ortaya çıkmıştır ($t_{1072}=-2.46$, $t_{1072}=-7.26$; $t_{1072}=-4.50$; $t_{1072}=-6.09$; $t_{1072}=-6.96$; $p<0,05$) (Tablo 35). Öğretim elemanlarının öğretim yöntemlerinin kullanım sıklığına yönelik görüşlerinin öğrencilerin görüşlerine göre daha olumlu yanıtlar içerdiği ortaya çıkmaktadır. Bununla birlikte en olumlu yanıtların anlatıma dayalı öğretim yöntemleri ve arazi uygulaması öğretim yönteminde olduğu görülmektedir.

Tablo 35: Öğretim elemanı ve öğrencileri öğretim yöntemlerine ait görüşlerinin karşılaştırılmasına yönelik t-testi sonuçları

Öğretim Yöntemi	Gruplar	N	\bar{X}	S	sd	t	p
1	Öğrenci	949	3,3554	,57925	1072	-2,468	,015
	Öğretim Elemanı	125	3,4700	,47477			
2	Öğrenci	949	2,4457	1,10066	1072	-7,265	,000
	Öğretim Elemanı	125	3,1440	,99761			
3	Öğrenci	949	1,7929	,66922	1072	-4,502	,000
	Öğretim Elemanı	125	2,1400	,82696			
4	Öğrenci	949	1,6459	,63538	1072	-6,093	,000
	Öğretim Elemanı	125	2,0928	,78680			
5	Öğrenci	949	1,8570	,72207	1072	-6,967	,000
	Öğretim Elemanı	125	2,4080	,84440			
6	Öğrenci	949	2,1876	1,25142	1072	-,832	,446
	Öğretim Elemanı	125	2,2880	1,39594			

Öğretim materyallerinin kullanım sıklığına ilişkin görüşlerin karşılaştırılması sonuçlarına göre öğretim materyallerinin kullanım sıklığında öğretim elemanı ve öğrenci görüşleri arasında anlamlı farklar ortaya çıkmıştır ($t_{1072}=-4.52$, $t_{1072}=-5.68$; $t_{1072}=-5.02$; $t_{1072}=-9.55$; $p<0,05$) (Tablo 36). Öğretim materyali kullanımında öğretim yöntemleri kullanımında olduğu gibi öğretim elemanlarının materyal kullanımına yönelik görüşlerinin hepsinde, öğrencilerin görüşlerine göre, kullanım sıklıkları bakımından daha olumlu yanıtlar verdikleri ortaya çıkmaktadır.

Tablo 36: Öğretim elemanı ve öğrencilerin öğretim materyallerine ait görüşlerinin karşılaştırılmasına yönelik t-testi sonuçları

Öğretim Materyali	Gruplar	N	\bar{X}	S	sd	t	p
1	Öğrenci	950	3,0354	,64205	1073	-4,525	,000
	Öğretim Elemanı	125	3,3099	,60127			
2	Öğrenci	950	1,7614	,70651	1073	-5,688	,000
	Öğretim Elemanı	125	2,3040	1,03524			
3	Öğrenci	950	1,8434	,71936	1073	-5,024	,000
	Öğretim Elemanı	125	2,1920	,80137			
4	Öğrenci	950	2,6674	1,07706	1073	-9,556	,000
	Öğretim Elemanı	125	3,6520	1,12741			

4.7. Öğretim Elemanlarının Öğretim Yöntemi ve Öğretim Materyali Seçimini Etkileyen Faktörlerin Değerlendirilmesi

Öğretim elemanlarının yöntem ve materyal seçimini etkileyen faktörlere ilişkin yapılan betimsel istatistiksel analizlerde (ortalama), öğretim elemanlarının görüşlerine göre *dersin amacının* ($\bar{X}=4,27$) ve *konunun özelliğinin* ($\bar{X}=4,06$) öğretim yöntemi ve materyali seçimini belirleyen temel etmen olduğu anlaşılmaktadır. Bununla birlikte, zamanın ($\bar{X}=3,75$), yonteme yatkınlığın ($\bar{X}=3,61$) ve fiziki ortam şartlarının ($\bar{X}=3,37$) ise bunu takip eden diğer etmenler olduğu görülmektedir (Tablo 37). Bu durumun ortaya çıkmasında en önemli nedenler, Türkiye’de özellikle sınıflardaki öğrenci mevcudunun kalabalık olması, öğretim elemanlarının uygun formasyon ve hizmet içi eğitim süreçlerinden geçirilmemesinden kaynaklanmaktadır.

Öğretim elemanlarının öğretim yöntemi ve materyal seçimini etkileyen faktörlerin dikkate alma sıklık derecelerine bakıldığında ise, *dersin amacının her zaman dikkate alırım* ($x \geq 4,21$), *konunun özelliği, zaman ve yonteme yatkınlığın ise sıklıkla dikkate alırım* ($x \geq 3,41$) aralığında, fiziki ortam, öğrencinin hazır bulunuşluğu

(bilgi seviyesi), öğrenci sayısı ve ders yükü gibi faktörlerin ise *ara sıra dikkate alırım* ($x \geq 2,61$) aralığında olduğu görülmektedir.

Tablo 37: Öğretim elemanlarının öğretim yöntemi ve öğretim materyali seçimini etkileyen faktörler

<i>Öğretim Yöntemini ve Yardımcı Materyal Seçimini Etkileyen Faktörler</i>	<i>Aritmetik Ortalama</i>
Dersin Amacı	4,27
Zaman	3,75
Konunun Özelliği	4,06
Öğrenci Sayısı	2,89
Yönteme Yatkınlık	3,61
Hazır Bulunuşluk*	3,00
Fiziki Ortam	3,37
Ders Yükü	2,72

* Sadece Öğretim yöntemi seçimini etkileyen faktör olarak değerlendirilmiştir.

4.8. Öğretim Elemanları ve Öğrencilerin Öğretim Yöntemi ve Öğretim Materyaline Yönelik Görüşlerinin Korelasyon Analizi ile Karşılaştırılması

Araştırmanın bu bölümünde, öğretim elemanı ve öğrencilerin kullanılan öğretim yöntemi ve öğretim materyaline ilişkin bütünleştirilmiş görüşleri arasındaki ilişkilerin ortaya konulması amacıyla *pearson korelasyon analizi* uygulanmıştır.

Öğretim elemanları ve öğrencilerin sorulara verdikleri yanıtlarında, kullanılan öğretim yöntemleri ve öğretim materyalleri arasında düşük ve orta seviyede olumlu yönde anlamlı ($p < 0,01$) ilişkiler görülmektedir (Tablo 38). Ancak, diğerlerine göre yüksek olan ilişkilerin dağılımına bakıldığında ise, örneğin tartışmaya dayalı öğretim yöntemleri ile üç boyutlu öğretim materyalleri arasında orta derecede olumlu ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=0,458$, $p < 0,01$) (Tablo 38). Bu durum, diğer öğretim yöntemleri ve öğretim materyalleri arasındaki korelasyon katsayılarına bakıldığında ise benzer bir durumu göstermektedir. Ortaya çıkan bu sonuç, kullanılan

öğretim yöntemi ve öğretim materyali arasında bir ilişki olmadığını göstermektedir. Diğer bir ifadeyle, öğretim elemanlarının seçtikleri öğretim yöntemleri ile öğretim materyalleri arasında bir tutarlılık görülmemektedir. Diğer bir ifadeyle güçlü ilişkiler olması beklenen yönde ve seviyede sonuçlar ortaya çıkmamıştır.

Tablo 38: Öğretim elemanları ve öğrencilerin öğretim yöntem ve öğretim materyaline yönelik görüşlerine ilişkin korelasyon analizi sonuçları

		Görsel	Görsel-İşitsel	3 Boyutlu	Teknolojiye Dayalı
Anlatıma Dayalı	Pearson Correlation	,389**	,221**	,251**	,290**
Arazi Uygulamalarına Dayalı	Pearson Correlation	,424**	,337**	,353**	,367**
Uygulamalara Dayalı	Pearson Correlation	,338**	,348**	,318**	,323**
Tartışmalara Dayalı	Pearson Correlation	,411**	,437**	,458**	,369**
Araştırmaya Dayalı	Pearson Correlation	,409**	,450**	,462**	,388**
Bilgisayara Dayalı	Pearson Correlation	,248**	,341**	,408**	,318**

**0.01 Seviyesine göre anlamlı korelasyon

Analiz de ortaya çıkan en önemli sonuç araştırma tabanlı öğretim yöntemleri (5) ile üç boyutlu, diğer bir ifadeyle uygulamaya yönelik öğretim materyallerinin (3) korelasyonlarının katsayısının en yüksek ilişki katsayısı olduğudur. Bu durum ilişki anlamında olumlu, ancak ilişki seviyesi bakımından yeterli bir durum ortaya çıkarmamaktadır.

4.9. Öğretim Elemanları ve Öğrencilerin Öğretim Yöntemi ve Öğretim Materyaline Yönelik Görüşleri ile Öğretim Etkinliklerinin Korelasyon Analizi ile Karşılaştırılması

Öğretim elemanı ve öğrencilerin kullanılan öğretim yöntemleri ile öğretim aktivitelerine yönelik görüşlerin ve öğretim materyalleri ile öğretim aktivitelerine

yönelik bütünleştirilmiş görüşler arasındaki ilişkiye yönelik olarak korelasyon analizi uygulanmıştır.

4.9.1. Öğretim Yöntemleri ile Öğretim Etkinlikleri Arasındaki İlişki

Yapılan korelasyon analizi sonuçlarına göre, öğretim yöntemleri ve coğrafi becerilerin kazandırılmasında kullanılan öğretim etkinlikleri arasında düşük, orta ve yüksek düzeyde ilişkiler bulunmaktadır. Genel olarak, uygulanan öğretim yöntemlerine uyumlu öğretim etkinliği arasında orta veya düşük seviyede ilişki görülmektedir (Tablo 39). Örneğin, arazi uygulaması sırasında yapılması gereken *orienteering aktivitesinin* korelasyon katsayısı 0,427 olarak bulunmuştur. Analizin bütün sonuçlarında ortaya çıkan korelasyon katsayılarında anlamlı bir ilişki görülmektedir ($p < 0.01$). Ancak seviye olarak ise çoğunluğunun düşük seviyede ilişkiler olduğu ortaya çıkmaktadır. Bununla birlikte, farklı bir durum olarak, bilgisayar tabanlı öğretim yöntemiyle CBS etkinliği arasında olumlu yönde anlamlı derecede yüksek korelasyon katsayısı görülmektedir ($r = 0,709$, $p < 0.01$). Bu önemli bir bulgudur, çünkü diğer korelasyon katsayılarına bakıldığında öğretim elemanlarının kullandıkları öğretim yöntemleri ile kullandıkları öğretim etkinlikleri arasında tutarsızlık görülürken, bu yöntemin kullanılmasında olumlu yönde bir tutarlılık ortaya çıkmaktadır.

4.9.2. Öğretim Materyalleri ile Öğretim Etkinlikleri Arasındaki İlişki

Coğrafi becerilerin kazandırılmasında kullanılan öğretim etkinlikleri ile öğretim materyalleri arasındaki ilişkiyi sorgulamak amacıyla korelasyon analizi uygulanmıştır. Yapılan analiz sonucuna göre, içerisinde farklı değişkenleri barındıran bu iki grup arasında olumlu yönde düşük ve orta derecede korelasyon katsayıları ortaya çıkmıştır ($p < 0.01$) (Tablo 40). Bu durum, öğretim elemanlarının kullandıkları öğretim etkinlerinde öğretim materyalleri kullanımındaki ilişki konusunda bir zıtlık ortaya koymaktadır. Örneğin, bilgisayarla çizim aktivitesi ($r = 0,434$), harita çizim aktivitesi ($r = 0,347$) gibi aktiviteler üç boyutlu materyallerin kullanımını gerektirdiği halde bu materyallerin kullanımının sıklığı olarak bir farklılık göze çarpmaktadır.

Bununla birlikte, üç boyutlu materyaller ile uygulamaya yönelik öğretim aktiviteleri arasında en olumlu korelasyon katsayısının ortaya çıkması da olumlu bir durumdur.

Tablo 39: Öğretim elemanları ve öğrencilerin öğretim yöntemi ve öğretim etkinliklerine yönelik korelasyon analizi sonuçları

		YAZMA_AK	PROJ_HAZ	HARITA_C	BIG_CIZ	HAR_OK	PUSULA_K	GPS	CBS_AK	ORIENTEERING	OKUMA_AK
Anlatıma Dayalı	Pearson Correlation	,256**	,210**	,230**	,143**	,290**	,215**	,170**	,138**	,214**	,163**
Arazi Uygulamalarına Dayalı	Pearson Correlation	,264**	,330**	,294**	,225**	,315**	,344**	,323**	,265**	,427**	,108**
Uygulamalara Dayalı	Pearson Correlation	,281**	,379**	,182**	,237**	,237**	,326**	,264**	,268**	,275**	,147**
Tartışmalara Dayalı	Pearson Correlation	,397**	,403**	,253**	,316**	,332**	,442**	,366**	,332**	,387**	,200**
Araştırmaya Dayalı	Pearson Correlation	,363**	,391**	,298**	,363**	,340**	,396**	,355**	,362**	,373**	,190**
Bilgisayara Dayalı	Pearson Correlation	,185**	,300**	,191**	,459**	,208**	,270**	,409**	,709**	,259**	,083**

**0.01 Seviyesine göre anlamlı korelasyon

Tablo 40: Öğretim elemanları ve öğrencilerin öğretim materyalleri ve öğretim etkinliklerine ilişkin bütünleştirilmiş görüşlerine yönelik korelasyon analizi sonuçları

		YAZMA_AK	PROJ_HAZ	HARITA_C	BIG_CIZ	HAR_OK	PUSULA_K	GPS	CBS_AK	ORIENTEERING	OKUMA_AK
Görsel	Pearson Correlation	,287**	,404**	,397**	,299**	,461**	,365**	,300**	,293**	,441**	,272**
Görsel-İşitsel	Pearson Correlation	,287**	,353**	,296**	,388**	,326**	,393**	,414**	,416**	,410**	,155**
3 Boyutlu	Pearson Correlation	,323**	,376**	,347**	,434**	,419**	,484**	,508**	,449**	,480**	,201**
Teknolojiye Dayalı	Pearson Correlation	,271**	,383**	,243**	,430**	,374**	,363**	,372**	,374**	,341**	,125**

**0.01 Seviyesine göre anlamlı korelasyon

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde bulgular ve yorumlar kısmında yapılan analiz ve yorumların sonucunda ortaya çıkan sonuçlara ve bu sonuçlara göre geliştirilen önerilere yer verilmektedir.

5.1. Sonuç

Bulgular ve sonuç kısmında toplanan veriler, uygun istatistik tekniklerle analiz edilerek çeşitli sonuçlar ve bunların nedenlerine yönelik yorumlar ortaya konulmuştur. Araştırmanın bu kısmında ise, bulgular ve bunlara ilişkin yorumlardan hareketle ortaya çıkan araştırma sonuçları ifade edilmektedir. Bununla birlikte, ortaya çıkan sonuçların literatürde yer alan araştırmaların sonuçlarıyla da karşılaştırılmasına yer verilmektedir.

Öğretim elemanlarının kullandıkları öğretim yöntemlerinin ve materyallerinin kullanım sıklıklarına ilişkin yapılan betimsel ve çıkarımsal istatistiksel bulgulara göre şu sonuçlara ulaşılmıştır:

- Öğretim elemanlarının kullandıkları öğretim yöntemlerinin kullanım sıklıklarına göre; anlatıma ve arazi uygulamalarına (öğretim elemanı merkezli) dayanan öğretim yöntemleri üzerinde yoğunlaştıkları

görülmektedir. Öğretim elemanlarının kullandıkları öğretim materyallerinin kullanım sıklığına bakıldığında ise teknoloji destekli öğretim materyallerinin sıklıkla kullanım derecesi ile en yüksek kullanım derecesine sahip olduğu anlaşılmaktadır. Görsel materyallerin ise, bunu izleyen kullanım sıklığı ile en fazla tercih edilen materyal olduğu görülmektedir. Bu durum, öğretim elemanlarının teknolojiyi anlatıma dayalı öğretim yöntemlerine entegre ederek kullandıkları sonucuna ulaşılmaktadır.

- Öğretim elemanlarının görev yaptıkları üniversiteler dikkate alınarak yapılan karşılaştırma analizlerinde ise, anlamlı farklara ulaşılmamıştır. Ancak, ortaya çıkan bulgulara göre, kuruluş tarihi eskiye inen üniversitelerdeki öğretim elemanlarının kullandıkları öğretim yöntemleri ve sıklıklarına ilişkin görüşleri anlatıma dayalı öğretim yöntemleri haricinde diğer üniversitelere göre daha olumlu sonuçlar ortaya koymaktadır. Anlatıma dayalı öğretim yönteminde ise, üç grupta yer alan üniversitelerin birbirine yakın ortalamalar içeren yanıtlar vererek *sıklıkla kullanım* aralığı içerisinde görüş ifade ettikleri ortaya çıkmaktadır. Ancak, bütün üniversiteler için ortaya çıkan kullanım sıklığı sonuçları öğretim yöntemlerinin tercih edilmesi bakımından *öğretim elemanı merkezli ve klasik öğretim yöntemlerine yöneliktir*. Öğretim elemanlarının kullandıkları öğretim materyalleri için farklı üniversiteler arasından anlamlı farklar ortaya çıkmamaktadır. Ancak, kuruluş tarihi eski üniversitelerin bütün materyal türlerinin kullanım sıklığı için en olumlu yanıtları verdiği görülmektedir. Materyal türleri içinde de görsel ve teknoloji destekli

materyallerin kullanımına ilişkin daha olumlu yanıtlara sahip oldukları görülmektedir.

- Öğretim elemanlarının görev yaptıkları fakültelere göre yapılan karşılaştırma sonuçlarında anlamlı derecede farklara ulaşılmaktadır. Özellikle, fakülte türüne göre bazı öğretim yöntemlerin (Araştırmalara ve Uygulamalara dayalı: Eğitim Fakülteleri; Anlatıma Dayalı: Fen-Edebiyat ve Edebiyat Fakülteleri) ön plana çıktığı görülmektedir. Materyal kullanıma ilişkin ise, Eğitim Fakültesi öğretim elemanlarının görsel ve teknoloji destekli öğretim materyallerinin kullanım sıklığında en olumlu yanıtları veren grup özelliği taşımaktadır.
- Öğretim elemanlarının uzmanlık alanlarına göre yapılan karşılaştırmalarda ise, uzmanlık alanlarına göre oluşan gruplar arasında anlamlı bir farklılaşma ortaya çıkmaktadır. Öğretim elemanlarından özellikle Coğrafya Eğitimi alanında uzman öğretim elemanlarının uygulamalara dayalı -öğrenci merkezli- öğretim yöntemlerini kullanma sıklıklarına yönelik görüşleri diğer alanlardaki (Fiziki, Beşeri-Ekonomik Coğrafya, Türkiye Coğrafyası) uzman öğretim elemanlarınınkine göre daha olumludur. Ancak, yine de ideal anlamda kullanım sıklıkları ortalamalarına ulaşamamıştır. Öğretim elemanlarının, bütün uzmanlık alanları içerisinde öğretim yöntemi kullanım sıklıklarının en olumlu olduğu öğretim yöntemi *anlatıma dayalı öğretim* yöntemleridir. Anlatıma dayalı öğretim yöntemleri de uzmanlık alanları içerisinde en çok Fiziki Coğrafya alanındaki uzman öğretim elemanlarınca

seçilmekte ve *sıklıkla kullanım* seviyesiyle en olumlu yanıtları verdikleri ortaya çıkmaktadır. Bu durum, özellikle uygulamalı çalışmalarla daha fazla ön plana çıkması gereken Fiziki Coğrafyacıların bu öğretim yöntemiyle ön plana çıkmaları olumlu bir tablo değildir. Öğretim elemanlarının materyal kullanımlarında ise, Bölgesel Coğrafya Alanında uzman olan öğretim elemanlarının özellikle teknoloji destekli öğretim materyallerinin kullanımında en olumlu kullanım sıklık derecesine sahip oldukları görülmektedir. Bununla birlikte, Fiziki Coğrafya alanındaki uzman öğretim elemanlarının üç boyutlu öğretim materyallerinin kullanımında en yüksek kullanım sıklığı belirten yanıtlar verdikleri ortaya çıkmaktadır. Bu durum, uzmanlık alanları gereği olumlu ve yerinde bir sonuçtur.

- Öğretim elemanlarının unvanlarına göre yapılan analizlerde farklı unvan gruplarından oluşan öğretim elemanlarının görüşleri arasında anlamlı farklara ulaşılmıştır. Unvan grupları içerisinde teknolojiye bağlı öğretim yöntemlerinin kullanımında akademik kariyerlerinin başındaki Araştırma Görevlisi Doktor unvanına sahip öğretim elemanlarının en olumlu yanıtları vermişlerdir ve teknoloji kullanımına dayanan öğretim yöntemlerine en yatkın unvan grubunu oluşturmaktadırlar. Bununla birlikte, anlatıma dayalı öğretim yöntemlerinin kullanım sıklığında ortaya çıkan değerlere göre, verilen yanıtlar arasında en düşük kullanım sıklığını Profesör unvanına sahip öğretim elemanlarının verdiği ortaya çıkmaktadır. Ancak, örneklem içerisinde yer alan öğretim elemanlarının unvan grupları arasındaki dağılımın eşit olmaması sonuçların bu şekilde ortaya çıkmasına yol açtığı

düşünülmektedir. Bu anlamda, bu durum Carnegie Foundation'nın (1975) (Boyer, 1987: 149, akt. Gold ve diğerleri, 1991) çalışmasıyla bir uyumsuzluk göstermektedir. Çünkü bu araştırmada Amerika'da anlatıma dayalı öğretim yöntemlerinin çoğunlukla Profesörler tarafından tercih edildiğini ifade etmektedir. Ancak, Gold ve diğerlerinin (1991) ifade ettiği gibi, yükseköğretimde anlatıma dayalı öğretim yöntemleri temel öğretim yöntemini oluşturmaktadır. Bu anlamda, bu çalışmada da anlatıma dayalı öğretim yöntemleri en sık kullanılan öğretim yöntemi olarak bu düşüncüyü desteklemektedir. Öğretim materyali kullanımı için ise, bütün materyal türlerinde yine Öğretim Görevlisi Doktor ve Araştırma Görevlisi Doktor unvanına sahip öğretim elemanlarının en yüksek kullanım sıklığı gösterdiği görülmektedir. Bununla birlikte, araştırma bulgularındaki en yüksek kullanım sıklığına ilişkin yanıtlarda Öğretim Görevlisi Doktor unvanına sahip öğretim elemanlarının teknoloji destekli materyaller için görüşlerinin *her zaman kullanım* seviyesi içerisinde yer aldığını göstermektedir. Bu durum, Horgan'ın da (2006) ifade ettiği gibi, anlatıma dayalı öğretim yöntemlerinin *power point* gösterimleriyle desteklendiği, diğer bir ifadeyle bilgisayar ve projektörler aracılığıyla kullanıldığının bir kanıtı olarak gösterilebilir. Çünkü öğretim görevlilerinin özellikle anlatıma dayalı metotlarda ve teknoloji destekli materyal kullanımında ön plana çıkmaları, burada teknolojisinin anlatıma dayalı öğretim yöntemini destekleyen bir araç olarak kullanıldığını ortaya koymaktadır.

- Öğretim elemanlarının mesleki deneyimlerine ilişkin farklı mesleki deneyime sahip gruplar arasında yapılan karşılaştırmalarda gruplar arasında anlamlı bir farklılaşma ortaya çıkmıştır. Bu durum, özellikle anlatıma dayalı öğretim yöntemlerinin kullanım sıklığında mesleki deneyim süresi 1–5 yıl aralığında olan öğretim elemanlarının en olumlu yanıtları verdikleri ortaya çıkmaktadır. Öğretim materyali kullanım sıklığında ise, üç boyutlu öğretim materyalinin kullanımında anlamlı farklar ortaya çıkmaktadır. Bu farklar, 6–10 yıl aralığında görev süresi bulunan öğretim elemanları ile 11–15 yıl aralığında görev süresi bulunan öğretim elemanları arasında belirgin olarak görülmektedir.
- Öğretim elemanlarının öğretmenlik sertifikasına sahip olup olmama durumuna yönelik yapılan çözümleme sonuçlarına göre, gruplar arasında anlamlı derecede farklılaşan sonuçlara ulaşılmıştır. Bu bulgular, bilgisayar destekli öğretim yöntemleri için üniversite içerisinde yetişen öğretim elemanlarının daha olumlu yanıtlar verdiğini ortaya koymaktadır. Yukarıda da ifade edildiği gibi, Araş. Gör. Dr. unvanına sahip öğretim elemanlarının adı geçen öğretim yöntemleri kullanım sıklığı için daha olumlu yanıt vermeleri de bu durumu destekler niteliktedir. Öğretim materyallerinin kullanım sıklığına ilişkin görüşlerde ise, öğretmenlik sertifikası bulunmayan öğretim elemanlarının daha olumlu yanıtlar verdiği sonucuna ulaşılmaktadır. Özellikle, teknoloji destekli öğretim materyallerinin kullanım sıklığında ise, öğretmenlik sertifikası olan öğretim elemanlarının daha olumlu yanıtlar verdikleri ortaya çıkmaktadır.

- Öğretim elemanlarının üniversitede göreve başlamadan önce öğretmenlik deneyimine sahip olup olmaması durumuna göre yapılan istatistiksel analizlerde arazi uygulamalarına dayalı öğretim yöntemleri ile bilgisayar destekli öğretim yöntemlerinin kullanım sıklıklarında anlamlı derece de farklılaşma ortaya çıkmaktadır. Arazi Uygulamalarına dayalı öğretim yöntemlerinin kullanımında öğretmenlik deneyimine sahip olan öğretim elemanlarının kullanım sıklıklarının daha olumlu seviyedeysen, bilgisayara dayalı öğretim yöntemlerinin kullanım sıklıklarında ise, -sertifika değişkeninde olduğu gibi- daha önce öğretmenlik deneyimine sahip olmayan öğretim elemanlarının daha olumlu yanıtlar verdiği sonucuna ulaşılmaktadır. Öğretim materyallerinin kullanım sıklığına bakıldığında ise, görüşler arasında anlamlı bir fark görülmemektedir. Kullanım sıklığı ortalamalarında ise, en sık kullanım değerlerinin teknoloji destekli ve görsel materyallerde olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmenlik meslek deneyiminin bir değişken olarak, öğretim elemanlarının materyal seçiminde belirgin bir etkisi görülmemektedir.
- Öğretim elemanlarının cinsiyetlerine göre yapılan istatistiksel analiz sonuçlarına göre ise, anlatıma dayalı öğretim yöntemlerinin kullanımında anlamlı derecede farklar ortaya çıkmaktadır. Bu bulgular, bayan öğretim elemanların bay öğretim elemanlarına göre anlatıma dayalı öğretim yöntemlerini kullanma sıklıklarının daha fazla olduğunu sonucuna ulaşılmaktadır. Öğretim materyali seçiminde ise, bay öğretim elemanlarına

göre bayanların görsel materyal kullanımında anlamlı derecede farklar olduğu ve daha olumlu görüşlere sahip oldukları sonucuna ulaşılmaktadır. Diğer materyal türleri gruplarında ise, anlamlı bir farklılaşma söz konusu değildir. Bu bağlamda, bayan öğretim elemanlarının anlatıma dayalı öğretim yöntemleri ve bunun tamamlayıcısı niteliğinde olan görsel materyal kullanım sıklığında bay öğretim elemanlarına göre daha fazla sıklıkla kullandıkları ortaya çıkmıştır.

- Öğretim yöntemlerinin kullanım sıklıklarına bakıldığında genel olarak tercih edilen öğretim yöntemlerinin anlatıma dayalı ve arazi uygulamalarına dayalı öğretim yöntemleri olduğu ortaya çıkmaktadır. Bu sonuçlar, Hoyt ve Perera (2000) tarafından yapılan araştırmada öğretim elemanlarının 1. (Anlatıma Dayalı) ve 2. (Tartışmaya Dayalı) tercih ettikleri öğretim yöntemlerinin sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.
- Öğretim yöntemleri içerisinde ortaya çıkan farklı bir sonuç ise, tartışmaya dayalı öğretim yöntemlerinin kullanım sıklığının hem öğretim elemanı hem de öğrenci görüşlerine göre kullanım sıklıklarında en düşük kullanım sıklığında olduğu ortaya çıkmıştır. Bu durum, Girgin ve Stevens (2005)'in araştırmalarındaki kendi gözlemlerine ve deneyimlerine dayanan durumu destekler niteliktedir. Türkiye'de, sınıf içi tartışmaların çok düşük seviyede olduğu görüşünü destekler nitelikte bir sonuçtur.

Öğrencilerin, öğretim elemanlarının kullandıkları öğretim yöntemlerine ve materyallerine ilişkin görüşleri gözden geçirildiğinde ise şu sonuçlar ortaya çıkmaktadır;

- Öğrencilerin buldukları üniversitelere göre oluşan gruplar arasında yapılan karşılaştırmalarda, anlamlı derecede farklılaşan sonuçlar ortaya çıkmıştır. Bu farkın belirgin olarak kuruluş tarihi günümüze yakın olan üniversite öğrencileri ile kuruluş tarihi daha eskilere dayanan üniversiteler arasında ortaya çıkmaktadır. Kuruluş tarihi eski olan üniversiteler öğrencilerinin görüşleri kullanılan öğretim yöntemlerinin hemen hemen hepsinde daha olumlu seviyededir. Öğrencilerin, öğretim elemanlarının kullandıkları öğretim materyallerine ilişkin görüşlerinde teknoloji destekli materyaller grubu dışında kalan bütün materyallerin kullanım sıklığına yönelik görüşlerine ilişkin anlamlı sonuçlara ulaşılmıştır. Bu sonuçlara göre, 1.grupta yer alan tarihi kökeni eski üniversitelerdeki öğrencilerin görüşleri üç materyal grubu için (görsel, görsel-işitsel, 3 boyutlu) 2. ve 3. grupta yer alan üniversitelere göre daha olumlu bir seviyelerde yanıtlar ifade etmişlerdir. Teknoloji destekli materyallerin kullanımı üniversiteler arasında bir değişim göstermemekle birlikte, kullanım sıklık seviyesinde 1.grup üniversitelerin daha olumlu yanıt verdikleri sonucuna ulaşılmaktadır.
- Öğrencilerin buldukları fakültelere göre oluşan gruplar arasında yapılan karşılaştırmalarda, anlamlı derecede farklar ortaya çıkmıştır. Bu farkların özellikle Eğitim ile Edebiyat ve Fen-Edebiyat fakülteleri arasında olduğu

görülmektedir. Öğrencilerin görüşlerinde fakülte türüne göre bazı öğretim yöntemleri (Anlatıma ve Arazi Uygulamalarına dayalı: Fen-Edebiyat Fakülteleri; Uygulamalara ve Araştırmalara dayalı: Eğitim Fakülteleri) ön plana çıkmaktadır.. Materyal seçiminde ise, görsel materyal kullanımında fakülte değişkeninin öğrenci görüşlerinde anlamlı bir farklılık oluşturmaya neden olduğu ortaya çıkmaktadır. Burada da özellikle Fen-Edebiyat Fakültesi öğrencilerinin görsel materyal türlerinin kullanımında daha olumlu yanıtlar verdikleri ortaya çıkmaktadır. Diğer materyal türleri için ise, anlamlı bir farklılaşma söz konusu değildir.

- Öğrencilerin buldukları sınıflara göre oluşan farklı gruplar arasındaki görüşlerin karşılaştırılmasına yönelik yapılan analizlerde sınıflar arasında anlamlı farklar ortaya çıkmaktadır. Bu bulgulara göre, anlatıma dayalı öğretim yöntemlerinin hemen hemen bütün sınıflarda kullanım sıklığının sık kullanımı ifade eden görüşler ortaya çıkardığı sonucuna ulaşılmaktadır. Bununla birlikte, uygulamaya dayalı öğretim yöntemlerinin kullanım sıklığında ise, alt sınıfları oluşturan 1. ve 2. sınıflar ile üst sınıfları oluşturan 3, 4 ve 5. sınıflarda bulunan öğrenci görüşleri arasında belirgin bir farklılaşma ortaya çıkmaktadır. Öğretim materyali kullanımında da, bütün materyal türlerinde sınıflar arasında anlamlı derecede bir farklılaşma ortaya çıkmıştır. Bu farklılaşma, en belirgin olarak görsel materyal kullanımında olduğu görülmektedir. Ancak, anlatıma dayalı yöntemlerin yoğunlaştığı 1. ve 2. sınıflarda görsel materyal kullanımında en üst seviye de olması

gerekirken, bu sınıflarda diğerlerine göre daha olumsuz görüşlerin yer aldığı sonucuna ulaşılmaktadır.

Öğretim elemanı ve öğrenci görüşlerinin karşılaştırılması sonucu elde edilen sonuçlar şu şekildedir

- Öğretim elemanı ve öğrencilerin kullanılan öğretim yöntemi, öğretim etkinlikleri ve öğretim materyallerine ilişkin görüşleri istatistik testler aracılığıyla karşılaştırılmıştır. Karşılaştırma sonucunda elde edilen bulgular, öğretim elemanlarının ve öğrencilerin kullanılan yöntemlere, etkinliklere ve materyallere verdikleri yanıtlar arasında anlamlı bir farklılaşma olduğunu göstermektedir. Bu durum, araştırmanın sonucuna şu şekilde yansımaktadır: Öğretim elemanları görüşleri öğrencilerinininkine göre daha olumlu ve kullanım sıklığının daha fazla olduğunu ortaya koymaktadır. Ancak, öğrenci görüşleri bu durumu doğrular nitelikte değildir. Buna göre, öğretim elemanı ve öğrenci görüşleri arasında bir tutarsızlık olduğunu sonucuna ulaşılmaktadır.

Öğretim elemanlarının yöntem seçimini etkileyen faktörlere ilişkin yapılan analizlerinden çıkan bulgulara göre,

- Öğretim elemanlarının öğretim yöntem ve materyali seçimini etkileyen iki temel faktörün; *dersin amacı ve konunun özelliği* olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

Öğretim elemanı ve öğrenci görüşlerine göre öğretim yöntemleri, öğretim etkinlikleri ve öğretim materyallerinin kullanımına ilişkin yapılan korelasyon analizi bulgularına göre ise şu sonuçlara ulaşılmaktadır;

- İki grubun, öğretim yöntemleri ve öğretim materyalleri; öğretim yöntemleri ve öğretim etkinlikleri arasındaki ilişkileri pozitif yönlü, düşük ve orta seviyede ve anlamlı ilişkiler olarak karşımıza çıkmaktadır. Ancak, öğretim yöntemleri, öğretim etkinlikleri ve öğretim materyallerinin birbirlerini tamamlayan öğeler olarak düşünüldüğünde, bu üç öğenin ise birbirine paralel ve yüksek derece de ilişki ortaya çıkarması beklenmektedir. Bu anlamda, ortaya çıkan sonuçlar, öğretimin bu üç bileşenin birbiriyle uyumlu olarak kullanılmadığını ortaya koymaktadır.

5.2. Öneriler

- Öğretim yöntemlerinin seçiminde öğrenci merkezli ve uygulamalara dayanan öğretim yöntemlerinin kullanım sıklığı arttırılmalıdır.
- Anlatıma dayalı öğretim yöntemlerinin etkili bir şekilde kullanılması için yerinde ve düşük sıklıkta kullanılmasına önem verilmelidir.
- Öğretim elemanlarının Coğrafya öğretiminde kullanacakları etkili öğretim yöntemleri ve materyallerinin kullanımı için hizmet içi eğitim sürecine alınmalıdırlar.

- Öğrenci merkezli öğretim yöntemlerinin uygulanabilmesine olanak sağlayan fiziki ortamların (sınıf, laboratuvar, bahçe gibi) oluşturulması gerekmektedir.
- Coğrafya alan eğitiminde ve öğretmen yetiştirme sürecinde uygulanacak programların geliştirilmesinde program geliştirme uzmanlarından etkin bir şekilde yararlanılmalıdır.
- Coğrafya alan eğitiminde ve öğretmen yetiştirme sürecinde uygulanacak programların ve bunlara bağlı kullanılacak öğretim yöntemi seçiminde kazandırılması hedeflenen yetenekler (Coğrafi, genel gibi) planlanarak, buna göre bir öğrenme ve öğretme süreci geliştirilmelidir.
- Eğitim Fakültesi Coğrafya Eğitimi Ana Bilim Dalları için “*Coğrafya Eğitimi*” alanında uzman eleman istihdam etmek için yurt içi ve yurt dışı burslu lisansüstü eğitim olanakları arttırılmalıdır.
- Yüksek öğrenimde kullanılması gereken etkili öğretim yöntemlerine ilişkin ayrıntılı çalışmalar yapılmalıdır.
- Eğitim Fakülteleri bünyesinde “Eğitim Bilimleri Enstitüleri”ne yer verilerek, buralarda hem coğrafya eğitimi araştırmalarının yapılması hem de öğretim elemanı ve ortaöğretim öğretmenlerinin hizmet-içi eğitime yönelik destekler sağlanmalıdır.
- Öğretim sürecinin bileşenleri olan öğretim programı, öğretim yöntemi, öğretim materyali ve ölçme-değerlendirme gibi süreçlerin iyi bir şekilde planlanması ve *Avrupa Birliği* standartlarına ulaştırılması gerekmektedir.

KAYNAKÇA

- AAG (American Association of Geography),
How do you know If you want to be a geographer?
http://www.aag.org/Careers/To_be_a_geographer.html (Erişim tarihi:24.11.2006).
- AÇIKGÖZ, Kamile Ün
2005 **Aktif Öğrenme.**
İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- AGNEW, Clive
2001 “Evaluating Changes in Learning and Teaching”
Journal of Geography in Higher Education, Vol: 21(3), 293-298.
- AKSOY, Bülent
2000 Kavramlara Dayalı Jeomorfoloji Öğretimi (Gazi Eğitim Fakültesi Coğrafya Eğitimi Ana Bilim Dalı Örneği),
(Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi) Gazi Üniversitesi.
- ALKEAİD, Adel A.
2004 Choice of practice: Teaching in Saudi Arabian Universities,
(Unpublished Ph D Thesis). The Pennsylvania State University.
- ALICIGÜZEL, İbrahim
1979 **İlk ve Orta Dereceli Okullarda Öğretim,**
İstanbul: İnkılap ve Aka Kitapevi
- ANONİM
Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme.
www.yok.gov.tr (Erişim tarihi:24.11.2006).
- AYPAY, Ahmet
2003 Üniversite Öğrencilerinin Akademik Entegrasyonunu Etkileyen Etmenler,
Eğitim Bilimleri ve Uygulama, 2(4), 121-135.
- BAŞIBÜYÜK, Adem, Doğar, Ç., Gürses, A., Yazıcı, H.,
2004 Yüksek Öğrenim Öğrencilerinin Hava ve İklim Olaylarını Anlama Seviyeleri ve Kavram Yanılgıları,
Milli Eğitim Dergisi, Sayı 162, s.255-270.
- BEDNARZ, Sarah W.,
2000 **Problem Based Learning.** Ed: Audet R.and Luwig G., GIS in Schools. Redlands, CA: Esri Press.

- BİLEN, Mürüvvet,
2002 **Plandan Uygulamaya Öğretim** (6. Baskı).
Ankara: Anı Yayıncılık.
- BOYER, Ernest L.,
1987 **College: The Undergraduate Experience in America**,
Newyork: Harper&Row.
- BROWN, Giles H.,
1999 A Group Learning Approach to Academic and Transferable Skills
Through an Exercise in the Global Position System
Journal of Geography in Higher Education Vol: 23, 291-301.
- BROWN, George and Atkins, Madeleine,
1988 **Effective Teaching in Higher Education**,
London.
- CABRERA, Alberto F., Colbeck, C. L., Terenzini P. T.,
2001 Developing Performance Indicators For Assessing Classroom Teaching
practices And Student Learning: The Case of Engineering,
Research in Higher Education, Vol. 42, No. 3.
- CHALKLEY, Brian, Fournier, E. & Hill, A.D.,
2000 Geography Teaching in Higher Education: quality, assessment, and -
accountability,
Journal of Geography in Higher Education, 24(2), 238-245
- CHICKERING, Arthur W., Gamson, Z.F.,
1987 Seven Principles for Good Practice in Undergraduate Education,
March 1987 AAHE Bulletin.
- CLARK, Leonard H., Starr, I. S.,
1981 **Secondary and Middle School Teaching Method**,
New York, USA: MacMillan Publishing Co.
- COOKE, R.,
1998 Editorial II. Enhancing Teaching Quality,
Journal of Geography in Higher Education, Volume 22 (3), 283-284.
- COUSINS, Glynis & Healey, Mick,
2003 Pedagogic Research Methods in Geography Higher Education,
Journal of Geography in Higher Education, 27(3), 341 – 347.
- ÇAĞLIYAN, Ayşe, Özhan, M.B.,
2003 Coğrafya Öğretiminde Gezi-Gözlem Yönteminin Öğrenmede Etkililiğinin
Değerlendirilmesi,
Antalya: XII.Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiri Kitabı, s.2343-2361.

- DEMİREL, Özcan,
2004 Öğretimde Planlama ve Değerlendirme: öğretme sanatı (7.Baskı).
Ankara: PegemA yayıncılık
- DOĞANAY, Hayati,
2002 **Coğrafya Öğretim Yöntemleri**,
Erzurum:Aktif Yayınevi
- DOWNS, Roger M.,
1994 Being and Becoming a Geographer: An Agenda for Geography Education,
Annals of the Association of American Geographers, 84(2): 175-191.
- ERİNÇ, Sırrı,
1973 **Elli Yılda Coğrafya**,
Ankara: Başbakanlık Kültür Müsteşarlığı, Cumhuriyetin 50. Yıldönümü
Yayınları, No: 11, s.62.
- ESTAVILLE, Lawrence, Brown Brock J., Caldwell Sally,
2006 Geography Undergraduate Program Essentials: Recruitment,
Journal of Geography, 99(5), 196–206.
- EŞME, İsa,
2003 Öğretmen Yetiştirmede 130 Yıllık Bir Sürecin Öyküsü: Yüksek Öğretmen
Okulları
Milli Eğitim Dergisi, Sayı: 160, Ankara.
- EUA,
2005 European Association for Quality Assurance in Higher Education,
Helsinki, Finland.
- FOUBERG, E.H.,
2000 Concept learning through writing for learning: using journals in an
introductory geography course,
Journal of Geography, 99(5), 196–206.
- FULLER Ian, Rawlinson Steve & Bevan Roger,
2000 Evaluation of Student Learning Experiences in Physical Geography
Fieldwork: paddling or pedagogy?,
Journal of Geography in Higher Education, 24(2), 199-215.
- GARİPAĞAOĞLU, Nuriye,
2001 Gezi-Gözlem Metodunun Coğrafya Eğitimi ve Öğretimindeki Yeri,
Marmara Coğrafya Dergisi, Sayı:3, Cilt:2, s.13-30, İstanbul.
- GIBBS, Graham,
1999 Improving Teaching, Learning and Assessment,
Journal of Geography in Higher Education, 23(2), 147–155.

- GİRGIN, K.Zeynep, Stevens, D.D.,
 2005 Bridging in-class participation with innovative instruction: use and implications in a Turkish university classroom,
International Innovations in Educational and Teaching, Vol: 42 (1), 93-106.
- GOLD, J.R., Jenkins A., Lee, R., Monk, J.R., Riley, J.,Shepherd L.D.H. and Unwin D.J.,
 1991 **Teaching Geography in Higher Education: a manual of good practice**, Oxford:Blackwell.
- GRANT, Richard,
 1997 A Claim for the Case Method in the Teaching of Geography
Journal of Geography in Higher Education, 21(2), 171-185.
- GÜNER, İbrahim & Aydoğdu Ö.,
 2003 Excursions Regarding Geography Teaching in Faculty of Education, Muğla University,
Doğu Coğrafya Dergisi, Yıl:8 Sayı:19, Erzurum.
- GÜNGÖRDÜ, Ersin,
 2002 **Coğrafya'da Öğretim Yöntemleri**
 Ankara: Nobel Yayınları.
- 2006 **Eğitim Fakülteleri İçin Coğrafya Öğretim Yöntemleri ve Çağdaş Öğretim Yaklaşımları: İlkeler ve Uygulamalar**,
 Ankara: Asil Yayın Dağıtım A.Ş.
- HAIGH, Martin J.,
 1986 The evaluation of an experiment in physical geography teaching
Journal of Geography in Higher Education, 10 (2): 133-147.
- HAIGH, Martin J.,& Kilmantin M.P.,
 1999 Student perception of the development of personel transferable skills,
Journal of Geography in Higher Education, 23 (2): 195-206.
- HALL, O. A.& Paolucci, B.,
 1961 **Teaching Home Economics**
 London: John Wiley and Sons Inc. New York.
- HANSON, Susan & Moser Susanne,
 2003 Reflections on a Discipline-wide Project: developing active learning modules on the human dimensions of global change
Journal of Geography in Higher Education, 27(1), 17-38.

- HATIVA, Nira, Birenbaum M.,
 2000 WHO PREFER WHAT? Disciplinary Differences in Students' Preferred Approaches to Teaching and Learning Styles, **Research in Higher Education**, Vol: 41(2).
- HEALEY, Mick,
 2003 Promoting lifelong professional development in geographical education: developing the scholarship of teaching in higher education in the 21st Century, **The Professional Geographer**, 55, 1-17.
- HEALEY, Mick, Kneale, P., Bradbeer, J. with other members of the INLT Learning
 2005 Styles and Concepts Group, Learning styles among geography undergraduates: An international comparison **Area**, 37 (1), 30.
- HESAPÇIOĞLU, Muhsin,
 1994 **Öğretim İlke ve Yöntemleri** (Genişletilmiş 3. Baskı), İstanbul: Beta Basım Yayın Dağıtım A.Ş.
- HOOEY, C. A., Bailey T. J.
 2005 Journal Writing and the Development of Spatial Thinking Skills **The Journal of Geography**, 104(6), 257.
- HORGAN, Jennifer,
 2006 **Lecturing for Learning, A Handbook for Teaching&Learning in Higher Education** (2nd Edition), Ed:Fry H., Ketteridge S., Marshall S., London and Newyork: RoutledgeFalmer.
- HOYT, Donald P., Perera, S.,
 2000 Teaching Approach, Instructional Objectives and Learning, Manhattan: Idea Research Report. Idea Center, Kansas State University.
- HOWITT, Richard,
 2000 Editorial: For Whom do we Teach?: the paradox of 'excellence', **Journal of Geography in Higher Education**, 27(1), 317-323.
- İŞMAN, Aytakin,
 2005 **Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme** Ankara: Sempati Yayınları.
- JENKINS, Alan,
 1997 Editorial I. Twenty-one Volumes on: is teaching valued in geography in higher education? **Journal of Geography in Higher Education**, 21 (1):5-14.

- JOHNSTON, Ron J.,
 1996 Editorial II: And now it's all over, was it worth all the effort?
Journal of Geography in Higher Education 20 (2): 159–165.
- KAYAN, İlhan,
 2000 Türkiye Üniversitelerinde Coğrafya Eğitimi, Amaç, Yeni Hedefler,
 Sorunlar ve Öneriler
Ege Coğrafya Dergisi. Sayı:11, İzmir, S. 7-22.
- KARASAR, Niyazi,
 2002 **Bilimsel Araştırma Yöntemi** (11.Baskı).
 Ankara: Nobel Basım Yayıncılık.
- KELLER, G.,
 1983 **Academic strategy: The management revolution in American Higher
 Education**,
 Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- KENT, Martin, Gilbertson David D. and Hunt Chris O.
 1997 Fieldwork in geography teaching: a critical review of the literature and
 approaches,
Journal of Geography in Higher Education, 21 (3):313-332.
- KINDER, James Screngo,
 1973 **Using Instructional Media**
 New York:Litton Educational Pub.Inc.
- KIRPOTİN, Sergei N.,
 1999 The Challenge of Developing Innovative Teaching Methods in a Russian
 University,
Teaching in Higher Education, Vol:4(3), 415.
- KNEALE, Pauline,
 2002 Developing and Embedding Reflective Portfolios in Geography,
Journal of Geography in Higher Education, 26(1), 81-94.
- KOÇMAN, Asaf,
 1999 Cumhuriyet Döneminde Yüksek Öğretim Kurumlarında Coğrafya Öğretimi
 ve Sorunları,
Ege Coğrafya Dergisi, Sayı:11, İzmir, s.1-14.
- KOÇMAN, Asaf & Sütgibi Semra,
 2004 Geographical Education and Training at Turkish Universities,
International Research in Geographical and Environmental Education,
 Vol. 13 (1).

- KÖKSOY, Mümin,
1998 **Yükseköğretimde Kalite ve Türk Yükseköğretimi İçin Öneriler**,
İstanbul: İstanbul Kültür Üniversitesi Yayını, no: 2, s.243 (2.baskı).
- KÜÇÜKAHMET, Leyla,
1986 **Öğretim İlke ve Yöntemleri**,
Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları No: 152.
- LAING, J. M. & Munger, Paul F.,
1963 **The Group Process Concept, Readings in American Education**, ed:
Clifton L. Hall, William H. Lucio,
Scott, Foresman.
- LE HERON, Richard & Hathaway, James T.,
2000 An International Perspective on Developing Skills through Geography
Programmes for Employability and Life: narratives from New Zealand and
the United States,
Journal of Geography in Higher Education, 24(2), 271-276.
- LEA, Susan J., Stephenson, D., Troy, J.,
2003 Higher Education Students' Attitudes to Student-centred Learning: beyond
'educational bulimia'?
Studies in Higher Education, Volume 28(3), 321-334.
- LEDİC, Jasminka, Rafajac, B., Kovac V.,
1999 Assessing the Quality of University Teaching in Croatia,
Teaching in Higher Education, Vol:4(2), 213.
- LIVINGSTONE, L., Matthews, H. and Castley, A.,
1998 **Fieldwork and Dissertations in Geography**,
Cheltenham: Geography Discipline Network.
- MATTHEWS, Hugh & Livingstone, I.,
1996 Editorial, Geography and Lifelong Learning,
Journal of Geography in Higher Education, 20(1), pp.5-9.
- MCAVINIA, Claire & Oliver, M.,
2002 "But my subject's different": a web-based approach to supporting
disciplinary lifelong learning skills,
Computer&Education, 38, 209-220.
- MCKEACHIE, J. Wilbert,
1999 **Mckeachie's Teaching Tips: Strategies, Research, and Theory for
College and University Teachers**,
Houghton: Mifflin Company.

- MORRISON, G., Ross, S., Kemp, J.,
2001 **Designing effective instruction** (3rd edition),
Newyork: John Wiley.
- MOTTERSHEAD, Derek & Suggitt, Steve,
1996 Developing Transferable Skills: Some Examples From Geomorphology
Teaching,
Journal of Geography in Higher Education, Vol: 20(1), 75-80.
- NCIHE (Dearing Report),
1997 Higher Education in the Learning Society,
National Committee of Inquiry into Higher Education,
London: HMSO (<http://www.leeds.ac.uk/educol/ncihe/>).
- NEWNHAM, Rewi M.,
1997 Lecture Review by Students in Groups,
Journal of Geography in Higher Education ,21(1), 57-64.
- OĞUZKAN, F.
1985 **Orta Dereceli Okullarda Öğretim**.
Ankara: Emel Matbaacılık.
- ÖSYM
2005 **2005 Yılı Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Kitapçığı**,
Ankara: ÖSYM Yayınları.
- ÖZEY, Ramazan,
1998 **Türkiye Üniversitelerinde Coğrafya Eğitimi ve Öğretimi**
İstanbul: Özeğitim Yayınları.
- ÖZGÜÇ, Nazmiye,
1994 **Beşeri Coğrafya'da Veri Toplama ve Değerlendirme Teknikleri**,
İstanbul: İstanbul Üniv Yay.No:3849.
- ÖZTÜRK, Cemil, Otluoğlu, R.
2005 **Sosyal Bilgiler Öğretiminde Edebi Ürünler** (3. Baskı),
Ankara: PegemAyayıncılık.
- PARK, Chris,
2003 Engaging Students in the Learning Process: the learning journal,
Journal of Geography in Higher Education, Vol. 27: 2, 183–199.
- PAWSON, Eric & Teather Elizabeth K.,
2002 'Geographical Expeditions': assessing the benefits of a student-driven
fieldwork method,
Journal of Geography in Higher Education, 26(3): 275-289.

- PELIKAN, Jaroslav,
1992 **The idea of the university: A reexamination**,
New Haven: Yale University Press.
- PROSSER, M., Trigwell, K. & Taylor, P. A.,
1994 Phenomenographic study of academics' conceptions of science learning and teaching,
Learning and Instruction, (4), 217-231.
- RAMSDEN, Paul,
1992 **Learning to the teach in higher education**,
London: Routledge.
- ROBERT, Benoit,
1982 **Approaches to teaching and learning strategies** (Ed.Graves N.J.),
Paris, France: New UNESCO Source Book for Geography Teaching.
Longman/UNESCO Press.
- ROGGER, M. Downs,
1994 Being and Becoming a Geographer: An Agenda for Geography Education,
Annals of the Association of American Geographers, 84(2), 1994,
175-191.
- ROMISZOWSKI, Alexander J.,
1986 **Desingning Instructional System**,
London: Kogan Page.
- SEZER Adem & Tokcan H.,
2003 İşbirliğine Dayalı Öğrenmenin Coğrafya Dersinde Akademik Başarı Üzerine Etkisi
Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 23, Sayı:3,s.227-242.
- SLATER, Frances,
1982 **Learning Through Geography**,
London: Heinemann Educational.
- SMITH, David, Wolstencroft T., Southern J.,
1989 Personel Transferable Skills and The Job Demands On Graduates,
Journal of European Industrial Training, Vol:13 (8).
- SAROYAN, Alenoush,
2000 **Adressing the needs of large groups: The Lecturer**, ed: In J.Bess,
Teaching alone/teaching together: Transforming the structure of teams for teaching (pp.87-107).
San Francisco: Jossey-Bass.

SÖNMEZ, Veysel,

2004 **Öğretmen El Kitabı**
Ankara: Şafak Matbaacılık.

ŞAHİN, Cemallettin,

2003 **Türkiye’de Coğrafya Öğretimi, Sorunları ve Çözüm Önerileri**,
Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

ŞİMŞEK, Hasan & Aytemiz, D.,

1998 Anomaly-Based Change in Higher Education: The Case of a Large, Turkish
Public University,
Higher Education, Vol. 36 (2), 155–179.

TAŞPINAR Mehmet & Atıcı, Bünyamin,

2002 Öğretim Model, Strateji, Yöntem ve Becerileri/Teknikleri: Kavramsal
Boyut,
Eğitim Araştırmaları, Yıl: 2, Sayı: 8, 207–215.

TRICART, Jean,

1969 **The Teaching of Geography at University Level**, Education in Europe
(Section 1-Higher Education and Research-No.6),
London: George G.Harrap&Co.Ltd.

TURHAN, O., Turgut, F., Ç.Özoğlu, S.,

1971 Orta Öğretim İkinci Devresinde Ders Geçme ve Kredi Düzeni Üzerine Bir
Simülasyon Denemesi,
Ankara: TÜBİTAK.

TÜMERTEKİN, Erol,

2001 Beşeri Coğrafya, Cumhuriyet Döneminde Türkiye’de Bilim: “Sosyal
Bilimler-II”,
Ankara: Türkiye Bilimler Akademisi Yayınları, 187-217.

UNESCO,

1998 Higher Education in the Twent-First Century: Vision and Action. World
Conference on Higher Education,
Paris5-9 October, 1998, Volume 1.Final Report.

2005 Follow-up to the World Conference on Higher Education UNESCO’s action
(1998–2005) -An overview. 9th UNESCO/NGO Collective Consultation on
Higher Education,
UNESCO, Paris, 6-8 April 2005.

ÜNLÜ, Mehmet, Üçışık, S., Özey, R.,

2002 Coğrafya Eğitim ve Öğretiminde Haritaların Önemi,
Marmara Coğrafya Dergisi Sayı:5.İstanbul.

- VAN DER SCHEE, J., van der Vaart R.,
2005 Geography Teaching in The Netherlands: Changes and Challenges,
International Research in Geographical and Environmental Education, Vol.14(1), 80–82.
- YAŞAR, Okan,
2004 Sanayi Coğrafyası Öğretiminde Araştırma Yöntemlerinden “Anket” ve
“Mülakat”ın Kullanılması,
Doğu Coğrafya Dergisi, Sayı: 13, Erzurum.
- YOMRALIOĞLU, Tahsin,
2002 **Coğrafi Bilgi Sistemleri: Temel Kavramlar ve Uygulamalar** (2.Baskı),
İstanbul: Akademi Kitapevi.
- YÖK,
2006 **Yüksek Öğretim Strateji Raporu**,
Ankara: Yüksek Öğretim Kurumu Yayınları.
- WILDER, A., Brinkeroff, J.D. and Higgins, T.M.,
2003 Geographic Information Technologies+Project Based Science: A
Contextualized Professional Development Approach,
Journal of Geography, 102 (6): 255-266.
- WOOLDRIDGE, Sidney William
1945 **The Geographer as Scientist, in Wooldridge**,
New York: Greenwood Pres (reprinted in 1969).
- 1955 The status of geography and the role of fieldwork,
Geography, 40:73-83.
- WORSLEY, Ann,
2003 Developing External Links through Teaching and Learning in Geography
and Environmental Science: the use of the mini-conference
Journal of Geography in Higher Education, Vol. 27 (1). 69-78.
- www.sasked.gov.sk.ca/docs/policy/approach/instrapp03.html (erişim tarihi:15.12.2006).
- http://en.wikipedia.org/wiki/Higher_education (erişim tarihi:25.05.2007).
- http://o-tr.geven.net/docs/bilgi/orienteering_nedir.php (erişim tarihi: 04.01.2007).
- <http://egitim.comu.edu.tr/bolum/ortasosyal/index.php> (erişim tarihi: 24.12.2007).

EKLER

Ek-1:Öğrenci Anket Formu

ANKET FORMU

Değerli Öğrenciler,

Bu çalışma ile Türkiye Üniversitelerindeki Coğrafya ve Coğrafya Eğitimi bölümlerinde görev yapan öğretim elemanlarının Coğrafya derslerinde kullandıkları öğretim yöntemleri ve yardımcı ders araçlarının saptanması amaçlanmaktadır. Sözedilen nedenle sizlerin de derslerin işleniş yöntemi, derslerde kullanılan ders araçları ve materyalleri hakkındaki görüşlerinize ihtiyaç duyulmaktadır. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Coğrafya Eğitimi Bilim Dalına bağlı olarak hazırlanan yüksek lisans tezinin veri toplama aracı olan bu anket çalışmasında çeşitli bölümler bulunmaktadır. Bu bölümler; ankete katılan öğrencilerin öz nitelik bilgileri, kullanılan öğretim yöntemleri, bu yöntemlerin kullanılma sıklıkları, kullanılan yardımcı ders materyallerinin tespitine ilişkin sorulardan oluşmaktadır. Sorulara vereceğiniz samimi yanıtlar çalışmanın güvenilirliği açısından önemlidir. Katkılarınız için şimdiden teşekkür ederim.

İletişim Adresi:

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
Tel:0 286 217 13 03 / 30
Cep Tel: 0 543 475 64 30
e-mail adresi:mseremet@comu.edu.tr
mseremet2001@yahoo.com

Araş. Gör. Mehmet ŞEREMET
Coğrafya Eğitimi Bilim Dalı
Yüksek Lisans Öğrencisi

BÖLÜM I

Bölüm 1: Kişisel Bilgiler	
1. Cinsiyetiniz:	
1. () Bayan 2. () Bay	
2. Kaçınıcı Sınıf Öğrencisisiniz?	
1. () 1.Sınıf	
2. () 2.Sınıf	
3. () 3.Sınıf	
4. () 4.Sınıf	
5. () 5.Sınıf	
3. Öğreniminizi sürdürdüğünüz fakülte?	
1. () Eğitim	
2. () Fen-Edebiyat	
3. () Edebiyat	
4. () Dil-Tarih-Coğrafya	

BÖLÜM II

2a.Coğrafya ile ilgili aldığınız derslerin öğretim elemanları aşağıda verilen yöntem-tekniklerin hangilerini, hangi sıklıkla kullanmaktadır?	Yöntemin Kullanım Sıklığı				
	Her zaman	Sıklıkla	Ara sıra	Nadiren	Hiç
1. Anlatım	⑤	④	③	②	①
2. Gösterim	⑤	④	③	②	①
3. Grup Çalışması	⑤	④	③	②	①
4. Soru-Cevap	⑤	④	③	②	①
5. Yazdırma (Takrir)	⑤	④	③	②	①
6. Problem Çözme	⑤	④	③	②	①
7. Panel	⑤	④	③	②	①
8. Büyük Grup Tartışma	⑤	④	③	②	①
9. Beyin Fırtınası	⑤	④	③	②	①
10. Gezi-Gözlem	⑤	④	③	②	①
11. Münazara	⑤	④	③	②	①

12. Rol Oynama- Örnek Olay İnceleme	⑤	④	③	②	①
13. Çalıştay (Workshop)	⑤	④	③	②	①
14. Coğrafi Bilgi Sistemleri (CBS)	⑤	④	③	②	①
15. Anket	⑤	④	③	②	①
16. Mülakat	⑤	④	③	②	①
Başka varsa belirtiniz:					

2b. Coğrafya ile ilgili aldığımız derslerin öğretim elemanları aşağıda verilen aktivitelerin hangilerini, hangi sıklıkla kullanmaktadır?	Aktivitelerin Kullanım Sıklığı				
	Her zaman	Sıklıkla	Ara sıra	Nadiren	Hiç
1. Dergi hazırlama, kompozisyon yazdırma gibi yazı aktivitelerini kullanır.	⑤	④	③	②	①
2. Proje hazırlama aktivitelerini kullanır.	⑤	④	③	②	①
3. Harita çizdirme aktivitelerini kullanır.	⑤	④	③	②	①
4. Bilgisayarda çizim yapma aktivitelerini kullanır.	⑤	④	③	②	①
5. Harita okuma aktivitelerini kullanır.	⑤	④	③	②	①
6. Pusula kullanma aktivitelerini kullanır.	⑤	④	③	②	①
7. GPS ile ölçüm yapma aktivitelerini kullanır.	⑤	④	③	②	①
8. Coğrafi Bilgi Sistemleri (CBS) aktivitelerini kullanır.	⑤	④	③	②	①
9. Arazide yön bulma ve harita kullanma (Orienteering) aktivitesini kullanır.	⑤	④	③	②	①
10. Sınıf içinde okuma aktiviteleri kullanır.	⑤	④	③	②	①
Başka varsa belirtiniz:					

2c. Coğrafya ile ilgili aldığımız derslerin öğretim elemanları aşağıda verilen öğretim araçları ve yardımcı materyallerin hangilerini, hangi sıklıkla kullanmaktadır?	Araçların ve Materyalin Kullanım Sıklığı				
	Her zaman	Sıklıkla	Ara sıra	Nadiren	Hiç
1. Harita kullanır.	⑤	④	③	②	①
2. Bilgisayar kullanır	⑤	④	③	②	①
3. Projektör makinesi kullanır.	⑤	④	③	②	①
4. Tepegöz kullanır.	⑤	④	③	②	①

5. Opak (Episkop) projektör makinesi kullanır.	⑤	④	③	②	①
6. Simülasyon kullanır.	⑤	④	③	②	①
7. Blokdiyagramlar kullanır.	⑤	④	③	②	①
8. Yazı tahtası kullanır.	⑤	④	③	②	①
9. Atlas kullanır.	⑤	④	③	②	①
10. Süreli yayınlar (Coğrafi Aktüel dergileri veya Popüler Bilim-Teknik vb.) kullanır.	⑤	④	③	②	①
11. Slayt ve Dia kullanır.	⑤	④	③	②	①
12. Video görüntüleri kullanır.	⑤	④	③	②	①
13. Ders notları kullanır.	⑤	④	③	②	①
14. Kaynak kitap kullanır.	⑤	④	③	②	①
15. Çizim araçları kullanır.	⑤	④	③	②	①
16. Hava fotoğrafları kullanır.	⑤	④	③	②	①
17. Stereoskop kullanır.	⑤	④	③	②	①
18. Küresel konumlama sistemini (GPS) kullanır.	⑤	④	③	②	①
19. Pusula, Termometre, Altimetre, Klizimetre VD teknik araçlarını kullanır.	⑤	④	③	②	①
20. Ders kitabı kullanır.	⑤	④	③	②	①
21. Koleksiyonlar (kayaç, maden gibi) kullanır.	⑤	④	③	②	①
22. Küre kullanır.	⑤	④	③	②	①
23. Dijital atlas kullanır.	⑤	④	③	②	①
24. İnternet kullanır.	⑤	④	③	②	①
25. Asetat (Saydam) kullanır.	⑤	④	③	②	①
Başka varsa belirtiniz:					

Anket bitmiştir. Teşekkür ederiz.

Ek-2:Öğretim Elemanı Anket Formu**ANKET FORMU**

Sayın Öğretim Elemanı,

Bu anket formu ile Türkiye Üniversitelerindeki Coğrafya ve Coğrafya Eğitimi bölümlerinde görev yapan öğretim elemanlarının Coğrafya derslerinde kullandıkları öğretim yöntemleri ve yardımcı ders araçlarının saptanması amaçlanmaktadır. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Coğrafya Eğitimi Bilim Dalına bağlı olarak hazırlanan yüksek lisans tezinin veri toplama aracı olan bu anket çalışması çeşitli bölümden bulunmaktadır. Bu bölümler, ankete katılan öğretim elemanlarının öz nitelik bilgileri, kullandıkları öğretim yöntemlerini etkileyen faktörler, öğretim yöntemlerini kullanma sıklıkları ve kullandıkları yardımcı ders materyallerine ilişkin sorulardan oluşmaktadır. Sorulara vereceğiniz samimi yanıtlar çalışmanın güvenilirliği açısından önemlidir. Katkılarınız için şimdiden teşekkür ederim.

İletişim Adresi:

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
Tel:0 286 217 13 03/3044
Cep Tel: 0 543 475 64 30
e-mail adresi:mseremet@comu.edu.tr
mseremet2001@yahoo.com

Araş. Gör. Mehmet ŞEREMET
Coğrafya Eğitimi Bilim Dalı
Yüksek Lisans Öğrencisi

BÖLÜM I

Bölüm 1: Kişisel Bilgiler
1. Cinsiyetiniz:
1. () Bayan 2. () Bay
2. Akademik Unvanınız:
1. () Prof.Dr.
2. () Doç. Dr.
3. () Yrd. Doç.Dr.
4. () Öğr. Gör. Dr.
5. () Araş. Gör. Dr.
6. () Öğr. Gör.
3. Çalıştığınız Fakülte
1. () Eğitim
2. () Fen-Edebiyat
3. () Edebiyat
4. () Dil-Tarih-Coğrafya
4. Çalışma Alanınız
1. () Fiziki Coğrafya
2. () Beşeri ve Ekonomik Coğrafya
3. () Bölgeler Coğrafyası
4. () Türkiye Coğrafyası
5. () Coğrafya Eğitimi
5. Mesleki Deneyiminiz
1. () 1-5 Yıl
2. () 6-10 Yıl
3. () 11-15 Yıl
4. () 16-20 Yıl
5 () 21 Yıl ve yukarısı
6. Daha önce formasyon dersleri veya sertifikası aldınız mı?
1. () Evet 2. () Hayır
7. Akademisyenlikten önce öğretmenlik deneyiminiz oldu mu?
1. () Evet 2. () Hayır

BÖLÜM II

2a. Coğrafya derslerinizde, aşağıda verilen yöntem-tekniklerin hangilerini hangi sıklıkla kullanmayı tercih edersiniz?	Yöntemin Kullanım Sıklığı				
	Her zaman	Sıklıkla	Ara sıra	Nadiren	Hiç
1. Anlatım	⑤	④	③	②	①
2. Gösterim	⑤	④	③	②	①
3. Grup Çalışması	⑤	④	③	②	①
4. Soru-Cevap	⑤	④	③	②	①
5. Yazdırma (Takrir)	⑤	④	③	②	①
6. Problem Çözme	⑤	④	③	②	①
7. Panel	⑤	④	③	②	①
8. Büyük Grup Tartışma	⑤	④	③	②	①
9. Beyin Fırtınası	⑤	④	③	②	①
10. Gezi-Gözlem	⑤	④	③	②	①
11. Münazara	⑤	④	③	②	①
12. Rol Oynama-Örnek Olay İnceleme	⑤	④	③	②	①
13. Çalıştay (Workshop)	⑤	④	③	②	①
14. Coğrafi Bilgi Sistemleri (CBS)	⑤	④	③	②	①
15. Anket	⑤	④	③	②	①
16. Mülakat	⑤	④	③	②	①
Başka varsa belirtiniz:					

2b. Coğrafya derslerinizde aşağıda verilen aktiviteleri hangi sıklıkla kullanırsınız?	Aktivitelerin Kullanım Sıklığı				
	Her zaman	Sıklıkla	Ara sıra	Nadiren	Hiç
1. Dergi hazırlama, kompozisyon yazdırma gibi yazı aktivitelerini kullanırım.	⑤	④	③	②	①
2. Proje hazırlama aktivitelerini kullanırım.	⑤	④	③	②	①
3. Harita çizdirme aktivitelerini kullanırım.	⑤	④	③	②	①
4. Bilgisayarda çizim yapma aktivitelerini kullanırım.	⑤	④	③	②	①
5. Harita okuma aktivitelerini kullanırım.	⑤	④	③	②	①
6. Pusula kullanma aktivitelerini kullanırım.	⑤	④	③	②	①
7. GPS ile ölçüm yapma aktivitelerini kullanırım.	⑤	④	③	②	①
8. Coğrafi Bilgi Sistemleri (CBS) aktivitelerini	⑤	④	③	②	①

kullanırım.					
9. Arazide yön bulma ve harita kullanma (Orienteering) aktivitesini kullanırım.	⑤	④	③	②	①
10. Sınıf içinde okuma aktivitelerini kullanırım.	⑤	④	③	②	①
Başka varsa belirtiniz:					

2c. Coğrafya ile ilgili derslerinizde, “yöntem, araç ve materyal seçiminde etkili olan faktörleri” dikkate alma sıklığınız nedir?	Kullanma Derecesi				
	Her zaman	Sıklıkla	Ara sıra	Nadiren	Hiç
1. Dersin amacı	⑤	④	③	②	①
2. Zaman	⑤	④	③	②	①
3. Konunun özelliği	⑤	④	③	②	①
4. Öğrenci sayısı	⑤	④	③	②	①
5. Seçeceğiniz yöntemle yatkınlığınız	⑤	④	③	②	①
6. Öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyi	⑤	④	③	②	①
7. Fiziki ortam	⑤	④	③	②	①
8. Öğretim yönteminin maliyeti	⑤	④	③	②	①
9. Haftalık ders yükü	⑤	④	③	②	①
Başka değişken varsa ekleyiniz:					

2d. Coğrafya derslerinizde tercih ettiğiniz öğretim araçları ve yardımcı materyalleri kullanma sıklığınız nedir?	Her zaman	Sıklıkla	Ara sıra	Nadiren	Hiç
1. Harita kullanırım.	⑤	④	③	②	①
2. Bilgisayar kullanırım.	⑤	④	③	②	①
3. Projektör makinesi kullanırım.	⑤	④	③	②	①
4. Tepegöz kullanırım.	⑤	④	③	②	①
5. Opak (Episkop) projektör makinesi kullanırım.	⑤	④	③	②	①
6. Similasyon kullanırım.	⑤	④	③	②	①
7. Blokdigramlar kullanırım.	⑤	④	③	②	①
8. Yazı tahtası kullanırım	⑤	④	③	②	①
9. Atlas kullanırım.	⑤	④	③	②	①
10. Süreli yayınlar (Coğrafi Aktüel dergileri veya Popüler Bilim-Teknik vb.) kullanırım.	⑤	④	③	②	①
11. Slayt ve Dia kullanırım.	⑤	④	③	②	①
12. Video görüntüleri kullanırım.	⑤	④	③	②	①
13. Ders notları kullanırım.	⑤	④	③	②	①
14. Kaynak kitap kullanırım.	⑤	④	③	②	①
15. Çizim araçları kullanırım.	⑤	④	③	②	①

16. Hava fotoğrafları kullanırım.	⑤	④	③	②	①
17. Stereoskop kullanırım.	⑤	④	③	②	①
18. Küresel konumlama sistemi (GPS) kullanırım.	⑤	④	③	②	①
19. Pusula, Termometre, Altimetre, Klizimetre vb. teknik araçları kullanırım.	⑤	④	③	②	①
20. Ders kitabı kullanırım.	⑤	④	③	②	①
21. Koleksiyonlar (kayaç, maden vb.) kullanırım.	⑤	④	③	②	①
22. Küre kullanırım.	⑤	④	③	②	①
23. Dijital atlas kullanırım.	⑤	④	③	②	①
24. İnternet kullanırım.	⑤	④	③	②	①
25. Asetat (Saydam) kullanırım.	⑤	④	③	②	①
Başka varsa belirtiniz:					

Anket bitmiştir. Teşekkür Ederiz.

Ek 3: Anket Uygulama Yönerge Örneği**ANKET UYGULAMA YÖNERGESİ
(EGE ÜNİVERSİTESİ EDEBİYAT FAKÜLTESİ COĞRAFYA BÖLÜMÜ)**

Bu çalışma, Türkiye Üniversitelerinde Coğrafya Öğretimde Kullanılan Öğretim Yöntemlerinin belirlenmesine yönelik bir yüksek lisans tezidir. Ankette yer alan soruları, bu araştırmanın uygulayıcısı olarak, yönetmeliğe uygun bir şekilde uygulamanızı rica edeceğiz. Araştırmanın güvenilirliği ve başarısı tümüyle sizin katılımınıza bağlıdır.

Ekte gönderilen anket soruları, 2 farklı anket formundan oluşmaktadır. Bunlar; bölümünüzde kadrolu olup ders veren öğretim elemanlarına yönelik uygulanacak anket formu ve bölümünüz öğrencilerine yönelik uygulanacak anket formudur. Alt kısımda bölümünüzde kaç tane öğretim elemanına ve öğrenciye uygulayacağınız belirtilmiştir. Bu belirleme yapılırken örneklem analizi yapıldığı için anketin belirtilen minimum sayıda ve dağılıma uygun olarak uygulanması önem taşımaktadır.

Anketleri uygulama sürecinde anketler üzerinde yapılan açıklamalar size yardımcı olacaktır. Resmi yazı ekinde elinize ulaşan anket formlarını uygulama sürecinden sonra, üst yazısını üniversiteniz aracılığıyla (anket formları kargoyla yollanmıştır ibaresi not düşülerek) göndermenizi, doldurulmuş anket formlarını ise aşağıda belirtilen adrese size en yakın kargo firmasıyla ve tarafımıza ödemeli olarak göndermenizi rica ediyoruz.

Katkılarınız ve emekleriniz için şimdiden teşekkürler.

Araş. Gör. Mehmet ŞEREMET

Anketlerin gönderilme adresi:

Araş. Gör. Mehmet ŞEREMET
Çanakkale 18 Mart Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
Coğrafya Eğitimi Ana Bilim Dalı
Anafartalar Yerleşkesi 17100
Çanakkale
Tel:0 286 213 81 93 / 3044
e-posta:mseremet@comu.edu.tr, mseremet2001@yahoo.com

<i>Öğrenciler için hazırlanan anketlerin uygulanmasına ilişkin minimum anket sayıları ve sınıflara göre dağılımı.</i>							
Uygulanması Gereken Sınıf	Anket Sayısı	Uygulanması Gereken Sınıf	Anket Sayısı	Uygulanması Gereken Sınıf	Anket Sayısı	Uygulanması Gereken Sınıf	Anket Sayısı
1	15	2	14	3	14	4	14

<i>Bölümünüzdeki Öğretim elemanları için hazırlanan anketlerin uygulanmasına ilişkin minimum anket sayısı.</i>
11

Ek 4: Anket Uygulama İzin Yazısı

T.C.
ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
REKTÖRLÜĞÜ
ÖĞRENCİ İŞLERİ DAİRE BAŞKANLIĞI

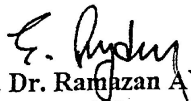
Sayı : B.30.2.ÇAÜ.0.70.72.00- 290-686/3073
 Konu : Anket Uygulama.

05 Mayıs 2006

ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
 FEN EDEBİYAT FAKÜLTESİ DEKANLIĞINA

Üniversitemiz Sosyal Bilimler Enstitüsü Orta Öğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Coğrafya Öğretmenliği Anabilim Dalı Tezli Yüksek Lisans öğrencisi Mehmet ŞEREMET, “Yüksek Öğretimde Coğrafya Öğretiminde Kullanılan Öğretim Yöntemlerinin Öğretim Elemanları ve Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi” konulu tez çalışmasının uygulama boyutuna yönelik geliştirdiği ekte örneği gönderilen anketi Üniversiteniz Fakültelerinde uygulamak istemektedir.

Adı geçen öğrencimizin söz konusu anketi Üniversitenizde uygulayabilmesi için gerekli izin verilmesi hususunu takdirlerinize sunar, anket sonuçlarının Üniversitemize bildirilmesini saygılarımla arz ederim.


 Prof. Dr. Ramazan AYDIN
 Rektör

EK: - Anket

DAĞITIM**Gereği için :**

-Ege, Ankara, İstanbul, Çanakkale Onsekiz Mart,
 Balıkesir, Ondokuz Mayıs, Afyon Kocatepe,
 Atatürk, Fırat, Kahramanmaraş Sütçü İmam,
 Van Yüziüncü Yıl, Fatih, Harran, Sakarya, Atatürk,
 Dicle, Dokuz Eylül, Gazi, Marmara, Selçuk Üniy. Rek.'ne

Bilgi için :

Sosyal Bilimler Ens.Müdürlüğü
 (Ek konulmadı)

Ek 5: Anket Uygulama İzin Yazısı Yanıtları (Olumlu)

**T.C.
HARRAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Genel Sekreterlik**

Sayı : B.302.HRÜ.0.70.00.00/220-685-2770
Konu : Anket Uygulama

SANLIURFA

02-06-2006

ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi : 05.05.2006 tarih ve 290-686-3073 sayılı yazınız.

İlgi yazı ile, Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü Orta Öğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Coğrafya Öğretmenliği Anabilim Dalı Tezli Yüksek Lisans öğrencisi Mehmet ŞEREMET'in "Yükseköğretimde Coğrafya Öğretiminde Kullanılan Öğretim Yöntemlerinin Öğretim Elemanları ve Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi" konulu tez çalışmasının uygulama boyutuna yönelik geliştirdiği bildirilen Anket Üniversitemiz Fen Edebiyat Fakültesi Coğrafya Bölümü öğretim elemanları ile öğrencileri tarafından doldurularak ekte gönderilmektedir.

Bilgilerinizi arz ederim

S. Yücesan
Prof.Dr.Selçuk YÜCESAN
Rektör Vekili

Ek: Anket (1 dosya)

Ek 6: Anket Uygulama İzin Yazısı Yanıtları (Olumsuz)

TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ANKARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ

Sayı : B.30.2.ANK.0.70.72.00.Ö.İ.D. 58/266
Konu:

13334

Ankara
02/06/2006

ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi:05/05/2006 tarih ve B.30.2.ÇAÜ.0.70.72.00-290-686/3073 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü Orta Öğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Coğrafya Öğretmenliği Anabilim Dalı Tezli Yüksek Lisans öğrencisi Mehmet ŞEREMET'in "Yüksek Öğretimde Coğrafya Öğretiminde Kullanılan Öğretim Yöntemlerinin Öğretim Elemanları ve Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi" konulu tez çalışmasına yönelik anketi uygulama isteği Üniversitemiz Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dekanlığınca uygun görülmemiştir.

Bilgilerinize saygı ile arz ederim.


Prof.Dr.Nusret ARAS
Rektör